

EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: USO DAS FERRAMENTAS METODOLÓGICAS DE MEIRIEU

Sônia Aparecida Belletti Cruz (Doutoranda do curso de Pós-Graduação em Educação Escolar, FCL-Araraquara-Unesp); Edson do Carmo Inforsato (Professor Doutor do Departamento de Didática, FCL-Araraquara-Unesp); Maria Cristina Bergonzoni Stefanini (Professora Doutora do Departamento de Psicologia, FCL-Araraquara-Unesp); Carlos Alberto dos Santos Cruz (Professor Adjunto do Departamento de Materiais Odontológicos e Prótese, FO-Araraquara-Unesp)

EIXO TEMÁTICO: Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica.

INTRODUÇÃO

Preocupações e questionamentos em torno da formação docente são constantemente abordados por estudiosos da área da Educação. Alguns estudos articulam formação inicial e continuada, dentre variados enfoques.

A formação continuada é considerada a busca de novos caminhos de desenvolvimento dos saberes, formação esta que se debruça nos problemas educacionais por meio de análise reflexiva e crítica sobre as práticas pedagógicas e de permanente reconstrução da identidade e profissionalização docentes.

Freire (1996) defende que "formar" é atentar para a necessidade de formação ética e conscientização dos educadores sobre sua real importância na educação de seus alunos. Para o autor, a rigorosidade ética conota a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora.

Segundo Jesus, Milanesi e Vieira (2010), "somente quando nos conscientizamos de que podíamos e devíamos aprender é que passamos a nos humanizar." (p. 62)

Acredita-se que a utilização de estratégia de pesquisa, em diálogo aprofundado, com troca de dados objetivos e subjetivos decorrentes da avaliação da aplicabilidade das ferramentas de Meirieu (1998), possa trazer aos professores melhor percepção em relação aos seus saberes e ações e suscite o desejo de modificação em alguns aspectos de suas intervenções pedagógica e afetiva.

Assim, o **objetivo** deste trabalho foi investigar se, após um período de dois semestres letivos de reflexão sobre sua prática pedagógica e sua relação com os alunos, as ferramentas sugeridas por Meirieu (1998) e explicitadas anteriormente permitiram às professoras participantes avaliar suas ações e

elaborar novos dispositivos didáticos, visando à intervenção pedagógica mais adequada para a aprendizagem dos alunos.

SABER DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA: REFLEXÕES À LUZ DE MEIRIEU

Meirieu: intelectualismo e profissionalidade

Pouco referenciado na literatura brasileira, Meirieu é autor desconhecido por grande parte dos acadêmicos do Brasil. Porém, sua riquíssima biografia mostra-o envolvido no movimento educacional francês desde a juventude e responsável por estudos e ideias voltados às relações entre ética e pedagogia.

Segundo Zambrano Leal (2005), Meirieu intelectualizou-se empenhado em intensos questionamentos que envolviam a ética e a instrumentalização. Foi aluno de instituição católica francesa, onde vivenciou ricos momentos reflexivos com os “capellanes”, os quais foram precursores de suas reflexões filosóficas e pedagógicas. Tais reflexões tiveram influência em sua trajetória de vida e em suas obras pedagógicas.

Após a defesa de sua tese de doutorado, Meirieu debruçou-se em analisar a questão da solicitude, cuja preocupação pelo outro é desprovida de qualquer intenção de retribuição.

Em vinte anos de reflexão pedagógica, período de 1984 a 2004, Meirieu elaborou extensa produção, apresentando-a em várias formas de registro. Dentre elas, estão 44 livros, e destes, quatro, com tradução em Português, embasam os estudos da presente pesquisa. Da atual para as mais antigas produções, são os seguintes livros: “Carta a um jovem professor” (2006), “O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender” (2005), “A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar” (2002) e “Aprender... sim, mas como?” (1998).

