

# Professor e Compromisso com a Aprendizagem na Nova LDB

## Discutindo a questão dos 200 dias "letivos"\*

Pedro Demo\*\*

### RESUMO

Tem como objetivo principal este texto argumentar em favor do direito de estudar para o professor básico, com base na nova Lei de Diretrizes e Bases. Entende-se este direito como parte do exercício profissional, ou seja, como parte de seu trabalho. Fundamenta-se a idéia de começar cada semestre com um curso de pelo menos 80 horas (10 dias úteis) para os professores, tendo em vista que a qualidade do professor é o fator preponderante da aprendizagem dos alunos. A proposta da LDB de 200 dias de efetivo trabalho escolar é entendida como dias "letivos", ou seja, de aula, com presença física dos alunos. Embora esta visão da aprendizagem seja totalmente ultrapassada, é ainda aquela que prevalece em nossos ambientes educacionais. Não

se aceita ainda que não se perde nada se o aluno perder aula, mas perde tudo se não tiver um professor atualizado e capaz de garantir a aprendizagem. O texto tem como intuito servir de base para argumentar nos Conselhos Estaduais de Educação, para que possam reconhecer este direito de estudar.

*Pedro Demo*  
*Doutor em*  
*Sociologia,*  
*Universidade*  
*Saabrücken,*  
*Professor Titular da*  
*UnB.*

### 1. Introdução

Buscamos neste trabalho argumentar em favor de se incluir nos dias letivos um tempo conveniente de cuidado com o professor, por ser este o fator principal da aprendizagem dos alunos, por parte da escola. A nova LDB estabelece, com grande ênfase, que a "carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo tra-

(\*) Texto escrito em dezembro de 1997 para argumentar com Conselhos Estaduais de Educação, no sentido de aprovarem "cursos de 80" horas ou 10 dias a cada semestre para todos os professores, como parte dos 200 dias anuais. A primeira reação ocorreu no Conselho Estadual de Educação do Paraná (Curitiba), que aprovou 5 dias por semestre.

(\*\*) Filiação Institucional: Prof. Titular da UnB, Departamento de Serviço Social.

balho escolar, excluindo o tempo reservado aos exames finais, quando houver" (Art. 24, I)<sup>1</sup>. De antemão, é justo observar que não se fala propriamente de "dias de aula", mas de "efetivo trabalho escolar". Não parece caber dúvida que o espírito da lei é garantir a aprendizagem adequada dos alunos. Entre os fatores que incidem sobre a aprendizagem, a LDB aponta este também, codificado num mínimo de duzentos dias de trabalho escolar.

Há, porém, outros bem realçados, como a flexibilidade de organização escolar e curricular: "A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar" (Art. 23, *caput*). Na verdade, é impressionante este artigo, porque no fundo apregoa a idéia ousada de que tudo vale, se for para o aluno aprender melhor (Demo, 1997d, p. 20). Apesar de toda a crítica que a LDB possa merecer, sobretudo do ponto de vista dos educadores que esperaram por outra versão anterior conduzida de modo mais democrático (Saviani, 1997; Niskier, 1997), dificilmente se poderia deixar de reconhecer este cuidado.

Realce digno de nota pode-se colher igualmente do capítulo reservado aos pro-

fissionais da educação (Arts. 61 ss), quando acena para níveis mais elevados de formação e para o "aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim" (Art. 67, II), bem como para "período reservado para estudos, planejamento e avaliação incluído na carga de trabalho" (Id., V).

Diante disso, pretendemos argumentar em favor do uso de dias letivos, portanto dentro dos duzentos previstos formalmente, para recapitação permanente dos professores, desde que se assegure, com isto, impacto comprovado na aprendizagem dos alunos.

## 2. Fatores Centrais da Aprendizagem

Embora na LDB se confundam constantemente educação e ensino (Demo, *op. cit.*, p. 67), o que denotaria certa desatualização em termos das modernas teorias da aprendizagem, trata-se de estabelecer alguns dos parâmetros mais decisivos que caracterizam condições e situações adequadas de aprendizagem (Demo, 1997e). Nossa tradição consagrou a aula expositiva como expressão didática mais próxima da aprendizagem, dentro da terminologia "ensino/aprendizagem", cabendo ao professor planejar e proferir aulas, de um lado, e, de outro, ao aluno tomar nota, escutar com atenção, fazer os deveres e as provas<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Note-se que algo semelhante se estatui para a educação superior: "Na educação superior, independente do ano civil, há, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver" (Art. 47, *caput*).

As modernas teorias da aprendizagem não abonam, de modo algum, esta maneira de ver, sem que disso deva decorrer uma guerra contra a "aula", que vai continuar como insumo didático secundário e supletivo (Garcia, 1997, p. 62-84; Demo, 1996c, p. 9-42; Demo, 1995, p. 11-27). Em termos muito resumidos, poderíamos colocar o seguinte:

**1.** A primeira condição de aprendizagem é o esforço reconstrutivo pessoal do aluno, no sentido de que ele precisa inserir-se num processo tipicamente formativo, marcado pela autonomia do sujeito. Nada pode substituir esta exigência, nem mesmo o professor, porquanto a função deste é, sobretudo, garantir este processo reconstrutivo no aluno. As teorias começaram a chamar a atenção disso sobretudo com a obra de Piaget, que teve o nome sugestivo e muitas vezes abusado de "construtivismo", assinalando que aprender é sempre um fenômeno construtivo ou reconstrutivo (Grossi, 1990a; Grossi, 1990b; Grossi, 1992; Grossi, 1995; Grossi & Bordin, 1993a; Grossi & Bordin, 1993b; Silva & Azevedo, 1997). Usamos o termo "reconstrutivo", para insinuar duas preocupações principais:

**a)** a construção do conhecimento tende a apontar para uma expectativa excessiva de criatividade, enquanto a idéia de re-

construção é mais realista, porque prevê que se comece daquilo que já está disponível no campo do conhecimento, em sentido tipicamente hermenêutico;

**b)** é importante sinalizar que o construtivismo não é a única proposta neste campo, mas que apenas representa uma delas; assim, mais que apontar para teorias, é preferível chamar a atenção para o fenômeno da aprendizagem, como tal realçado hoje por inúmeras teorias, que vão desde a filosofia até a física (Demo, 1996a; Demo, 1996b).

Nos dias de hoje, quando apontamos para o desafio reconstrutivo, podemos cometer um relativo erro de perspectiva, se acentuarmos apenas a questão cognitiva, por vezes típica das escolas piagetianas. Com o advento das pesquisas e produções em torno da emoção, a aprendizagem precisa incluir também o desafio da competência emocional, indigitando um estilo muito mais integral e interdisciplinar de formação do ser humano (Damásio, 1996; Goleman, 1996). É possível mesmo que um dia se chegue a reconhecer que a aprendizagem é essencialmente um processo de reconstrução emocional e apenas secundariamente racional. Mas a pesquisa ainda não consegue estabelecer isso de modo minimamente fundamentado.

