

PLANEJAMENTO DA AÇÃO PEDAGÓGICA

Oswaldo Alonso Rays¹

No texto, apresenta-se uma reflexão sobre o planejamento da ação pedagógica do ponto de vista da teoria dialética do conhecimento. A concepção de planejamento proposta parte do princípio de que todo processo educativo é, a um só tempo, um ato político e um ato pedagógico. Nesse processo, deve predominar a coerência política, científica e pedagógica entre as projeções e as ações didáticas. Propõe-se, também, a substituição do planejamento simbólico pelo planejamento concreto do processo de aprendizado, no qual este é entendido como o planejamento da unidade da teoria e da prática para situações didáticas contextualizadas. Em sua parte final, busca-se discutir as possibilidades de o planejamento da ação pedagógica assumir as características de um ato processual-dialético.

¹ Professor da Faculdade de Educação-UPF. Doutor em Educação pela Unicamp SP.

Qualquer tomada de decisão sobre a previsão da organização de situações de ensino, de aprendizagem e de elaboração do saber, no âmbito da educação escolarizada, sempre estará ligada à concepção que o educador tem de educação, suas metas, seus propósitos e as relações destes com o mundo circundante.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o planejamento da ação pedagógica pode ser entendido como a atitude axiológica que o educador toma para a proposição e elaboração de situações didáticas de ensino, de aprendizagem e de recreação e/ou elaboração do saber. É por essas razões que o planejamento da ação pedagógica se configura como um dos elementos relevantes da didática escolar, uma vez que pensar a ação educativa é, *grosso modo*, pensar a ação social, e pensar a ação social é pensar, também, a ação política².

Partindo dessa pressuposição, é possível, pois, afirmar que o planejamento das atividades didáticas configura-se não apenas como um ato pedagógico, mas também como um ato político.

Planejar, pois, a ação pedagógica revela sempre uma atitude (pedagógica, política, científica, enfim, axiológica) e uma intenção da prática educativa que se quer desenvolver para um grupo de alunos situados num determinado momento histórico, visando evidentemente a colaborar na formação de um determinado tipo de homem.

A ação pedagógica escolarizada, quando consciente, não poderá, pois, distanciar-se da intenção política do tipo de homem que a educação pretende promover, para que não se incorra na arbitrariedade pedagógica e política do ato educativo. No entanto, o tipo de cidadão que a escola pretende promover por meio da ação pedagógica estará sempre ligado à concepção que se tenha de sociedade, de educação e do próprio homem.

Por essas razões, na etapa de planejamento, só para citar um exemplo, já é possível perceber a dimensão política do ato educativo a partir do momento em que se faz a previsão de conteúdos programáticos, de metodologias de ensino, de processos de avaliação de aprendizagem, etc. a serem desenvolvidos num conjunto de atividades didáticas. Em outras palavras, os objetivos propostos para a aula, os conteúdos, as atividades

² "Se o fato educativo é um politikum e um social, conseqüentemente, é também verdadeiro que toda situação política e social determina sensivelmente a educação: portanto, nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social" (MANACORDA, M. A. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989, p. 360)

de aprendizagem e de elaboração do saber, em suma, a prática educativa em todos os seus momentos, revelam sempre a postura pedagógica do educador que contém, em todas as situações didáticas por ele planejadas e desenvolvidas, uma postura política. Cabe, pois, àqueles que participam do planejamento do processo pedagógico analisar e definir concretamente a dimensão política da ação pedagógica e a dimensão pedagógica contida na dimensão política do ato educativo.

Logo, se se quer superar o planejamento tido como um ato mecânico e atingir um planejamento que expresse um processo educativo substancial, é preciso observar algumas variáveis para uma abordagem mais consistente e concreta.

