

“AS CRONOLOGIAS DE APRENDIZAGEM: UM CONCEITO PARA PENSAR AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES”¹

Flavia Terigi²

(Conferência realizada em 23 de fevereiro de 2010)

Flavia Terigi é Licenciada em Ciências da Educação. Mestre em Ciências Sociais com menção em educação. Professora do Ensino Primário. Professora nas universidades de Buenos Aires e General Sarmiento, e na Escola Normal nº 7 da Cidade de Buenos Aires.

Coordena REDLIGARE, uma rede especializada em problemáticas de inclusão educativa das populações desfavorecidas das grandes cidades da América Latina.

Foi Subsecretária de Educação da Cidade Autônoma de Buenos Aires (2003-2006), em uma gestão educativa que impulsionou políticas de reingresso ao sistema escolar, de retenção e de melhoria das aprendizagens orientadas à populações mais vulneráveis da Cidade de Buenos Aires.

É autora de livros e artigos científicos e de divulgação, sobre temas de aprendizagem, currículo e formação docente. Entre eles, o recente “Segmentação urbana e Educação na América Latina: o desafio da inclusão escolar”, em coautoria.

Bom dia. Vamos trabalhar esta manhã com algumas questões de ordem conceitual e também de ordem prática relacionadas à preocupação com a inclusão educativa de todos e todas, especialmente daquelas crianças, adolescentes e jovens que têm dificuldades persistentes (teremos que discutir se são dificuldades dos sujeitos, se são dificuldades das instituições... dificuldades de que tipo), para cumprir com a trajetória escolar que prevê desde mais de um século a primeira lei de obrigatoriedade escolar de nosso país, que foi a lei Nº 1420, e que as sucessivas leis (a lei federal e a atual lei de educação nacional) foram ampliando, sem que no entanto possamos dar por cumprida sequer a obrigatoriedade prevista por aquela lei Nº 1420.

Estive trabalhando no dia de ontem com as equipes técnicas da província em torno a alguns conceitos que irei retomar hoje, e depois vou aprofundar sobre um assunto sobre o qual ontem somente fizemos algumas menções: o papel que assume o ensino nesta preocupação pelas trajetórias escolares.

A nossa preocupação que cada vez mais compartilhamos é a de garantir que os direitos educacionais dos meninos e meninas nos leve (e isso é bom e é bom acontecer) para definições de políticas educacionais em diferentes campos. Por exemplo, o subsídio universal para crianças é um tipo de política neste sentido, a articulação intersetorial específica da área

¹ Tradução: Miruna Kayano Genoino – agosto de 2017.

² Conferência da Jornada de abertura do ciclo letivo de 2010 - Ministério de Cultura e Educação - Governo de La Pampa

de educação com outras áreas do governo em relação a questões locais que venham a ter os diferentes grupos de meninos e meninas também é um exemplo nesse sentido. O risco é que, na medida em que estamos enriquecendo essa bagagem política que é necessária e que inclusive ajuda na tarefa da escola e até mesmo ajuda a tarefa das famílias em relação à educação das crianças, nos esqueçamos de que ainda há algo que devemos colocar no centro, que é o problema do ensino. A maioria daqueles que estão aqui têm responsabilidades institucionais nos níveis escolares e serão convocados - como tem acontecido nos últimos tempos - a realizar um trabalho institucional focado na articulação com outras organizações sociais ou de gestão nos níveis institucionais de recursos, como bolsas de estudos e outros. Existe um certo risco, nessas condições, de que o problema do ensino seja retirado do foco da tarefa institucional, e que o problema do ensino se torne exclusivamente uma questão de professores, como se o que tivesse acontecido até agora fosse algo puramente relacionado a como as condições não ajudaram a desenvolver uma educação de qualidade, como se colocando as condições adequadas para isso, fosse possível produzir um ensino de qualidade.

A questão não é tão simples porque, como tentaremos argumentar aqui, temos desenvolvimentos pedagógicos e didáticos mais do que centenários em nosso sistema escolar que estão organizados em meio a uma série de pressupostos que vamos tentar discutir aqui e que são problemáticos no momento de responder a situações de exclusão escolar. São pressupostos que não sei se alguma vez foram completamente válidos, não estou em condições de opinar sobre isso, mas sim sei que no momento estão em crise. Alguns deles podem ter estado em vigor por um período importante da história do sistema educacional, mas hoje é difícil mantê-los como pressupostos universais do trabalho pedagógico-didático.

Perto do final da conferência, quando avancemos mais sobre esses conceitos, tentarei colocar em dúvida algumas das verdades que estruturaram a experiência da escola durante mais de um século. A principal questão que quero colocar em dúvida aqui é uma ideia muito forte que estrutura o ensino em nossas escolas, segundo a qual é preciso propor ensinamentos semelhantes para alcançar aprendizagens equivalentes. Se eu quiser que um grupo aprenda o mesmo, eu tenho que fazer o mesmo com todos: esse é um dos pressupostos mais fortes do sistema educacional. O discurso contemporâneo discute isso, mas esse pressuposto estrutura a maneira pela qual realizamos o ensino. Isso que compartilhamos agora, por exemplo, é uma situação na qual sabemos que todos os que estão aqui ouvindo o que eu digo não vão ouvir o mesmo, não o entenderão da mesma forma, não os interessará do mesmo jeito, não farão com isso exatamente a mesma coisa e, no final, não nos preocupa tanto que isso aconteça porque aceitamos que todos os que estão aqui vêm de diferentes escolas, diferentes localidades, trabalham em diferentes níveis do tema educacional, têm diferentes funções institucionais. Mas

em uma sala de aula, as coisas não funcionam assim. Em uma sala de aula, presume-se que, quando um professor "diz" algo da ordem do ensino, ele diz com a expectativa de que todos vão ouvi-lo, entendê-lo de maneiras mais ou menos similares e irão aprender da forma com que foi prevista quando o ensino foi planejado.

Disso tudo decorre a proposta da conferência de hoje: trabalhar com um conceito, o conceito de **cronologias de aprendizagem**, para colocar um pouco em dúvida esse tipo de verdade. A conferência é chamada de "Cronologias de aprendizagem: um conceito para pensar sobre as trajetórias escolares". Gosto que o título diga "cronologias de aprendizagem" porque o que vou tentar levantar com vocês aqui é que trabalhamos na construção do saber pedagógico, na construção do conhecimento didático em particular, com a ideia de uma aprendizagem monocrônica. Uma aprendizagem que segue um ritmo que é o mesmo para todos. E embora discutamos muito isso em termos de expressões como "adaptações curriculares", "adaptações à diversidade", "diversificação curricular", etc., boa parte do saber pedagógico e, em particular, insisto, o saber sobre o ensino, está estruturado nesta ideia de uma aprendizagem monocrônica.

-|-

Vamos primeiro trabalhar com alguns conceitos relacionados às trajetórias escolares. Estamos discutindo (se discutiu há pouco tempo atrás na mesa de abertura, se discutiu ontem e com certeza continuaremos discutindo por mais alguns anos), estamos discutindo uma preocupação. Queremos passar de uma situação na qual ainda temos um grande número de estudantes no sistema que têm trajetórias escolares nas quais seus direitos educacionais não se cumprem, para trajetórias educacionais contínuas e completas. Temos crianças que realizam trajetórias educacionais contínuas, mas não completam a escolaridade e temos crianças que realizam trajetórias educacionais marcadas pela descontinuidade. Assim que *contínuas* e *completas* são duas características que esperamos poder imprimir nas trajetórias escolares. Mas também - e esta é uma grande diferença do que poderíamos ter pensado há um século -, temos que desenvolver essas trajetórias em condições tais como preparar meninos e meninas para viver em sociedades que são muito mais complexas do que aquela na qual surgiu a escola argentina, e que parece muito mais plural. Também naquela época eram, mas a pluralidade não era um valor reconhecido: na origem do sistema educacional argentino, pelo contrário, a função era a homogeneização.

Nós hoje, século e meio mais tarde, temos a pluralidade como um valor de reconhecimento da diversidade de contribuições advindas da convivência de diferentes perspectivas culturais e, nesse sentido, não é simplesmente pensar em como faremos para que

as crianças estejam o tempo todo na escola, finalizem os níveis educacionais e aprendam, mas também pensar em como revisamos a proposta formativa, de modo a prepará-los para viver em sociedades que são muito mais complexas do que aquelas na qual a escola surgiu e onde a pluralidade de perspectivas, pluralidade cultural, aparece como uma riqueza reconhecida.

