

**ASSOCIAÇÃO JUINENSE DE ENSINO SUPERIOR DO VALE JURENA - AJES
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA - ISE
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO, SUPERVISÃO E ORIENTAÇÃO
ESCOLAR**

8,0

**A ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NO COMBATE AS DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM**

ROBERTA DA SILVA MACHADO

robertaroke@hotmail.com

ORIENTADOR: PROF. ILSO FERNANDES DO CARMO

**ASSOCIAÇÃO JUINENSE DE ENSINO SUPERIOR DO VALE JURENA - AJES
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA - ISE
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO, SUPERVISÃO E ORIENTAÇÃO
ESCOLAR**

**A ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NO COMBATE AS DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM**

ROBERTA DA SILVA MACHADO

ORIENTADOR: PROF. ILSO FERNANDES DO CARMO

*“Trabalho apresentado como exigência
parcial para a obtenção do título de
especialização em Gestão, Supervisão
e Orientação Escolar”*

COLORADO DO OESTE/2007

**ASSOCIAÇÃO JUINENSE DE ENSINO SUPERIOR DO VALE JURENA - AJES
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA - ISE
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO, SUPERVISÃO E ORIENTAÇÃO
ESCOLAR**

BANCA EXAMINADORA

ORIENTADOR

Agradeço a Deus com louvor, que me deu a vida. Aos meus pais que me ofereceram apoio, em todos os momentos da minha vida.

RESUMO

Este trabalho é de cunho bibliográfico e procura desvendar a atuação do gestor escolar no combate às dificuldades de aprendizagem, numa busca por alternativas que possam vencer os problemas que atrapalham e até impedem que os alunos aprendam. A princípio percebe-se que os enigmas centram-se nas dificuldades do professor que não consegue implementar uma prática que realmente vença as dificuldades de aprendizagem do aluno, talvez porque ele mesmo não entendeu que trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação em outra coisa, é também transformar a si mesmo em e pelo trabalho. O gestor pode e deve conscientizar as pessoas envolvidas com a educação de que é através da prática renovada que se transforma o implícito em explícito. O gestor deve liderar sua equipe técnica, reordenando a ação pedagógica de modo que ela não ocorra de forma desvinculada da compreensão do conhecimento como entendimento do mundo, como instrumento de libertação. O professor precisa ver o aluno como um ser completo, alguém capaz de pensar, raciocinar, deduzir e abstrair informações, e também como alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza. Ao conduzir o processo pedagógico, realizando atividades práticas envolvendo dinâmicas de grupo e pesquisa de campo, oportuniza-se aos alunos a solidez do ensino. O gestor deve estar ciente de que a aplicação de novos paradigmas às questões e problemas novos caracteriza uma produção cumulativa do conhecimento. A visão da diversidade de inteligências reforça a necessidade de

repensar métodos e técnicas de ensino, de forma a possibilitar o desenvolvimento das diversas habilidades.

SUMÁRIO

Introdução.....	07
1. A Aprendizagem Baseada em Problemas.....	09
1.1 Teoria e prática em movimento.....	10
1.2 A incerteza do conhecimento.....	12
2. Aprendendo ao longo da Vida.....	16
2.1 A valorização do conhecimento do aluno.....	17
2.2 O estímulo eleva a auto-estima.....	19
2.3 A escola como espaço de aprendizagens.....	20
3. O Gestor Estimulando os Progressos na Aprendizagem.....	22
3.1. O gestor e a quebra de paradigmas.....	23
3.2 O gestor e as Inteligências Múltiplas de Gardner.....	25
Considerações finais.....	28
Referências Bibliográficas.....	30

INTRODUÇÃO

No início do terceiro milênio é possível constatar que inúmeros avanços foram conquistados pela humanidade dos tempos primórdios até os dias atuais. Entretanto, não foi possível ainda superar a questão avassaladora da exclusão social, que num pacto inconsciente coletivo é pouco comentado, envolvido em mitos e tabus, forma que a sociedade encontrou pra ocultar, omitindo-se assim de enfrentar o problema de frente, permitindo a exclusão que deixa marcas permanentes nas pessoas envolvidas.

A exclusão continua atacando principalmente a classe menos privilegiada financeiramente, em todos os países e infelizmente é democrática no sentido mais amplo da palavra.

Hoje é complicado pensar em formar uma família, pois a instabilidade é tamanha que as pessoas já não têm certeza se vão dar conta de sustentar uma base de sobrevivência de seus membros, principalmente se for elaborado uma análise a médio e ou longo prazo, ou seja, ninguém pode prever com certeza o que vai acontecer daqui a dez/quinze... anos.

Parece que a sociedade caminha para uma desestruturação familiar assustadora, todos sofrem, mas não conseguem se desvencilhar das armadilhas da vida que vai conduzindo não se sabe por onde, levando famílias a viver sem o pai, sem mãe, às vezes divididos entre parentes, ou desconhecidos, com membros da família vivendo nos Estados Unidos, na Itália, no Japão, etc. com pais ignorados,

com destinos indeterminados, e tudo isso reflete no desenvolvimento dos alunos e até dos professores que são distribuídos pelas escolas. Nestes casos é preciso que os gestores tenham “um jogo de cintura” muito potente pra conseguir contornar as dificuldades implementando ações envolventes e de sucesso.

É imprescindível que os gestores estimulem a conscientização tanto das pessoas consideradas “normais”, quanto das que estão envolvidas no quadro das dificuldades de aprendizagem enfocando que as limitações devem ser analisadas sob o aspecto de que elas têm cura, contudo, necessitam ser trabalhadas com empenho, pois não há Educação sem Amor.

No primeiro capítulo são apresentadas reflexões sobre o como desenvolver o processo cognitivo do aluno. O papel do gestor neste processo é o de conscientizar as pessoas envolvidas com a educação de sua comunidade através da prática renovada, da ação transformadora. Cabe a ela (a escola) na pessoa do professor agir como estimulador e modelo, auxiliando os alunos a descobrirem que são os sujeitos do próprio conhecimento influenciando-os na construção do conhecimento que ocorre em dois momentos, sendo o primeiro inter-subjetivo e o segundo intra-subjetivo.

