

Ilma Passos Alencastro Veiga (Org.)

Joana Paulin Romanowski • Lílian Anna Wachowicz

Maria Eugênia Castanho • Maria Isabel da Cunha

Marli Elisa D.A. de André • Pura Lúcia Oliver Martins

LIÇÕES DE DIDÁTICA



5^a Edição



PAPIRUS

Ilma Passos Alencastro Velga (org.) é licenciada em Pedagogia e Educação Física, mestre em Currículo pela UFSM, doutora e pós-doutora em Educação pela Unicamp. É professora emérita da Universidade de Brasília (UnB), professora titular da Faculdade de Ciências da Educação e Saúde do Centro Universitário de Brasília (UniCeub) e pesquisadora sênior do CNPq. Coordena a Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico, da Papirus Editora. É autora dos livros: *A prática pedagógica do professor de didática*, *Projeto político-pedagógico: Educação básica e educação superior*, *Docência: Uma construção ético-profissional* (em coautoria), entre outros.

Joana Paullin Romanowski é pedagoga, especialista em Alfabetização e mestre em Educação, área de Currículo, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), e doutora em Educação, Didática e Formação de Professores, pela Universidade de São Paulo (USP). Professora aposentada da UFPR e de educação básica da prefeitura de Curitiba. Atualmente, é professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). É coautora de várias coletâneas.

Lilian Anna Wachowicz é licenciada em Pedagogia e mestre em Educação, ambos pela Universidade Federal do Paraná, doutora em Educação pela PUC-SP e cursou seu pós-doutorado em Educação na Universidade Autônoma de Barcelona. Atuou como professora dos cursos de graduação e pós-graduação da UFPR e da PUC-PR e, atualmente, é membro titular do Conselho Estadual de Educação do Paraná. Desde 1979, desenvolve estudos, pesquisas e ensino na área de Avaliação Educacional e Educação Brasileira. É autora do livro *O método dialético na didática* (Papirus, 4^a ed.) e de artigos em livros e revistas especializadas.

LIÇÕES DE DIDÁTICA

COLEÇÃO
MAGISTÉRIO: FORMAÇÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO

Esta coleção que ora apresentamos visa reunir o melhor do pensamento teórico e crítico sobre a formação do educador e sobre seu trabalho, expondo, por meio da diversidade de experiências dos autores que dela participam, um leque de questões de grande relevância para o debate nacional sobre a Educação.

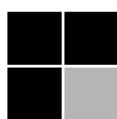
Trabalhando com duas vertentes básicas – magistério/formação profissional e magistério/trabalho pedagógico –, os vários autores enfocam diferentes ângulos da problemática educacional, tais como: a orientação na pré-escola, a educação básica: currículo e ensino, a escola no meio rural, a prática pedagógica e o cotidiano escolar; o estágio supervisionado, a didática do ensino superior etc.

Esperamos, assim, contribuir para a reflexão dos profissionais da área de educação e do público leitor em geral, visto que nesse campo o questionamento é o primeiro passo na direção da melhoria da qualidade do ensino, o que afeta todos nós e o país.

Ilma Passos Alencastro Veiga
Coordenadora

ILMA PASSOS ALENCASTRO VEIGA (ORG.)

LIÇÕES DE DIDÁTICA



P A P I R U S E D I T O R A

Capa: Fernando Cornacchia
Foto de capa: Rennato Testa
Coordenação: Beatriz Marchesini
Diagramação: DPG Editora
Copidesque: Mônica Saddy Martins
Revisão: Ana Carolina Freitas,
Aurea Guedes de Tullio Vasconcelos,
Maria Lúcia A. Maier e Solange F. Penteado

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Lições de didática / Ilma Passos Alencastro Veiga (org.). – Campinas, SP: Papirus, 2006. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

Vários colaboradores
Bibliografia.
ISBN 85-308-0806-1

1. Aprendizagem 2. Avaliação educacional 3. Currículos 4. Ensino
5. Pesquisa 6. Professores—Formação 7. Professores e estudantes
I. Veiga, Ilma Passos Alencastro. II. Série.

06-2291

CDD-371.3

Índice para catálogo sistemático:

1. Didática: Educação 371.3

Exceto no caso de citações, a grafia deste livro está atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa adotado no Brasil a partir de 2009, em conformidade ao prescrito no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (Volp) da Academia Brasileira de Letras e suas correções e aditamentos divulgados até a data desta publicação.

5^a Edição
2011

Proibida a reprodução total ou parcial
da obra de acordo com a lei 9.610/98.
Editora afiliada à Associação Brasileira
dos Direitos Reprográficos (ABDR).

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:
© M.R. Cornacchia Livraria e Editora Ltda. – Papirus Editora
R. Dr. Gabriel Penteado, 253 – CEP 13041-305 – Vila João Jorge
Fone/fax: (19) 3272-4500 – Campinas – São Paulo – Brasil
E-mail: editora@papirus.com.br – www.papirus.com.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
<i>Ilma Passos Alencastro Veiga</i>	
1. ENSINAR: UMA ATIVIDADE COMPLEXA E LABORIOSA	13
<i>Ilma Passos Alencastro Veiga</i>	
2. A DIMENSÃO INTENCIONAL DO ENSINO	35
<i>Maria Eugênia Castanho</i>	
3. OS CONHECIMENTOS CURRICULARES E DO ENSINO	57
<i>Maria Isabel da Cunha</i>	
4. AS FORMAS E PRÁTICAS DE INTERAÇÃO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS	75
<i>Pura Lúcia Oliver Martins</i>	
5. APRENDER: UMA AÇÃO INTERATIVA	101
<i>Joana Paulin Romanowski</i>	
6. ENSINAR A PESQUISAR: COMO E PARA QUÊ?	123
<i>Marli Eliza Dalmazo Afonso de André</i>	
7. AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM	135
<i>Lílian Anna Wachowicz</i>	

APRESENTAÇÃO

Uma tríplice orientação foi adotada na concepção deste livro, construído coletivamente em encontros presenciais e virtuais, utilizando os meios tecnológicos de produção a distância.

Em primeiro lugar, foram convidadas professoras de didática que continuam a pesquisar sobre as temáticas ligadas a esse campo de estudo. Em segundo, foram priorizadas as dimensões do processo didático na ação docente, ou seja, ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Por último, a orientação que permeou a elaboração dos textos foi que estes deveriam ter um cunho didático voltado para a formação de professores da educação básica e superior, bem como atender às necessidades e incertezas dos docentes no exercício da profissão.

Este livro não pretende resolver as questões que envolvem a docência, mas tem a intenção de contribuir para o aprofundamento da temática e o delineamento de possíveis encaminhamentos.

Por que intitular o livro de *Lições de didática*?

A resposta é simples: para promover o diálogo entre os autores e os leitores; e para isso é preciso esclarecer os conceitos adotados, a fim de evitar incompreensões, uma vez que o livro é destinado prioritariamente à formação de professores. Parece necessário, portanto, trabalhar o significado de didática e de lição para melhor compreender a presente publicação, a fim de promover o diálogo.

Classicamente, a didática é um campo de estudo, uma disciplina de natureza pedagógica aplicada, orientada para as finalidades educativas e comprometida com as questões concretas da docência, com as expectativas e com os interesses dos alunos. Para tanto, requer um espaço teórico-prático, a fim de compreender a multidimensionalidade da docência, entendida como ensino em ato.

A compreensão do ensino como prática social concreta, complexa e laboriosa leva-me a considerar a didática como teoria da docência. É evidente que a docência está em íntima relação com os conceitos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Integram-se, são complementares. Não apenas coexistem, mas se interpenetram. O ensino não existe por si mesmo, mas na relação com as outras três dimensões. Dessa ótica, o ensino – objeto nuclear da didática –, estendido para as outras dimensões e em sua globalidade, confirma o significado e a projeção da docência como o ensino em ato.

Assim, a didática fortalece o valor global de seu objeto – o ensino –, ampliando os marcos teóricos e fundamentando-se positivamente em outros temas emergentes. A didática está assumindo novas configurações, que apontam para o avanço teórico na problematização, na compreensão e na sistematização de conhecimentos voltados para a concretização da docência. Nesse processo de construção teórico-prática da didática, há necessidade de revisão de seus temas clássicos, bem como a configuração de novos referenciais histórico-epistemológicos no campo e a imersão em temas considerados emergentes e mobilizadores.

O domínio do conhecimento da didática é essencial para o exercício da docência e apresenta-se como uma das disciplinas nucleares do campo pedagógico; é imprescindível para o processo de formação e desenvolvimento profissional de professores.

Quanto à lição, é nela que se concentram as possibilidades de orientar a atividade dos alunos. A lição é um instrumento educativo. Etimologicamente, lição é um vocábulo que se refere à matéria ou ao tema ensinado. Em latim, *lectio*, ato de escolher, escolha, eleição; ação de ler, leitura. Dessa ótica, a lição carrega o sentido de matéria ditada, exposição oral. É aquilo que o aluno aprende para apresentar ao professor. O momento de *dar lição* e *tomar lição* corresponde à ideia de sabatina. A exposição do que

foi decorado. Dewey afirma que “o aluno é tratado como se fosse um disco de fonógrafo, no qual se grava uma série de palavras a ser literalmente reproduzida no momento em que a sabatina ou exame comprima alavanca própria”.¹ Lição como aquilo que é aprendido ou assimilado pelo aluno por intermédio dos ensinamentos do professor. Ou ainda pode ser entendida como o que o professor *marca para estudar, acompanhar as lições do professor, recordar a lição*.

Lições de didática assume uma conotação mais ampla, como um processo ativo que termina em compreensão. É diferente do ato de repetir muitas vezes as colocações de um texto ou de um livro, a fim de gravá-los na memória. Lições, no sentido de investigar, examinar, provar, perguntar, para que o leitor possa exercitar seu julgamento e cultivar a originalidade do texto. Significa a realização de um trabalho intelectual, pois o contato com os textos e seus contextos dá sentido ao estudo.

Lições de didática não significa apenas pôr em prática um conjunto de estratégias e procedimentos. Significa mais do que isso. Trata-se, de fato, de um instrumento formativo, que conta com uma gama de reflexões teórico-práticas. O livro deve ser usado como meio, como instrumento, não como fim.

O presente livro está organizado em um movimento de quatro seções. A primeira gira em torno do ato de ensinar e engloba quatro capítulos: “Ensinar: Uma atividade complexa e laboriosa”, de Ilma Passos Alencastro Veiga, abre a coletânea, discute as concepções de ensinar como uma das tarefas mais representativas do processo didático. Apresenta uma breve revisão das teorias de ensino, seus fundamentos e suas características básicas. Em seguida, analisa os registros escritos elaborados por professores de educação básica e superior e, finalmente, apresenta uma síntese conclusiva.

“A dimensão intencional do ensino” é objeto de pesquisa de Maria Eugênia Castanho. A educação – e dentro dela o ensino, um dos seus

1. J. Dewey. *Como pensamos*. Trad. Haydée Camargo Campos. 4^a ed. São Paulo: Nacional, 1979, p. 258.

componentes fundamentais, ao lado da aprendizagem – é um processo basicamente intencional e, mais do que isso, planejado, preparado, predisposto. Já se aludiu à natureza “negentrópica” da educação. A negentropia é a entropia negativa, isto é, o aumento do grau de certeza dos elementos do sistema. Em educação, a entropia negativa, isto é, a negentropia, é função de seu planejamento, que envolve múltiplos aspectos, da organização curricular à própria arquitetura escolar. A educação, no seio de sociedades mais complexas, como as capitalistas industriais, é uma atividade planejada, que pressupõe o traçamento de objetivos e a indicação de meios para os atingir, elencando metas, fixando prazos para sua implementação, alocando recursos para sua realização no tempo previsto e instituindo meios de avaliação de resultados. Esse texto examina a questão dos objetivos da educação e das intenções educativas. Em outras palavras, a dimensão intencional do ensino, a educação como atividade negentrópica. As intenções educativas estão na ponta inicial do processo educativo e dizem respeito à relação entre os agentes deflagradores desse processo e os objetivos formulados. As intenções, uma vez estabelecidas e colocadas em curso pela prática pedagógica, podem ser revisadas e reformuladas à luz dos resultados que forem sendo obtidos. Ao longo do trabalho, são vistas em detalhes as questões da formulação das intenções, das instâncias em que se produzem os objetivos e das relações que se dão no seu interior.

“Os conhecimentos curriculares e do ensino” são analisados por Maria Isabel da Cunha. Compreender e intervir no conhecimento escolar exige uma reflexão que recupere a matriz histórica de sua escolha e distribuição, que tem origem na modernidade. A perspectiva da universalidade e a meritocracia definem a seriação e a distribuição desigual do conhecimento na escola, produzindo, por contradição, processos de exclusão. A crítica a essa matriz sugere que o conhecimento necessitaria ser contextualizado, incluindo suas formas de produção, em vez de privilegiar os produtos, compreendidos como conhecimentos prontos e inquestionáveis. Essa condição exige revisões na formação dos professores e nas práticas pedagógicas, incluindo os veículos oficiais que orientam os conhecimentos curriculares, como o livro didático e os textos disponíveis aos estudantes, assim como o conhecimento validado pelos processos de avaliação externa, exames vestibulares e outras formas de regulação da escolarização. Essa alteração induz à valorização do projeto pedagógico das escolas, que

recuperam a condição cultural dos sujeitos envolvidos nos processos de ensinar e aprender. Algumas alternativas nessa direção são propostas no texto, incluindo a valorização da pesquisa que adote os fundamentos epistemológicos, ideológicos e culturais que estão na base das reflexões sobre os conhecimentos escolares e o ensino.

Em “As formas e práticas de interação entre professores e alunos”, Pura Lúcia Oliver Martins apresenta as formas assumidas pelo processo didático em diferentes contextos históricos, explicitando seus fundamentos e instâncias operacionais, considerando os três elementos básicos do processo – o aluno, o professor e o conteúdo – numa concepção determinada do ato de conhecer. Indica princípios orientadores para a área da didática, na busca de práticas de interação entre professores e alunos pautadas na sistematização coletiva do conhecimento. Para finalizar, aponta uma tendência atual do processo didático.

Na segunda seção, o capítulo “Aprender: Uma ação interativa” aborda a aprendizagem com base na prática docente nas instituições. Joana Paulin Romanowski entende a aprendizagem como uma das dimensões da didática. Na realização do texto, foram consultados professores sobre os pontos fundamentais da aprendizagem na escola. Com base nessas indicações, foram enfatizados os seguintes aspectos: características da aula na promoção de uma aprendizagem interativa; dinâmica da aprendizagem interativa; aprendizagem e desenvolvimento cognitivo da perspectiva piagetiana e vygotskiana; aprendizagem e afetividade. Na dinâmica da aprendizagem, destacam-se a experiência como ponto de partida do processo de aprender, as estratégias de aprendizagem, considerando a diferenciação entre os alunos e os processos metacognitivos, e a comunicação nesse processo.

Na terceira seção, de responsabilidade de Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, o texto intitulado “Ensinar a pesquisar: Como e para quê?” assume o desafio de discutir uma proposta bastante popular nos anos 2000, a de formar professores pesquisadores. Toma como ponto de partida o papel didático da pesquisa na formação de sujeitos autônomos, livres e emancipados. No contexto da formação inicial e como núcleo articulador da disciplina didática, a pesquisa pode constituir uma metodologia ativa de apropriação do conhecimento por parte dos alunos-futuros professores, pode desempenhar um papel mediador na análise de situações da prática

escolar cotidiana e propiciar reflexões e produção de novos conhecimentos sobre a prática docente. O texto discute diferentes alternativas de inserção da pesquisa nos cursos de formação de professores e oferece vários exemplos sobre como trabalhar essa proposta.

Por fim, na quarta seção, o capítulo de Lílian Anna Wachowicz analisa “Avaliação e aprendizagem” partindo do pressuposto de que avaliar é descrever as manifestações da aprendizagem sem lhes atribuir valor. A presente proposta de avaliação pretende apresentar algumas práticas da educação escolar, no âmbito da tensão entre o sistema instituído nas escolas e as possibilidades de cumprir-se a concepção democrática. Tornar consciente o processo de aprendizagem é uma ação que envolve uma seleção de significados. Essa seleção pode ser chamada de autoavaliação, quando a tomada de consciência se refere à própria aprendizagem, processo esse que é chamado de metacognição. Tradicionalmente praticada como a comparação entre os resultados obtidos e os padrões estabelecidos, a avaliação assume um caráter de transgressão ao tornar-se democrática, pois os próprios padrões são questionados.

Portanto, professores e alunos, é com satisfação que coloco este livro em suas mãos. Espero que *Lições de didática* os faça refletir sobre as questões que permeiam a docência. Por acreditar no papel formativo da didática foi que me dediquei à organização dele.

Ilma Passos Alencastro Veiga

1

ENSINAR: UMA ATIVIDADE COMPLEXA E LABORIOSA

Ilma Passos Alencastro Veiga

O processo didático tem por objetivo dar resposta a uma necessidade: ensinar. O resultado do ensinar é dar respostas a uma outra necessidade: a do aluno que procura aprender. Ensinar e aprender envolvem o pesquisar. E essas três dimensões necessitam de avaliar. Esse processo não se faz de forma isolada. Implica interação entre sujeitos ou entre sujeitos e objetos.

