

Da elaboração de projetos de aprendizagem

*José Hailton Bezerra Lyra**

*Oswaldo Alonso Rays***

Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade.

Paulo Freire

Resumo

Este artigo sugere, como indicação geral, as categorias que necessitam, na atualidade, de tratamento correlacional para a estruturação de projetos de aprendizagem. Trata, de forma propositiva, dos pólos centrais que caracterizam projetos de aprendizagem contextualizados, mediados por concepções epistemológicas críticas da ação didático-pedagógica. Propõe, assim, que na elaboração de projetos de aprendizagem sejam retomados, de forma dialética, os componentes clássicos do planejamento das atividades de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: contexto, concepção epistemologias críticas, dialética, socioeducativo.

* Ex-professor da Universidade Federal da Paraíba. Professor na Universidade Aberta Vida (Univida, João Pessoa, PB).

** Ex-professor da Universidade Federal da Paraíba e da Universidade Federal de Santa Maria. Professor na Universidade de Passo Fundo e no Centro Universitário de Santa Maria.

Introdução

Este ensaio sugere um modo alternativo para a elaboração de projetos de aprendizagem em substituição aos modos tradicionais de planejamento de ensino. Não se pretende ser, teoricamente, original ou revolucionário. Queremos, isto sim, apenas propor um primeiro esboço de projeto para ser analisado e debatido por “nossos educandos”.

Trata-se de uma primeira tentativa de “jogar no papel” algumas idéias, visando à extrapolação de bases teóricas para a sistematização de procedimentos práticos, desprovidos de teor mecânico, para a montagem de projetos de aprendizagem em que educadores e educandos assumam, de forma coesa e significativa, a responsabilidade de sua elaboração e, evidentemente, de sua consecução. Não se trata, portanto, de um documento de estudo acabado e, sim, da descrição de posicionamentos teórico-operacionais, até certo ponto polêmicos, para o sistema didático-pedagógico que enfrentamos no tempo presente.

Partimos, assim, da seguinte premissa: cada situação didático-pedagógica é única e não rotineira. Por essa razão é que insistimos que “nossos educandos” criem-recriem, no processo de aprendizagem, outros modos alternativos de projetos de aprendizagem a partir de universos socioeducativos diferentes, uma vez que o criar-recriar é próprio de todo ser inconcluso como o ser humano (mulher-homem). Portanto, eterno *projectum*, evidenciando sua inacabada educabilidade.

Das características de aprendizagem

O conhecimento das características de aprendizagem dos educandos é fator indispensável para a elaboração de projetos de aprendizagem. Deve ser realizado nas primeiras semanas do início dos cursos. As características de aprendizagem de cada educando interessam tanto ao educador como a todos os membros do grupo de educandos matriculados em determinada disciplina, pois numa visão holística tudo se relaciona com tudo e todos se relacionam com todos. Educador e educando são dimensões do todo existente que se desenvolvem numa teia de inter-retro-relações ascendentes e convergentes, visando à plenitude de tudo e de todos (visão holocentrada).

Tal procedimento torna-se de máxima importância uma vez que sabemos que o processo de aprendizagem é um fenômeno altamente internalizado, endógeno, de modo que, sem o auxílio do próprio educando, torna-se praticamente impossível ao educador sugerir a atividade didático-pedagógica mais adequada a ser desenvolvida dentro da educação formal. Por conseguinte, faz-se necessário que o educador consciente das metas reais da educação estruture, juntamente com os educandos, o projeto de aprendizagem de sua disciplina a partir das características de aprendizagem do grupo de educandos com o qual vai trabalhar.

Para a configuração do estilo de aprendizagem dos educandos, pode-se proceder de forma sistemática ou assistemática. Para a identificação das características de aprendizagem de forma sistemática, sugerimos, dentre outros instrumentos, um

inventário, o qual deve conter, entre outros itens: organização, tempo, forma de atividade, local, formas para aprender, tipos de avaliação, período da avaliação, etc. Por sua vez, a identificação das características de aprendizagem de forma assistemática é bastante simples e muito utilizada nos meios escolares em geral. Trata-se, simplesmente, de questionar oralmente o grupo de educandos para que externizem, de forma clara e objetiva, “como aprendem de modo mais claro e significativo” conhecimentos que se correlacionam com o conteúdo da matéria de estudos das disciplinas em questão.

As respostas a esse questionamento poderão ser anotadas pelo próprio educando numa pequena folha de papel que será entregue ao educador da disciplina, o qual passa a analisá-las oralmente para os educandos, que também tomam conhecimento de como seus colegas de classe “aprendem melhor”. Essa identificação e análise das características de aprendizagem fazem com que educador e educandos busquem, democraticamente, o processo didático-pedagógico mais significativo para o desenvolvimento do conteúdo programático e para o grupo de educandos.¹

Dos objetivos educacionais

A educação concreta sempre foi entendida no contexto das relações sociais. Sempre que se isolou a educação do contexto das relações sociais, não se alcançou a essência de seu entendimento e, conseqüentemente, ficou-se na aparência de sua concretude.

Os objetivos educacionais são aqui entendidos como ações intencionais para um

dos fenômenos socializadores dos seres humanos: a educação. Esta é entendida neste ensaio como processo de mediação sistematizado-flexível que auxilia no desenvolvimento das potencialidades do educando. Seu caráter é, essencialmente, intencional, distinguindo-a como ato político e que necessita da implementação da dimensão pedagógica para a sua materialização. Assim, a educação, tanto em âmbito escolar quanto em âmbito não escolar, é um momento da prática social. Logo, todas as práticas educativas são, também, práticas sociopolíticas e não apenas práticas didáticas, como querem aqueles que reduzem a práxis educativa exclusivamente ao ato pedagógico-didático. Além disso, o processo educativo como momento da prática social veicula: um projeto de sociedade, um projeto de cultura e um projeto de ser humano. Nesse sentido, podemos afirmar que o processo educativo é, a um só tempo, fenômeno social e fenômeno socializador intencional.

Como fenômeno socializador intencional, o processo educativo necessita ser planejado para não cair na arbitrariedade didática e na cultura da improvisação e do acaso. Como sabemos, o planejamento da ação educativa tem como pano de fundo o contexto das relações sociais e o contexto das relações educativas institucionalizadas ou não. Para se entender corretamente como ocorre a educação num determinado contexto social, é preciso entender, também, como ocorrem as relações sociais nesse contexto.

Essas observações são apenas para reiterar que a questão dos objetivos educacionais tem de ser pensada com base no entendimento da educação como processo de

ação intencional, ancorado em determinado contexto de relações sociais e dirigido de modo correlacional, via ação educativa, a esse mesmo contexto. Desse modo, o planejamento dos objetivos educacionais somente tem sentido concreto se organizado para problemas concretos de determinado contexto de relações sociais.

Por outro lado, a identificação dos problemas concretos de determinado contexto de relações sociais ocorre através do método científico (crítico) de investigação, que é uma das formas de apropriação da realidade pelo conhecimento, permitindo, com segurança, o conhecimento direto da realidade. Conhecer, portanto, uma realidade concreta é expressar essa realidade de forma real, o que significa entendê-la em todas as suas dimensões. No entanto, a expressão do real aproxima-se da verdade a partir do momento em que é resultado do processo de correlação entre os conflitos e contradições, assim como da confrontação dialética entre suas dimensões e suas especificidades.

Nesse sentido, podemos afirmar que o conhecimento da realidade é criado, ou seja, é produzido no trabalho de investigação da conflitualidade concreta da realidade em todas as suas vicissitudes. Esse trabalho de investigação da realidade tem, portanto, de ser crítico em razão de a realidade conter mais de uma face e estar em constante processo de transformação. Como sabemos, toda realidade tem diferentes formas de desenvolvimento e sua concretude não se apresenta aos olhos do investigador imediatamente. Contudo, a impressão imediata que temos da realidade não é a expressão real da mesma. Trata-se, apenas, de uma impressão primeira

que pode revelar tão-somente a aparência da realidade e não sua concretude, sua essência. Daí que o conhecimento da realidade exige, como já ressaltado, uma cuidadosa investigação dos conflitos e das contradições de seus fenômenos e suas dimensões.

Assim, somente a posição crítica do investigador, aliada a um processo de investigação também crítico, permite ir além da impressão imediata da realidade e construir no pensamento o conhecimento concreto da realidade investigada. O conhecimento concreto da realidade somente é válido para o seu momento histórico, ou seja, para a especificidade da problemática dos conflitos e contradições expressos em um determinado momento histórico. Por essas razões, o conhecimento que o investigador tem de uma determinada realidade é sempre aproximativo, uma vez que a realidade não é estática e, sim, dinâmica, dialética. Sendo dialética, estará sempre em processo de mudança. Por isso, podemos afirmar que toda realidade é histórica e, se assim o é, podemos concluir, obviamente, que é, em última instância, inacabada.