---

<sup>2</sup> Uma das propostas mais típicas desta postura obsoleta pode ser vista em: OLIVEIRA & CHADWICK, 1988. Os autores confundem educação com instrução, como faz até hoje o Banco Mundial, dentro de sua perspectiva clássica de "treinamento". É de se notar que o Ministério do Trabalho tem feito um esforço surpreendente para abandonar a terminologia do "treinamento profissional" (isto repercutiu no capítulo na LDB sobre "educação profissional" - Arts. 39-42), usando apenas os termos "formação" ou "educação" profissional. Cf. DEMO, 1995; DEMO, 1997a; DEMO, 1997b.

Seja como for, daí segue que não é possível aprender sem elaboração própria, pesquisa, reconstrução pessoal. O valor educativo da pesquisa parece hoje inegável, fazendo parte de todas as propostas mais profundas de caráter formativo (Demo, 1996c). Não se busca a pesquisa apenas como princípio científico, geralmente de cunho sofisticado, mas como princípio educativo, ou seja, como componente central da formação da capacidade de questionamento reconstrutivo (Demo, 1997c). O aluno não pode ser objeto de aulas expositivas, tendo como função apenas tomar nota e fazer prova. Se assim fosse, o processo escolar perderia seu sentido emancipatório, para desdobrar em mero treinamento.

É por demais interessante notar que o desafio reconstrutivo é atualmente acenado em outros campos do conhecimento, para além da pedagogia, que, aliás, tem mantido postura predominantemente retrógrada. Impressiona a influência, por exemplo, das teses de Maturana e Varela, com base no conceito de "autopoiesis" e que significa processo de autoformação. Dá-se a entender que todos os seres vivos possuem, de um lado, um fechamento como sistema próprio e individual, mas

são capazes de reação construtiva diante dos estímulos da realidade externa. A vida não é propriamente uma substância, mas um modo de se organizar, através do qual aparece como marca mais fundamental a capacidade de se estabelecer como sujeito capaz de história própria. Embora possa ser um exagero a tendência de considerar a própria vida como processo de "cognição" (Capra, 1997, p.133), porque deixa de lado outras instâncias centrais da vida, como a emoção, tornou-se algo reconhecido de maneira geral em termos da marca de criatividade que todos os seres vivos, por mais simples que possam ser, manifestam.

Ainda mais surpreendentes são as posições da física ligada ao caos estruturado e à matemática não-linear, como é o caso de Prigogine. A noção de criatividade é alargada para a própria natureza como tal, dando a entender que a vida inclui também a matéria. O universo está em formação, sendo, pois, um sistema aberto, capaz de organizar-se e, até certo ponto, de criar caminhos próprios, que ultrapassam a mera adaptação passiva. Embora a idéia do caos estruturado seja apenas uma outra maneira de compreender a ordem, o fato de se reconhecer que

<sup>3</sup> Para dar uma idéia preliminar dessas modernas teorias da aprendizagem: a) da física e cosmologia: PRIGOGINE, 1996; PRIGOGINE & STENGERS c1984; LORENZ, 1996; GLEISER, 1997; CAPRA, 1997. b) da biologia: MATURANA & VARELA, 1995a; MATURANA & VARELA, 1995b; WINOGRAD & FLORES, [1987]. PAPERT, 1994; c) de base interdisciplinar: DAMÁSIO, 1996; GARDNER, 1994; GOLEMAN, 1996; GLEICK, 1996; PIAGET, 1996; d) de base psicológica: GROSSI & BORDIN (Org.), 1993a; GOULART, 1996; KAMII & DeCLARK, 1992; KESSELRING, 1993; e) de base psicanalítica: BARALDI, 1994; LAJONQUIÈRE, 1993; f) de base na psicoterapia: NEIMEYER & MAHONEY (Orgs.), 1997; g) de base pedagógica: VASCONCELLOS, 1995; CANDAU (Org.), 1995; VEIGA (Coord.), 1993; h) de base filosófica: HABERMAS, 1989; APEL, 1988; APEL, 1994.

a desordem é parte essencial da realidade e nela estariam as condições e situações mais primordiais da criatividade e da evolução, basta para introduzir perspectivas muito diversas em termos do que seria aprendizagem, sob tal ótica (cf. Capra, 1997).

Traduzindo tudo isto para nossos interesses aqui, aprendizagem não pode coincidir com propostas passivas no aluno, como se sua tarefa fosse escutar, tomar nota, decorar e fazer prova. Até certo ponto, a aprendizagem é considerada a grande saga do ser humano, através da qual, em sentido político pleno, torna-se capaz de história própria. A diferença, com respeito ao ser humano, está apenas no fato de que aprende de maneira mais profunda e radical, perfazendo etapas reconstrutivas de criatividade mais intensa, enquanto os outros seres manifestam esta qualidade política de feitio menos ostensivo.

Ao falarmos, assim, de esforço reconstutivo pessoal do aluno, queremos assinalar a importância da atitude participativa, envolvida, emocionalmente carregada, de um aluno que comparece plenamente como sujeito. Não se trata de impor a ele um discurso que venha de fora, mas de proporcionar condições adequadas de formular seu próprio discurso, seu caminho de formação própria, de cariz permanente. Não significa que não tenha de escutar, tomar nota e, vez ou outra, de fazer prova, se for o caso, mas principalmente que, se quisermos falar de aprendizagem, não há como fugir do esforço pessoal de reconstrução. Como diria a juventude atual, para aprender é mister

“ralar”. Daí não segue, em absoluto, que a escola deva reforçar o caráter penoso da aprendizagem, até porque iria contra a expectativa lúdica natural das crianças. A aprendizagem deverá conter também a marca da alegria, mas certamente não da alegria do “bobo alegre”.

Temos, pois, aqui o fator mais intrínseco e essencial da aprendizagem. Assim, aprender é um problema e um desafio, em primeiro lugar, de quem aprende. Não se pode aprender no lugar de quem aprende. Nenhum estratagema didático é capaz de substituir a iniciativa de quem aprende. Deste ponto de vista, a aula, a antena parabólica, o material didático são componentes relevantes da aprendizagem, mas não pertencem à sua centralidade intrínseca, até porque os seres humanos aprendem na vida sem isto (Gaarder, 1995).