Este texto representa um esforço de síntese das mais variadas concepções que configuram o ensinar. Para discutir o tema, procuro, em primeiro lugar, apresentar uma breve revisão das teorias de ensino, seus fundamentos e suas características básicas. Em seguida, analiso os registros escritos elaborados por professores de educação básica e superior sobre o significado do ensino. Finalmente, apresento uma síntese conclusiva.

Perspectivas teóricas do ensino: Uma breve revisão

Uma das tarefas mais representativas do processo didático é o ensino, compreendido como “o modo peculiar de orientar a aprendizagem e criar

cenários mais formativos entre docentes e estudantes, cuja razão de ser é a prática reflexiva e indagadora, adaptando a cultura e o saber acadêmico aos estudantes, em função dos valores educativos” (Rivilla e Mata 2002, p. 44). Afirmar que o ensino, mais do que uma tarefa, é um modo de trabalho que reúne elementos articulados, isto é, o professor, o estudante e o conhecimento, aponta para a necessidade de compreender algumas de suas perspectivas teóricas. Assim, busco as contribuições da literatura sobre o ensinar para entender a complexidade do processo didático.

A literatura didática tem servido de base para a tomada de decisões do professor, objetivando a melhoria do ensino. Levando em consideração a existência de teorias de ensino de grande incidência nos processos de aprendizagem, baseadas em Rivilla e Mata (2002), abordarei de forma sintética as que procuram enfatizar a complexidade do ensino e seu valor para promover o desenvolvimento profissional do docente.

As teorias de ensino passam por um processo interessante, transitam por uma perspectiva mais conservadora e reducionista e assumem uma visão mais ampla. De acordo com Rivilla e Mata, as teorias de ensino são: cognitivista, artística, comprehensiva e sociocomunicativa.

A teoria cognitivista: O ensino como processo de tomada de decisões

Os autores que têm contribuído para a compreensão da complexidade da ação docente e mais implicados com as teorias da aprendizagem são: Ausubel (1976), Bruner (1996) e Pozo *et al.* (1999). Com relação ao ensino e à tarefa reflexiva do professor: Yinger (1986), Clark e Petersson (1990). Tais autores entendem o ensino como o mais complexo processo de tomada de decisões.

Da perspectiva cognitiva, a teoria do ensino enfatiza que a base de sua compreensão não reside na potencialidade dos estímulos externos à ação de ensinar, mas na personalidade pensante e interveniente do professor, como “coprotagonista” da ação de ensinar, tendo em vista que o professor e os alunos são os mediadores da interação formativa (Rivilla e Mata 2002). Os alunos são também “coprotagonistas” com os professores, que atuam

de forma indagadora para entender a singularidade da aprendizagem cognitiva como uma atividade mediadora e estimuladora de aprendizagens representativas, relevantes e ativas.

Nesse sentido, com base em estudos e pesquisas, os autores compreendem a teoria cognitivista do ensino como

um conjunto de enunciados coerentes com uma visão das atividades humanas, segundo a qual ante uma realidade que nos interroga, cada pessoa põe em ação suas capacidades, sentimentos e modos de entender a realidade, reelaborando-a com um esforço ativo, em que o essencial é a potencialidade cognitiva das pessoas. (*Ibidem*, p. 45)

Essa perspectiva desvela os processos cognitivos nas suas bases essenciais: pré-ativa, inter-ativa e pós-ativa, possibilitando integrar as ações, por meio de autoanálise da prática docente. Isso tem propiciado a constituição de uma metodologia de dupla face: a da prática docente e a da indagação fundada nos princípios da investigação qualitativa.

A teoria artística: Entre a estética criadora e o deleite poético

Da perspectiva artística, a tarefa docente encontra na metáfora da arte o seu referente: “É arte o modo de entender, transformar e perceber a realidade com estética, poética e de forma bela” (*ibidem*, p. 45). O ato de ensinar é, portanto, uma tarefa de dupla face artística: estética e poética. Essa visão de arte ligada ao ensino tem sido justificada por autores como Gage (1976), Eisner (1995) e tratada por Woods (1996) de uma perspectiva etnográfica que concebe o ensino como atividade reflexivo-criadora.

O ensino concebido como arte requer ser pensado da ótica da “originalidade”, que situa o docente como um artista que planeja a sua ação como uma tarefa inconclusa, porém, orientada pela estética criadora e de bom gosto e de deleite poético. Além da originalidade, o ensino como arte envolve os seguintes princípios: irrepetibilidade da atividade, potencialidade intuitiva, perseverança na ação e sensibilidade e estética.

A irrepetibilidade significa que cada aluno é uma pessoa diversa e diferente, que supera a redundância e as rotinas, no sentido de aprofundar a variabilidade. A potencialidade intuitiva significa o esforço de visão profunda, mais rica e configuradora de horizontes mais abertos e de formas diferentes de compreender a realidade educativa. A perseverança na ação requer um esforço continuado de observar e captar novas possibilidades do processo de ensino. Sensibilidade e estética são princípios da ação de ensinar. A sensibilidade de despertar no professor a disponibilidade e a ilusão para compartilhar com os alunos os valores e o espaço de interpretação da realidade. A visão de sensibilidade é a de “reconstruir as atitudes de abertura, mas não procede atuar e sentir-se implicado com os problemas sem uma disposição estética que recupere o deleite ante a tarefa adequadamente desenrolada e publicamente compartilhada” (Rivilla e Mata 2002, p. 47).

A teoria comprehensiva do ensino: Conexão entre problemas e interesses concretos de professores e alunos

Essa teoria explica que a compreensão “é uma atividade interpretativo-indagadora e valorizada em sua totalidade” (*ibidem*, p. 48). O ensino comprehensivo tem se apresentado como uma prática singular, transformadora e contextualizada. Para os autores, a compreensão é uma modalidade de conhecimento que implica um espaço de abertura e descoberta dos significados implícitos e das situações emergentes.

O ensino entendido e desenvolvido nessa peculiar forma de conhecimento e interpretação das ações humanas representa um modo de entender o processo formativo. Assim, o ensino se torna comprehensivo quando a prática é flexível e reconhece o impacto das incertezas da sociedade atual em torno das ações formativas.

Lorenzo e Pla (2001) consideram que os valores que sustentam a teoria comprehensiva são múltiplos e, dentre eles, vale destacar: a capacidade para analisar os conhecimentos de maneira comprehensiva; a aprendizagem de temas básicos da disciplina, o uso ativo, a transferência e a assimilação do conhecimento; uma gama de estilos pedagógicos, incluindo o ensino direto; o compartilhamento de respostas entre os estudantes; o apoio mútuo.

Os autores citados recuperam as proposições de Perkins (2000), um dos principais representantes dessa perspectiva, propondo os pilares em que se apoia o ensino: selecionar os temas de acordo com docentes e alunos; formular e acordar os objetivos de compreensão; eleger as representações mais adequadas para a compreensão dos temas; realizar uma avaliação formativa e compreensiva. A esse respeito, assim se referem Rivilla e Mata (2002, p. 50):

A visão compreensiva baseia sua conexão com os problemas e interesses concretos de docentes e estudantes, está ligada às representações mais habituais dos aprendizes e aplica um sistema metodológico contextualizado e prático, que respeita as demandas e a concepção construtivista da aprendizagem.

Assim, uma visão ligada à transformação compreensiva do ensino fundamenta-se na caracterização da prática como formativa, centrando seu significado no entendimento da complexidade da tarefa de ensinar.

A teoria sociocomunicativa: O ensino como interatividade

Para entender e melhorar a prática e a concepção do ensino, o referente básico é “a construção do saber e a prática comunicativa, como realidade multidimensional das relações sociais e de um mundo de informação em emergência” (*ibidem*, p. 51). Basicamente, o ensino é um processo interativo-comunicativo, orientado por intencionalidades formativas.

As teorias da comunicação que facilitam a compreensão do ensino têm sido desenvolvidas nos estudos de Rodrigues Dieguez (1985), Titone (1981), entre outros.

Rivilla e Mata (2002, p. 51), inserindo-as no campo do ensino, ressaltam que

a comunicação se baseia na reflexão e ação comum, tanto existencial quanto lingüística, entre os seres humanos, que compartilham pontos de vista, imagens e concepções de mundo, de si mesmos,

aportando os estilos de aceitação mútua e avanço do saber pessoal e colaborativo.

O núcleo da comunicação é o discurso, os objetivos a compartilhar e o sentido que as pessoas outorgam a modos de viver e intercambiar símbolos e significados de sua realidade. Os principais atos na comunicação educativa se realizam em contextos sociolinguísticos em que se geram o saber e as práticas comunicativas. A comunicação em sua especificidade linguística é elaborada por pessoas em interação, no caso, professores e alunos. É uma interatividade existencial das pessoas que desejam trocar ideias, resolver problemas, definir formas de perceber a realidade, entre outros. Dessa ótica, o ensino não é só um ato comunicativo, mas um ato intencional e transformador, comprometido com a criação.

A tarefa de ensinar requer o conhecimento da teoria sociocomunicativa para “compreender e desenvolver a prática docente como uma atividade comunicativo-contextualizada coerente com as finalidades formativas” (*ibidem*, p. 53). O ensino é compreendido como uma atividade geradora de interações abertas, que promove o desenvolvimento de atitudes singulares e amplia a ação didática em uma linha mais comprometida e consciente da diversidade de cada pessoa e da pluralidade cultural que caracteriza nossas escolas.

As perspectivas teóricas sobre o ensino têm sido revisadas, reconfiguradas e ampliadas. Nesse processo de evolução, elas podem valorizar as possíveis complementaridades, aproximar as divergências existentes entre elas ou devem reconsiderar os elementos a serem trabalhados pelos professores e alunos. Consciente de que as teorias têm grande incidência sobre o processo didático, considerei oportuna uma leitura descritiva dessas quatro perspectivas teóricas sobre o ensino. Faço ao leitor o convite de elaborar uma opção didática de um marco próprio de reflexão e indagação da teoria e da prática de ensino. Nesse sentido, há necessidade de priorizar o delineamento de trilhas inovadoras para a teoria e a prática de ensino, em vez de buscar os caminhos da padronização no pensar, no sentir e no agir em sala de aula. Vale salientar que o ato de ensinar é sempre uma criação, uma inovação.

O que dizem os professores sobre o ensino

Ao participar de eventos educacionais promovidos por secretarias estaduais e municipais de educação, bem como por instituições de educação superior, tive oportunidade de perguntar aos participantes sobre o significado de ensinar. Neste momento, meu interesse é analisar a concepção que os professores têm sobre o ensino, considerando que, no interior da estrutura curricular da educação básica e superior, cada docente é responsável por uma disciplina. Para tanto, tomo como referência registros escritos feitos por 54 professores.

O registro foi a forma utilizada para que os professores anotassem o significado que imprimem ao ensinar. Articulado ao processo de reflexão sobre a sua prática docente como “uma imersão consciente do homem no mundo da sua experiência” (Gómez 1997, p. 103), o registro escrito é considerado uma forma de concretização desse processo consciente do professor, ao qual é possível recorrer quantas vezes for necessário.

Weffort (1996) entende que “a escrita materializa, dá concretude ao pensamento, dando condições de voltar ao passado, enquanto se está construindo a marca do presente” (p. 41). Nesse sentido, o registro escrito é um processo de construção e de autoria, uma vez que expressa o resultado da reflexão sobre a experiência vivida como docente.

A exploração e a organização dos registros foram um momento desafiador do trabalho. Iniciei pela leitura dos registros, anotando afirmações relevantes e procurando agrupá-las por pontos de confluência e divergência, no sentido de sistematizar e apreciar os diferentes significados de ensinar apresentados pelos docentes. Após essa leitura exploratória e organizativa, procurei identificar os eixos estruturantes mais importantes dos registros já categorizados em torno dos seguintes enunciados: ensinar é um ato intencional; ensinar significa interagir e compartilhar; ensinar exprime afetividade; ensinar pressupõe construção de conhecimento e rigor metodológico; ensinar exige planejamento didático.

Com essa categorização, procurei compreender, criticamente, o sentido dos registros, seu conteúdo, as significações sobre o ensinar. Dessa forma, fui construindo os elementos norteadores para desenvolver o tema.

Ensinar é um ato intencional

O enunciado anterior dá uma ideia exata da intencionalidade do ato de ensinar. Com efeito, o ensino exige uma direção, um norte que remeta a uma diversidade de objetivos mais detalhados e mais complexos. Essa complexidade se manifesta, principalmente, na natureza das finalidades da educação brasileira, que precisa ser atingida em sua tríplice dimensionalidade: “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (lei 9.394/96, art. 2º). Isso significa que a educação, como processo intencional, contribui para que o educando se desenvolva numa trajetória permeada por intencionalidades progressivas. Utilizo os registros sobre o ensino para ilustrar essa preocupação:

- “(...) ensinar é um ato intencional”(professor de português);
- “(...) é um ato intencional, fundamentado na concepção de aprendizagem (teorias de aprendizagem), visão de homem (teorias filosóficas), na concepção de sociedade (teorias sociológicas)” (professora de pedagogia).

O espaço do ensino é revelador de intencionalidades, permeado de valores e contradições. Isso significa agir em função de objetivos no contexto de um trabalho pedagógico planejado no âmbito de uma organização escolar muitas vezes burocrática e fragmentada.

Vejo então que, para ensinar, é preciso compreender que a intencionalidade educativa não é linear nem independente do contexto social. Uma reflexão sobre a intencionalidade do ensino é uma reflexão sobre o destino do educando, sobre a posição que ocupa na instituição educativa e na sociedade, sobre as relações entre os seres humanos.

Os registros dos professores evidenciaram a importância da intencionalidade do ato de ensinar, mas é preciso ir além. É preciso ficar claro que

toda educação tem claramente uns fins, pois pretende formar um tipo de homem determinado (ou talvez vários tipos de homem).

Mas muito freqüentemente esses objetivos não são explícitos, e os próprios agentes formadores não são conscientes da tarefa que estão realizando; sabem o que têm que fazer para obter os resultados que a sociedade espera, mas *não sabem o sentido do que fazem*. (Delval 1990, p. 87, grifo meu)

Para mudar o ensino, para buscar a tão almejada qualidade, tendo em vista os objetivos socioculturais da educação, é conveniente refletir sobre as indagações fundamentais: Que tipo de sociedade queremos? Que tipo de homem pretendemos formar? Que concepção de cidadania e trabalho permeia nossa ação docente? Assim, um grande passo a ser dado pelos professores é saber com clareza o que têm de atingir com a atividade de ensino e compreender o sentido das intencionalidades, por que estão formuladas dessa maneira e não de outra, e opor-se aos fins implícitos da educação e do ensino.

Portanto, o ensino é um processo intencional, sistemático e flexível, que visa à obtenção de determinados resultados (conhecimentos, habilidades, atitudes etc.). A intencionalidade educativa está presente no processo de ensino e é indicativa das concepções de quem a propõe. Os professores devem ter clareza dos objetivos que pretendem atingir com seu trabalho.

Ensinar significa interagir, compartilhar

Os professores respondentes enfatizam, de modo geral, que ensinar é um processo de interação e compartilhamento. Apresento os registros que reafirmam a interação do processo de ensinar que podem ser assim representados:

- “(...) ensinar é um ato de interação. É parte inseparável do processo de aprendizagem” (professor de língua portuguesa);
- “(...) um diálogo, uma vivência envolvendo um conteúdo disciplinar, que contribua para a formação humana, objetivando subsidiar os enfrentamentos postos pela sociedade atual” (professora de pedagogia);
- “(...) ensinar é sinônimo de compartilhar, orientar, tendo como referência o conhecimento a ser trabalhado, os sujeitos

- envolvidos nesta ação. Ensinar é também trabalhar com o outro” (pedagoga);
- “(...) é compartilhar algo que sabemos e conhecemos; é respeitar as diversidades, é saber ouvir, para se aprender; é amar aquilo que se faz” (professora de artes);
 - “(...) ensinar é compartilhar, construir o conhecimento, despertar no outro a curiosidade pela pesquisa, pela descoberta, pelo querer saber mais” (professora de matemática);
 - “(...) é a interação entre o sujeito que ensina e o que aprende, construindo o conhecimento que é incorporado pelo sujeito, transformando a prática” (professora de química).

A ideia central que orienta os registros dos professores é que ensinar significa “trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”, como explicitam Tardif e Lessard (2005, p. 141). O ato de ensinar implica inúmeras e variadas interações com os alunos, com professores e outros profissionais que desenvolvem seu trabalho nas instituições educativas. La Torre explicita que “ensinar é intercambiar, compartilhar, confrontar, debater idéias e mediante essas atividades o sujeito transcende seus conhecimentos adquiridos, gerando novas estruturas mentais. Aprende”. (1993, p. 58). O conteúdo da citação deixa claro que uma das dimensões representativas do processo didático é o ensino, compreendido como o modo peculiar de orientar a aprendizagem e criar espaços formativos entre docentes e alunos, cuja razão de ser é a prática pedagógica criativa e reflexiva.

Ensinar implica interações concretas entre pessoas. O ensino é uma atividade que se manifesta concretamente no âmbito de interações humanas. É o que observa Tardif (2002, p. 118) ao afirmar que “ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimento e à socialização”.

