

acadêmicos, sendo submetida a questionamentos, sobretudo na década de 1980, quanto a sua função na formação de educadores e sua especificidade como área de conhecimento que busca sua identidade. Nesse período histórico, há pelo menos dois marcos fundamentais: o I Encontro Nacional de Professores de Didática, realizado em 1972 na Universidade de Brasília, e o I Seminário *A Didática em Questão*, realizado na PUC do Rio de Janeiro, dez anos depois (Martins 2003, pp. 25-43).

O I Encontro Nacional de Professores de Didática (1972)

O I Encontro Nacional de Professores de Didática é realizado no período pós-64, momento histórico caracterizado pelo esforço do Estado em racionalizar o processo produtivo, tendo em vista a retomada do crescimento econômico e do desenvolvimento industrial. O planejamento educacional é considerado “área prioritária”, integrado ao Plano Nacional de Desenvolvimento. Nesse período histórico, a educação passa a ser vista como fator de desenvolvimento e, portanto, como investimento individual e social. A orientação básica para o modelo educacional que vai fundamentar as reformas do ensino superior e do ensino de 1º e 2º graus centra-se na racionalização, eficiência e eficácia do processo. Há uma centralização normativa separando planejamento e execução. O trabalhador passa a ser estimulado individualmente por meio de diferenciação de salários, gratificações; é controlado por gestores³ na hierarquia da organização, que lhe transmitem as ordens numa relação unilateral, de cima para baixo.

As questões fundamentais levantadas nesse momento histórico são captadas pelos intelectuais que, em consonância com o contexto político-econômico e educacional do período, discutem a necessidade de formar um “novo professor”, tecnicamente competente e comprometido com o programa político-econômico do país. O documento final do Encontro destaca a “necessidade da integração dos professores de didática no processo de expansão e atualização do ensino brasileiro” e, ainda, como exigência

3. Gestores: classe intermediária entre capitalista e trabalhadores, que tem o papel fiscalizador e controlador do processo de trabalho.

para a formação “de um novo professor”, uma “preparação didática embasada em conhecimento científico e vinculada às contingências nacionais”.⁴

Com efeito, nesse período, a formação do professor passa a se fazer por meio de treinamentos, em que são transmitidos os instrumentos técnicos necessários à aplicação do conhecimento científico, fundado na qualidade dos produtos, na eficiência e eficácia. Referindo-se a essa perspectiva técnica da formação do professor, afirmam Sacristán e Pérez Gómez (1992, pp. 402-403, minha tradução):

O professor é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e convertido em regras de atuação (...) deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas para sua intervenção prática, apoiando-se nos conhecimentos que elaboram os cientistas básicos e aplicados. Não necessita chegar ao conhecimento científico, senão dominar as rotinas de intervenção técnica que se derivam daqueles.

Dessa perspectiva, o professor competente corresponde a um bom executor de tarefas, que observa sua posição no interior da organização do trabalho na escola. Os mesmos autores acrescentam:

A racionalidade técnica impõe, pela própria natureza de sua concepção da produção do conhecimento social, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção da ciência. No mesmo sentido e seguindo a mesma lógica, deve produzir-se uma relação de subordinação do professor ao pedagogo ou psicólogo. (*Ibid.*, minha tradução)

As medidas de racionalização do processo de trabalho, tendo como eixo central o controle do tempo, implicam a centralização do processo produtivo em uma instância superior, externa ao trabalhador. O planejamento

4. I Encontro Nacional de Professores de Didática: Conclusões, 1973, p. 153.

cuidadoso de todas as tarefas que deverão ser executadas pelos trabalhadores passa a ser a questão central. Esse modelo fica claramente expresso na didática do período, quando o planejamento passa a ocupar lugar de destaque nos seus manuais e programas de ensino. A racionalização do processo aparece como necessidade básica para alcançar os objetivos do ensino.

I Seminário *A Didática em Questão* (1982)⁵

O período em que se realiza o I Seminário *A Didática em Questão* configura-se como um importante momento histórico, marcado pela abertura política do regime militar instalado em 1964 e pelo acirramento das lutas de classe no país. Nesse momento histórico, surgem novas palavras de ordem: partir da prática, compromisso político com as “camadas populares”, transformação social, unidade teoria-prática. Enfatiza-se a necessidade de formar educadores críticos e conscientes do papel da educação na sociedade e, mais, comprometidos com as necessidades das camadas populares cada vez mais presentes na escola e cedo dela excluídas. Se, no primeiro Encontro (1972), buscava-se um professor tecnicamente competente, comprometido com o programa político-econômico do país, no segundo (1982), a preocupação gira em torno da formação de um professor politicamente comprometido com a transformação social.

Candau (1984, p. 19) ressalta que, nesse momento,

começa-se a despertar para a importância da dimensão política até então silenciada pela perspectiva instrumental fundada na “neutralidade da técnica” (...) que vê a prática pedagógica exclusivamente em função das variáveis internas do processo de ensino-aprendizagem, sem articulação com o contexto social em que a prática se dá.

5. Esse seminário ampliou-se ao longo dos últimos 23 anos e hoje se encontra em sua XIII edição, como Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), a se realizar em Recife no primeiro semestre de 2006. O XII Endipe aconteceu em 2004, em Curitiba, e reuniu mais de 4 mil educadores de todo o país.

Nesse período, a dimensão política do ato pedagógico torna-se objeto de discussão e análise. Para tanto, a contextualização da prática pedagógica, que busca compreender a íntima relação entre a prática escolar e a estrutura social mais ampla, passa a ser fundamental. Valorizam-se os estudos do cotidiano escolar como fonte de conhecimento para o alcance da íntima relação entre “a didática pensada” e a “didática vivida” – o novo desafio de então. “Partir da prática” passou a ser elemento central. O documento final do I Seminário *A Didática em Questão* destaca a necessidade de rever o ensino de didática que, em geral,

é uma dissociação entre a didática que é vivenciada, inclusive nas aulas de didática, e o discurso sobre o que deveria ser a própria prática. (...) É necessário rever essa postura: partir da prática pedagógica, procurando refletir e analisar as diferentes teorias em confronto com ela. Trata-se de trabalhar continuamente a relação teoria-prática procurando, inclusive, reconstruir a própria teoria a partir da prática. (*Ibid.*, pp. 111-114)

Esses desafios marcaram a década de 1980 como um período de intenso movimento de revisão crítica e reconstrução da didática no Brasil. Nas palavras de Candau (1991, p. 10), “foi uma etapa de ruptura de paradigmas, de negação, de buscas, de reconstrução (...) foi a década de mais fecunda produção intelectual brasileira sobre a prática pedagógica e seus determinantes”.

Com efeito, comprometidos numa mesma unidade de perspectiva (visão crítica da educação), os intelectuais da área apresentaram uma multiplicidade de enfoques para a questão da didática e seu papel na formação do educador.

Pioneira nesse movimento de revisão e ampliação da didática, em oposição à abordagem instrumental vigente até esse período, Candau sistematiza com muita propriedade as questões que estão emergindo nesse momento histórico e propõe uma *didática fundamental*, que, nas palavras de Freitas (1995, p. 22), “mais do que um enfoque propriamente dito, foi um amplo movimento de reação a um tipo de didática baseada na neutralidade”. O movimento, que inicialmente incluiu uma crítica e uma

denúncia ao caráter meramente instrumental da didática, avançou em seguida para a busca de alternativas e a reconstrução do conhecimento da área. O grande desafio que se colocava, então, era ultrapassar o nível da crítica apontando alternativas concretas para o ensino de didática mais articulado com a realidade das escolas de 1º e 2º graus⁶ e com os interesses e necessidades práticas da maioria da população.

Ao longo da década de 1980, as produções teóricas dos educadores tentam dar conta dessa nova situação. Tomando como parâmetro a relação teoria-prática, podemos identificar processos distintos que procuram ampliar a discussão da didática, iniciada por Candau, em reação ao modelo pedagógico centrado no campo da instrumentalidade (Veiga 2005, pp. 77-103).

Por um lado, encontram-se grupos que discutem a importância de formar uma consciência crítica nos professores, para que estes coloquem em prática as formas mais críticas de ensino, articuladas aos interesses e necessidades práticas das camadas populares, tendo em vista garantir sua permanência na escola pública. Propostas expressivas como a pedagogia histórico-crítica, de Dermeval Saviani, base teórica da *pedagogia crítico-social dos conteúdos*, sistematizada por José Carlos Libâneo, caminham nessa direção.

Intimamente vinculada à abertura social e política brasileira, a questão fundamental para esses grupos é a democratização do acesso mais a permanência dos alunos das classes trabalhadoras na escola. Há que se socializar o conhecimento. Diz Saviani (1984, pp. 9-13):

A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado (...) a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.

E, do ponto de vista didático, o ensino orienta-se pelo eixo da transmissão-assimilação ativa de conhecimentos. Conforme Libâneo (1985, pp. 127-128):

6. A partir da nova LDB 9.394/96, denominados ensino fundamental e médio.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos valoriza a instrução enquanto domínio do saber sistematizado e os meios de ensino enquanto processo de desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos e viabilização da atividade de transmissão/assimilação ativa de conhecimentos.

Para esses grupos, a aprendizagem se faz fundamentalmente a partir do domínio da teoria. A prática decorre da teoria. Daí a importância do racional, do cognitivo, do pensamento. Nessa concepção, a ação prática é guiada pela teoria. Valoriza-se o pensamento sobre a ação. As propostas de uma pedagogia crítica desses grupos acentuam a importância de estimular uma consciência crítica e uma ação transformadora pela transmissão-assimilação ativa de conteúdos críticos, articulados aos interesses da maioria da população. Entendem que uma formação teórica crítica sólida garantirá uma prática consequente.

Por outro lado, encontram-se grupos mais radicais, voltados para a alteração dos próprios processos de produção do conhecimento, das relações sociais. A *pedagogia dos conflitos sociais*, de Oder José dos Santos, base teórica da *pedagogia da sistematização coletiva do conhecimento*, proposta por Martins (1989), caminha nessa direção. Propõe uma ênfase no outro e, num primeiro momento, dá ênfase ao que o outro sabe, à prática social dos envolvidos, chegando ao nível da alteração das relações sociais.

Para esses grupos, a questão fundamental passa pelas formas organizacionais assumidas pelas práticas de luta dos trabalhadores. Segundo Santos (1992, p. 124):

A questão escolar não se resume num aperfeiçoamento metodológico ou tecnológico dos trabalhadores do ensino para se obter uma melhor distribuição do saber sistematizado (...) ela se verifica, sobretudo, na reorganização das relações sociais vigentes em seu interior.

Desse ponto de vista, passa-se a discutir a importância de se romper com o *eixo da transmissão-assimilação* dos conteúdos, ainda que críticos, e buscar um processo de ensino que altere, na prática, suas relações básicas na direção da *sistematização coletiva do conhecimento*. Nas palavras de Santos (*ibid.*, p. 130):

A compreensão da realidade social decorre não da assimilação resultante da transmissão de “bons conteúdos”, mas sim da prática sobre essa realidade social. É a teoria que é a expressão da prática; e são tantas práticas... É este o papel do conhecimento; ele é meio, não se constitui em objetivo em si mesmo.

Nas propostas desses grupos, o elemento central é a ação prática. Uma ação prática material e social determinante do processo. Altera-se a forma de agir, de pensar, de sentir a própria situação escolar. Valorizam-se a prática dos alunos e os problemas postos por essa prática. As propostas de uma pedagogia crítica desses grupos deixam de cingir-se à transmissão-assimilação de conteúdos, ainda que críticos, e valorizam o próprio processo de fazer como elemento educativo.

Nas palavras de Martins (1989, p. 175):

Um dos pontos-chave da nova proposta pedagógica encontra-se na alteração do processo de ensino e não apenas na alteração do discurso a respeito dele. (...) Não basta transmitir ao futuro professor um conteúdo mais crítico; (...) é preciso romper com o eixo da transmissão-assimilação em que se distribui um saber sistematizado falando sobre ele. Não se trata de falar sobre, mas de vivenciar e refletir com.

E acrescenta a autora: “Aquilo que é vivenciado e analisado provoca mudanças mais profundas do que aquilo que é apenas ouvido, no plano do discurso. No fazer, gera-se o saber”.

Desse movimento desencadeado em meados dos anos 1980 resultaram alterações na organização das escolas, nos cursos de formação de professores, nas produções acadêmicas dos estudiosos da área e fundamentalmente na prática pedagógica dos professores dos três graus de ensino, que intensificaram suas iniciativas para fazer frente às contradições do sistema, produzindo saberes pedagógicos nas suas próprias práticas. Estas últimas tornaram-se objeto de estudo e de sistematizações teóricas pelos estudiosos da área.

Nesse percurso histórico, Martins (2003) identifica quatro momentos fundamentais, com ênfases específicas que não se anulam, mas que se

interpenetram e devem ser entendidas como parte de um todo (Martins 2003, pp. 57-85).

O primeiro momento – *Dimensão política do ato pedagógico, 1985-1988* – é um período marcado por intensa participação social. Os movimentos sociais que ocorreram no Brasil no final da década de 1970 e na primeira metade da década de 1980 consolidaram novas formas de organização e mobilização, que vão repercutir na escola. Os grupos sociais se definem como classe e passa-se a dar ênfase à problemática política. Os professores, no seu dia a dia, na sala de aula e na escola, reclamam da predeterminação do seu trabalho por instâncias superiores, estão querendo participar e essa participação tem um caráter eminentemente político.

O segundo momento – *A organização do trabalho na escola, 1989-1993* – é marcado pela intensificação da quebra do sistema organizacional da escola. Os movimentos sociais que consolidaram novas formas de organização e mobilização foram se desenvolvendo à revelia das instituições e alheios a elas – sindicatos, partidos políticos – e às formas tradicionais de organização do trabalho, chegando a mudanças não só dessas instituições, como também, e sobretudo, a mudanças, ainda que embrionárias, nas próprias relações de produção. Nesse processo, os grupos sociais se definem como classes e uma nova ordem social se configura. Nesse momento, os professores já se compreendem e se posicionam como trabalhadores, assalariados; organizam-se em sindicatos, participam de movimentos reivindicatórios. No interior da organização escolar, fazem tentativas de alterar as relações sociais estabelecidas no seu interior, burlando as normas, agindo de maneira diferente daquela que é prescrita pela escola. Redefinise o papel do especialista, que já não pode mais assumir o papel de controlador. Há que se desenvolver trabalhos mais coletivos; há que se colocar junto com os professores e não acima deles; há que se juntar aos professores na luta por um processo de ensino que dê conta da clientela oriunda das classes trabalhadoras. É um período de transição em que os professores vão quebrando normas, tomando iniciativas para consolidar novas formas de organização.

No terceiro momento – *A produção e a sistematização coletivas de conhecimento, 1994-2000* – a ênfase na problemática do aluno como sujeito vai se aprofundando, à medida que se verificam alterações no interior da

organização escolar por iniciativa de seus agentes. O aluno é concebido como um ser historicamente situado, pertencente a uma determinada classe, portador de uma prática social com interesses próprios e um conhecimento que adquire nessa prática, que não podem mais ser ignorados pela escola. Esse período se relaciona com os anteriores pela problemática da interdisciplinaridade, que continua sendo uma questão importante.

O quarto momento caracteriza-se pela ênfase na *aprendizagem – Aprender a aprender*,⁷ 2001... – e tem sua centralidade no aluno como sujeito, não mais como um ser historicamente situado, portador de um conhecimento que adquire na prática laboral, mas um sujeito intelectualmente ativo, criativo, produtivo, capaz de dominar os processos de aprender. A questão central é que o aluno *aprenda a aprender*. Nesse momento histórico, assistimos à reestruturação do capitalismo:

As novas formas de organização dos processos de trabalho (...) tendem a colocar para segundo plano a exploração do componente manual do trabalho e passam a priorizar o componente intelectual. As novas formas de exploração e controle da força de trabalho exigem um novo tipo de trabalhador, uma vez que a produtividade repousa cada vez mais na utilização do trabalho complexo. (Santos, no prelo)

Com efeito, torna-se fundamental, hoje, que a escola prepare um trabalhador intelectualmente ativo, criativo, produtivo e, para tal, volta-se a discutir a importância de centrar o fazer e as práticas de interação entre professores e alunos no *aprender a aprender*.

Abordagens do processo didático: Fundamentos e instâncias operacionais

Para compreender a razão de ser das formas e práticas de interação entre professores e alunos expressas em uma determinada teoria pedagógica,

7. A expressão “aprender a aprender”, do final do século XIX e início do século XX, retorna agora em outras bases, não mais centrada no sujeito psicológico, mas no sujeito produtivo da perspectiva neoliberal.

é preciso entender que as teorias pedagógicas são produzidas socialmente com base em determinadas circunstâncias históricas. Essas circunstâncias históricas determinam tipos de relações sociais que vão forjar determinadas tecnologias a serem utilizadas por intermédio da relação pedagógica. Essa relação, própria da escola capitalista, é a materialização das relações sociais básicas do modo de produção que a sustenta.

Segundo Veiga (2004, p. 15), “a intencionalidade educativa está presente no processo de ensino e é indicadora das concepções de quem a propõe”. Essa *intencionalidade* define o caminho (método) a ser percorrido e os veículos nos quais esse caminho será percorrido (técnicas).

Cabe aqui esclarecer a distinção/inter-relação de dois conceitos básicos para o entendimento das diferentes abordagens do processo didático, *método* e *técnica*, já que esses dois conceitos são frequentemente utilizados como sinônimos, mesmo nos manuais de didática.

Tendo como direção uma intencionalidade educativa, *método* é o elemento unificador e sistematizador do processo de ensino, que determina o tipo de interação a ser estabelecida entre professor, alunos e conteúdos, conforme a orientação que o fundamenta. Tal orientação envolve concepções de homem, mundo, sociedade, educação, escola, respondendo, em última análise, a um ponto de vista de classe. Já as *técnicas* são as instâncias intermediárias, os componentes operacionais de cada proposta metodológica, que viabilizarão a implementação do método em situações práticas.

Partindo do pressuposto de que a didática sistematizada na literatura da área expressa uma prática pedagógica que decorre da relação social básica do sistema capitalista num momento histórico determinado, passo à caracterização das formas assumidas pelo processo didático em diferentes contextos históricos, explicitando seus fundamentos e instâncias operacionais, considerando os três elementos básicos desse processo, o *aluno*, o *professor* e o *conteúdo*, numa concepção determinada do ato de conhecer.

As formas e práticas de interação na transmissão-assimilação

O ensino centrado no eixo da transmissão-assimilação remonta à proposta de Comênio no século XVII, período em que se assiste à transição

da interação particular professor e aluno para um sistema *coletivo*: um professor para turmas de alunos. Nesse momento histórico, Comênio propõe *um método único de ensinar tudo a todos*.

Para viabilizar esse trabalho centralizado em um único professor que atenda a grande número de alunos, Comênio propõe uma organização do trabalho pedagógico na escola, obedecendo a uma hierarquia de funções, tendo o professor como “inspetor supremo”, que deve com “uma habilidosa vigilância” controlar o desempenho da turma pela atuação direta dos seus auxiliares, os “chefes de turma”. Diz ele:

Não é necessário que o professor oiça sempre todos os alunos, nem que examine sempre os cadernos e os livros de todos, pois, tendo como ajudantes os chefes de turma, estes estarão atentos a que os alunos, colocados sob sua responsabilidade, procedam como devem. (1957, p. 285)

O capitalismo nascente à época de Comênio buscava acabar com a fragmentação e o particularismo próprios do modelo feudal, que não se constituía numa sociedade comum, mas num conjunto de feudos particulares e fechados, com leis, normas, costumes e línguas próprios. As relações comerciais promovidas pelos burgueses que transitavam entre os diferentes feudos despertam para a necessidade da criação de Estados Nacionais, que buscam uma unidade. Essa nova ordem emergente vai se firmar no final do século XVIII, com a Revolução Francesa, período em que a necessidade de estruturação e manutenção da instituição escolar aparece como prioridade, como um instrumento capaz de promover a unidade desejada pela classe burguesa, agora no poder.

Assim, a escola, tal como a conhecemos hoje, é uma criação do capitalismo, com o objetivo básico de criar uma sociedade comum; no caso, a formação da nação francesa. Nessa escola, que necessita ser amplamente difundida, há que se ter a língua e determinados conteúdos previamente selecionados e impostos a todos aqueles que têm línguas e concepções diferentes. Dessa perspectiva, predomina a comunicação vertical. A instrução aparece como um meio pelo qual se fará essa unificação e toda a seleção e organização dos conteúdos, bem como dos procedimentos didáticos para

viabilizá-lo, procurando alcançar esse objetivo. Aí está a origem e a razão de ser da transmissão do conhecimento como procedimento didático (aulas expositivas), que viabiliza o processo de ensino na pedagogia tradicional.

Essa abordagem fundamenta-se numa visão essencialista, segundo a qual o homem é constituído por uma essência imutável, considerado tábula rasa, receptor passivo de informações. O mundo é externo ao indivíduo, transmitido pela educação e pelas instituições sociais. A educação é fator de equalização social, transmissão de produtos preestabelecidos e a escola é entendida como lugar de proteção à margem do mundo.