Na obra “Carta a um jovem professor” (2006), Meirieu apresenta conversa direta com iniciantes no trabalho docente, demonstrando conhecer e compartilhar as angústias, as alegrias e os desejos de professor. Mostra a visão do estudioso pesquisador familiarizado com o cotidiano escolar, pela convivência direta com alunos da educação básica, no exercício da docência. Afirma saber o que ocorre no ato de ensinar e o que sente o professor quando está sozinho diante dos alunos e, mesmo, quando está diante de si, apenas. Diz saber, também, que muitos professores, às vezes, são afetados e envolvidos no mal estar da profissão, sentindo-se impotentes, frustrados e desencorajados. Porém, conclama-os a não abandonar a “esperança de que

‘alguma coisa’ importante possa acontecer, um dia, em sua classe.” “‘Alguma coisa’ que emergja desse ‘não-sei-o-quê’ ou desse ‘quase-nada’ que – no amor ou onde quer que seja – como explica Vladimir Jankélévitch (1981), sempre faz ‘toda a diferença’” (MEIRIEU, 2006, p.12).

Em “O Cotidiano da Escola e da Sala de Aula: o fazer e o compreender” (2005), Meirieu realça o momento da síntese do pensamento educativo que, segundo ele, não deve ser definitiva, porém, deve permitir a identificação do que faz sentido e tem lógica, a compreensão da especificidade da instituição escolar e do “projeto de ensinar”, a distinção das diferentes aquisições de sua formação e o que é mais conjuntural e irrelevante. Nele, Meirieu destaca a importância do “momento pedagógico”, no qual o professor encontra a resistência do aluno ao seu projeto pedagógico e exposto às tensões que aí são provocadas, não se rende; ao contrário, resiste à resistência do aluno e utiliza tais tensões para sua inventividade pedagógica.

No outro livro, “A Pedagogia entre o dizer e o fazer” (2002), Meirieu expõe a equivocada relação estabelecida por muitos entre “saber” e “fazer”, na qual os saberes teóricos são colocados em posição contrária aos saberes práticos, sobrepondo-se os primeiros aos últimos, condenando ao distanciamento da prática aqueles que pesquisam e produzem teoria, impedindo-os de “fazer” o que “dizem”. Enfatiza a crítica e o desprezo de colegas universitários e a desconfiança e suspeita de professores da escola secundária em relação a sua decisão de, depois de dez anos de dedicação à pesquisa e à formação de professores, voltar a ministrar Francês em um curso técnico do subúrbio de Lyon para adolescentes de situações sociais difíceis que precisavam se formar para o mercado de trabalho. Reporta-se à solicitude pedagógica, considerando-a a verdadeira expressão da preocupação do professor consigo mesmo e a preocupação com o aluno. Neste aspecto, chama a atenção para a relação que o professor deve estabelecer com o aluno para conhecê-lo melhor, no sentido de não intencionar com isso justificar certas manipulações para impor um jeito de ser que desrespeite a identidade e a história de vida deste aluno.

E, finalmente, em “Aprender... sim, mas como?” (1998), Meirieu aprofunda a reflexão sobre a prática educativa, de forma a possibilitar aos professores contato mais direto e crítico com suas próprias ações. Mostra-se preocupado com a adoção cega de modelos, pois “cada um deles representa apenas uma ‘visão’, dentre muitas, sobre a coisa educativa, e só a consciência dessa parcialidade pode nos salvar desta forma larvada do totalitarismo na educação que é o dogmatismo.” (p. 168). Destaca que a opção por este ou

aquele método deve apoiar-se no conhecimento que se tem sobre a forma de aprender dos alunos e dos conceitos que se objetiva desenvolver. Afirma que a maneira de aprender de cada aluno está relacionada ao seu interesse pelo “enigma” que lhe é apresentado e a sua postura frente ao processo de construção dos conhecimentos. São desta obra as oito ferramentas analisadas no desenvolvimento da pesquisa.

Formação continuada e reflexão sobre a prática docente

Com os problemas diários exigindo soluções urgentes e pontuais, é comum encontrar na sala de aula o professor ansioso em saná-los imediatamente, sem tempo ou mesmo percepção para tomar o recuo necessário para compreender o que está acontecendo. Muitas vezes, movido por tal ímpeto e de maneira impensada, aceita a se submeter a interferências e decisões externas, vindas de diretores, coordenadores, pais de alunos, pesquisadores etc, acarretando-lhe perda de autoridade e de autonomia. Outra questão preocupante é a interação entre teoria e prática. Questiona-se como o professor deve trabalhar esta relação na dinâmica de aprender a teoria para compreender a prática, bem como para corrigi-la nos pontos deficientes e até para descobrir novas aplicações para ela.