O segundo capítulo aborda o que traz o aluno ao chegar à escola que é uma bagagem de conhecimentos, e a importância do professor sistematizar esses conhecimentos de forma assistemática. Professor e aluno precisam de autonomia para construir juntos os conhecimentos já sistematizados e que estes não sejam tratados de forma dogmática.

O terceiro capítulo procura esclarecer as contribuições do gestor para estimular seus professores a saber em que nível de conhecimento seus alunos se encontram para assim poder propor desafios possíveis de serem resolvidos, pois desafios distantes de suas possibilidades irão desmotivá-los e frisa também a importância do gestor recorrer a embasamentos teóricos para fortalecer seus conhecimentos.

1. A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

Toda práxis social é, de certa maneira, um trabalho cujo processo de realização desencadeada uma transformação real do trabalhador. Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação em outra coisa, é também transformar a si mesmo em e pelo trabalho.

Pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer algumas coisas, mas fazer alguma coisa de si mesmo consigo mesmo. Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional.

Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu “saber trabalhar”. De fato, em toda a ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, na medida em que trabalhar remete a aprender trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho: “a vida é breve, a arte é longa”, diz o provérbio. Em certos ofícios tradicionais, por exemplo, os ofícios ligados à terra e ao mar: agricultura, pesca etc., o tempo de aprendizagem confunde-se muitas vezes com o tempo da vida: o trabalho é apreendido pela imersão no ambiente familiar e social, no contato direto e cotidiano com as tarefas dos adultos, para cuja realização as crianças e os jovens são

formados pouco a pouco, muitas vezes por imitação, repetição e experiência direta do labor. Em várias vezes por outras ocupações e, é o caso do magistério, a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimento teóricos e técnicos preparatórios para o trabalho. Mas, mesmo assim, raramente acontece que essa formação teórica não tenha de ser completada com uma formação prática, isto é, com uma experiência direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graças à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários de suas tarefas.

Em outros ofícios, a aprendizagem concreta do trabalho assume a forma de uma relação entre um aprendiz e um trabalhador experiente, como vem ocorrendo agora, cada vez mais, com a implantação dos novos dispositivos de formação para o magistério. Essa relação de companheirismo não se limita a uma transmissão de informações, mas desencadeia um verdadeiro processo de formação em que o aprendiz aprende, durante um período mais ou menos longo, a assimilar as rotinas e práticas do trabalho, ao mesmo ofício, por exemplo, no âmbito dos estabelecimentos escolares.

Pode-se dizer que os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação. Essa dimensão temporal decorre do fato de que as situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações.

1.1 TEORIA E PRÁTICA EM MOVIMENTO

Para Paulo Freire (1996), o conhecimento está dialeticamente unido à ação concreta que traduz a sua prática, gerando, assim, o que ela chama de práxis. É a partir da palavra verdadeira surgida dessa práxis que o ser humano se transforma, se reinventa, se realiza e se liberta, já que ela surge possui em si, o poder transformador. Um poder que surge da dialética ação-reflexão, capaz de produzir uma nova compreensão. É a ação gerada na práxis do viver / conviver que,

produz a palavra verdadeira que denuncia a opressão e que, ao mesmo tempo, liberta e constrói uma nova sociedade.

O gestor pode e deve conscientizar as pessoas envolvidas com a educação de sua comunidade através da prática renovada, da ação transformadora do implícito em explícito, resultante dos processos reflexivos gerados pela mente, emoções e processos de auto-organização, que o indivíduo na articulação dos aspectos internos e externos presentes na cultura e no contexto e que integram a sua realidade.

“A formação de conceitos é resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode se reduzir à atenção, à associação, à formação de imagens, à inferência, ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos”. (VIGOTSKY, 1987: 50)

Ao refletir sobre a formação de conceitos, algo entra em ressonância com aquilo que o indivíduo já sabe, com o conhecimento que já possui em suas entranhas, permitindo que ele se revele, se desdobre, se apresente e se transforme gradualmente.

Ao desdobra-se, através da práxis, muita coisa se esclarece. Mudam-se padrões estanques. Revelam-se associações escondidas e significados latentes que estavam na ordem implicada, influenciando o comportamento e a conduta gerada na própria práxis.

É através do diálogo entre teoria e prática que, na realidade, a teoria se desdobra e se explica através de ações que nada mais são do que a revelação de uma teoria implicada, existente dentro de cada um. Assim, é a partir do diálogo entre teoria e prática que se desenvolvem as inteligências, os pensamento e a consciência, e, desta forma, evolui-se. A partir deste ponto de vista vencer as dificuldades de aprendizagem torna-se um caminho menos “espinhoso”.

E aquele que atinge um novo estágio evolutivo, jamais voltará a ser o mesmo, em função do processo de auto-organização sistêmica que transforma a sua totalidade organizacional humana. Ele passa a incluir novos componentes em sua estrutura organizacional humana para que possa integrar-se em um novo

estágio evolutivo, surgido a partir da incorporação de algo novo e criativo em suas estruturas mentais.

1.2A INCERTEZA DO CONHECIMENTO

A prática das interrogações sobre as possibilidades de conhecer deve constituir um princípio e uma necessidade permanente. É preciso restaurar na prática educativa a totalidade da natureza humana, de que forma que cada um se conscientize de sua essência múltipla, constituída pelo relacionamento indivíduo – sociedade - espécie.

As idéias permitem conceber as carências e os perigos das idéias, o que gera um paradoxo incontornável, pois somente se pode lutar contra as idéias por meio de idéias. Necessário se torna, portanto, manter as idéias como mediadoras, não permitindo que se identifiquem com o real.