Com base nesses fundamentos, a ênfase do processo didático está na transmissão do conteúdo produzido e acumulado historicamente pela humanidade, pela ação do professor. Ao aluno cabe aprender o *conteúdo*. Essa é a questão central desse modelo de ensino.

Um exemplo dessa forma (*método*) de ensino encontra-se nos *passos formais de Herbat*,⁸ que percorre o seguinte caminho: a) *preparação do aluno*: pode ser a recordação da lição anterior, o despertar do interesse, as linhas gerais nas quais se situa a matéria que vai ser apresentada, dentre outras técnicas; b) *apresentação*, pelo professor, do conteúdo a ser assimilado pelo aluno, pela técnica da exposição (aulas expositivas); c) *assimilação*, pelo aluno, do novo conteúdo, pela comparação com o já conhecido; d) *generalização*, por parte do aluno, que deve identificar todos os fenômenos explicados pelos conteúdos recém-adquiridos; e) *aplicação*, por meio de exercícios de aplicação em diferentes situações novas, do conhecimento recém-adquirido. O método sistematizado por Herbat desenvolve-se em cinco momentos fundamentais, intimamente relacionados. Esses momentos são viabilizados por instâncias operacionais (*técnicas*), tais como: aulas expositivas, exercícios, demonstração didática, entre outras (Veiga 1991, pp. 131-145). É importante registrar que existem diferentes modalidades de aula expositiva, dentre elas, destacam-se a exposição dogmática, na qual o professor desenvolve seu raciocínio lógico sem a interferência do aluno; a exposição exegética, na qual o professor realiza a exegese de um texto perante a classe; e a exposição dialógica (*ibid.*, pp. 35-48).

8. A sistematização desse caminho metodológico toma como referência Saviani 1983, pp. 62-84.

Nessa abordagem do ensino, a relação professor-aluno tem o professor como centro do processo. É ele quem detém o conteúdo e o transmite, observando a sequência lógica dos conteúdos. Já o aluno, considerado “tábula rasa”, receptor passivo, é levado a aproximar-se dos modelos universais, conduzido pelo mestre.

As formas e práticas de interação no “aprender a aprender”

O ensino voltado para o eixo do “aprender a aprender” encontra suas raízes no final do século XIX e início do século XX, no movimento da Escola Nova. Essa abordagem fundamenta-se numa visão existencialista centrada na vida, na atividade. Considera a natureza humana mutável, determinada pela existência. O homem é um sistema aberto, em evolução contínua, desenvolve-se em etapas, buscando um estágio final nunca alcançado. O homem é um animal social. O mundo, um meio rico em transformação, a ser descoberto pelo indivíduo, constitui-se num espaço das vontades individuais. Dessa perspectiva, a educação é tida como condição para o desenvolvimento natural do homem e a escola caracteriza-se como um laboratório de vivência democrática. Assim, organiza-se como uma pequena comunidade, uma vez que a aprendizagem é entendida como um processo social.

A abordagem do processo didático, dessa perspectiva, desloca a ênfase da *transmissão do conteúdo* para a *redescoberta do conhecimento* e a questão central passa a ser aprender o *método* de aprender. Mais importante do que aprender o conteúdo transmitido pelo professor é o aluno dominar o método de se chegar ao conhecimento.

Encontramos em Dewey (1959) um bom exemplo de interação entre professor, aluno e conteúdo: é o *método de solução de problemas*, que percorre o seguinte caminho: a) *atividade*: o ponto inicial de qualquer aprendizagem na escola e na vida é uma atividade que já esteja sendo exercida espontaneamente e que corresponda ao interesse do aluno; b) *problema*: toda atividade, ao ser exercida, suscita problemas que dificultam sua continuidade e/ou desenvolvimento, é essa a origem do pensamento, que provém de uma situação problemática e cujo ponto de partida é a tentativa de empreendimento, de superação de uma situação problemática; c) *coleta de dados*: o professor

e os alunos devem coletar dados (de todo tipo) que possam ajudar a superar a situação problemática; d) *hipótese*: esses dados, uma vez coletados, permitirão a formulação de uma ou mais hipóteses explicativas do problema; e) *experimentação*: essa hipótese deve ser testada, a fim de verificar a sua validade – se for válida, poder-se-á resolver o problema e a atividade prosseguirá, até que se depare com um novo problema. O método que Dewey propõe se desenvolve em cinco momentos fundamentais, intimamente relacionados, viabilizados por instâncias operacionais (*técnicas*), tais como: dinâmicas de grupo, pesquisas bibliográficas e de campo, entrevistas, observações, dentre outras. Destacam-se as atividades coletivas, tendo em vista as relações interpessoais dos alunos.

Nessa abordagem do processo didático, a interação entre professores e alunos vai deslocar o centro do processo do professor para o aluno. Ao professor, especialista em relações humanas, cabe o papel de orientador, facilitador, criador de desafios para estimular a investigação do aluno. O aluno passa a desempenhar um papel ativo, participativo. Ele é considerado agente da sua aprendizagem.

As formas e práticas de interação no “aprender a fazer”⁹

A consolidação da nova ordem social vai alcançar uma maior racionalização do processo produtivo no final do século XIX e início do século XX, quando a Revolução Industrial passa a exigir maior sincronização do trabalho. A questão do controle do processo de trabalho de um grupo sobre outro pela gestão do tempo se aprofunda e se assiste, na educação, na segunda metade do século XX, ao desenvolvimento da tecnologia educacional que vai postular a racionalização do sistema de ensino em todas as suas formas e níveis, tendo em vista a sua maior eficiência e produtividade.

Os procedimentos didáticos passam a ser denominados estratégias de ação, tendo como elemento central o controle do tempo, visando à eficiência e à produtividade na distribuição dos conteúdos programáticos considerados fundamentais para o alcance do objetivo político da sociedade.

9. Corresponde ao período do I Encontro de Didática (1972) apresentado na p. 80.

Há que se distribuir melhor os bens culturais. Configura-se, assim, um novo entendimento de organização do trabalho pedagógico, em que ocorre uma fragmentação das ações do professor. Agora, não se fala em professor, mas em professores. Cada um dando conta de uma parte da cadeia de tarefas previstas para a consecução dos objetivos propostos pelo sistema.

Nesse contexto, delineia-se uma abordagem do processo didático que entende o homem como consequência das influências e forças existentes no meio; produto de um processo evolutivo; ser produtivo e eficiente. Dessa perspectiva, o subjetivo não é considerado. O mundo é externo ao homem, já está dado e é aperfeiçoável pela produção. A educação constitui um subsistema que transmite conteúdos específicos e modela comportamentos, e a escola passa a ser entendida como uma organização burocrática do processo de aquisição de habilidades. Só se ensina o que é mensurável e observável.

Desse ponto de vista, o fazer e as práticas de interação entre professores e alunos colocam sua ênfase na obtenção de produtos específicos. E o importante é o aluno *aprender a fazer*, dar respostas específicas definidas nos *objetivos operacionais*. Eis a questão central.

Para exemplificar essa forma (*método*) de ensino, a *estratégia de aprendizagem para o domínio*, proposta por Bloom, é bastante representativa. A proposta de Bloom percorre o seguinte caminho: a) *caracterização da população e do contexto*: pré-teste (teste de múltipla escolha) para levantamento dos conhecimentos específicos dos alunos acerca da unidade a ser estudada; b) *especificação dos objetivos e atividades* de aprendizagem e das atividades de avaliação (instruções programadas), realizada individualmente pelo aluno, obedecendo a seu ritmo próprio; c) *ensino socioindividualizado*: atividades complementares e de enriquecimento; d) *pós-teste* (o mesmo teste de múltipla escolha aplicado no pré-teste): avalia se o desempenho do aluno é satisfatório para que ele possa avançar à etapa posterior; e) *validação do programa*: verifica se no material instrucional existem questões dúbiais que precisam ser corrigidas para garantir a eficácia em novos grupos de estudantes.

A estratégia de aprendizagem para o domínio proposta por Bloom vale-se de instâncias operacionais que possibilitam viabilizar a ênfase no aprender a fazer, quais sejam: testes objetivos de avaliação, instrução programada, módulos de aprendizagem, microensino, entre outras.

Dessa perspectiva, à interação entre professores e alunos acresce-se um terceiro elemento, que passa a determinar a ação daqueles, colocando-os na condição de executores de tarefas. É o planejamento elaborado por um grupo de especialistas. Com efeito, ocorre a cisão entre concepção e execução, quem planeja e quem executa, em última análise, entre teoria e prática. Assim, o *planejamento* passa a ser o centro do processo. O professor passa a ser controlador, intermediário entre o planejamento e os alunos. Em última análise, passa a ser um executor de tarefas. Ele não participa nem da concepção nem do controle do seu trabalho. Quanto ao aluno, passa a ser um receptor responsivo, que executa tarefas prescritas no planejamento. O importante é saber fazer bem as tarefas prescritas.

As formas e práticas de interação na sistematização coletiva do conhecimento¹⁰

No final do século XX, sobretudo no final dos anos 1970 e princípio dos anos 1980, ocorre uma mudança de paradigma decorrente dos movimentos sociais. Nesse período, no âmbito da didática, o próprio processo de fazer (a forma) passa a ser considerado fundamental como elemento educativo.

Essa abordagem pauta-se na concepção de homem concreto, síntese de múltiplas determinações, sujeito histórico, situado num contexto sociocultural, que se afirma na ação-reflexão-ação. O mundo é concreto, construído pelo homem nas relações sociais de produção dos meios materiais de subsistência. A educação é um processo histórico, global e dialético de compreensão da realidade, tendo em vista a sua transformação. A escola é um espaço onde se desenvolve um processo de ação-reflexão-ação comprometido com ações transformadoras. Dessa perspectiva, a ênfase do processo desloca-se para a práxis social e a questão central está na relação dialética da *compreensão-transformação*.

10. Essa abordagem do processo didático desenvolve-se no momento histórico de realização do I Seminário *A Didática em Questão* (1982), inscrevendo-se no grupo daqueles que buscaram ultrapassar o nível da crítica, apontando possibilidades de novas práticas.

Um exemplo de formas e práticas (*método*) de interação entre professores e alunos dessa perspectiva encontra-se em Martins (1989, p. 87 ss.), pela *sistematização coletiva do conhecimento*, que percorre o seguinte caminho: a) *caracterização e problematização da prática social*, comum a professores e alunos; b) *explicação da prática*, mediatisada por um referencial teórico; c) *compreensão da prática*, na totalidade; d) *elaboração de propostas de intervenção na prática*, tendo em vista a sua transformação. Esse caminho metodológico é percorrido com o apoio de instâncias operacionais (*técnicas*), quais sejam: atividades coletivas de sistematização do conhecimento, grupos diversos, exposições, plenárias, projetos, dentre outras.

Nessa abordagem, a interação entre professor e alunos se dá pela atuação do professor como mediador entre o saber sistematizado e a prática social de ambos. O aluno é considerado um ser histórico, sujeito do processo, portador de uma prática social a ser problematizada e sistematizada coletivamente. Assim, o centro do processo não está nem no professor, como na abordagem da transmissão-assimilação, nem no aluno, como na abordagem do aprender a aprender, nem no planejamento, como na abordagem do aprender a fazer. O centro do processo desloca-se para a *práxis social* de ambos.

Essa perspectiva de interação entre professores e alunos pauta-se em princípios didáticos que foram se delineando ao longo dos últimos 25 anos pela prática dos professores num contexto marcado pelos movimentos sociais das décadas de 1980 e 1990.

Princípios orientadores de formas e práticas de interação entre professores e alunos da perspectiva da sistematização coletiva do conhecimento

Da vocação prescritiva da didática a um modelo aberto de construção de novas práticas

O movimento histórico do final do século passado provocou uma alteração na concepção de conhecimento, que dá um passo à frente em relação aos modelos anteriores. Trata-se de um processo didático pautado

numa concepção de conhecimento que tem a prática como elemento básico, fazendo a mediação entre a realidade e o pensamento. Nessa concepção, a teoria não é entendida como verdade que vai guiar a ação prática, mas como expressão de uma relação, de uma ação sobre a realidade, que pode indicar caminhos para novas práticas, nunca guiá-la. Desse princípio básico, delineia-se um modelo aberto de didática, que vai além de “compreender o processo de ensino em suas múltiplas determinações para intervir nele e reorientá-lo na direção política pretendida” (Martins 1989, p. 176). Vai *expressar* a ação prática dos professores, sendo uma forma de abrir caminhos possíveis para novas ações. Ao se trabalhar com os professores problematizando e analisando suas práticas, está-se produzindo um novo conhecimento. Esse novo conhecimento não vai se constituir num guia da ação prática, mas apontará possíveis formas de novas práticas. Esse é um princípio fundamental para a didática.

Da transmissão à produção do conhecimento: Pesquisa-ensino, uma unidade

Do princípio aludido acima, decorre uma questão básica para a didática, que terá como função criar condições e preparar o futuro professor e/ou professores em serviço, para que eles, no próprio processo de trabalho, passem a criar, a produzir novos conhecimentos. Nesse sentido, à medida que os professores começam a produzir e a ter perspectivas distintas da recepção e da apropriação do conhecimento, eles veem a possibilidade de “apropriação” com outros olhos, porque redefinem a prática na prática. Por outro lado, esse processo de trabalho em que o professor vai caracterizando e problematizando sua prática pedagógica, analisando, refletindo, criando novas possibilidades de práticas, produzindo conhecimentos acerca delas, socializando esses conhecimentos, inclusive na escrita, é também uma atividade de pesquisa. No próprio processo de trabalho, eles passam a criar e a produzir novos conhecimentos, são atores e autores que ensinam a si próprios e vão aprendendo num processo coletivo, redefinindo a prática.

Para que isso seja possível, torna-se necessário redimensionar as formas de relações sociais estabelecidas no interior da escola, buscando

interações mais coletivas e solidárias, que favoreçam a produção e a sistematização de novos conhecimentos. As formas de relacionamento são elementos fundamentais do processo. Nas relações sociais cooperativas, coletivas, passa-se a ter uma nova relação com o conhecimento. Isso possibilita ao professor começar a criar, a produzir coletivamente. Em decorrência, tudo aquilo que for materialização de conhecimento, tudo aquilo que for saber sistematizado passa a ser visto, nesse processo, como um objeto a ser trabalhado e não simplesmente apropriado de forma mecânica. Assim, a didática há que levar em consideração a questão das relações sociais como elemento fundamental do processo em que as pessoas criem, produzam conhecimentos coletivamente.

Das relações hierárquico-individualistas para relações sociais coletivas e solidárias

Assim, outro princípio fundamental para a didática será entender a relação pedagógica como relação social, como o elemento definidor das várias possibilidades e formas de relação pedagógica e da relação social básica existente na sociedade. É essa relação social básica que determina como vão ocorrer as diferentes práticas, como se caracteriza a relação pedagógica em diferentes momentos históricos. Desse ponto de vista, a problemática colocada pela didática prática¹¹ dos professores não se limita a buscar a melhor técnica, a melhor metodologia, o melhor conteúdo, a melhor forma de transmitir tudo a todos em menor tempo. O parâmetro passa a ser não o conteúdo, mas a relação, a forma como se realiza essa situação prática. Aqui está mais um princípio para a didática: a mudança nas formas de relação social coloca possibilidades infinitas de realização do ensino, uma vez que ultrapassa a relação linear entre conteúdo e forma, pontuando uma relação de causalidade complexa.

11. Didática prática refere-se à prática pedagógica vivida pelo professor no interior da instituição escolar, suas iniciativas, seus avanços e seus recuos.

Da relação conteúdo/forma, de uma perspectiva linear de causa/efeito, para uma perspectiva de causalidade complexa

Nas suas práticas de lutas, as classes trabalhadoras mostram novas formas de organização e novas formas de relação com o conhecimento, invertendo-se a concepção de conhecimento em que a teoria é guia da ação prática. A teoria passa a ser entendida como expressão da ação prática dos sujeitos. Ou seja, são as formas de agir que vão determinar as formas de pensar dos homens, as teorias, os conteúdos. A base do conhecimento é a ação prática que os homens realizam nas relações sociais, mediante instituições. As formas como os homens agem é que vão definir como será o conhecimento, como será a visão de mundo. Dessa perspectiva, as formas e práticas de interação entre professores, alunos e conhecimento tomam como ponto de partida um problema prático que ultrapassa a lógica reducionista de causa/efeito (conteúdo determinando a forma ou vice-versa). Esta passa a ser entendida numa relação de causalidade complexa, em que um problema prático, tomado como ponto de partida para o ensino, não constitui uma causa única que provoca um efeito único previsível, ela abre um campo enorme de possíveis resultados, pressupondo novas relações professor-aluno, professor-professor, novas relações organizacionais no interior da escola, novas relações diante do conhecimento.

Do aluno sujeito individual para o campo ideológico individual
do aluno

Nessa nova forma de entendimento das formas e práticas de interação entre professores, alunos e conhecimento, um elemento fundamental é a questão do indivíduo, do individual nesse processo coletivo. Esse processo, ao mesmo tempo em que incentiva o trabalho coletivo, considera a individualidade dos agentes que, em razão da sua experiência pessoal, da sua prática “individual”, constituem um campo ideológico individual¹² e têm condições de criar, de produzir, enfim, de se colocar como agentes

12. A expressão *campo ideológico individual* é de Oder José dos Santos.

atores e autores do processo e do conhecimento dele resultantes. Deixam de ser um elemento receptivo e passam a ter uma atitude ativa, garantindo, assim, a sua individualidade. O processo considera o campo ideológico individual do sujeito e favorece o seu desenvolvimento em função daquilo que ele é e não daquilo que os outros querem que ele seja.

Esses princípios didáticos apontam para um modelo aberto de didática, em busca de novas práticas. Ultrapassa a transmissão do conhecimento, colocando pesquisa e ensino como unidade. Amplia as relações sociais coletivas e solidárias, redefinindo o entendimento da relação conteúdo/forma no ensino. Considera a importância do campo ideológico individual nos processos coletivos de ensinar.

Para finalizar, uma tendência atual

A discussão do processo didático focalizando as formas e práticas de interação entre professores e alunos como uma das dimensões da didática fez-se pelo resgate do percurso histórico da área, para demonstrar que esse processo assume diferentes formas de acordo com o momento histórico em que se realiza. Pautou-se na concepção de que a teoria é a expressão da prática e não o seu guia. Desse ponto de vista, foi possível sistematizar as ênfases específicas do processo didático, especialmente no final do século XX e início deste século, e suas formas de realização: *a dimensão política do ato pedagógico* (1985-1988); *a organização do trabalho na escola* (1989-1993); *a produção e a sistematização coletivas de conhecimento* (1994-2000); *a ênfase na aprendizagem “aprender a aprender”* (2001...).

No momento, as discussões das formas e práticas de interação entre professores e alunos giram em torno do processo *aprender a aprender* habilidades específicas definidas como *competências*, que são previamente definidas nos programas de ensino em sintonia com as demandas do mercado de trabalho.

Com efeito, o processo didático do *aprender a aprender* assume orientação diferente da abordagem do movimento da Escola Nova.¹³ Focaliza

13. Final do século XIX e início do século XX.

um sujeito intelectualmente ativo, criativo e especialmente produtivo. Para tanto, articula-se ao *aprender a fazer* da segunda metade do século XX. Essa forma, marcada pela aquisição de *competências*, tem seu foco no aluno produtivo, sujeito de sua aprendizagem, responsável pela aquisição das competências previstas para sua formação. Essa é uma tendência das formas e práticas de interação entre professores e alunos neste momento de reestruturação capitalista, em que se assiste a uma mudança no foco da exploração: da força de trabalho braçal centrada na racionalização do tempo de trabalho para a exploração da força de trabalho intelectual.

Referências bibliográficas

- I ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE DIDÁTICA: Conclusões (1973). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 59(129) (jan.-mar.), pp. 153-156.
- CANDAU, V.M. (1984). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes.
- _____ (1991). “Prefácio”. In: OLIVEIRA, M.R.N.S. *A reconstrução da didática. Elementos teórico-metodológicos*. Campinas: Papirus.
- COMÊNIO, J.A. (1957). *Didática magna. Tratado universal de ensinar tudo a todos*. 3^a ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- DEWEY, J. (1959). *Como pensamos. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: Uma reexposição*. Trad. Haydée de Camargo Campos. 3^a ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- FREITAS, L.C. (1995). *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus.
- LIBÂNEO, J.C. (1985). *Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola.
- MARTINS, P.L.O. (1989). *Didática teórica/Didática prática: Para além do confronto*. São Paulo: Loyola.
- _____ (2003). *A didática e as contradições da prática*. 2^a ed. Campinas: Papirus.