Neste sentido, a formação que prepara o professor para a compreensão destes e de outros desafios encontrados no contexto escolar e para a adoção de ações assertivas que demandam os objetivos educacionais traz em seu bojo a concepção de continuidade, no sentido de não envolver apenas momentos de processo formativo, mas de ser permanente, persistente, ativa, cuidadosa, garantindo, por meio da reflexão crítica, os nexos entre a formação teórica e as experiências vividas. Entretanto, em muitos casos, as práticas institucionais de formação continuada trazem resultados ínfimos e permeados por lacunas, o que leva a inferir que não proporcionam meios que atendam, de fato, às demandas na formação do professor.

Na visão de Meirieu (1998), para se tornar profissional da educação, o professor depende de boa formação interior, de solidez de valores e atitudes, mas também de boa formação profissional; não é um dom e sim resulta da boa aprendizagem e da experimentação constante no sentido de encontrar boas estratégias e da vontade de executar um bom trabalho. O bom educador vive a sua prática almejando sempre atingir os melhores resultados.

Segundo o autor, a autoformação é autorreflexiva, é um processo que acontece no sujeito, é inalienável, é condição de base para a aquisição de

aprendizagens e condutas que ninguém consegue fazer pelo outro. É a determinação em colocar a autocrítica e a criatividade como procedimentos de promoção de transformação. Para que isso ocorra, é necessário que o professor volte-se para si e procure na própria essência de seu projeto de ensinar as razões para não perder a esperança em seu trabalho; neste sentido ninguém o aconselhará e nem o ajudará (MEIRIEU, 2006).

Para ele, é essencial concentrar a formação do professor em suas especificidades profissionais, com estudos e pesquisas que envolvam as dimensões: relação pedagógica, o caminho didático e as estratégias de aprendizagem. (MEIRIEU, 1998)

Segundo o autor, a relação pedagógica supõe o enigma que cria o desejo e busca os pontos que permitem a mediação. Embora as duas realidades básicas da relação pedagógica sejam o educando e o educador, não se pode ignorar “a terceira realidade”, que é o saber mediador. Se as atividades e os agrupamentos dos alunos forem bem planejados pelo professor, os alunos também aprenderão muito uns com os outros, em nível escolar e social, pois é essencial que as habilidades interpessoais e sociais sejam ensinadas, desenvolvidas como parte de qualquer experiência de aprendizagem cooperativa.

No caminho didático, o professor utiliza diferentes metodologias para alcançar o objetivo comum de todos os alunos, qual seja, o de aprender e ter acesso ao desenvolvimento de capacidades de trabalhar com eficiência e pensar com autonomia. Para tal, afirma o autor, é preciso trabalhar com grupos que conjuguem homogeneidade e heterogeneidade, assumindo assim, a diversidade existente em sala de aula. Dessa forma, o autor compreende que o caminho didático em sala de aula, deve em primeiro lugar envolver a “capacidade de alternar diferentes métodos ao longo do tempo”, em segundo lugar, “é o atributo de organizar tempos de trabalhos individuais” e em terceiro, “é a implantação de grupos de necessidade” (MEIRIEU, 2005, p. 202/203). Nesse sentido, o caminho didático a ser adotado pelo professor está diretamente relacionado com sua facilidade de organizar-se metodologicamente, munindo-se de materiais, recursos e dispositivos tecnológicos que lhe permitam alcançar seus objetivos junto aos alunos.