Voltando à especificidade da questão da formulação dos objetivos educativos, estes, pelos argumentos que acabamos de apresentar, só podem ser formulados com base no conhecimento concreto da realidade, ou seja, a partir de sua essência concreta, não de sua aparência primeira. O conhecimento concreto da realidade é o primeiro requisito para a formulação de objetivos da educação, sejam estruturais (finalidades educativas globais do sistema de ensino de uma determinada sociedade), sejam institucionais (filosofia pedagógico-didática de uma determinada instituição e/ou organização,

seja em âmbito escolar ou não escolar), sejam de ensino (estabelecimento de metas para resultados formativos específicos do processo de aprendizado).

É imperativo, então, que os objetivos da educação sejam formulados a partir do conhecimento da realidade da sociedade, da realidade do campo de conhecimento em estudo e da realidade do processo de aprendizado. A realidade da sociedade não pode ser estranha à realidade do processo de aprendizado. Daí um objetivo educacional ser considerado concreto e de real valor estrutural quando formulado tomando por base o conhecimento da sociedade e da educação. É por essas razões que os objetivos da educação têm de ser formulados para realidades específicas e especialmente por aqueles que conhecem concretamente as realidades social e educacional de modo correlativo. Caso contrário, os objetivos educacionais serão, apenas, objetivos aparentes, que resultam sempre em objetivos falaciosos, os quais não contribuem para o desenvolvimento das potencialidades dos educandos.

Dessas considerações podemos inferir que não existe prática pedagógica consciente sem a definição clara de objetivos educacionais que se relacionam, ou deveriam se relacionar, com as intenções educativas das diferentes formas de ensino existentes na sociedade. Objetivos educacionais e intenções educativas encontram-se, pois, quando de uma prática pedagógica coesa e coerente, em completa correlação. Em síntese, objetivos educacionais e intenções educativas, apesar de se constituírem em componentes curriculares distintos, complementam-se. Essa distinção não significa, portanto, separação.

É oportuno neste momento destacarmos a distinção conceitual entre esses dois componentes curriculares complementares.

As intenções educativas são enunciados abrangentes e gerais sobre o que se deseja com o processo educativo como um todo. Os objetivos, por sua vez, são enunciados específicos que se propõem a concretizar as intenções. Podemos, pois, afirmar, categoricamente, que inexiste ação pedagógica sem intenção educativa, a não ser quando a ação pedagógica se constitui como arbitrária. E a arbitrariedade, como todos sabemos, não interessa nem ao processo educativo escolarizado nem ao processo educativo que ocorre em âmbito não escolar. Toda ação didática corresponde, assim, a uma intencionalidade que é posta em ação a partir da previsão de resultados de aprendizagem enunciados pelos objetivos educacionais. Todavia, no ato de planejar e de materializar a ação pedagógica, as intenções educativas, a exemplo dos objetivos educacionais, não podem secundarizar o plano de fundo concreto da realidade social e da realidade educacional, assim como não podem isolar as intenções e objetivos educacionais da matéria de ensino.

A seleção e a organização de intenções educativas são realizadas pedagogicamente a partir da análise das correlações concretas entre o mundo social e o mundo educacional, considerando-se, sempre, as necessidades reais e imprescindíveis inerentes ao desenvolvimento desses contextos. As intenções educativas, além de tomar como ponto de partida o contexto mais abrangente dos pólos social e educacional e tendo como perspectiva os objetivos de sala de aula ou de ambientes onde possam ocorrer aprendizagens, são enunciadas

progressiva e correlacionalmente em termos de: a) conteúdos a serem ensinados e apreendidos criticamente; b) atividades de ensino e de aprendizagem; c) resultados de ensino e de aprendizagem.

Essas três dimensões, somadas dialeticamente aos contextos social e educacional mais amplos, constituem-se na referência básica para a formulação de intenções educativas que geram, por sua vez, objetivos educativos específicos. Assim, por se constituírem em um somatório dialético, essas dimensões não podem, nos momentos de formulação e concretização, ser concebidas de forma justaposta. Um tratamento justaposto a essas categorias invalida seu caráter referencial para a formulação das intenções educativas (médio e longo prazos) e para a geração de objetivos educativos (curto prazo).

É importante notar que os objetivos educativos concretizam as intenções educativas e devem ser entendidos como formulações específicas com o fim precípuo de orientar o processo de aprendizado. Este, por sua vez, envolve, simultaneamente, o processo de ensino e o processo de aprendizagem. Os objetivos educacionais englobam, portanto, todas as dimensões que envolvem as situações planejadas para o ensino e para a aprendizagem; dizem respeito, num primeiro momento, ao professor e ao aluno, assim como ao contexto socioeducacional em que estão inseridos.

Um dos critérios mais relevantes para a seleção e formulação de objetivos educacionais é o seu valor formativo para o desenvolvimento de capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras adequadas para o grupo de educandos que deverão desenvolvê-las e assimilá-las criticamente. Para tanto, no

momento da formulação dos objetivos educacionais para um determinado grupo de pessoas, que convive num determinado contexto de relações sociais, é preciso partir das capacidades já alcançadas pelos seus membros e provocar, através de atividades didáticas específicas, o desenvolvimento de suas capacidades que estão em estado latente. Em outras palavras, é preciso provocar o desenvolvimento das potencialidades das pessoas para que alcancem os resultados de aprendizagem esperados em determinada etapa do processo de escolarização/formação.

Com isso, o educador não pode se esquecer de que o processo de seleção de objetivos educacionais necessita de um diagnóstico constante das mudanças provocadas no desenvolvimento das pessoas durante o processo de aprendizado. Assim, o diagnóstico dessas mudanças caracteriza-se por um caráter permanente durante as diferentes etapas do processo de aprendizagem. Em decorrência dessa ação, o educador estará, também, replanejando sua prática pedagógica e avaliando, ao mesmo tempo, a cultura de referência dos aprendizes e as capacidades conquistadas pelos mesmos a cada nova unidade de ensino ou ciclo de formação.

Agindo dessa forma, o educador terá à sua disposição elementos concretos para realizar a análise valorativa de sua prática pedagógica, a análise epistemológica do *corpus* de conhecimento de sua disciplina e/ou atividade educativa, a análise das atividades de ensino e/ou atividades educativas que implementam os objetivos traçados e, conseqüentemente, a análise dos resultados gerais obtidos pelo processo de aprendizado. Com base nesse procedimento pedagógico, o processo de ensino-apren-

dizagem assume as características de “processo de construção auto-renovador”.

Insistir, pois, na formulação de objetivos contextualizados para a implementação da aprendizagem (escolar/não escolar) nem sempre significa ser conivente com a concepção tecnicista (comportamentalista e/ou positivista) de prática pedagógica, uma vez que a formulação de objetivos pode ocorrer com base em diferentes concepções epistemológicas do ato educativo. Vejamos, a seguir, como indicação geral, algumas concepções epistemológicas em que a educação sistematizada tem se apoiado para a formulação de objetivos educativos.

Os objetivos educacionais podem ser formulados a partir de bases epistemológicas do inatismo, do apriorismo, do idealismo, do subjetivismo e do racionalismo. Nessas concepções epistemológicas, o critério para conhecer está no sujeito. Essas concepções são hoje criticadas pelas seguintes razões: pelo sujeito ser determinante exclusivo do conhecimento e em função da relação entre o sujeito cognoscente e o objeto conhecido ser descartada no ato de conhecer. Assim, a unidade sujeito-objeto não existe; existe apenas o sujeito.

Os objetivos educacionais têm sido formulados, também, a partir das bases epistemológicas do empirismo e do positivismo, que caracterizam a tendência naturalista, em que a natureza traz em si a sua própria explicação. Ao contrário do inatismo, que privilegia o sujeito, o empirismo, frente à unidade sujeito-objeto, privilegia o objeto, o qual é o determinante do conhecimento. Conseqüentemente, o método utilizado para o estudo da natureza serve também para o estudo da sociedade e para resolver todos os problemas humanos. Aqui, é preciso ressal-

tar a confiança acrítica no método das ciências naturais para a implementação de mudanças progressistas no destino da humanidade. Dessa tendência – naturalista – decorre para a pedagogia contemporânea, principalmente a partir das décadas 50/60, a abordagem behaviorista da educação, cujos pressupostos epistemológicos resultaram no insuficiente paradigma tecnicista de ensino-aprendizagem.

Essas duas grandes vias epistemológicas (inatismo e empirismo) guiam à sua moda a formulação de objetivos educacionais, que resultam em processos considerados como insuficientes para promover transformações no desenvolvimento das potencialidades dos educandos. A razão dessa insuficiência, em termos gerais, está no fato de seus pressupostos gerarem uma falsa dicotomia entre o sujeito cognoscente e o objeto conhecido. O inatismo, como o empirismo, ao explicar o ato de conhecer e ao propor atividades para a complexa materialização da transformação da realidade, faz uso exclusivo da lógica formal.