- _____. (2004). “Princípios didáticos na ação docente: Conhecimento como expressão da ação humana”. In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O. e JUNQUEIRA, S.R.A. *Conhecimento local e conhecimento universal: Pesquisa, didática e ação docente*, vol. 1. Curitiba: Champagnat, pp. 43-57.
- _____. (2005). “A relação conteúdo-forma: Expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista”. In: VEIGA, I.P.A. *Didática: O ensino e suas relações*. 9^a ed. Campinas: Papirus.
- RIOS, T.A. (2001). *Compreender e ensinar: Por uma docência de melhor qualidade*. 2^a ed. São Paulo: Cortez.
- SACRISTÁN, J.G. e GÓMEZ, A.I.P. (1992). *Compreender y transformar la enseñanza*. Madri: Morata.
- SANTOS, O.J. (1992). *Pedagogia dos conflitos sociais*. Campinas: Papirus.
- _____. (no prelo). Discurso de professor emérito da Faculdade de Educação da UFMG.
- SAVIANI, D. (1983). *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados. (Col. “Polêmicas do Nossa Tempo”)
- _____. (1984). “O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira”. *Ande, Revista da Associação Nacional de Educação*, nº 7, pp. 9-13.
- SURGHI, S.B. (1975). “Antididática ou uma nova didática”. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG. (Mimeo.)
- VEIGA, I.P.A. (2004). “As dimensões do processo didático na ação docente”. In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O. e JUNQUEIRA, S.R.A. *Conhecimento local e conhecimento universal: Pesquisa, didática e ação docente*, vol. 1. Curitiba: Champagnat, pp. 13-30.
- _____. (org.) (1991). *Técnicas de ensino, por que não?*. Campinas: Papirus.
- _____. (org.) (2005). *Didática: O ensino e suas relações*. 9^a ed. Campinas: Papirus.

5

APRENDER: UMA AÇÃO INTERATIVA

Joana Paulin Romanowski

A promoção da aprendizagem é a finalidade principal do trabalho de professores e alunos na escola. Atualmente, a sociedade – cada vez mais letrada, urbana, industrial e globalizada – exige a expansão da escolarização, bem como do desempenho dos alunos. Governos e organizações internacionais têm desenvolvido programas e políticas para a universalização da educação.

No Brasil, a educação para todos foi incluída na pauta dos programas governamentais desde a década de 1980. Os atuais índices estatísticos oficiais apontam que o número de matrículas na educação básica ultrapassa os 55 milhões, correspondendo a 97% do total de crianças de 7 a 14 anos. O acesso universal é um dos primeiros passos para uma cultura de escolarização, uma sociedade de aprendizagem, em que a escola é a instituição privilegiada na promoção da educação, contribuindo para os processos de desenvolvimento humano.

Soma-se ao acesso à escola, para a inclusão de todos os grupos sociais, a expansão do tempo de escolarização. Atualmente, oferecer oportunidade de educação desde a primeira infância até a educação superior faz parte do anseio das famílias e é uma exigência da sociedade, princi-

palmente para o ingresso no mercado de trabalho. O desempenho profissional vai além da execução manual do trabalho, como aponta Martins (2004, p. 56): “torna-se fundamental que a escola prepare um trabalhador intelectualmente ativo, criativo”.

Nessa perspectiva, a aprendizagem é caracterizada como *aprender a aprender*, isto é, um processo em que o próprio sujeito mobiliza suas capacidades cognitivas e afetivas para compreender, controlar e decidir sua aprendizagem. Trata-se da autoaprendizagem, em que o sujeito toma consciência do seu próprio processo de cognição e torna-se capaz de identificar as estratégias utilizadas para aprender, assume a autorregulação da aprendizagem.

Com efeito, a escola, como local privilegiado da aprendizagem que representa, ocupa-se do ensino para promover a formação exigida pela sociedade. No entanto, o fracasso escolar expresso pelos índices de evasão e pelos resultados dos exames promovidos pelos órgãos governamentais – como Saeb¹ e Enem² – revela que à expansão da escolarização, tanto em número de matrículas quanto em anos de permanência (da educação infantil ao ensino superior), não tem correspondido a melhoria do desempenho de aprendizagem dos alunos.

Em razão do cenário exposto, foi realizada consulta aos professores da educação básica e da educação superior a respeito do que é necessário compreender sobre o processo de aprendizagem e como fazer para que ela seja efetiva na sala de aula. As considerações e proposições apresentadas nesses depoimentos indicam a necessidade de aprofundar as reflexões sobre o tema.

Que dizem os professores

Em seus depoimentos, os professores apontam que, para realizar a aprendizagem, é “necessário conhecer os alunos”, “saber as dificuldades que apresentam”. Da perspectiva da cognição, muitos professores dizem que, quando perguntam para os alunos sobre as suas dúvidas, eles respondem

-
1. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.
 2. Exame Nacional do Ensino Médio.

“não entendi”. Quando questionados: “O que você não entendeu?”, alguns não conseguem expor suas dúvidas, verbalizá-las; outros dizem: “Eu entendi, mas não sei explicar”. Os alunos são capazes de entender informações, realizar experiências, resolver questões, mas não formulam hipóteses, nem conseguem descrever os raciocínios utilizados, nem expressar o que sabem e o que não sabem, enfim, regular suas aprendizagens.

Essas indicações remetem para o exame sobre o processo de cognição, pois, como dizem os professores, “é preciso saber das dificuldades que eles apresentam na elaboração dos conceitos durante as aulas, é preciso saber como os alunos pensam”.

A perspectiva de tomar as experiências anteriores dos alunos como ponto de partida para a aprendizagem é ponto fundamental na elaboração de conceitos novos. Como apontam os professores, “os alunos aprendem pela vivência, pela reflexão, pela crítica”, é a “experiência anterior dos alunos o ponto de partida para o ensino”. Portanto, como considerar a experiência anterior dos alunos na aprendizagem é debate necessário para a prática pedagógica.

Os professores também enfatizam a importância de “conhecer as características pessoais dos alunos, as questões afetivas”, de saber usar a emoção e nela colocar a razão, para que a comunicação possa ser estabelecida. É difícil aprofundar conteúdos para além da repetição. “Todas as vezes que trabalhamos com os conceitos sem considerar a afetividade, não conseguimos aproximar os alunos da aprendizagem”, dizem os professores. Para eles, o aluno é o centro da aprendizagem e precisa ser considerado na promoção da aula interativa e no projeto pedagógico da escola. Alguns professores dizem que nem sempre o projeto estabelece essa prioridade, a relação entre a prática pedagógica realizada na sala de aula e o projeto pedagógico pode ser conflituosa, o que exige do docente “descobrir de modo sábio como driblar a burocracia para colocar o aluno como ponto principal”.

Esse conjunto de questões traz para os professores desafios na proposição de alternativas para reestruturar a prática pedagógica. Nesse sentido, os pesquisadores da área de didática contribuem para explicitar as contradições da prática e, ao mesmo tempo, apresentam proposições para auxiliar a elaboração das alternativas na realização de um ensino que resulte em aprendizagem efetiva de todos os alunos como sujeitos históricos, pois, como destacam os professores, “é preciso contextualizar o ensino”.

Veiga (2004, p. 13) destaca a aprendizagem como uma das dimensões da didática:

O processo didático explicita pela ação docente as quatro dimensões da didática – ensinar, aprender, pesquisar e avaliar – considerando também a relação pedagógica, as estratégias de aprendizagem e os caminhos didático-investigativos. Entender o processo didático implica vincular professor e aluno, mediado pelo conhecimento e permeado pelas intencionalidades sociopolíticas e pedagógicas, analisando criteriosamente cada uma das dimensões e quais seus significados.

Os aspectos abordados neste capítulo enfatizam as questões apontadas pela prática pedagógica dos professores e consideram a aprendizagem uma das dimensões da didática.

Características da prática docente para a aprendizagem interativa

Nos depoimentos dos professores, chama a atenção a seguinte afirmação: “Continuar o ensino só na transmissão de conteúdos não vai produzir a aprendizagem de que os alunos necessitam na atualidade”. Essa recomendação remete à reflexão sobre: a) a atividade docente, que constitui um permanente enfrentamento dos conflitos gerados entre os determinantes sociais e as possibilidades de realização humana; e b) as características da aula, para a aprendizagem interativa, para uma prática pedagógica que considere o aluno um sujeito histórico.

A promoção de uma aula para a aprendizagem interativa, como afirma Marques (2000, p. 112), vai além da “sala de aula vulgar e inexpressiva, sem uma identidade em que se perceba a identidade dos alunos e dos professores que dela fazem espaço de aprendizagem na mediação da docência, revela um ensino pobre e uma aprendizagem amorfa”.

Como os professores indicam que a prática de aula para a aprendizagem interativa põe em movimento o projeto pedagógico, o planejamento de aula do professor, o conhecimento, o método, a avaliação, o interesse e a participação dos alunos, estão em jogo a organização da sala de aula, a

realiza a mediação de todos esses eventos e ainda traz para a aula os alunos desatentos, coíbe as conversas desnecessárias, consulta seus registros, atende às solicitações da administração, como o registro da presença dos alunos, enfim, toma inúmeras providências para promover a aprendizagem.

A *imediatez*, associada à *rapidez* do tempo da aula, refere-se ao fato de que são 50 minutos de atividade e já se passa para outra turma, outra aula. Mesmo quando se tem todo um período, como uma manhã, segue-se uma atividade após a outra. São explicações, questões, leituras, produções, problemas, regulagens, avaliações, correções planejadas para aquele dia. Dificilmente, temos o tempo necessário para produzir as aprendizagens desejáveis. Quando os alunos participam durante a aula, quantas vezes não somos surpreendidos com o toque da campainha, anunciando o final da aula? Não há tempo a perder nem resposta a adiar no tempo que vivemos.

A *imprevisibilidade* refere-se aos eventos não previstos e que alteram o andamento da aula. Pode incluir desde uma crise de um aluno com problemas na vida familiar até dificuldades com determinado problema de aprendizagem. Isso exige do professor avaliação para reorientar a aula e tomar decisões. Um dos principais receios dos professores iniciantes é “o que fazer com as perguntas dos alunos sobre o conteúdo de ensino que desconheço”.

A *historicidade* articula-se à contextualização do conhecimento e das relações entre o professor e os alunos. Além disso, o conhecimento a ser ensinado nem sempre é próximo à cultura da comunidade em que a escola está situada. Os alunos são de um tempo diferente que o do professor; usam novas formas de linguagem e são diferentes no modo de expressar o conhecimento empregado na escola, têm interesses e motivos próprios. Isso determina “saber o que almejam para suas vidas, quais são suas expectativas”, como apontam os professores, acrescentando que “o ensino de maneira nenhuma pode ser estático, precisa articular-se com o contexto em que está inserido”.

A essas categorias acrescentam-se a *autenticidade* e a *regularidade*. A *autenticidade* está vinculada à convivência prolongada no mesmo grupo; professor e alunos ao longo de um período letivo no mesmo espaço. Nessa relação, estão em jogo crenças, preconceitos e concepções desse grupo expressos em atos e na comunicação estabelecida. As respostas honestas dos professores facilitam o processo de interação, como também explicitam

as finalidades das atividades a realizar. Dizem os professores que os alunos percebem a insegurança do professor, suas preferências, seu estado de humor. Um dos temores dos professores é que perguntas os alunos vão formular sobre o conteúdo de ensino. A maioria dos professores concorda que, se efetivamente não há como lembrar um fato ou uma informação, o melhor a fazer é convidar os alunos para, juntos, terem mais uma questão para aprender.

A *regularidade* implica que o professor mantenha um ritmo na aula, uma organização, ainda que surjam fatos imprevistos. Para Meirieu (1998), essa regularidade é estabelecida ao se assumir uma metodologia simples, passível de ser concretizada na prática pela busca de soluções para os problemas de aprendizagem. O envolvimento dos alunos na aula é mais intenso quando eles conhecem a sequência das atividades programadas.

Dinâmica da aprendizagem interativa

Para abordar a dinâmica da aprendizagem interativa, os professores acreditam ser importante considerar as experiências dos alunos, a comunicação em aula e a diferenciação das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos.

A experiência como ponto de partida

Para os professores, a experiência como ponto de partida na dinâmica da aprendizagem é uma das condições básicas no processo de aprender. Isto é, “no mínimo, colocar o aluno diante do campo de interações possíveis com o conhecimento” e “conhecer o que aluno já sabe é muito importante, é colocar ele na roda da conversa para aprender”, dizem. As experiências dos alunos compõem um campo denso de saberes, ponto de partida para a estruturação cognitiva. Conhecimentos anteriores e experiências compõem a estrutura das possibilidades de elaboração cognitiva.

A relação entre experiência e aprendizagem foi analisada por Dewey, cujas proposições são de que a descrição e a reflexão das experiências favorecem a percepção de regularidades, sequências, ordenações entre os fatos. A experiência é o fazer e o resultado da ação ao mesmo tempo. Agir sobre alguma coisa é um ato de experiência que traz uma consequência

para o sujeito e para o objeto. Num primeiro momento, essa ação não produz necessariamente cognição, o sujeito sente o que aconteceu. Por exemplo, quando um sujeito constrói uma pipa, ele pode não conceituar as figuras geométricas que usou na confecção, mas manipula, vê as formas. Nesse momento, é uma ação simplesmente, um uso mecânico do corpo. Aguçada a observação, a reflexão sobre os acontecimentos implicados nessa ação, isto é, levados à consciência, a experiência passa a ter sentido e o conhecimento é produzido. De fato, se as tarefas escolares não produzirem uma interação cognitiva com o sujeito, elas serão atos mecânicos. Refletir sobre a experiência é explicitar o processo realizado. Como afirma Dewey (1979, p. 159), “pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas”.

Na sala de aula, analisar as experiências dos alunos não significa que o professor reduz as diferenças existentes entre eles a uma só explicação, ao contrário, ajuda a ampliar as leituras e relações existentes. Podem ocorrer outros questionamentos mais do que respostas prontas; trata-se de colocar em movimento as relações na construção do conhecimento.

A aprendizagem realizada na escola direciona-se para a sistematização das experiências cotidianas, para a mudança em conhecimento científico, como analisa Oliveira (2000), para um pensamento explicativo, generalista, distinto do pensamento empírico. A aprendizagem escolar, segundo o depoimento dos professores, sofre uma mudança de reprodução do conhecimento, de repetição das lições, para um processo de valorização da compreensão. É possível que a preocupação com o desenvolvimento de uma aprendizagem explicativa, uma aprendizagem de conceitos significativos, possa vir a interferir no modo de pensamento do sujeito. Os saberes escolares decorrentes dos conhecimentos disciplinares, científicos e formais são vistos como diferentes do conhecimento do senso comum, do conhecimento tácito. A escola é a instituição pertinente para contribuir para o desenvolvimento da cognição, no desenvolvimento de formas de pensamento de grau superior de generalização. Nem sempre o processo consegue ampliar esse desenvolvimento e contribuir para ele.³

3. A esse respeito consultar Oliveira (2000), cujas pesquisas procuram verificar a contribuição da escolarização no processo de desenvolvimento cognitivo.

Os professores, em seus relatos e depoimentos sobre a prática pedagógica empregada nas aulas, expressam a preocupação metodológica de tomar como ponto de partida os conhecimentos da experiência. Dizem que esse conhecimento possibilita contextualizar o saber escolar, isto é, favorece as interações em aula, a aproximação entre aluno e conhecimento científico. No entanto, a aprendizagem do saber escolar não significa a descrição do saber da experiência, do conhecimento tácito, é preciso ir além, buscar a compreensão do conhecimento e de sua sistematização.

Em níveis de escolarização mais avançados, como no ensino superior, os professores apontam a pesquisa como possibilidade de contribuição para a produção do conhecimento, a elaboração da teoria. Os egressos desses cursos, em seus depoimentos, manifestam que a aprendizagem realizada durante a pesquisa produz mudanças significativas no entendimento do conhecimento científico, no desenvolvimento de formas de pensar, de compreender as relações cognitivas.

Estratégias de aprendizagem

As estratégias de aprendizagem indicam que cada aluno estabelece modos e formas de aprendizagem diferenciados tanto na cognição como no significado. Ou seja, os alunos utilizam desde anotações durante as aulas e atenção à explicação do professor até marcação ou resumo do texto enquanto realizam uma leitura; enfim, organizam-se de diferentes modos para compreender conceitos, para aprender.

Os conhecimentos envolvidos podem ser fatos, conceitos, teorias, habilidades, atitudes, representações sociais, informações, técnicas, problemas. Esse conjunto de aprendizagens é organizado em níveis, exige interpretações de sentido, estabelecimento de finalidades e proposição de estratégias. Por exemplo, em uma aula de leitura, a tarefa pode ser apenas ler o texto, identificar palavras desconhecidas, mas um aluno que tenha vivido uma situação semelhante ao conteúdo da leitura fará associações, perceberá novos significados, isto é, ampliará sua aprendizagem para outros níveis e significados. Alguns alunos podem ter dificuldade em compreender o texto, o que exige novas estratégias de aprendizagem.

Além de considerar a experiência como ponto de partida, a dinâmica da aprendizagem requer a interação dos alunos com o conhecimento. Para

Pozzo (2002), a nova cultura na aprendizagem tem por fundamento a diversidade. Os professores também reconhecem a importância de considerar a diversidade dos alunos na promoção da aprendizagem. Uma prática de aprendizagem interativa, em que a diversidade dos processos de aprendizagem dos alunos seja considerada, fundamenta-se na diferenciação das estratégias didáticas. A aula põe em marcha a possibilidade de o aluno definir as atividades que facilitem o aprender.

O conjunto de atividades propostas pelo professor para possibilitar o desenvolvimento de formas de interagir com o conhecimento inclui diferentes operações mentais a serem realizadas. Para a realização da aprendizagem considerando as diversidades de estratégias empregadas pelos alunos, a proposição de Meirieu (1998) é de que a organização da aula inclua a realização de diferentes operações mentais, tais como deduzir, induzir, dialetizar, divergir. Na *dedução*, a atividade consiste em relato de experiência, pelos alunos, seguido de análise dessa experiência, para verificar seus efeitos. Por exemplo, com base em um texto, deduzir os conceitos propostos e organizar um esquema.

No desenvolvimento da *indução*, a atividade pode se iniciar com os dados que serão coletados no estudo. Segue-se um debate sobre os dados obtidos, para fazer emergir as similaridades e, depois, é desejável a proposição de um novo modo de resolver os problemas identificados. É um tipo diferente de cognição, retirar de dados as inferências possíveis.

Para *dialetizar*, os processos de aprendizagem decorrem de confrontos, pela análise de variáveis possíveis em atividades que permitam mudanças e movimentos entre os participantes, ou seja, procura-se perceber diferentes interpretações. As atividades para a aprendizagem divergente incluem o inesperado, a busca de novas associações, a identificação de singularidades, a relação entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento universal.⁴

As proposições para *divergir* incluem a possibilidade de respostas diferenciadas, discordantes. Podem ser novas opiniões, novos modos de interpretação. São desafios para os alunos e podem instalar a dúvida.

4. A respeito do método dialético na didática, Wachowicz (2000) apresenta proposições para a prática pedagógica.

Evidenciar as estratégias de aprendizagem dos alunos é descobrir aquilo que se pode variar no ensino. Para a realização de uma aprendizagem considerando a diferenciação do modo de aprender dos alunos, a aula toma como abordagens: a) diferentes dimensões do conhecimento; b) diferenciação das atividades; c) proposições de atividades em níveis diferenciados de cognição. Para Meirieu (1998), as atividades incluem atividades de exploração, de aprofundamento e de avaliação.

As atividades de exploração são as que propõem ir além das informações disponíveis, aplicar procedimentos em outras situações, em outras disciplinas, para aquisição de conhecimentos novos, ampliar os conhecimentos dos alunos, trazer novos conceitos, exemplificar o que foi aprendido. As atividades de aprofundamento direcionam a busca de novas relações na aprendizagem, a inclusão de outras perspectivas de análise. E as de avaliação buscam examinar a validade do que foi realizado nas aulas, apreciar o que está em jogo, verificar o significado e o sentido.

Na mobilização dos alunos para um processo de definição de suas estratégias, não se pode desconhecer que a cultura escolar está impregnada de uma prática pedagógica unificadora. Todos os alunos executam no mesmo tempo a mesma atividade. A introdução de uma aprendizagem diversificada, em que cada grupo realize uma atividade diferente em torno do mesmo tema ou escolha temas diferentes com a mesma proposição de atividade no começo pode trazer dificuldades para o professor. Ao iniciar um programa de diversificação de aprendizagens, é importante organizar as condições de sua realização. Começar por duas ou três proposições de atividades pode ser um caminho a seguir.

Da perspectiva de auxiliar os alunos a tomar consciência dos próprios processos de aprendizagem, ou seja, do desenvolvimento dos processos metacognitivos, os estudos das práticas pedagógicas indicam os professores como auxiliares dos alunos na percepção das estratégias e dos procedimentos utilizados na efetivação da aprendizagem. Conversas com o professor e entre os alunos parecem ser uma das possibilidades para descobrir estratégias de aprendizagem. Em círculo, cada aluno pode relatar como faz para aprender. Essa atividade ajuda a perceber o próprio modo de aprender, a tomar consciência de processos cognitivos, como também a ouvir os procedimentos utilizados por colegas e, com isso, ampliar os próprios procedimentos (Santos 2005).