No processo de aprendizagem há que se valer de estratégias pedagógicas que favoreçam a compreensão e a elaboração dos conceitos trabalhados em sala de aula. Nas palavras de Meirieu, (2005, p. 203), tais estratégias de trabalho devem estabelecer, pelo menos, três passos: primeiro, deve-se “delimitar o espaço, definindo claramente os objetivos comuns, estruturando o

tempo, delimitando as etapas, explicitando, para cada atividade, os modos de funcionamento, sempre com as instruções mais claras possíveis”. Segundo, “ocupar o espaço organizando o trabalho com os alunos: cada atividade é apresentada com as limitações que impõe e com as possibilidades que abre. Pode-se, então, examinar a melhor maneira de operar em função de experiências anteriores”. E finalmente, “encontram-se os meios para levá-la a bom termo, com o risco de tatear por algum tempo: não é preciso abandonar de imediato um método com o qual não se adapta, sob pena de jamais descobrir o que ele pode proporcionar...”

Nas palavras do autor, as atividades planejadas de forma que o desafio esteja ajustado às necessidades de aprendizagem das crianças, onde os agrupamentos sejam planejados e as intervenções feitas durante a realização da tarefa proposta configurem uma boa situação didática, faz com que aconteça o que afirma o autor “o que importa é fazer de um objetivo programático um dispositivo didático, e isso só é possível através da busca das condições que garantem seu êxito” (MEIRIEU, 1998, p. 117).

Portanto, institucionalizar a escola é permitir sistematicamente às crianças de origens, níveis e perfis diferentes, trabalhar em comum para construir as regras necessárias ao “viver junto” e indissociavelmente, para adquirir os saberes susceptíveis de os reunir na sua comum humanidade. Neste aspecto, o autor salienta que a aprendizagem somente pode ser confirmada quando o aluno mostra-se capaz de descentralizá-la e recontextualizá-la, transferindo-a na resolução de outra situação de sua vida.

METODOLOGIA

Sob novo olhar de conceber a pesquisa investigativa, no qual a produção de conhecimento é tida como prática social e o papel fundamental do pesquisador é ajudar no processo de refletir, agir e avaliar de seus participantes para a busca de solução de problemas, tal trabalho define-se como **pesquisa-ação** (THIOLLENT, 1986; BARBIER, 2003). Foi realizado com três professoras das turmas de 4^{as} séries, do ciclo I do Ensino Fundamental, assim caracterizadas: professora ALFA; professora BETA e professora CRETA.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em cada um dos cinco encontros individuais de visionamento e interação reflexiva, cada professora analisou cenas de suas aulas para exploração das ferramentas metodológicas. Como critério de análise, cada ferramenta foi

acompanhada de um dispositivo chave: **ferramenta 1** - explorar pontos de apoio nos alunos, identificando capacidades e competências para encontrar entradas para seus saberes; **ferramenta 2** - refletir sobre as representações da aprendizagens, para analisar suas práticas e elaborar dispositivos didáticos; **ferramenta 3** - distinguir os alunos “bloqueados”, que requerem uma alternativa pedagógica, dos alunos “com dificuldade”, que precisam apenas de um treinamento complementar; **ferramenta 4** - esclarecer e melhorar sua posição face aos alunos para compreender e dominar a situação pedagógica; **ferramenta 5** - conceber dispositivo didático para alcançar o objetivo de acordo com o método de aprendizagem identificado; **ferramenta 6** - construir uma sequência didática; **ferramenta 7** - “caixa de idéias”, que o professor utilizará e enriquecerá ao preparar suas aulas; **ferramenta 8** - “ficha metodológica” para ajudar na observação do aluno e recolher informações sobre a maneira melhor de cada um trabalhar.

A seguir, apresenta-se a análise das três primeiras ferramentas:

FERRAMENTA nº 1 – Esboço

Dispositivo-chave - explorar pontos de apoio nos alunos, identificando capacidades e competências para encontrar entradas para seus saberes

Na análise das cenas de suas aulas para exploração desta ferramenta, no que se refere à **IDENTIFICAÇÃO DOS PONTOS DE APOIO** nos saberes dos alunos, o relato das professoras indica que elas conhecem certas competências e habilidades deles e citam problemas referentes ao comportamento, à concentração e à dispersão de alguns e dizem saber o nível de aprendizagem em que se encontram. Ainda, constata-se formas diferenciadas de **ENTRADAS AOS SABERES** dos alunos, que abarcam desde insistentes explicações a respeito do processo mental para desenvolvimento de determinada atividade até o incentivo para a sua realização, com chamamentos de entusiasmo, na tentativa de convencê-los de sua capacidade e elevar sua autoestima.