Ensinar exprime afetividade

Ensinar como um ato afetivo se expressa por meio dos elos da afetividade, que favorecem uma troca entre o professor e os alunos.

Vivenciar um ensino permeado pela afetividade significa o fortalecimento de um processo de conquista para despertar o interesse do aluno, objetivando a concretização do processo didático. O professor precisa contar com a colaboração e a confiança dos alunos para consolidar o sucesso de educar. Uma relação “direta e indireta com o outro é necessariamente permeada pelo afeto” (Codo 1999, p. 47). Nesse sentido, para o professor desempenhar sua ação de ensinar de forma satisfatória, o vínculo afetivo é imprescindível para tornar a sala de aula um ambiente mais humanizado, mais próximo às características e necessidades dos alunos. Os professores de matemática e educação física afirmam que ensinar “(...) é humanizar; (...) é o ato fundamental para humanizar a humanidade”.

Isso conduz à afetividade saudável, necessária ao convívio e à redução da tensão, visando “uma relação entre dois seres humanos cuja ação resulta no bem-estar do outro” (*ibidem*, p. 53).

Na leitura dos registros escritos dos professores, constatei que o ensino implica um forte envolvimento afetivo. Nos registros citados a seguir, é possível perceber a implicação da afetividade no ato de ensinar:

- “(...) ensinar é dar, receber, trocar, doar-se, envolver-se, amar, sofrer, entender, viver” (professora de inglês);
- “(...) ensinar é a arte de entender que o conhecimento não se divide com o outro, não se passa ao outro, mas se busca junto com o outro” (professora de matemática);
- “(...) ensinar é também trabalhar com o outro” (pedagoga).

A afetividade não é isolada da dimensão cognitiva. Esse aspecto é destacado por Freire quando afirma que “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético do meu dever de professor no exercício de minha autoridade” (1996, p. 160). Assim, o ato de ensinar deve propiciar uma disposição integral do sujeito para:

- a) problematizar, conhecer, buscar, investigar, encontrar solução, desvelar o objeto em estudo;

- b) dedicar-se com atenção, afeto, prazer e alegria, quando comprehende a importância do processo de ensino para sua formação. O ato de ensinar favorece o encontro entre o afeto e a razão.

A relação afetiva com os alunos depende de múltiplos fatores não afetivos, tais como: fatores sociais, econômicos, culturais, pedagógicos e os ligados às precárias condições de trabalho e de vida de alunos e professores.

Para o professor concretizar seu ato de ensinar de forma satisfatória, o vínculo afetivo é uma dimensão indispensável, uma vez que emoções, interesses pessoais, sonhos permeiam toda relação pedagógica. A afetividade do ato de ensinar implica um trabalho de equipe, pois o processo que se vive em grupo é valorizado e colocado ao alcance dos participantes. O registro de uma professora respondente demarca essa característica: “(...) ensinar é arte de seduzir, motivando o indivíduo de forma pedagógica no momento que ele deve ser tomado pelo desejo de saber, conhecer e aprender” (professora de ciências e matemática). Assim, o professor, por meio dos elos da afetividade, favorece a troca entre ele e o aluno, para despertar o interesse deste último.

Os meios do ato de ensinar são o próprio professor, o processo de ensinar propriamente dito, que se dá em uma relação socioprofissional, permeada e carregada de história. Um componente afetivoemocional manifesta-se quando se trata de seres humanos. Nesse contexto, a relação afetiva é uma necessidade para o exercício profissional, contemplando a aprendizagem do aluno. Os registros a seguir ilustram esse posicionamento: “(...) ensinar é promover situações de aprendizagem” (professora de pedagogia); “(...) para que haja ensino deve haver aprendizado e este deve fazer parte da vida do indivíduo” (professora de ciências).

O ensinar implica a capacidade não somente de pensar nos alunos, mas também de perceber e de sentir suas emoções, seus conflitos, suas alegrias, seus bloqueios afetivos (Tardif 2002). Ensinar, portanto, envolve uma disponibilidade para lidar com o outro e comprehendê-lo. Ensinar envolve gosto e identificação com a docência.

Ensinar pressupõe construção de conhecimento e rigor metodológico

Antes de explorar as contribuições dos professores, cabe lembrar que o desafio fundamental do ensino é a busca de interfaces no conhecimento curricular e no mundo de conhecimentos e práticas vivenciados no cotidiano sociocultural dos alunos. A construção do conhecimento é sempre do sujeito, mas não só dele; o conhecimento se constrói por uma mediação social que pode estar mais ou menos presente. Na situação de ensino, há necessidade da ação mediada do professor para:

- a) articular as relações que compõem o objeto de estudo e o caminho para sua descoberta/redescoberta;
- b) articular o conhecimento a ser trabalhado em sala de aula em relação à prática social que lhe deu origem;
- c) propor atividades e estratégias didáticas necessárias à construção do conhecimento;
- d) acompanhar e avaliar o processo de construção/assimilação do conhecimento realizado pelo aluno.

Encontrei entre os registros pontos que configuram o significado de ensino como construção de conhecimento. Por exemplo, os professores registraram que ensinar é:

- “(...) proporcionar ao educando momentos para a construção do seu conhecimento, a partir do que ele já sabe” (professora de psicopedagogia);
- “(...) um processo didático, pois ao mesmo tempo em que o professor auxilia o educando a construir seu conhecimento, ele também está construindo seu conhecimento profissional” (professora de história);
- “(...) é gerar conhecimentos” (professora de história).

O que se verifica nos registros dos docentes, de modo geral, é uma preocupação com o que os alunos já trazem e aquilo que encontram na

instituição educativa como conhecimento escolar e acadêmico. A finalidade do conhecimento é colaborar na formação do aluno na sua globalidade: como pessoa, como cidadão crítico e criativo e como futuro trabalhador. E o papel do professor é provocar a mediação entre aluno, conhecimento e realidade.

Para Freire, o papel do professor sobrepõe-se à mera transmissão de conhecimentos, isto é, delineia-se um processo de construção, pois

ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção. Quando entro em sala de aula devo estar sendo um ser aberto às indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (Freire 1996, p. 52)

Essa concepção de ensinar, além de exigir o comprometimento do professor com a produção do conhecimento, propicia o envolvimento do aluno no processo, para que ele desempenhe o seu papel de protagonista.

Diante da preocupação com a construção do conhecimento, vejo a necessidade de não perder de vista nem a finalidade desse conhecimento nem a metodologia da perspectiva dialética, que se baseia numa concepção de homem como ser ativo e de relações. O processo dialético de produção do conhecimento se dá basicamente em três momentos: a síntese, a análise e a síntese. A construção do conhecimento no âmbito do ato de ensinar é um movimento

que vai da síntese (a visão caótica do todo) à síntese (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas), pela mediação da análise (as abstrações e determinações mais simples), constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino). (Saviani 1983, p. 77)

O aluno, em sala de aula, constrói seu conhecimento realizando o percurso da *síntese* à *síntese* pela mediação da *análise*, empregando tanto o método científico quanto o método de ensino. Esse é o caminho a ser

trilhado para a construção do conhecimento ao longo do ato de ensinar e de suas relações com a aprendizagem, a pesquisa e a avaliação. A construção do conhecimento, ao incluir a transmissão-assimilação não como instância única de aprendizagem, contribui para o aumento da capacidade de aprender por parte do aluno.

A professora de matemática de sexta e sétima séries do ensino fundamental registra a seguinte ideia: “(...) ensinar exige diversidade metodológica, a fim de que a aprendizagem possa ser efetivada com mais sucesso”. Ensinar, portanto, envolve a determinação do como, isto é, do método a ser empregado para o desenvolvimento do ensino.

O método tem uma dupla justificativa: psicológica, ou seja, adequação ao aluno que aprende, e lógica, voltada para a adequação do conhecimento (conteúdo) que se produz, assimila e aprende.

O método reveste-se também de uma adequação de ordem estritamente educativa, porque cria hábitos de organização de trabalho mental, de abstração, de generalização, entre outros. Mas o método deve adequar-se ao contexto em que se desenvolve o ato de ensinar. Essas adequações não podem ser concebidas como unilaterais nem de forma hierárquica (Titone 1981). São permeadas por uma clara visão dos fins educativos, pois o método é um caminho que conduz a um fim. O registro da professora de anos iniciais do ensino fundamental explicita essa preocupação: “(...) ensinar significa mostrar caminhos, dando oportunidade para que o aluno construa/reconstrua seu conhecimento com significado para a vida”.

Ensinar exige planejamento didático

Nos registros de duas professoras, aparece a ideia de que o ensino é uma atividade organizada e planejada para evitar improvisação no trabalho docente. Os registros a seguir explicitam essa ideia:

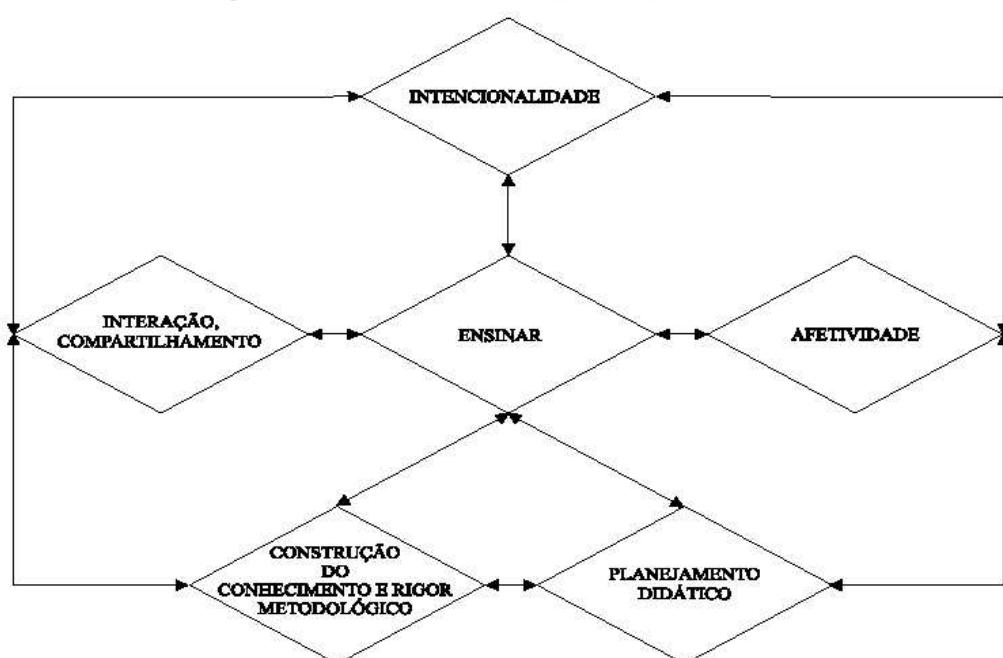
- “(...) ensinar exige planejamento” (professora de matemática);
- “(...) ensinar é ação didático-pedagógica organizada pelo professor, ou seja, pensada para interagir com o aluno” (professora de pedagogia).

Ensinar nesse contexto é agir em função de fins e objetivos previamente delimitados. Para Tardif e Lessard (2005), ensinar consiste, de certo modo, em perseguir fins, objetivos de socialização e de instrução em um contexto de interação com os alunos. É, portanto, um trabalho planejado no contexto de uma organização escolar.

Planejar o ensino significa pensar sobre algumas questões: Por que, para que e como ensinar? Quem ensina? Quem aprende? Quais os resultados do ensino? Mas não é só. É preciso ir além, a fim de evidenciar as relações entre os processos sociais que repercutem no ato de ensinar. O planejamento do ensino não constitui apenas uma expressão técnica e linear. O processo de planejamento em uma concepção crítica de educação enfatiza o compromisso do professor “em dar à sua matéria de ensino o direcionamento para o alcance das finalidades da educação, para a concretização do projeto pedagógico da escola e para o desenvolvimento de saberes fundamentais em seus alunos” (Lopes 2004, p. 57).

Portanto, cabe ao professor a responsabilidade de planejar o ensino de forma participativa, considerando as demais dimensões do processo didático e as orientações provenientes do projeto pedagógico da instituição educativa. Os professores não apenas participam do planejamento da instituição educativa como um todo, cada um tem seu plano de trabalho, cuja elaboração, execução e avaliação são de sua responsabilidade.

Figura 1 – Eixos estruturantes do ensino



A Figura 1 mostra os eixos estruturantes indispensáveis à construção conceitual do ato de ensinar da ótica dos professores.

Em síntese, há formas diferentes de compreender o significado de ensinar:

- a) é uma prática social, que se realiza não só por meio da ação do professor, mas pela compreensão de contextos sociais mais amplos. A compreensão desses contextos é efetivada pelos docentes. O papel do professor ao ensinar é permanecer sensível às demandas sociais, para influir no estabelecimento de uma reflexão crítica e de uma atuação mobilizadora. Nesse diálogo com a realidade, o ensino se situa para além da sala de aula, buscando caminhos alternativos para o desenvolvimento dos temas e estimulando o aluno com questionamentos, a fim de que ele chegue a uma elaboração própria;
- b) é desenvolver as potencialidades de uma pessoa. É uma atividade profissional laboriosa, que exige preparo, compromisso e responsabilidade do professor para instrumentalizar política e tecnicamente o aluno, ajudando-o a constituir-se como sujeito social.

Para Tardif e Lessard, o “ensino é uma ocupação cada vez mais complexa, que remete a uma diversidade de outras tarefas além das aulas em classe” (2005, p. 133). O ensino engloba tarefas diversificadas, tais como as incumbências dos docentes definidas no art. 13 da lei 9.394/96:

- I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II. elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III. zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV. estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

O que torna complexo o trabalho do professor é justamente o número elevado de ações de diferentes tipos, as quais exigem dos docentes atenção a uma grande variedade de atividades e interações que dificultam cada vez mais o processo de tomada de decisões didáticas.

É possível afirmar que o ensino não corresponde somente a um tipo de ação específica. Ao contrário, o ato de ensinar recorre constantemente a uma diversa gama de ações heterogêneas. Isso exige do professor um conhecimento consistente da disciplina que vai desenvolver, conhecimento sobre como os alunos aprendem, sobre as abordagens metodológicas de ensino, de investigação e de avaliação. Ensinar efetivamente exige uma série de habilidades fundamentais, que podem ser desenvolvidas no processo de formação. Essas habilidades ultrapassam o mero domínio de conhecimentos. Os professores devem ser capazes de analisar e resolver problemas, selecionar e organizar conteúdos e propostas metodológicas adequadas ao ensino, selecionar recursos didáticos e tecnológicos que maior impacto possam ter como propulsores de aprendizagem, estruturar e desenvolver pesquisa, estabelecer formas avaliativas. Além disso, o ensino, por ser uma atividade interativa, faz com que os docentes estabeleçam uma adequada comunicação com seus alunos. Ensinar é, portanto, uma tarefa formativa:

- a) é um processo pleno de sentido para que os estudantes tenham compromisso e colaboração com os professores que os formam. Nesse sentido, o aluno é o ponto de partida e de chegada do ato de ensinar;
- b) é um processo de desenvolvimento da autonomia dos professores e alunos. A autonomia

não consiste em isolamento ou abandono dos professores ou das escolas à própria sorte, mas na concepção das relações entre professores e sociedade sobre outras bases (as da consti-

tuição comunitária), de forma que os vínculos não sejam de natureza burocrática nem mercadológica, mas política e social. (Contrera 2002, p. 169);

- c) é agir em função de objetivos no contexto de um trabalho planejado no âmbito de uma instituição educativa. Isso significa “agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre suas capacidades de aprender, para educá-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas etc.” (Tardif e Lessard 2005, p. 49);
- d) é um trabalho interativo regido por diversas finalidades. Conforme esclarecem os autores, “ensinar não é, tanto, fazer alguma coisa, mas fazer com alguém alguma coisa significativa: o sentido que perpassa e se permuta em classe, as significações comunicadas, reconhecidas e partilhadas são, assim, o meio de interação pedagógica” (*ibidem*, p. 249). Trata-se, portanto, de refletir sobre o convívio entre os sujeitos envolvidos; professores, alunos, pais e os próprios pares – professores e gestores. O professor se divide para dar conta da dimensão educativa, “entre a busca das *intencionalidades educativas* gerais e as *exigências individuais dos alunos*” (Veiga, Araújo e Kapuziniak 2005, p. 44, grifos dos autores).

O ensino é complexo e requer um marco teórico cada vez mais indagador e rigoroso para investigar os fundamentos e as práticas formativas. Desse modo, o ensino estabelece conexões com os fatores contextuais ao refletir sobre os valores mais amplos da sociedade em que vivem os alunos, mas também aqueles que são mais próximos e mais localizados.

Concebido dessa forma, o ensino responde a três desafios: em primeiro lugar, é uma tarefa humana, pelo fato de trabalhar com “seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”, como afirmam Tardif e Lessard (2005, p. 31); tem, em seguida, o desafio da dimensão afetiva, do compartilhamento, da interação; apresenta, enfim, o desafio de seu papel cognitivo, pelo fato de permitir que cada aluno construa seu conhecimento graças ao emprego de uma diversidade metodológica e tecnológica. Em

suma, o ensino é carregado de razão e emoção, é o espaço para a vida, para a vivência das relações entre professores e alunos, para a ampliação da convivência socioafetiva e cultural dos alunos.