A terceira via epistemológica, que pode ser denominada de “histórico-crítica”, “dialética” ou “progressista”, tenta superar, por incorporação, a lógica formal e propõe a lógica dialética como a mais adequada para o ato de conhecer, em razão de entender o conhecimento como inacabado e em constante transformação no tempo e no espaço. Essa concepção crítica do conhecimento vai evitar a unilateralidade entre sujeito e objeto e propor a unidade crítica entre ambos. Essa unidade pode ser resumida no ato de correlação dinâmica entre sujeito e objeto, que sofre constantemente alterações circunstanciais. No contexto desse referencial, o conhecimento da rea-

lidade não é entendido como acabado, mas como inacabado e em processo de transformação permanente. O conhecimento resulta, assim, da interação crítica entre o sujeito cognoscente e o objeto conhecido; é, assim, construído pelo sujeito a partir dessa interação crítica, bem como das relações entre os fatos e fenômenos do mundo da natureza e do mundo da cultura.

Na educação escolarizada, a interação crítica entre o sujeito cognoscente e o objeto conhecido ocorre entre aquilo que o educando já conhece e aquilo que ainda não conhece. O conhecimento que o educando ainda não conhece é o que carece ser trabalhado com mais intensidade qualitativa pelos currículos escolares, visando desenvolver as necessidades fundamentais de suas potencialidades.

A terceira via epistemológica do ato de conhecer, ou seja, a concepção histórico-crítica, ressalta a necessidade de os objetivos educacionais se preocuparem com a formulação de atividades didáticas por meio das quais o educando possa aprender a trabalhar o conflito em sua acepção positiva, valorizando, ao mesmo tempo, o pluralismo de idéias e o pensamento divergente. Assim, o ato de conhecer, de aprender, por exemplo, não ocorre apenas pela razão, mas também por meio da percepção crítica da complexidade do mundo da natureza e do mundo da cultura, do sentimento, da imaginação e da criticidade. Não existe, pois, nessa via epistemológica, a reificação do sujeito, como não existe também a reificação do objeto. Ambos, sujeito e objeto, são trabalhados em um mesmo nível de importância.

Por fim, é importante que notemos que a formulação dos objetivos educacionais e a

prática pedagógica em todas as suas dimensões têm de ser entendidos como um momento da ação político-social. Com isso, superamos as duas vias epistemológicas anteriores, que obstaculizam o entendimento do conhecimento como criação histórica dos seres humanos. Assim, entre outros objetivos educacionais que auxiliam na proposição de objetivos de projetos de vida, de projetos de aprendizagem, destacamos:

- desenvolver uma consciência cósmica, quer dizer, uma consciência que seja responsável pela preservação e pelo desenvolvimento dos diversos ecossistemas como um todo (cidadania cósmica);
- proporcionar a aquisição do saber tecnológico na dialeticidade dos princípios populares, científicos, filosóficos e teológicos (tradições espirituais e religiosas), visando à harmonia de uma sociedade planetária;
- estruturar e desenvolver uma formação humano-pedagógica contextualizada, enfatizando a prática da solidariedade ativa;
- facilitar o desenvolvimento das potencialidades individuais e sociais do ser humano no exercício da prática concreta da liberdade;
- facilitar uma equibração da razão analítica (entendimento) com a razão subjetiva (coração), evitando-se as atitudes reducionistas, fundamentalistas;
- facilitar o desenvolvimento das espiritualidades baseado numa consciência ética que respeite a diversidade das experiências pessoais;
- criar situações que facilitem a compreensão e o reconhecimento dos li-

mites do ser humano em sua totalidade, despertando a necessidade da preservação da vida num eterno diálogo comunitário;

- criar situações que facilitem o desenvolvimento crítico do conteúdo específico de cada disciplina a partir do contexto cósmico, sociopolítico, econômico, histórico, cultural e espiritual.

Do saber escolar²

O saber escolar de uma disciplina necessita, em qualquer hipótese, estar relacionado com os objetivos educacionais, com os objetivos de projetos de vida, de projetos de aprendizagem, que fornecem pistas concretas para a estruturação da matéria de ensino. Educadores e educandos, juntos, procuram e questionam, a partir da análise dos objetivos, o conteúdo da matéria de ensino mais significativo para se atingir, de modo abrangente, as principais metas do curso. Não se trata, simplesmente, de listar uma série de tópicos para estudos; é muito mais do que isso. Além da ordenação vertical e da logicidade, é preciso dar especial atenção à inter-relação da estrutura da matéria de ensino a ser desenvolvida em nível de compreensão e de relação com o tempo e com o espaço.

Considerando as recentes tentativas de reelaboração do pensamento pedagógico, não podemos dizer que existe hoje no ambiente educacional um consenso sobre as formas como o saber escolar é selecionado, organizado e trabalhado nos currículos escolares. Na escola brasileira, fortemente influenciada pelo modo de produção capitalista, encontramos divergências políticas e pedagógicas quanto ao modo de pro-

ceder à seleção, à organização e ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares, principalmente quando a escola procura desenvolver o seu trabalho com base nos problemas concretos da realidade e na especificidade das relações pedagógicas entre o saber científico, o saber cotidiano e as urgências sociais. Essa dissidência é ampliada a partir do momento em que se verifica no desenvolvimento do currículo escolar a insustentável dicotomia entre o conhecimento que é gerado na realidade experiencial do educando, fruto de sua prática social, e o conhecimento selecionado pelo sistema educacional.

Trata-se, assim, de uma discussão pedagógica e política relevante para o momento histórico atual, não se tratando, porém, como às vezes tem acontecido, de mais um *slogan* educacional *in* para satisfazer apenas o interesse do simples “bate-papo pedagógico” da elite pensante. É premente, pois, que esse debate atinja concretamente a escola em toda a sua diversidade. No entanto, essa problemática exige um tratamento crítico urgente sobre a necessidade de interligação entre a pedagogia e a educação, a prática social e a prática docente-discente, para que ambas, na totalidade que representam, forneçam subsídios teórico-práticos para a superação desse impasse político-pedagógico.

Ação pedagógica e saber escolar são, pois, categorias inseparáveis da prática docente. São, numa palavra, dialéticas. Na prática pedagógica, uma não tem sentido concreto sem a outra. Separando-se essas categorias, cai-se na didática escolar falaciosa, que, em nome da neutralidade e do cientificismo pedagógicos, promove um tratamento diferenciado a essas categorias, isto é, considera a ação pedagógica pela

ação pedagógica e o saber escolar pelo saber escolar. Todavia, a verdadeira didática escolar é espírito vivo do educador em sua íntima relação política e pedagógica com essas duas categorias – saber escolar e ação pedagógica – dialeticamente interligadas pela figura do educando e pelas circunstâncias sociais.

Na ação interna do processo educativo, circula a idéia de homem, de fim educativo e de sociedade, que subsidia e inspira ideologicamente o trabalho pedagógico, no qual a ação do educador é sempre pessoal, o que nos leva a afirmar, categoricamente, que toda ação pedagógica é, sempre, um ato ideológico.³ O ato ideológico, por sua vez, não é um ato vazio e sem direção. No processo educativo, o ato ideológico é composto pela ação pedagógica, pelo saber e valor que representam para o conhecimento e transformação da realidade. Por essa razão, a sistematização da ação pedagógica e do saber escolar, quando provida sem levar em consideração a situação didática específica, gera um processo educativo que não reflete concretamente a realidade socioeducativa como um todo.

O “eros pedagógico”⁴ é o fundamento espiritual do educador, no entanto, para que esse “eros pedagógico” se concretize, é preciso que esteja intimamente ligado ao “eros político” do educador e do educando. Fora dessa relação, cai-se no risco de se estruturar a ação pedagógica e o saber escolar totalmente distantes da realidade real.

Não basta, portanto, buscar na exclusividade do método de ensino, por exemplo, a solução para o desenvolvimento da ação pedagógica, uma vez que o emprego de um determinado método de ensino depende do tratamento que lhe é dado. Nesse sentido,

podemos afirmar que o método de ensino empregado por um determinado educador identifica-se, quase sempre, com as atitudes desse educador frente às práticas pedagógicas e social. Se entendemos esse pressuposto como correto, podemos afirmar que não é o método de ensino que “faz” o educador, mas, sim, que é o educador que “faz” e “refaz” o método de ensino. Com isso, a ação pedagógica e o saber escolar devem estar sempre centrados na realidade sentida e vivida pela comunidade escolar, o que não implica o desconhecimento da problemática da comunidade global e da cultura universal.