O conhecimento só adquire significado à medida que considera a complexidade de homem e da sociedade, vistos em sua multidimensionalidade.

Aceitar as múltiplas dimensões do homem envolve compreender que coexiste em seu interior uma infinidade de possibilidades afetivas, de conhecimento, de criação, de verdades, múltiplos olhares sobre a realidade, múltiplas palavras sobre si mesmo, o outro e o mundo, um imaginário riquíssimo, certezas e incertezas, paixões e calmarias, medos, esperanças, sonhos, satisfações e insatisfações, amores e ódios. Torna-se impossível dimensionar a riqueza e os riscos das inter-relações dos diversos universos constituídos pelos indivíduos no ato educativo. A metáfora do conhecimento em rede expressa a multiplicidade e a riqueza das relações do homem consigo mesmo, com outros homens e com a natureza.

Propõe-se que a mediação da aprendizagem encaminhe-se no sentido de prevenir / desvelar os erros de percepção nas representações da realidade e Orientar / estimular a criatividade dos educandos. O gestor deve estar ciente de que a mediação pedagógica confronta-se assim com a tarefa complexa de auxiliar o aprendiz a desviar-se das armadilhas possíveis dentro da malha móvel da realidade. Veja o que afirma Luckesi:

“o conhecimento é uma necessidade enquanto modo de iluminação da realidade, essencial como a luz para iluminar o caminho, conferindo clareza a respeito da realidade e dos modos necessários para dominá-la”. (LUCKESI, 1995 : 54)

A realidade precisa sempre de alguma explicação, mesmo que seja uma explicação mágica. Todavia, sabe-se que o ser humano necessita do conhecimento verdadeiro, combatível com a realidade e com um mínimo de funcionalidade para a sua vida e que só a criatividade pode tornar o conhecimento satisfatório.

Finalmente, aponta o conhecimento como elemento de libertação, à medida que amplia a compreensão da realidade e se constitui em uma necessidade para o ser humano, uma luz que confere clareza à sua caminhada no mundo. Assim o caráter libertador do conhecimento transparece à medida que a capacita o homem a atuar de maneira mais adequada e condizente com suas necessidades. Liberta ao conferir independência e autonomia, possibilitando agir sem depender da alienação das próprias necessidades a outras pessoas ou oprime quando sucumbe a elas.

Desta forma o gestor deve liderar sua equipe técnica pedagógica reordenando a ação pedagógica de modo que ela não ocorra de forma desvinculada da compreensão do conhecimento como entendimento do mundo, como instrumento de libertação. Observe o que afirma Piaget:

“conhecer não consiste em copiar o real, mas em agir sobre ele e transformá-lo, de modo a compreendê-lo em função de sistemas de transformação a que estão ligadas essas ações”. (PIAGET, 1973, p. 19)

O desenvolvimento cognitivo do indivíduo ocorre de forma progressiva, em quatro estágios sucessivos, cada qual com uma estrutura cognitiva própria. A construção do conhecimento se realiza do ponto de vista cognitivo, das interações entre o organismo e o meio e, do ponto de vista cognitivo, das interações entre o pensamento e o objeto.

Assim, a aquisição do conhecimento se realiza por meio de um processo construtivo e deriva da interação entre o conhecimento que o indivíduo traz e o objeto do ambiente – interraciocínio. PIAGET (1973, p. 15-16) descreve a inteligência como adaptação biológica, *“Um caso particular da atividade orgânica”*.

O processo de adaptação, por sua vez, envolve dois outros processos básicos: a assimilação e a acomodação. A inteligência caracteriza-se como

assimilação ao incorporar os dados da experiência à sua estrutura mental. O segundo integrante da inteligência – acomodação – consiste no reajuste dos esquemas de ação aos novos conhecimentos incorporados pelo sujeito por meio de suas ações.

“A assimilação nunca pode ser pura visto que, ao incorporar os novos elementos nos esquemas anteriores, a inteligência modifica incessantemente os últimos para ajustá-los aos novos dados. Mas inversamente, as coisas nunca são conhecidas em si mesmas, porquanto esse trabalho de acomodação só é possível em função do processo inverso de assimilação”. (PIAGET, 1973, p.18).

O autor considera a adaptação uma função invariante do desenvolvimento mental, complementada pela organização, que também se caracteriza como uma função invariante. A primeira constitui-se em função externa concordância do pensamento com as coisas e a segunda, interna concordância do pensamento consigo mesmo.

A teoria de Piaget leva à compreensão de que não se torna possível a transmissão do conhecimento verdadeiro e que este se constrói pela ação do sujeito sobre os objetos.

O pensamento de PIAGET (1973), levou durante muito tempo a uma ênfase no processo de construção do conhecimento, como uma atividade auto-estruturante, um fenômeno prioritariamente individual, fruto da interação de sujeito com o objeto do conhecimento. Vygotsky, à semelhança de Piaget, valoriza a interação do indivíduo com o ambiente, vendo-o como sujeito que atua no processo de seu próprio desenvolvimento. Entretanto, os pesquisadores adotam focos diferentes nos seus estudos. Para Piaget, o sujeito constrói o conhecimento a partir da sua ação sobre a realidade, enquanto para Vygotsky, o sujeito não só age sobre a realidade, mas interage com ela, construindo seus conhecimentos a partir das relações intra e interpessoais.

O sujeito internaliza os conhecimentos, os papéis e as funções sociais na troca com outros sujeitos e consigo mesmo. Na visão de Piaget, a aprendizagem depende do estágio de desenvolvimento alcançado pelo sujeito e na de Vygotsky, a aprendizagem favorece o desenvolvimento das funções mentais. Necessário se torna realizar uma análise do reflexo do mundo exterior no mundo interior dos indivíduos, a partir da interação com esta realidade. Encontra-se na Sociedade, na

Cultura e na História a origem do desenvolvimento do homem e das mudanças dele decorrentes.