Referências bibliográficas

- AUSUBEL, D.P. (1976). *Psicología educativa: Um ponto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- BRUNER, J.S. (1996). *La educación puerta abierta a la cultura*. Madri: Visor.
- CLARK, C.H. e PETERSSON, P. (1990). “Procesos de pensamiento de los docentes”. In: WITTROCK, M.C. *La investigación en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- CODO, W. (org.) (1999). *Educação, carinho e trabalho: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. 3^a ed. Petrópolis: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho.
- CONTRERA, J. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.
- DELVAL, J. (1990). *Los fines de la educación*. Madri: Siglo Veinteuno.
- EISNER, E. (1995). *Is the art of teaching a metaphor? Key-note address*. International Conference on Teacher Thinking. Ontário (Canadá): Brack University.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 3^a ed. São Paulo: Paz e Terra.
- GAGE, N. (1976). *The scientific basis of the art of teaching*. Nova York: Teachers College Press.
- GÓMEZ, A.P. (1997). “O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo”. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- LA TORRE, S. (1993). *Didáctica y currículo: Bases y componentes del proceso formativo*. Madri: Dykinson.

- LOPES, A.O. (2004). “Planejamento de ensino numa perspectiva crítica de educação”. In: VEIGA, I.P.A. (org.). *Repensando a didática*. 21^a ed. revis. e atual. Campinas: Papirus.
- LORENZO, N. e PLA, M. (2001). “Teoría de la enseñanza: Modelos aplicados al proceso de enseñanza-aprendizaje”. In: SEPÚLVEDA, F. e RAJADELL, N. *Didáctica para psicopedagogos*. Madri: Uned.
- PERKINS, D.N. (2000). “Enseñar y aprender para comprender”. In: REIGE, C.M. *Diseño de la instrucción. Teoría y modelos: Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Madri: Santillana.
- POZO, J.I. et al. (1999). *El aprendizaje estratégico: Enseñar a aprender desde el currículo*. Madri: Santillana.
- RIVILLA, A.M. e MATA, F.S. (2002). *Didáctica general*. Madri: Pearson Educación.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. (1985). *Curriculum, acto didáctico y teoría del texto*. Madri: Anaya.
- SAVIANI, D. (1983). *Escola e democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo/Campinas: Cortez/Autores Associados.
- TARDIF, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- TARDIF, M. e LESSARD, C. (2005). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.
- TITONE, R. (1981). *Metodología didáctica*. Madri: Rialp.
- VEIGA, I.P.A.; ARAÚJO, J.C. e KAPUZINIAK, C. (2005). *Docência: Uma construção ético-profissional*. Campinas: Papirus.
- WEFFORT, M.F. (org.) (1996). *Observação, registro, reflexão*. São Paulo: Espaço Pedagógico.
- WOODS, P. (1996). *Researching the art of teaching, ethnography for educational use*. Londres, Nova York: Routledge.
- YINGER, R.J. (1986). “Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional”. In: VIRLAR, L.M. *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Sevilha: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

A DIMENSÃO INTENCIONAL DO ENSINO

Maria Eugênia Castanho

A educação – e dentro dela o ensino, um dos seus componentes fundamentais, ao lado da aprendizagem – é um processo basicamente intencional e, mais que isso, planejado, preparado, predisposto. Antonio Viñao Frago, o consagrado espanhol historiador da educação, numa de suas passagens mais felizes, alude à natureza “negentrópica” da educação (Frago 1995, p. 71). Esse neologismo, “negentropia”, resulta da união da palavra entropia com a partícula “neg”, de negação, negativo. A negentropia é, portanto, a entropia negativa. Mas o que é a entropia positiva? Deixando de lado a complexidade que o problema apresenta na área da física, a entropia, no campo das ciências humanas, é o grau de “desordem” de um sistema. Na teoria da comunicação, é o grau de incerteza de determinado elemento do conhecimento. Essa é a entropia positiva. A entropia nula dá-se quando não há incerteza no sistema. E a entropia negativa, de que nos ocupamos, é o aumento do grau de certeza dos elementos do sistema. A tese de Frago é a de que a educação não pode conviver com a incerteza. Ela necessita, para atingir seus fins, ou seja, para educar, que os seus componentes sejam dispostos de maneira que assegurem o seu alcance.

Em educação, a entropia negativa, isto é, a “negentropia”, é função de seu planejamento, que envolve múltiplos aspectos, da organização curricular à própria arquitetura escolar. Vamos ao texto de Frago, que, por seu turno, remete a Georges Perec:

Num breve texto publicado em 1978 sobre a arte e o modo de ordenar livros, Georges Perec indicava algo já sabido: toda biblioteca que não se ordena desordena-se. Dizia também que este era o exemplo que lhe deram para explicar o que era a entropia. A localização de espaços específicos – lugares construídos – para as atividades de ensino e aprendizagem e sua distribuição e ordenação interna não são senão uma faceta a mais dessa entropia negativa (negentropia) que é a educação. Aquilo que se quer transmitir, ensinar ou aprender há de estar mais ou menos delimitado, localizado, mas também ordenado e seqüenciado. O mesmo sucede com o contexto disposto e construído para ensinar e aprender. Sua disposição, funções e usos não se deixam ao acaso. Isso suporia reforçar a tendência geral e crescente para a máxima entropia e com ela o terror ao vazio, à insegurança e à incerteza. O imprevisível, o aleatório e instável deslocariam o provável, seguro ou previsível. Por isso, o ser humano prepara e dispõe, ordena e arranja. (Frago 1995, p. 71)

Se, porém, alguém for tentado a deduzir daí que Frago coloca-se na perspectiva de uma pedagogia dura, tecnicista, anti-humanista, incorre em erro. É o próprio autor quem a seguir alerta para os perigos do desvio tecnicista:

O problema se coloca quando a precisão e regularidade, a normalização e racionalização são levadas a cabo mediante dispositivos e engrenagens mecânicas ou organizações maquinais de seres humanos. Então, curiosamente, a alta eficácia do mecanismo desenhado revela-se altamente ineficaz. (*Ibid.*)

Mais adiante, desfaz equívocos:

Isso significa fazer do mestre ou professor um arquiteto, quer dizer, um pedagogo, e da educação, um processo de configuração

de espaços. De espaços pessoais e sociais – e de lugares (...). Num espaço enfim para a educação, um âmbito que não pertence ao mundo da mecânica, mas ao da biologia, ao dos seres vivos. (*Ibid.*)

Acrescentaríamos: não só da biologia, mas da política, isto é, dessa área particularmente vital para o ser humano inevitavelmente social, em que as decisões educativas são tomadas tendo em vista a perspectiva da exploração ou da libertação.

E isso nos põe diante da seguinte questão: se a educação é uma atividade que não se casa com a incerteza, a desordem, mas, ao revés, pressupõe a ordenação dos elementos processuais, e isso não de maneira mecânica, mas com a interferência de um projeto que é essencialmente político, segue-se que ela é intencional e que é necessário pesquisar e refletir sobre o processo de formação, de explicitação e de colocação em ação das intenções educativas. É sobre isso que passamos a discorrer.

A educação e o que está à sua volta

A educação só pode ser entendida no contexto das relações sociais de que nasce. A transmissão da cultura, mesmo em organizações sociais primitivas, é feita por meio de práticas formalizadas (geralmente ligadas a formas rituais), envolvendo agentes dotados de um mínimo de especialização. O avanço das sociedades em termos de organização e o crescimento da divisão do trabalho levam essa especialização a se aprofundar, dando origem a um peculiar corpo de conhecimentos e de agentes encarregados da tarefa educativa, cristalizando-se em instituições sociais específicas. A educação, como prática formal, torna-se ensino-aprendizagem, pressupondo agentes especializados, os professores, juntamente com os alunos (que também adquirem um *status* diferenciado quando deixam de ser meros aprendizes), em instituições especializadas, as escolas. Mas a sociedade não é um tecido homogêneo. É uma arena de conflito, com classes que se opõem. Entre os bens em disputa, está a educação. Num primeiro momento, é a educação como um todo que se almeja. Depois, quando ela se espraia pela sociedade,

são certos níveis que passam a ser disputados. Mais adiante, já não se luta por níveis, mas por graus qualitativos e de conteúdo.

Tudo isso está implicado na afirmação, aparentemente óbvia, de que “a educação só pode ser entendida no contexto das relações sociais de que nasce”. Dessa afirmação decorre também que todo e qualquer estudo referente à educação, mesmo o de natureza estritamente “técnica”, deve basear-se em seu estatuto conflitivo. A velha lógica dizia que tudo o que se predica de um ser deve estar contido nele. A lógica dialética acrescenta que tudo quanto se predica de objetos sociais em disputa deve conter o que nele se encontra como afirmação e como negação.

Trazendo essas reflexões para o tema de que aqui nos ocupamos, diremos inicialmente que a educação, no seio de sociedades mais complexas, como as capitalistas industriais, é uma atividade planejada, que pressupõe o traçamento de objetivos e a indicação de meios para os atingir. Mas a questão é um pouco mais complicada, porque a educação não é um fenômeno natural. Se fosse, seus objetivos seriam uniformes, coerentes, “adequados” e sua formulação exigiria simplesmente a “descoberta” de certas constantes na sua natureza. A dificuldade da questão consiste exatamente no fato de ser a educação uma das mais importantes mediações das relações sociais conflitivas. Consequentemente, a formulação de seus objetivos integra essa área de turbulência que é a arena da luta social e tudo quanto lhe diz respeito deve ser entendido à luz da categoria básica da contradição.

Algumas perguntas devem ser feitas. Quais são as dimensões da existência humana envolvidas com a educação e, pois, com seus objetivos? A que interesses fundamentais dessa existência liga-se a educação a ponto de se converter no centro de tão acerba disputa? Que tipos de objetivos educacionais podemos entrever, ligados a essas dimensões e a esses interesses? Em que níveis da existência social manifestam-se eles? Quais são as instâncias correspondentes a esses níveis? Como e com base em que pressupostos se dá a formulação dos objetivos educacionais nos diferentes níveis e instâncias sociais?

Para responder a essas indagações, recorreremos inicialmente a Habermas, cuja problemática central foi e segue sendo a do conhecimento, sua normatividade, a tensão universal-individual que o permeia e, de maneira muito acentuada, as condições sociais de sua produção. Esse filósofo e

sociólogo formulou um esquema compreensivo e cinco teses analíticas sobre a articulação entre conhecimento e interesse (Habermas 1987). O esquema habermasiano, transposto para os estudos educacionais, especialmente para a sociologia da educação, demonstrou bom potencial explicativo. Basicamente, o que Habermas propõe é que não há um conhecimento *puro*, como o que postula a teoria da *ciência pura*. Todo conhecimento está mesclado a algum tipo de interesse. Daí sua *primeira tese*, formulada nos seguintes termos: *o sujeito transcendental tem seu fundamento na história natural do gênero humano*. Em outras palavras, o sujeito que conhece é o ser histórico natural, ainda respingado do barro de que provém. Certamente, esse ser historicamente determinado que é o homem não se fecha nas quatro paredes do meramente natural. As determinações são sociais. Por isso, a autoconservação não passa de um interesse básico. Há outros interesses, que passam por outras mediações, mais elaboradas, mais complexas: do trabalho, da linguagem e do domínio.

Aliás, é exatamente nessa ordem que as dimensões do ser humano são apresentadas por Marx na *A ideologia alemã* (Marx e Engels 1978). Nessa “história da história”, Marx mostra o homem produzindo sua existência, pelo *trabalho*, como o primeiro “fato histórico”. O trabalho funda a vida material humana. Segue-se a geração da consciência, da vida espiritual. E o que está na base, o fato constitutivo da consciência, tão antigo quanto ela, é a *linguagem* – e seu ato histórico correspondente é a *comunicação*. Por último, Marx estuda o *domínio*, no seu momento mais expressivo (e mais opressivo), o Estado. Mas, e aqui vem o gancho para o retorno a Habermas, a dominação apenas se refina no Estado: ela está presente desde antes, permeando as relações sociais, invadindo a intimidade da família (a submissão da mulher) e todo o mundo produtivo (pela divisão do trabalho).

Dessas dimensões fundamentais – trabalho, linguagem e domínio – decorrem, para Habermas, os interesses básicos: técnico, comunicativo e emancipatório. A preocupação de Habermas é de ordem epistemológica. Ele quer desmascarar a pretensa neutralidade das ciências (de todas as ciências), revelando as mediações do conhecimento pelos *interesses*: o conhecimento é interessado, logo, não é neutro. Apesar de seu evidente e manifesto foco epistemológico, nada impede que os postulados da teoria

dos interesses cognitivos sejam extrapolados para outros âmbitos, como a antropologia e – por que não? – a teoria da educação.

Técnico é o interesse do homem de, pelo trabalho, submeter o mundo, controlá-lo, colocá-lo a serviço da satisfação de suas necessidades. Comunicativo é o interesse de, pela linguagem, relacionar-se com os outros. E emancipatório é o interesse de, pela articulação entre o conhecimento e a realidade, libertar-se do domínio de todo poder externo a si mesmo, da natureza, da sociedade e de ambos introjetados na psique. A ação instrumental, orientada por regras técnicas derivadas do conhecimento propiciado pelas ciências naturais, visa ao controle da natureza. A ação comunicativa, baseada em normas linguísticas e iluminada pelo conhecimento extraído das ciências histórico-hermenêuticas, busca o consenso. A ação estratégica, fundada na práxis e no conhecimento das determinações sociais permitido pela teoria crítica, visa à emancipação, não só no seu âmbito específico político-cultural, mas em todos os âmbitos. Justamente por permear todos os domínios e todas as ações, a emancipação é o interesse fundamental do homem.

A teoria da educação, dizíamos há pouco, absorve sem dificuldade a teoria dos interesses cognitivos. E como a educação, nas sociedades complexas, é uma atividade planejada, que elenca seus objetivos, fixa prazos para seu alcance, aloca recursos para sua implementação no tempo previsto e institui meios de avaliação de resultados, o primeiro ponto a examinar é exatamente aquele que aqui nos ocupa: a questão dos objetivos da educação e das intenções educativas. Em outras palavras: a dimensão intencional do ensino. A educação como atividade negentrópica.

A intencionalidade educativa

Objetivos da educação são os resultados buscados pela ação educativa: comportamentos individuais e sociais, perfis institucionais, tendências estruturais. Em outras palavras, são as mudanças esperadas como consequência da ação educativa nas pessoas e grupos sociais, nas instituições dedicadas ao ensino e nas organizações de âmbito mais largo responsáveis por políticas educacionais.

Os objetivos, embora se presuma que tenham sido traçados desde o início, localizam-se na ponta final do processo educativo. Dizem respeito ao produto educacional.

Já as intenções educativas estão na ponta inicial do processo educativo e dizem respeito à relação entre os agentes deflagradores desse processo e os objetivos formulados. Como as intenções “íntimas” são inacessíveis, a não ser para a psicanálise, a teoria educacional trabalha com a “relação intencional”, dotada de objetividade suficiente para permitir sua apreensão. Os agentes deflagradores do processo educativo são os professores, que formulam seus planos de trabalho pedagógico, com objetivos, conteúdos, recursos didáticos e formas de avaliação; as escolas, que traçam seus planos curriculares, de docência e de pesquisa; e os órgãos do governo e da sociedade civil, que planejam ou intervêm no processo de planejamento dos sistemas de ensino. Essa maneira de ver as intenções como relações funciona mais ou menos como o ditado “diga-me com quem você anda e eu direi quem você é”. No nosso caso, diga-me quais são seus objetivos e o que você pretende fazer para os realizar que eu direi quais são suas intenções. Na famosa dissociação apresentada por Anísio Teixeira entre objetivos “proclamados” e “alcançados”, o que há de fato é que, sendo os meios insuficientes ou ineptos para produzir os fins alardeados, pode-se concluir que a intenção do agente proclamador *não era* a de produzir tais resultados, podendo até ser radicalmente oposta. É o mesmo caso do legislador que edita uma lei de fins elevados, mas não prevê recursos para sua aplicação. Em qualquer dos casos, tanto de atos administrativos quanto de leis, a intenção, embora presente, conscientemente ou não, desde o início, só se revela ao se estabelecer a relação, administrativa ou legislativa, entre o agente (pessoal ou institucional) e o objeto.

Examinada do ponto de vista mais amplo propiciado pela teoria dos interesses cognitivos, a educação é o processo de inserção de pessoas no mundo cultural, com tríplice objetivo, a que correspondem três tipos de intenção. Vejamos esses objetivos e intenções. O primeiro é o *objetivo técnico*, correspondente a uma *intenção instrumental*: propiciar conhecimentos enraizados nas ciências naturais, que geram os meios técnicos para o controle eficiente da natureza. O segundo é o *objetivo consensual*: permitir, pelos conhecimentos advindos das ciências histórico-

hermenêuticas, reconhecer os obstáculos à relação entre os homens e levar, a partir da reflexão crítica, à ação supressora das opacidades. A *intenção comunicativa*, correspondente ao objetivo consensual, leva à crítica dos falseamentos linguísticos, tanto mais radical quanto assenta numa utopia, a do consenso realizado. Por fim, o *objetivo político-cultural* da educação é o de proporcionar meios, pela reflexão da ciência na práxis, para uma inserção lúcida na prática social, levando à *ação política* para eliminar a repressão do aparato estatal e à *ação cultural* para a denúncia da ideologia da dominação e a formulação da ideologia de libertação. Essa denúncia envolve, basicamente, a revelação da ideologia tecnocrática como a mais perversa forma de ideologia de dominação, exatamente porque sugere “o fim das ideologias” e o surgimento, para as substituir, de uma racionalidade técnica situada acima da disputa política. A *intenção educativa emancipatória*, que é específica do objetivo educacional político-cultural, permeia também os objetivos anteriores. Para se libertar do jugo da natureza, o homem desenvolve a técnica – e aí está a emancipação. Mas a técnica não é neutra – é preciso estar atento à sua apropriação para fins de dominação – e também nisso se revela a ação antirrepressiva, emancipatória.