Repensar o saber escolar é repensar a cultura como um todo e a cultura veiculada nos currículos escolares. Entretanto, o modo de repensar o saber escolar pode pautar-se, conforme a opção ideológica adotada, por uma ação pedagógica acrítica ou por uma ação pedagógica crítica. E o que podemos entender por uma ação pedagógica acrítica e por uma ação pedagógica crítica?

A ação pedagógica acrítica processa-se com base em formas político-pedagógicas previamente determinadas e age como se as circunstâncias histórico-sociais fossem estranhas à escola. Na ação pedagógica acrítica, há uma dicotomia generalizada entre o contexto histórico e a realidade cotidiana escolar.

A ação pedagógica crítica, por sua vez, é muito mais significativa que a anterior, uma vez que se caracteriza como uma abordagem totalizante do processo educativo que desconhece a dualidade entre a teoria (conhecimento) e a prática (ação). Na abordagem crítica, a prática pedagógica é desenvolvida a partir dos problemas da realidade concreta. Em síntese, o contexto histó-

rico e a realidade cotidiana escolar estão praticamente correlacionados durante o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Ou, como afirma Libâneo, “uma teoria crítica de escola parte de uma avaliação das circunstâncias histórico-sociais e concretas que determinam o aparecimento e o desenvolvimento das formas pedagógicas, para incorporá-las, por superação, às realidades sociais presentes” (1985, p. 146).

Para tanto, o educador, ao lado da opção por esta ou por aquela ação pedagógica, lança mão do método, que, por sua vez, é o componente operativo da ação pedagógica, devendo, em uma perspectiva crítica, ser entendido como uma direção para a livre expressão do educando, porém não uma direção arbitrária, mas convergente com o crescimento do aluno concreto em um contexto social também concreto. O aluno concreto, convém registrar aqui, está entre os estruturantes fundamentais da ação pedagógica crítica. Saviani esclarece essa questão na seguinte passagem:

[...] o professor na sala de aula não se defronta com o indivíduo empírico, descrito em todas as suas variáveis, a respeito do qual existem conclusões precisas, estatisticamente significativas. O professor está lidando com o indivíduo concreto; enquanto indivíduo concreto ele é síntese de inúmeras relações sociais. Ele não se enquadra no modelo descrito pela psicologia, pois o indivíduo empírico é uma abstração, pressupõe um corte onde se definem determinadas variáveis que são objeto de estudo. O professor não pode fazer o corte; o aluno está diante dele, vivo, inteiro, concreto. É em relação a este aluno que ele tem de agir (1991, p. 85-86).

Ao educador cabe, portanto, refletir constantemente sobre o método no sentido de realizar uma apreciação justa e equilibrada sobre o alcance e o poder da ação educativa resultante de sua opção político-pedagógica para que o seu fazer didático não

venha a se converter em um processo exclusivamente técnico.⁵ O método, portanto, na ação didática, é uma espécie de consciência crítica que prepara a ação e implica atitude contextualizada e particular do educador antes, durante e depois de sua utilização em situações escolares específicas.

Essa capacidade, em última instância, é que faz o educador prover uma ação pedagógica qualitativamente competente.⁶ Esta, por sua vez, contém sempre as características de uma ação pedagógica concreta, que, além de proporcionar ao educando subsídios teórico-práticos para o conhecimento da realidade, busca, a um só tempo, meios e formas específicas para mudar essa mesma realidade, tendo como critérios básico de fundo a emancipação e a afirmação das atividades do próprio educando em sua prática social. Por essas razões, a ação pedagógica, quando concreta, é crítica, criativa e histórica. Com isso, será possível afirmar que o saber escolar, numa perspectiva crítica, será sempre um saber transformativo e inacabado?

A competência político-pedagógica é uma das características principais do educador crítico. O educador com essas características pensa e age, observando o sentido que a aprendizagem escolar tem em relação ao conjunto das relações sociais que envolvem a formação e a prática social dos educandos. Fundamenta o seu trabalho pedagógico na perspectiva histórica e entende esta como um processo conflituoso e contraditório; compreende que o saber escolar não pode assumir as características de um saber acabado, em razão de esse saber ser historicamente produzido, logo, em hipótese alguma, será um saber acabado. O saber, que de uma ou outra forma se

transforma em saber escolar, é, definitivamente, saber inacabado.

É em função da característica dialética do saber que o saber escolar deve ser constantemente questionado. Outra razão para o questionamento permanente do saber escolar é que tanto o contexto social que o gerou quanto o contexto no qual ele é ensinado constituem-se como contextos dialéticos e contraditórios. Essa é a razão maior para que todo saber escolar seja trabalhado pedagógica e politicamente como saber inacabado. É certo que todo saber concreto produzido pelo homem é dialético e fruto da historicidade de sua prática social. Em última instância, é o caráter dialético do saber que o torna científico na verdadeira acepção da palavra, ou seja, como conhecimento científico (não deificado) gerado de problemas concretos para problemas concretos situados historicamente referentes ao mundo em que vivemos. O pensamento dialético torna-se, assim, fator indispensável tanto para o cerceamento da deificação da ciência como para a construção das categorias generativas da ciência concreta.

Em Kosík e em Giroux, encontramos argumentos esclarecedores sobre essa questão. Para Kosík, o pensamento dialético

[...] parte do pressuposto de que o conhecimento humano se processa num movimento em espiral, do qual cada início é abstrato e relativo. Se a realidade é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos a outros fatos, e de noções a outras noções. É um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recí-

proco e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade (1976, p. 41-42).

Giroux, por sua vez, assevera que

o pensamento dialético [...] liga-se tanto à crítica como à reconstrução teórica. Como uma forma de crítica, desvela valores que são freqüentemente negados pelo objeto social sob análise. A noção de dialética é crítica por revelar as "insuficiências" as imperfeições dos sistemas de pensamento "acabados" [...] revela a não completude onde a completude é afirmada [...]; o pensamento dialético argumenta que há um vínculo entre conhecimento, poder e dominação; [...] o principal objetivo da crítica deve ser o pensamento crítico no interesse da mudança social; [...] o pensamento crítico torna-se a precondição para a liberdade humana (1983, p. 16-17).

A ação pedagógica, quando dialética, crítica e concreta, provoca a busca de correlações entre o saber escolar e o conhecimento social. A busca dessa correlação é relevante no sentido de a ação pedagógica promover a elaboração crítico-criativa do conhecimento, visando à transformação e à superação de todo saber escolar que não leve o educando à elucidação concreta e à assimilação crítica desse saber ao confrontá-lo com os problemas da realidade socioeducativa. Esse tipo de ação pedagógica preocupa-se em elevar a formação dos educandos a um novo estágio de desenvolvimento intelectual e político, em que suas potencialidades sejam respeitadas e, ao mesmo tempo, provocadas criticamente para que o saber transmitido e construído nos ambientes escolares seja revelador para a apropriação crítica do mundo em que vivemos. Sem essa apropriação crítica, dificilmente o saber escolar será transformado em subsídio teórico-prático gerador de transformações não fragmentadas da realidade; dificilmente, levará a maioria dos educandos à emancipação política e cultural.

Para tanto, a especificidade da ação pedagógica deve ser provida em função e em relação ao aluno concreto, e não em fun-

ção do modelo de aluno produzido e padronizado pela escola burguesa, no qual a caracterização do aluno é definida *a priori* da situação didática específica. Em outras palavras, parte-se de um aluno que não existe concretamente e quer-se, com isso, promover o encontro dialogal entre o mundo escolar e o mundo social. Esse encontro dialogal estará fadado ao fracasso e se constituirá em um encontro falacioso se a ação pedagógica não partir do aluno concreto. A ação pedagógica crítica preocupa-se em criar situações didáticas concretas e particulares, em que o objetivo e o subjetivo se entrelaçam na formação de um complexo de conhecimentos e ações que geram um processo de fazer-pensar-fazer criador de significados e de mudanças transformativas concretas para realidades concretas.

Nesse sentido, o aluno concreto é entendido como uma síntese de múltiplas relações socioculturais e ideológicas em transformação. Assim, a nova ação pedagógica e o novo saber escolar têm de ser formulados a partir da realidade sentida e vivida pelo aluno real, que não se confunde com o aluno-padrão que a escola burguesa toma como referência para o planejamento das atividades escolares.

As transformações concretas da ação pedagógica e do saber escolar têm o seu início, a um só tempo, na prática pedagógica cotidiana e na construção-reconstrução permanente da episteme político-pedagógica, isto é, na conexão dos contrários e na visão de totalidade da forma e do conteúdo que fazem do ato educativo um ato político-pedagógico competente e historicamente situado. Tal suposição nos leva a admitir que a transformação pedagógica –

em sua acepção positiva – fora da unidade da teoria e da prática é uma falácia. O termômetro que indica uma ação pedagógica crítica está na consistência da unidade da teoria e da prática, mediadas pela visão concreta dos problemas educacionais e dos problemas sociais revelados pelas contradições da realidade.