A questão em torno da qual esta exposição vai acontecer é: o que podemos pensar, o que podemos fazer em termos pedagógicos e, em particular, em termos didáticos, para convergir com outros esforços que não são apenas pedagógicos e didáticos, para que se possa avançar em direção a essas trajetórias educativas contínuas e completas e que preparem para viver em sociedades mais complexas e plurais do que as que estavam na origem da escola.

Para avançar nisto quero trabalhar rapidamente com dois conceitos sobre a ideia de trajetória escolar que são dois conceitos muito simples: o conceito de **trajetória teórica** e o de **trajetória real**. Antes de entrar neles uma pequena distinção: falaremos aqui permanentemente de trajetórias escolares, mas não deveríamos reduzir a trajetória educativa dos sujeitos à trajetória escolar. Isso é evidente porque as pessoas realizam outras aprendizagens além daquelas propostas pela escola, inclusive realizaram-se debates muito importantes sobre supostas confrontações entre aprendizagens que aconteceram na criação familiar e as aprendizagens escolares, ou aprendizagens através dos meios de comunicação e aprendizagens escolares, que é uma discussão clássica em educação; mas também porque, além do mais - e aqui sim é um problema do século XXI - nós não podemos dizer, com a mesma tranquilidade com a qual poderíamos tê-lo feito na metade do século XX, que a finais do século XXI a escola será uma instituição similar à escola que temos hoje em dia.

Não estou dizendo isso em termos de críticas à escola, estou dizendo no seguinte sentido: no ciclo vital de cada um de nós aqui, vimos o mundo mudar de maneiras muito significativas. É muito difícil para uma instituição que foi projetada para um contexto cultural, econômico e mesmo político muito diferente do atual, que seja preservada. Entre outras razões, porque efetivamente as mudanças que estão acontecendo fora da escola são realmente enormes; e, embora a escola racha, resista e, de certa forma, defenda aspectos da sua proposta formativa, é muito difícil pensar que dentro de 70 ou 80 anos as crianças irão às instituições que sejam exatamente as mesmas que temos hoje em dia.

É provável que tenhamos que diversificar propostas educacionais, é provável que o formato escolar precise ser modificado de forma substancial, e formatos não-escolares provavelmente surgirão, cada vez mais, sem que isso signifique qualquer problema catastrófico, mas sim assumindo a responsabilidade da mudança cultural que estamos protagonizando e que talvez vá a uma velocidade muito maior do que aquela possível de imaginar em meados do

século XX.

Então, sem reduzir as trajetórias educacionais para as trajetórias escolares, pensando nesta expansão das perspectivas que implicam o conceito de *trajetória educativa*, concentremo-nos um pouco nas trajetórias especificamente escolares e façamos uma distinção entre trajetórias teóricas e trajetórias reais.

Eu estabeleci um esquema para analisar as trajetórias escolares naqueles sistemas escolares que não estão modalizados. Eu fiz esse esclarecimento porque se alguém também considerar sistemas modalizados - como o nosso é para certos níveis educacionais -, então o assunto se torna um pouco mais complicado. Mas vamos começar com um esquema mais simples para perguntar como as trajetórias escolares daqueles que entram nas escolas como estudantes ocorrem. Se fosse pelas trajetórias teóricas, se fosse por aquilo que estabelecem as leis obrigatórias, se fosse pelo que estabelecem nossos pressupostos pedagógico-didáticos, certas coisas deveriam acontecer. Mas as trajetórias escolares a partir do que realmente acontecem, mostram, por um lado, estatísticas educacionais, mas também as pesquisas que fazem histórias de vida, as trajetórias que realmente desenvolvem os sujeitos no sistema, reconhecem uma série de dificuldades que afastam este planejamento teórico previsto pelo sistema.

Poderíamos dizer que temos na trajetória escolar teórica, como um ponto crítico, a entrada na escola. Supõe-se que, nas leis obrigatórias e nos regulamentos que estabelecem as obrigações do Estado, da família e das crianças quanto ao atendimento à escola, um ponto bastante claro para todos: na escola, é preciso entrar com uma certa idade, aos seis anos no primeiro ano e tudo o que vocês já conhecem. A realidade, que vocês também sabem, é que, enquanto a grande maioria dos meninos e meninas entram no 1º ano aos seis anos de idade, na sala de cinco, aos cinco anos, temos, classe a classe, certa proporção da população que nem sequer no nível primário, conseguimos universalizar; uma certa proporção da população que não consegue entrar, seja por razões estritamente familiares, seja por razões culturais, seja por falta de oferta suficiente de vagas por parte do sistema escolar.

No ponto de entrada, também temos o fenômeno chamado entrada tardia. É um fenômeno que afeta fortemente a população vulnerável das grandes cidades, em geral a população migrante, que, no contexto dos processos de mobilização e assentamento em um novo território atrasam a entrada das crianças na escola, chegam no ciclo escolar já iniciado, ou não conseguem a vaga a tempo, ou decidem adiar a entrada das crianças na escola durante um certo tempo.

Obviamente, a grande maioria entra a tempo. Uma vez que a criança está na escola, e

isso vale a pena pensar na sala de cinco, para o primeiro ano, para o início do ensino médio, deve desenvolver em termos de trajetória teórica uma escola onde o que deveria acontecer é que os sujeitos permaneçam. Mas existe uma realidade que conhecemos bem, que é que muitos não permanecem, provam e tentam alguns anos, mas depois abandonam, ou saem muito mais rapidamente, como é o caso do ensino médio.

Para aqueles que permanecem, a perspectiva é avançar um grau por ano (quando eu digo grau, não me refiro à série de ensino primário, mas pensando no nível escolar, essa ideia de aprendizado graduado onde uma série corresponde a um ano letivo). A ideia é que, em cada ano letivo, se avança um grau de escolaridade, mas sabemos que, juntamente com aqueles que avançam uma série por ano, temos um grande número de alunos que, em algum momento ou em vários momentos de sua escolaridade, repetem, e também temos um grupo importante que abandona temporariamente, e temporariamente pode querer dizer por dois ou três anos.

Eu comentei com as equipes técnicas a resposta dada pelos meninos em uma investigação sobre as razões pelas quais deixaram a escola, alunos que tinham deixado por dois ou mais anos a escola, e eles disseram: "*Não fui embora, não estou indo, voltarei em algum momento*". E apesar desse "*não estou indo*" ter dois ou três anos de antiguidade na vida de um sujeito muito jovem, ele não se via a si mesmo como alguém que não estava indo à escola.

E ainda temos que mencionar o detalhe importantíssimo para nós, que é que, mesmo entrando no tempo certo, ainda que permaneçam na escola, ainda que avancem uma série por ano, ainda temos que ver a possibilidade de que o sujeito aprenda ou de que não aprenda. Porque nem mesmo avançar uma série por ano é garantia de aprendizagem. A subsecretária nacional Mara BRAWER comentou há algum tempo a questão do que acontece com essas formas de aprovação nas quais aprovamos sabendo que as crianças não aprenderam. Bem, esta é uma realidade do nosso sistema escolar: começa a acontecer de forma muito preocupante que a aprovação escolar, que a acreditação das notas escolares, não tenha por trás a garantia de aprendizagens que supostamente, historicamente, expressavam uma certificação escolar.

Vejamos o mesmo esquema recentemente abordado; o que eu coloco em destaque e em relevo é o que chamamos de trajetória teórica. A trajetória teórica envolve a entrada no tempo certo, a permanência, o avanço de uma série por ano e aprender. Essa é a teoria da trajetória escolar e o *design* do sistema. A realidade de muitas trajetórias efetivamente desenvolvidas pelos sujeitos é que eles passam alguns ou todos os desafios que estamos colocando neste esquema.

Se a isso for adicionado outro nível educativo, adiciona-se a questão das transições. Na transição de um nível educativo para outro, o problema reaparece: eles entram, eles não entram, entram no tempo certo, ou eles saem, eles começam, eles abandonam, eles aprendem, eles não aprendem.