Abaixo, apresentam-se fragmentos da fala da **professora Beta**:

PONTO DE APOIO

[...] inclusive, eu coloquei os dois próximos a mim ali, porque eu falei “eu consigo dar atenção!” É mais fácil eles aqui embaixo da minha asa, eu vejo onde estão! Só que os dois juntos! Como o E. tem muito mais dificuldade, tem outras atitudes das que o R. tem e tem momentos em que se o R. percebe que o E. não quer nada com nada, entra na dele.

ENTRADA PARA NOVOS CONHECIMENTOS

Na aula de Língua Portuguesa que eu dei uma letra duma música do Milton Nascimento, eu tinha uma interpretação que eles iam fazer tudo com respostas pessoais. Então pra ele eu não puxei por aí, que eu trabalho mais na oralidade, dei o primeiro verso da música pra ele achar palavras que faziam rima! Ele conseguiu achar as quatro! Aí eu falei: 'então agora vamos copiar essas quatro palavras, separar sílabas' [...] Eu faço a investigação, não pegando folhinha de ba-be-bi-bo-bu.

Na análise dos dados, confirma-se que a professora conhece seus alunos, mostrando-se capaz de observar e levantar questões relevantes em relação às características pessoais e escolares deles. Embasada em suas percepções, demonstra saber sobre quais conhecimentos do aluno ela pode construir a aprendizagem dele. Ela articula situações e estratégias que permitem aplicar novas competências e habilidades para que ele possa criar instrumentos cognitivos e resolver situações anteriores que não conseguiu.

A respeito do conhecimento dos alunos, Meirieu (1998) ressalta que no processo de aprendizagem a intervenção do professor é posta diante de uma estrutura cognitiva 'já existente', onde aluno e professor confrontam-se e se articulam com o conhecimento a ser adquirido, pois só há "transmissão" quando um projeto de ensino encontra um projeto de aprendizagem, no elo entre um sujeito que pode aprender e um sujeito que quer ensinar. Para isso, é preciso conhecer o aluno e a preocupação do professor com este aluno deve ser estimulada e informada por aquilo que sabe sobre os conhecimentos para fazê-lo adquirir.

Quanto aos cuidados com o aluno, Meirieu (2005) afirma que os professores do ensino infantil e das séries iniciais do ensino fundamental costumam dar mais atenção aos alunos do que os de outros níveis de ensino, demonstrando muito mais "profissionalismo" do trabalho escolar. É o que se observa nos relatos das professoras. Como os alunos sabem o que o professor espera de cada um deles, sentem-se seguros, amparados e motivados e conseguem envolver-se nas atividades de forma mais eficaz. Assim, o professor apresenta explicitamente cada atividade, em forma de verdadeira "situação de trabalho", impondo comportamentos e ferramentas que os alunos, por si só, não conhecem.

FERRAMENTA nº 2 - Formalização

Dispositivo-chave - refletir sobre as representações das aprendizagens, para analisar suas práticas e elaborar dispositivos didáticos

As professoras apresentam dados sobre os **MATERIAIS E AS INSTRUÇÕES** que utilizam para facilitar a aprendizagem dos alunos,

tentando levá-los a atingir representações em nível cognitivo superior por meio de oferecimento de “situação-problema”, capaz de mobilizá-los.

Apresentam-se abaixo fragmentos dos relatos da **professora Alfa**:

MATERIAIS E INSTRUÇÕES

Nesse dia eu trabalhei com texto! No dia anterior, eu conversei com eles. [...] E a matemática, eu tenho trabalhado material concreto, não muito, viu? Porque na verdade, eu nem tenho muita coisa!...] Eu tentei trazer essas fichinhas, mas vira brincadeira! Por isso que agora eu dou sempre trabalho em grupo! Eu tenho colocado aquele que tem raciocínio mais rápido e eu falo: “você não vai fazer os exercícios, porque você já sabe! Você vai mostrar o mecanismo pra ele, como é que você consegue fazer!”