**2.** O segundo fator mais central da aprendizagem é a ambiência humana que a caracteriza intrinsecamente também, com destaque frontal para o professor. Neste sentido, não é correto colocar o professor como fator “extrínseco”, porque o contexto social não pode ser visto como algo periférico. Na verdade, a presença ativa do professor na escola faz parte também dos fatores intrínsecos da aprendizagem, ao contrário do que os movimentos sucessivos em torno da teleducação têm pretendido impor. Quando se confunde educação com ensino, instrução, treinamento, o professor pode ser dispensado, colocando-se no seu lugar, por exemplo, os meios modernos de comunicação. Para chegar até a informação disponível, o alu-

no não carece ir à escola, nem conviver com um professor. A discussão moderna em torno da teleducação ou da educação à distância revelou, com profunda clareza, que a distância não é em si educativa, não é estratégia didática, não faz aprender. "Ver televisão", por exemplo, pode trazer a vantagem de obter informação de maneira mais viva e atraente, em circunstâncias mais lúdicas e mesmo completas, mas não garante aprendizagem, porque faltam aí as duas condições intrínsecas da aprendizagem: o esforço reconstrutivo pessoal do aluno e a presença maiêutica do professor.

Com efeito, a aprendizagem é um fenômeno tipicamente humano, não técnico em primeiro lugar, razão pela qual se ressalta hoje sua propriedade política acima de tudo. Muitas vezes ecoa ainda em expressões, tais como "saber pensar" e "aprender a aprender", o laivo tecnicista que foi próprio do escolanovismo e que hoje emerge quase sempre na expressão "tecnologia educacional". Parece evidente que na aprendizagem comparece sempre a questão técnica, assinalada nos cuidados e equipamentos didáticos, no planejamento, no currículo, na organização e gestão escolar, mas tudo isso é, estritamente, insumo. Para transformar informação em formação, dois passos são imprescindíveis: o esforço reconstrutivo do aluno e a participação do professor. De longe, podemos nos informar, instruir. Educar é sempre de perto, algo corpo a corpo, diretamente envolvente, emocionalmente marcado.

Os fatores que poderíamos chamar de extrínsecos da aprendizagem - como

materiais didáticos, tecnologias da comunicação moderna, organização curricular, biblioteca, informática, etc. - não se tornam, com isso, secundários ou dispensáveis. Tomando-se o caso da informática e da teleducação, parece óbvio que, no futuro, nada se fará no campo educacional que não tenha o selo da teleducação. Todavia, a rigor, não existe teleducação, porque seu signo é telensino (Demo, 1997e). Assim como não há propriamente informática educativa, porque o educativo da informática é, em primeiro lugar, o esforço reconstrutivo do aluno, e, em segundo lugar, a presença maiêutica do professor.

Vale o mesmo para o esforço atual de tornar a aula mais "engraçada", como se o professor devesse tornar-se um "palhaço" e a escola um circo. É certamente bom para o professor saber prender a atenção do aluno, de tal sorte que lhe seja agradável permanecer na escola, mas isto ainda não é aprendizagem e pode, se mal conduzido, decair na mera instrução lúdica. Estamos preocupados com a desatenção e o desinteresse dos alunos, com justa razão, porque eles já descobriram, entre outros motivos, que podem atingir a informação de modo mais cômodo. Neste sentido, é uma notável inutilidade pretender, em teleducação, somente enfeitar a aula, porque, no fundo, estamos "incensando defunto". Uma aula apenas agradável acaba se tornando "pão e circo".

Esta confusão é predominante ainda em nosso meio. Por exemplo, é comum planejar durante o ano letivo alguns seminários, conferências, mesas redondas,

etc., inclusive com oferta de certificados para quem os frequenta, imaginando que isto seja um expediente essencial para a recapacitação dos professores. Em alguns sistemas, este tipo de evento já está embutido na programação anual, geralmente em certo número de horas, digamos 20 horas por semestre ou por ano. A importância de tais encontros no sentido da motivação, do acesso à informação, do contato com pesquisadores e educadores de renome, da comunicação e permuta de idéias, é inegável e mantém nisto seu lugar permanente. Entretanto, esses encontros não são propriamente estratégia de aprendizagem e é por isso que todos estes certificados colecionados durante uma vida de professor quase nada ou nada representam em termos de recapacitação. A prova frontal disso está na baixa aprendizagem dos alunos, que continua proverbial (INEP, 1997a; INEP, 1997b; INEP, 1997c; Demo, 1996d).

O que falta nestes eventos? Poderíamos arrolar o seguinte:

**a)** são arquitetados dentro da didática "ensino/aprendizagem", ou seja, são uma oferta de aulas expositivas, e que implicam uma presença passiva por parte dos participantes; estes escutam atentamente, tomam nota, e, quando muito, fazem uma pergunta;

**b)** podem ser muito instrutivos, no sentido de conhecer idéias novas, receber impactos decisivos em termos da necessidade de se renovar, de participar do intercâmbio de idéias e correntes novas, e assim por diante; mas não implicam elaboração própria, pesquisa, reconstrução sistemática;

**c)** quando realizados como expediente exclusivo, tais eventos insinuam a banalização comprometedor de que aprender é apenas uma questão de escutar e tomar nota, ou de que, ouvindo um autor, está-se dispensado de o ler e estudar a fundo;

**d)** o "mercado" de certificados que reproduzem supõe o apreço por formalidades, em troca do esforço necessário de reconstrução; replicam a mesma farsa da escola: o aluno vai passando as séries, sem aprender; tem o diploma, mas não sabe pensar.

No contexto desta argumentação, a escola teria por finalidade essencial aprimorar os dois fatores intrínsecos da aprendizagem, ou seja, contribuir, por todos os meios, ao esforço reconstrutivo pessoal do aluno e à recapacitação permanente do professor (Lara, 1996; Werneck, 1993; Werneck, 1995; Werneck, 1997). Assim, colocar na escola uma antena parabólica ou computadores - representam insumos didáticos imprescindíveis no mundo moderno, mas, nem de longe, são, por si, garantia de aprendizagem. Já vimos este filme antes, por exemplo, nas escolas de tempo integral de Darcy Ribeiro. Pouco ou nada haveria a contestar na idéia de que seria recomendável que os alunos pudessem frequentar escolas integrais. Entretanto, a razão de ser desta integralidade só pode ser a aprendizagem mais adequada, e não o esticamento das horas de permanência. Para tanto, não foi observada a importância dos dois fatores intrínsecos da aprendizagem, tendo como resultado imediato a constatação de que os alunos não revelavam uma aprendizagem realmente diferenciada.

Esta depende menos de horas de permanência, do que do esforço reconstrutivo e da presença de professores mais capazes. O que comprometeu, mais que tudo, esta proposta em si por demais correta, foi o despreparo dos professores, que, como regra, não sabiam o que fazer com os alunos (Paro, 1988; Cavalieri et al., 1994).