O que estamos propondo é um referencial teórico para uma ação libertadora. Propondo um objetivo técnico, correspondente a uma intenção instrumental, nem por isso se desvincula esse objetivo da situação real da sociedade conflitiva, em que as técnicas são postas a serviço do modo de produção que gera a opressão. Ocorre que, exatamente por corresponder a um *interesse básico*, o objetivo técnico não pode estar ausente do planejamento educacional. Nem a intenção instrumental pode deixar de se manifestar, sob pena de se propor uma educação em descompasso com o nível de domínio do homem sobre o mundo. O que importa, neste ponto, é marcar o espaço da intenção emancipatória.

Da mesma maneira, a formulação de objetivos consensuais não significa esquecer as desigualdades, apagar as diferenças, suprimir os conflitos da realidade social. Ao contrário, a intenção educativa comunicativa expressa-se com mais vigor quando identifica os obstáculos ao entendimento humano, descrevendo-os e refletindo sobre eles.

Enfim, objetivos político-culturais não representam a entronização do fundamentalismo em educação. Trata-se aqui exatamente do oposto. A

intenção emancipatória, correspondente a essa ordem de objetivos, visa ao cidadão e quer a cidadania, na mesma medida em que repele o uso dos aparelhos públicos para favorecer a política vigente; visa despertar a crítica cultural e a denúncia das ideologias tecnocráticas de conformação à ordem estabelecida, na mesma medida em que repele as religiões de Estado, mesmo quando travestidas de “políticas culturais”.

Os níveis e instâncias dos objetivos e intenções

As intenções educativas expressam-se em três níveis: empírico, racional e teórico.¹ Esses níveis de *expressão* das intenções educativas guardam estreita relação com o referencial e envolvem objetivos, conhecimentos e intenções que vimos de propor e de analisar. O *nível empírico* é o da vida cotidiana, dos acontecimentos, dos dados da experiência. A intenção educativa, ao se expressar nesse nível, busca articular respostas aos desafios do dia a dia. Já o *nível racional* é aquele em que os dados estão relacionados entre si pela mediação de conceitos. É um nível mais elevado. Corresponde ao que conhecemos por ciência. A intenção educativa, quando se expressa nesse nível, visa a soluções mais amplas do que as puras respostas empíricas. Ela mira para alvos de maior amplitude, procurando mudanças que ultrapassem a esfera individual e representem aperfeiçoamentos nas relações sociais. Se, no nível empírico, estamos diante de intenções instrumentais, numa atitude respondente, no nível racional encontramos intenções comunicativas, numa atitude antecipatória e organizativa. Mas, embora seja inegável o avanço que a antecipação representa em relação à mera reação, nenhuma delas chega a ser radical. A radicalidade reside no *nível teórico*, aquele em que tudo se relaciona com tudo. A intenção educativa, expressando-se no nível teórico, de globalidade, correspondente à mais ampla visão possível, vai à raiz dos problemas educacionais, já não se contentando com respostas a emergências individuais ou com reformas

1. Valemo-nos dos passos sucessivos de articulação da consciência em face da realidade, tal como formulada em *Ontologia e história* por Vaz (1968).

de caráter institucional, mas postulando mudanças estruturais que visem à libertação do homem diante da opressão/repressão.

Ora as *soluções* propostas em cada um dos níveis de expressão das intenções educativas nada mais são do que os *objetivos* educacionais. Dessa maneira, os objetivos educacionais referem-se a mudanças: individuais, quando as intenções estão no primeiro patamar; institucionais, quando as intenções se alargam; e estruturais, quando atingem o nível de globalidade.

Mas é importante fazer uma advertência: os objetivos mais amplos não excluem os mais restritos; os estruturais não excluem os institucionais nem estes, os individuais. Pelo contrário: incluem-nos. Mais ainda: pressupõem-nos. É pressuposto de um objetivo estrutural, em educação, que ele resolva problemas individuais e institucionais. Mas o oposto não é verdadeiro. O objetivo meramente individual – como o da salvação moral, dos moralistas, ou o do centro individual de interesses, dos escolanovistas –, não se elevando às conexões institucionais e estruturais, deixa de atender ao interesse básico da educação, que é a emancipação humana. Ninguém se livra do peso de uma mochila às costas se não desatar a primeira fivela. Mas ninguém ficará livre desse peso se não desatar todas as demais fivelas.

Uma coisa são os níveis de expressão das intenções educativas e das mudanças esperadas pela ação educativa. Outra coisa, bem diversa, são as *instâncias* de formulação dos objetivos educacionais.² Essas instâncias dizem respeito ao lugar do espaço social em que se dá o estabelecimento dos objetivos. Se o lugar é o espaço da sociedade global, os objetivos são do sistema de ensino (ou de subsistemas na mesma instância, como, por exemplo, o do ensino técnico ou o do ensino superior). Se o lugar é o espaço da escola (ou de um conjunto de escolas sob a mesma administração e

2. Tais detalhamentos, resultantes dos *approaches* teóricos que adotamos, nem sempre são apresentados pela literatura especializada ou, quando o são, nem sempre obedecem a um critério classificatório razoável. Um dos clássicos em matéria de objetivos, *Definir os objetivos da educação* (Landsheere, s.d.), por exemplo, trata dos “níveis” não segundo um critério uniforme de classificação, mas de acordo com a variação das tarefas e dos conteúdos atribuídos a cada um: os fins e os alvos, no primeiro; as categorias comportamentais, no segundo; e as operações, no terceiro.

regulação normativa), os objetivos são institucionais. E se o lugar é o espaço do trabalho pedagógico do agente educativo, os objetivos são individuais. Observe-se que as instâncias de objetivos não dizem respeito ao alvo da ação educativa, mas ao agente formulador.

As três instâncias são importantes na ação educativa, não se podendo hierarquizá-las do ponto de vista do valor. Sua distinção é apenas de natureza locativa e de abrangência. Sem formular objetivos – na instância do sistema, na da instituição ou na do trabalho pedagógico do agente individual –, não se podem alocar recursos e, sem fins e sem meios, não há ação educativa planejada. De outra parte, a formulação de objetivos, nessas instâncias, depende das intenções educativas, de seu caráter, de seu nível de expressão e das mudanças visadas. O referencial crítico em relação a objetivos não pode ser, portanto, a instância de sua formulação, mas o caráter e o nível de expressão das intenções que lhes são subjacentes.

Adotando uma perspectiva emancipatória, que é a nossa, em que a educação é vista como lugar e como instrumento de libertação das classes sociais subalternas, dos grupos de gênero e de etnia discriminados (Apple 1989b) e dos indivíduos reprimidos – a questão dos objetivos, articulada com a das intenções, deixa de ser um problema simplesmente “técnico” (o quê, quem, quando, onde, como) para ser um problema político-estratégico (para quê, para quem, para quando, para onde, com quê e com quem).

Não se deve pensar, contudo, que a instância do sistema, por ser a mais abrangente espacialmente, tenha o monopólio do caráter político-estratégico. Em todas as instâncias, podem expressar-se intenções e corporificar-se objetivos de caráter mais ou menos global e, portanto, mais ou menos emancipador, mais ou menos repressor. É essa perspectiva que permite conferir dignidade e importância ao trabalho do agente educativo *em qualquer instância* onde ele se desenvolva: na esfera mais próxima do trabalho pedagógico – a sala de aula, o laboratório, o campo de pesquisa – ou na esfera mais alargada – um conselho nacional de política educacional, por exemplo.

Desde que esses pressupostos estejam presentes e sirvam como apoio ao olhar crítico do educador comprometido com a emancipação, podemos agora adentrar nos aspectos das intenções e dos objetivos educativos mais “técnicos” ou, se se preferir, mais vinculados à área de metodologia do ensino.

O lócus das intenções educativas

Trabalhando especificamente com a educação escolar, Coll e Bolea (1990) concluíram que, nesse âmbito, as intenções são mais facilmente localizáveis do que em outros. Isso se deve ao alto grau de explicitação do projeto educativo na escola, onde o currículo e os objetivos têm de ser formalizados. Não obstante a ocorrência de fenômenos de dissimulação, como o do “currículo oculto” (Apple 1982), essa explicitação fornece o material empírico – as fontes – do qual se chega ao objetivo.

As fontes para a definição das intenções educativas (e, articuladamente, dos objetivos educacionais) são de natureza:

- a) *psicológica*, enfatizando o estudo dos interesses e necessidades do estudante e dando informações sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos;
- b) *epistemológica dos conteúdos*, destacando a herança cultural como origem da intencionalidade na escola e levando à separação entre conteúdos essenciais e secundários e às relações entre eles;
- c) *socioantropológica*, apontando para a análise das características e necessidades da sociedade, permitindo determinar o que deve ser assimilado para que o estudante venha a ser um agente de mudança e de criação cultural; e
- d) *prático-pedagógica*, propiciando novos posicionamentos (e, pois, intenções) com base na análise reflexiva e valorativa da prática pedagógica, do trabalho docente, da experiência educacional vivida.

Dessas quatro fontes da intencionalidade educativa, as de natureza prático-pedagógica, socioantropológica e epistemológica dos conteúdos têm sido as mais exploradas nos tempos recentes. A psicologia, que no passado ocupou o papel principal na cena educacional, foi passando à posição de coadjuvante e daí para a de bastidor. No entanto, o forte vento do interacionismo, representado pela convergência dos trabalhos de autores como Bruner, Piaget e Vygotsky, tende a resgatar esse papel da psicologia.

As intenções, uma vez estabelecidas e colocadas em curso pela prática pedagógica, podem ser revisadas e reformuladas à luz dos resultados que forem sendo obtidos.

Assim, entende-se por que as intenções, no dizer de Coll e Bolea (1990), “vertebram e impregnam” todo o processo: não se pode ter procedimentos fixos e mecânicos que estabeleçam automaticamente tais intenções e objetivos da educação.

Por outro lado, convém acentuar que as intenções vinculam-se aos sistemas de valores e à ideologia predominante na sociedade, mais diretamente aos grupos que assumem o planejamento e a condução da escola, sendo, portanto, sujeitas a tensões e conflitos. Por aí se vê que não podem ser abordadas de uma perspectiva apenas técnica.³

No longo percurso entre o estabelecimento das intenções e seu acontecer diário, em cada aula, há duas pontas que devem buscar equilíbrio: de um lado está o professor, último elo no processo de concretização das intenções educativas, responsável direto pela sua implementação e detentor das informações necessárias para fazer as adaptações e adequações que cada situação educativa concreta exige. Na outra extremidade, está a sociedade que, por meio das instituições, tem a obrigação de garantir a todos as experiências educativas básicas para seu desenvolvimento e socialização. O equilíbrio difícil e necessário na divisão de responsabilidades e competências dessas duas ordens de critérios para a escolha das intenções educativas tem grande repercussão no planejamento e desenvolvimento dos processos educativos que ocorrem na escola.

Qual deve ser o grau de concretização das intenções educativas? Existem várias alternativas para percorrer o caminho que conduz das intenções aos objetivos educativos. Basicamente, a tarefa depende de dois tipos de decisões. O primeiro diz respeito ao *grau de concretização* dos enunciados, que podem

3. A história da educação brasileira tem, na década de 1970, um exemplo pinacular de como se pode hipertrofiar a dimensão técnica e falsear sua independência em relação à dimensão ideológica: foi o chamado período *tecnicista*, que tantos danos causou à prática e à teoria pedagógicas.

variar em três eixos básicos: o das explicitações – enunciados mais ou menos explícitos, mais ou menos implícitos; o do tempo requerido – intenções a curto, médio ou longo prazo; e o da generalidade/especificidade. Neste último, surgem as propostas hierárquicas para os objetivos: gerais e específicos; finalidades e objetivos instrucionais; finalidades, metas, objetivos gerais, objetivos específicos ou operacionais. É o eixo mais utilizado, às vezes de maneira enviesada, como se fosse a única decisão pertinente no processo de concretização das intenções educativas.

O segundo tipo de decisões refere-se aos *caminhos para a concretização* das intenções. Tais caminhos podem ser os da aprendizagem, dos conteúdos e das atividades. Embora conteúdos, resultados e atividades estejam sempre presentes nos processos de ensino e aprendizagem, a importância que se concede a cada um desses três elementos leva a três caminhos diferentes na formulação e concretização das intenções educativas:

a. *Pelos resultados de aprendizagem*

A formulação com base nos resultados esperados supõe tomar como fio condutor de todo o processo a aprendizagem que o aluno deve ter realizado. Atividades e conteúdos são escolhidos em razão dos resultados esperados. Nessa alternativa, há grande variedade de posturas sobre como concretizar as intenções em função de diversos fatores, como o *grau de concretização* escolhido e a teoria pedagógica tomada como referência.

A maioria das críticas feitas a essa opção liga-se à interpretação behaviorista da aprendizagem. No entanto, cabe apontar que a recusa aos objetivos que enfatizam a execução não leva necessariamente à recusa do caminho dos *resultados esperados de aprendizagem*. Isso quer dizer que se pode pensar em previsão de resultados em outras perspectivas que não as de controle do comportamento.

De fato, não é recente a fundamentação, baseada nos desenvolvimentos da psicologia cognitiva, para o estabelecimento de objetivos com base nos resultados. Trata-se de um esforço para definir objetivos que expressem resultados *ligados a processos mentais*. No entanto, a proposta de concretizar as intenções educativas por uma série de objetivos cognitivos apresenta grandes dificuldades para ser posta em prática. O problema

fundamental é que não dispomos ainda de uma taxonomia de destrezas cognitivas *suficientemente rica e precisa* para estabelecer objetivos cognitivos. As consequências dessa situação são bem conhecidas: os objetivos ficam formulados num nível de generalidade excessivo, sendo pouco úteis para guiar a prática pedagógica. Isso se deve em parte à crise atual da psicologia.

b. *Pelos conteúdos*

Embora a formulação com base nos conteúdos escolhidos seja um dos possíveis caminhos para se concretizarem os objetivos, no momento atual, segundo Coll e Bolea (1990, p. 368), a proposta mais promissora é uma solução mista: *resultados esperados*, definidos como capacidades e *conteúdos*. Isto é, para formular e concretizar as intenções educativas, devem-se selecionar cuidadosamente conteúdos relevantes e pertinentes ao lado da definição dos resultados esperados de aprendizagem (das capacidades que se pretende instalar ou aperfeiçoar).

Na verdade, a ênfase na seleção de conteúdos para a concretização das intenções educativas não é nova, tendo sido comum até os anos 1950. Acusada de refletir uma concepção culturalista de ensino e associada à educação “tradicional”, perdeu terreno e foi dando lugar à via de acesso pelos resultados esperados (objetivos de *execução*). Na prática, essa via nunca foi abandonada e recebeu recentemente uma revitalização com o “enfoque racionalista do currículo” do norte-americano Elliot Eisner, teórico da área.

O enfoque racionalista considera possível e legítimo selecionar conteúdos sem levar em conta os resultados esperados. Nutre-se diretamente das investigações relativas à epistemologia interna das disciplinas científicas.

A principal crítica a esse enfoque é que a estrutura lógica dos conteúdos é identificada com sua estrutura psicológica, quando sabemos que há uma distinção a ser feita entre a estrutura interna de um *corpus* de conhecimentos de uma disciplina científica e a estrutura que deve ser dada a esse conhecimento para o ensinar.

A estrutura epistêmica de uma disciplina pode não ser a mais adequada para o aluno principiante. Uma boa teoria para o especialista não é necessariamente uma boa teoria pedagógica. A estrutura lógica não se

confunde com a estrutura psicológica e ambas são muito importantes para o planejamento de ensino.

Assim, a via pelos conteúdos deixou de ser proposta obsoleta, dada sua confluência com a psicologia cognitiva, e passou a constituir-se como uma alternativa de grande interesse (Coll e Bolea 1990, p. 370). Isso supõe aliar a opção pelos *conteúdos* com a opção pelos *resultados*, entendendo estes como destrezas cognitivas.

c. *Pelas atividades*

A ideia básica subjacente à escolha das atividades de ensino e aprendizagem como fio condutor para formular as intenções educativas é a de que existem determinadas atividades que têm valor em si mesmas: trata-se de identificar as atividades de maior valor educativo intrínseco e favorecer a participação dos alunos nessas atividades. Eisner (*apud* Grande 1979) foi o pioneiro dessa alternativa, propondo, ao lado dos objetivos de instrução, os objetivos expressivos que chamamos de *abertos* em texto sobre o assunto (Castanho 1993, p. 60).