A variável inicial a ser considerada no planejamento diz respeito à *escola e às suas relações com a realidade social* para a qual a ação pedagógica será planejada. Esta variável constitui-se numa etapa indispensável da atividade educativa e política, que fornecerá elementos concretos para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. A análise proveniente desta variável (relações da escola com a realidade social) deve, no entanto, superar a visão parcializada³ que a escola tem hoje (pelo menos a maioria assim procede) sobre o fenômeno educacional e ser realizada de forma totalizante, examinando as partes pedagógicas, sempre em relação ao todo social, ao conjunto de fatos que representam esse fenômeno. Assim, *grosso modo*, a realidade sociocultural construída pelos homens será o ponto de referência inicial para o planejamento do trabalho docente e do trabalho discente.

Essa primeira variável não esgota todos os elementos que subsidiam o projeto político-pedagógico das disciplinas curriculares. Assim, à variável *escola-comunidade* seguem-se outras, igualmente relevantes e diretamente conectadas à variável inicial.

Com efeito, a próxima variável a ser analisada no processo de planejamento da ação pedagógica estará relacionada ao *retrato sociocultural do educando*. Este reflete o mundo social e cultural do educando, sua história e suas inquietações. Nesta etapa, é preciso superar os procedimentos de simples identificação do nível econômico e cultural dos educandos que freqüentam a escola e atingir concretamente a análise das contradi-

³ A visão parcializada faz com que o "(...) homem não perceba a realidade como totalidade, na qual se encontram as partes em processo de interação, se perde o homem na visão focalista da mesma. A percepção parcializada da realidade rouba ao homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre ela" (FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 33)

ções sociais que permeiam suas práticas sociais. É com base nos resultados dessa análise, juntamente com a realizada na variável anterior, que se inicia a estruturação de propostas pedagógicas para a ação educativa.

Em termos metodológicos, a estruturação de propostas de ação pedagógica pode ser desenvolvida através do diálogo crítico⁴, envolvendo a realidade sociocultural criada pelos homens, o educador (e os demais educadores da escola - educadores que trabalham na mesma área de conhecimento e em áreas de conhecimentos afins), os educandos, pais e pessoas da comunidade em que a escola está inserida. O envolvimento desses elementos é indispensável se se quer chegar a uma proposta de ação pedagógica comprometida com o homem e o seu tempo. Assim, através do diálogo crítico, será possível coletar dados para a análise do nível socioeconômico do educando e, ao mesmo tempo, concluir sobre o seu universo cultural.

Cabe, também, nesta etapa, delinear outro fator relevante: as *características de aprendizagem* dos educandos⁵ que estão diretamente ligadas ao *retrato sociocultural* dos mesmos. Tal procedimento torna-se de máxima importância, uma vez que sabemos que o processo de aprendizagem é um fenômeno altamente internalizado e, sem o auxílio do próprio aluno, torna-se mais trabalhoso ao educador determinar a atividade didática mais adequada para a área do conhecimento em estudo e para aqueles que intentam assimilá-las.

Faz-se necessário, pois, que o educador consciente das metas reais da educação estruture-reestruture, juntamente com os educandos, o projeto de aprendizagem de sua disciplina, tomando como parâmetro, além do retrato sociocultural do educando, as características de aprendizagem do grupo, não se esquecendo, porém, da especificidade do conteúdo em estudo e das suas relações com as realidades natural e social.

A análise dessas duas primeiras variáveis é essencial para a determinação das demais etapas do planejamento da ação pedagógica. Esses

⁴ *Diálogo crítico* é aqui entendido como uma relação horizontal entre educador e educando, mediatizado pela realidade histórico-social, na qual estão inseridos.

⁵ As características de aprendizagem do educando interessam tanto ao educador como ao grupo de alunos do qual faz parte. O conhecimento dessas características auxilia o educador na proposição dos conteúdos e atividades didáticas, assim como facilita as relações sociopedagógicas entre os alunos. No fundo, evita-se, que a prática escolar seja (...) mais marcada pelos desencontros entre o que o aluno deseja e o que a escola oferece, do que pela consonância entre ambos". (ANDRÉ, M. E. A. Estudo da prática escolar na escola de 1º grau. IN: FAZENDA, I. e ANDRÉ, M. (Orgs.) *Um desafio para a didática*. São Paulo, Loyola, 1988, p.13)

momentos iniciais exigem tempo e paciência por parte do educador, mas tempo dedicado a eles não será em vão, uma vez que fornecerão elementos (dados) significativos para uma prática educativa coerente e correta, comprometida com a realidade educativa e social.