A visão sócio-cultural concebe a relação entre sujeito e objeto, no processo de construção do conhecimento com interativa. O autor observa que ao nascer a criança se integra à história e à cultura de seus antepassados, que constituem elementos importantes na construção do seu desenvolvimento. Integram-se ainda a essa construção de experiências, os hábitos, as atitudes, os valores e a linguagem daqueles que interagem com a criança, em seu grupo familiar, agregando a história e a cultura de outros indivíduos com que a criança se relaciona e em outras instituições próximas como, por exemplo, a escola, ou contextos mais distantes da própria cidade, estado, país ou outras nações. Desta maneira, a construção do conhecimento desde o nascimento do indivíduo ocorre em meio a uma rede histórico-cultural de diversos indivíduos e organizações, com os quais ela interage, participando de forma ativa da construção de sua própria cultura e de sua história.

Ao interagirem, todos os sujeitos influenciam-se e modificam-se. A construção do conhecimento ocorre em dois momentos, sendo o primeiro inter-subjetivo e o segundo intra-subjetivo.

A interação com o outro constitui fator essencial à compreensão de um dos conceitos fundamentais da teoria de Vygotsky – a Zona de Desenvolvimento Proximal. O autor observou que os psicólogos preocupam-se em detectar o nível de desenvolvimento real do indivíduo, que revela a possibilidade de uma atuação independente do sujeito.

Constitui prática comum entre os professores a exigência de que os alunos realizem sozinhos as tarefas, em especial as de avaliação. Este tipo de abordagem considera somente o resultado final da aprendizagem, deixando de observar o processo desenvolvido pelo aprendiz ou de possibilitar-lhe a superação das dificuldades por meio da mediação do professor ou de colegas mais experientes.

2. APRENDENDO AO LONGO DA VIDA

No desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes, há que se considerar, uma abordagem construtivo-colaborativa (COLE & KNOWLES, 1993), que presume melhoria na qualidade do ensino), alguns focos de atenção:

- a) o conceito de desenvolvimento profissional de professores considerado como parte de um contínuo que procura estabelecer conexões entre a formação inicial e a formação continuada;
- b) a valorização dos processos de desenvolvimento profissional de professores, dos aspectos contextuais e organizacionais orientados em direção à mudança e a consideração das dimensões coletivas e individuais da atividade pedagógica;
- c) a construção de conhecimento sobre o ensino como um resultado de uma relação dialética entre o individual e o coletivo;
- d) o princípio da inquirição-reflexão (COLE & KNOWLES, 1993), que, entre outros: facilita as compreensões dos professores a respeito de suas próprias práticas pedagógicas; considera a natureza colaborativa dos papéis desempenhados pelos pares; reconhece a especificidade da prática pedagógica como requerendo soluções não padronizadas; admite a influência das concepções dos professores na compreensão dos eventos de sala de aula e em sua prática de ensino; possibilita o desenvolvimento de autonomia pessoal e profissional;

- e) "novas formas de parceria em pesquisa baseadas em suposições fundamentais sobre a importância de propósitos, interpretações e relatos múltiplos... e sobre a potencialidade de múltiplas perspectivas. Também implícita a essa abordagem está a compreensão relativa à contribuição particular e importante de cada parceiro no processo de inquirição, e que o relacionamento entre professores da escola e os alunos, por exemplo, é multifacetado e não hierárquico em relação ao poder (COLE & KNOWLES, 1993, p.478);
- f) a necessidade de estabelecer uma base de conhecimento que torne o desenvolvimento profissional possível;
- g) a consideração de processos de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo em diferentes disciplinas curriculares;
- h) a noção de escola como uma organização que aprende;
- i) a construção de processos de autonomia profissional do professor;
- j) a consideração de traduções e transposições de políticas públicas relacionadas às escolas e às salas de aula.

Cabe ao gestor escolar estar sempre atento à constituição de ambientes favoráveis ao desenvolvimento de projetos que estimulem a aprendizagem a fim de que as pessoas possam criar uma identidade coletiva e desenvolver atitudes de mobilização e participação.

2.1 A VALORIZAÇÃO DO CONHECIMENTO DO ALUNO

O aluno ao chegar à escola trás consigo uma bagagem enorme de conhecimentos, o que o professor precisa é sistematizar estes conhecimentos, dando vida, significado, entretanto, o que acontece é justamente o contrário o professor faz com que este conteúdo perca o significado. Não encontrando nenhum vínculo entre o conhecimento implícito e os conteúdos da escola o aluno acaba por criar verdadeira aversão pela escola. Constate o que diz CARRAHER:

“O ensino da matemática se faz, tradicionalmente, sem referências ao que o aluno já sabe. Apesar de todos reconhecerem que os alunos podem aprender sem que o façam na sala de aula, tratamos nossos

alunos como se nada soubessem sobre tópicos que ainda não ensinamos.” (1995, p. 21)

Crianças capazes de sobressair bem das mais diversas situações no dia-a-dia fracassam na escola, elas são capazes de dar troco, somar, subtrair, construir seus próprios brinquedos, mas na escola não conseguem aprender o básico. Esta situação mostra a incapacidade do professor em aproveitar o conhecimento prévio trazido pelo aluno em sua vivência fora da escola.

O gestor pode ajudar o professor a mudar a metodologia de trabalho e compreender que a escola precisa sistematizar o conhecimento que o aluno traz de forma assistemática. O aluno que brinca de pipa, corda, barata, futebol de rua está automaticamente trabalhando a coordenação motora e tem vivência grande de mundo, requisitos que se o professor souber conduzir irá ver que todos sabem alguma coisa e que existe é saberes diferentes, ninguém sabe nada, e ninguém sabe tudo.

O aluno não é uma tela em branco onde o professor vai escrever sua história enfiar-lhe conhecimento, o aluno não forma seus saberes a partir do dia em que começa a estudar, muito pelo contrário quando ele vai à escola trás consigo muitos conhecimentos que devem ser aproveitados e enriquecidos pelo professor.

