

# I

## *Estrutura do Projeto de Ensino- -Aprendizagem*

### INTRODUÇÃO

#### 1-Sobre o Conceito de Projeto de Ensino-Aprendizagem

Estamos assumindo aqui Projeto no mesmo sentido a que nos referimos antes quando conceituamos Planejamento:

*É uma praxis determinada, considerada em suas ligações com o real, na definição concretizada de seus objetivos, na especificação de suas mediações. É a intenção de uma transformação do real, guiada por uma representação do sentido desta transformação, levando em consideração as condições reais e animando uma atividade.* (Castoriadis, 1995: 97)

Enquanto o *Projeto Político-Pedagógico* diz respeito ao plano global da instituição, o *Projeto de Ensino-Aprendizagem* corresponde ao plano didático.

Tradicionalmente, fala-se de *Plano* de Ensino-Aprendizagem e não de *Projeto*. Os conceitos de projeto e plano podem ser aproximados. Aqui estamos preferindo projeto a plano em função do significado mais vivo, dinâmico e potencialmente mobilizador do primeiro: enquanto plano nos remete mais à idéia de produto, projeto traz subjacente a idéia de processo-produto, ou seja, projeto, da forma como estamos concebendo, inclui o conceito de plano e o transcende, na medida em que remete também a todo processo de reflexão, de construção das representações e colocação em prática, e não apenas ao seu registro.<sup>74</sup> É por isto que tem o mesmo significado do próprio conceito de planejamento anteriormente assumido.

Uma questão poderia ser levantada: por que Projeto de Ensino-Aprendizagem e não apenas de Ensino? Antes de mais nada, porque ensino e aprendizagem são conceitos essencialmente relacionais e dialéticos: "O ensino (magistério) não existe por si mesmo, mas na relação com a aprendizagem (estudo). (...) o que existe entre o ensino e a aprendizagem é uma relação de 'dependência

---

74. Cremos também que esta mudança na nomenclatura possa ajudar o professor a repensar esta atividade e re-significá-la.



ontológica” (Veiga, 1997: 139); assim, por exemplo, a rigor não podemos dizer que houve ensino se não houve aprendizagem; por seu turno, embora o sujeito possa aprender algo sozinho, nunca está *sozinho* em absoluto: no mínimo está partilhando uma linguagem que representa, em alguma medida, a *presença* do outro. É certo que, como veremos mais à frente, é até possível fazer a distinção e falar de projeto de ensino do professor e projeto de aprendizagem do aluno, mas mesmo assim os dois se exigem reciprocamente, pedem um encontro.

## 2-PROJETO X CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E CONHECIMENTO

O planejamento se coloca no campo da ação, do fazer; todavia, não parte do nada: existem definições prévias (teoria, valores, etc.) que precisam ser explicitadas. O Projeto de Ensino-Aprendizagem está atrelado a uma concepção de educação, que, por sua vez, está relacionada às concepções de conhecimento e de currículo. Estas concepções devem constar do Projeto Político-Pedagógico da instituição.

### 2.1.Educação Escolar

Gostaríamos de destacar a relação de interdependência que existe entre o tipo de educação que se busca fazer e o tipo de planejamento a ela correlato. Muitas vezes, na prática escolar, encontramos verdadeiros ‘monstrinhos’ criados pela tentativa de justapor concepções antagônicas entre a forma e o conteúdo do trabalhar no dia-a-dia, e a forma e o conteúdo do planejar.

Pensar no Projeto de Ensino é enfrentar algumas questões básicas, que definem o próprio campo de atuação do educador: o que entendemos por educação escolar? Qual o papel da escola? Naturalmente, se estas reflexões já foram feitas por conta da elaboração do Projeto Educativo, basta retomá-las; todavia, no caso da escola não ter seu Projeto, é fundamental que o educador busque, pelo menos para si e para seu grupo de trabalho, este posicionamento, a fim de ter critérios de decisão sobre o tipo de planejamento que se vai assumir.

É claro que sempre há o perigo da esquizofrenia pedagógica: declaramos uma intenção e na verdade a que dirige o trabalho é outra, sem que, muitas vezes, sequer nos demos conta... Mas este é um outro problema, que não será resolvido simplesmente se omitindo a concepção desejada. Muito pelo contrário, uma vez explicitada, temos condições de confronto com a prática concreta da instituição.

De nossa parte, esperamos ter deixado claro no decorrer do trabalho a concepção de educação que assumimos. De qualquer forma e muito sinteticamente, entendemos que a educação escolar é um sistemático e intencional processo de interação com a realidade, através do relacionamento humano baseado no trabalho com o conhecimento e na organização da coletividade, cuja finalidade é colaborar na formação do educando na sua totalidade — consciência, caráter, cidadania —, tendo como mediação fundamental o conhecimento que possibilite o **compreender**, o **usufruir** ou o **transformar** a realidade.