E se a isso for adicionado em paralelo, não sucessivamente, a questão da mudança de modalidade, também aparece a mudança de modalidade como uma estratégia ligada à manutenção da trajetória escolar. Ontem falamos sobre o que a investigação mostra na escola técnica: que a deserção na modalidade técnica é muito alta nos primeiros anos e que tem a ver com a tentativa de iniciar uma jornada nesta modalidade formativa e logo depois, descobrindo que se corre o risco de repetir, uma decisão estratégica é mudar de modalidade para evitar o problema da repetência. A mudança de modalidade, mudança de escola, de turno, mudança de cidade, mudança de nível educativo, são uma enorme quantidade de circunstâncias que apresentam potenciais descontinuidades nas trajetórias escolares. Damos por certo, há bastante tempo, que essas descontinuidades foram sendo desviadas com mais ou menos esforço, de maneiras eficientes, e a realidade é que o que encontramos é que em cada um desses pontos de descontinuidade há uma perda pelo sistema educacional de uma parte da população estudantil.

-II-

A investigação educativa e a experiência tanto política como no nível dos projetos escolares começam a mostrar-nos alguns desafios apresentados pelas **trajetórias** que agora podemos chamar de "não canalizadas". Muitas trajetórias escolares seguem o modelo das trajetórias teóricas, mas muitas não seguem esse modelo, seguem outro caminho. Aqui estamos usando a metáfora do leito do rio: saem do leito, do caminho, e essas trajetórias não canalizadas nos colocam alguns desafios. Antes de entrar nesses desafios, vocês poderiam com razão questionar por que, se as estatísticas educacionais, as investigações baseadas em histórias de vida e a experiência da escola mostram que as trajetórias reais estão muito distantes das teóricas, por que se isso acontecer em tal escala, insistimos no conceito de trajetória teórica, por que não abandonar esse conceito e focar nas trajetórias reais dos sujeitos. Há várias razões para isso, mas eu quero mencionar uma que será a que organiza a segunda parte da conferência: as trajetórias teóricas estruturam nosso conhecimento pedagógico. O que quase todos nós sabemos sobre como ensinar sujeitos de tal idade, como ensinar sujeitos dessa série ou turma, nós sabemos com base em um modelo construído que responde em boa medida à expectativa da trajetória teórica. E assim, como estávamos falando ontem, quando você é um professor de 1º ano e precisa desenvolver sua tarefa de alfabetização e convivem nesse 1º ano alunos de 6 anos de idade com alunos de 9 ou 10 anos de idade, você fica seriamente confuso, desde a atividade que escolheu para disparar uma

aprendizagem até a leitura que foi selecionada, passando pelos padrões de comportamento pensados que podem ser estabelecidos na sala de aula. Tudo é interrompido quando a sala de aula mostra que coexistem no mesmo espaço educativo sujeitos que são aqueles que esperávamos em virtude de trajetórias teóricas, com outros que se afastam claramente dessa expectativa.

Muito do que sabemos sobre como ensinar é o que sabemos sobre como ensinar sob os pressupostos das trajetórias teóricas. E, embora estes não se cumpram - em grande medida, as estatísticas mostram isso -, no entanto, nosso conhecimento educativo não acompanha com toda a velocidade que seria necessária, essas mudanças que a população, suposta por aqueles que ensinam no sistema escolar, está passando.

Quais os desafios colocados pelas trajetórias não canalizadas? Eu trouxe cinco que eu coleciono de investigações diferentes e que eu acho interessante comentar com vocês. Outros serão adicionados, certamente, e vocês poderão pensar em alguns que eu não trouxe.

Um primeiro desafio que eu acredito que é o cerne da preocupação que agora se abre com o retorno à escola de tantos meninos e meninas no âmbito do subsídio universal por filho e a obrigação do sistema educacional de garantir-lhes uma vaga e suas aprendizagens: O problema da *invisibilização* nas transições escolares. Se a trajetória da escola fosse esse tipo de curso regular onde não há nenhum tipo de hiato, onde não há interrupções, talvez esse problema não fosse tão importante. Mas na medida em que as trajetórias reais mostram enormes quantidades de pontos críticos onde são produzidas entradas, saídas, repetências, mudanças, alterações, ausências temporárias, etc., na medida em que isso ocorre, um risco muito forte que colocam essas trajetórias não canalizadas da maneira em que a teoria da trajetória da escola espera, é que os sujeitos se tornem invisíveis para nós.

Um exemplo muito claro é a transição do primário para o ensino médio. Quando uma criança se formou na escola primária, a escola primária não tem muito a ver com ele porque "ele já se formou". Quando ele ainda não entrou no ensino médio, o ensino médio não tem muito a ver com ele porque ele "ainda não é" um aluno da escola. Claro, quando a obrigatoriedade era apenas da escola primária, isso era um problema, mas não teve a gravidade que tem hoje, quando foi estabelecido há muitos anos, mais anos de escolaridade; no âmbito da lei nacional de educação, obrigatoriedade até a finalização do ensino médio.

Nos diz Alejandra Rossano, uma pedagoga que coordena o Programa de Aceleração Portenho na cidade de Buenos Aires, que nestas transições escolares, trabalhando em particular do ensino primário para o ensino médio, se produz uma espécie de *"terra de ninguém"*. A forma como o Estado esteve presente na vida dos sujeitos, que é a escola, tem uma lacuna onde "não é mais, mas ainda não": não é mais do primário e, portanto, este nível

não o acompanha mais, ainda não é do ensino médio e, portanto, este nível não o busca, e é novamente nas mãos da família que fica a responsabilidade de enviar os meninos de volta à escola. Nosso sistema educacional está preocupado nos tempos atuais (e isso é uma boa preocupação) por começar a cobrir esse território, essa terra de ninguém na qual não temos desenvolvida a tradição de acompanhamento do aluno.

Isso que é visto na transição do primário para o ensino médio também é vivenciado em fenômenos muito mais capilares. Por exemplo: um aluno pede uma transferência. Ele vai para a escola, pede uma transferência e a escola lhe dá a transferência. O sistema não tem desenvolvido - com a mesma importância com que desenvolveu outras questões, tais como o currículo ou sistemas de avaliação de aprendizagens - um mecanismo pelo qual a transferência que foi dada se torne outro ponto do sistema, em um controle de retorno para o sistema. Então, essa "saída com transferência" não se torna automaticamente em reincorporação ao sistema em outro ponto, que pode ser em outra província, que pode ser em outra escola da mesma localidade. Percebam: a suposição é a de que ele pede uma transferência e que irá para a escola. Bem, nesses pontos, e poderíamos listar muitos mais, nesses pontos de transição onde o sujeito é invisível para o sistema, porque o sistema não tem historicamente desenvolvido, formas de acompanhamento. Temos que começar a pensar nestas formas, algumas terão de ser artesanais, mas depois teremos que ir institucionalizando formas de monitoramento que tornem o Estado presente nos pontos das trajetórias escolares onde podem se produzir o tipo de perda que estamos falando no momento.

Um segundo desafio: volto aqui para um conceito de um sociólogo argentino chamado Kessler, que fala sobre **relações de baixa intensidade** com a escola. Assumimos que quando uma pessoa entra na escola, a partir do momento em que entra na escola, desenvolve com a escola um relacionamento de certa intensidade. Por exemplo, assumimos que você tem que ir todos os dias. Supomos que, se houver uma tarefa confiada à casa, isso deve ser feito. Assumimos que no primeiro dia de aula virão todos. Sabemos que não é assim, mas nós supomos que deve ser assim e frente à constatação de que não é assim, ficamos novamente confusos. Kessler descreve relacionamentos de baixa intensidade com a escola como as relações em que os alunos vão às vezes, e as vezes não vão, vão um dia, mas não sabem o que aconteceu no dia anterior e nem se preocupam em descobrir o que aconteceu, onde eles não carregam as ferramentas e não se importam muito com as consequências de não fazê-lo.

Kessler acrescenta: se a modalidade de relacionamento desenvolvida pelo sujeito com a escola, esta modalidade de baixa intensidade, é disciplinada, no sentido de que, como os alunos diriam, vão à escola e não fazem "zona", se não fazem zona está tudo bem. Nós nos

acostumamos a vê-los entrar, sair, ir, chegar, e com isso não há muito a fazer, até que chega um certo momento em que há uma grande quantidade de materiais que levam embora e possivelmente, como resultado, repetem.

Se o engajamento com a escola é indisciplinado, se o relacionamento de baixa intensidade for acompanhado de indisciplina em termos de não conformidade com as regras de convivência estabelecidas pela escola, provavelmente isso termina em uma implosão um pouco mais violenta e provavelmente com uma saída da escola. Na forma de *"eu lhe dou uma transferência"*: dou-lhe uma transferência para a escola que você deseja, mas aqui o assunto se encerrou.