O gestor pode organizar reuniões com os professores e fazer avaliação diagnóstica o início do ano, para detectar o nível de conhecimento de seus alunos. Precisam sentar-se junto ao aluno e numa conversa informal conhecer o dia-a-dia, saber qual a formação acadêmica e religiosa de sua família, qual o nível social, que tipo de material escrito ou falado tem acesso, para então planejar suas aulas, participar na construção do projeto político-pedagógico, elaborar planejamento anual e diário.

Muitos educadores já desenvolveram pesquisas e comprovaram que existem diversas formas de se aprender e que a criança aprende mais e melhor se for através de atividades lúdicas. Rego aborda o desenvolvimento da criança muito antes de entrar na escola desde que aprende a falar adquire conhecimentos:

“Na perspectiva Vygotskyana o desenvolvimento das funções intelectuais especialmente humana é mediado socialmente pelos signos e pelos outros. Ao internalizar as expectativas fornecidas pela cultura, a criança constrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprendem a organizar os próprios processos mentais.” (REGO, 2001, p. 62).

Segundo VYGOTSKY (1987), a construção da linguagem representa um marco no desenvolvimento do homem, a capacidade especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva e a planejarem solução para o problema.

O ser humano sabe muito, tem diferentes saberes, e é capaz de modificar o ambiente através do seu comportamento, e enquanto muda o meio ao qual está inserido, muda a si próprio. O professor precisa ver o aluno como um ser completo alguém capaz de raciocinar, deduzir e abstrair informações, e também como alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza.

2.20 ESTÍMULO ELEVA A AUTO-ESTIMA

Constata-se a evidencia de que o aluno tem necessidade de dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Professor e aluno precisam de autonomia para construir juntos os conhecimentos já sistematizados e que estes não sejam tratados de forma dogmática.

Observe o que afirma Paulo Freire, na obra *Pedagogia da autonomia: saberes Necessários à Prática Educativa*:

“Não há educação sem amor. O amor implica luta contra egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita... Não há educação do medo. Nada se pode temer da educação quando se ama.”
(FREIRE, 1996, p.29).

O professor é aquele que valoriza a auto-estima do aluno, é aquele que valoriza a diferença independente de idade, crença, sexo ou religião. O educador competente é aquele que procura detectar o que o aluno sabe, para prosseguir com conteúdos, valorizando a fala, a vivência de todos os alunos elevando assim a auto-estima fazendo com que busquem novos conhecimentos e não sintam vergonha em exporem seus saberes perante a sala.

O docente que respeita seus alunos procura ouvi-los, saber suas dificuldades para ajudá-los a progredir e, a saber, de que ponto começar. É claro que o professor não pode ter a pretensão de ter uma sala homogênea, já que os alunos pertencem a diferentes classes sociais, de diferentes formações e ideologias,

mas é justamente a diferença que deve ser usada a favor do conhecimento, esta miscigenação de saberes e cultura é que enriquece as aprendizagens dos alunos. O aluno por sua vez, não deve se esconder porque não sabe e sim procurar incorporar novos saberes.

O professor quando atinge o nível de conhecimento do aluno deve provar a eles que existem diferentes formas de falar, e que todas são legítimas, não existe o falar certo ou errado, depende apenas de onde e como usá-los. Valorizando o conhecimento, automaticamente a crença de que o aluno pode aprender chega a todo vapor. O aluno que acredita em si próprio, em sua capacidade abre a porta para o desenvolvimento intelectual, cognitivo e emocional e assim estará livre para a aquisição de novos conhecimentos.

Ao exigir, por exemplo, que o aluno aprenda a matemática fria e calculista, a escola está tirando a liberdade e a confiança do aluno, tornando-o incapaz de raciocinar por si próprio, de criar caminhos e se desvincular da matemática como algo essencial para a vida. Ao contrário, o ensino tal qual se encontra, conduz o aluno a não gostar da escola, a incorporar psicologicamente uma aversão toda vez que ouvir a palavra escola. Passará a sentir impotente, portanto desenvolvendo pouca paciência pra ouvir professores que passam horas e horas apenas dando aulas teóricas. O ensino de forma abstrata passou a expulsar muitos alunos da escola, pois estes não compreendiam e para evitar o constrangimento da reprovação, preferia desistir da escola.

2.3A ESCOLA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

O universo da instituição escolar é antes de tudo social e político, portanto deve ser valorizado como tal. O diálogo e o respeito devem ser as armas fundamentais para que haja um bom entendimento, dar um Bom- Dia, discutir o conteúdo fará com que o ambiente pareça mais agradável. Uma ocorrência parece bastante clara, na medida em que as pessoas se envolvem, o amor exige mais presença, mais doação e conseqüentemente os resultados são bastante satisfatórios. O ser humano caminha para a maturidade, ou seja, está em busca do estágio em que a pessoa encontra o equilíbrio entre a sua afetividade e o conhecimento.

O diálogo estabelecido entre professor e aluno é fator importante no processo de aprendizagem, visto que forma elos afetivos que despertam o interesse e a motivação, levando os alunos a executarem suas tarefas com boa vontade. CODO e GAZZOTTI (2002), ainda nos dizem que o ato de educar só terá sucesso se houver uma relação afetiva entre professor e aluno, caso contrário, a aprendizagem não será significativa e não preparará o indivíduo para uma vida futura, deixando lacunas no processo ensino-aprendizagem

O importante mesmo é encontrar uma solução rápida para que a sala de aula torne-se um ambiente acolhedor, onde os alunos encontrem prazer em estar lá, caso isso não aconteça o melhor é procurar ajuda, ouvir educadores mais experientes, fazer estudos e pesquisas, ver a sala como desafio possível de superação, elevar a auto-estima dos alunos, acreditar que pode vencer a barreira, fazer reuniões com pais, construir contratos didáticos com a turma, tudo isso pode ser feito. O professor pode usar firmeza na voz, postura de quem tem certeza do que está fazendo a fim de transmitir segurança aos alunos.