### 3. Desafios para o Professor

Sem maiores volteios, podemos concluir da discussão anterior que o professor é fator intrínseco da aprendizagem do aluno. Sua função própria é "fazer o aluno aprender". Todavia, para chegar a isto, precisa realizar em si mesmo, em primeiro lugar e como condição fatal, o adequado processo de aprendizagem. Assim, podemos desenhar o perfil do professor moderno da seguinte forma:

**a) professor é quem melhor aprende;** é o profissional da aprendizagem, não do ensino; mais do que ninguém na sociedade, deve encarnar a figura de quem sabe aprender, no sentido político mais pleno do saber pensar e do aprender a aprender;

**b) por saber aprender bem, pode fazer o aluno aprender;** é condição essencial da aprendizagem do aluno um professor que saiba aprender bem; sua função central não é dar aula, mas fazer o aluno aprender; pode certamente dar aula, mas esta atividade é totalmente subsidiária, circunstancial.

Destarte, ao lado de um aluno que se dedica, comparece de maneira partici-

pativa, envolvente, emocionalmente marcada, é mister a presença maiêutica do professor. Por "presença maiêutica" entendemos a herança socrática de sentido pedagógico, caracterizada pela relação de sujeito entre professor e aluno. Papel do professor é fazer o aluno pensar por si, levá-lo ao questionamento sistemático, arrumar ambiente reconstrutivo sugestivo e atraente, motivá-lo de modo constante, e assim por diante. Mas não pode substituir o esforço do aluno, que, como inclui a maiêutica, aprendizagem é um "parto": representa profunda alegria, mas dói. A participação do professor implica, entre outras coisas, não exacerbar a dor, mas é deseducativo e mesmo imbecilizante escamoteá-la (Batomé, 1996; Becker, 1993).

O perfil deste professor é, por conseguinte, muito diferente daquele que hoje predomina em nossos cenários. O professor atual é produto de inúmeras contradições históricas, que fazem de sua lide um calvário marcante. De um lado, marcado por salários que atestam sobretudo sua profunda exclusão social, e, de outro, um trajeto formativo estigmatizado pela cópia e pela reprodução. Sem falar que a profissionalização obtida nas entidades próprias - Escola Normal e Licenciaturas, e na Pedagogia - é de qualidade extremamente baixa, os professores são, como regra, condenados a trabalhar até 12 horas por dia, para minimamente sobreviverem. Não conseguem estudar, recapacitar-se, ou seja, manter o sentido da aprendizagem permanente.

Sua prática escolar é o retrato desta miséria, indefinidamente reproduzida. A

escola tem sido apenas isso: uma sucessão de aulas expositivas, que rebaixam o aluno à cópia da cópia. O aluno aprende muito pouco, como atestam os dados disponíveis, sem falar que metade apenas consegue terminar o 1º grau. O cansaço e o desestímulo do professor básico são hoje seu estigma. Não por culpa, mas como resultado de uma história contraditória. De fator intrínseco da aprendizagem dos alunos, acabam relegados no mesmo rol de fatores negativos: os alunos aprendem muito pouco por inúmeras razões, extrínsecas e intrínsecas (política educacional, ambiência neoliberal, governos pouco democráticos, falta de recursos, maus salários, etc.), mas igualmente porque a escola, até certo ponto pelo menos, atrapalha. Não oferece as mínimas condições de aprendizagem, sobretudo os dois fatores intrínsecos.

Faz parte deste mundo contraditório também o fato de que, quando se reservam horas de estudo durante a semana, é uso o professor não se interessar por elas, sobressaindo duas razões principais:

**a)** não estudam, porque isto não faz parte de suas vidas, já que, em sua formação original, não aprenderam a aprender; professor ensina, não aprende, ou seja, dá ou escuta aula, mas não tem noção de pesquisa como princípio educativo, de elaboração própria, de reconstrução pessoal;

**b)** tendo algum tempo livre, tendem a usá-lo para outras coisas, tomando-se em conta sua vida absurda em termos de horas de trabalho; para quem trabalha de manhã, de tarde e de noite, qualquer tempo

livre só pode significar um momento de liberação da lide docente, para poder respirar.

Este diagnóstico conduz a reconhecer que é mister, como quer a LDB, oferecer aos professores condições adequadas de aprendizagem própria, como requerimento essencial de seu desempenho didático-pedagógico. De uma parte, não bastam cursos ou eventos que repetem a sistemática reprodutiva clássica. De outra, torna-se urgente introduzir processos mais longos, intensivos e profundos de recapitação, que impliquem inequívoca aprendizagem. É o caso relembrar que a LDB exige "aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive licenciamento periódico remunerado para esse fim", bem como "período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga de trabalho" (Art. 67, II e V). Por outra, as propostas relativas à Escola Normal Superior, bem como o Instituto Superior de Educação, se bem entendidas, devem conduzir ao aprimoramento da capacidade de aprendizagem do professor, para que possa devidamente fazer o aluno aprender.

Dentro deste espírito, apareceram em cena os cursos de 80 horas, dentro de uma proposta que contém os seguintes componentes substanciais:

**a)** oferecer aos professores da rede, a cada início de semestre e de modo permanente, um curso de 80 horas (10 dias úteis), nos quais são arquitetadas aquelas condições de aprendizagem que o professor deveria, depois, realizar na escola; por isso, não giram em torno de aulas,

mas da pesquisa e elaboração própria, com avaliação diária do desempenho de cada participante; o curso conclui-se sempre com a elaboração de uma proposta teórico-prática, ao estilo do projeto pedagógico, comprometido com a inovação didática aprendida no próprio curso;

**b)** o curso precisa, de modo frontal, quebrar o paradigma dominante didático, montando para o professor o que seriam condições e situações apropriadas de aprendizagem, segundo as modernas teorias; o professor reaprende a estudar, pesquisar, elaborar, argumentar, de modo individual e coletivo, de forma a estabelecer a equação moderna: (aprendizagem do aluno) = (aprendizagem do professor);

**c)** a duração de 10 dias pretende ser apenas um compromisso mais realista entre a necessidade de aprofundamento que implique aprendizagem inequívoca e o tempo suportável em termos de afastamento das aulas; no início, é muito recomendável que os professores sejam submetidos a um tirocínio mais longo, dada sua precariedade gritante em termos de formação original, podendo, mais para frente, a duração ser reduzida a 40 ou 50 horas (uma semana útil, ou 6 dias);