Temos dificuldade em fazer vínculo com os alunos que desenvolvem com a escola esse tipo de relacionamento que Kessler chama de "baixa intensidade". Muitas das nossas premissas sobre a aprendizagem se apoiam na ideia de presença diária e preocupação com o trabalho escolar, e não sabemos muito bem o que fazer diante desses chamados "novos públicos", que desenvolvem essas relações muito diferentes com a escolaridade.

Um terceiro desafio é o **absentismo** dos alunos. Absentismos que são de vários tipos. Eu não quero entrar em detalhes porque vocês o conhecem bem, mas eu quero mencionar que o absentismo não é o mesmo para todos os grupos. Ontem nós enumerávamos: quem sempre chega atrasado para a primeira aula, porque vem do trabalho; alguém que, como eu disse ontem, toda vez que chove, sabemos que não vai vir para a escola; que está ausente por trinta ou quarenta dias, porque deu à luz e está assoberbada pela criação inicial de seu bebê; quem vai dois dias sim e três dias não, de acordo com esta versão que nos fala Kessler. Cada uma destas formas de absentismo quebra uma premissa, que é a premissa sobre a presencialidade; como nosso conhecimento educativo está estruturado em torno da premissa de presença, temos dificuldade em dar adequada resposta pedagógica a estas formas de presença na escola, formas essas que não se adequam com aquela expectativa que temos que é a de todos os dias, o tempo todo, etc.

Nós por exemplo, estabelecemos, que as jovens grávidas que dão à luz têm 40 ou 50 dias de licença para atender à educação inicial de seu filho ou filha, mas o que não sabemos muito bem é o que fazer quando retornam à escola e perdeu 40 ou 50 dias de aula, como reinserir essa adolescente ou jovem no ritmo de aprendizagem que está acontecendo com o resto de seus colegas de classe.

A esse tipo de coisa, me refiro, quando falo de algumas consequências pedagógicas que essas formas das trajetórias escolares reais têm, em relação ao saber que temos.

O quarto desafio é o desafio da **(defasagem de) idade**. Aqueles que estão mais perto

podem vê-lo, eu coloquei a palavra (**defasagem de**) **idade** de uma maneira um pouco estranha. Em vez de colocar seguido, defasagem de idade, coloquei o *defasagem de* entre parênteses para chamar a atenção para algo que eu insisto sempre que tenho oportunidade, que é o fato de que defasagem de idade é uma maneira escolar de olhar a idade dos sujeitos. Os sujeitos, como vocês sabem, não têm defasagem de idade, eles têm idade: 6 anos, 8 anos, 14 anos. Essa idade torna-se para a escola um problema por conta do tema das trajetórias teóricas. Porque a escola assume que os meninos de um certo nível de escolaridade devem ter uma certa idade e então nós inventamos a categoria de (defasagem de) idade para referir-nos a essa lacuna entre a idade cronológica de um sujeito e a idade que nós supomos que deveriam ter aqueles que estão na escola em certo nível de escolaridade. Como diz um colega que aprecio muito, Ricardo Baquero, *"a defasagem de idade é uma doença que é contraída apenas na escola"*, porque em nenhum outro lugar há defasagem de idade, porque na escola há uma expectativa em relação à idade que é uma expectativa "razoável", porque dessa forma a escola foi estruturada.

Agora, podemos continuar olhando a defasagem de idade como um tipo de déficit que os sujeitos carregam ou podemos começar a construir conhecimento pedagógico e, em particular, conhecimento didático que responda a esta realidade, que é a que muitos meninos e meninas que estão na escola não têm a idade teórica que assumimos que deviam ter, baseando-se no nível de escolaridade que estão cursando.

E, finalmente, o último desafio tem a ver com as **baixas conquistas de aprendizagem**, porque quando as trajetórias escolares são descontínuas, como costumam ser algumas dessas trajetórias não canalizadas, elas são acompanhadas pelo que podemos chamar, para que todos nos entendam rapidamente, "baixas conquistas de aprendizagem". Isso se constata quando, como eu disse agora há pouco, as crianças carregam certificados escolares que deveriam ser garantia de determinadas aprendizagens e, no entanto, quando estamos diante deles na tarefa de ensinar, descobrimos que a aprendizagem que esperávamos não existe. E aqui não é mais um problema de trajetórias teóricas, aqui está um problema de certificação escolar: a certificação diz que a criança aprovou o 1º ciclo, como você pode explicar que ele está no 4º ano e não pode ler? Não há outro lugar para olhar que não seja a própria escola que emitiu essa certificação, que se espera que dá crédito de certas aprendizagens, mas que o faz sabendo que essas crianças não têm as aprendizagens esperadas.

Por que isso acontece? Porque, a partir da trajetória teórica, chega um ponto em que não sabemos o que fazer com crianças multi-repetentes, percebemos que é inviável manter uma criança de 11 ou 12 anos em um 1º ou 2º ano. A resposta pedagógica que tivemos que

reiterar diante da situação de não aprendizagem é a repetência, que, como vocês sabem, basicamente significa fazer novamente o que não se aprendeu até agora, como se pelo fato de o tempo passar, a nova oportunidade, que é exatamente a mesma, teria um resultado diferente. Ao chegar nesse ponto, quando o assunto não tem mais para onde ir, geramos um mecanismo de promoção sabendo que o sujeito não tem as aprendizagens suficientes para enfrentar o próximo nível ou ciclo educacional.

Aqui temos um problema sério. Penso que estão mal desenvolvidos, nos últimos anos, os muitos argumentos que responsabilizam o nível anterior pelo baixo aprendizado das crianças, mas é hora de que os olhemos desde a perspectiva do sistema escolar e, por essa perspectiva, que nos tornemos todos corresponsáveis pela aprendizagem que as crianças têm que alcançar ao estar na escola.

Há muitos mais desafios, vocês poderão estar pensando em outros que eu não propus. Também na medida em que as experiências de inclusão educativa se multiplicam e se sistematizam e na medida em que a investigação o permita, esses desafios cresçam em qualidade. Agora, seria desejável que também fôssemos encontrando algumas formas de responder a esses desafios. Quero falar sobre isso de agora em diante.

-III-

Depois de todos esses conceitos relacionados às trajetórias teóricas, gostaria de rever alguns **pressupostos pedagógicos e didáticos sobre os quais o sistema escolar se apoia**. Coloco quatro que eu quero enfatizar, são os que posso trabalhar com mais conforto, é claro que existem outros, mas estes são bem da ordem pedagógico-didática.

Um primeiro pressuposto é - agora vou colocar um nome técnico para tudo o que tenho dito até agora -, um primeiro pressuposto é um certo **cronossistema**. Um sistema de ordenamento do tempo que estabelece etapas da vida para ir a certos níveis escolares, ritmos de aquisição de aprendizagem, duração das jornadas escolares, período de tempo, módulo ou bloco escolar. É interessante se vocês tiverem a oportunidade de ver como os conteúdos escolares da escola fundamental apareceram nos programas educacionais dos primeiros anos da escola fundamental argentina. Por exemplo, no plano de estudos das escolas na Capital Federal e nos Territórios Nacionais do ano de 1888, coisas muito interessantes aparecem: aritmética de 30 minutos, 10 minutos de leitura silenciosa, 15 minutos de exercícios intuitivos, aritmética de 15 minutos (pela segunda vez na jornada). Nenhum fragmento do dia da escola excede 30 minutos, a maioria tem 10 ou 15 minutos, e essa estruturação do tempo escolar levou a um tipo repetitivo de atividades escolares, iterativas e um tipo de definição de conteúdo como um estoque ordenado de saberes pequeninos que se somam. E essa definição didática é

completamente diferente daquela que podemos ter hoje em dia, quando lutamos contra essa ideia de fragmentação da jornada em unidades muito pequenas, lutamos, pelo contrário, por unidades de tempo muito maiores. Os professores tratam de que as horas fiquem mais concentradas para que possamos desenvolver projetos pedagógicos mais interessantes, que não fiquem completamente fragmentados. Existe um sistema de ordenação do tempo que estrutura nossos saberes sobre o ensino, a nossa definição de conteúdos, ritmos de aprendizagem, obviamente os ritmos de avaliação. E grande parte desse cronossistema está em crise hoje e temos que discutir como o modificamos. Temos que tomar decisões organizacionais sobre o sistema educacional. Por exemplo, há o caso da escola de ensino médio na qual o dia escolar é dividido em unidades de tempo semelhantes. E a verdade é que, dependendo do assunto, os conteúdos se prestam mais ou menos por determinadas durações de tempo de aula ou do módulo ou do bloco. No entanto, a decisão organizacional é uma decisão de certa homogeneidade. Isso tem consequências para o ensino que poderá ser desenvolvido.