O trabalho com os processos metacognitivos pode potencializar a tomada de consciência sobre a própria evolução da aprendizagem, ou seja, tornar o aluno capaz de automonitoramento. Esse procedimento de autorregulação envolve o saber do aluno pelo próprio aluno, a tomada de consciência das condições em que se processa sua aprendizagem e da sua situação quanto aos propósitos estabelecidos para a aprendizagem. Inclui o saber sobre a própria capacidade de aprender. Trata-se de aguçar a observação de si mesmo durante a aprendizagem, de desenvolver a lucidez, tornando-se mais independente, capaz de organizar o tempo de que dispõe para realizar atividades e as correções de rumo necessárias.

Depoimentos de alunos destacam que, para eles, é “mais importante compreender que memorizar” e “interagir com os colegas de turma por meio dos debates coletivos” ajuda a descobrir como processam sua aprendizagem. Os alunos empregam várias estratégias na efetivação da aprendizagem. Isso quer dizer que cada aluno desenvolve suas próprias estratégias de aprendizagem.

Essa prática metacognitiva permite ao professor contribuir para a autonomia dos alunos na tomada de decisões. De certo modo, o professor, ao liberar os alunos, terá de enfrentar o fato de que terá de aceitar decisões dos alunos diferentes das que havia previsto, mas, assim, realiza-se uma educação para além do adestramento.

Comunicação na aprendizagem

A *linguagem* está no centro da trama cognitiva estabelecida na aprendizagem. No desenvolvimento da cognição, verifica-se que, durante as aulas, as experiências ajudam os professores a interagir com os alunos enquanto trabalham com conhecimento. O conhecimento, objeto de trabalho de professores e alunos, no processo de cognição, interage com esses sujeitos por meio da linguagem.

A esse respeito Tardif e Lessard (2005) afirmam que as mensagens são polissêmicas, resultantes da não linearidade na comunicação entre professores e alunos e na de alunos entre si. Cada mensagem resulta em compreensões referenciadas por experiências anteriores, por expectativas e motivos. Além disso, várias linguagens interagem na aula: gestos, expressões

faciais, olhares, mímicas, até os silêncios intervêm. As proposições de interpretação estão em jogo, os alunos procuram ajustar o modo como compreenderam com as intenções do professor. O professor medeia o processo, para produzir um entendimento o mais próximo possível do desejável.

Para formular os conceitos, as representações da realidade, necessitamos interagir com a linguagem, principalmente por meio das palavras. A percepção do mundo resulta do modo como atuamos com os conceitos expressos pelas palavras. Outros signos, como as formas numéricas e os cálculos, a arte e as técnicas de memorização, a escrita, os gráficos, os mapas, os desenhos, as partituras musicais também são linguagens com as quais interagimos. Mas as palavras permitem ordenar as ocorrências do mundo real em categorias, a fim de simplificar sua complexidade, como explicita Oliveira (1992).

Os resultados da aprendizagem

O que aprendemos na escola? Os professores dizem que “saber os conteúdos”, “compreender o que significam e como podem ser utilizados” são os resultados esperados da aprendizagem escolar. Mas, mais do que isso, esperam que os alunos consigam se situar no mundo, utilizar formas de convivência humana, de cooperação, de solidariedade. Desejam que os alunos possam desempenhar com sucesso uma atividade de trabalho. O desenvolvimento da inteligência, isto é, o desenvolvimento da cognição inclui-se nesse projeto de aprendizagem na escola.

Ao sistematizar a proposição de uma nova cultura para a aprendizagem, Pozzo (2002) estabelece quatro grupos de resultados de aprendizagem: aprendizagem de fatos e comportamentos, aprendizagem social, aprendizagem verbal e conceitual, aprendizagem de procedimentos.

A *aprendizagem de fatos* refere-se aos acontecimentos da vida cotidiana. Nem sempre estamos atentos a eles ou refletimos sobre as relações que são estabelecidas, mas percebemos suas regularidades. Trata-se da aquisição de informações, das quais é possível deduzir consequências, prever resultados. Por exemplo, ao saber que o sinal vermelho indica que devo parar, se “furo” o sinal, posso prever a consequência. O sujeito torna-se capaz de responder com comportamentos diante das situações. A interação e a mediação

de aprendizagem em sala servem para ajudar a refletir sobre as possibilidades de resposta. Pozzo reporta-se às teorias implícitas que deduzimos em face da regularidade dos acontecimentos, que constituem elaborações mentais e que são passíveis de generalização, isto é, ocorre a transferência de respostas para outras situações semelhantes. Apesar de, nem sempre, essas generalizações serem adequadas para explicar outros fenômenos.

A *aprendizagem social* refere-se à aquisição de habilidades sociais, atitudes e representações sociais. Inclui desde a aprendizagem das expressões faciais até modelos mais elaborados do enfrentamento de conflitos e da constituição da subjetividade. Na aprendizagem social efetivada na escola, essas questões são importantes. O longo período de escolarização que, muitas vezes, começa na primeira infância e se estende até a vida adulta, e a intensidade das interações entre professores e da de alunos entre si interferem na constituição do sujeito.

Sobre esse processo, Molon (2003) apresenta, com base em vários autores, modelos de formação do sujeito e da subjetividade. Destacamos alguns deles, que parecem permear as atividades da prática pedagógica escolar, como o da transmissão cultural, da aprendizagem harmônica, por fusão, por contágio. Na transmissão cultural, a formação do sujeito ocorre por persuasão. As ideias são repassadas, geralmente do adulto para a criança, numa transferência sem crítica, em que os discursos são assimilados. A aprendizagem de comportamentos sociais pela participação na sociedade observa e incorpora, vivencia e entende, evidencia a participação do sujeito, mas ainda sem questionar, criticar, divergir. O meio social torna disponíveis as informações necessárias ao sujeito de modo harmônico, o sujeito adapta-se. Uma terceira possibilidade de constituição da subjetividade pode ser realizada por fusão. Nesse modelo, o sujeito e o meio social são dissolvidos, construídos e desconstruídos, a dinâmica social propicia a unificação de sujeito e grupo, sujeito e sociedade. Quando o meio social procura contagiar a formação do sujeito, ocorre algo semelhante ao contágio de doenças infecciosas. A sociedade contaminaria o sujeito, que pode neutralizar a infecção ou resistir a ela.

Molon destaca que a formação da subjetividade é um processo complexo de interação intrassubjetiva e intersubjetiva. Podem ocorrer assimilação, resistência e confronto. Em decorrência, a singularidade e a individualidade são resultantes de tensões entre sujeito e cultura. O sujeito é constituído e constitui-se na interação e por meio dela; ele também contribui

para a constituição dos grupos e da comunidade em situações concretas de vida, mas não é a reprodução da comunidade.

A respeito da *aprendizagem verbal e conceitual*, Pozzo (2002) considera a aquisição de informação, a compreensão de conceitos e a reestruturação do aprendizado. Na aquisição de informações, a repetição como estratégia melhora se reduzida ao mínimo, às informações sobre as quais não é possível desenvolver compreensão. Considerar os conhecimentos prévios como ponto de partida é fundamental na interação com novos conhecimentos, conforme explicitado anteriormente.

Os professores reafirmam que a escola ocupa lugar privilegiado nas sociedades escolarizadas, por contribuir para que os sujeitos adquiram as ferramentas para lidar com o saber sistematizado. É fundamental o papel da escola no desenvolvimento do pensamento.

A *aprendizagem de procedimentos* refere-se à aquisição de habilidades e destrezas, ao desempenho. São aprendizagens de técnicas, sequências de ações, estratégias de previsão, planejamento, tomada de decisões e controle da execução de tarefas. Em níveis mais avançados, incluem a regulação, a verificação e a avaliação da realização, com correção de rumo.

Além desses grupos, os professores valorizam a *criatividade*. A criatividade reporta-se ao inédito, à apresentação de novas formas de representações, de interações e de procedimentos. A criatividade relaciona-se com a singularidade, a originalidade, o novo.

Aprendizagem e desenvolvimento cognitivo

Na prática pedagógica, é importante, segundo os professores, “conhecer e compreender como se realiza o processo de desenvolvimento cognitivo”. Duas questões são fundamentais para compreender essa relação entre aprendizagem e desenvolvimento da cognição: O que é aprendizagem? Como aprendemos? Como ocorre o processo de desenvolvimento da cognição?

No ensino tradicional, a aprendizagem valoriza a capacidade de imitação, reprodução e memorização do conhecimento. Nesse processo, o aluno aprende por seguir o modelo; observa e copia, repete e memoriza, e o professor é a referência.

Os atuais projetos pedagógicos das escolas têm assumido uma nova perspectiva de aprendizagem, em que são privilegiadas as proposições de desenvolvimento da cognição com base em Piaget e Vygotsky.

Nos estudos piagetianos, a aprendizagem origina-se da relação entre o sujeito e um objeto (objeto físico, pessoa, conhecimento), mediada pelos esquemas de assimilação e acomodação. O resultado das ações do indivíduo sobre o meio em que vive adquire significado quando o conhecimento é inserido em uma estrutura do sujeito, que caracteriza a assimilação. A aprendizagem exige sempre atividade do sujeito na interação estabelecida entre ele e o conteúdo a ser aprendido. Piaget defende a ideia de que, antes da aprendizagem, é necessário o desenvolvimento das funções psicológicas, das condições biológicas e dos esquemas cognitivos. Ao planejar uma aula, o professor precisa observar o estágio de desenvolvimento em que o aluno se encontra. Os esquemas de ação e de representação permitem a realização das interações entre o sujeito (aluno) e o objeto (conhecimento).

As proposições vygotskianas, explicitadas por Oliveira (1992 e 2000) e Molon (2003), indicam que a aprendizagem é compreendida como resultante da interação entre os processos externos e internos da cognição. Na efetivação da cognição, o sujeito opera diante de um fato, um objeto, uma circunstância, um conhecimento. O ato de pensamento está articulado a essa condição externa, mas não é dependente dela, pois, mesmo sem a presença dessa condição, o sujeito opera mentalmente. A interação do sujeito no mundo promove a integração do conhecimento novo ao existente, realiza a desconstrução de preconceitos, possibilita novos procedimentos de ação. Uma boa aprendizagem produz sentido, mudanças significativas e duradouras. O sujeito constitui-se por interação, por relação, por mediação. Não basta que ele aja sobre o objeto, pois esse objeto também modifica o sujeito. Oliveira (1992) explica que, na elaboração dos processos mentais superiores, as representações de objetos, acontecimentos e situações do mundo real são aquilo com o que os sujeitos realizam esses processos. Para efetivar a cognição, é empregado um sistema de símbolos que manipula as representações mesmo quando acontecimentos, fatos e objetos estão ausentes. Essa capacidade de representação simbólica, isto é, de pensar sem os objetos concretos, permite pensar sobre coisas passadas, futuras, inexistentes, permite formular planos, projetos, intenções no tempo e no

espaço. Podemos, por exemplo, traçar um roteiro de ações do que vai ser realizado amanhã, lembrar de locais onde estivemos, operar com quantidades, sem que estejamos experimentando concretamente essas ações.

Durante as aulas, essas representações mentais ajudam os professores a interagir com os alunos enquanto eles trabalham com conhecimento, mas o professor não é internalizado pelo aluno, ele faz a mediação entre o aluno e o objeto.

Para explicar o processo de cognição, Oliveira (1992) exemplifica que, quando a criança percebe no meio físico a forma triangular – que em sua cultura é chamada de “triângulo” –, ela consegue formar um conceito de todas as ocorrências dessa forma geométrica. Ela interage, simultaneamente, com as formas triangulares que encontra no meio, com as representações e com o uso dessa palavra. O conceito de triângulo que essa criança possui, portanto, procede, ao mesmo tempo, de dados objetivos: a existência da forma e a disponibilidade da palavra, que permitem que ela reconheça um significado determinado na sua língua.

As referências construídas das experiências com o mundo objetivo e do contato com os conceitos e formas culturais são ordenadas, classificadas e categorizadas. Esse processo constitui a estrutura conceitual, o universo de significados; ocorre ao longo do desenvolvimento intelectual desde a infância e continua na vida adulta. O sujeito está sempre aprendendo novos conceitos, incorporando novas nuances de significado e reordenando as relações entre os conceitos disponíveis.

A esse respeito Oliveira (1992, p. 49) explica:

Essa estrutura conceitual é uma espécie de rede de conceitos interligados por relações de semelhança, contigüidade e subordinação. Essa rede de conceitos representa, ao mesmo tempo, o conhecimento que ele acumulou sobre as coisas e o filtro por meio do qual ele é capaz de interpretar os fatos, eventos e situações com que se depara no mundo objetivo.

A linguagem constitui fator decisivo nos primeiros anos da infância para o processo de constituição da estrutura conceitual, como expressa o exemplo proposto por Oliveira. A criança aprende que o animal que tem em casa é chamado “cachorro”. Quando vê pela primeira vez um gato ou um

cavalo, ela se refere a ele do mesmo modo, por serem animais de pelo, com rabo e quatro patas. Com a interação dos adultos, esclarecendo a diferenciação entre os animais, a criança observa e elabora novos conceitos. As informações obtidas vão ajudá-la a descobrir que a generalização da palavra cachorro é inadequada, mesmo que os outros animais tenham algumas características semelhantes, mas apropriada para os da mesma classe, como um cachorro *dobermann* ou um *poodle*. A criança procede, então, aos ajustes necessários para que sua estrutura conceitual adquira um referencial próximo da organização conceitual predominante em seu meio cultural e expressa na sua língua materna.

O uso da linguagem falada na escola é muito importante, por contribuir substancialmente para o processo de aquisição de conceitos. Como afirma Oliveira (1992), na escola, o aluno organiza seus esquemas com maior discriminação, pois as atividades escolares são centrais, as informações obtidas durante as aulas e por meio de outras pessoas ou fontes favorecem a aprendizagem sem depender de vivências e experiências pessoais concretas. Com efeito, por exemplo, o uso de conceitos restritos a uma situação vivida ou à presença do objeto na escola é ampliado pelas informações nos livros, nas tarefas das aulas. Novas classificações, distinções e categorizações são realizadas, sem que o aluno tenha de possuir todos os objetos.

Vygotsky (1987) esclarece que, depois de aprender o significado de uma palavra, a criança não aceita trocar os nomes. Por exemplo, cachorro é cachorro e não pode ser vaca. A ampliação de aquisição de novos conceitos interage na estruturação do modo de pensar e novas aprendizagens são efetivadas.

A escola favorece a aprendizagem de conceitos adequados e precisos, assim como amplia o campo para que novas relações sejam estabelecidas, interferindo na estrutura conceitual, tornando-a mais complexa e mais completa. Nesse sentido, a mediação do professor é fundamental, pois os processos interativos de formação de conceitos constituem processos de interação entre o sujeito e a cultura em que esses conceitos são gerados. A qualidade dessa mediação faz diferença na aprendizagem.

O avanço das experiências pessoais, a utilização de fontes diversas de informação para a ampliação e o refinamento da estrutura conceitual, a maturidade biológica e emocional, as relações com os demais sujeitos e grupos favorecem o processo de constituição da subjetividade. Molon (2003) chama a atenção para o fato de que a mediação não coloca dois polos em contato, ela é o processo. Aí reside o centro da interação como processo coletivo, pois os

sujeitos são relacionais, ou seja, os sujeitos se constituem na relação entre si e com o mundo. Nesse processo, o sujeito estabelece significados que integram o pensar, o falar, o sentir, o criar, o desejar etc. Na constituição da aprendizagem, os significados resultam em sentido. O significado é mais estável e o sentido é circunstancial, portanto, estabelecido na relação (Molon 2003).

Adolescentes e adultos são capazes de buscar, intencionalmente, as informações de que necessitam para ampliar e aprofundar seu conhecimento. Esse processo é possível, porque eles têm condições de autoanálise, de confrontar os próprios significados com os das outras pessoas, de perceber o sentido. Assim, podem desenvolver pesquisas, organizar os conceitos de uma disciplina escolar, resolver problemas complexos, compreender a totalidade de interferências em uma situação.

Oliveira (1992) afirma que “esse processo é, na verdade, o processo de aprendizagem pelo qual todas as pessoas passam, ao longo de toda a vida, dentro e fora da escola”. É nesse ponto que se estabelece a ligação da formação de conceitos e da construção de universos de significado com o processo de aprendizagem que ocorre na escola. O professor, cumprindo com os objetivos escolares, contribui para a aprendizagem de um corpo de conhecimentos por parte de alunos concretos, que têm, cada um, um universo conceitual próprio. Esse universo que constitui, para cada indivíduo, seu conteúdo de significados é a base sobre a qual se assentam os diversos episódios de aprendizagem. Por exemplo, ensinar a classificação dos peixes para um filho de pescador é muito diferente do que ensiná-la para um filho de agricultor.

Esses pressupostos são fundamentais na organização da prática pedagógica na escola. A aprendizagem resultante da relação sujeito e conhecimento tanto transforma o sujeito como transforma o objeto.

Aprendizagem e afetividade

Uma aula interativa evidencia a relação entre alunos e professores o tempo todo. Um aluno pergunta, o professor explica, outro aluno estabelece uma nova relação. Mesmo após a aula, alguns alunos ainda permanecem na sala tirando suas dúvidas. É “aquele burburinho”, aquela comunicação produtiva. O trabalho de ensinar e aprender estabelece a cooperação, supera uma relação distante e reduzida ao mínimo necessário.

O controle da aprendizagem dos alunos, por confronto do professor que sabe com o aluno que não sabe, estabelece uma interação baseada na autoridade. Esse tipo de prática, difundido para promover a adaptação dos alunos ao aprendizado do conteúdo por repetição e reprodução, pode gerar um processo de resistência. Os alunos passam a realizar o processo mecanicamente, para cumprir as determinações da escola, formam uma coletividade e são capazes de se recusar a participar das atividades escolares, ainda que mantenham silêncio durante as aulas. Tardif e Lessard (2005) chamam a atenção para o trabalho escolar com excesso de controle, ainda que o professor tenha a intenção de conduzir a bom resultado a aprendizagem dos alunos. Esses autores lembram que ir para a escola nem sempre é decisão do aluno, há exigências legais para os responsáveis pelas crianças. A escola é necessária para a formação profissional de jovens e adultos e a formação continuada dos que já são profissionais. A maioria das famílias reivindica a escola como um direito e não como um dever, mas não se pode ignorar a falta de motivação existente entre os alunos.

Cabe ressaltar nesse processo a afetividade. Como afirma Pino (1997, p. 131), ela “representa a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser-no-mundo”. A afetividade envolve as emoções, os sentimentos, as inclinações e as paixões.

As reações expressas nas relações entre professores e alunos favorecem a interação na aprendizagem. O professor, ao encorajar seus alunos, melhora a autoestima deles, contribui para que se empenhem mais para enfrentar os problemas de aprendizagem.

Conforme La Taille (1992, pp. 76-82), apesar de Vygotsky não ter examinado em profundidade a relação entre pensamento e afetividade, suas pesquisas indicam motivação, inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção como alicerces da cognição. A dimensão afetiva assume um aspecto mediador central na formação da pessoa e no desenvolvimento cognitivo. Ao estabelecer novas relações sociais, ocorre no ser humano o predomínio da emoção sobre as demais atividades. A subjetividade resulta também de como o sujeito aprende a lidar com seu estado emotivo. Faz diferença o acolhimento; a aceitabilidade e a sinceridade são suportes para a interação.

Aprender: Desafio permanente

Hoje, a aprendizagem ganha destaque nas situações em que os trabalhadores enfrentam novos desafios, pois, além de realizar a produção, eles são convocados a apresentar suas proposições de melhoria do processo produtivo, uma nova forma de organização do trabalho, como aponta Martins (2004).

A escola se insere nesse contexto, em que não é suficiente o ingresso e a permanência nela. É preciso mais do que isso, é necessária a realização de uma prática pedagógica direcionada para a aprendizagem. Os professores preocupam-se com uma formação realizada na escola que vá além das atividades desenvolvidas na sala de aula, pois as finalidades da escolarização são determinadas historicamente. Cabe destacar que os projetos pedagógicos das escolas e os objetivos dos sistemas escolares vinculam-se às exigências sociais de cada contexto sócio-histórico.

Numa outra vertente, a preocupação dos professores direciona-se para a formação da pessoa além dos aspectos cognitivos e de inserção no mundo produtivo. Uma formação de sujeitos históricos, afetivos, capazes de perceber suas expectativas imediatas e de futuro. Entendem a sala de aula como um ambiente de cultura plural, por receber alunos heterogêneos, com experiências e histórias marcadas por trajetória peculiar, expressão da diversidade, um espaço de construção do futuro, um espaço de interação e de esperança.