**d)** é essencial que todos os professores participem, devendo-se superar definitivamente o hábito de oferecer cursos para quem quiser; precisamente os que não querem são o problema específico; assim, a idéia de incluir tais cursos no "direito de estudar" durante o tempo letivo, tem esta finalidade precípua: abranger a todos, naturalmente, no próprio exercício profissional; ademais, qualquer teoria

mais moderna em torno do adequado exercício profissional vai incluir, de maneira cada vez mais ostensiva, que a capacitação só pode ser permanente e parte integrante do próprio exercício profissional; isto não impede que se façam cursos nas férias ou nos fins de semana, mas seriam de acréscimo; pelo menos em alguns casos, dever-se-ia prever remuneração, como diz a LDB;

**e)** os técnicos das escolas (pedagogos) podem fazer estes cursos de 80 horas durante o semestre, enquanto os professores deveriam fazê-lo no início; a razão principal está em que os técnicos podem mais facilmente afastar-se da escola; no caso de sistemas que possuem grande número de professores, podem aparecer problemas táticos referentes a dificuldades de abrangência de todos e até de espaço físico; uma estratégia central para confrontar-se com tais questões pode ser vista na criação de um "grupo-base" da própria rede, que procura realizar primeiro em si o tipo de aprendizagem em questão, para, depois, aplicá-lo aos colegas, assumindo também o papel de avaliação; teria ainda o resultado importante de autonomia local; de qualquer modo, o curso não pode ser entregue a entidades que praticam as didáticas obsoletas, como é, quase sempre, a universidade; é, pois, essencial um estilo de organização própria e autônoma de cada sistema local;

**f)** incitando-se os professores a aprenderem de maneira permanente, é óbvio que se torna essencial colaborar com devidas instrumentações, que podemos resumir numa "casa do professor", onde seja possível encontrar livros, informação de toda

ordem, computadores, ou que represente um "laboratório de aprendizagem" ou um "mundo de Sofia", no sentido de o professor poder ver, com os próprios olhos, como é possível inovar com criatividade, simplicidade e proficiência;

**g)** por fim, como tudo só vale a pena se o aluno aprende, é mister incluir, sempre, a cada final de ano, algum teste de aprendizagem nos alunos, mesmo que sejam testes apenas formais, como os apregoados pelo MEC/SAEB (provas que aferem domínio de conteúdos); os cursos precisam poder demonstrar que a aprendizagem adequada dos professores repercute naturalmente - embora não mecanicamente - na aprendizagem dos alunos; torna-se obrigatório poder mostrar que a repetência estaria declinando e que as crianças, cada vez melhor, sabem pensar e aprender a aprender.

Para os legalistas, surge uma questão formal grave: seria possível contabilizar tais cursos como parte dos dias letivos? Retirar, durante o ano, 20 dias para os professores se dedicarem à sua própria aprendizagem, cabe na LDB, ou não?

#### 4. Interpretando o "Letivo" na LDB

Duas observações iniciais:

**a)** não será nunca o caso de retirar dias letivos para fazer o que comprovadamente não é aprendizagem; neste sentido, este tipo de iniciativa precisa ser submetido aos Conselhos Estaduais e Municipais, preci-

samente para evitar abusos, como seriam cursos longos demais ou de menos, mas improdutos, ou confundidos com "spa pedagógico", ou piqueniques aventureiros, etc.;

**b)** a LDB não fala de "dias letivos", mas de "efetivo trabalho escolar", tornando-se desde logo abusivo interpretar os duzentos dias como de aula, pura e simplesmente; tomando-se em conta a discussão anterior, o efetivo trabalho escolar poderia tomar outro rumo, que, além de adequadamente atualizado, garantiria o objetivo essencial, que é a aprendizagem dos alunos.

Não é difícil mostrar que o aumento quantitativo de aulas, na sistemática atual, não aumenta nada. *O aluno que perde aula, na verdade não perde nada.* Pois nela, como regra, não há o que perder, porque é a própria perda. Ainda que existam aulas e aulas, o importante é sempre discutir o que melhor garante a aprendizagem. E aí, insofismavelmente, a aula não é estratégia central. Tem, pois, razão a LDB quando fala de efetivo trabalho escolar e não de aula.

Assim, se o que melhor garante a aprendizagem dos alunos, a par de seu esforço pessoal de reconstrução, é a presença maiêutica do professor, é absolutamente prioritário e sobretudo estratégico recuperar nossos profissionais da educação de maneira permanente. Os cursos de 80 horas poderiam ser um exemplo já comprovado na teoria e na prática de proposta capaz de oferecer oportunidades reais, desde que recorrentes a cada semestre.

Ao lado de qualquer argumentação deste teor, é sempre importante também lançar mão do Art. 81: "*É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei*". Esta providência é de extraordinária utilidade, além de tradicional nas leis brasileiras, acenando para a necessidade de experimentar e ousar. Em seu espírito encontramos, de um lado, a abertura relevante de um aparato legal que não quer transformar-se num mero rol de proibições, e, de outro, o realismo próprio de um experimento, ou seja, de algo que permite toda ousadia, mas dentro de certos parâmetros. O primeiro parâmetro será a própria Lei, e o segundo a necessidade de monitoramento, para lhe retirar, com o tempo, seu caráter provisório.

Neste sentido, o artigo citado não implica a banalização apressada de uma iniciativa disposta a burlar a lei, como se qualquer coisa aí coubesse, mas a sabedoria essencial de incluir na lei a necessidade de inovação. Bem colocadas as coisas, este dispositivo pode acolher igualmente iniciativas que "forcem" a lei, quando for o caso reconhecer que a lei já estaria atrapalhando. Como toda lei envelhece, - e é por isso que se fez uma "nova" LDB - é de grande prudência conservar sempre alguma porta aberta, ou prever prazos de revisão, como constou de nossa Constituição, ainda que muito mal usada, como se sabe.

Todavia, em nosso caso, não se trata, em absoluto, de "forçar" a Lei, porque a argumentação - que poderá sempre lançar mão do Art. 81 - vai em outra dire-

ção, que é a salvaguarda prevista de re-capacitação permanente no próprio exercício profissional, tendo como objetivo central a aprendizagem dos alunos. Não será, em hipótese nenhuma, o caso de mutilação dos dias "letivos", mas do cuidado prudente de efetivar a essência do "trabalho escolar", entendido sempre como direito dos alunos de bem aprender.