Ameaças, gritos descontrolados do professor causa a indisciplina na sala, o educador passa a ser alvo de comentários, pelos corredores da escola, citado nominalmente em reuniões pedagógicas, chegando a ponto de muitos educadores desistirem da profissão por julgarem-se incapazes de educarem, de ensinar crianças, jovens e adolescentes.

Ao saber conduzir o processo pedagógico, ao realizar atividades envolvendo dinâmicas de grupo, pesquisas de campo, oportunidade aos alunos para explicarem conteúdos, estará se promovendo a solidez do ensino, a aprendizagem será duradoura e o aluno nunca mais esquecerá o que aprendeu.

3 O GESTOR ESTIMULANDO OS PROGRESSOS NA APRENDIZAGEM

Cabe ao gestor valorizar as pessoas do convívio escolar, pois sabe-se que o ser humano precisa ser valorizado para que se sinta bem, motivado a vencer, e a aprender mais e mais. O prazer pela aprendizagem nasce da valorização do indivíduo. A integração ao grupo social nasce dos objetivos em comum vivenciado pelo grupo social ao qual a pessoa está inserida. Segundo Beatriz Judith Lima Scoz:

“... o ser humano é percebido como um ser biológico psico-social, o ser humano tem um cérebro, que é um órgão biológico, tem espírito que é um órgão psíquico e ao mesmo tempo é uma espécie indivíduo que se desenvolve em um contexto social, interagindo com o mundo e com as outras pessoas”. (SCOZ, 2001, p. 37).

À medida que o professor se aproxima da criança, passa a perceber que ela não é 'incapaz' e 'anormal', mas sim que é competente, tem potencialidades a serem trabalhadas. Passando a acreditar na criança, o professor muda sua expectativa em relação ao seu aprendizado e conseqüentemente passa a investir mais nela. Muitas vezes em nome da ordem e da disciplina em sala de aula o professor não proporciona espaço, para que a verdadeira aprendizagem aconteça preocupado com os vários conteúdos programados a serem ministrados, acredita que vai perder tempo se tirar minutos para fazer uma avaliação diagnóstica e saber em que ponto a aprendizagem do aluno se encontra.

O gestor precisa ter a habilidade de estimular seus professores a saber em que nível de conhecimento seus alunos se encontram para assim poder propor

desafios possíveis de serem resolvidos, pois desafios distantes de suas possibilidades irão desmotivá-los. Em contrapartida desafios muito fáceis não tem graça nenhuma e os alunos perderão seus interesses pelo conteúdo.

3.1 O GESTOR E A QUEBRA DE PARADIGMAS

As grandes e constantes mudanças ocorridas na sociedade atual apontam para a necessidade de quebra de paradigmas mecanicistas vigente e a emergência de outro mais inclusivo. A compreensão da quebra de paradigmas inicia-se com o entendimento do conceito de paradigmas. MARCONDES (2001), afirma que o paradigma pode ser entendido segundo uma aceção clássica, a exemplo de Platão, ou de uma aceção contemporânea, a partir de Thomas Khurn.

MARCONES (2001), explica que a visão platônica concebe paradigma como um modelo, um tipo exemplar, que se encontra em um mundo abstrato, o qual Platão denomina “Mundo das Idéias” e do qual encontram-se reproduções imperfeitas no mundo concreto. Assim, o paradigma para Platão possui um sentido ontológico, que confere ao termo um caráter normativo KHUN expressa de diversas formas o seu conceito de paradigma, dentre os quais se seleciona a seguinte: *“Constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma sociedade científica.”* (KHUN, 1994, p. 225). Assim, a atuação da comunidade científica se desenvolve de acordo com um arcabouço de crenças, valores, teorias, práticas, instrumentos, etc., o que implica a eleição de um conjunto de conceitos e teorias em detrimento de outros, e é interessante que o gestor se atualize e saiba diferenciá-los, bem como a importância prática de cada um, ajustando-os a realidade que o circunda.

PLASTINO (2001, p. 31) chama a atenção para aspectos importantes inerentes ao conceito de paradigma expresso por Khun, segundo o qual caracteriza-se a evolução das ciências por

“uma especialização, pela separação crescente das disciplinas científicas e por conduta do científico que o leva a despreocupar-se das questões gerais vinculadas à significação global de suas pesquisas, limitando-se aos problemas específicos de sua disciplina”.

PLASTINO (2001), salienta que de acordo com a Prigogine & Stengers (1990), o trabalho científico possui autonomia em relação às questões culturais, econômicas e sociais do contexto no qual se realiza.

O gestor deve estar ciente de que a aplicação do paradigma às questões e problemas novos caracteriza uma produção cumulativa do conhecimento. A crise de um paradigma leva ao fracasso a solução de questões de seu próprio âmbito de pertinência, quebrando a homogeneidade da comunidade científica. Inicia-se aí um debate que levará ao surgimento de um novo paradigma e, conseqüentemente, ao restabelecimento da homogeneidade em função dele.

A crise de paradigmas, segundo Marcondes caracteriza-se como:

“uma mudança conceitual, ou uma mudança de visão do mundo, conseqüência de uma insatisfação com modelos predominantes de explicação. A crise de paradigmas leva geralmente a uma mudança de paradigmas, sendo que as mudanças mais radicais consistem em revoluções científicas”. (MARCONDES, 2001, p. 14).