Referências bibliográficas

- DEWEY, J. (1979). *Democracia e educação*. 4^a ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- DOYLE, W. (1986). “Classroom organization and management”. In: WITTRICK, M.C. (org.). *Handbook of research on teaching*. Nova York: Macmillan.
- LA TAILLE, Y. et al. (1992). *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.
- MARIN, J. (2005). “Saber local e saber pretensamente universal no contexto da globalização”. In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O. e JUNQUEIRA, S.R.A. (orgs.). *Conhecimento local e conhecimento universal: Formação docente, aprendizado e ensino*, vol. 5. Curitiba: Champagnat.

- MARQUES, M.O. (2000). *Aprendizagem na mediação social do aprendizado e da docência*. 2^a ed. Ijuí: Unijuí.
- MARTINS, P.L.O. (2004). “Princípios didáticos na ação docente: Conhecimento como expressão da ação humana”. In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O. e JUNQUEIRA, S.R.A. (orgs.). *Conhecimento local e conhecimento universal: Pesquisa, didática e ação docente*, vol. 1. Curitiba: Champagnat.
- MEIRIEU, P. (1998). *Aprender... sim, mas como?*. 7^a ed. Porto Alegre: Artmed.
- MOLON, Susana I. (2003). *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis: Vozes.
- OLIVEIRA, M.K. (1992). *Algumas contribuições da psicologia cognitiva*. Série Idéias nº 6. São Paulo: FDE, pp. 47-51.
- _____. (2000). “Escolarização e desenvolvimento do pensamento: A contribuição da psicologia histórico-cultural”. *Diálogo Educacional*. Curitiba: Champagnat.
- PINO, A. (1997). “O biológico e o cultural nos processos cognitivos, em linguagem, cultura e cognição: Reflexão para o ensino de ciências”. *Anais do Encontro sobre Teoria e Pesquisa em Ensino de Ciências*. Campinas: FE-Unicamp, pp. 5-24.
- POZO, J.I. (2002). *Aprendizes e mestres. A nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O. e WACHOWICZ, L.A. (2005). “As preocupações dos professores do ensino fundamental sobre o seu trabalho”. Congresso Internacional de Educação e Trabalho. Aveiro (Portugal). Texto impresso.
- SANTOS, L. (2005). “A contribuição dos processos metacognitivos na formação do pedagogo”. Dissertação de mestrado em educação. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- TARDIF, M. e LESSARD, C. (2005). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (2004). “As dimensões do processo didático na ação docente”. In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O. e JUNQUEIRA, S.R.A. (orgs.). *Conhecimento local e conhecimento universal: Pesquisa, didática e ação docente*, vol.1. Curitiba: Champagnat.
- VYGOTSKY, L. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- WACHOWICZ, L.A. (2000). *O método dialético na didática*. 3^a ed. Campinas: Papirus.

ENSINAR A PESQUISAR: COMO E PARA QUÊ?

Marli Eliza Dalmazo Afonso de André

Formar o professor pesquisador é uma ideia que vem sendo defendida por educadores, especialistas de diversas áreas, gestores e formuladores de políticas educacionais. É um discurso que está presente em livros, em periódicos, em temas de seminários e em textos legais de vários países, inclusive do Brasil. O que nem sempre fica claro nesses discursos é o que se busca com essa proposta, como é possível desenvolvê-la e em quais contextos e condições ela se faz viável e desejável. O presente capítulo tenta focalizar essas várias questões.

Toma-se como ponto de partida o papel didático da pesquisa na formação de professores, já que ela pode propiciar o desenvolvimento de sujeitos autônomos, livres e emancipados. A pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas. Ao utilizar ferramentas que lhe possibilitem uma leitura crítica da prática docente e a identificação de caminhos para a superação de suas dificuldades, o professor se sentirá menos dependente do poder sociopolítico e econômico e mais livre para tomar decisões próprias.

Se a formação docente se dá num *continuum* que inclui desde as experiências vivenciadas como aluno até os conhecimentos, as atitudes e os valores adquiridos tanto na formação inicial quanto no exercício da docência, pode-se pensar no papel da pesquisa dentro desse *continuum*.

No entanto, para direcionar a discussão do tema neste capítulo, ter-se-á como referência o momento da formação inicial, que é fundamental, pois é quando se formam as imagens, as metáforas, os esquemas sobre a profissão, os quais afetarão o exercício docente. É o momento em que se deve dotar o futuro professor de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, a fim de capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente, com a flexibilidade e o rigor necessários, como sugere Imbernón (2002, p. 60). É também o momento de implementar um ensino que possa servir como modelo de uma prática comprometida com a análise da realidade social, com a indagação, a observação, o debate, a troca de pontos de vista e a busca (individual e coletiva) de soluções. Já que no início da docência podem ser recuperadas muitas práticas vividas na formação profissional, é preciso utilizar, na formação inicial, uma metodologia presidida pela pesquisa, que leve à aprendizagem da reflexão educativa e que vincule constantemente teoria e prática.

Para cumprir essas finalidades, pode-se fazer da pesquisa um eixo dos cursos de formação inicial. Pode-se ainda tornar a pesquisa o núcleo articulador da disciplina didática, de modo que os alunos-professores se envolvam ativamente no próprio processo de produção de conhecimentos, desenvolvam uma atitude crítico-reflexiva calcada em situações da prática escolar e desenvolvam trabalhos de investigação sobre a própria prática docente.

Uma metodologia de apropriação ativa do conhecimento

A alternativa de usar a pesquisa como uma metodologia de apropriação ativa do conhecimento apoia-se numa perspectiva ao mesmo tempo pedagógica e epistemológica. Parte-se do princípio de que o sujeito aprende quando se envolve ativamente no processo de produção de conhecimentos, desenvolvendo uma atividade mental, usando a linguagem e a comunicação com o outro. Assim, da mesma forma que o fazem as pedagogias ativas, com base nas correntes cognitivistas da psicologia, os programas de

formação e aperfeiçoamento docentes podem incluir, entre seus objetivos, o desenvolvimento das habilidades básicas de investigação.

Ensinar a pesquisar é o que se propõe, ou seja, criar situações e atividades que propiciem aos alunos aprender a observar, a formular uma questão de pesquisa, a encontrar dados e instrumentais que lhes permitam elucidar tal questão e os tornem capazes de expressar os seus achados e suas novas dúvidas. Isso supõe uma mudança no ensinar e no aprender: é na problematização da realidade que se originam as questões a serem perseguidas e é com base nelas que são escolhidos métodos de trabalho e técnicas de coleta de dados – o que requer um aprendizado de observação e análise da realidade, com apoio em conceitos e em referenciais – e um conhecimento de métodos e instrumentais para sua apreensão. Nesse processo, é essencial o envolvimento ativo dos participantes, trazendo suas experiências e contribuições, traçando um caminho para reelaborá-las, o que vai requerer muito estudo, reflexão, busca e sistematização de dados, para o que serão imprescindíveis as orientações e a supervisão do professor.

Embora óbvio, vale a pena destacar que a participação ativa dos alunos no próprio processo de produção de conhecimentos não prescinde da atuação do professor, que tem papel importante no planejamento, na supervisão das atividades e na sua avaliação. É o professor que coordena todo o processo; é dele que brotam os estímulos iniciais; é ele que orienta os alunos na busca de fontes, na escolha de métodos e na seleção de informações relevantes; é ele que os ajuda a sistematizar os dados e a avaliar os resultados.

Além de um ativo envolvimento do aluno na construção de conhecimentos e das necessárias orientações do professor, considera-se fundamental o papel das interações sociais no processo de formação do professor-investigador. O exercício do diálogo e a partilha de saberes e experiências devem ser exercitados tanto na definição dos temas e problemas de interesse comum ao grupo quanto na busca conjunta de alternativas para seu equacionamento.

Faz parte do desenvolvimento social do indivíduo aprender a conviver e a trabalhar com o outro; aprender a ouvir e a se fazer ouvir, expressar ideias e opiniões próprias e acolher pensamentos e opiniões divergentes. Ora, essas habilidades e comportamentos só poderão vir a ser desenvolvidos ou aperfeiçoados na medida em que existirem situações concretas para seu

exercício. Espera-se, portanto, que os cursos de formação e aperfeiçoamento docentes não apenas usem a metodologia investigativa, mas incluam entre seus objetivos o aprendizado do trabalho coletivo, criando espaços para a troca e a construção conjunta de saberes.

Tendo esclarecido os princípios que fundamentam o método de investigação como modo de apropriação ativa do conhecimento, cabe explicitar sua concretização em sala de aula.

O uso da metodologia de investigação implica, em primeiro lugar, a existência de um problema a ser resolvido ou de uma questão a ser respondida ou ainda de um projeto a ser realizado. Como e de onde vão surgir esses problemas ou questões ou projetos? Eis uma primeira indagação. Eles estarão certamente relacionados aos temas desenvolvidos no programa de formação e podem estar voltados a uma questão mais teórica ou a uma situação prática; a uma disciplina ou a um conjunto de disciplinas; aos eixos geradores do curso; aos seus objetivos primordiais; ou a uma combinação de todos esses. O importante é que em qualquer dessas situações haja um envolvimento efetivo dos participantes, seja na definição do tema ou problema a ser pesquisado, seja no planejamento dos passos a serem seguidos para sua elucidação.

Outra condição importante para que essa metodologia possa ter efeitos realmente profundos é que os professores responsáveis pelo programa de formação planejem seu trabalho em conjunto, respeitando as especificidades das áreas de conhecimento, mas aproveitando os pontos de interseção. É evidente que, passando pela experiência de trabalho conjunto, os professores poderão mais fácil e naturalmente transferi-la para suas salas de aula.

Não resta a menor dúvida de que a metodologia que está sendo aqui proposta exige uma mudança radical nas formas de trabalho convencional de sala de aula. É condição fundamental para seu sucesso que os alunos estejam intensamente envolvidos, motivados, interessados nas questões a serem investigadas e que os professores estejam realmente convencidos da sua relevância e da necessidade de assumir uma nova postura diante do ensinar e do aprender. Mas não é só uma mudança de atitude; é também a disposição para o desenvolvimento de certas habilidades básicas de investigação, que nem sempre estão no âmbito de conhecimento do professor ou podem até estar, mas não devidamente mobilizadas. Por exemplo, cabe ao professor orientar os alunos a identificar e selecionar fontes de consulta,

formular questões orientadoras, construir instrumentos para coleta e registro de informações. Isso requer que os professores estejam preparados ou se preparem para desenvolvê-las em sala de aula – ou melhor, para *ensiná-las* –, já que são habilidades extremamente importantes para se garantir a qualidade do trabalho de pesquisa.

Ainda fazem parte do ensinar a pesquisar, o desenvolvimento das habilidades de análise e interpretação dos dados coletados e o relato ou a comunicação dessas tarefas. Mais uma vez, torna-se necessário que haja orientações sobre como se faz análise e interpretação de dados e sobre como se elabora um relatório (ou outras formas de comunicação) de pesquisa. Esse aprendizado vai, sem dúvida, exigir muito trabalho individual do aluno (de preparo pessoal, de estudo, de reflexão), mas se tornará muito mais rico com as contribuições dos colegas nas discussões e trabalhos conjuntos, que caberá ao professor propiciar e supervisionar.

Para fins de ilustração, descrevo uma experiência que desenvolvi com 25 alunos pós-graduandos, no sentido de iniciação à pesquisa. Tomando como ponto de apoio o livro de Luna (2000), a leitura do primeiro capítulo nos levou a uma discussão sobre o conceito de pesquisa e sobre as condições mínimas necessárias ao desenvolvimento do trabalho científico.

Essas reflexões sobre o conteúdo do texto provocaram um intenso debate sobre as condições concretas dos alunos-professores para desenvolver pesquisa, o que levou a um interesse de investigar a situação do próprio grupo e a formular a seguinte questão: Quais as condições de que dispõem os alunos para produzir conhecimento científico?

Depois de identificado o problema, passamos a definir os objetivos do trabalho, ou seja: 1) caracterizar os alunos em idade, gênero, estado civil, procedência regional, formação, experiência anterior de pesquisa; 2) identificar os principais recursos utilizados para fazer pesquisa; 3) analisar facilidades e dificuldades de acesso aos recursos e disponibilidade e uso de tempo para estudo; 4) identificar fontes de financiamento; 5) analisar a qualidade da orientação recebida no que tange à disponibilidade do professor-orientador e à frequência no atendimento; 6) analisar a relação entre o tema de interesse e a atividade profissional.

O passo seguinte foi a definição dos procedimentos de coleta de dados: número e tipo de sujeitos, instrumento, formas de coleta, tempo e distribuição das tarefas pelo grupo. Uma vez decidido que seria elaborado um roteiro de

entrevista, planejamos conjuntamente a estrutura que teria o instrumento e os aspectos que fariam parte de seu conteúdo. Para isso, o grupo foi orientado a consultar livros de metodologia de pesquisa que abordassem o tema da entrevista. A montagem do roteiro foi, num primeiro momento, distribuída pelos subgrupos e posteriormente discutida coletivamente até se chegar a um consenso. O prazo estipulado para coleta foi de três semanas e cada aluno se responsabilizaria por fazer, no mínimo, três entrevistas, o que resultaria em um total aproximado de 75 entrevistas, abrangendo cerca de 50% dos alunos, o que nos pareceu significativo. Foi sugerido que, na medida do possível, as entrevistas fossem feitas em duplas, de forma que um entrevistador se preocupasse mais com o *rapport* e o outro com o registro. Todas essas experiências foram trazidas para a discussão coletiva em classe.

A análise das respostas foi feita inicialmente nos subgrupos, com intensa supervisão da professora, e posteriormente foi apresentada no coletivo para apreciação e tomada de decisão.

Outra etapa desse aprendizado da pesquisa, que exigiu muita atuação da professora, foi a redação coletiva do texto. O primeiro passo dessa tarefa foi a elaboração coletiva do esquema do texto, indicando suas partes e os respectivos conteúdos. O passo seguinte foi a distribuição dessas partes pelos subgrupos, procurando-se aproveitar, na medida do possível, os mesmos subgrupos de análise das respostas. No entanto, havia outros aspectos importantes da redação, como a introdução do texto, a descrição da metodologia e as conclusões, que foram atribuídas a uma equipe específica de redação. Novamente, os resultados dessas tarefas foram apresentados no coletivo e sofreram todas as correções necessárias.

Conseguimos cumprir todas as etapas ao longo de um semestre e ainda houve tempo para planejar a divulgação do trabalho num seminário interno aberto a todos os alunos e professores do curso. Num dos primeiros *slides* de apresentação do texto, os alunos indicam como foi a experiência: “Começamos, então, a nos incluir no problema como sujeitos da pesquisa e como pesquisadores: aprender *pesquisa* e *fazer pesquisa* enquanto um só desafio!”. Outra observação interessante dos *slides* foi a seguinte: “De onde vêm os problemas de pesquisa? Vêm das experiências profissionais, das relações que estabelecemos, dos conhecimentos que já temos”. Ao final da apresentação, os alunos concluíram que: “As condições para realização da pesquisa no Brasil são ainda difíceis, o apoio financeiro é escasso e as

bolsas são poucas e de valor abaixo do desejável para que se possa dedicar com exclusividade à pesquisa”.

A experiência foi considerada muito positiva pelos alunos, pois os levou a aprender a pesquisar pesquisando e, como resultado, revelou-lhes não só a situação dos pós-graduandos e deles mesmos, como também as condições gerais de produção do conhecimento científico.

Levando em conta que a metodologia investigativa é apenas uma entre as várias possibilidades de envolvimento ativo do sujeito no processo de apropriação de conhecimentos, suas vantagens são óbvias. Uma, bastante evidente, é a possibilidade de que o professor-aluno venha a reproduzir em suas aulas o mesmo tipo de prática vivenciada em seu curso de formação. Outras vantagens dizem mais respeito a certas atitudes e preocupações que se desenvolvem com o trabalho de investigação, como, por exemplo, sensibilidade na observação, visão mais analítica da realidade, distinção entre as evidências e os próprios pontos de vista, atenção a propósitos não explicitados nas práticas e nos discursos, consciência do arbitrário e da possibilidade de múltiplas interpretações, entre outras.

O papel mediador da pesquisa do tipo etnográfico

Outra alternativa no desenvolvimento de intelectuais autônomos, livres e emancipados é a inserção, nos cursos de formação docente, da pesquisa etnográfica, voltada às situações do cotidiano escolar, com o objetivo de articular teoria e prática pedagógica, pesquisa e ensino, reflexão e ação didáticas.

O argumento básico dessa proposta é o seguinte: trazer cenas do cotidiano escolar, captadas pelas pesquisas do tipo etnográfico, para serem discutidas nos programas de formação e aperfeiçoamento docentes, pode ser uma excelente alternativa para o exercício da tão buscada articulação teoria/prática. Se essas cenas forem cuidadosamente selecionadas e suficientemente exploradas podem, por um lado, aproximar o professor (principalmente o iniciante) das situações reais das escolas e, por outro, permitir a reflexão teórica de forma mais orientada e sistemática.

Como diz muito bem Frederick Erickson (1989), de todos os tipos de pesquisa, a etnográfica é a que tem maior potencial para produzir conhecimentos úteis e interessantes para os docentes. Tratando-se especifica-

mente de pesquisas que focalizem situações do cotidiano escolar, elas podem ter um interessante papel mediador, fazendo uma ponte entre a realidade das escolas e o sujeito-professor, oferecendo-lhe oportunidade de aproximação ao real pedagógico, para conhecê-lo, analisá-lo e reconstruí-lo.

Em mais de uma oportunidade, procurei destacar as contribuições desse tipo de pesquisa para o repensar do trabalho docente (André 1993 e 1994), de forma que não vou repeti-las no momento. Gostaria de enfatizar apenas uma dessas contribuições, qual seja, a de propiciar uma aproximação do professor às situações concretas das escolas.

Nos programas de aperfeiçoamento, o estudo do tipo etnográfico, ao retratar situações do dia a dia escolar que não são exatamente as que o professor vivencia – embora se assemelhem muito a elas –, pode favorecer um olhar mais crítico e menos preconcebido sobre o trabalho docente. É como se o professor estivesse olhando para um espelho em que a imagem não fosse a sua, mas a lembrasse muito proximamente. A hipótese é que, sentindo-se mais distante, ele pode vir a considerar com menos resistência os problemas da prática docente cotidiana e então poderá pensar mais objetivamente nas formas de superá-los. Não se trata de defender a neutralidade na análise, mas de encontrar uma alternativa que favoreça a reflexão sobre o trabalho docente e a superação de suas fragilidades.

A aproximação às situações concretas das escolas, mediada pela pesquisa etnográfica, parece ser especialmente útil aos professores que ainda não têm experiência de magistério, pois os deixa muito próximos da vida escolar cotidiana sem que eles estejam de fato lá presentes. É possível, assim, trazer para os cursos de formação inicial muitas questões da prática pedagógica cotidiana sem sobrecarregar as escolas e as professoras, já tão atarefadas rotineiramente.

Para deixar mais clara essa proposta, trago exemplo do meu curso semestral de didática para alunos de licenciatura de diferentes áreas do conhecimento. O plano do curso inclui a análise de uma pesquisa do tipo etnográfico. Por exemplo: uso o artigo de Sonia Penin (1983), publicado nos *Cadernos de Pesquisa* nº 46, que relata um trabalho de pesquisa numa escola primária da periferia de São Paulo. O trabalho em sala de aula consiste numa discussão inicial sobre o conteúdo do texto, buscando caracterizar, por um lado, a dimensão institucional – a forma de organização do trabalho pedagógico da escola investigada – e, por outro, sua relação com as questões pedagógicas,

ou seja, sua dimensão instrucional. Nesse momento, também são considerados os aspectos relativos à dimensão sociocultural ou os fatores políticos, econômicos e sociais que afetam a prática pedagógica das escolas.

Um outro momento da análise é o que se debruça sobre a metodologia da pesquisa relatada. Procura-se identificar no texto os objetivos da investigação, os sujeitos, os procedimentos de coleta de dados, os instrumentos e os resultados alcançados. Tenta-se, de alguma forma, reconstruir o desenvolvimento da pesquisa, retomando a formulação do problema e os passos seguidos na sua elucidação.

Outro ponto de exploração do texto é a estrutura do relatório da pesquisa, pois este servirá como um modelo do relatório que os próprios alunos farão com base em um trabalho prático numa escola.

Ainda baseados no relatório da pesquisa de Penin (1983), elaboramos um roteiro para visita a uma escola – base do trabalho prático – para conhecimento da realidade escolar. A primeira parte do roteiro aborda aspectos relativos ao contexto geral da escola, como a estrutura física, os recursos materiais, a estrutura administrativa e as formas de gestão do trabalho pedagógico.

Como o relatório da pesquisa de Penin não aborda questões específicas da sala de aula, são escolhidos outros estudos para cobrir esses aspectos. Por exemplo: podem-se selecionar um ou dois capítulos do livro de Silva (1997), que tratam do tema da indisciplina e da avaliação em turmas de 5^a série do 1º grau. Esses textos podem ser lidos e analisados juntamente com os alunos, identificando as cenas apresentadas pela pesquisadora, os depoimentos dos atores e as interpretações apoiadas na literatura e no referencial teórico. Podem-se ainda extrair da pesquisa elementos que são capazes de ajudar na leitura dos dados que os próprios alunos coletarão ao fazer a pesquisa de campo na escola.