Um segundo pressuposto é o da **descontextualização dos saberes** que a escola ensina. A escola foi inventada precisamente quando foi decidido que certas aprendizagens que historicamente estavam reservadas para grupos muito seletos da população tinham que ser acessíveis para todos. E a decisão pedagógica que deu uma possível resposta a que todos aprendessem esses conteúdos teve a ver com a descontextualização. Na escola se ensinam conteúdos que respondem aos saberes produzidos fora da escola e se ensinam em condições nas quais o saber não funciona como funciona fora da escola. Quando, por exemplo, no ensino de Ciências Naturais, o esforço é feito para levar as crianças ao laboratório, é uma tentativa de restaurar algo do contexto da produção do conhecimento científico, mas é sabido que este não é o contexto da produção de conhecimento científico. Quando na escola técnica desenvolve-se a atividade de oficinas, esta atividade de oficinas visa trazer conhecimentos técnicos para o seu modo de utilização. E no entanto sempre há uma lacuna entre a oficina e o uso real do saber, e é por isso que os projetos desenvolvidos pelas escolas técnicas são tão interessantes quando colocam as crianças em um âmbito de produção de coisas reais. Me contavam de uma escola técnica que desenvolveu em uma localidade da província um projeto de instalações elétricas em um bairro da localidade. Bem, a atividade pensada está muito mais próxima do contexto real do uso do conhecimento, mas sempre há uma lacuna entre a produção e o uso do saber fora da escola e a forma como a escola pode fazer isso nas condições em que a escolaridade se desenvolve.

Um terceiro pressuposto é o da **presencialidade**. A maneira que nós encontramos de colocar alguns saberes que antes circulavam de forma muito restrita, ao alcance de todos, é que

esses todos sejam agrupados em grupos grandes, falamos de uma média de 30, mas sabemos que alguma vez foram 50 e que podem chegar a ser, se for necessário como agora, 200, 300, 400. Todos ao comando de um, para que esse um diga algo sobre o conhecimento que deve transmitir. Se esta suposição for quebrada, se uma das duas partes não for - e aqui é tanto falar do absentismo dos alunos quanto do absentismo dos professores -, se uma parte não cumpre o pacto de presença, bem, o ensino se desorganiza, se confunde. Claro, hoje em dia temos condições tecnológicas que nos permitem pensar que não faltará muito tempo antes de podermos romper, com certo sucesso, com o pressuposto da presencialidade, pelo menos para certo tipo de aprendizagem. Certamente muitos de vocês já tiveram experiência de aprendizagens muito valiosas realizadas em ambientes virtuais. Mas, por enquanto, a lógica do sistema escolar é a lógica da presencialidade e nosso conhecimento pedagógico, nosso conhecimento didático como professores, não está totalmente preparado para, por exemplo, desenvolver materiais que possibilitem aproveitar os tempos em que as crianças não estão na escola por qualquer motivo, apoiando suas aprendizagens extracurriculares.

E uma suposição final é o pressuposto da **simultaneidade**. Este que eu comentei no início pelo qual os ensinamentos devem ser iguais para todos e, na medida em que todos são ensinados da mesma forma, todos aprendem as mesmas coisas ao mesmo tempo. Isso é algo como o ideal fundacional da escola moderna com o qual é muito difícil romper.

Há um conceito de aprendizagens ao qual vamos colocar o nome de **ap aprendizagens monocrônicas**, estou usando um conceito que tem que ver com o tempo. Quando falamos de aprendizagens monocrônicas estamos falando sobre a ideia de que é necessário propor uma sequência única de aprendizagens para todos os membros de um grupo escolar e manter essa sequência ao longo do tempo de tal modo que, no final de um processo mais ou menos prolongado de ensino o grupo de alunos tenha aprendido as mesmas coisas. Este é o pressuposto da escolaridade moderna: sequências unificadas de aprendizagens sustentadas ao longo do tempo com o mesmo grupo de alunos, a cargo do mesmo professor, de modo que no final de um período de tempo mais ou menos prolongado de tempo e desenvolvido o ensino como pretendido, os sujeitos terão aprendido as mesmas coisas. Todos sabemos que existirão aqueles que aprendem um pouco mais, outros que aprendem um pouquinho menos, mas a ideia é que uma certa cronologia de aprendizagem mais ou menos unificada seja preservada para o grupo classe. Quando um sujeito fica muito defasado nessa cronologia, a resposta que tivemos como sistema é repetir, fazê-lo realizar novamente, para ver se fazendo novamente, alcança estas aprendizagens, com outro grupo, em outro tempo.

Quando os sujeitos passam muito mais rápido do que as nossas cronologias,

aconteceu com todos nós que alguns estudantes tenham ficado um pouco entediados, lhes damos alguma tarefa de responsabilidade, ou simplesmente deixamos acontecer e não podemos fazer muito a respeito. Mas a ideia das aprendizagens monocrônicas é que a questão segue um ritmo mais ou menos uniforme, um deles pode ficar defasado, outro pode avançar um pouco, mas a maior parte do grupo mantém um certo ritmo de aprendizagem.

Bem, a monocronia está em crise. Durante muito tempo, no caso das salas multiseriadas rurais, nas múltiplas aulas das escolas rurais esse foi sempre um problema. Como os professores fomos formados para desenvolver aprendizagens monocrônicas, quando temos uma sala multiseriada, temos que administrar simultaneamente várias cronologias, e a verdade é que é muito difícil para aqueles que foram formados em monocronia desenvolver cronologias simultaneamente. No entanto, muitos professores fazem, e fazem isso de maneiras interessantes, e com base em algumas coisas que os professores fazem eu vou comentar sobre algumas ideias que podem ser tomadas para toda a atividade docente. Nas salas multiseriadas rurais, a aprendizagem monocromática sempre foi um problema; com isso eu não quero dizer que é algo que não possa ser resolvido, estou dizendo que sempre foi algo que exigia elaborar localmente algum tipo de resposta. Porque a formação docente, as sequências didáticas disponíveis, não foram totalmente pensadas a partir desse problema. Na Argentina, esta questão foi cada vez mais sendo atendida a partir do Plano Social para frente, e hoje temos muito desenvolvimento didático para as salas multiseriadas, mas estamos falando dos 90 em diante, poderíamos dizer que anteriormente, e com algumas exceções que, claro, nós reconhecemos e vocês certamente conhecem, a lógica do conhecimento didático oficial foi a lógica da aprendizagem monocrônica. E quem foi responsável pelo desenvolvimento simultâneo de várias cronologias de aprendizagem teve que dar uma resposta local com saberes muito pouco ajustados ao problema que tinha de resolver.

Mas, para além disso, que é reconhecido como um problema no contexto de salas multiseriadas rurais de longa data, além disso, a aprendizagem monocrônica entrou em crise no que poderíamos chamar de "sala de aula padrão". A sala de aula na qual um professor tem que desenvolver um programa unificado de aprendizagens com um grupo de crianças ou adolescentes que será o mesmo desde o início até o final do ano letivo.

Nisso, que chamamos de sala de aula padrão, a monocronia também entrou em crise e é por isso que mencionei há algum tempo e agora recupero, discursos como o das "adaptações curriculares", discursos como os da "adaptação à diversidade", discursos como os da "diversificação curricular", sobre os quais se escreveu, falou-se e publicou-se muito, que parecem supor, parecem ser pontuados, ou melhor, de que a monocronia não é tão fácil de

sustentar na sala de aula padrão e, então tentam comunicar aos professores algumas estratégias para responder a esta policronia que tomaria o lugar da aprendizagem monocrônica.

-IV-

Com base nessas reflexões que estou fazendo sobre a crise da monocronia das aprendizagens, apresentarei um conceito que me parece fundamental para nossas preocupações sobre a inclusão educacional que é o conceito de **cronologias de aprendizagem**.

Devemos começar a desenvolver saber pedagógico e, em particular, saber didático que aumenta a nossa capacidade para desenvolver não uma aprendizagem monocrônica, mas sim distintas cronologias de aprendizagem. Falar de aprendizagens equivalentes não significa que os caminhos tenham que ser exatamente os mesmos para todos. Isso é lógico e pode ser dito, mas depois será necessário sustentá-lo com saber pedagógico. E para isso temos que ensaiar, temos que investigar, temos que produzir e temos que discutir muito.