A professora reconhece que possui poucas alternativas pedagógicas. Diz, também, que quando recorre a material concreto para trabalhar com os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, ela afirma que tais materiais provocam brincadeira e bagunça, não contribuindo para o alcance das metas por ela almejadas. Porém, ressalta obter sucesso quando apresenta textos e os alunos fazem a leitura e compartilham as reflexões e explicações por ela realizadas.

A respeito das representações das aprendizagens, Meirieu (2005) lembra que as crianças chegam à escola com infinitas inquietações pessoais e objetos de preocupação os mais variados, ou mesmo envoltas em brincadeiras ou em brigas com colegas. Adentram a sala de aula com suas questões e, muitas vezes, não se mostram prontas às solicitações de trabalho. Portanto, é essencial que o professor seja adepto da diversidade, leve em conta as orientações e materiais mais adequados para as aquisições de uns e de outros, permitindo, assim, que cada um encontre a sua melhor maneira de trabalhar. “E é sempre conveniente que o professor recontextualize regularmente o trabalho e faça um balanço dele, que realize sínteses, formalize as aquisições e indique os objetivos a serem atingidos por todos.” (MEIRIEU, 2005, p. 202).

Segundo o autor, o trabalho em pequenos grupos tem o objetivo de garantir a participação de todos e proporciona a verificação da coletivização das aquisições. “De fato, ele permite variar os métodos, estimular a curiosidade, favorecer as discussões entre as pessoas e atingir objetivos específicos [...]” (MEIRIEU, 2005, p. 196).

O acompanhamento do aluno pelo professor deve proporcionar-lhe segurança, de modo a possibilitar a cada um

confrontar-se com um saber que o ultrapasse e, ao mesmo tempo, fornecer-lhe a ajuda necessária para se aproximar dele; e deve solicitar o comprometimento da pessoa e, simultaneamente, colocar à sua disposição os recursos sem os quais não poderá ter êxito em suas aprendizagens. (MEIRIEU, 2006, p. 19)

No pensamento desse estudioso, os resultados de um acontecimento inesperado e de consequências imprevisíveis escapam a qualquer programação. Essa situação que impõe o recurso reflexivo é denominada por Meirieu (2002; 2005) de “momento pedagógico”. É quando o planejamento didático encontra uma dificuldade ou um aluno recusa-se a aprender.

[...] nas lacunas da didática, a resistência dos seres impõe que se pense a educação de uma outra maneira que não seja inculcar; ela obriga a penetrar na complexidade de uma relação que articula estritamente domesticação e emancipação, educabilidade e liberdade. Portanto não se pode escapar à reflexão pedagógica, pois do contrário, corre-se o risco de cair na loucura.... (MEIRIEU, 2002, p.152).

A reflexão pedagógica e a reflexão sobre os conteúdos do ensino fecundam-se reciprocamente. Defende o autor que a didática e a pedagogia são elementos que devem estar articulados na formação inicial e continuada dos professores. Evidencia que no dia-a-dia do fazer da escola essas duas dimensões precisam ser articuladas para reciprocamente oportunizar que a reflexão pedagógica esteja a serviço dos saberes de modo a explorá-los e ensiná-los de forma mais comprometida. “Ao descobrir o obstáculo ‘daquele que não quer’ ou ‘daquele que não entende’ é o que se pode retornar aos saberes e buscar novas dimensões, tentar descobrir novos meios” (MEIRIEU, 2005, p.153).

FERRAMENTA nº 3 - Identificação

Dispositivo-chave - distinguir os alunos “bloqueados” dos alunos “com dificuldade

O relato das professoras indica que elas procuram diferenciar seus alunos e os identificar em conformidade com o roteiro apresentado por Meirieu (1998). Indica, ainda, que buscam avaliar as atitudes de aprendizagem de seus alunos, tanto no aspecto comportamental quanto emocional e intelectual para identificá-los como alunos com dificuldades e alunos bloqueados.

Algumas citações da **professora Creta**:

ALUNOS COM DIFICULDADE

Aí, dá pitaco na hora da leitura do texto! Ele não esta alheio, ele está participando!