A percepção crítica das realidades socioeducativa e cultural torna-se, assim, o ponto de partida do ato de planejar a ação pedagógica. O pensamento crítico e autocrítico, mediado pelo diálogo-problematizador, constituir-se-á em elemento permanente no desenvolvimento e replanejamento de atividades educativas simultâneas, com características sempre intencionais, que caracteriza o ato educativo tido como concreto.

Assim, as duas primeiras etapas do ato de planejar a ação pedagógica não podem ser trabalhadas de forma dicotomizada, uma vez que se constituem em pontos referenciais para o desenvolvimento da prática educativa. Porém, cabe lembrar aqui que a concreticidade dessa prática vai depender de sua articulação dialética com os momentos subsequentes do planejamento.

Qual seria, pois, a próxima variável, considerando a ordem lógica, a ser pensada quando do planejamento da ação pedagógica? Essa variável não será outra senão aquela ligada à intenção direta da aula: os objetivos de ensino-aprendizagem e os conteúdos programáticos.

Os objetivos de ensino-aprendizagem (assimilação, elaboração e recriação do saber) e os conteúdos programáticos das disciplinas curriculares são definidos *num só* momento e devem ser repensados durante *todo* o desenvolvimento do curso. Também nesta etapa, as necessidades suscitadas pelo momento histórico-cultural que escola e sociedade estejam vivendo não podem ser ignoradas pelo educador-planejador. Não se trata, porém, como se verá a seguir, de simplesmente listar uma série de tópicos para estudos, com seus respectivos objetivos de aprendizagem. É muito mais que isso: além da ordenação vertical, da logicidade e da inter-relação da estrutura da matéria de ensino a ser desenvolvida, faz-se necessário que o *objetivo-conteúdo* procure evidenciar as contradições do sistema social vigente, considerando-as no tratamento pedagógico do desenvolvimento da matéria de ensino, seja de forma direta ou indireta.

Não deve, contudo, existir dicotomia entre aquilo que se propõe alcançar em termos de operações mentais e diferentes atividades e o conhecimento a ser assimilado, buscado, problematizado e questionado. Um ob-

jetivo de ensino-aprendizagem concreto só tem valor se ligado a um conteúdo programático também concreto. A unidade objetivo-conteúdo deve superar seu enfoque acadêmico. Para que essa superação ocorra, a escola necessita trabalhar o objetivo-conteúdo de forma significativo-concreta. Um objetivo-conteúdo é significativo-concreto quando está diretamente relacionado a um contexto social determinado, ocorrendo a relação dialética texto-contexto. Esse contexto deve ser uma realidade concreta e não uma pseudo-realidade. A realidade concreta nada mais é do que a realidade socioeducacional em transformação em que escola e educandos estão inseridos. Daí a conexão fins-pedagógicos/fins-sociais ser um ato relevante na redefinição dos objetivos e dos conteúdos das atividades escolares.

Os objetivos de ensino-aprendizagem irão preocupar-se com operações mentais sempre ligadas a um conteúdo concreto, que relevem por parte do educando conhecimentos, habilidades, atividades axiológicas, valores, emoções, etc. frente a um corpo de conhecimentos que seja representante significativo do mundo da cultura e do mundo da natureza.