É assim, portanto, que se pode projetar a busca da racionalidade pedagógica crítica e superar a dicotomia e a fragmentação indesejáveis entre a pedagogia, a educação, a didática e a prática social, sentidas e vividas nos atuais ambientes escolares. Frente a essas posições, quais seriam, então, as possíveis categorias para a seleção e processamento dos conteúdos escolares básicos para um currículo emancipatório e comprometido com uma formação crítica de qualidade?

A experiência passada e a cultura do educando, somadas à problemática emergente do conjunto das relações sociais, são componentes fundamentais para o estabelecimento dos conteúdos escolares e para a forma como serão trabalhados no currículo escolar. A diversidade social, a heterogeneidade cultural e o conhecimento científico são elementos definidores para a seleção e a organização dos conteúdos escolares se a síntese daí resultante for sistematizada de forma crítica e sujeita a revisões permanentes, conforme a ação e a reação dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Duas assertivas merecem ser aqui consideradas: a primeira refere-se à posição de Vygotsky quando atesta que “[...] a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a apren-

dizagem da criança na escola tem uma pré-história" (1988, p. 109); a segunda assertiva está contida nas reflexões de Snyders sobre a escola progressista:

A escola progressista parece-nos organizar-se por um triplo movimento: a escola apóia-se no que há de positivo nas crianças da classe operária; transforma-se por essa mesma positividade, pelo impulso que terá de receber delas, que lhes terá extraído; enfim, essa positividade, submersa em desvantagem, é traduzida por ela à superfície e elaborada: ajuda as crianças proletárias, desenvolvendo os valores que lhes são próprios, as suas atitudes próprias, a ultrapassar as suas limitações, a desembaraçar-se de tentações sempre ameaçadoras. (1977, p. 394).

Esses argumentos de Vygotsky e de Snyders levam-nos a inferir que os conteúdos básicos da aprendizagem escolar não são concretamente selecionados quando se coloca em plano inferior o conhecimento experiencial e cotidiano do educando e de seu grupo social em relação ao saber científico que engloba parte do saber curricular. A fonte real para a seleção dos conteúdos básicos para a aprendizagem escolar não pode se restringir à sistematização *a priori* da realidade e ter por base apenas o conhecimento possível de ser objetivado e sistematizado pelos currículos escolares. Torna-se necessário, pois, para essa seleção uma relação harmoniosa e crítica entre a cultura do educando (que é reflexo tanto do contexto econômico como do sociopolítico onde ocorre sua prática social cotidiana) e a de outros contextos culturais, que permita desenvolver no educando uma variedade de perspectivas de crescimento sociocultural e científico, entre outros, também importantes para a formação do educando. Ao mesmo tempo, é preciso que o ambiente de aprendizagem proporcionado pela escola seja mais real que artificial, ou seja, que o "texto e o contexto" sejam processa-

dos dentro da essência de suas contradições e do espaço histórico concreto.

Sem dúvida, caso se opte por trabalhar o saber escolar com características críticas e emancipatórias, seu processo de seleção e de organização não pode assumir as características de um processo fechado nem as de um processo totalmente aberto, e, sim, buscar um processo de síntese superior em que a conexão e o confronto entre o saber sistematizado e o saber vivido e utilizado na prática social dos educandos estejam presentes no ato educativo.

Refletindo, de modo geral, sobre como a escola vem selecionando e organizando os conteúdos escolares básicos, ou seja, os conteúdos úteis para a elucidação do mundo em que vivemos e que forneçam os elementos teórico-práticos essenciais para a ação crítica nesse mesmo mundo, teríamos, numa tentativa geral de classificação aproximativa, pelo menos três concepções de processamento do saber, que, em última instância, dependem da opção ideológica daqueles que participam de sua seleção e de sua estruturação.

Essas concepções de processamento poderiam ser, provisoriamente, assim denominadas: saber escolar uniforme, saber escolar aberto e saber escolar conjuntivo-crítico.⁷

Vejamos, sucintamente, o que se está querendo dizer com essas denominações e suas implicações para a seleção e processamento dos conteúdos e das atividades curriculares.

Saber escolar uniforme

Nesta concepção, o saber escolar tem como ponto de referência exclusivo os conteúdos das disciplinas de estudo que compõem o currículo acadêmico. O conteúdo

curricular é selecionado com base na cultura universal acumulada, respeitando-se apenas os pólos que interessam à área de conhecimento das disciplinas, desde que direcionadas por uma orientação pedagógica intelectualista. Trata-se de uma perspectiva que privilegia a pedagogia transmissiva, predizível, linear, seqüencial, determinista, em que tudo é estabelecido antecipadamente. As experiências construídas pela prática social dos educandos não são contempladas durante o desenvolvimento do currículo escolar.

O saber escolar uniforme é, pois, uma modalidade dominante em nossos meios escolares; sua preocupação central está em organizar e transmitir o conhecimento prevalecente; seu conteúdo caracteriza-se, essencialmente, pelo saber acrítico, desenvolvido através da didática da convergência.

Saber escolar aberto

Essa modalidade de seleção e organização do saber escolar é estruturada tomando-se como critério básico as experiências já vividas e de interesse exclusivo do educando. A cultura acumulada, que representa o saber científico veiculado nas disciplinas curriculares, tem valor secundário e, em termos de critérios para a seleção do conhecimento escolarizável, é posta em plano inferior. A ênfase nesta tendência é colocada exclusivamente no saber cotidiano e na experiência do educando. Não existem pontos de interseção críticos entre o saber científico e o saber cotidiano. Apesar da ênfase na experiência do educando, esta não é trabalhada historicamente, ou seja, no seu processo de transformação. A prioridade está na exclusividade da dimensão

pedagógica e na cegueira social dos conteúdos e procedimentos escolares. A criatividade é estimulada, porém desconectada da criticidade construtiva. A criatividade não vai além da criatividade e não é provocada pela criticidade. A experiência do educando não supera a experiência do educando, e o saber cotidiano não ultrapassa politicamente o saber cotidiano.

Saber escolar conjuntivo-crítico

O saber conjuntivo-crítico é assim denominado em razão de tomar como ponto de partida para a seleção e organização dos conteúdos escolares o saber científico e o saber cotidiano. Esse modo de seleção e organização de conteúdos escolares esforça-se por estar sempre no ponto de confluência da formação educativa crítica e criativa, isto é, coloca-se no eixo das conexões das contradições existentes entre o saber cotidiano, o saber científico e as soluções das emergências sociais. Em outras palavras, essa modalidade é dialeticamente concebida e provida a partir dos problemas da realidade, da cultura do educando e da cultura prescrita pelos currículos escolares. Na dinâmica da vida escolar, os conteúdos escolares estão intrinsecamente ligados às preocupações sociopolíticas contemporâneas.

McLaren, ao tratar das características essenciais do conhecimento nos currículos escolares, estabelece três categorias correlacionais: relevância, criticidade e caráter transformativo: "O conhecimento é relevante somente quando começa com as experiências que os estudantes trazem consigo da cultura ao seu redor; é crítico somente quando essas experiências são mos-

tradas como sendo, algumas vezes, problemáticas (ex., racistas, sexistas); e é transformador somente quando os estudantes começam a usar o conhecimento para ajudar a conferir poder aos outros, incluindo os indivíduos de sua comunidade” (1997, p. 23).

Como enfatizado anteriormente, o objetivo político-pedagógico do saber conjuntivo-crítico é buscar o equilíbrio crítico entre a cultura do educando e a cultura prescrita pelos currículos, que representam, na escola, momentos do mundo social e do mundo educacional.

O saber escolar concebido nessa dimensão ideológica não ignora o fato de que as desigualdades sociais geram as desigualdades educacionais; não despolitiza o relacionamento entre poder e conhecimento e suas conexões com a formação social circundante. Com isso, o saber conjuntivo-crítico busca criar e recriar, produzir e reproduzir o conteúdo escolar a partir da diversidade da realidade global e superar as reparações puramente cosméticas maquiadas pela ideologia da racionalidade técnica, quando da seleção, organização e processamento dos conteúdos escolares. A essa característica soma-se a de oferecer oportunidades didático-pedagógicas correlacionadas à sua dimensão política, no sentido de trabalhar as potencialidades objetivas e subjetivas dos conteúdos escolares.