Outra fonte que pode aproximar o futuro professor das situações reais das escolas é o texto de entrevistas etnográficas realizadas com professores de diferentes disciplinas e níveis de ensino sobre suas concepções e práticas de sala de aula. Os alunos leem a transcrição dessas entrevistas, cujos itens abordam opiniões dos docentes sobre sua formação e seu trabalho docente, suas concepções sobre ensinar, aprender, ser professor e relatos descritivos de sua prática docente, como o planejamento das atividades, o desenvolvimento de uma aula, as dificuldades no manejo

de classes e as formas de interação e de avaliação. A forma de abordagem é a mesma dos textos de pesquisa: discute-se, por um lado, o conteúdo das respostas, buscando compreender e interpretar as falas dos docentes, com apoio em autores e correntes da literatura especializada e, por outro, analisar o roteiro da entrevista, de modo que os alunos aprendam como elaborar um roteiro e como evitar certos problemas na sua condução.

O que parece importante nessa estratégia de ensino é, por um lado, trazer as questões do dia a dia escolar para serem examinadas pelos futuros professores, permitindo articular teoria e prática, e, por outro, possibilitar que as questões didáticas sejam analisadas dentro de um contexto escolar específico, enraizando-as e historicizando-as. Outra vantagem é poder focalizar a prática pedagógica na sua totalidade e complexidade, relacionando a dimensão instrucional (que envolve as interações de sala de aula) com seus determinantes institucionais (relacionados à organização do trabalho escolar) e mais amplamente com os determinantes sociopolíticos.

Um ponto que precisa ser bem esclarecido é que não basta trazer a pesquisa etnográfica para os cursos de formação visando aproximar o professor do dia a dia da escola. É preciso ir muito além e empreender o que chamo de *garimpo teórico*, isto é, tomar a pesquisa como ponto de partida para um esforço de reflexão, selecionar os aspectos críticos da realidade que precisam ser aprofundados. E a partir daí garimpar a literatura educacional para fundamentar as leituras e as análises desses aspectos críticos, fugindo das conclusões apressadas e superficiais. Garimpar ainda mais, buscando em outras áreas do conhecimento explicações que possam ao mesmo tempo ampliar e adensar essas leituras e interpretações.

A pesquisa etnográfica seria o texto gerador de um novo texto, que iria sendo produzido pelo grupo de participantes dos programas de formação e aperfeiçoamento docentes por meio do estudo, da discussão, da troca de saberes e do exercício da escrita. Texto que ajudaria os seus produtores a se aproximarem cada vez mais do real pedagógico.

A pesquisa sobre a própria prática

Como sugere Perrenoud (1993, p. 129), a iniciação à pesquisa poderá ajudar os professores a adotarem a “prática refletida, ou seja, uma disposição e

competência para a análise individual ou coletiva de suas práticas, para um olhar introspectivo, para pensar, decidir e agir tirando conclusões e, inversamente, para antecipar os resultados de determinados processos ou atitudes”.

Poderíamos citar um número bastante grande de autores que na literatura educacional recente vêm propondo a prática profissional refletida como um caminho eficaz na melhoria do trabalho docente. É preciso que tenhamos até uma certa cautela ao analisar tais proposições para que não se tornem palavras de ordem, afastando ou mesmo excluindo outras propostas igualmente interessantes.

O que importa enfatizar aqui é o potencial da pesquisa para desenvolver no professor essa disposição e competência para pensar o próprio trabalho. Não prescindindo da metodologia investigativa e da função mediadora da pesquisa etnográfica, a pesquisação parece ser a forma mais direta e possivelmente a mais eficaz de se atingir esse objetivo. Caracterizada pelo acompanhamento sistemático e controlado de uma ação realizada por um indivíduo ou grupo, a metodologia de pesquisação reúne condições muito favoráveis para o desenvolvimento do trabalho docente refletido.

O importante papel que poderiam – ou deveriam – desempenhar as universidades nesse sentido é mais do que evidente. Na formação inicial, o envolvimento do aluno nessas pesquisas será mais lento e gradual, já que raramente ele chega ao curso com a experiência docente que seria o objeto da investigação. Pode-se, nesse caso, trabalhar com a memória educativa (Lima 1988), ou seja, fazer com que os alunos retomem suas experiências de alunos, descrevendo-as, analisando-as e reconstruindo-as à luz da literatura pedagógica. Só nas fases mais adiantadas do estágio é que se iria recorrer ao exercício de reflexão sobre a própria prática. Nos programas de aperfeiçoamento, porém, essas restrições deixam de existir e as condições são as mais propícias para o desenvolvimento de projetos de pesquisação.

Para que essas experiências possam ser bem-sucedidas, no entanto, é preciso que se vinculem a convênios firmados entre a universidade e as secretarias de educação, em que fique muito claro o papel e as responsabilidades de ambas as partes. A literatura oferece um número razoável de trabalhos já elaborados nessa mesma linha tanto no Brasil quanto no exterior, oferecendo dados mais do que suficientes para saber em que direções vale a pena investir e quais os erros a evitar (André 1993; Carr e Kemis 1988; Lüdke 1993; Martins 1989; Nóvoa 1992; Perrenoud 1993).

Pesquisas reunindo docentes da universidade e das escolas, visando ao desenvolvimento de uma investigação centrada na reflexão sobre o próprio trabalho e na busca de elementos para seu aperfeiçoamento, seriam uma das possibilidades. Mas há outras como, por exemplo, a elaboração de material didático de boa qualidade, reunindo especialistas da universidade e das escolas, para subsidiar o trabalho docente; produção e análise de vídeos com fins específicos de treinamento e aperfeiçoamento didáticos; e muitas outras que certamente irão enriquecer a prática pedagógica não só das escolas, mas sobretudo dos cursos de formação de professores.

Referências bibliográficas

- ANDRÉ, M.E.D.A. (1993). “Os estudos etnográficos e a reconstrução do saber didático”. *Ande*, ano 12, nº 19, pp. 17-21.
- _____. (1994). “Formação de professores em serviço: Um diálogo com vários textos”. *Cadernos de Pesquisa*, nº 89 (maio), pp. 72-75.
- CARR, W. e KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- ERICKSON, F. (1989). “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”. In: WITTROCK, M. *La investigación de la enseñanza II*. Buenos Aires: Paidós, pp. 195-301.
- IMBERNÓN, F. (2002). *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- LIMA, M.L.R. (1988). “Mudanças qualitativas no conhecimento sobre o trabalho docente”. In: VV.AA. *Um desafio para a didática*. São Paulo: Loyola, pp. 39-62.
- LÜDKE, M. (1993). “Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores”. *Ande*, ano 12, nº 19, pp. 31-37.
- LUNA, S.V. (2000). *Planejamento de pesquisa*. São Paulo: Educ.
- MARTINS, P.L.O. (1989). *Didática teórica/Didática prática*. São Paulo: Loyola.
- NÓVOA, A. (org.) (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- PENIN, S.T. (1983). “Uma escola primária na periferia de São Paulo”. *Cadernos de Pesquisa*, nº 46, pp. 50-58.
- PERRENOUD, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- SILVA, M.H.G.F. (1997). *Passagem sem rito: As quintas séries e seus professores*. Campinas: Papirus.

AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM

Lílian Anna Wachowicz

Conceito de avaliação: Características de descrição e de acumulação

Palavra poética tem que chegar ao grau de brinquedo para ser séria.

Manoel de Barros

Avaliar quer dizer não valorar, ou seja, não atribuir valor ao que está sendo avaliado. O prefixo *a* significa *não* e a palavra *valiar* significa atribuir um valor. Se esse estudo da etimologia da palavra estiver certo, então, chegamos ao ponto em que a teoria da avaliação já chegou: podemos e devemos *descrever a aprendizagem e suas manifestações, mas não podemos atribuir-lhes um valor*. Estaremos assim recolocando a avaliação no devido lugar de sua ação, que é fazer uma síntese do que os alunos estão aprendendo, sem nenhum julgamento. Esse julgamento seria arbitrário, uma vez que a

aprendizagem é muito complexa e, por sua natureza, não nos permite resumir a numa nota, conceito ou resultado.

Por isso mesmo, sempre foi tão polêmico e discutido esse assunto. Tanto professores como alunos sempre tiveram dificuldade em avaliar, porque a sistemática de cada escola, no seu regimento e no seu projeto político-pedagógico, já estipula qual nota, conceito ou resultado permite que o aluno prossiga seus estudos ou o retém na mesma série ou etapa em que estava.

Mudar essa prática implica criar outra cultura para a avaliação. Podemos dizer até que implica criar outra cultura para a aprendizagem. Sabemos que criar outra cultura é impossível sem a história, que, por sua vez, faz-se no cotidiano, com base nos acontecimentos. O tempo é de longa duração e não pode ser apressado, mas também não pode ser perdido. Já dizia o poeta brasileiro Mário Quintana, em sua *Mensagem aos jovens*: “Não tenham pressa... mas não percam tempo!”.

Então, como nos posicionarmos nesse âmbito da avaliação da aprendizagem? Primeiro, vamos ver quais são as práticas que já estão acontecendo na direção da avaliação descriptiva. E segundo, vamos ver quais são as possibilidades que essas práticas teriam para se implantar no sistema. Finalmente, vamos verificar que atitudes podem ser tomadas no presente, indicando um futuro mais coerente com o sentido da avaliação e da própria aprendizagem.

Temos o âmbito das salas de aula, das escolas e dos sistemas de ensino para o estudo das possibilidades de inovação. Esses espaços têm uma abrangência comum, ainda que sejam distintos. Seus traços comuns vêm da concepção de avaliação da aprendizagem que assumirmos, e essa concepção será a mesma nos três âmbitos, para que haja coerência e aplicabilidade. Por exemplo: na educação infantil, a avaliação é inteiramente descriptiva na maioria das escolas. Nas salas de aula, ela se traduz pelas *atividades* que as crianças fazem e que as professoras vão guardando e classificando, segundo as habilidades que ajudam a formar. Ao final de um período, em geral de dois meses, os pais ou responsáveis pela criança são chamados e a professora entrega a pasta de atividades, para que sejam conhecidas por eles, tanto na aparência como no significado e nos objetivos.

O sistema socioeconômico e cultural no qual vivemos não favorece essa troca, muitos pais não vão à escola no dia da reunião com as professoras.

Houve uma evolução nesse sentido nos últimos 20 anos. Antes, eram somente as mães que compareciam e as escolas marcavam reuniões nos horários de expediente, porque algumas mães não trabalhavam fora de casa. Com o tempo, as mães deixaram de ir, porque a maioria passou a trabalhar fora e as escolas começaram a abrir espaço aos sábados pela manhã ou em uma das noites da semana. Os pais, agora de outra geração, foram assumindo seu lugar nessas reuniões, junto com as mães. Quando um não podia ir, o outro ia, ou iam os dois juntos, pai e mãe. Os mais interessados começaram a questionar as atividades.

O sistema também se fez presente, com seus aspectos negativos e positivos. Já ouvi algumas crianças se queixarem, dizendo que só a empregada é que olha sua pasta de atividades, porque nem o pai nem a mãe têm tempo para isso. Também já vi, numa creche pública municipal, algumas crianças se agarrarem ao pé da mesa ou às pernas da professora, porque não queriam ir para casa, e precisaram ser arrastadas. Quando perguntei à professora o que se passava, ela sorriu, compadecida da minha ignorância, e disse: “Elas em casa apanham e não comem; aqui, comem e brincam”. A avaliação da aprendizagem não somente inclui a avaliação da escola e do sistema social, econômico e cultural, como também é condicionada por esse sistema.

Citei inicialmente um exemplo infeliz do que acontece nas escolas particulares no campo da avaliação, com crianças de classe média que não têm a atenção da família, para, em seguida, dar um exemplo da avaliação da escola pela criança e pela professora em escola pública de educação infantil, também no contexto da presença negativa ou da ausência da família na educação. Ambos os exemplos portam violência, simbólica e real.

A alfabetização, por exemplo, foi uma demanda das escolas particulares, mais atingidas por aqueles pais que veem seus filhos dentro de uma concepção de sucesso, que na sua opinião inclui aprender a ler o mais cedo possível, assim como falar inglês, praticar judô ou qualquer outra atividade física e dominar um instrumento musical, por exemplo, mas sem que o significado educativo esteja presente, apenas pela atitude de consumo daquilo que está na moda. As ofertas das escolas nesse sentido foram se multiplicando. A criança passou a ter agenda e a cultura do consumo foi atingindo a faixa etária até os seis anos. Essa faixa, por sua natureza, não comporta a pressão da cultura do adulto e muito menos a cultura criada pelo consumo, que na forma atual passou a consumir também o tempo das pessoas.

Algumas manifestações da cultura *kitsch* também foram se fazendo presentes, como, por exemplo, a festa de 15 anos financiada pelas famílias de 15 pares de amigos, cada um com uma vela acesa na mão, formando um bolo vivo. O *kitsch* não é a festa, quando verdadeira. O *kitsch* é fazer cada par pagar por sua participação, pois a emoção transformada em mercadoria para exposição e principalmente a provocação artificial de emoções com erro de origem, ou seja, “fabricadas”, é que configuram a cultura *kitsch*.

Contradictoriamente, os jovens rejeitam a cultura *kitsch*. Parece que a autenticidade negada volta a ser reivindicada. E também em nome dessa verdade, a avaliação que fazemos da aprendizagem não pode ser de julgamento, e sim apenas descriptiva e cumulativa, assim como é a aprendizagem.

Os exemplos que mencionamos até agora são da classe média com baixa formação cultural e humana. E o exemplo da violência em casa e da fome, que gera a atitude de não querer ir para casa, diariamente, indica as pouquíssimas condições materiais e concretas existentes na sociedade para transformar a baixa formação cultural e humana também na classe “subalterna”, como diria Gramsci.

O gesto é muito forte: a criança agarrada às pernas da professora, os dedos crispados no tecido da calça *jeans*, não me sai da memória e diz mais do que dez mil palavras. É pura avaliação. Por tudo isso, o conceito de avaliação apresentado elimina julgamentos, que não são possíveis, dada a complexidade dessa ação. Suas características são poéticas, admitindo-se que a poesia é uma síntese com emoção. Resta-nos definir o que seria em avaliação o grau de brinquedo, para que a palavra seja séria.

Tempo de avaliação e aprendizagem

... a alegria criança
que não tem tempo
de pensar no tempo.

Maurício Machado Galvão

A aprendizagem é um processo que tem a duração de toda a vida e somente pode ser realizado pela pessoa que tem a intencionalidade, ainda

que inconsciente, de aprender. A avaliação também só pode ser realizada pela pessoa que está vivenciando a aprendizagem, porque os dois processos, avaliação e aprendizagem, estão tão intimamente ligados que um não existe sem o outro.

Nesse sentido, é preciso ressaltar que tais processos existem mesmo sem intencionalidade consciente, pois fazem parte da vida humana. Existe um ditado popular que diz: “Toda pessoa aprende, pelo amor ou pela dor”. Poderíamos ousar corrigir essa afirmação, para dizer: “Toda pessoa aprende, pelo amor e pela dor”. A intencionalidade é que faz a diferença ou, melhor, o grau de consciência da intencionalidade. Tornar consciente a aprendizagem é uma ação prolongada, na qual entra justamente a avaliação.

Podemos dizer que a avaliação, feita pelo sujeito que aprende, seleciona as aprendizagens significativas, para incorporá-las à consciência pela interiorização. É um processo complexo, porém fascinante, porque transforma conhecimentos em pensamentos, e estes em atitudes. Meirieu denomina esse passo da aprendizagem de “criação do sentido” (1998, p. 54).

O processo da “criação do sentido” jamais pode ser avaliado, muito menos julgado. Porém, o sistema social no qual vivemos, e que é reproduzido pela escola, não somente nos julga o tempo todo, comparando-nos com os padrões culturais criados e recriados constantemente em sociedade, como também nos *classifica* por meio dessa comparação. Assim, somos chamados de *burros* ou *inteligentes*, segundo nossas manifestações; *bonitos* ou *feios*; *gordos* ou *sarados*; é tudo ou nada. O sistema não quer saber que todos nós somos, ao mesmo tempo, bons e maus. Essa igualdade na diversidade não interessa a ninguém que não esteja empenhado na promoção humana acima de tudo. As tensões dialéticas não são consideradas pelo sistema, mas sim pelo mundo da vida.

Avaliação é o processo de tornar consciente a aprendizagem, pela seleção dos significados. Pode ser externa, como no caso do sistema sobre nós mesmos, e pode ser interna, como no caso da autoavaliação. Na verdade, a avaliação é externa e interna, ao mesmo tempo, numa tensão dialética entre o que pensamos que somos e o que pensamos que devemos ser. Por isso mesmo, é tão conflituosa, tão complexa e tão impenetrável: grande parte do processo se passa no âmbito do inconsciente.

O paradoxo maior que encontramos na avaliação da aprendizagem escolar é que, ao respeitar a natureza do processo, não podemos julgar e muito menos classificar as pessoas; mas, ao mesmo tempo, devemos aprender que a sociedade na qual vivemos nos julga e nos classifica. Ou seja, trabalhamos na escola pela contradição, opondo-nos aos padrões estabelecidos, se quisermos realmente educar. Nossa âmbito de trabalho é a tensão existente entre o ser e o dever ser. Nossa grande problema é que estamos rompendo padrões culturais muito fortes, porque construídos historicamente, ao longo dos séculos, em nosso país, e condicionados por um regime capitalista jamais ameaçado, que valoriza a produção, o consumo, o ter em lugar do ser. As relações do capitalismo atravessam as relações sociais e determinam as características do sistema, não somente econômicas, mas principalmente culturais.

Se a instituição escolar é criada e mantida pela sociedade, como escapar da reprodução do sistema na escola? Contando com a autenticidade dos jovens e das crianças, que, por sua natureza, frequentemente negam os padrões estabelecidos, não para aviltá-los num protesto inútil, mas para poder viver.

No exemplo que citamos, do “bolo vivo de 15 anos”, o padrão estabelecido para as meninas foi usar uma sandália de salto alto, com não menos do que dez centímetros! É claro que depois do *showzinho kitsh* e das fotos, amplamente divulgadas pela imprensa, cumprindo o ritual de preparação da mercadoria para exposição, todas as meninas tiraram as sandálias e dançaram descalças o resto da noite.

O protesto não é agressivo, não tem a política do questionamento que outras gerações tiveram, ao criar a contracultura nos anos 1960, nem as revoluções até a luta armada, em que tantas gerações se envolveram na segunda metade do século XX. Os jovens e as crianças querem viver de acordo com sua natureza e a sociedade é que vem atraiçoando essa natureza, no que é confirmada pela escola.

Culturalmente, tivemos protestos que resultaram numa volta ao que é natural na moda, na alimentação, na linguagem e nas relações entre as pessoas. A alienação da natureza diante da cultura vem sendo negada, e suas relações sendo feitas com as características de tensão e conflito, porém, com o traço forte de respeito à natureza. Para refletir sobre essa importante

mudança na cultura brasileira, recomenda-se assistir à peça teatral de Oduvaldo Vianna Filho, o Vianinha: *Explode Coração*.

Ao criarem essa nova cultura, os jovens e as crianças modificam a sociedade e, com mais retardo, modificarão a escola. Nós, professores, podemos estar atentos a esse movimento e ao tempo no qual se realiza, tão fugaz que é mais virtual do que real.

Ao estudarmos a avaliação da aprendizagem, temos, portanto, como categoria principal, sua relação com o tempo da vida. Entretanto, se a aprendizagem tem todo o tempo da vida para se realizar, a avaliação tem momentos de registro, que equivalem a sínteses da realização da aprendizagem. Ou seja, a aprendizagem se realiza em tempo contínuo e a avaliação, em tempo discreto.

O que é o tempo discreto, em contraposição ao tempo contínuo? Os conceitos de representação contínua e representação discreta de valores têm a subdivisão como sua principal diferença. A representação contínua pode ser subdividida infinitamente, como a aprendizagem, ao passo que a representação discreta admite somente o valor que ela mesma representa, como a avaliação.

Como nesse caso o valor é o tempo, temos que a aprendizagem não para nunca e a avaliação representa momentos da aprendizagem, nos quais é preciso parar no tempo. “Saímos de um sistema em movimento, para recolhermos informações sobre o próprio movimento” (Hadji 1994, p. 43).