Nos currículos abertos, as intenções educativas concretizam-se em situações de aprendizagem que se supõem frutíferas para os alunos, mas não existe preocupação alguma em antecipar ou quantificar esses frutos. Isso quer dizer que algumas atividades são válidas por si mesmas e não precisam de justificação em razão de resultados de aprendizagem a serem obtidos.

Tal procedimento só é viável no caso de um planejamento de ensino que se limite a proporcionar orientações e princípios gerais sobre o projeto educativo. Nas propostas concretas, nota-se que ou são orientações muito gerais que acabam por ter pouca utilidade, ou são usadas opções combinadas entre si, isto é, mistas: atividades/conteúdos e em alguns casos atividades/conteúdos/resultados esperados, entendendo-se por estes últimos as capacidades ou processos mentais.

Revendo os caminhos

Entendemos que, dos três caminhos apresentados – resultados, conteúdos e atividades –, nenhum deles, isoladamente, cumpre a tarefa de

concretizar, em objetivos claramente definidos, as intenções educativas. No *Balanço*, que apresentamos no final deste capítulo, pretendemos mostrar onde está o viés de fundo desses caminhos.

Mas, desde agora – e de uma perspectiva severamente metodológica –, podemos verificar que traçar objetivos pensando apenas em resultados é procedimento ineficiente, porque os meios (atividades) importam na mesma medida que os fins (resultados). Meios ineptos fazem fracassar qualquer projeto, por melhores que sejam os fins visados. Na outra ponta, estabelecer objetivos com base em atividades significa exatamente o desvio oposto: valorizar os meios sem configurá-los aos fins. No primeiro, a primazia é dada ao produto, com esquecimento do processo produtivo; no segundo, a prioridade vai para a produção, com olvido do produto.

Entre os dois, há o caminho dos conteúdos. Igualmente aqui, se permanecermos levantando a questão em termos metodológicos, veremos que o caminho é isoladamente ineficiente. Isso porque o *conteúdo*, em metodologia do ensino, é o objeto de uma ação didático-instrumental orientada para um fim pedagógico. Se o objeto não tiver conformidade com o instrumento, não será atingido o fim. Se o professor quiser ensinar um acorde musical (*conteúdo*) para que o aluno possa reproduzi-lo (*resultado*), terá de contar ao menos com um instrumento musical e uma pauta (*meios*).

Daí que, do ponto de vista metodológico, o caminho para o estabelecimento de objetivos deverá levar em consideração *o conjunto do projeto pedagógico*, a saber: atividades, conteúdo, resultados. A visão monística em metodologia é superada pela visão de totalidade. Por sua vez, a visão exclusivamente metodológica não oferece a via crítica que uma perspectiva teórica mais ampla pode dar. Disso nos ocuparemos no balanço final.

Princípios norteadores e balanço final

Mesmo considerando a variedade de condições estruturais e conjunturais em que se estabelecem os diferentes sistemas de ensino nos diversos

países e regiões do mundo, tornando impossível a pretensão de legislar com validade universal, ainda assim, é possível indicar alguns *princípios* que podem contribuir para o importante trabalho dos educadores, em vários níveis, no estabelecimento de objetivos. Passamos a apresentá-los, lembrando uma vez mais que eles foram formulados tendo em vista uma realidade global e um sistema de ensino com muitas peculiaridades em relação à situação brasileira.⁴ São nove princípios:

1. A unidade da ciência e a pluralidade das culturas.
2. A diversificação das formas de excelência.
3. A multiplicação das chances.
4. A unidade no e pelo pluralismo.
5. A revisão periódica dos saberes ensinados.
6. A unificação dos saberes transmitidos.
7. Uma educação contínua e alternada.
8. O uso das técnicas modernas de difusão.
9. A abertura na e pela autonomia.

Ao longo destas reflexões, pudemos apresentar uma concepção a respeito de intenções e objetivos da educação que está longe de ser usual. Esperamos que os leitores tenham podido captar o que há de novo nesta proposta, não por reivindicação de direitos de autoria ou demarcação de território com a bandeira da ocupação. Mas realmente por acreditarmos no seu potencial esclarecedor, questionador, crítico.

Iniciamos repisando o que, mesmo sendo trivial em trabalhos desta natureza, a clareza exige não omitir: o caráter social e contraditório da educação. Reafirmamos que, em sociedades dotadas de alguma complexi-

4. Os princípios foram estabelecidos numa proposta elaborada em 1985 por professores do Collège de France, entre eles Pierre Bourdieu, por solicitação do presidente francês François Mitterrand. O texto da proposta foi publicado na RBEP 67 (155) (jan.-abr. de 1986), pp. 152-169, com o título “Proposições para o ensino do futuro”.

dade, a educação é uma atividade planejada, pressupondo o estabelecimento de objetivos, de acordo com certas intenções.

Na busca de fundamentos para as intenções e objetivos da educação, deparamo-nos com a teoria dos interesses cognitivos de Habermas. Apropriando-nos do núcleo significativo dessa teoria, estabelecemos um quadro de correspondências entre conhecimentos, intenções e objetivos da educação. As intenções mais abrangentes são as emancipatórias, a elas correspondendo objetivos político-culturais. Como o quadro é de inclusão progressiva, as intenções e objetivos mais abrangentes servem como referencial crítico em face dos menos abrangentes.

Mas é na seção seguinte que esse referencial se explicita plenamente, quando apresentamos os níveis de expressão das intenções educativas – empírico, racional e teórico –, correspondendo a soluções (ou objetivos) meramente individuais, institucionais e estruturais.

Os objetivos estruturais, nascidos de intenções fundadas na visão global da problemática educacional, incluem e superam (para usar uma linguagem rigorosamente dialética) os individuais e institucionais, quer dizer, buscam a realização também destes, mas mais do que apenas isso.

A seguir, apresentamos as instâncias em que se formulam os objetivos educacionais: a do sistema de ensino, a institucional e a individual. Alertamos claramente os leitores para o fato de tais instâncias serem de caráter meramente locativo, não se devendo atribuir-lhes distinções valorativas. O eixo dos valores corre pelos patamares em que se expressam as intenções: os níveis de expressão.

Na seção seguinte, intentamos uma descrição das fontes para a definição das intenções e objetivos da educação: psicológica, epistemológica dos conteúdos, socioantropológica e prático-pedagógica. Como “fontes”, servem exatamente para o propósito descritivo que nos animou a desenhá-las.

Continuando, mostramos as vias metodológicas que levam das intenções aos objetivos ou, em outras palavras, que permitem concretizar as intenções em objetivos. Localizamos os caminhos dos resultados, dos conteúdos e das atividades. Apreciando-os, fazemos ver que, nessa área, todos os caminhos levam a Roma, não no sentido corrente do dito de que “qualquer via” conduz à capital dos césares, mas no de que “o conjunto

dos caminhos” leva para lá. Ou seja, nenhum dos caminhos isoladamente leva aos objetivos educacionais sem risco de desvio.

Concluído o trabalho classificatório, analítico, descritivo e, enfim, o de recomposição, relacionamento, síntese e crítica, poderíamos ter-nos dado por satisfeitos, já que tínhamos percorrido todas as estações do itinerário científico. Mas não resistimos à tentação de mostrar um exemplo de como estabelecer princípios para uma lista de objetivos com intenções emancipatórias. O nosso exemplo, extraído de uma experiência francesa, situa-se na instância do sistema de ensino. No entanto, acreditamos que sua exposição, na sequência do estudo em que pudemos aflorar categorias de análise das intenções e objetivos, pode servir também para o trabalho em outras instâncias. Como dissemos anteriormente, a instância é apenas um lugar no espaço. Preenchê-lo com competência e seriedade, para gerar objetivos consistentes e viáveis, é tarefa para educadores animados por intenções emancipatórias em qualquer instância: no trabalho pedagógico final, no planejamento e na orientação em nível institucional e, claro, nos próprios núcleos decisórios do sistema de ensino.

Não é tarefa fácil. Mas quem disse que educar pessoas tem a ver com facilidade? *Ad astra per aspera*: caminhar em direção ao que é mais elevado é sempre difícil.

O trabalho pedagógico, direcionado ao entendimento cada vez mais rigoroso das intenções que permeiam todo o fazer educativo, deve levar a uma atuação inteligente no sentido do atingimento dos objetivos da educação. Para isso, há uma exigência técnica, que nunca é neutra e que deve ser enfrentada corajosamente, para que não se fique no espaço da sala de aula com palavras de ordem que apenas desmobilizam, não levando à realização de “ações vitais”, como aconselhava Gramsci.

Referências bibliográficas

- APPLE, M.W. (1982). *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense.
- _____ (1989a). “Currículo e poder”. *Educação e Realidade*, vol. 14, nº 2 (jul.-dez.). Porto Alegre: FE-UFRGS.

- _____. (1989b). *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BOUFLER, J.P. (1993). “Interesses humanos e currículo: Paradigmas, tendências ou dimensões?”. *Educação e Realidade*, vol. 18, nº 2 (jul.-dez.), pp. 97-108. Porto Alegre: FE-UFRGS.
- BOURDIEU, P. (1991). “Estruturas sociais e estruturas mentais”. *Teoria e Educação*, nº 3, pp. 113-119. Porto Alegre: Pannonica.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C. (1975). *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- CASTANHO, M.E. (1993). “Os objetivos da educação”. In: VEIGA, I.P.A. *Repensando a didática*. Campinas: Papirus.
- CHERVEL, A. (1990). “História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa”. *Teoria e Educação*, nº 2. Porto Alegre: Pannonica.
- COLL, C. e BOLEA, E. (1990). “Las intenciones educativas y los objetivos de la educación escolar: Alternativas y fundamentos psicológicos”. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J. e MARCHESI, A. *Desarrollo psicológico y educación*, II. Madrid: Alianza.
- DOMINGUES, J.L. (1986). “Interesses humanos e paradigmas curriculares”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 67 (156) (maio-ago.), pp. 351-366. Brasília: MEC-Inep.
- FORQUIN, J.C. (1993). *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FRAGO, A.V. (1995). “Historia de la educación e historia cultural: Posibilidades, problemas, cuestiones”. *Revista Brasileira de Educação*, Anped, nº 0 (set.-dez.), pp. 63-82.
- GRANDE, M.A.R. de L. (1979). *Educação escolar: Finalidades e objetivos*. São Paulo: Saraiva.
- HABERMAS, J. (1987). *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- LANDSHEERE, G. e LANDSHEERE, V. (s.d.). *Definir os objetivos da educação*. Lisboa: Moraes Editores.
- MANACORDA, M.A. (1989). *História da educação*. São Paulo: Cortez.
- MARX, K. e ENGELS, F. (1978). *A ideologia alemã e outros escritos*. Rio de Janeiro: Zahar.

- MOREIRA, A.F.B. (1990). *Curriculos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus.
- PARAÍSO, M.A. (1994). “Estudos sobre currículo no Brasil: Tendências das publicações na última década”. *Educação e Realidade*, vol. 19, nº 2 (jul.-dez.), pp. 95-114. Porto Alegre: FE-UFRGS.
- PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO DO FUTURO (1989). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 67 (155) (jan.-abr.), pp. 152-169. Brasília: MEC-Inep.
- ROUANET, S.P. e FREITAG, B. (1980). “Introdução”. In: ROUANET, S.P. e FREITAG, B. *Habermas: Sociologia*. São Paulo: Ática.
- SNYDERS, G (1988). *A alegria na escola*. São Paulo: Manole.
- VAZ, H.C.L. (1968). *Ontologia e história*. São Paulo: Duas Cidades.
- YOUNG, M. (1989). “Currículo e democracia: Lições de uma crítica à ‘nova sociologia da educação’”. *Educação e Realidade*, vol. 14, nº 1 (jan.- jul.), pp. 29-39. Porto Alegre: FE-UFRGS.

3

OS CONHECIMENTOS CURRICULARES E DO ENSINO

Maria Isabel da Cunha

Certamente um dos maiores estímulos na ciência é o simples prazer de descobrir coisas, de aprender algo novo sobre o mundo à nossa volta.

Hal Hellman

O questionamento sobre os conhecimentos escolares constitui uma prática relativamente recente. Há não muito tempo, a representação que tínhamos sobre eles era naturalizada e pouco refletida. Parecia que a sua definição correspondia a uma constituição universal, sem demandar questionamentos. O currículo, nesse caso entendido como a seleção de conteúdos escolares e sua seriação, não estava em questão, nem mesmo em cursos de formação de professores. Nesses espaços, a preocupação vinculava-se a formas e métodos de ensinar os conteúdos, mas não encaminhava para o questionamento do que se ensinava na escola.

As chamadas teorias da reprodução, no campo da sociologia da educação, ajudaram-nos a abalar a inquestionável aceitação dos conhecimentos escolares. Elas favoreceram o desvelamento das relações de poder

presentes na escola e explicitaram que não há um arbitrário universal, descolado da cultura, nessa ação; antes, a escola reproduz as relações de dominação próprias da sociedade de classe. Mesmo com a ideia republicana de democratização da escolarização, a definição do que é conhecimento válido para todos é feita pelas classes dominantes com as representações da sua cultura.

Essas considerações sugerem que a compreensão sobre os processos que antecedem a seleção dos conhecimentos que constituem a educação escolarizada requer um mergulho histórico. Exige que se recupere a conexão significativa da educação escolarizada com os movimentos sociais e políticos que defenderam a universalização da educação como elemento-chave da construção da cidadania.

Mesmo registrando a evolução do conhecimento e sua relação com as demandas sociais, a matriz disciplinar está vinculada à concepção epistemológica produzida pela modernidade. Certamente, a seriação e a perspectiva da meritocracia encontram suas justificativas nas crenças dos liberais, que, ao contrapor a tese de que o acesso à educação corresponde ao lugar ocupado pelo sujeito na sociedade, defenderam a lógica do mérito, baseada na “natureza (do indivíduo), descoberta no processo de educação”, como interpretou Dewey (1979, p. 96). Entretanto, o mesmo autor registra um desequilíbrio entre o discurso liberal assentado no mérito e a vocação emancipatória presente no Iluminismo.

Piozzi, tomando a educação superior como ponto de referência, esclarece que “a luta das Luzes pela divulgação do conhecimento teria em perspectiva a diminuição progressiva das desigualdades e dos conflitos de classe, perseguindo o limite da igualdade e da harmonização” (2004, p. 657). A mesma autora recupera escritos de Diderot, em especial o “Plano de uma universidade”, escrito em 1775, a pedido da czarina Catarina da Rússia, como um documento importante na defesa do potencial acesso de todos à educação superior, que, por essa condição, deveria ser mantido pelo Estado. Essa produção inspirou Condorcet, no âmbito dos ideais da Revolução Francesa, a defender o acesso universal a uma educação que deveria ser laica e pública e, no caso da educação superior, vinculada a uma perspectiva profissionalizante. Nesse particular, diferencia os cursos relacionados “às artes mecânicas e liberais, de duração mais curta e conco-

mitantes à atividade profissional, e os de utilidade pública, mais longos e complexos, que demandam dedicação integral dos estudantes” (*ibid.*, p. 667). Para ambos, entretanto, Diderot defendia uma base teórica geral voltada para o desenvolvimento do raciocínio criativo. Mesmo assim, é possível identificar nessa diferenciação, segundo Piozzi, “a natural desigualdade de talentos” que deve ser identificada na progressão dos estudos, por meio do empenho individual dos estudantes.

Nesse documento histórico, a determinação dos “saberes elementares ensináveis” cabia à Sociedade das Ciências e Letras, onde se abrigavam os sábios reconhecidos pela sua condição de inventores e pensadores.

Por essa matriz, que inspira o mundo ocidental, é fácil compreender de que forma e por que razões os rituais escolares foram definidos. Dessa análise, é possível destacar alguns pressupostos.

O primeiro deles refere-se à concepção de que o conhecimento é universal e, como tal, constitui-se como base para a educação escolarizada em geral, sem fazer uma conexão com o contexto cultural particular dos educandos.

O segundo explica a base da seriação que caracteriza a organização dos rituais escolares e a sequência dos conteúdos. Essa era uma condição fundamental para hierarquizar a capacidade dos estudantes na progressão dos estudos, segundo seus dons e esforços.

O terceiro, estribado na crença da universalidade do conhecimento, defendida nessa proposta, outorga a pessoas “sábias”, pertencentes ao espaço acadêmico, o poder de decidir qual é o conhecimento válido. Nesse sentido, compreendendo a sociedade hierarquizada, o prumo dessa decisão necessariamente se vincularia com as classes dominantes e com uma concepção de educação ligada às elites.

O quarto alicerça-se na crença de que a escolarização, como direito de todos e dever do Estado, garantirá a construção de uma nova ordem, baseada na democracia. Entretanto, por contradição, assume a dualidade de propostas educacionais, dicotomizando os conhecimentos ligados à base material da sociedade, ou seja, ao mundo do trabalho, e outra dirigida às classes dirigentes, que seriam mais longas e exigiriam tempo integral.