Com a ideia de cronologias de aprendizagem, falo de múltiplas cronologias em contraposição justamente à aprendizagem monocrônica base do pressuposto do ensino graduado e simultâneo. Se vamos defender, em algum sentido, a ideia de múltiplas cronologias de aprendizagem, então o problema para aqueles que trabalhamos como professores torna-se um problema que tem duas caras.

Por um lado, como ampliar as cronologias, como sair da ideia de aprendizagem monocrônica para sustentar mais cronologias de aprendizagem que conduzam a longo prazo a resultados equivalentes. Ou seja, por um lado, temos um desafio que é ampliar.

Mas também temos um desafio que é limitar, porque o saber didático disponível tem limites quanto à quantidade de cronologias que podemos tratar de coordenar de maneiras mais ou menos satisfatórias. E nessa tensão entre ampliar, sair da aprendizagem monocrônica, mas limitando, porque não podemos sustentar 250 cronologias de aprendizagem - como o que poderia acontecer aqui, por exemplo - é nesta tensão que, parece-me, temos que mover a produção do saber didático nos próximos anos.

Em condições de ensino simultâneo, ou seja, onde os grupos estão juntos em um ano letivo, se sustentarmos a aprendizagem monocrônica, nossas respostas são inexoravelmente a repetência ou a falta de aprendizagem. Se pudermos sustentar o ensino simultâneo, ou seja, tratando-se de grupos que se escolarizam juntos, devemos começar a organizar pelo menos mais de uma cronologia - vamos discutir quantas, caso a caso - pelo menos mais do que uma cronologia de aprendizagem. E isso leva a uma série de desafios, porque há algo aqui para

construir, um saber pedagógico a construir e, acima de tudo, devemos colocar no centro, como eu tentei dizer no início, devemos colocar no centro do trabalho institucional o problema do ensino.

Nós corremos o risco, como eu disse no início, de que o ensino se torne no tema que os professores têm de resolver: garantimos as condições, seja do ponto de vista da política educacional, seja a partir do ponto de vista da condução da instituição, para que eles resolvam o problema das cronologias múltiplas. A verdade é que se não produzimos um tipo de saber que hoje está, mas de forma dispersa, e em alguns lugares está vazio, é muito difícil que os professores individualmente possam dar resposta ao que o sistema como sistema não conseguiu dar resposta durante mais de um século.

Se abandonamos o problema das múltiplas cronologias como um problema doméstico a ser resolvido individualmente pelos professores, certamente encontraremos escolas e professores que achem resposta ao assunto: isso sempre acontece, sempre há escolas capazes de desenvolver experiências super valiosas nesse sentido, e sempre há professores que acham a resposta a este assunto. Mas o problema da política educacional não é o problema de que no nível institucional ou individual algumas pessoas encontrem resposta ao assunto. O problema da política educacional é que, como o direito educacional de cada criança é cumprido em *sua* escola, é *nessa* escola onde deve acontecer isso que estamos falando e, portanto, não é suficiente que apenas alguns encontrem a resposta ao assunto.

-V-

Revisando uma série de investigações e também de experiências relativamente bem-sucedidas, ou pelo menos com sucesso em alguns aspectos da retenção com aprendizagens, parece-me que existe um tipo de saber que pode ser sistematizado. No próximo slide, vou trabalhar de forma mais propositiva. Mas agora eu gostaria, antes de entrar no aspecto mais propositivo, de questionar certas verdades.

Eu acho que uma das coisas que temos que fazer é pôr em discussão algumas verdades, aquelas que estruturaram nossa maneira de ver o sistema e de ver as aprendizagens.

1. Uma dessas verdades é que as crianças aprendem apenas uma coisa de cada vez. Durante muito tempo, estamos preocupados em multiplicar as coisas que as crianças podem aprender; lembrem-se, por exemplo, dos esforços no âmbito dos CBC, para falar sobre conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais e que não nos funcionou muito bem, porque acabamos propondo tipos de atividades por tipos de conteúdos, quando de fato a

ideia era que uma certa atividade de aprendizagem poderia transmitir diferentes dimensões do conteúdo escolar.

2. As crianças aprendem coisas diferentes ao mesmo tempo e, portanto, não é negativo pensar um pouco nesse sentido, sabendo que não temos controle total, nem estamos perto de ter controle total do que as pessoas aprendem ao realizar as atividades que nós propomos.
3. A segunda questão a discutir - eu tenho discutido desde o início - é que para alcançar aprendizagens equivalentes é preciso organizar ensinamentos similares. Isso nos levaria a um único caminho possível de aprendizagem condenando aqueles que não seguem a aprendizagem no ritmo e nas formas que propusemos de acordo com nosso saber didático.
4. Que o básico é linguagem e matemática: todos nós estaríamos dispostos a discutir isso, mas "quando as batatas queimam", o básico acaba sendo língua e a matemática. Pensem sobre o que custou para o nosso país desenvolver procedimentos de avaliação das aprendizagens que saíssem da linguagem e da matemática como áreas que eram as únicas avaliadas e sobre as quais se construía o discurso público sobre a qualidade da escola. A qualidade da escola era equivalente apenas aos resultados de aprendizagem e estes eram medidos apenas em linguagem e matemática.
5. Certo conceito limitado de inteligência que reduz a inteligência a um raciocínio fundamentalmente verbal e formas de raciocínio principalmente de natureza dedutiva. Eu não quero me comprometer demais com conceitos bastante vaporosos, como inteligências múltiplas, mas é verdade que podemos reconhecer que a escola formatou as atividades de ensino para produzir um tipo de inteligência: uma inteligência essencialmente verbal e uma inteligência carregada de raciocínio dedutivo, o que claramente empobrece as oportunidades de aprendizagem de meninos e meninas.
6. E uma última verdade que deve ser colocada em questão é que tudo o que se aprende é educativo. Nas escolas também há crianças que aprendem a se sentir incompetentes, há crianças que aprendem que certas coisas não são para elas, que "minha cabeça não vai", isso também se aprende e está longe de ser educativo, pelo menos naquilo que reconhecemos como valores educativos.

Temos que questionar uma grande quantidade de verdades, não para confundir nossas ações, pelo contrário, mas sim porque temos que nos atrever a romper com certas coisas que estruturaram nosso modo de ver o mundo e que às vezes nos desautorizam quando queremos ensaiar algo diferente.

Como romper com tudo aquilo que tem a ver com um mesmo ritmo de aprendizagem?

O que eles vão dizer se eu organizar uma proposta educativa onde as crianças possam ter diferentes ritmos de aprendizagem? Alguém vai dizer que estou segmentando o ensino, alguém vai dizer que estou diversificando os grupos. Se a diversificação é que alguns podem aprender todo o currículo e outros aprendem versões empobrecidas do currículo, isso eu certamente discutiria. Agora, se a diversificação for gerar diferentes cronologias de aprendizagem que a longo prazo conduzam a resultados equivalentes, isso me parece completamente defensável. Todos nós que estamos aqui somos um sinal claro de que talvez tenhamos seguido cronologias de aprendizagem muito diferentes e, no entanto, conseguimos ter uma certa aprendizagem equivalente. Porque as escolas, apesar de todas essas premissas, não funcionam fazendo com que todos façam as mesmas coisas ao mesmo tempo. Nem todos os alunos do 1º ano do país fazem as mesmas coisas ao mesmo tempo, os professores ensinam de maneiras muito diferentes, os professores também e, ainda assim, certas aprendizagens parecem ser alcançadas pela grande maioria da população.

-VI-

Agora vamos aos dois slides finais: por onde vai o saber pedagógico e, em particular, o saber didático que acumulamos até agora. Acumulados em pesquisa educacional, acumulados em projetos escolares que se atreveram a gerar propostas diferentes para o problema da inclusão escolar, em políticas educacionais que tentaram mudanças em outra escala. Tanto as políticas como a pesquisa e as experiências das escolas acumularam conhecimento em muitos campos, não só no campo pedagógico-didático, mas eu quero me concentrar agora especialmente neste campo.