Mamede Neves (2001), esclarece que quando as crenças adotadas deixam de responder às novas necessidades, revelando-se falsas ou insuficientes para explicar a complexidade da validade empírica, surgem um grande vazio e um questionamento quanto à possibilidade das crenças emergentes poderem vir a ser questionadas futuramente

Coelho apresenta o seguinte questionamento a respeito do vazio de idéias:

“Poder-se-á suspeitar que, quando se fala em ‘vazio de idéias’, o que se lamenta é fundamentalmente isto: não existem idéias que salvem, nem idéias que fundamentem. Por outras palavras: nenhuma idéia é portadora de uma verdade que salve nenhuma idéia nos dispensa de sermos nós próprios e criarmos o nosso modelo e itinerário de salvação. E ainda: nenhuma idéia é suficientemente forte para fundamentar uma prática, para funcionar como ciência rigorosa de práxis. Sem astros que nos guiem, sem uma ciência da navegação que seja preciso apenas aplicar, avançamos agora num mar de surpresas e incertezas.” (COELHO, 1991, p. 4)

As questões discutidas pelos autores citados nesse texto ultrapassam o campo epistemológico, relacionando-se ao cotidiano das pessoas. Veja o que Garcia afirma:

“Para romper este desalento, temos que manter a chama da aventura acesa (...). Aprendem, reaprender constantemente, lançar a flecha pra que o arco não desaprenda de vibrar. Aprender, reaprender, nesta constante formação do homem, educação!” (GARCIA, 2001, p. 61)

O autor alerta para a existência de uma pluralidade de caminhos e da necessidade de correr o risco de empreender a caminhada. Caminhada que envolve uma opção de vida e o encontro com outros “construtores”, exigindo criatividade e disponibilidade para colaborar. Propões uma prática educativa que busque a “*emergência de valores de solidariedade, liberdade, igualdade.*” (GARCIA, 2001, p. 63)

3.2. O GESTOR E ÀS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE GARDNER

É preciso que o gestor recorra a embasamentos teóricos para fortalecer seu conhecimento, em busca de melhor orientar sua equipe pedagógica e efetivar a aprendizagem para todos, beneficiando especialmente os alunos. Gardner (1995), apresenta alternativas que valem à pena conhecê-las e divulgá-las, veja suas definições de Inteligência bem como suas características principais:

Lingüística ou verbal – capacidade de comunicar-se por meio de palavras, organizar sentenças e construir imagens verbais, facilidade de compreensão das palavras faladas ou escritas.

Lógico-matemática – Facilidade para cálculo, capacidade de receber a geometria nos espaços, satisfação em criar e resolver problemas, rapidez nos processos de resolução de problemas, facilidade para chegar à solução de um problema antes articulá-la.

Espacial – Capacidade de formar um modelo mental do espaço e de agir com esse modelo, de visualizar imagens, de imaginar mudanças nos ambientes, de apreciar imagens e formas, de reproduzir mentalmente o que viu, de realizar discriminações de forma, cor, movimentos e espaços.

Musical – Capacidade de perceber e produzir música, sensibilidade aos estilos musicais, capacidade de expressar-se por meio da música.

Corporal-cinestésica – Capacidade de usar o próprio corpo, com habilidade para expressar uma emoção, executar um jogo, criar um novo produto, visualizar uma solução, sensibilidade ao toque e ao movimento.

Interpessoal – Capacidade de compreender outras pessoas, seu estado de ânimo, seu temperamento, suas motivações e intenções e desejos de outra pessoa, mesmo quando que camuflados.

Intrapessoal – Habilidade de auto-conhecimento, de compreender as próprias emoções, de introspecção.

Naturalistas ou Ecológicas – Sensibilidade às questões associadas à vida natural, à preservação da vida, compreensão do fenômeno da vida e suas múltiplas interdependências.

Existencial ou Espiritual – Capacidade de lidar com o transcendente de aprofundar-se na descoberta do sentido de questões existenciais como a vida e a morte e de questões filosóficas e artísticas. Fonte: Gardner (1995).

Constata-se que Gardner observou que os indivíduos possuem múltiplas aptidões e as utilizam de formas diferentes para resolver problemas. Nessa linha de pensamento, destaca-se a importância da ação coordenada de todos os sentidos na construção do conhecimento. Os sentidos se superpõem e completam-se pela construção superposição de significantes.

Cada indivíduo possui uma maneira específica de utilizar esses caminhos. As competências se manifestam de formas diferentes, de acordo com o estágio de desenvolvimento da pessoa, devendo-se trabalhá-las e avaliá-las em função dele. Todos possuem os instrumentos para chegar ao conhecimento, porém não com a mesma intensidade e nem da mesma forma.

Essa concepção leva para o fazer pedagógico a compreensão das múltiplas competências e de sua importância para o atendimento às diferenças individuais do aprendiz considerando suas aptidões e dificuldades. Gardner considera o aprendiz por inteiro no processo, com suas habilidades e dificuldades; um aluno real, contextualizado no aqui e agora. Nessa concepção, compete ao gestor e ao educador procurar propiciar aprendizagens efetivamente significativas.

Ao valorizar as habilidades do aprendiz, o gestor e o educador proporcionam oportunidades de desenvolver a auto-estima. A visão da diversidade de inteligências reforça a necessidade de repensar métodos e técnicas de ensino, de forma a possibilitar o desenvolvimento das diversas habilidades e desafia o

gestor e o educador a estimular o desenvolvimento de um indivíduo criativo, a partir do aprimoramento e da integração das diversas habilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Motivou-se este trabalho por razões pessoais e organizacionais. Dentre os motivos pessoais, destaca-se a busca de novas formas de atuação educacional facilitadoras de inter aprendizagens significativas e prazerosas para educadores e educandos, que lhes possibilitem posicionar-se como sujeitos da construção dos próprios conhecimentos e cidadania.

Do ponto de vista organizacional, objetivou-se a proposta de uma alternativa que propiciasse o desenvolvimento de ações educativas ao longo da vida. A constatação de que a educação ao longo da vida deixou de construir-se em uma opção pessoal para tornar-se obrigação de toda a sociedade

No árduo estudo a respeito das dificuldades que complicam o bom desempenho da educação de modo geral e a dificuldade de aprendizagem do aluno de modo específico entendeu-se que a atuação do gestor escolar é muito importante no combate as dificuldades bem como é fundamental sua atuação na implementação de estudos para disseminá-los junto a sua comunidade.