Quando o planejamento da ação pedagógica é realizado de forma não-participativa, a única recomendação universalmente válida sobre a polêmica questão da formulação (redação) de objetivos é que os mesmos sejam comunicados (e aqui não importa a forma) àqueles que participam da aula ou atividade didática de forma clara e objetiva, não se esquecendo de seu elemento substancial, ou seja, seu conteúdo (concreto), que estará ligado a uma operação mental que leve o educando ao desvelamento do conhecimento de forma crítica e criativa.⁶

⁶ "Do ponto de vista da práxis humana, total, que se traduz na produção ou autocriação do próprio homem, a práxis criadora é determinante, já que é exatamente ela que permite enfrentar novas necessidades, novas situações. O homem é o ser que tem de estar inventando ou criando constantemente novas soluções. Uma vez encontrada uma solução, não lhe basta repetir ou imitar o que ficou resolvido; em primeiro lugar, porque ele mesmo cria novas necessidades que invalidam as soluções encontradas e, em segundo lugar, porque a própria vida, com suas novas exigências, se encarrega de invalidá-las. Mas as soluções alcançadas têm sempre, no tempo, certa esfera de validade, daí a possibilidade e a necessidade de generalizá-las e estendê-las, isto é, de repeti-las enquanto essa validade se mantenha. A repetição se justifica enquanto a própria vida não reclama uma nova criação. O homem não vive num constante estado criador. Ele só cria por necessidade; cria para adaptar-se a novas situações ou para satisfazer novas necessidades. Repete, portanto, enquanto não se vê obrigado a criar. Contudo, criar é para ele a primeira e mais vital necessidade humana, porque só criando, transformando o mundo, o homem - como salientaram Hegel e Marx através de diferentes prismas filosóficos - faz um mundo humano e se faz a si mesmo" (VÁSQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, 247-248).

Assim, todo objetivo de ensino-aprendizagem deve se preocupar com o objetivo maior de todo sistema educacional: proporcionar meios para a formação do homem crítico e criativo, independente e competente, que domine um corpo de conhecimentos que propicie a assimilação (crítica e consciente) da ciência em estudo (matéria de ensino) e de toda a problematicidade do contexto social e seus múltiplos conflitos.

O domínio do conhecimento⁷, de forma profunda e precisa, crítica e consciente, é ponto de partida para o crescimento pessoal e condição essencial para a intervenção no educacional e no social. A inserção crítica do educador e do educando na realidade, em contraposição à inserção alienante, proporciona meios para a assimilação de conhecimentos que contribuirão para a ocorrência de transformações socioculturais de modo mais constante e justo.⁸

Superar e temporalizar o conhecimento acadêmico veiculado pela escola e ir além da reprodução desse conhecimento é o que se pretende com a metodologia (*caminho*) sugerida nesta variável⁹.

Estabelecidos os objetivos de ensino-aprendizagem e os conteúdos programáticos e considerando-se suas reciprocidades, faz-se necessário colocá-los em ação. Estamos, pois, diante de outra variável fundamental do planejamento da ação pedagógica: os procedimentos de ensino-aprendizagem. O *como* desenvolver o objetivo-conteúdo não é tarefa que cabe exclusivamente ao educador. A participação dos educandos, de forma direta e/ou indireta conforme a situação didática, pode auxiliar o educador

⁷ Na perspectiva da didática escolar crítica, a importância do domínio do conhecimento é incontestável para o crescimento do ser humano e é amplamente enfatizada por todos aqueles que se preocupam com a formação do homem emancipado. Vejamos alguns fragmentos do pensamento de Saviani (1984), a esse respeito: a) "Sem o domínio do conhecido, não é possível incursionar no desconhecido."(p.51); b) "(...) ninguém chega a ser pesquisador, a ser cientista, se ele não domina os conhecimentos já existentes na área em que ele se propõe a ser investigador, a ser cientista."(p.54); c) "(...) a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular."(p.68);d) "(...) o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação."(p.59) (SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 2. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1984)

⁸ O pensamento dialético, no momento atual, é um subsídio consistente para que a inserção crítica - no cotidiano social e no cotidiano escolar - seja uma constante no processo didático.