Nessa perspectiva, o saber cotidiano e o saber escolar são constantemente questionados, tendo como parâmetro político-pedagógico o conjunto das relações socioeducacionais. Com isso, o processo de ensino-aprendizagem evita transformar-se em um ato político-pedagógico falacioso ou em um paradigma curricular profético. Por outro lado, o saber cotidiano, as experiências construídas e vividas pelos educandos

não são alienadas pelo saber escolar, uma vez que essas modalidades de saber necessitam ser confrontadas pelas diferentes disciplinas curriculares, objetivando, com isso, a assimilação do saber (tanto do saber cotidiano como do saber científico) de modo crítico-criativo, evitando-se, assim, a mera reprodução instrumental do saber. Somente assim, a educação escolarizada poderá proporcionar ao educando a oportunidade de apropriação concreta do saber sistematizado pelos currículos escolares.

Nesse modo de seleção e de organização dos conteúdos escolares, o educando participa indiretamente da seleção e organização do saber escolar, uma vez que sua prática social, sua experiência passada e suas expectativas socioculturais são consideradas como relevantes para a sistematização dos conteúdos escolares básicos, cujo critério maior é a formação integral e crítica do educando. Sem dúvida, sua filosofia política pauta-se, no seu todo, pelas suposições de uma pedagogia crítica emancipadora, que, na especificidade de sua natureza, preocupa-se em reconciliar a disjunção entre o saber cotidiano e o saber científico.

Em face das considerações feitas, torna-se necessário registrar aqui algumas observações. Em primeiro lugar, é preciso ter claro como os diferentes modos empregados na seleção e na organização dos conteúdos escolares interferem, positiva ou negativamente, na ação pedagógica docente e na aprendizagem dos educandos. Em segundo lugar, é preciso relembrar que essas três concepções de seleção, organização e desenvolvimento de conteúdos escolares convivem lado a lado nas instituições educacionais. Apesar de o primeiro modo de seleção e de organização dos conteúdos

escolares (saber escolar uniforme) estar, no momento atual, sendo constantemente criticado, ainda permanece como o modo dominante. Por essa razão, é preciso insistir na análise crítica de seus efeitos negativos para o processo educacional.

O segundo modo, saber escolar aberto, teve o seu auge, aproximadamente, na segunda metade da década de 1960 e perdurou, em relação à insistência teórico-prática de suas proposições, até o final da década de 1970. Esta concepção está atualmente sendo revisitada a partir das críticas pós-modernistas à educação escolar e ao trabalho pedagógico.

O terceiro modo, saber conjuntivo-crítico, surgiu (a partir da segunda metade da década de 1970) em reação aos dois primeiros e encontra-se, na atualidade, em discussão.

Cabe destacar, finalmente, que uma das características marcantes do saber conjuntivo-crítico é o seu caráter transitório. A preocupação político-pedagógica está em converter os conteúdos escolares em elementos teórico-práticos que possibilitem condições para a conquista da emancipação humana. Seu objetivo didático está em propor situações de aprendizagem nas quais o educando possa apropriar-se criticamente dos conteúdos e valores veiculados pela cultura da escola, pela mídia e pelas diferentes instituições sociais.

Dos procedimentos didáticos

Estabelecidos os objetivos educacionais (de projetos de vida e de aprendizagem) e a organização do saber escolar (conteúdos, habilidades, competências e capacidades), faz-se necessário agora saber como colocá-los em ação. O *como* desenvolver os obje-

tivos e os saberes selecionados e já organizados não é tarefa que cabe, exclusivamente, ao educador. Aqui a participação dos educandos também é imprescindível, uma vez que são eles os principais interessados na assimilação e redescoberta dos objetivos e conteúdos propostos na disciplina em estudo.

Os procedimentos didáticos nada mais são do que os métodos e as técnicas de ensino, que se converterão nos instrumentos para o desenvolvimento dos conteúdos, habilidades, competências e capacidades que auxiliarão no processo de crescimento dos educandos.

Métodos são caminhos – método (gr. *Méthodos*: *metá* = através de; *hodós* = caminho). Metodologicamente, devemos ter o cuidado de partir sempre da realidade dos participantes, seguindo o processo realidade-reflexão-realidade. Isso se justifica em razão de dois pontos:

- o primeiro, é próprio do raciocínio humano este processo dialético ver-julgar-agir. Quando estamos diante de qualquer fenômeno, de modo espontâneo, os três momentos do raciocínio humano (ver-julgar-agir) ocorrem de forma simultânea;
- o segundo, a consistência dessa metodologia é evidenciada ao possibilitar a valorização da capacidade dos participantes, quando, partindo estes de suas experiências, é possível alcançarem uma maior sistematização de seus conhecimentos, ou seja, um grau maior de abstração.

Técnicas são instrumentos e/ou habilidades capazes de poder viabilizar o saber/conhecimento para transformar a realidade física, social e espiritual.

A melhor técnica de ensino é aquela criada e recriada por educandos e educadores conjuntamente. O procedimento didático eficaz é aquele que atende, ao mesmo tempo, à estrutura da matéria de ensino e às características assimilatórias do grupo de educandos. Não existe, portanto, nenhuma técnica de ensino pré-fabricada que possa atender, de modo abrangente, a essas duas variáveis importantes dos procedimentos didáticos. Nesse sentido, Jacques Chonchol (1979, p. 13), ao prefaciá-la edição chilena da obra de Paulo Freire *Extensão ou comunicação?*, ensina-nos: “[...] no processo de aprendizagem, só aquele, verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-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.”

Do processo de avaliação da aprendizagem

No processo de avaliação, não se trata somente de controlar resultados de aprendizagem e de classificar educandos através de notas e conceitos. A avaliação da aprendizagem dos educandos é totalmente contrária àquilo que a escola vem demonstrando nas já “famosas” provas “objetivas” e “subjetivas”.

A avaliação da aprendizagem não se caracteriza nem se identifica com as “armadilhas comportamentais” que a escola

vem impondo aos educandos. A avaliação da aprendizagem, tal como vem sendo aplicada, nada mais é do que “uma mentira a mais” do nosso sistema de ensino: as perguntas e respostas que interessam ao educador, a indicação da alternativa correta planejada pelo “educador”; a ênfase no domínio cognitivo memorístico, que deve ser repetido pelo educando num determinado dia, local, hora e tempo determinados. A avaliação da aprendizagem, apesar de assim estar sendo desenvolvida, não se identifica com esses “absurdos educacionais” que acabamos de relatar. “[...] A 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 ou os erros e equívocos porventura cometidos. Daí o seu caráter dialógico. [...] Neste sentido, em lugar de ser um instrumento de fiscalização, a avaliação é a problematização da própria ação” (Freire, 1978b, p. 26).

A avaliação da aprendizagem caracteriza-se pelo envolvimento de educandos e educadores num diálogo humilde e franco, no sentido de superar as dificuldades encontradas no ensino-aprendizagem, em função da continuidade das atividades do conteúdo programático e do seu relacionamento com outros ramos do saber. É através do desenvolvimento do espírito de autocrítica responsável e, conseqüentemente, da auto-avaliação realizada pelo próprio educando, que o educador fica sabendo “o que foi feito” e “o que falta fazer” em relação à estrutura da matéria de ensino em desenvolvimento.

A avaliação da aprendizagem não deve se preocupar somente com os aspectos intelectuais e cognitivos do processo de

aprendizagem. Além disso, existem outros domínios também importantes, como é o caso das atitudes, habilidades e domínio afetivo próprios de todo ser humano, que guiam a aquisição de todo conhecimento. Para tanto, a avaliação da aprendizagem deve ser proposta e não imposta, com a participação de educadores e educandos.

A avaliação da aprendizagem é uma categoria pedagógico-didática do processo de ensino e aprendizagem e tem ocupado lugar de destaque nas análises e projetos de reformulações dos currículos escolares, por tratar-se de um dos momentos relevantes do processo de aprendizado. Destarte, não pode ser empregada apenas para julgar o rendimento da aprendizagem dos educandos.⁸ Apesar do consenso existente sobre essa assertiva, a grande maioria das escolas e dos educadores vem fazendo uso da avaliação exclusivamente para classificar os educandos quanto ao seu desempenho escolar. Ao lado do emprego restrito desse procedimento pedagógico, poucos são os educadores que estão avaliando corretamente a aprendizagem dos educandos. Os demais educadores insistem em continuar avaliando a partir de concepções de ensino e de aprendizagem que não condizem com o tipo de assimilação que a sociedade de nosso tempo requer. Em época de transição e de crise paradigmática da ciência, as escolas não podem mais continuar avaliando os educandos a partir do julgamento da soma de fragmentos cognitivos, assim como não podem mais continuar insistindo em avaliar e, em muitos casos, em medir a simples capacidade de armazenamento e de memória instrumental dos seus alunos. A época em que vivemos requer que a assimilação passiva seja substituída pela assimilação crítica do saber escolar.

Quando nos propomos a analisar criticamente a prática da avaliação em nossas escolas, cabe perguntar, como faz Gimeno: “[...] a razão pela qual determinadas formas de avaliar, que não se aconselham há muito tempo, continuem sendo praticadas tão massivamente” (1998, p. 295-296).