Vou propor eixos para discutir. Eu acredito que vocês poderiam tomar algum desses eixos e torná-lo uma questão de debate com professores, aceitando também que diferentes áreas do currículo poderiam, por sua vez, ser diferencialmente adequadas para alguns desses conhecimentos que eu vou colocar aqui. Possivelmente não seja a mesma coisa, a continuidade necessária para a aprendizagem matemática, daquilo que pode ser feito em termos de ritmos na aprendizagem das Ciências Sociais, onde é possível se concentrar por um longo tempo em um único tema e dar-lhe profundidade; se depois mudarmos o tema, algo da primeira experiência é recuperado, mas não tem por que existir uma sequência rigorosa de conteúdos.

Será necessário discutir isso matéria por matéria, em qualquer caso, mas ao analisar os saberes pedagógico-didáticos que surgem das experiências das escolas, dos programas de inclusão educacional e também das investigações desenvolvidas sobre rupturas das monocronias, parece que parte do conhecimento pedagógico possui uma ideia de **seleção de eixos temáticos que permitam diferentes níveis de aprendizagem**. Alguém já disse ... Você viu o formato típico

da escola onde alguém faz uma pergunta, os alunos respondem e o professor automaticamente avalia? Por exemplo, "o que nós tínhamos dito que eram os elétrons?" E um aluno que responde, e aquele que diz "muito bom" ou que dá a palavra a outro aluno. Bem, se você quer que as respostas dos alunos sejam mais interessantes do que fragmentos muito pequenos de informação, uma das coisas que se deve aprender é a fazer perguntas mais interessantes, porque se a questão for muito curta, a resposta também é muito "curta".

O mesmo pode ser dito dos conteúdos: certas seleções temáticas que fazemos são tão fragmentadas por elas mesmas, que é impossível pensar que sobre elas é possível pensar em estruturar diferentes níveis de aprendizagem. Se quisermos gerenciar várias cronologias de aprendizagem, uma das propriedades que precisam ter, pelo menos alguns dos temas que propomos, é que eles permitam diferentes níveis de aprendizagem. Isso requer um recorte do conteúdo muito diferente dessa hiper fragmentação que o saber monocrônico pode ter nos conduzido.

Não é somente definir núcleos temáticos mais potentes e poderosos (por exemplo, o projeto de instalações elétricas em um bairro pobre da cidade), mas também **traduzir esses diferentes níveis de aprendizagem de forma concreta na programação**, porque se não o tema pode ser de uma enorme amplitude, mas apenas se envolvem aqueles que seguem o que acaba sendo o nível padrão de aprendizagem. As experiências de aceleração, por exemplo, nos ensinam que, mesmo para essas crianças extra-idade, mesmo ali onde foram homogeneizadas por alguma condição (por exemplo, por causa de seus baixos níveis de aprendizagem), existem muitas diferenças quanto aos ritmos e níveis de aprendizagem dos alunos, e se a resposta é fazer com todos o mesmo, acabamos reproduzindo exatamente o que se queria combater.

Os alunos não aprendem as diferentes matérias da mesma maneira nem com o mesmo interesse, nem com a mesma profundidade. E, possivelmente, o reconhecimento desta verdade conhecida é bastante usual na vida cotidiana da escola, mas o que não é habitual é que isso se traduz em programação didática no reconhecimento desses diferentes níveis de aprendizagem, em aceitar que alguns vão para aprender muito mais de certas matérias do que outras, sem renunciar ao que queremos que todos aprendam. Não é ruim que alguns aprendam mais assuntos do que outros, a questão é o que queremos garantir como aprendizagem comum para todos.

Uma terceira coisa que essas propostas nos ensinam (insisto: investigações, experiências, políticas) é que as experiências que funcionam bem tendem a combinar **atividades de ensino que respondem a diferentes estruturas temporais**. Nós, na Argentina, geralmente embarcamos em certas modas pedagógicas - por exemplo, ensinando por projetos;

nos meus primeiros anos de professora foi muito frequente o ensino por fichas. Bem, quando alguém ensina por fichas o conhecimento se estrutura de uma certa maneira, quando alguém ensina por projetos, o conhecimento é estruturado de outra maneira e, possivelmente, o que teríamos que aprender fosse apenas combinar diferentes estruturas temporais na programação didática. Existem aprendizagens que exigem uma temporalidade iterativa, que requer uma vez, outra vez, outra vez. Existem aprendizagens que exigem, pelo contrário, concentração, intensificação e aprofundamento. Não se trata de um ou outro, trata-se de avaliar em termos didáticos a melhor estrutura temporal que corresponde com aquelas aprendizagens que queremos promover nas crianças.

Sobre o que vou dizer agora, já existe muito desenvolvimento realizado nos programas, nas escolas e também mostrado pelas investigações. Penso, por exemplo, nas investigações de um sociólogo francês chamado Bernard Lahire, que trabalhou arduamente sobre o que vou levantar aqui, que é a questão da criação de um **repertório de atividades**. Quando você tem um bom repertório de atividades - bem projetado, não com enunciados recortados e xerocados, um bom repertório de atividades que cresce na medida em que seu trabalho profissional permite que você faça isso - o que você possui é um recurso com o qual gerenciar cronologias de aprendizagem diferentes.

Bernard Lahire fez um estudo extremamente interessante sobre como os professores da escola primária francesa aprendem a ensinar. Ele mostrou que, no caso da escola francesa, a grande diferença entre o professor experiente e o professor novato era que o experiente tinha desenvolvido ao longo de sua trajetória profissional um repertório de atividades, algumas com um alto valor didático, que ele sabia como administrar e sabia decidir em qual momento propor a um ou outro grupo de estudantes. O professor iniciante por sua vez não tinha essas atividades nem contava com critérios para sua administração. A preparação e administração de um repertório de atividades é uma estratégia valiosa que eu acho que se poderia perfeitamente ensaiar.

Em todos os projetos que vi - quero dizer que vi projetos de inclusão educativa em lugares tão diversos como Medellín, Bogotá, São Salvador, México, e é claro, na Cidade de Buenos Aires, Montevideu, etc. - aparece com destaque isso que podemos chamar de **momento de organização**. O momento de organização do grupo na jornada escolar. Eu não sei se vocês perceberam, mas a maneira como fragmentamos as aprendizagens, pela questão do cronossistema, é ela mesma responsável pela introdução de fortes descontinuidades na aprendizagem dos meninos e meninas na escola. As coisas mudam, de uma hora para dentro de três dias, de uma semana para a semana seguinte, do ano anterior para este. A própria

organização do tempo escolar introduz com grande frequência a descontinuidade na cronologia de aprendizagem que os sujeitos seguem. Eu vi professores fazerem coisas muito interessantes nisso que eles chamam de momento de organização, em termos de construção com as crianças da memória de trabalho. Memória de trabalho: nós fizemos isso, nós vamos para lá, eles lembram que nós viemos disso e nós vamos retomá-lo dentro de..., esse tipo de frases que um pesquisador chamado Mercer chama de "frases do tipo *nós*", que constroem experiências compartilhadas, são fortes mecanismos de proteção contra a descontinuidade na qual se submergem as cronologias de aprendizagem como consequência da fragmentação produzida pelo próprio cronossistema.

Esse momento de organização aparece como uma estratégia valiosa que permite que as crianças deem conexão e sentido ao que de outra forma só tem conexão e sentido no planejamento do professor. Vocês devem ter tido a mesma experiência de frequentar as aulas onde o professor faz um longo interrogatório de ida e volta com os alunos, faz uma pergunta e outra pergunta e outra pergunta. E alguém pode reconhecer, na sequência de perguntas que se faz, o fio que o professor conduz. A pergunta é se os alunos o reconhecem, se as crianças conseguem entender para onde é que vai isso que para o adulto tem sentido. O mesmo pode ser dito sobre o dia-a-dia escolar. O que tem a ver o que fizemos agora com o que fizemos antes e com o que vamos fazer depois? Esse tipo de situações precisa ser cuidado neste momento de organização.