⁹ O saber escolar assume sua potencialização máxima (de valor teórico-prático) quando interfere positivamente no desenvolvimento da capacidade cognoscitiva da comunidade acadêmica e problematiza o próprio conhecimento dessa comunidade, propiciando independência de pensamento-conhecimento (teoria) e ação (prática).

no planejamento das atividades de ensino-aprendizagem. Assim, sempre que possível, a participação dos educandos no planejamento desta variável torna-se quase imprescindível, uma vez que são eles os principais interessados na assimilação e redescoberta dos *objetivos-conteúdos* da matéria escolar, como na própria elaboração de novos *objetivos-conteúdos*.

Esse momento está, pois, ligado ao estabelecimento de propostas de situações didáticas (propostas de ação-reflexão-ação...), visando ao alcance (como também à superação) do conteúdo e do tipo de operação mental expressos nos objetivos da aula.

Grosso modo, a melhor *técnica de ensino* é aquela criada e/ou recriada por alunos e professores conjuntamente. O procedimento didático eficaz é o que atende, ao mesmo tempo, a estrutura da matéria de ensino e as características assimilatórias do grupo de alunos. Não existe, portanto, *técnica de ensino* pré-fabricada que possa atender na totalidade essas duas variáveis importantes dos procedimentos didáticos. A criação de técnicas de ensino e de elaboração do conhecimento adquire, na concepção de planejamento aqui proposta, um valor formativo dos mais relevantes para alimentar a competência crítico-criativa do educando.

Dessa forma, as atividades de aprendizagem, assim como as intenções da aula, não são resumidas à reprodução de conhecimentos de forma puramente acadêmica (memorizar para depois repetir) e, sim, no sentido de atingir a elaboração do conhecimento (situação ideal) ou no sentido da sua redescoberta ou redefinição. Para tanto, faz-se necessário não só a assimilação do saber historicamente acumulado como também a apropriação crítica da realidade social em desenvolvimento (inacabada, historicamente determinada).

Toda atividade de aprendizagem deve se constituir num *desafio permanente*, num *desequilíbrio*. Estar em estado de *desequilíbrio*, no sentido pedagógico que se lhe está sendo dado, representa trabalhar a *verdade* (sentir, compreender a verdade) como *inacabada* (o mundo social e o mundo educacional estão em constante movimento). Portanto, toda atividade de aprendizagem, além de *desafiar e desequilibrar* o educando, necessita também *desafiar e desequilibrar* o educador e a própria verdade (corpo de conhecimentos da disciplina em estudo e suas relações com a realidade sociocultural em desenvolvimento), no sentido de recriá-la ou, até, de elaborá-la¹⁰.

¹⁰ Chonchol (1979: 13) afirma que "(...) no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente

É através desse tipo de ação didática que se pretende superar o caráter acrítico e, muitas vezes, coercitivo das atividades educativas, no sentido de nos aproximarmos do pólo substancial da prática educativa. Na verdade, a ação educativa desenvolvida nesses moldes estará sempre ligada a uma visão totalizante da sociedade, da educação, da aprendizagem, enfim, do *homem*.

O objetivo maior desse processo educacional pode, assim, ser resumido na premissa: Pensar para repensar...repensar para agir... agir para transformar..., na qual o *pensar para repensar* é o início de toda a ação que se preocupa com o agir depois do pensar para repensar, cuja finalidade objetiva e material será transformar algo situado a partir do agir.

O pensar para repensar, o repensar para o agir e o agir para transformar, *mediatizados e temporalizados pela crítica e autocrítica*, podem ser, a nosso ver, o princípio maior e se constituem no principal instrumento para as verdadeiras inovações das atividades de aprendizagem.

A próxima variável do planejamento da ação pedagógica refere-se à avaliação da aprendizagem e da recriação e/ou elaboração do saber. Refere-se, portanto, ao curso da disciplina como um todo, não se tratando somente de controlar resultados de aprendizagem e de classificar os educandos através de notas e conceitos. A avaliação da aprendizagem do rendimento escolar torna-se, assim, totalmente contrária àquilo que a escola vem demonstrando nas já *famosas* provas *objetivas* e *subjetivas*. A avaliação da aprendizagem não se caracteriza e nem se identifica com as *armadilhas comportamentais* que a escola vem impondo aos educandos. A avaliação da aprendizagem, tal como vem sendo aplicada, *grosso modo*, nada mais é do que uma mentira a mais do sistema de ensino: as perguntas e respostas que interessam ao posicionamento ideológico do educador; a indicação da alternativa correta planejada pelo educador; a ênfase do domínio cognitivo memorístico que deve ser repetido pelo aluno num determinado dia, local, hora e tempo, determinados arbitrariamente pelo educador. A avaliação da aprendizagem apesar de assim estar sendo desenvolvida, respeitadas as poucas exceções, não se identifica com es-

aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reiventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que é enchido por outros conteúdos cuja inteligência não percebe, de conteúdos que contradizem a própria forma de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende."(CHONCCHOL, J., In: Prefácio ao livro de Freire, P. *Extensão ou comunicação?* 4. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979)

ses *absurdos educacionais* ou *deseducacionais*.

A avaliação da aprendizagem caracteriza-se pelo envolvimento de alunos e professores num diálogo emancipador, no sentido de superarem as dificuldades encontradas no processo de aquisição, recriação e elaboração do saber em função do desenvolvimento do conteúdo programático e de sua possível superação, bem como do seu relacionamento com outros ramos do saber¹¹. É através do desenvolvimento do espírito investigativo e de autocrítica responsável e, conseqüentemente, da auto-avaliação contínua realizada pelo próprio aluno que o educador fica sabendo *o que foi feito* e *o que falta fazer* em relação à estrutura da matéria de ensino em desenvolvimento.

Por outro lado, a avaliação da aprendizagem não pode se preocupar somente com os aspectos intelectuais e cognitivos do processo de aprendizagem, uma vez que existem outros domínios também importantes, como é o caso das atitudes, habilidades e domínio afetivo próprios de todo o ser humano, que guiam a aquisição de todo e qualquer tipo de conhecimento. Para tanto, o sistema de avaliação da aprendizagem deve ser *produzido* (e não *imposto*) pela ação conjunta de professores e alunos, de forma direta ou indireta conforme o caso.

Como se vê, essa etapa não existe por si mesma. Ela aparece na prática educativa a partir do momento em que o educador começa a relacionar-se com o educando, dentro ou fora da sala de aula. Com isso, reafirmamos que a avaliação da aprendizagem (passado-presente-futuro-passado...) está presente durante *todo* o processo de aquisição, recriação e elaboração do saber. Esta afirmação é bastante significativa para ficar somente no mundo das idéias pedagógicas.

Todo e qualquer educador defende a idéia de que a avaliação da aprendizagem escolar deve ser entendida como um processo. Na prática, porém, o que se observa é justamente o contrário. A aprendizagem escolar é, na maioria das escolas, avaliada sistematicamente, de dois em dois meses (observe-se, para simples constatação, as normas, diretrizes e documentos legais para avaliação da aprendizagem), o que empobrece e bu-

¹¹ Freire (1978: 26), assim entende a *avaliação*: "(...) avaliação não é o ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou os erros e equívocos por ventura cometidos. Daí o seu carácter dialógico. (...) Neste sentido, em lugar de ser um instrumento de fiscalização, a avaliação é a problematização da própria ação. (FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 3.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978)

rocratiza a função educativa da avaliação.

Para avaliar concretamente a aprendizagem escolar, é preciso que a escola redefina sua visão, entre outros conceitos, do que seja *educação*, *conhecimento*, *aprendizagem*, *avaliação*, enfim, do que seja também o *homem educado*. Para avaliar concretamente a aprendizagem escolar, não basta saber aplicar os diferentes instrumentos e testes de avaliação existentes atualmente na literatura pedagógica. É preciso, antes disso, refletir profundamente sobre o homem que a educação escolarizada quer promover, o tipo de profissional que se quer formar e a sociedade em que ele desenvolverá suas atividades.