Os cursos de 80 horas possuem ainda outras congruências, que seria bom ressaltar:

- a)** supõem um tempo nem longo demais, nem longo de menos, mas compatível com um processo de efetiva aprendizagem, com base em pesquisa e elaboração própria, além da avaliação diária dos cursistas;
- b)** pode - como sempre deveria ser - ser replicado a cada semestre, com o intuito de abranger a todos, dentro da ótica do "direito de estudar" no próprio exercício profissional;
- c)** tem a conexão correta e concreta entre a aprendizagem do professor e a aprendizagem do aluno, de tal sorte que é sempre possível comprovar seu impacto efetivo;
- d)** pode ser efetivado de modo autônomo em cada Município ou Secretaria, ou Escola, lançando-se mão da formação de um grupo-base local, capaz de gerar em si mesmo o adequado processo de aprendizagem e, a partir daí, replicá-lo sob a forma dos cursos recorrentes de 80 horas a cada semestre;
- e)** com isto, pode ser uma iniciativa financeiramente mais suportável, porque

supõe certamente o uso de farto material didático (textos para ler, manejo de dados e informações, material para elaboração própria individual e coletiva), ao lado de um local adequado; não supõe sofisticções caras, nem conferencistas de renome, nem, necessariamente, remuneração dos participantes, já que fazem o curso no estrito tempo normal de trabalho.

Tomando-se estes parâmetros em mente, uma proposta a ser submetida à aprovação dos Conselhos de Educação deveria conter os seguintes passos principais:

1. Iniciar com o Art. 81, não só para reforçar a necessidade de inovação, mas sobretudo para garantir a abertura para revisões em percurso, o que pode tranquilizar os Conselhos. Um experimento, pela sua própria natureza, representa um processo marcado tanto pela saudável ousadia, quanto pela sua provisoriidade. Se der certo, se se comprovar conforme o previsto, poderia merecer dos Conselhos a aprovação definitiva, passando, daí para frente, a um monitoramento corriqueiro.

2. Argumentar fortemente em favor da interpretação do "efetivo trabalho escolar" como, primeiro, não se referindo necessariamente a aulas, e, segundo, como atrelado indissolúvelmente ao direito de o aluno aprender bem. Colocando-se na berlinda o desafio da aprendizagem moderna, é possível enquadrar, ao lado do esforço pessoal de reconstrução por parte do aluno, o outro fator intrínseco da aprendizagem, que é o papel maiêutico do professor. Não é difícil mostrar que a iniciativa mais promissora para ultrapassar a

repetência é a qualidade do professor, não a aula, sobretudo a aula como a fazemos entre nós.

É possível mostrar, por outra, que outras iniciativas de reorganização do sistema, incluídos os ciclos básicos, não possuem, nem de longe, a mesma efetividade. Por exemplo, tomando-se à mão os ciclos básicos, considerados estratégia importante para evitar a repetência nas primeiras séries, e assumindo a alfabetização em pelo menos dois anos, revelam sobretudo o despreparo da escola como um todo e não a fragilidade dos alunos. Será sempre possível manter a velha hipótese, segundo a qual qualquer professor bem formado e bem pago consegue alfabetizar qualquer criança num ano, de sobra. O problema maior não é o aluno, mas a escola. Assim, sem o devido cuidado, sobretudo com o corpo de professores, o aluno facilmente continua repetindo, e é empurrado para frente sem a devida relação com a necessária aprendizagem.

Este argumento precisa ser o principal, ou seja, trata-se de **aprendizagem adequada**, não de táticas duvidosas, por vezes fraudulentas, como é a "promoção automática" ou coisas parecidas. Todas as iniciativas didáticas da escola - antena parabólica, computador, livro didático, biblioteca e videoteca, etc. - somente frutificam, se o professor estiver devidamente preparado, além de motivado. Temos cometido este percalço constantemente, esperando certa relação mecânica e automática entre tecnologias ditas educacionais e o professor. O maior patrimônio que uma escola pode ter é um grupo de professores que sabem aprender bem e

que, por isso, sabem fazer o aluno aprender bem.

Dentro deste quadro, é importante mostrar que a aprendizagem deve ser permanente, representar um direito de estudar no próprio exercício profissional, que precisa abranger a todos sem exceção, e, sobretudo, que inclui, em seu âmago, pesquisa e elaboração própria, saber pensar, aprender a aprender.

**3.** Apresentar os cursos de 80 horas como proposta que acolhe todos esses princípios de modo relativamente completo, harmonioso e atualizado. Será importante desvendar seu caráter inovador e realista ao mesmo tempo, além de incluir apoios estruturais para a aprendizagem do professor como algo semelhante a uma "casa do professor" ou a um "laboratório de aprendizagem", além de prever a pesquisa anual de rendimento escolar, capaz também de ultrapassar a mera aferição formal de domínio de conteúdos curriculares. Será também central mostrar o sentido de autonomia dos cursos, sua viabilidade local, e sobretudo sua adequação no "efetivo trabalho escolar".

Neste sentido, retirar, todo ano, 20 dias, não há de significar alguma perda ao espírito da Lei, pelo contrário, é exatamente a maneira inteligente e efetiva de o realizar. Entretanto, para tranquilizar os Conselhos, é mister ainda incluir o monitoramento dos cursos por parte deles ou de entidades delegadas, como segue:

**4.** A aprovação por parte dos Conselhos implica algumas cautelas importantes, tais como:

**a)** exigir que os cursos, para poderem ser realizados, recebam a aprovação prévia dos Conselhos ou daqueles a quem os Conselhos delegarem competência;

**b)** expedir regras específicas, definindo o tipo de curso que poderia merecer a aprovação, com o objetivo de evitar o abuso deste tipo de abertura; sem, entretanto, descer a minúcias que apenas enrijecem as coisas, os Conselhos podem pelo menos acenar para a necessária garantia de aprendizagem, primeiro, dos professores, e, a seguir, dos alunos, além de sua necessária recorrência permanente; entre as regras deve constar, ademais, duração mínima e máxima, com privilégio sempre da qualidade sobre a quantidade;

**c)** incluir outras garantias da qualidade e da efetividade, tais como: apoios concretos no sentido de viabilizar o desafio da pesquisa e da elaboração própria, realização anual da pesquisa de rendimento escolar como forma de acompanhar a necessária queda da repetência e melhoria dos índices de aprendizagem, avaliações externas periódicas dos cursos, no caso de aprovação como experimento (Art. 81), condições e prazos para a aprovação definitiva, e assim por diante;

**d)** permitir flexibilidade aos sistemas e escolas, embora o mais desejável seja oferecer tais cursos aos professores no início de cada semestre, enquanto para os técnicos educacionais é preferível oferecê-los durante o semestre, como forma de diminuir o peso da demanda; exigir que todos sejam abrangidos, evitando-se oferecer os cursos para os que quiserem, já que este

representam sempre o problema menor ou nenhum;

**e)** estudar estratégias de credenciamento de entidades que poderiam receber a função de analisar e aprovar os cursos, reservando-se os Conselhos sempre o ato de homologação final; tais entidades, entretanto, devem primar menos por títulos e outras formalidades, do que pela capacidade comprovada de realizar aprendizagem adequada em si mesmas e nos cursistas e alunos; tais entidades não precisariam ser aquelas usuais, sobretudo universidades, mas igualmente outras mais inovadoras, desde que legalmente constituídas;

**f)** pelo próprio espírito da coisa, os Conselhos deveriam exigir, de tempos em tempos, iniciativas de questionamento crítico aos cursos, como forma de manter o desafio inovador e sobretudo efetivo da aprendizagem; isto será mormente o caso, quando se tratar de "experimento" conforme o Art. 81;

**g)** mandar reorganizar em cada sistema o que já existe de modo prévio em termos de cursos ou coisas similares, mas que estariam distanciados dos compromissos de aprendizagem adequada, exatamente para evitar reduzir de maneira inadequada os duzentos dias; isto não deveria implicar prejuízo de tempo de estudo semanal, mas sobretudo racionalização de ofertas específicas de cursos, encontros, seminários. etc.