ALUNOS BLOQUEADOS

Como é que pode ele não conhecer as letras, ainda? Se a gente vai fazer na matemática, a continha básica, no cinco ele põe os dedos, ate vai contando. Então, ele está fazendo: deu sete. Ele não lembra qual é o sete! Como isso é possível não lembrar a grafia do número 7?

A professora aponta alguns alunos que apresentam **DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM** e ressalta que tais dificuldades são consequência mais de atitudes de resistência ou dispersão ao realizar as atividades do que problemas cognitivos.

Ela identifica, ainda, alguns alunos que demonstram **BLOQUEIO** na aprendizagem, salientando a defasagem na leitura e escrita e nos conhecimentos matemáticos manifestada por um deles. Demonstra indignação sobre a ausência de memorização de um aluno. Segundo a professora, ele apresenta-se incapaz de realizar as mais elementares atividades tanto de leitura e escrita, quanto matemáticas.

Distinguir e apontar os alunos “bloqueados” daqueles que apresentam apenas “dificuldade” na aprendizagem é tarefa árdua a todo e qualquer educador responsável. Apesar desta polêmica, Meirieu (1998) afirma que para aprender, tanto os primeiros quanto os segundos requerem posição da “historicidade educativa”, constituída pela lenta e longa negociação entre a interioridade do aluno e o que é exterior a ele.

Meirieu ressalta que a solicitude pedagógica traz em seu âmago novos dispositivos, novas formulações, novas descontextualizações, para que o aluno possa apoderar-se de um objeto de saber e manipulá-lo e exercer sua inteligência e pôr um pouco de si e apropriar-se deste saber.

Se o educador acreditar e apostar na capacidade de seus alunos e lhes manifestar sua convicção na expectativa positiva para eles, por meio de dispositivos didáticos adequados, a educabilidade se instalará. Para Meirieu (1998, p. 75), repetindo as palavras do estudioso Itard, “a grandeza do pedagogo depende de sua capacidade para integrar a negatividade da educabilidade, ou seja, para não renunciar a seu princípio, mesmo aceitando que este seja constantemente desmentido pelos fatos.”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa evidenciaram professoras comprometidas com seus alunos e que se empenham na busca de melhores soluções para ajudá-los a efetivar a aprendizagem. Evidenciaram, ainda, professoras que discutem suas questões, que adotam trabalho coletivo, que se apoiam em suas dificuldades, que respeitam e consideram as ideias de seus pares e que se organizam para tomar suas decisões.

Interessou abordar que as professoras vivenciaram durante a pesquisa momentos em que puderam olhar para si e para sua prática, bem como para

seus alunos, para examinar e criticar, assumindo as implicações elucidadas por Veiga-Neto (2002, p. 23) do “compromisso não apenas com nós mesmos, mas, também e por ofício, com ou ‘sobre’ aqueles com os quais trabalhamos”. Em decorrência, conseguiram construir nova maneira de ver o processo de aprendizagem e desconstruir certas verdades a respeito das suas intervenções, fato que lhes trouxe novos olhares, novos discursos e novas práticas. E os resultados, despretensiosamente, foram animadores. Aprender pela escola, num primeiro momento, parece fornecer a chave para o enigma, tanto que parece natural que o “mode d’emploi” (modo de fazer) da escola seja o de facilitar as aprendizagens. Dos alunos, claro e por que não também a aprendizagem dos professores?

REFERÊNCIAS

- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber livro editora, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JESUS, D. M.; MILANESI, J. B.; VIEIRA, A. B. Cartografando políticas públicas de educação especial na perspectiva da inclusão escolar: de que dispositivos de atendimentos dispomos no estado do Espírito Santo? In: BARRETO, VIEIRA E
- MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MEIRIEU, P. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MEIRIEU, P. **A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MEIRIEU, P. **Aprender sim, ...mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.
- THIOLLENT, M. **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquête Operária**. São Paulo: Ed. Polis, 1986.
- VEIGA-NETO, A. Olhares.... In: COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002. P.23-38.
- ZAMBRANO LEAL, A. Philippe Meirieu: Trayeto y formación del pedagogo. EDUCERE – **Ideas y personajes**, año 9, nº 30, julio-agosto-septiembre, 2005, p. 431-442.