Um aspecto sobre o qual, infelizmente, a formação de professores ainda é muito deficiente, mas que é estratégico para que os professores possam gerenciar distintas cronologias de aprendizagem em condições de ensino simultâneo, são **as intervenções que somos capazes de desenvolver com os alunos**. Eu vi uma professora de uma sala multiseriada rural na província de Neuquén fazer algo que era muito complexo do ponto de vista da intervenção. Ela definiu um projeto educativo que apresentava diferentes níveis de complexidade na definição de conteúdos, onde as crianças em diferentes pontos da sua história escolar estavam envolvidas em diferentes atividades, mas depois todas faziam uma exposição sobre o que estavam fazendo, em suma, um clássico do trabalho de projeto. Mas onde ela graduava o ensino, onde ela - apesar dessas condições de simultaneidade - conseguia graduar o ensino, era na intervenção aluno por aluno. Ela tinha uma capacidade extraordinária para ouvir o que o aluno estava fazendo, ler o que estava escrevendo ou produzindo e intervir de maneira muito precisa, de forma a mobilizar o aprendizado desse menino ou daquela garota. E quando eu vi o que ela estava fazendo em termos de planejamento, era interessante ver como aquela intervenção que parecia ser a inspiração do momento era o resultado de um planejamento muito cuidadoso, onde ela teve este *estoque* de perguntas ou coisas que ela iria

dizer. O que ela fez foi gerenciar esse *estoque* enquanto se aproximava e entendia onde cada aluno estava na cronologia de aprendizagens que estavam seguindo. Isso parece muito sofisticado ou muito difícil de fazer, mas, em qualquer caso, quero dizer que estamos acostumados, quando planejamos o ensino, a planejar as atividades e, em vez disso, não estamos nada acostumados a planejar como vamos intervir no desenvolvimento efetivo da aprendizagem dos alunos. E que a intervenção é um lugar muito potente para gerenciar o ritmo de aprendizagem de alunos diferentes em condições de ensino simultâneo.

Outra contribuição que eu acho que podemos fazer sobre as rupturas das monocronias tem a ver com a **formação dos alunos para o trabalho autônomo**. Não estou falando sobre o trabalho solitário no qual muitas vezes se encontram. O trabalho pode ser solitário e não ser autônomo. Eu posso estar sozinho com a minha alma fazendo 30 contas de divisão e a isso não estou chamando de trabalho autônomo, é um trabalho em certo sentido solitário. Falamos de trabalho autônomo quando os alunos são formados para desenvolver progressivamente capacidades crescentes para gerenciar a atividade de aprendizagem e crescentes capacidades de olhar para sua própria aprendizagem, bem como para poder solicitar ajuda ao professor.

Por que as aulas de reforço falham tantas vezes? Por que as aulas de reforço não funcionam totalmente bem, assim como gostaríamos quando pedimos que existam recursos para termos as aulas de reforço? Uma das razões é, como é sabido, que os professores desenvolvem nas aulas de reforço exatamente as mesmas estratégias que desenvolveram na aula geral. Mas outro motivo é que quando os professores não fazem isso, mas sim estruturam a aula de reforço como uma espécie de aula de consulta, os alunos não sabem como consultar. Porque eles não podem identificar o que não estão entendendo ou o que eles não estão conseguindo aprender, daquilo que efetivamente têm que aprender. Isso não é uma coincidência. Os alunos podem, com seu melhor esforço, levantar-se no mês de fevereiro e ir cedo à escola para consultar o professor no período de consultas, mas se alguém não formou os alunos naquela capacidade autônoma de olhar para sua própria aprendizagem, incluindo aquilo que eles não estão conseguindo aprender, é muito difícil que uma consulta em uma aula de reforço possa prosperar. E se além disso os professores fazem exatamente o mesmo que se estivessem na frente de 30 alunos, tudo está preparado para que o mal-entendido aconteça.

A formação dos alunos para o trabalho autônomo permitiria uma diversificação das cronologias de aprendizagem que é impossível se temos que controlar tudo nós mesmos com a gestão direta da aula.

Outra questão, um assunto muito pouco explorado - e isto me chama muito a atenção - é a possibilidade de **aproveitamento dos benefícios da colaboração entre pares na**

aprendizagem.

O sistema educativo é muito curioso, porque reúne as pessoas para que aprendam, mas depois promove formas de aprendizagem totalmente individuais. A maior parte da didática foi estruturada para que alguém faça isso que estou fazendo aqui e as pessoas aprendam uma a uma individualmente. Agrupar para promover a aprendizagem individual é para mim uma das principais contradições que a escola tem.

As investigações - essas contribuições são do campo de investigação em psicologia educacional e psicologia da aprendizagem - mostram há muito tempo os benefícios que produzem, na aprendizagem de todos, aquelas atividades ou projetos de trabalho que requerem colaboração entre pares.

Nós geralmente pensamos que a colaboração entre pares é valiosa especialmente para aqueles que estão aprendendo mais devagar do que a média do grupo, porque colaborando com alunos que sabem mais ou compreendem melhor, se beneficiam, porque podem fazer coisas que não poderiam fazer por si mesmos.

No entanto, as investigações mostram que também aqueles que estão mais avançados em seu aprendizado se beneficiam da colaboração com os outros, porque quando têm que formular o conhecimento de forma comunicável para outros, fazem uma revisão do conhecimento muito diferente da que fazem quando simplesmente mostram seu saber para o professor. Então, parece-me que há um ponto aqui que poderia ser promovido no âmbito da sala de aula, que são projetos que apontem para a colaboração ativa entre pares, nos quais seria possível desenvolver cronologias de aprendizagem diversas em condições de ensino simultâneo.

E finalmente (isso já é mais difícil porque é organizacional, mas parece-me que, em particular no ensino médio e, em particular, no âmbito dos planos de melhoria, há possibilidades de pensar sobre isso), o **reagrupamento regular dos estudantes**.

A forma clássica da organização escolar é que os grupos são organizados no primeiro dia da escola e permanecem os mesmos até o último dia de aula. Perdemos no caminho aqueles que vão embora, perdemos no caminho aqueles que ficam livres ou abandonam, mas o grupo permanece intacto de certo modo até o final do ano letivo.

Esta é a estrutura básica da organização dos grupos no sistema educacional argentino. Teríamos que atrever-nos a explorar formas de reagrupar periodicamente os alunos de acordo com os projetos, dependendo dos níveis de aprendizagem, dependendo de atividades pontuais de apoio, dependendo dos projetos de trabalho para a comunidade, dependendo do que vocês

sejam capazes de pensar. Mas, se algo podemos começar a romper no âmbito de uma escolaridade mais clássica, é justamente essa ideia de que os grupos devem permanecer intactos do início ao fim do ano letivo, com a única perda - que é precisamente a perda que falamos -, com a única perda daqueles que deixam de frequentar, ou que são deixados livres por falta de comparecimento.

Parece-me que o reagrupamento regular dos alunos teria muito potencial na escola em geral e na escola do ensino médio em particular, e que contribuiria a mobilizar os meninos e as meninas dos lugares onde geralmente ficam aprisionados rapidamente quando passam quatro ou cinco semanas de aula e as cartas estão lançadas, no âmbito de um regime acadêmico, onde é muito difícil que, se você não "carregou as baterias" desde o início, as coisas possam funcionar até o meio do ano letivo.

Enfim, há muito mais a dizer, mas eu vou parar por aqui. Espero que as experiências que vocês desenvolvam, as que estão em desenvolvimento e as que vocês possam pensar, continuem a contribuir para aumentar esse conhecimento pedagógico-didático. De qualquer forma, gostaria de fechar esta exposição com um desafio: o desafio de colocar o ensino como uma questão central da instituição educativa, como uma questão para a equipe docente da escola. E assumir que o problema da inclusão escolar daqueles que estão atualmente fora da escola é em parte um problema dos recursos econômicos da família, é em parte um problema de intersectorialidade da política, para que com a política educacional possa convergir a política social, a política de saúde, etc., mas também é um problema de política pedagógica, é também um problema de ensino. Caso contrário, removidos ou, pelo menos, atenuados alguns dos obstáculos que conspiram contra as trajetórias escolares que desejamos contínuas, completas e tudo o que dissemos no início, encontraremos impossibilidades da ordem do ensino. E o ensino é a linha que nos pertence, a todos, não é responsabilidade da saúde, promoção social ou áreas legais. Isso compromete a nós como responsáveis, em diferentes níveis de responsabilidade, é claro, mas todos nós aqui temos altas responsabilidades em relação ao ensino do sistema.

Muito obrigada.

Referências de autores mencionados na exposição:

Kessler, Gabriel (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós. Capítulo 7: "Las trayectorias escolares".

Rossano, Alejandra (2006). "El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa". En Terigi, Flavia (comp.) (2006), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI/ Fundación OSDE.

Lahire, Bernard (2006) "Fabricar un tipo de hombre 'autónomo': análisis de los dispositivos escolares", en su *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.

Mercer, Neil (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós. Capítulos 2 y 3.