Para concluir, sabemos que a inovação traz consigo sempre uma dose de intranquilidade, e, por vezes, de má von-

tade. Para aprender é mister também desconstruir, e isto muitas vezes dói muito. Ao mesmo tempo, em toda inovação há riscos, que é mister saber correr. Neste sentido, é preciso dar aos Conselhos também oportunidade de buscarem procedimentos que diminuam os riscos, o que se pode alcançar de maneira mais convincente através da abertura irrestrita dos cursos ao questionamento, desde que este seja devidamente argumentado.

Ainda assim, é sempre possível que os Conselhos tendam a interpretar a Lei "ao pé da letra", ou, por temor e excesso de cautela, prefiram apenas proibir. Será preciso relembra que o "pé da letra" não implica "aula", que, se quisermos de direito e de fato aprendizagem, é indispensável cuidar bem do professor. O professor precisa disso e, sobretudo, merece este cuidado, desde que cuidadoso. Não é, assim, propriamente correta a atitude de aceitar cursos para os professores sem problemas, desde que não interfiram nos duzentos dias. Há pelo menos dois desacertos aí:

**a)** não distinguir curso de curso; sem esta distinção, não há o que aprovar, porque o risco de se abusar dos duzentos dias é quase fatal; do que se entende hoje por curso, quase nenhum mereceria aprovação, porque não realiza minimamente o que deveria ser aprendizagem; seria também o caso aproveitar a oportunidade que se abre para que os Conselhos empurrem para frente o cuidado em torno da aprendizagem e direcionem os cursos nesta rota;

**b)** ao impor os cursos fora do tempo de trabalho, não só se fere a LDB que os pre-

vê (Art. 67), mas sobretudo não se tem noção adequada de profissionalização moderna, educação permanente, direito de estudar, e assim por diante; acrescenta-se às misérias já brutais do professor, mais esta, ou seja, que deverá estudar sobretudo em seu tempo livre.

Deveria, assim, bastar aos Conselhos não perderem o controle do processo, para não serem acusados, no futuro, de terem sabotado os duzentos dias "letivos". Por conseguinte, a aprovação esperada de tais cursos não poderia estar desvinculada de tais garantias. Teríamos, ademais, aí uma oportunidade única de introduzir inovações prudentes e razoáveis, exatamente no âmago da questão: nossos alu-

nos aprendem pouco e mal, como dizem ensurdecidamente os dados, tornando-se o primeiro desafio mexer nesta ferida. A melhor estratégia é sempre o cuidado com o professor.

Os cursos de 80 horas, por fim, não são tábua de salvação, mas apenas uma idéia pertinente e que poderia merecer a aprovação dos Conselhos. Não dispensam, entre outras coisas, cuidar da formação original dos professores e pedagogos, hoje totalmente decaída. Entretanto, como o avião está em vôo, é mister fazer os necessários reparos durante o vôo. Não se trata, assim, apenas de não cair, mas sobretudo de voar cada vez melhor.

## ABSTRACT

The principal objective of this paper is to argue in favour of the right to study for the school teacher, taking in account the new Educational Base LAW (LDB). We understand such right as part of the professional practice, i.e., as part of his work. We try to base the idea of starting each semester with a course lasting at least 80 hours (10 weekdays) for the teachers, since the teacher's quality is the predominant factor for the apprenticeship of the student. The proposal of the LDB concerning 200 days of effective school work is understood as class days, i.e., of hearing classes, with physical presence of the students. Although this vision of apprenticeship is totally obsolete, it is the prevailing one among our educational environment. We still do not accept that nothing is lost if the student loses classes, but he loses everything if he does not have an updated teacher and capable to guarantee the apprenticeship. This paper aims to be used as base for arguing in the State Councils for Education, intending the chance that they could recognize such right to study.

## RESUMEN

El objetivo principal de este texto es argumentar a favor del derecho de estudiar para el profesor básico, con base en la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB). Se entiende este derecho como parte del ejercicio profesional, o sea, como parte de su trabajo. Se fundamenta la idea de empezar cada semestre con un curso de por lo menos de 80 horas (diez días laborables) para los profesores, teniendo en cuenta que la calidad del profesor es el factor preponderante del aprendizaje de los alumnos. La propuesta de la LDB de 200 días de efectivo trabajo escolar es entendida como días "lectivos", o sea, de clase, con presencia física de los alumnos. Aunque esta visión del aprendizaje sea totalmente ultrapasada, es todavía aquella que prevalece en nuestros ambientes educativos. No se acepta además que no se pierde nada si el alumno pierde clase, pero pierde todo si no hay un profesor actualizado y capaz de garantizar el aprendizaje. El texto tiene como objetivo servir de base para argumentar en los Consejos Estaduales de Educación, para que puedan reconocer este derecho de estudiar.