Muitas vezes a aprendizagem é baseada em problemas de má formação dos docentes, que não encontram sozinhos abandonados em suas salas de aula os caminhos para vencer a desestruturação familiar, problemas psicológicos, de saúde, em fim, inúmeros são os entraves que barram o desenvolvimento da aprendizagem.

A teoria e a prática se reinventam e se libertam, já que ela possui em si, o poder transformador. Um poder que surge da dialética ação-reflexão, capaz de produzir uma nova compreensão.

A incerteza do conhecimento permite conceber as carências e os perigos das idéias, o que gera um paradoxo incontornável, pois somente se pode lutar contra as idéias. Necessário se torna, portanto, manter as idéias como mediadoras, não permitindo que se identifiquem com o real.

São vários os fatores que levam a crer que as pessoas aprendem ao longo da vida, entre eles é possível destacar que é preciso superar a idéia de que educação se faz por meio de práticas uniformes, organizadas de modo independente das capacidades e expectativas, dos sujeitos. Implicando em apontar situações comunicativas, como aquelas nas quais as pessoas lêem, escrevem e falam no mundo social. Nesse contexto é urgente que se valorize o conhecimento do aluno, pois esta valorização eleva a auto-estima, afinal de contas a escola é o espaço onde as aprendizagens devem ser oportunizadas.

Entendo que o gestor é o agente principal que estimula os professores, equipe pedagógica e alunos a encontrarem caminhos que vençam os obstáculos e finalmente deparem com o progresso, quebrando os velhos paradigmas, encontrando soluções a partir das buscas em referencial teórico em autores como por exemplo Piaget, Vigotsky, Garcia, Gardner, entre uma infinidade de outros profissionais que dedicaram estudos a entender a mente humana e o processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1998. (Coleção Papyrus Educação).

ANTUNES, Celso. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRANDEN, Nathaniel. **O poder da auto-estima**. Trad. Maria Sílvia Mourão Neto. 2.ed.São Paulo: Saraiva, 1994.

BRANDEN, Nathaniel. **A auto-estima e seus seis pilares**. Trad. Vera Caputo. São Paulo: Saraiva, 1995.

BRASIL. **LBD – Lei de Diretrizes e Bases da educação**. Lei n° 9.394, de 24 de Dezembro de 1996.

CANDAU, Vera Lúcia (org.) **Magistério: construção do cotidiano**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARRAHER, Terezinha, **Na vida dez, na escola zero**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CODO, Wanderley (Coordenador), GAZZOTTI, Andréa Alessandra. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: 3ª Edição. Ed. Vozes. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2002.

COELHO, M. T. e JOSÉ, E. A. **Problemas de aprendizagem**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1991.

COLE, A., KNOWLES, G. Teacher development in partnership research: **a focus on methods and issues**. American Educational Research Journal, v.30, n.3, p.473-95,

1993.

COSTA NETO, Antônio da. **Paradigmas em educação no novo milênio**. Goiânia: Kelps, 2002.

FERREIRA, Aurélio B. H. **Novo dicionário Aurélio**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 13. ed. Trad. Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Antônio Francisco de. **O diálogo em sala de aula – Análise do discurso**.. Curitiba: HD livros editora, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Novos espaços na formação do educador**. In: Série Congressos, Vol. III / Inteligências Múltiplas – **Desafios para os profissionais da educação**. Brasília: Sinepe, 2000.

GARCIA, Paulo Sérgio. **Educação corporativa**. Disponível em: <<http://www.geocities.com/Athenas/delphi/2361/educorp.com>>. Acesso em 16 nov. 2005.

GARCIA, Pedro Benjamim. **Paradigmas em crise e a educação**. In BRANDÃO. Zaia (org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARDNER, Howard.. **Estruturas da mente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KHUN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

KURAMOCHI, Carlote Vhiemi et al. **A teoria das múltiplas inteligências de Hovard Gardner**. Disponível em: <<http://www.Pcs.usp.br/~psquadro/gardmult.htm>>. Acesso em 20 jun. 2006.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: um ato amoroso**. In: **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

MARCONDES, Danilo. **A crise dos paradigmas e o surgimento da modernidade**. In: BRANDÃO, Zaia (org.) **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MEDIANO, Zélia D., **A formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas**. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério, construção cotidiana**.

Petrópolis, Vozes, 1997.

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

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação de futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 5 ed. São Paulo: Cortez, Brasília, 2002.

MORIN, Edgar.. **Os sete saberes**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/ensmed/ftp/ArtEns/OsSeteSab.doc>>. Acesso em 20 jun. 2006.

NEVES, Maria Aparecida C. Mamede. **A crise dos paradigmas em educação na ótica da psicologia**. In: BRANDÃO, Zaia (org.) **A crise dos paradigmas em educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NOVAK, Joseph D.; GOWIN, Bob. **Aprender a aprender**. Lisboa: Plátano, 1996. Disponível em: <<http://www.penta2.ufrgs.br/edu3375/mapament/mapas.htm&language=pt>>. Acesso em 22 jun. 2006.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. Vygotsky: **Aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scpione, 1997. (Pensamento e Ação no Magistério).

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a Escola**. Trad. Bruno Charles M. Porto alegre: Artes Médicas, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções as ações. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médica, 2000.

PIAGET, Jean. **Para onde vai à educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

PLASTINO (Orgs.) **Corpo, afeto, linguagem**. A questão do sentido hoje. Rio de Janeiro: Contra-Capa, 2001.

PROGESTÃO – **Programa de capacitação à distância para gestores escolares**. Módulo I a IX. Brasília: CONSED, 2001.

REGO, Teresa Cristina. **Em Vygotsky** .11. ed. São Paulo: Vozes, 2001.

ROSA, Dalva E. G. Souza.; VANILTON C de. (org.) **Didática e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de janeiro: DP&A, 2002.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Jornal Mundo Jovem**, n° 1177, jul. 1997, abr. 2001.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Jornal Mundo Jovem**, mar. 2000

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.