Uma das causas de as escolas estarem assim procedendo pode estar na utilização de concepções equivocadas de ensino e de aprendizagem e no emprego de procedimentos de avaliação que não correspondem ao ato de comprovar a aprendizagem do educando em relação ao processo de aquisição dos conteúdos, habilidades, atitudes e valores selecionados para a aprendizagem escolar. Outra razão ligada à questão da inadequação de formas avaliativas pode estar na própria concepção de avaliação da aprendizagem, que se restringe ao controle dos resultados de aprendizagem e da classificação dos educandos através de notas e conceitos.

A avaliação da aprendizagem escolar surge, nos meios educativos, da necessidade de o educador acompanhar o nível de desenvolvimento do educando, de detectar suas necessidades e dificuldades para o processo de aprendizagem, com a finalidade de buscar os caminhos mais adequados para o trabalho pedagógico e para a aprendizagem do educando.

A avaliação do rendimento escolar está, portanto, diretamente ligada à preocupação de dinamizar todas as categorias do processo de ensino e aprendizagem, no sentido de organizar situações didáticas que atendam satisfatoriamente às necessidades de aprendizagem dos alunos. Nessa direção, poderíamos afirmar, sem nenhuma dúvida, que o objetivo da avaliação da aprendizagem é aprovar o aluno e não reprová-lo.

A avaliação da aprendizagem do rendimento escolar torna-se, assim, totalmente contrária àquilo que a escola vem demonstrando com a aplicação de determinadas técnicas avaliativas, cuja preocupação maior se resume à realização de exames, provas e testes, que resultam simplesmente na atribuição de notas e conceitos para a classificação dos educandos.

A avaliação da aprendizagem, em sua acepção positiva, tem função educativa e não classificatória. A avaliação não se caracteriza 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 imitam, muitas vezes, apenas ao posicionamento ideológico-pedagógico do educador; a ênfase do domínio cognitivo memorístico que deve ser repetido pelo aluno num certo dia, local, hora e tempo, determinados, em muitas situações, arbitrariamente pelo educador. A avaliação da aprendizagem, apesar de assim estar sendo desenvolvida, respeitadas as poucas exceções, não se identifica com esses procedimentos deseducacionais. A tarefa avaliadora, como nos ensina Freire, “[...] é um esforço formador e, como tal, indispensavelmente ligada à investigação de novas formas de ação. Enquanto problematização da prática, esta forma de avaliação é o seu momento crítico. Momento em que os sujeitos da prática se voltam sobre ela para confirmá-la ou retificá-la, neste ou naquele aspecto, enriquecendo a subsequente prática e nela enriquecendo-se” (1978a, p. 118).

A avaliação da aprendizagem caracteriza-se pelo envolvimento de alunos e professores num diálogo emancipador, no sen-

tido de superarem as dificuldades encontradas no processo de aquisição, recriação e elaboração do saber em função do desenvolvimento do conteúdo em processo de aprendizagem e de sua possível superação, bem como do seu relacionamento com outros ramos do saber. É através do desenvolvimento do espírito investigativo e de autocrítica responsável e, conseqüentemente, da auto-avaliação contínua realizada pelo 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 pela ação conjunta de professores e alunos, de forma direta ou indireta conforme as peculiaridades das situações didáticas.

A avaliação da aprendizagem, como um dos momentos do processo de ensino e aprendizagem, não existe por si mesma. Na prática pedagógica, tem o seu início a partir do momento em que o educador começa a relacionar-se com o educando e toma a forma de um processo contínuo de troca de essências que culmina com a aprendizagem concreta dos objetivos-conteúdos curriculares. Com isso, a avaliação da aprendizagem (passado-presente-futuro-passado...) está presente todo o processo de aquisição, problematização, recriação e

elaboração do saber, ou seja, durante todo o processo de ensino-aprendizagem, que se caracteriza como uma relação mútua entre os que ensinam e os que aprendem. Essa afirmação é bastante significativa para ficar apenas no mundo das idéias pedagógicas. O grande desafio posto ao educador atual é materializá-la pedagógica e cientificamente, não se esquecendo, porém, de que qualquer método avaliativo tem, ao lado de sua dimensão pedagógica e científica, uma dimensão política. O ato de avaliar é, ao mesmo tempo, pedagógico, científico e político.

Todo e qualquer educador defende a premissa de que a avaliação da aprendizagem deve ser entendida como um processo. No cotidiano escolar, porém, o que se observa é justamente o contrário. A aprendizagem escolar é, na maioria das escolas, avaliada sistematicamente, de dois em dois meses, o que empobrece e burocratiza a função educativa da avaliação.⁹ De um ponto de vista crítico, a avaliação é “[...] uma reflexão constante sobre o que o aluno pensa e por que ele pensa desta forma, e não como uma atividade pontual situada ao final de cada proposta de ensino. Trata-se de uma busca do entendimento das dificuldades, das potencialidades e dos avanços que o aluno pode vivenciar no seu modo ímpar de aprender” (Freitas e Pernigotti, 1997, p. 50).

A avaliação da aprendizagem, na atualidade, não tem apenas como objetivo atribuir ao aluno notas e conceitos.¹⁰ Essa característica da avaliação faz parte do passado do processo de ensino e aprendizagem e é considerada hoje, em quase todas as partes do mundo, como uma atitude pedagógica obsoleta. A avaliação da aprendizagem não é mais entendida apenas como um

elemento didático utilizado pelo professor para classificar o aluno. O resultado da avaliação da aprendizagem é um elemento pedagógico precioso para o replanejamento do ensino e para sugerir ao aluno com dificuldades de aprendizagem em determinadas unidades de ensino caminhos alternativos para a aprendizagem de qualidade.

Outro consenso entre os especialistas em avaliação da aprendizagem é que as tradicionais provas objetivas condicionam o aluno a uma aprendizagem mecânica de conteúdos, de habilidades e de operações mentais necessárias ao seu desenvolvimento. Em outras palavras, esse procedimento avaliativo não é mais reconhecido como um ato educativo adequado, que contribua para o crescimento do aluno em razão de a avaliação da aprendizagem ser considerada hoje um recurso pedagógico-didático relevante para tornar o erro cometido pelo aluno um fato eminentemente educativo e não apenas classificatório.¹¹

A avaliação da aprendizagem, portanto, deve ser entendida como “[...] um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisões” (Luckesi, 1995, p. 9); assim concebida implica o redimensionamento dos papéis do educador e do educando. Para avaliar corretamente 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 a pessoa educada. 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 ser humano 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.), mas verificar, dialogicamente (problematizar e analisar interativamente), a elaboração e redefinição pessoal do saber, o posicionamento e a postura do educando frente às possíveis conexões do conhecimento existente numa determinada unidade de estudo e a realidade socioeducacional em desenvolvimento (Rays, 1996).

A avaliação da aprendizagem, tal como se apresenta hoje na maioria dos ambientes escolares, necessita superar seu caráter atomizado e buscar sua concretude, que se resume em ser processual, integradora e educativa. Para atingir essas categorias, é preciso pautar-se por um conceito de ensino e de aprendizagem que resulte em um entendimento de aula como um processo relacional entre o político, o pedagógico, o científico e o sociocultural. É necessário, pois, pensar e desenvolver a aula como um processo relacional crítico. Como processo relacional crítico, a aula comporta a análise historicizada do conhecimento sistematizado e de diferentes convicções frente à realidade cultural produzida historicamente. A aula, assim, não se caracteriza como apenas um momento em que se dá a transmissão do saber. E a avaliação, dentro desse mesmo princípio, não se caracteriza como a simples reprodução do saber, não importando se essa reprodução

ocorre através de sua dimensão teórica ou prática.

A reprodução do saber, na perspectiva de uma avaliação crítica, ocorre quando o aluno demonstra a compreensão do saber a partir da reprodução crítica do mesmo, que é materializada na produção ou na reelaboração pessoal do saber. A avaliação da aprendizagem, em seu sentido tradicional, ou seja, de reprodução do saber, não faz mais sentido no mundo dinâmico e científico da atualidade, uma vez que as informações advindas das novas e constantes descobertas das ciências renovam-se e ampliam-se a cada instante. Enfim, a visão tradicional de avaliação, que a confunde como reprodução pura e simples de conhecimentos, é uma visão político-pedagógica equivocada tanto do ponto de vista didático como do ponto de vista da docimologia. A avaliação da aprendizagem, portanto, não pode ser considerada no processo de ensino-aprendizagem como uma variável independente, como uma variável com um fim em si mesma.