Avaliar, portanto, não significa verificar *o que ficou* da reprodução de conhecimentos (do livro, das idéias do educador, da reprodução da reprodução que o educador faz durante as aulas, etc.) e, sim, verificar (analisar, problematizar) a elaboração do conhecimento, a redefinição pessoal, o posicionamento e a postura do educando frente às relações entre o conhecimento existente numa determinada área de estudo e a realidade socioeducacional em desenvolvimento.

A avaliação da aprendizagem, tal como se apresenta hoje, necessita superar seu carácter atomizado e buscar sua essência, que se resume em ser processual, integradora e educativa¹².

A variável avaliação da aprendizagem do rendimento escolar está, pois, intimamente correlacionada às anteriores.

As cinco variáveis acima sugeridas não pretendem converter-se em mais um *modelo* para o estabelecimento da ação educativa. O objetivo da proposição em variáveis separadas foi o de levantar algumas pistas para aqueles que iniciam na prática do planejamento da ação pedagógica, geralmente exigida pela escola brasileira atual. Com isso, não deixa de ser também um questionamento ao atual modelo de planejamento em execução na maioria das instituições escolares.

Só para não deixar margens de dúvidas sobre o carácter político-pedagógico dessa atividade e, para dar apenas um exemplo, basta ao educador descuidar-se das conseqüências sociais do ato educativo proposto, para que o planejamento da ação pedagógica se configure como um ato político. Mesmo que o educador não se aperceba dessa omissão, o ato político estará constatado. A situação inversa, ou seja, o planejamento cons-

¹² Um estudo interessante sobre a avaliação da aprendizagem pode ser encontrado em LUCKESI, C.C. *Prática docente e avaliação*. Rio de Janeiro: ABT, 1990.

ciente, com definição concreta de suas conseqüências pedagógicas e sociais, também resultará, ao mesmo tempo, num ato educativo e político.

O planejamento da ação pedagógica não se configura, pois, como uma ação cujas intenções são neutras. A neutralidade em Educação, como já foi amplamente demonstrado por teóricos educacionais e cientistas sociais, não existe.

Ao lado do planejamento concreto, não alienado e consciente, convive o pseudoplanejamento cuja preocupação primeira, e até certo ponto *astuta*, é com elementos periféricos e não substanciais dessa tarefa educacional. Na verdade, estou querendo me referir às atividades didáticas que se preocupam *apaixonadamente* com o preenchimento de formulários rigorosamente estruturados e unificados, reduzindo o ato de planejar aulas a uma função meramente cartorial, o que obscurece a ação educativa do educador.

O planejamento da ação pedagógica é, pelo contrário, um ato processual e dialético - em que o mundo educacional e o mundo social não se separam jamais - no qual se espera do educador coerência entre o seu pensar e o seu agir. Não é, portanto, uma ação alienada e arbitrária, mas um guia flexível de intenções - políticas e educativas - para o desenvolvimento de situações didáticas específicas. É nesse sentido que os atuais modelos de planejamento da ação pedagógica precisam ser superados e temporalizados pelo educador-planejador, visando, com isso, ir além de sua natureza tecnocrata.

ABSTRACT

The text presents a reflection about the planning of the pedagogical action from the point of view of the dialectic theory of knowledge. The conception of proposed planning departs from the principle that every educational process is at the same time a political and pedagogical process. In this process, the political, scientific and pedagogical coherence must predominate among the didactic projections and actions. The text also proposes the replacement of symbolic planning by a concrete planning of the learning process which is meant to be a planning of unity between theory and practice for contextualized didactic situations. In its final part,

it seeks to discuss the possibilities that the planning of pedagogical action may take up the features of a processing and dialectic act.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. E. A. Estudo da prática escolar na escola de 1º grau. In: FAZENDA, I.C.e ANDRÉ, M. E. A. (Org.) *Um desafio para a Didática*. São Paulo: Loyola, 1988.
- CHONCHOL, J. In: Prefácio ao livro de P. Freire. *Extensão ou comunicação?* 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- MANACORDA, M. A. *História da educação: da antigüidade aos nossos dias*. São Paulo: Autores Associados, 1989.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.
- VASQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.