A avaliação pode ser comparada ao sentimento que experimentamos quando nos encontramos no meio de um acontecimento e saímos para buscar uma filmadora para registrá-lo. É claro que, quando voltarmos com a filmadora, o acontecimento já não será o mesmo. Que podemos fazer então? Ficar sempre com uma filmadora em punho não nos permitiria sentir os acontecimentos em sua significação. Fazemos o possível para registrá-lo, porque nos parece muito importante: filmamos, escrevemos, pintamos, gravamos sons, enfim, queremos guardar os sinais do acontecimento que tem valor para nós. Este é o ponto: valorizamos aquilo que tem significado importante, e assim avaliamos constantemente nossa própria vida. Mas ninguém além de nós mesmos pode avaliar o que vivemos. A contradição com a definição etimológica da avaliação está em que, ao selecionarmos o que é significativo, estamos atribuindo valor àquilo que selecionamos para registrar em nossa

consciência. Essa contradição pode ser vencida pela autoavaliação instituída: trata-se de instituir na escola aquilo que já está sendo praticado na vida; nós todos somos o acúmulo de nossas percepções e, quanto mais as incorporamos, mais seremos humanos. A questão é: Como isso é possível, na aprendizagem escolar, respeitando-se o processo de aprendizagem de cada aluno?

Quando uma criança que realiza sua aprendizagem em uma instituição de educação infantil arruma suas atividades numa pasta e escolhe as que são mais significativas para ela, está fazendo avaliação. Melhor ainda, está fazendo autoavaliação. E quando apresenta suas atividades a um adulto, explicando seus significados, está fazendo metacognição.

Vamos a estes dois conceitos, que não se separam na teoria e na prática da avaliação: autoavaliação e metacognição. A diferença entre a avaliação praticada pelo professor e a autoavaliação está em que, nesta última, é o estudante quem escolhe seus acontecimentos para registrar. Em sentido figurado, é ele mesmo quem vai “empunhar a filmadora”. E quando consegue explicar os acontecimentos registrados, com seus significados, está fazendo metacognição, ou seja, está expressando e comunicando seu próprio processo de aprender ou conhecer, do qual toma consciência ao mesmo tempo em que explica os significados que escolheu registrar.

Acredito que o grau de brinquedo já está elaborado, preliminarmente: retirando o julgamento, assumindo a avaliação de sua própria aprendizagem e manifestando pela palavra poética (síntese com emoção) tudo o que se apresenta à sua consciência, o estudante brinca de criar mais aprendizagem.

Autoavaliação

*Quando tua palavra acaricia
minha alma
o mundo sorri
dentro de mim.*

Maurício Machado Galvão

É possível avaliar o acontecimento e o significado, sendo que este último refere-se ao processo pelo qual o acontecimento se apresenta à

consciência. Mas essa avaliação não se realiza na solidão. Preciso de outras pessoas para saber quem sou. A mediação entre a realidade e a consciência se faz por outras pessoas, como dizia Vygotsky, e não por objetos, ainda que sociais alguns deles, como dizia Piaget.

A tomada de consciência do processo é o que há de mais importante na aprendizagem, porque pode tornar-se uma atitude, quando trabalhada durante um tempo sistemático e com a intencionalidade da formação humana.

Galpérine dizia, sobre a elaboração dos conceitos, que as fases mais importantes são as de verbalização. Dizendo em voz alta aos outros (verbalização externa para o outro) e depois para nós mesmos (verbalização interna para si) o que compreendemos, construímos os conceitos. A fase de verbalização interna, da qual não há vestígios, a mais importante na elaboração do conceito, essa parte escondida do *iceberg*, provém da autoavaliação contínua, cuja importância destacamos. Não podemos conceber uma sequência de aprendizagem sem esses momentos instituídos de verbalização.

A autoavaliação é uma habilidade a ser construída.

Galpérine afirma que a eficácia da autoavaliação depende dessa verbalização interna. Reduzi-la a cruzes e tracinhos para evitar a verbalização, a reformulação dos critérios, seria eliminar seu papel principal na elaboração e na organização dos conhecimentos. Infelizmente, porém, isso é feito com muita frequência na prática empírica da avaliação formativa atual (Bonniol e Vial 2001, p. 286).

Portanto, as “atividades” das crianças até os seis anos, na primeira etapa da educação básica, podem ser a inspiração para a avaliação da aprendizagem nas etapas posteriores. Os “momentos instituídos de verbalização” são aqueles nos quais o aluno se apresenta no seu grupo de estudos. Até mesmo a frequência poderia ser avaliada dessa forma, pois apresentar-se significa estar presente. Ao contrário, quando um aluno está fisicamente presente, mas não se apresenta, não participa, não podemos dizer que isso possa ser significativo: estar ali, dormindo, distraído ou doente, não pode levá-lo senão a uma atitude contrária à da aprendizagem, porque estará apenas cumprindo uma formalidade. Se isso se repetir, a atitude oposta à da formação humana estará sendo consolidada, pois atos negativos e repressivos, quando repetidos, podem construir atitudes também negativas.

Outra prática de avaliação descritiva, que favorece a atitude de não julgamento e de incentivo ao aperfeiçoamento da aprendizagem, é a técnica de seminários na educação superior. Em trabalho anterior (Wachowicz e Romanowski 2002), demonstramos a técnica da assembleia (“Álgebra ou eletricidade”), na qual uma turma de 60 alunas de pedagogia debateram, em três sessões de 90 minutos cada uma, o tema “O Banco Mundial na educação brasileira”. A turma foi dividida em três blocos; 20 alunas foram encarregadas de fazer perguntas, após a preparação do tema em aulas de exposição dialogada e videoconferência; outras 20 alunas foram encarregadas de responder às perguntas feitas pelas colegas; e outras 20 foram encarregadas de avaliar o processo de cada participante enquanto se desenvolvia. Os papéis foram sendo substituídos em cada sessão, de tal forma que todas as alunas fizeram os papéis de perguntar, responder e avaliar. A técnica foi avaliada mediante exposição aberta de suas próprias opiniões, por escrito. Trinta e seis alunas fizeram a avaliação da técnica e os resultados demonstraram a possibilidade de estabelecer três categorias para a organização das respostas: a participação nas assembleias, o conteúdo dos textos e a avaliação da participação das colegas. Disseram-me as alunas que aprenderam mais do que esperavam num assunto tão complexo. Transcrevi todos os depoimentos e denominei de “Álgebra ou eletricidade” essa parte do artigo, porque, nas falas das alunas, transpareceu claramente o aspecto emocional da avaliação, além do aspecto lógico da aprendizagem. Foi Carlos Drummond de Andrade quem me esclareceu o que acontece na avaliação da aprendizagem enquanto o processo ocorre.

Quando alguém dispõe apenas de uns poucos minutos para fazer algo muito importante e que exige não somente largo espaço de tempo, mas também uma calma dominadora – algo de muito importante e que não pode absolutamente ser adiado, e se esse alguém é nervoso – sua vontade se concentra, numa excitação aguda, e o trabalho começa a surgir, perfeito, de circunstâncias adversas. (Drummond de Andrade, *apud* Moriconi 2000, p. 139)

O fato de avaliar a participação de cada colega durante o processo despertou sentimentos tão intensos, que a maioria da turma rejeitou as avaliações quando foram apresentadas em síntese, ainda que com a ressalva de que não seriam computadas oficialmente, pois já havia uma resolução do

Conselho Universitário da PUC-PR, de 2002, que permitia ao professor lançar as notas bimestralmente, apenas para informação, e somente ao final do semestre oficialmente, para constar no histórico escolar. Essa resolução era nova no ano letivo de 2002, quando ocorreram os acontecimentos que relatamos, e ainda pouco divulgada, pois, embora constasse na íntegra no guia acadêmico, distribuído no início do ano letivo para todos os alunos, os professores não a praticavam, sendo opcional a forma de avaliação: bimestral, por média, ou semestral, na forma cumulativa.

Interpretamos da seguinte forma a recepção negativa da avaliação: enquanto a maioria dos professores permanecia no procedimento antigo de calcular o resultado do semestre pela média, as alunas não acreditavam na possibilidade de haver uma avaliação descritiva, para comunicar o andamento do processo de aprendizagem. Nesse acontecimento, ficou provado que o sistema estabelecido é determinante da atitude das alunas diante da autoavaliação. Dificilmente um professor pode instituir uma prática descritiva, coerente com a concepção cumulativa da aprendizagem e da avaliação, se o sistema continuar a praticar a avaliação prescritiva, na concepção punitiva. É a função diretiva da avaliação: assim como se avalia, assim se ensina.

Tradicionalmente, é o professor que avalia, e sem a participação dos alunos. Transferir a concepção de avaliação externa para a concepção de autoavaliação, feita com a seriedade da socialização dos conhecimentos no processo de aprendizagem, é uma ação que demanda história, e a história somente se constitui na prática do cotidiano, como síntese de múltiplas determinações. Por isso é que a história tem de ser poderosa para substituir a história existente. Não basta fazer uma resolução do Conselho Universitário na PUC-PR e publicá-la no guia acadêmico, se sua implantação não for cuidadosamente aplicada na vida cotidiana da universidade. Nesse caso, a intencionalidade passa a chamar-se vontade política, porque institucional.

Além disso, no relato da técnica de seminário com avaliação descritiva e socializada, é preciso considerar as circunstâncias adversas: fazia muito calor nessa época, a sala de aula era pequena para 60 alunas distribuídas em três grupos em forma de “ferradura”, para que todas pudessem estar frente a frente e não de costas umas para as outras, como acontece na arquitetura equivocada das salas de aula apinhadas de carteiras. Em nosso caso, ainda havia o fato de ser a arquitetura duplamente equivocada, pois as paredes

foram feitas de tal forma, que o som das salas vizinhas passava para a nossa e vice-versa. Outra circunstância adversa foi a complexidade do tema, embora disso resultasse exatamente a boa aceitação da técnica, mas não da avaliação. Estabeleceu-se um nervosismo agudo no momento da comunicação dos resultados.

Curiosamente, para mim, a conjunção dessas circunstâncias adversas produziu um ambiente favorável ao trabalho, como um clima novo na turma. Pensei, então: em álgebra, negativo com negativo dá positivo; mas, em eletricidade, é preciso um pólo negativo e um positivo para que a corrente de energia se produza. A lógica da álgebra é mais abstrata do que a lógica da eletricidade. Qual a diferença? No plano da aprendizagem, talvez a lógica esteja mais para a da eletricidade, porque a emoção é importante. Assim, quando pensei que estava tudo perdido, aconteceu o melhor. Quando as alunas choraram as notas baixas, foram em comissão reclamar à chefia, criticaram a forma pela qual foram avaliadas, eu me irritei muito. Mas desse desencontro surgiu nosso entendimento. (Wachowicz e Romanowski 2002)

Na primeira oportunidade em que relatei essa experiência, numa semana de estudos promovida pelo Centro Acadêmico Paulo Freire, do curso de pedagogia da PUC-PR, uma aluna me interrompeu, dizendo: “Seu trabalho deveria chamar-se ‘Álgebra e eletricidade’, e não somente ‘Álgebra ou eletricidade’, porque as duas lógicas estão presentes, como sempre”.

Fiquei boquiaberta. Essa aluna alcançou, num relance, uma questão epistemológica que me preocupava havia muitos anos (Wachowicz 1989): a lógica dialética, mais concreta, não elimina a lógica formal, porque esta também é concreta. As duas se completam, como também se completam os aspectos emocionais e intelectuais na aprendizagem. O papel de cada um dos aspectos é diferente, embora não sejam separáveis todos os aspectos. Não existe na realidade do processo de aprendizagem e, portanto, na avaliação, o “ou”, e sim o “e” da lógica e da história.

Quando as palavras das outras pessoas acariciam nossa alma sentimo-nos crescendo, mesmo que sejam duras, pois o mais importante é que sejam verdadeiras. Só é carícia aquilo que corresponde às nossas necessidades e, nesse grau, é verdade.

Ética e prescrição

*...o delicado cuidado
com que exerceis teu ofício
e através dele me reensinas a vida
que antes andava esquecido de ver.*
Maurício Machado Galvão

Uma circunstância adversa à instituição da avaliação democrática foi a prática instituída da avaliação prescritiva da aprendizagem. Transcrevo apenas um dos depoimentos apresentados no artigo: “Meu pai paga a minha faculdade, mesmo eu sendo casada. Não posso mostrar a ele um resultado menor do que 7, e tirei 5,5. Ele não vai entender que a senhora avaliou essa coisa de reflexão. A gente está acostumada que os professores avaliam o que está marcado no programa”.

Nessa altura, é preciso esclarecer que “essa coisa de reflexão” foi avaliada da seguinte forma: as perguntas eram avaliadas, e também as respostas, pela equipe de avaliação, da qual fiz somente a síntese. Ou seja: o sistema de avaliação instituído na sociedade é tão forte, que pais e alunos não compreendem uma nova concepção, mesmo sendo praticada em sala de aula, o que é comprehensível, pois as atitudes se formam em tempo de longa duração, praticadas dia após dia, em ações coerentes com a concepção, e não apenas por palavras. Por isso, as inovações não vingam, quando o sistema todo não as apoia na prática. Vejam que a própria aluna, nesse depoimento, não compreendeu que suas colegas haviam avaliado, quando disse “a senhora avaliou”. E, se ela não compreendeu, de fato, a autoavaliação não se cumpriu, pois não houve metacognição, ou seja, a aluna não tomou consciência de seu próprio processo de aprendizagem nesse caso concreto.

Compreendemos, enfim, que a avaliação da aprendizagem é uma questão ética e política, além de ser uma questão técnica e didática. Celso Vasconcelos, em entrevista exclusiva para a revista *Nova Escola*, apresentou uma excelente síntese desse aspecto:

A análise do sistema de avaliação tem sentido, se recuperarmos um pouco do papel da escola na sociedade. No século XVIII, a burguesia

usava a escola para formar mão-de-obra e era uma justificativa para as diferenças sociais. A educação, além de fornecer homens-máquina para as indústrias que estavam surgindo, era um chamariz para a ascensão social. Essa situação se manteve por mais de 200 anos. Hoje, o diploma não garante a colocação de ninguém. Não se pode mais afirmar que uma pessoa formada terá um bom emprego, ou mesmo que vai ter um emprego. Muitas escolas então usam atualmente o apelo da educação como superação: formar uma pessoa para ser “melhor” do que as outras. Com o avanço no mercado de trabalho e o avanço da consciência crítica dos educadores, é preciso quebrar a lógica de dez mil anos de avaliação excludente... De nada adianta mudar ferramentas, se o professor continuar classificando os alunos em bons e maus. (Vasconcelos 2000)

Dez mil anos de avaliação excludente! Como mudar uma atitude que tem dez mil anos de história? Se hoje sabemos que a intencionalidade e a direção são o que mais contam na aprendizagem escolar?

O próprio Celso Vasconcelos em sua entrevista separa a palavra intencionalidade em dois elementos: intenção e realidade. Talvez essa arrumação possa indicar-nos o método necessário para mudar nossas atitudes em relação à avaliação: partimos da realidade tanto quanto possamos compreendê-la e sentir seu significado, particularmente aplicado. E temos uma intenção no processo que se baseia na realidade: temos uma direção. Então, chamamos Clarice Lispector: “Mude, mas comece devagar. Porque a direção é mais importante que a velocidade”.

Começaremos por definir atitudes e vamos buscar em Barnabé Sarabia uma linha de conceitos: “Atitudes são tendências ou disposições adquiridas e relativamente duradouras a avaliar de um modo determinado um objeto, uma pessoa, um acontecimento ou situação, e atuar de acordo com essa avaliação” (Sarabia 1998, p. 122).

Avaliar e atuar... Parece que estamos num círculo que ainda não se abriu. Recorremos às atitudes para esclarecer como avaliar e voltamos à avaliação, mas com um componente ao qual talvez tenhamos de dedicar mais atenção e cuidado: a ação. Vamos abrir esse elemento, para ver se conseguimos que um traço do círculo se estenda num movimento mais largo e, assim, possa puxar os outros, como se fossem fios a se desembaraçarem enquanto

se separam, porque não nos interessa permanecer andando em círculos, e sim tecer a cada momento formas novas com esses fios conceituais.

Tendências para avaliar e atuar de acordo com essa avaliação implicam coerência. Nas teorias da ação,

há basicamente dois tipos de teorias sociais. Umas concentram-se nas *ações* que os homens desempenham nas suas formas de convivência. Outras preocupam-se mais com os *resultados de ações* passadas, com o modo como elas se cristalizam em *instituições*. No limite, a oposição é entre a ênfase no modo como a sociedade, já constituída como sistema, *impõe suas exigências* às ações de seus integrantes. Por um lado, busca-se conhecer como essa entidade abstrata chamada sociedade é produzida e continuamente reproduzida pelas ações conjuntas dos homens. Pelo outro, quer-se conhecer como essa entidade assume um caráter muito concreto, não só ao impor o seu império aos seus integrantes, como também ao constituí-los, imprimindo-lhes o timbre de *agentes sociais*. (Cohn 1993)

A questão da avaliação envolve uma teoria social da ação ou uma teoria filosófica que trata da ação pessoal? Habermas é um autor que pretende elaborar uma teoria da ação *capaz de unificar as grandes linhas teóricas existentes*. A teoria da ação de Habermas é uma teoria da ação comunicativa, e vamos ver o que tem a ver com a avaliação da aprendizagem.

A questão da linguagem é fundamental na teoria da ação comunicativa, e esse é o momento para retomar o que dissemos antes sobre a verbalização que o aluno faz em seu próprio processo de aprendizagem, na forma psicanalítica que assumem a autoavaliação e a metacognição, ambas presentes conjuntamente, na tomada de consciência da própria aprendizagem. A linguagem tem o papel de ser “o meio de coordenação das ações de atores individuais que se comunicam entre si. Nessas condições, a linguagem é a condição básica para a interação social” (Cohn 1993).

Podemos dizer que a ação de apresentar-se no grupo, verbalmente e com outras linguagens, para comunicar-se no trabalho pedagógico, é uma ação de autoavaliação. Mesmo quando falamos para nós mesmos, a verbalização é um instrumento de autoavaliação. Quando escrevemos um

texto, se não tivermos ninguém para ler conosco e dar sua opinião, podemos ler em voz alta o que produzimos e assim avaliá-lo.

Por que é tão importante a verbalização ou a comunicação em outras linguagens? Porque, quando nos apresentamos, estamos dizendo quem somos ou quem pensamos que somos naquele momento. Se conseguirmos não nos deter na pressão que significa nos apresentarmos, procuraremos sempre causar a melhor impressão e instintivamente nos avaliaremos enquanto nos apresentarmos. A verbalização, portanto, pode ser instituída na escola, como um momento de mais aprendizagem e de avaliação no grupo. Essa questão de estar presente no grupo, como participante, será valorizada se for avaliada, pois esse é outro paradoxo da avaliação e da aprendizagem: valorizamos aquilo que é avaliado.

O lado bom desse paradoxo é a função diretiva da avaliação, que lhe dá força no processo de aprendizagem, com a direção de autoaperfeiçoamento. O lado ruim é que o sistema instituído na escola e na sociedade leva à competição e não ao autoaperfeiçoamento. Comparamo-nos com os outros e isso nos tira a liberdade de ser e de aprender. Trata-se, na verdade, da mesma liberdade, pois ser e aprender são aspectos da mesma realidade, que é viver. Trata-se de substituir uma atitude por outra, e esse é o significado ético e político da avaliação, pois essas atitudes têm a maior repercussão social, sendo possível dizer que se tornam representações sociais. Portanto, todos os cuidados no trabalho do professor têm de ser tomados, se ele souber que se trata de reensinar a vida aos estudantes que, antes, “andavam esquecidos de ver”.

Atitude de aprender

*A paixão é geometricamente inexplicável
um círculo sem pontos
um novelo que desenrola
e a lógica que foge pelas artérias.
Maurício Machado Galvão*

Atitudes são constituídas de ações que as pessoas *desempenham na sua forma de convivência*, e também de *resultados de ações passadas, com*

o modo como elas se cristalizam em instituições. Os dois elementos, o individual e o social, ao mesmo tempo, coexistindo numa tensão dialética, podem revelar-nos que em avaliação o que conta é a forma de existir das pessoas e das instituições no cotidiano e na história. Esse é o nosso parâmetro, e tudo o que podemos fazer é explicitá-lo em nossas aulas mais com atitudes do que com palavras: atitudes como esta, de calarmo-nos um pouco, para dar espaço à voz de nossos alunos, dirigindo o processo, no entanto, por meio das fontes de aprendizagem que pudermos fornecer e abrindo espaços para que os alunos as complementem.

Em trabalho anterior (Wachowicz 2002), já tratamos da questão do silêncio necessário para a criação do sentido na aprendizagem. E também Celso Vasconcelos, na entrevista citada, nomeia como um dos quatro “cavaleiros do apocalipse”, citando Comênio (1637), o fato de se encontrar na escola “o professor falando o tempo todo”. Os outros três cavaleiros seriam a avaliação classificatória, o conteúdo estabelecido sem sentido e as condições precárias de trabalho. Segundo Vasconcelos, “o pior dos cavaleiros é a avaliação classificatória, que interfere em todas as outras práticas”.

Devemos também propiciar firmemente a realização dos procedimentos que compõem a metodologia da conquista do conhecimento: a participação dos alunos na pesquisa, além das apresentações. Parece muito simples o método dialético na didática, mas seu movimento é tenso e exige todos os cuidados: é preciso instituir nas salas de aula, diariamente, o desejo e a busca do conhecimento, e transformá-los em pensamento e atitude.