É importante notar, para concluir, que também se avalia para se ensinar melhor, visando a uma aprendizagem de qualidade; que também se avaliam as potencialidades do aluno como base para futuras aprendizagens. Torna-se, evidente, pois, a necessária substituição da cultura da medida do conhecimento pela cultura da aprendizagem concreta, ou seja, pela cultura da assimilação crítica.

Em síntese

Na elaboração de projetos de aprendizagem, deve ficar bem claro que só aprendemos a caminhar caminhando com nossos

próprios pés. Cada pessoa é responsável por seu próprio caminho na relação dialética com o caminho dos outros, quer dizer, meu caminho só é verdadeiro caminho se o estabelecimento com outros caminhos, com tudo que me rodeia, com o mundo vital.

Qualquer projeto de aprendizagem deve, partindo da experiência concreta, compreender e respeitar a complexa singularidade do processo evolutivo de cada ser humano (ontogênese), emergindo do processo genealógico dos seres vivos (filogênese). Por outro lado, não há receitas. Apenas existe a certeza de que os caminhos se fazem na proporção de nossa disponibilidade relacional de caminhar com todas as dimensões, isto é, com o mundo mineral, vegetal, animal e humano (visão cosmoecocêntrica).

Em síntese, na elaboração de projetos de aprendizagem (escolar ou não escolar), o processo de conscientização dos envolvidos torna-se imprescindível, o qual se caracteriza pela compreensão crítica da realidade, que se realiza como um objeto cognoscível que o ser humano busca conhecer. A conscientização faz-se na relação dialética entre o ser humano e a realidade. O ser humano conscientiza-se à proporção que entra em contato com a realidade, procurando, gradativamente, compreendê-la de modo crítico. E isso se dá na práxis, ou seja, na unidade dialética ação-reflexão-ação..., própria do existir humano.¹²

Referências

- CANDU, V. M. (Org.). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. *Extensão ou comunicação*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREITAS, L. T. G.; PERNIGOTTI, J. M. Os caminhos da avaliação do aluno. In: *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, jan./jun. 1997.
- GIMENO, J. S. A avaliação no ensino. In: GIMENO, J. S.; GÓMEZ, P. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- GIROUX, H. *Pedagogia radical: subsídios*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983.
- KOSÍK, K. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola, 1985.
- LUCHESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.
- LYRA, J. B. L. A evolução do conceito de conscientização no pensamento de Paulo Freire. *Cadernos de Educação*, João Pessoa, n. 3, maio 1981.
- _____. *Espiritualidade: a liberdade profética do espírito*. João Pessoa: Idéia, 2000.
- LYRA, J. H. B.; RAYS, O. A. *A elaboração de projetos de aprendizagem*. João Pessoa: UFPB-CE-DME, 1979.
- MANACORDA, M. A. Prefácio. In: BECCHI, E. et al. *Teoria da didática*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.
- McLAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MELLO, G. N. *Magistério de primeiro grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982.

RAYS, O. A. Planejamento da ação pedagógica. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 3, n. 1, 1996.

RAYS, O. A. (Org.). *Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

SILVA, T. R.; DAVIS, C.; ESPOSITO, Y. O Ciclo Básico do Estado de São Paulo. In: SERBINO, R.V. et al. (Org.). *Formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes, 1977.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Notas

¹ Lembramos aqui que “a aprendizagem está, radicalmente, ligada ao interesse das pessoas. Só aprendemos o que nos interessa, a não ser que sejamos violados em nossa liberdade. Mesmo assim, aparentamos ter aprendido. [...] ninguém aprende por ninguém. A aprendizagem é endógena. Faz-se de dentro para fora na proporção do interesse de cada pessoa. O interesse constitui a totalidade de sentido de vida das pessoas”. (Lyra, 2000, p. 117).

² As idéias geradoras deste item encontram-se em LYRA, J. H. B.; RAYS, O. A. *Elaboração de projetos de aprendizagem*. João Pessoa: UFPB, CE, DME, 1979 (mimeo).

³ Manacorda (1986), no prefácio ao livro de Becchi e outros, intitulado *Teoria da didática*, esclarece essa questão com a seguinte afirmação: “É uma experiência que fazemos todos os dias: a ideologia em si (no sentido positivo), isto é, a orientação ideal à concepção geral do mundo, não assegura nada sem a técnica, assim como a técnica, isto é, a competência específica em um dado campo, pode ser para todos os fins, bons ou maus, de acordo com a ideologia que governa.”

⁴ A expressão “eros pedagógico” é atribuída a Kerchens-teiner.

⁵ Para Candau, “[...] o grande desafio da Didática atual é [...] assumir que o método didático tem diferentes estruturantes e que o importante é articular esses diferentes estruturantes e não exclusivizar qualquer um deles, tentando considerá-lo como o único estru-

turante”. A autora deixa claro em seu texto que é preciso trabalhar dialeticamente os diferentes estruturantes do método didático e afirma que “[...] devemos superar a discussão extremamente dicotômica e dualista, que muitas vezes é feita entre processo e produto na atividade de ensino-aprendizagem; dimensão intelectual e dimensão afetiva do processo ensino-aprendizagem; dimensão objetiva e dimensão subjetiva; transmissão e assimilação do patrimônio cultural e desenvolvimento do espírito criativo; compromisso com o saber e a questão do saber na escola; aspectos gerais da aprendizagem e aspectos próprios de uma área específica de aprendizagem e aspectos próprios de uma área específica de aprendizagem; dimensão lógica e dimensão psicológica do processo de ensino-aprendizagem; dimensão política e dimensão técnica da prática pedagógica; fins da educação, meios e estratégias; função de ensino e função de socialização da escola” (1988, p. 37-38).

⁶ Convém lembrar aqui a posição de Mello (1982, p. 15), o qual afirma que “[...] o sentido político em si, de prática do professor, se realiza também pela sua incompetência técnica”.

⁷ Mais detalhes sobre essas concepções de processamento de saber cf. RAYS, O. (Org.). *Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

⁸ Pesquisa realizada em 1992, por Rose N. Silva, Claudia Davis e Yara Esposito, sobre os professores que atuam nas séries iniciais do ciclo básico do estado de São Paulo, revelou, no que se refere à prática de avaliação empregada nas escolas investigadas, que “[...] existe consenso de que a avaliação deve resultar de um processo cuidadoso de acompanhamento pari passu do desempenho do aluno. [...] a avaliação continua tem sido enfatizada como a forma mais adequada e importante para o professor fazer, a cada momento, um diagnóstico dos progressos e dificuldades dos alunos. Oferece, dessa maneira, respostas às atividades desenvolvidas no dia-a-dia escolar possibilitando, ao docente, replanejar o seu trabalho de sala de aula, corrigir percursos, organizar estratégias de reforço e de recuperação de alunos” (1998, p. 281-282).

⁹ Observem-se, para simples constatação, as normas, diretrizes e documentos legais para a avaliação da aprendizagem instituídos pelos sistemas de ensino.

¹⁰ “O registro global dos cadáveres que a escola deixa pelo caminho – cadáveres simbólicos, claro, embora também alguns reais – é espetacular, mas a ele se chega como resultado de um lento gotejar. Este ano repetem cinco estudantes do grupo, no ano passado tiveram que fazê-lo quatro e no próximo serão três. Um, com boas notas nas outras matérias, afundou-se na matemática; outro, que era bom em matemática, não se deu bem com a física; um terceiro foi bem em ambas, mas não teve sorte com o latim ou com a história. Cada caso aparece como uma combinação específica de êxitos e fracassos parciais, pontos fortes e fracos, sucessos e insuficiências. O resultado final é a exclusão, mas a dispersão casuística reforça a idéia de que se trata de problemas individuais,

de que a escola não pode ser proclamada culpável” (Enguita, 1990, p. 215).

- ¹¹ Luckesi (1995, p. 57), argumenta a favor do uso do erro como fonte de virtude na seguinte passagem: “Os erros da aprendizagem, que emergem a partir de um padrão de conduta cognitivo ou prático já estabelecido pela ciência ou pela tecnologia, servem positivamente de ponto de partida para o avanço, na medida em que são identificados e compreendidos, e sua compreensão é o passo fundamental para a sua superação. Há que se observar que o erro, como manifestação de uma conduta não-aprendida, decorre do fato de que há um padrão já produzido e ordenado

que dá direção do avanço da aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, a compreensão do desvio, possibilitando a sua correção inteligente. Isso significa a aquisição consciente e elaborada de uma conduta ou de uma habilidade, bem como um passo à frente na aprendizagem e no desenvolvimento. O erro, para ser utilizado como fonte de virtude ou de crescimento, necessita de efetiva verificação, para ver se estamos diante dele ou da valorização preconceituosa de um fato; e de um esforço, visando compreender o erro quanto à sua constituição (como é esse erro ?) e origem (como emergiu esse erro ?).”

- ¹² Cf. LYRA, 1981, 2000.