Essa descrição chama a atenção, ainda que de maneira sucinta, para o fato de que compreender e intervir no conhecimento escolar exige uma reflexão que recupere a matriz histórica de sua distribuição e escolha. Não se pode esquecer que até a metade do século XX, “nas representações imaginárias da sociedade francesa, as instituições escolares públicas eram o símbolo do afiançamento dos princípios republicanos e democráticos, uma vez que as idéias progressistas significavam a ampliação da igualdade de possibilidades e suas funções contribuíam para superar as assimetrias de origem”, como afirma Sidicaro, no prefácio de *Os herdeiros*, obra de Bourdieu e Passeron (2003, p. XIX). O ideário francês, com fortes influências no Ocidente em geral e no Brasil em particular, inspirou a organização dos sistemas educacionais públicos, e a universalização da escolarização incluída no ideário republicano ocultou as tensões que permeavam o cotidiano escolar.

O conhecimento escolar: Do fatual ao processual

Não foi sem perplexidade que nos confrontamos com os estudos dos sociólogos franceses e anglo-saxões que punham a nu a condição de exclusão produzida pelo sistema escolar. Proclamavam eles que os sistemas escolares reproduziam e premiavam, com o argumento da desigual capacidade intelectual, o que, na realidade, eram as sequelas das assimetrias sociais que se mostravam nas escolas.

Estudar as escolas como instituição, associando-as ao campo da sociologia política da educação, tornou-se fundamental. Aprendemos, como afirma Bernstein (1990), que os sistemas educativos representam, através da história, o maior dispositivo que têm os Estados e as sociedades para o processo de reprodução e transformação cultural. Para o autor, constitui-se no dispositivo mais específico, formal, material e extenso que possibilita o encontro entre poder, conhecimento e consciência.

O impacto dessas compreensões teve repercussões no campo da educação, incluindo as políticas orientadoras de perspectivas progressistas que guiavam as experiências dos sistemas de ensino, na etapa de redemocratização do Estado brasileiro. Os discursos hegemônicos foram substi-

tuídos por diferentes correntes acadêmicas e partidárias, dando origem a alternativas distintas de trajetórias institucionais.

Em que pesem as diferenças que caracterizavam as teses dos distintos movimentos, consolidou-se a compreensão de que o conhecimento escolar e acadêmico, até então naturalizado na sua legitimidade pela modernidade, foi posto em questão e tornou-se objeto de reflexões teóricas e investigações empíricas. Tomou-se como um referente que a produção do conhecimento é uma produção humana e, portanto, afetada pelas condições históricas e objetivas das pessoas e das sociedades que produziram esse conhecimento.

Geraldi (2004, p. 601) auxilia essa compreensão afirmando que houve um tempo em que se acreditava

que a natureza nos fornecia a si própria como objeto de nossos estudos, operação contínua de esquadriamento com o qual dividíamos lotes, às vezes murados e intransponíveis. Acompanhando essa crença, esforçávamo-nos para enxergar também fenômenos humanos com a mesma suposta objetividade (...) controlando a “vergonhosa” subjetividade das compreensões.

Os efeitos da defendida objetividade são facilmente observáveis nos currículos escolares. É de lamentar que a ideia da neutralidade científica, como critério explicitador de rigor, tenha banido das práticas escolares a história das ciências e a possibilidade de partilhar com os professores e estudantes os contextos em que os conhecimentos foram produzidos, incluindo a condição humana dos sujeitos aí envolvidos. Sabiamente, afirma Vieira Pinto (1985, p. 75) que “a compreensão da evolução do conceito de ciência ao longo de sua história é o único modo de que dispomos para adquirirmos os dados que nos revelem a sua essência. A história da conceituação da ciência é que nos dá o conceito de ciência”. O conhecimento científico que nutre os conteúdos escolares, portanto, é uma criação humana, realizada na descoberta da possibilidade de transpor para o plano subjetivo o que acontece no espaço objetivo da realidade.

Os estudantes precisam aprender o teorema de Pitágoras, as leis de Newton e de Mendell, a teoria de Darwin, as ideias de Voltaire e tantas outras formulações científicas. Ouvem referências que vão desde a retratação de Galileu até o impacto das ideias de Freud, Marx ou Mead, passando pela

teoria quântica de Born, Heisenberg e Einstein. Entretanto, o que lhes é proposto são os resultados sintetizados desses conhecimentos ou, não raras vezes, a repetição memorizada de fórmulas e datas que decorrem dos processos científicos que os produziram.

Hellman (1998) nos brinda com um interessante estudo, em que explora os grandes embates das ciências. Diz ele que os fatos e as teorias são apenas produtos da história, concordando com Vieira Pinto. Afirma que é “o processo que é a ciência viva, pois é o que torna a atividade excitante para os que a praticam (...) porque o processo da descoberta científica está carregado de emoção” (p. 14). Desvela que há um processo pleno de tensões e interesses que provocam o conhecimento, envolvendo os sujeitos produtores numa condição que aciona subjetividades historicamente produzidas. Elege dez casos, a seu critério, apresentados numa ordem histórica não rigorosa, que informam o leitor como o conhecimento é fruto de condições humanas e históricas, em que as formas de legitimação são imbricadas em conflitos e inseridas em fortes estruturas de poder.

A ciência, que como produto se apresenta ascética e generalizadora, foi produzida em situações contextualizadas e plenas de tensões. As pessoas que a protagonizavam mobilizaram inteligência e energia, mas também interesses, frustrações, utopias e vaidades, num amálgama de condições cognitivas, políticas, emocionais, enfim, humanas. Certamente, o estudo dos casos descritos por Hellman poderia ser bem mais instigante e formativo para nossos estudantes do que a memorização das leis, tabelas e cálculos, favorecendo um processo cognitivo complexo e uma visão sociocultural importante. Acima de tudo, favoreceria o espírito inquiridor e a visão de complexidade tão necessária a sua formação. Poderiam eles esquecer leis e fórmulas, mas certamente se apropriariam da compreensão dos modos de produção do conhecimento, sua relatividade e provisoriade. Essa condição os ajudaria a viver suas próprias tensões na procura do conhecimento e, mais do que reproduzir o já dito, incentivaria os alunos a interpretar criticamente o que aprendem.

Nesse sentido, forma e conteúdo apresentam-se articulados e o ensino poderia supor as dicotomias tradicionais entre cognição, afetividade e compromisso. Carranza (2000, p. 15) denuncia o equívoco de certas práticas de processos escolares, em que as aprendizagens referentes a participação

e compromisso ficam a cargo de projetos específicos, desconectando-se do conhecimento cognitivo disciplinar, imaginando que o primeiro se produz exclusivamente

em espaços “não áulicos” como projetos especiais, espaços de convivência, projetos de extensão, gestão participativa, vínculos com a comunidade etc., enquanto o espaço do instrucional, o pedagógico no sentido estrito, ocorre dentro da sala de aula e corresponde ao cognitivo propriamente dito.

Continua a autora afirmado que essa posição representa um perigo, pois se desconectam as experiências de práticas democráticas com a qualidade do ensino que ocorre na sala de aula, “âmbito medular onde se constituiu a melhor tradição da educação republicana, da igualdade através do acesso ao conhecimento” (*ibid.*).

Lamentavelmente, nossos alunos – e muitas vezes nossos professores – estão frequentemente distantes dessas análises que os fariam interagir com o conhecimento e lhes dariam a condição motivadora de compreender e intervir social e intelectualmente, como sujeitos também produtores do conhecimento. De certa forma, continuam a “assistir” e a “dar” aulas que mobilizam a memorização e a resolução de exercícios (quase mecânicos) de repetição e aplicação descontextualizadas dos conteúdos, que não fazem sentido para suas vidas nem para as de quem os produziu. Teríamos de evoluir da perspectiva usual de “dar e assistir aulas” para a condição de “fazer aulas” (Anastasiou e Alves 2004), pois nesse processo é que se constrói a relação pedagógica que mobiliza o professor e os estudantes sobre o objeto de estudo, por meio de estratégias de ensino-aprendizagem mutuamente relacionadas e que colocam todos como sujeitos aprendentes, ainda que com papéis próprios de suas condições.

Escola e conhecimento: Repercussões e impactos na docência e no projeto pedagógico da escola

Os professores são produtos de um sistema de formação que ainda opera, com significativa ênfase, na direção de um conhecimento estático,

nem sempre contextualizado histórica e socialmente. Tendem a repetir as práticas escolares oficiais e tradicionalmente construídas e se orientam, em grande parte, por representações do senso comum. Por sua vez, a formação profissional que recebem na universidade não consegue ter a efetividade necessária para alterar a construção cultural e histórica que constitui o senso comum que necessitaria ser ponto de partida da reflexão teórica para se tornar num novo senso comum (Sousa Santos 1988). Muitas vezes, a formação profissional também opera na mesma direção das práticas escolares caracterizadas pela apropriação memorística do conhecimento ou por processos compartimentados que desconectam a teoria da prática e do conhecimento de subjetividade histórica.

Como parte de sua condição de trabalho e formação, os professores utilizam o livro didático, principalmente nos níveis fundamental e médio, como recurso e são pouco autônomos nas decisões que tomam sobre o que ensinar e por que ensinar. O livro, que deveria ser apenas um recurso de apoio, torna-se guia da agenda docente e substitui, muitas vezes, a necessária energia questionadora que deveria fazer a mediação entre a condição dos estudantes, incluindo sua cultura e linguagem, e o conhecimento disponível.

Não se trata de culpar os professores e a escola. Essa é uma solução injusta e, acima de tudo, inócua. Trata-se de tentar enfrentar o problema dos conhecimentos escolares e acadêmicos com mais empenho, implementando essa discussão nos currículos dos cursos de formação e nas práticas de ensinar e aprender que se desenvolvem em seus cotidianos. Essa condição exige, mesmo, uma ampliação da discussão no seio da sociedade mais ampla que, ao seu modo, também ratifica de forma acrítica os conhecimentos escolares tradicionais. Não são raras as vezes em que os pais atribuem valor a “cadernos cheios” e lista de conteúdos ampliada, orgulhosos quando seus filhos são capazes de recitar informações acionando dispositivos de memória. No senso comum, ser educado significa ser erudito, entendida essa qualidade como a condição de discorrer, mesmo que acriticamente, sobre uma ampla gama de temas considerados válidos pela cultura dominante.

É interessante registrar que o discurso vigente no âmbito educativo afirma um compromisso com a cultura e com o contexto dos alunos, com a condição de descentralização regional, com a aceitação da diferença, da

flexibilidade, enfim, muitos atributos que denotam uma consciência crítica e uma postura emergente. Em geral, essas afirmativas são derivadas das teorias valorizadas no campo ideológico da educação.

Entretanto, na prática cotidiana, não são muitas as mudanças ocorridas. Os conteúdos são universalmente definidos e quase sempre não respeitam a diversidade de interesses, particularidades e posições dos diferentes grupos sociais, reforçando a hegemonia. As diretrizes nacionais são ressignificadas pelos grupos editoriais, responsáveis pelos livros didáticos, no caso da educação básica. Como afirma Torres (1996, p. 87), o conhecimento acadêmico dominante “é embalsamado dos livros de texto com a intenção de facilitar o trabalho do coletivo dos docentes ao apresentar-se já como conteúdo selecionado e com a pretensão de neutralidade ideológica”. São os chamados especialistas que definem o conteúdo válido, e as autoridades educativas lhes outorgam uma condição de legitimidade oficial, incluindo a cultura visual. Giroux (1985, p. 14) tem denunciado que a cultura visual se sustenta numa perspectiva de classe social, etnia e gênero e favorece “a manipulação ao responder à lógica da fragmentação que supõem a divisão do trabalho e o imediatismo da informação”.

A posição pouco reagente dos professores diante dessa condição tem origens históricas e culturais. O livro representa, na cultura letrada, uma autoridade legitimada. Desde suas representações, dizem Alvarez, Furió e Coscio (2005), os professores

não percebem que seja de sua incumbência selecionar conteúdos culturais, analisar inclusões, interesses a que servem; em geral demandam atenção somente a formulação de objetivos e metodologias, distanciando-se do questionamento e interpretação do conhecimento escolar, em especial aqueles presentes no livro didático.

Na educação superior, ainda que com peculiaridades próprias, os processos de alienação tendem a se repetir, mas numa outra direção. O aligeiramento da formação e as condições de ingresso dos alunos sugerem uma condição superficial de apropriação do conhecimento específico. Nesse âmbito, a problemática parece extrapolar a definição de conteúdos para o

ensino e residir em grande parte na fragilidade da intervenção dos alunos nos conteúdos propostos. Em recente pesquisa, Balduzzi, Corrado e Goñi (2005), com base em estudos na Argentina e na França, demonstraram que 93% dos estudantes respondentes afirmam estudar em cadernos de apontamentos próprios como primeiro recurso de aprendizagem. Apontamentos que são feitos em aula ou copiados de colegas de anos anteriores. Com forte indicação, surge, em segundo lugar, a leitura de textos parciais, multiplicados em fotocopiadoras. Só 11% dos respondentes afirmaram ter lido livros durante sua formação. Esses dados revelam processos fracionados de apropriação do conhecimento de significação discutível, no contexto de uma formação profissional consequente.

A questão do conhecimento curricular e do ensino, portanto, extrapola o processo de seleção de conteúdos; abrange as formas de apropriação desses conteúdos, reafirmando o pressuposto de que conteúdo e forma constituem um todo. Se na educação superior há maior independência dos currículos e dos docentes na eleição de conteúdos, as práticas cotidianas da cultura acadêmica dificultam uma formação com mais qualidade, entendendo essa como um atributo do protagonismo intelectual e de cidadania.

Em outro estudo, tendo como base as contribuições teóricas de Bernstein (1990), afirmamos que as decisões pedagógicas não são autônomas; são, antes, dependentes historicamente das relações da educação com a produção (Cunha e Leite 1996). Assim, dos docentes, costuma-se esperar um conhecimento do campo científico de sua área, alicerçado nos conhecimentos da ciência. Entretanto, como a formação que tiveram sustentou-se, preponderantemente, na visão de ciência como produto, os docentes enfrentam dificuldades para realizar um diálogo interdisciplinar, próprio da visão de processo. Afastam-se da condição de autoria, aceitando executar o que foi decidido sem sua intervenção e, como consequência, abdicam da mediação necessária entre conhecimento científico e o contexto sociocultural em que convivem com seus alunos.

A tradicional seleção de conteúdos dos exames vestibulares das universidades com vagas mais competitivas constitui um exemplo fantástico da compreensão de conhecimento e da formação que presidem a academia. A amplitude dos conteúdos e a sua generalidade interferem nas decisões dos currículos escolares, em especial da escola média, exigindo desta uma

condição que extrapola suas possibilidades e seus objetivos formativos, com vistas à cidadania, mesmo quando possuem estruturas adequadas de funcionamento. Não é à toa que os chamados cursinhos pré-vestibulares se tornaram uma instituição legitimada socialmente e pouco questionada na análise do sistema oficial de ensino. Faltam estudos e pesquisas mais consistentes para analisar esse fenômeno da educação brasileira, que se tornou uma excrescência aceita e naturalizada na sociedade. É sabido que, se a maioria dos professores universitários e dos profissionais bem-sucedidos em seus espaços de trabalho tivesse de se submeter aos exames vestibulares mencionados, certamente não alcançaria bons resultados. Que significado tem essa condição? Que sentido pedagógico possui a listagem de conteúdos exigidos dos estudantes sem questionamento mais rigoroso de sua significação? O que sinaliza essa realidade da educação brasileira para a sociedade, para as autoridades educacionais e para a academia? Somente o atendimento a um processo concorrencial e seletivo? Mesmo que assim fosse, tem sentido orientar a escola de “boa qualidade” para essa perspectiva? Mas, se não for essa a forma meritocrática de seleção, qual seria a opção? O que tem a ver essa política com os conhecimentos escolares? Como interfere no projeto político-pedagógico das escolas e das universidades?

Os conhecimentos escolares são meios para alcançar os objetivos sociais da educação, universalmente aceitos na sua relação com a apropriação da cultura historicamente produzida, com a socialização dos educandos e com a formação da cidadania no contexto democrático de nação. No caso da educação superior e profissional, a inclusão da formação para o trabalho se insere na perspectiva anterior.

O projeto pedagógico das instituições educativas precisa pautar-se por esses objetivos amplos, com a autonomia necessária à sua ressignificação diante dos contextos culturais e sociais que dão especificidade à missão educativa que executam. É preciso perceber que há relação estreita entre o projeto pedagógico e a seleção e o trato do conhecimento, incluindo uma posição epistemológica coerente com a visão educativa que preside seus pressupostos. A decisão sobre o que ensinar é tributária da posição sobre por que e para quem ensinar e, portanto, carregada de valores que constituem as perspectivas políticas da educação.

Conhecimento escolar e prática educativa

Compreender a ciência numa dimensão social requer conhecimentos de história, política, sociologia e demais ciências sociais. Exige, principalmente, uma postura epistemológica que contemple a complexidade e a visão plural dos fatos e acontecimentos.

A questão do conhecimento escolar e acadêmico está articulada com os demais desafios da prática educativa. Nesse particular, imbrica-se com a perspectiva da formação e da autonomia dos professores como coletivos profissionais. Articula-se inexoravelmente também com a instituição escolar em seus rituais e culturas. Portanto, não pode ser tratada isoladamente, ainda que sua análise requeira procedimentos próprios.

Para fins de encaminhamento, alguns aspectos e alternativas podem ser considerados na perspectiva de contribuir com a reflexão sobre os conhecimentos curriculares e o ensino. Não se trata de definir passos previamente delineados, nem imaginar que, com essa condição, estariámos esgotando a problemática. Procura-se, apenas, pontuar aspectos que podem se agregar a uma pauta de reflexões e continuar a abordagem de tema tão importante.