## Referências Bibliográficas

- APEL, K.-O. *Diskurs und Verantwortung: Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral*. Frankfurt: Suhrkamp, 1988.
- APEL, K.-O. *Estudos de moral moderna* Tradução por: Benno Dischinger. Petrópolis(RJ): Vozes, 1994. 294p. Tradução de: Transformation der philosophie.
- BARALDI, C. *Aprender: a aventura de suportar o equívoco*. Tradução por: Nancy Barros de Castro Faria. Petrópolis(RJ): Vozes, 1994. 182p. (Psicopedagogia e psicanálise) Tradução de: Aprender: la aventura de suportar el equívoco.
- BATOMÉ, S. P. *Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1996.
- BECKER, F. *Epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1993. 344p.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Subsídios para uma proposta de atenção integral à criança em sua dimensão pedagógica*. Brasília, DF, 1994.
- CANDAUI, V.M. (Org.) *Rumo a uma nova didática*. 7.ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995. 179p.
- CAPRA, F. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 1997.
- CAVALIERI, A. M. V. et al. *Subsídios para uma proposta de atenção integral a criança em sua dimensão pedagógica*. Brasília, DF, MEC/Secretaria de Projetos Educacionais, 1994. 54p. (Cadernos Educação Básica. Série Institucional; 3)
- DAMÁSIO, A. R. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DEMO, P. *ABC: iniciação à competência reconstrutiva do professor básico*. Campinas(SP): Autores Associados, 1996a.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação: sob o olhar propedêutico*. Campinas(SP): Papyrus, 1996b.
- \_\_\_\_\_. *Combate à pobreza: desenvolvimento como oportunidade*. Campina(SP): Autores Associados, 1997a.
- \_\_\_\_\_. *Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997b.
- \_\_\_\_\_. *Desafios modernos da Educação*. 6. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995. 272p.
- \_\_\_\_\_. *"Dar aula" ou "Fazer aprender": uma diferença essencial na Escola Bosque*. In: BELÉM(PA) Secretaria da Educação. *Caminhos da Educação*. Belém (PA), 1996c. (Cadernos SEMEC. Planejamento, 5)
- \_\_\_\_\_. *Educar pela pesquisa*. 2.ed. Campinas(SP): Autores Associados, 1997c.
- \_\_\_\_\_. *A nova LDB: ranços e avanços*. 4.ed. Campinas (SP): Papyrus, 1997d.
- \_\_\_\_\_. *Pesquisa, princípio científico e educativos*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1996c. 120p. (Biblioteca da Educação. Série 1, Escola; v.14)
- \_\_\_\_\_. *O significado da modernidade em sala de aula*. *Universa*, Brasília, D.F., v.3, n.4, p.11-27, mar. 1995.
- \_\_\_\_\_. *Sobre teleeducação: 10 textos*. Brasília, D.F.: UnB, 1997, Mimeo, 1997e.
- \_\_\_\_\_. *Um Brasil mal-educado*. Curitiba: Champagnat/PUC, 1996d.
- GAARDER, J. *O mundo de Sofia: romance da história da Filosofia*. Tradução por: João Azenha Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Tradução de: Sofies verdun.

- GARCIA, O G. A aula como momento de formação de educandos e educadores. *Revista de Educação*. AEC, v. 26, n.104, p. 62-84, 1997.
- GARDNER, H. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Tradução por: Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. xx,340p. Tradução de: Frames of Mind: the theory of multiple intelligences.
- GLEICK, J. *Caos: a criação de uma nova ciência*. Tradução de: Waltencir Dutra. Rio de Janeiro: Campus, 1996. 310p. Tradução por: Chaos: making a new science.
- GEISER, M. A. *A dança do universo: dos mitos de criação ao big-bang*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- GOLEMAN, D. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Tradução por: Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996. 375p. Tradução de: Emotional intelligence.
- GOULART, I. B. *Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1996.
- GROSSI, E. P.(Org.) *Celebração do conhecimento na aprendizagem*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- GROSSI, E. P. *Didática do nível alfabético*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 145p. (Didática da alfabetização; v.3)
- GROSSI, E. P. *Didática do nível pré-silábico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990a. 106p. (Didática da alfabetização; v.1)
- GROSSI, E. P. *Didática do nível silábico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990b. 143p. (Didática da alfabetização; v.2)
- GROSSI, E. P., BORDIN, J. (Org.) *Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1993a. 224p.
- GROSSI, E. P., BORDIN, J. (Org.) *Paixão de aprender*. 4.ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1993b. 262p.
- HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Tradução de: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989. 236p. (Biblioteca Tempo Universitário, n.84; Estudos Alemães)
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS PEDAGÓGICAS. *Escala de proficiência: resultados do SAEB/95*. Brasília, DF, 1997a.
- \_\_\_\_\_. *A escola que os alunos freqüentam: resultados do SAEB/95*. Brasília, D, F., 1997b.
- \_\_\_\_\_. *Resultados estaduais: resultados do SAEB/95*. Brasília, D. F., 1997c.
- KAMII, C, DeCLARK, G. *Reinventando a Aritmética: implicações da teoria de Piaget*. Tradução por: Elenice Curt et al. Campinas(SP): Papirus, 1992. 308p. Tradução de: Young children reinvents Arithmetic.
- KESSERLING, T. *Jean Piaget*. Tradução por: Antonio Estevão Allgayer e Fernando Becker. 2.ed. Petrópolis (RJ); Vozes, 1993. 286p.
- LAJONQUIERE, L. *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens: a (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1993. 253p.
- LARA, T. A. *A escola que não tive... o professor que não fui...* São Paulo: Cortez, 1996.
- LORENZ, E. N. *A essência do caos*. Brasília: DF, Ed.UnB, 1996.
- MATURANA, H., VARELA, F. *De máquinas y seres vivos: autopoiesis: la organización de lo vivo*. Santiago (Chile): Editorial Universitaria, 1995a.
- \_\_\_\_\_. *El árbol del conocimiento*. Santiago (Chile): Editorial Universitaria, 1995b.

- NEIMEYER, R.A., MAHONEY, M. J. (Org.) *Construtivismo em psicoterapia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- NISKIER, A. *LDB: a nova lei da Educação*. Rio de Janeiro: Consultor, 1997.
- OLIVEIRA, J. B. A., CHADWICK, C. B. A. *Tecnologia educacional: teorias de instrução*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1988. 136p.
- PAPERT, S. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Tradução por: Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 210p. Tradução de: The children's machine.
- PARO, V. H. et al. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez, 1988. 232p.
- PIAGET, J. *Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*. Tradução por: Francisco M. Guimarães. Petrópolis (RJ): Vozes, 1996. 417p. (Coleção psicologia da inteligência; 1)
- PRIGOGINE, I. *O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1996.
- \_\_\_\_\_, STENGERS, I. *Order out of chaos: man's new dialogue with nature*. Toronto: Bantam, c1984. 349p.
- SAVIANI, D. *A nova lei da Educação*. São Paulo: Cortez, 1997.
- SILVA, L. H., AVEDEDO, J. C. (Org.) *Paixão de aprender II*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997. 319p.
- VASCONCELLOS, C. S. *Construção do conhecimento em sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Libertad, 1995. 108p. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; 2)
- VEIGA, I. P. A. (Coord.) *Repensando a didática*. 8.ed. Campinas (SP): Papirus, 1993. 158p.
- WINOGRAD, T., FLORES, F. *Understanding computers and cognition: a new foundation for design*. Reading: Addison-Wesley, [1987]. vii, 207p.
- WERNECK, H. *Prova, provão: camisa de força da Educação*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Quem decide pode errar: quem não decide já errou*. Petrópolis, (RJ): Vozes, 1997.
- WERNECK, H. *Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo*. 4. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1993. 87p.