A dinâmica da aprendizagem pode ser embargada por um fato que nem sempre chama a atenção dos professores: a reformulação dos critérios para a avaliação da aprendizagem enquanto ela ocorre. Também em trabalho anterior, especificamos essa questão, chamando-a de “um dos paradoxos da avaliação” (Wachowicz 2000).

A comparação entre o significado dos dados reais e o significado dos dados esperados constitui a avaliação e tem a capacidade não só de transformar o significado dos dados reais, mas também de transformar o significado dos dados esperados. De que modo isso ocorre? Pelas contradições inerentes a todas as ações que se inserem no âmbito coletivo, de múltiplas relações entre pessoas e circunstâncias, tais como as que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem. Esse processo é histórico,

acontece num tempo contínuo, que não é sempre igual. Aliás, o tempo da aprendizagem nunca é o mesmo. Essa qualidade do tempo é tão poderosa, que faz com que as coisas a que se refere também nunca sejam as mesmas. Como podemos avaliá-las, se nem mesmo podemos nos referir a elas? Seria como fotografar uma cena.

O movimento da realidade raramente é captado por uma foto. Por outro lado, a fotografia é uma arte. Ela põe em nossas mãos um momento que nunca mais vai existir e que não existiu antes. A genialidade do fotógrafo está na sensibilidade e na rapidez em captar esse momento do ângulo em que melhor ele se revela, com a expressão dos gestos, do rosto, do olhar ou da vida de uma cena, vencendo dessa forma o tempo que vai “perdê-la”.

Seria essa a filosofia da avaliação? A de fotografar o melhor momento e a melhor expressão da aprendizagem, e não a de “pegar” nossos alunos em armadilhas que os façam cair, enquanto são julgados por um poder arbitrado da escola e do professor? Ninguém pensaria em fotografar o pior momento, aquele que não corresponde à finalidade de sua expressão. Os melhores momentos significam os mais expressivos de sua finalidade. Mesmo as cenas de Sebastião Salgado, terríveis como expressão das questões sociais brasileiras postas a nu, são as melhores para expressar aquilo que se propõem a expressar (Salgado 1997): as melhores não significam as mais agradáveis, porém as mais expressivas.

Ocorre que a finalidade de sua expressão está na imaginação do fotógrafo. Ele a criou da reflexão sobre a realidade existente, pensada em suas múltiplas relações. Quando ele a fotografa, essas relações podem literalmente revelar-se com outra expressão, que não aquela imaginada, pois são reais e não apenas pensadas. Essa outra expressão, na qualidade de realidade, pode transformar (e na arte sempre transforma) a expectativa do fotógrafo. Ele então aprende enquanto revela: não faria sentido ajustar a revelação à sua imaginação anterior, nem mesmo seria possível.

O fotógrafo é o professor: suas expectativas são os critérios. Mas a forma e o conteúdo da fotografia, literalmente, são revelados enquanto acontece a revelação, como na avaliação. Temos então que a avaliação é uma revelação de algo não conhecido, às vezes, nem esperado. A intencionalidade do avaliador pode não corresponder à revelação, a não ser que sua intenção seja simplesmente captar a realidade. Assim, embora tenha

uma direção, a avaliação não pode ser prescritiva nem fechada e será coerente com a aprendizagem se – e somente se – for realizada considerando a intenção e a realidade juntas.

Considerar no processo de avaliação somente a intenção ou somente a realidade do que aparece na aprendizagem é um procedimento unilateral, que não consegue cumprir uma lógica dialética. Essa ideia nem sequer é nova. Desde Hegel, já se sabia que as categorias da totalidade e da historicidade são necessárias para captar pelo pensamento a essência da vida. A aprendizagem é parte da vida, e parte essencial por sua natureza. Portanto, para registrá-la, é preciso que o professor mantenha a atitude de aprender enquanto ensina. Talvez mesmo pudéssemos progressivamente abandonar a palavra ensino e permanecer com a palavra e o conceito de aprendizagem, pois na concepção dialética todos os protagonistas da ação educativa aprendem enquanto trabalham.

Para alcançar essa possibilidade, tão complexa, é preciso mais que cuidados: é preciso ter paixão, pois a atitude de aprender é muito forte, para a natureza e para a cultura.

Registros de avaliação

*A poesia é essa busca
De colher num átimo de tempo
O que o coração engendra há anos.
Maurício Machado Galvão*

Entendemos que o maior problema na avaliação da aprendizagem escolar seja o registro e não o processo, pois o professor e os alunos cumprem esse processo de alguma forma. Seu sentido ético e político é que nem sempre se manifesta na direção democrática: quase nunca, podemos dizer, pois a sociedade que mantém a instituição escolar não é democrática. O mais democrático seria utilizar como instrumento a autoavaliação instituída, pois, se já existem instrumentos para o próprio protagonista fotografar a cena que ele escolheu, incluindo ele mesmo na cena, pela programação da máquina, por que não poderíamos instituir a autoavaliação na escola? Basta criar os instrumentos.

Entretanto, os instrumentos são muito complexos, o que pode ser previsível, pois se trata de um processo muito complexo, que, para cumpri-se, exige uma metodologia também muito complexa. Tivemos uma experiência recente em metodologia da avaliação, numa banca de concurso para ingresso de professores na carreira docente da Universidade Federal do Paraná. A exigência para inscrição era o diploma de mestrado em educação e o cargo em questão, o de professor assistente, na disciplina Organização do Trabalho Pedagógico. Havia uma vaga e inscreveram-se mais de 50 pessoas, das quais 35 passaram na prova escrita. Para essa prova, o momento da avaliação foi a leitura pública. Constatamos a presença da autoavaliação, quando alguns candidatos não compareceram à leitura pública, sendo que haviam assistido à primeira sessão de leitura, que foi organizada por ordem alfabética. Entendemos que o caráter público das sessões de leitura tenha essa finalidade: sendo o tema o mesmo para todos os candidatos, e dadas as condições iguais para todos (seis horas para a escrita, sendo a primeira dedicada à consulta de textos após o sorteio do ponto), os candidatos que ouviram as provas lidas e desistiram de vir fazer a sua leitura provavelmente sentiram o nível dos textos escritos, que a banca mesma considerou de alto nível, havendo estabelecido em consenso os critérios de domínio do conteúdo, delimitação do tema, contextualização, unidade temática (coesão e coerência), domínio do código e estrutura do texto.

A essa altura, o leitor pode estar perguntando: Como foram considerados os textos “de alto nível”, se o julgamento e a avaliação classificatória foram inicialmente proscritos em nossa teoria da avaliação? É que nesse concurso, a finalidade foi selecionar um candidato entre mais de 50. As “regras do jogo” (Hadji 1994) já estavam dadas e incluíam a classificação dos candidatos, que não tem sentido na avaliação da aprendizagem. Escolhemos esse exemplo também para demonstrar que as diversas formas nas quais se utiliza a avaliação têm alguns componentes comuns, como a autoavaliação, e outros não, como a classificação. Na avaliação da aprendizagem, a classificação não tem sentido, porque a aprendizagem é um direito do estudante. Para além da aprendizagem escolar, a aprendizagem da vida é um direito de toda pessoa, durante todo o tempo. Nesse caso, a classificação dos aprendizes fere o direito que têm à aprendizagem, porque pode excluí-los do processo: no pior dos casos, existe a autoexclusão, que é reconhecidamente uma consequência do fracasso escolar (Meirieu 1998).

As demais provas foram individuais e a avaliação tomou mais de 12 horas de trabalho da banca por dia, durante 10 dias úteis. Os instrumentos foram diferenciados: se, na prova escrita, o instrumento foi a leitura pública, na prova de títulos, a banca seguiu as determinações da resolução do Conselho Universitário. Assim, todos os candidatos tiraram a nota 7, pois cumpriram pela inscrição o requisito básico de titulação, que foi o mestrado em educação. A partir da nota 7, alguns candidatos, que haviam apresentado seu currículo no formato exigido pela resolução, tiveram pontuação de acordo com os títulos apresentados. Assim, foram aprovados todos os candidatos, sendo que foram lidos pela banca todos os currículos dos candidatos aprovados na prova escrita. A prova de análise de currículo foi realizada mediante entrevista, apresentando-se o candidato individualmente para a banca em conjunto, sendo dadas notas individuais pelos cinco membros da banca. O procedimento de avaliação dessa prova foi a observação durante a entrevista, anotando cada membro da banca suas impressões e dados de análise em ficha própria.

Na prova didática, que a resolução priorizava em caso de empate, também foi utilizada ficha própria de anotações realizadas durante a apresentação do candidato. Ao final, as notas de cada membro da banca foram divulgadas em sessão pública, referentes a cada candidato, revelando-se então sua classificação. Foram 18 candidatos aprovados e somente a primeira colocada foi chamada para contratação.

O processo de avaliação da prova de análise de currículo e da avaliação da prova didática foi extraordinariamente complexo, pois a observação de cada membro da banca, com suas anotações realizadas durante a prova de cada candidato, foi um material muito rico e impregnado pela subjetividade de cada avaliador. Foi necessário conversar muito sobre esses dados e o instrumento utilizado nessa conversação foi a argumentação, respeitando-se o direito de cada avaliador emitir sua nota sem o conhecimento dos demais.

Percebemos então que os instrumentos são extremamente diversificados, conforme a natureza da avaliação. Entretanto, encontram-se alguns instrumentos básicos, como a ficha de registro de observações, as normas legais, a leitura pública, a ficha de pontuação dos títulos e a entrevista. O que pudemos aprender nesse processo foi que não são os instrumentos

básicos que nos orientam nas decisões, unilateralmente, mas sim as relações entre tais instrumentos. Vai sendo construída uma teia de relações durante o processo e, para ser favorecida a objetividade dessa teia, as notas foram sendo dadas individualmente em envelopes fechados, cuja leitura foi sendo realizada pelos membros da banca individualmente, sendo preenchida a ficha completa no computador, em tela projetada na mesma sessão pública. O tempo da avaliação foi longo, realizado durante a efetivação das provas. Apenas o registro foi finalizado nessa última sessão, quando se tornou clara a mediação da subjetividade de cada avaliador, porém, na sua relação com a objetividade do registro, matematicamente feito e apresentado pelo computador, com as médias de cada avaliador para cada candidato calculadas durante a sessão pública e projetadas na tela, uma por uma. Para a própria banca foi surpresa o empate de dois candidatos, empate esse imediatamente resolvido pela aplicação da resolução, que estabelecia a nota da prova didática como critério de desempate.

Outra grande aprendizagem foi a mudança, ou melhor, a extrema dinamicidade que assumem os critérios quando postos em prática ao estabelecer-se sua relação com os fatos. Pareceu-nos que os fatos se transformam em acontecimentos quando interpretados no seu significado. Sentimos a analogia do cotidiano e da história em suas relações com as relações que se estabeleceram entre os dados e os critérios. Esses podem ser conceituados como indicativos dos significados, mas não como significados em si mesmos. Portanto, mesmo os critérios estão em processo de transformação. É preciso “colher num átimo de tempo aquilo que o coração engendra há anos”.

Avaliação e transformação: Um processo democrático

*Apesar de tudo, a vida vence
e vive
como uma flor que desabrocha num terreno inóspito
e celebra o milagre de cada instante.
Maurício Machado Galvão*

Como se realizam as transformações? A nosso ver, é pela vivência da intersubjetividade. Assim como na teoria da democracia encontramos palavras

e conceitos-chave – autonomia, consenso e participação (Wachowicz 1992) –, também encontramos na avaliação e na aprendizagem democráticas as palavras e os conceitos-chave, traduzidos da teoria da democracia. A participação, o consenso e a autonomia, em suas relações, podem significar a intersubjetividade (Habermas 1988) posta em prática. Na relação da objetividade dos cálculos do computador e principalmente na transparência com que esses cálculos foram feitos no exemplo citado de prática democrática da avaliação, mesmo seletiva, constata-se nessa relação um segundo componente, a subjetividade, tanto do avaliador como dos candidatos avaliados. Essa relação, consenso entre os avaliadores, preservada a autonomia de suas decisões e elevada potencialmente pela participação intensa no processo, soma-se à autonomia conferida a cada candidato pela isonomia das condições (entrevista individual) e pelo tempo de preparação da prova didática (24 horas a partir do sorteio do ponto), assim como à participação dos candidatos e ao consenso, demonstrados pela espontânea desistência de alguns, depois da prova escrita, e principalmente pela ausência de qualquer recurso contra as decisões finais da banca.

A intersubjetividade pode ser o elemento conceitual necessário para compor a teoria da avaliação democrática. Tanto na avaliação da aprendizagem como na avaliação classificatória de candidatos em concurso, a aplicação da intersubjetividade foi constatada como um importante elemento na própria metodologia da avaliação. No primeiro caso, da avaliação da aprendizagem em tema complexo, a intersubjetividade revela-se na técnica da assembleia, em três sessões com papéis de perguntar, responder e avaliar atribuídos a cada participante. No segundo caso, em 10 dias de trabalho com 12 horas no mínimo cada um, a intersubjetividade revela-se na técnica da leitura pública, da entrevista feita pelo conjunto da banca, da observação dialogada referente à prova didática e da leitura dialogada referente à prova de análise de títulos.

O diálogo, em nível de exigência de reflexão filosófica, é a demonstração da intersubjetividade, cumprindo em ambos os casos a difícil aplicação da autoavaliação, como exemplo mais perfeito da teoria da avaliação democrática. O próprio método de avaliação é coerente com essa teoria, uma vez que utiliza os componentes da autonomia, do consenso e da participação, cumprindo-se finalmente nos instrumentos, também democráticos.

Uma teoria que conta com um método e com os instrumentos necessários para cumpri-la torna-se uma prática social instituída. Mas uma teoria que não conta com uma prática que possa aplicá-la torna-se exatamente o seu contrário. Acreditamos que as inovações em geral propostas no campo da aprendizagem escolar sofrem essa constatação.

Com todos esses elementos, voltamos agora à questão inicial: Como avaliar a aprendizagem escolar? Temos a prática da avaliação descritiva e da autoavaliação pela seleção dos significados: podemos sugerir o portfólio (Alves 2004) como um instrumento favorável a essas práticas. Ousamos dizer que o portfólio é um porta-folhas, como a pasta das atividades da criança na educação infantil. Mas o que nos preocupa é o uso indevido do instrumento, quando uma aluna de pedagogia, já professora, diz: “É muito cansativo corrigir todos esses portfólios”.

O portfólio não pode ser corrigido e deve manter a característica de escolha, ou de seleção, feita pelo próprio aluno, pois o que caracteriza a autoavaliação é a seleção de significados. O que faria então o professor, para cumprir a exigência regimental de atribuir uma nota, conceito ou resultado? O melhor seria que o professor pudesse avaliar enquanto a aprendizagem se realiza no processo intersubjetivo da educação escolar. O registro dos dados pode ser feito nesses momentos e a síntese poderia ser um relatório descritivo, com apenas um voto do relator, nesse caso o professor: aprovado ou ainda não aprovado.

Esse voto seria somente uma síntese já anunciada, caso a avaliação tenha composto o próprio processo de aprendizagem. Certamente, não estamos defendendo a reprovação, e a escola teria de ser organizada de forma a desenvolver a aprendizagem dos alunos, em todos os casos, sem repetição de atividades e de currículo, uma vez que essa repetição nem mesmo seria possível num contexto de aprendizagem democrática.

Nossas experiências didáticas nos dizem que a participação dos alunos recompõe a cada turma uma nova proposta de temas na aprendizagem, pois são trazidos por eles a cada período, assim como pelo próprio professor, com a atualização da bibliografia, pelo próprio avanço do conhecimento. As aulas nessa forma são feitas por todos os participantes, não mais dadas pelos professores. O problema da avaliação seria selecionar os significados mais importantes, pois todos seriam importantes. E o registro se reduziria a

um voto, referente, outra vez, ao tempo da aprendizagem. O percentual parece-nos traduzir melhor do que a nota ou conceito o voto do relator-professor: cada tema leva o parecer aprovado ou ainda não aprovado, individualmente para o aluno e enquanto a aprendizagem se desenvolve. Ao final dos registros, o estudante que conseguir aprovação em mais da metade dos temas aprendidos terá integralizado a disciplina ou o componente curricular. É a vida que vence, mesmo em terreno inóspito como é o nosso sistema social. A vitória só depende do tempo de cada um, vivido na paixão da aprendizagem, reafirmada a cada dia no cuidado, na alegria e no brinquedo, como atitude construída delicada e fortemente, pois delicadeza e força também são uma das tensões dialéticas da vida humana e social.

Referências bibliográficas

- ALVES, L.P. (2004). “Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem”. In: ANASTASIOU, L.G.C. e ALVES, L.P. *Processos de ensinagem na universidade*. 3^a ed. Joinville: Univille.
- BONNIOL, J.J. e VIAL, M. (2001). *Modelos de avaliação: Textos fundamentais*. Porto Alegre: Artmed.
- COHN,G (1993). “A teoria da ação em Habermas”. In: CARVALHO, M.C.B. (org.). *Teorias da ação em debate*. São Paulo: Cortez.
- DRUMMOND de ANDRADE, C. (2000). “Presépio”. In: MORICONI, I. *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- GALVÃO, M.M. (2005). *Pétalas do cio*. São Paulo: Scortecci.
- HABERMAS, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madri: Taurus.
- HADJI, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto.
- MEIRIEU, P. (1998). *Aprender, sim... mas como?*. Porto Alegre: Artmed.
- SALGADO, S. (1997). *Terra*. São Paulo: Companhia das Letras.
- SARABIA, B. (1998). “A aprendizagem e o ensino de atitudes”. In: COLL, C.; POZO, J.I.; SARABIA, B. e VALLS, E. (1998). *Os conteúdos da reforma*:

Ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artmed.

VASCONCELOS, C. (2000). Entrevista. *Nova Escola* (dez.).

WACHOWICZ, L.A. (1989). *O método dialético na didática.* Campinas: Papirus.

_____ (1992). “A democracia na escola”. *Ande, Revista da Associação Nacional de Educação*, ano 11, nº 18.

_____ (2000). “A dialética da avaliação da aprendizagem na pedagogia diferenciada”. In: CASTANHO, M.E. e CASTANHO, S. *O que há de novo na educação superior.* Campinas: Papirus.

_____ (2002). “A epistemologia da educação”. *Educar em Revista*, nº 19 (jan.- jun.).

WACHOWICZ, L.A. e ROMANOWSKI, J.P. (2002). “Avaliação: Que realidade é essa?”. *Avaliação/Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior-Raies*, vol. 7, nº 2 (jun.).

Marla Eugênia Castanho, mestre e doutora em Educação pela Unicamp, é professora de cursos de graduação e pós-graduação em Educação da PUC-Campinas. Além disso, é autora e organizadora de várias obras, entre as quais *Pedagogia universitária: A aula em foco* (Papirus, 5^a ed.). Tem larga experiência em programas de formação continuada de professores do ensino superior.

Marla Isabel da Cunha, graduada em Ciências Sociais e Pedagogia, é mestre (PUC-RS) e doutora (Unicamp) em Educação. Em 1998 realizou seu pós-doutorado na Faculdade de Educação da Universidade Complutense de Madri. Professora no Programa de Pós-Graduação da Unisinos, é pesquisadora associada na Universidade Federal de Pelotas, na qualidade de professora aposentada. Tem numerosas publicações resultantes de suas investigações e reflexões no campo da formação pedagógica.

Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, licenciada em Letras e Pedagogia, é doutora em Educação pela Universidade de Illinois (EUA). Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da PUC-SP, é autora de *Etnografia da prática escolar* e coautora de *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*, ambos da Papirus, e de *Estudo de caso em pesquisa e em avaliação educacional* (Liber Livro, 2005).

Pura Lúcia Oliver Martins é licenciada em Pedagogia pela UEL, mestre em Educação pela UFMG e doutora em Educação pela USP. Professora aposentada da Faculdade de Educação da UFMG, desenvolve estudos, pesquisas e ensino na área de Didática. Desde 2003, é professora do mestrado em Educação da PUC-PR. É autora dos livros: *Didática teórica/didática prática* (Loyola, 7^a ed.) e *A didática e as contradições da prática* (Papirus, 3^a ed.) e de artigos em livros e revistas especializadas.

LIÇÕES DE DIDÁTICA

Este livro reúne um conjunto de textos que procura aprofundar as questões inerentes a cada uma das dimensões do processo didático: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.

Como campo de estudo, a didática é uma disciplina de natureza pedagógica aplicada, orientada para as finalidades educativas e comprometida com as questões concretas da docência, com as expectativas e os interesses dos alunos. A didática institui-se como prática social concreta, complexa e laboriosa. É um espaço de diálogo entre a formação, a docência e a pesquisa.

O título, *Lições de didática*, remete à ideia de aprendizado como processo ativo, opondo-se à noção de conjunto de estratégias e procedimentos que se põe em prática. Assim, com sua gama de reflexões teórico-práticas, esta obra busca servir de instrumento formativo, como meio, não como fim em si mesmo.

5^a Ed.

ISBN 85-308-0806-1



9 788530 808068



PAPIRUS EDITORA