1. Considerar que a definição dos conhecimentos curriculares está articulada com uma perspectiva histórica que revela o sentido que a sociedade, por meio de um projeto de Estado, dá à educação escolarizada. Portanto, não há um arbitrário universal nessa escolha; ela deriva de um contexto político e social. Uma escola que ignora sua trajetória e a de seus estudantes e professores tende a reforçar processos memorísticos. Para Lefebvre (1991, p. 49), “todo o conhecimento, em primeiro lugar, é prático. Antes de elevar-se ao nível teórico começa pela experiência (...) pois somente a prática nos põe em contato com a realidade objetiva”. Uma escola que não reconhece o cotidiano e o que influencia seu contexto não é capaz de reconstruir o conhecimento experiencial, diz Litwin (2000), da mesma perspectiva. Vale registrar, entretanto, que não basta que a escola assuma o cotidiano como ponto de partida. Ela precisa reconhecer e incluir os processos que fazem pontes entre a cultura e o novo conhecimento. A condição de tomar a prática como ponto de partida da reflexão sistematizada

que aciona a teoria exige uma intencionalidade que rompe com o paradigma da ciência moderna, que, além de dicotomizar teoria e prática, privilegiou a primeira em detrimento da segunda. Mais ainda, assumiu a concepção de que a prática se constituía na aplicação linear da teoria e, portanto, essa ordem deveria inspirar a organização do conhecimento escolarizado. Os currículos, nos seus formatos tradicionais, revelam claramente essa perspectiva. Iniciam pelas grandes generalidades e pelo conhecimento do passado para depois desenhar possibilidades de conteúdos aplicados e contemporâneos. Na maioria das vezes, as conexões entre as matrizes científicas e os problemas reais escapam aos estudantes ou os frustram, pela impossibilidade de inverter o processo de produção de conhecimento, dando respostas aos problemas da prática.

Essa condição não significa a inexistência de conteúdos prévios, que façam parte dos objetivos educacionais, mas requer uma leitura interpretativa da cultura dos estudantes para propor estratégias de ensino que localizem referentes que os ajudem a fazer a relação entre seu universo experencial e os objetivos de ensino. Nessa travessia, ressignifica-se a condição da docência, em que o professor já não é um transmissor de informações, mas se constitui numa ponte que estabelece as mediações entre o conhecimento escolarizado e as estruturas cognitivas e socioculturais dos estudantes.

2. Perceber que a perspectiva conceitual e valorativa do projeto pedagógico corresponde a uma epistemologia, ou seja, a uma concepção de conhecimento. Os valores que subjazem ao processo social produzem uma forma de conhecimento, sua natureza e processo de produção. Dele decorrem os rituais curriculares, incluindo os tempos e espaços de distribuição do conhecimento, as práticas pedagógicas eleitas e as estruturas de poder que as sustentam.

As questões relacionadas ao conhecimento escolar não se esgotam na listagem de conteúdos. A formação dos estudantes se constitui das múltiplas relações que compõem suas vivências, dentro e fora da escola. Trata-se da *humana formação* de que nos fala Freire (1977), ampliando a compreensão da relação entre escola e cultura social. As relações humanas constituintes do cotidiano escolar, os exemplos e testemunhos apreendidos

pelos estudantes, os rituais e as práticas sociais que acontecem no ambiente escolar e acadêmico se incluem nos conhecimentos escolarizados. Muitas vezes, são esses os que marcam a formação dos estudantes, mais do que as aprendizagens das diferentes matérias de ensino. Precisam, pois, ser objeto de atenção tanto quanto o é a listagem dos conteúdos, e têm presença inequívoca no projeto pedagógico.

3. Aceitar que a escola/academia tanto distribui conhecimentos como reflete imagens que revelam ideologias (Bernstein 1990), assumindo posições que valorizam ou desvalorizam sujeitos, culturas e linguagens. As imagens compõem um conhecimento curricular que afeta as subjetividades, incluindo o olhar sobre o conhecimento. Nessa relação, os processos de ensino e as relações pedagógicas assumem capital importância, ainda que não estejam explicitamente arrolados como conteúdos escolares.

Os processos de inclusão e exclusão que estão presentes no cotidiano escolar nem sempre têm sido objeto de reflexão e, em geral, não são assumidos como um problema pedagógico. Nesse particular se poderiam incluir as questões relacionadas a gênero, etnia e classe social, principalmente. Mas há novas categorias surgindo na contemporaneidade que se revelam na cultura da escola/academia, como a discriminação dos obesos e dos portadores de necessidades especiais, para registrar as mais evidentes. Mesmo que se registrem mudanças no imaginário social sobre essa gama de diferenças, especialmente protagonizadas por ações afirmativas de políticas públicas, a mudança cultural precisa contar com a escola e com a família para se instituir. Trata-se de um conhecimento curricular que necessita de ações propositivas que incluam uma vigilância permanente dos preconceitos presentes na sociedade e revelados no ambiente educativo. São conhecimentos de natureza vivencial, que incluem uma ética necessária ao discurso da igualdade solidária que permeia comumente os projetos pedagógicos instituídos. Sendo vivenciais, exprimem-se principalmente pelas práticas cotidianas, pelos exemplos e pelas ações propositivas. É preciso, entretanto, não dicotomizar essas iniciativas do conhecimento curricular que é objeto da sala de aula. Segregá-las a espaços e tempos especiais significa, por si só, uma forma de exclusão. O desafio é incluir esse conhecimento como um princípio e torná-lo visível na ação dos educadores e educandos.

4. Compreender que os professores são portadores de conhecimentos que, considerando o universo curricular da educação escolarizada, representam formas valorativas de lidar com esse conhecimento. Portanto, não ensinam só o conteúdo disciplinar a seus alunos, mas as formas de percebê-lo e apresentá-lo aos estudantes. Explicitam valores do campo científico que representam e influenciam a relação que os estudantes estabelecem com o saber. Nesse sentido, há dois aspectos subjacentes à escolha de conteúdos e à forma de desenvolvê-los com os estudantes: a forma e a cultura. Essa perspectiva reforça a compreensão da não neutralidade da ciência, compreendida como uma ação humana e histórica. Ianni (1986, p. 45), tendo como referência a educação superior, localiza tendências nesse sentido, caracterizando-as como *colonialistas*, quando o professor se filia sem questionamentos a grupos e teorias de forma inquestionável, que se tornam *nacionalistas* quando, ao contrário, bloqueiam visões externas; *cosmopolitistas*, quando a última novidade passa a ser o que vale em termos de conhecimento em determinado campo; e *internacionistas*, que envolveriam uma incorporação crítica dos conhecimentos produzidos independentemente de território e origem, mas cotejados com a realidade social que constitui o pano de fundo da apropriação dos sujeitos. Certamente se poderia discutir a nomenclatura utilizada pelo autor, mas, mesmo assim, é interessante visualizar a organização dessas tendências que interferem nas práticas pedagógicas acadêmicas. No caso da educação fundamental e média, dada a menor possibilidade de escolha dos conteúdos por parte dos professores, certamente há menos impacto das tendências mencionadas. Mesmo assim, a visão que o docente imprime ao escolher a que pontos dar maior ênfase ou menor importância revela sua condição ideológica e valorativa em relação aos temas curriculares.

Importa é construir com o estudante uma visão de totalidade, mesmo que não se tome esse conceito da perspectiva de conhecer tudo de tudo, como afirma Vasconcellos (1995). Para o autor, conhecer numa perspectiva de “totalidade é fazê-lo de forma adequada, ou seja, na essência, determinando objetos do conhecimento que são mais relevantes” (*ibid.*, p. 110), mostrando-os na sua interdependência e em suas relações.

5. As pesquisas sobre as práticas escolares e acadêmicas podem colaborar com a compreensão teórico-prática dos desafios enfrentados pelos professores e alunos no trato do conhecimento escolar. Criticar o que pode ser diferente e dar visibilidade ao que alcança resultados positivos constitui uma forma de valorizar a reflexibilidade e sistematizar as práticas curriculares em que o ensino e o conhecimento sejam eixos articuladores.

A reflexão realizada no terreno escolar sobre esse tema deve se sobrepor à perspectiva que assumem os tradicionais conteúdos escolares e seu cumprimento de forma naturalizada. Mesmo os Parâmetros Curriculares Nacionais, no caso da educação básica e média, como as Diretrizes Curriculares, próprias da educação superior, precisam ser ressignificados por sistemas de ensino, escolas e professores, fazendo a mediação do estabelecido nesses dispositivos com decisões valorativas tomadas com base nos contextos sociais e culturais em que se situam.

Jitrik (2000) afirma ter muita satisfação quando ouve seus alunos dizerem: “Fiquei pensando nas coisas que dissetes... fiquei pensando nas tuas posições... fiquei pensando nas tuas perguntas...”, porque essa condição estimula a sua docência. São frases que estabelecem as condições de continuidade e os que a perseguem “o fazem porque a continuidade é o princípio erótico por excelência (...) pois é na continuidade que se estabelece nossa esperança de duração” (*ibid.*, p. 15).

Minha expectativa é de que estas reflexões produzam nos leitores a necessidade da continuidade. Serei, então, feliz como Jitrik!

Referências bibliográficas

- ALVAREZ, M.T.; FURIÓ, M.E. e COSCIO, L. (2005). “Los textos escolares y su función dentro del sistema educativo en la construcción de una sociedad democrática”. *I Congreso Nacional de Educación Comparada*. Buenos Aires, Argentina, novembro. CD-ROM.
- ALVES, E.P.; CARARO, J. e FIGUEIREDO, R. (1998). “Conteúdos de ensino: Da prática desafiadora à práxis transformadora”. In: CARVALHO, J.M. *Metodologia do ensino superior*. Vitória: Edufes.

- ANASTASIOU, L.G.C. e ALVES, L.P. (orgs.) (2004). *Ensinação na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 3^a ed. Joinville: Univile.
- BALDUZZI, M.; CORRADO, R. e GOÑI, J. (2005). “Alumnos avanzados, prácticas de estudio y culturas disciplinares en la universidad: Algunas hipótesis para un análisis relacional”. *I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación*. Buenos Aires, novembro. CD-ROM.
- BERNSTEIN, B. (1990). *Poder, educación y conciencia: Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C. (2003). *Les héritiers, les étudiants et la culture*. 2^a ed. Paris: Minuit.
- CARRANZA, A. (2000). “Pedagogía, escuela y reforma educativa”. *Cuadernos de Educación*, año 1, nº 1 (jul.). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, Centro de Investigaciones, Facultad de Filosofía y Humanidades, pp. 11-17.
- CUNHA, M.I. e LEITE, D. (1996) *Decisões pedagógicas e estruturas de poder*. Campinas: Papirus.
- DEWEY, J. (1979). *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional.
- FREIRE, P. (1977). *Educação como prática da liberdade*. 7^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GERALDI, J.V. (2004). “Pelos caminhos e descaminhos dos métodos”. *Educação e Sociedade*, vol. 25, nº 87 (maio-ago.), pp. 601-610.
- GIROUX, H. (1985). “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico”. *Dialogando*, nº 10. Santiago do Chile: Rede Latinoamericana de la Investigación Educativa de la Realidad Escolar.
- _____. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- HELLMAN, H. (1998). *Grandes debates da ciência. Dez das maiores contendas de todos os tempos*. São Paulo: Edunesp.
- IANNI, O. (1986). “O professor como intelectual: Cultura e dependência”. In: CATANI, B. et al. *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Edusp, pp. 39-49.

- JITRIK, N. (2000). “Pensar la literatura, pensar en la literatura”. In: HERRERA DE BETT. *Lengua y literatura. Temas de enseñanza e investigación. Segundas Jornadas sobre Investigación y Enseñanza de la Lengua y de la Literatura*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, pp. 13-20.
- LEFEBVRE, H. (1991). *Lógica formal/lógica dialética*. 5^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- LITWIN, E. (2000). “La enseñanza y el conocimiento en la universidad: Nuevas categorías para su análisis”. In: HERRERA DE BETT. *Lengua y literatura. Temas de enseñanza e investigación. Segundas Jornadas sobre Investigación y Enseñanza de la Lengua y de la Literatura*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, pp. 21-29.
- PIOZZI, P. (2004). “Da necessidade à liberdade: Uma nota sobre as propostas de Diderot e Condorcet para o ensino superior”. *Educação e Sociedade*, vol. 25, nº 88 (out.), pp. 641-545.
- SOUSA SANTOS, B. (1988). *Um discurso sobre a ciência*. Porto: Afrontamento.
- TORRES, J. (1992). *El currículum oculto*. Madri: Morata.
- _____ (1996). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado*. Madri: Morata.
- VASCONCELLOS, C. (1995). *Planejamento: Plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertad.
- VIEIRA PINTO, A. (1985). *Ciência e existência. Problemas filosóficos da pesquisa científica*. 3^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

4

AS FORMAS E PRÁTICAS DE INTERAÇÃO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS

Pura Lúcia Oliver Martins

Tratar o fenômeno do ensino como uma totalidade concreta, buscar suas determinações, pensá-lo em conexão com outras práticas sociais é o que se procura fazer, do ponto de vista de uma concepção crítica do trabalho da didática.

Rios (2001, p. 55)

Falar das formas e práticas de interação entre professores e alunos, como uma das dimensões da didática, implica um resgate histórico do movimento dos educadores-sujeitos dessa história nos últimos 35 anos. Isso porque a interação entre professores e alunos e suas implicações na aprendizagem escolar assumem diferentes formas, de acordo com o momento histórico em que essa aprendizagem se realiza.

Historicamente, é muito comum ouvir nos meios educacionais, sobretudo entre os alunos, afirmações como: “aquele professor não tem didática...”; “ele tem conhecimento, mas não sabe comunicar”; “o professor

conhece o assunto da sua matéria, mas não sabe transmitir”. Tais expressões revelam a importância das formas e práticas de interação entre professores e alunos na busca do conhecimento. Além disso, mostram que a didática é usualmente vista como sinônimo de métodos e técnicas de ensino e, mais que isso, que a escola é tida como a instituição que transmite¹ conhecimentos. Tal representação encontra sua razão de ser no enfoque que durante muitos anos, sobretudo na década de 1970, foi dado a essa área do conhecimento pelos estudiosos. Surghi (1975, p. 2), por exemplo, conceitua a didática como “a disciplina de caráter instrumental; posse dos meios necessários para manejar, com maior ou menor diretividade, a aprendizagem que o aluno realizará, de acordo com fins já determinados”.

No entanto, embora no senso comum essa representação ainda se manifeste com frequência, ao longo dos últimos 35 anos, a didática passou por intenso questionamento e deixou de ser considerada disciplina instrumental ocupada apenas com o fazer e passou a ser entendida como uma área do conhecimento, com objeto de estudo próprio, qual seja, o processo de ensino e suas relações.

Em consonância com esse movimento, em meados da década de 1980, estudos realizados por Martins (1989) abordam a didática, não como guia da ação prática como pretendem os manuais, mas, ao contrário, como expressão de uma prática determinada, num momento histórico determinado. Dessa perspectiva, escreve a autora, “a didática terá de se transformar numa disciplina que busca compreender o processo de ensino em suas múltiplas determinações, para intervir nele e reorientá-lo na direção política almejada” (p. 176).

Já no início deste século, Veiga (2004, p. 16) defende a ideia de que

analisar e revisar o processo de ensino à luz do contexto social, das mudanças ocorridas na instituição educativa e das condições objetivas do exercício profissional é uma tarefa do professor. Essas

1. A escola é uma instituição que veicula o saber sistematizado. Para tanto, a transmissão é apenas uma das formas e práticas de interação entre professores, alunos e conhecimento.

mudanças exercem uma influência no planejamento e no desenvolvimento do processo didático.

É dessa perspectiva que este capítulo está organizado, em três partes intimamente relacionadas, quais sejam: um breve resgate da história recente da didática no Brasil, situando momentos históricos que tiveram importância significativa na reconstrução da área, sobretudo em seus princípios fundamentais; 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; indicação de princípios orientadores para a área da didática na busca de práticas de interação entre professores e alunos pautada na sistematização coletiva do conhecimento. E, para finalizar, aponta uma tendência atual do processo didático.

A constituição das formas e práticas de interação entre professores e alunos no âmbito da didática: Momentos históricos

O ensino exige a apreensão da realidade. Não se pensa o ensino desconectado de um contexto social mais amplo.

Veiga (2004, p. 16)

Tratar do processo didático focalizando as formas e práticas de interação entre professores e alunos como uma das dimensões da didática, da perspectiva relacional defendida por Veiga (2004),² implica resgatar o percurso da área, situando-a nos diferentes momentos históricos.

Assim, um olhar sobre a história recente da didática no Brasil mostra que, nos últimos 35 anos, ela tem sido objeto de discussão nos meios

2. Segundo Veiga (2004, p. 13): “Enfatizar o processo didático da perspectiva relacional significa analisar suas características a partir de quatro dimensões: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. O processo didático, assim, desenvolve-se mediante a ação recíproca e interdependente das dimensões fundamentais. Integram-se, são complementares”. Para aprofundar essa abordagem, consultar Veiga 2004, pp. 13-30.

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 agararem 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