## 2.2. Currículo e Conhecimento

A prática do planejamento dependerá também da concepção de currículo que se tem, tendo em vista as implicações bem concretas em termos de organização do trabalho pedagógico.

*(Se) por currículo se entendeu de forma dominante o compêndio de conteúdos, planejá-lo é fazer um esboço ordenado do que se deveria transmitir ou aprender sequenciado adequadamente... Se por currículo se entendesse um conjunto de objetivos para serem alcançados junto aos alunos, o plano é a estrutura e ordenação precisa dos mesmos para obtê-los por meio de certos procedimentos concretos. Finalmente, se por currículo entendemos a complexa trama de experiências que o aluno obtém, incluídos os efeitos do currículo oculto, o plano deve contemplar não apenas a atividade de ensino dos professores, mas também todas as condições do ambiente de aprendizagem graças às quais se produzem esses efeitos: relações sociais na aula e na escola, uso de textos escolares, efeitos derivados das práticas de avaliação, etc. (Gimeno Sacristán, 1995a: 230)*

Todo processo de educação escolar, por ser intencional e sistemático, implica a elaboração e realização (incluindo aí a avaliação) de um programa de experiências pedagógicas a serem vivenciadas em sala de aula e na escola. Estamos entendendo por currículo este conjunto de atividades.

*Por currículo se entende a síntese de elementos culturais (conhecimentos, valores, costumes, crenças, hábitos) que conformam uma proposta político-educativa pensada e impulsionada por diversos grupos e setores sociais cujos interesses são diversos e contraditórios, ainda que alguns tendam a ser dominantes ou hegemônicos, e outros tendam a opor-se e resistir a tal dominação ou hegemonia. (Alba, 1991: 38)*

O currículo não pode ser pensado apenas como um rol de conteúdos a serem transmitidos para um sujeito passivo. Temos que levar em conta que as atitudes, as habilidades mentais, por exemplo, também fazem parte dele. Neste sentido, o currículo que nos interessa é aquele em que o educando tem oportunidade de entrar no movimento do conceito.

*...um currículo reflete não só a natureza do conhecimento em si mesmo, como também a natureza do conhecedor e do processo de aquisição de conhecimento. É um caso em que é obrigatoriamente mal delineada a fronteira entre sujeito, objeto e método. Um corpo de conhecimentos, entesourado numa universidade e corporificado numa série de competentes volumes é o resultado de intensa atividade intelectual anterior. Instruir alguém nessa matéria não é levá-lo a armazenar resultados na mente, e sim ensiná-lo a participar do processo que torna possível a obtenção do conhecimento: ensinamos não para produzir minúsculas bibliotecas vivas ambulantes, mas para fazer o estudante pensar, matematicamente, por si mesmo, para considerar os assuntos como faria um historiador, tomar parte do processo de aquisição de conhecimento. Conhecer é um processo, não um produto. (Bruner, 1969: 89)*

Muitas vezes, as propostas curriculares são feitas pelo sistema de educação estadual ou rede municipal, dando origem aos chamados "Guias Curriculares", que, em princípio, deveriam ser apenas uma orientação para as diversas escolas,



mas que na prática acabam sendo entendidos — até porque frequentemente são cobrados desta forma — como ‘programa oficial’, que ‘tem que’ ser dado. Mesmo no caso de existirem estas propostas gerais — como acontece com os PCN’s (Parâmetros Curriculares Nacionais-MEC) —, é importante que escola elabore o seu currículo, dialogando com as orientações dadas, mas tendo em vista a realidade concreta em que se encontra, fazendo suas opções e compromissos.

## — Relação Conhecimento-Realidade

Faremos a seguir algumas considerações sobre o princípio organizativo do currículo, ou, mais precisamente, sobre o tipo de relação entre o conhecimento a ser trabalhado em sala de aula e a realidade. Grosso modo, podemos classificar essa relação em duas grandes tendências, com duas subdivisões cada.

### *a) Tendências Não-Dialéticas*

Nessas tendências, está rompido o vínculo dialético entre o conhecimento e a realidade, no sentido de que a realidade seja a referência do conhecimento e este, por sua vez, vise a transformação dessa realidade.

#### □ “Academicismo”

É uma das formas mais comuns de se organizar o currículo da escola, o que significa dizer que o que determina sua estruturação são os programas de ensino, o rol de conteúdos programáticos preestabelecidos e que **devem** ser cumpridos. Dessa maneira, os conteúdos passam a ser autonomizados com relação à realidade, tendo valor por si próprios. Nesta visão, boa escola é aquela que ‘dá’, da forma mais completa possível, os conteúdos socialmente esperados. Há uma certa concepção enviesada de iluminismo por trás dessa prática, como se o conhecimento por si iluminasse o indivíduo, independentemente da realidade que o cerca; revela-se também um substrato metafísico-idealista, na medida em que o que importa são as idéias e não sua articulação com a realidade.

#### □ “Basismo”

É uma tendência que surgiu como reação à primeira, fazendo uma simples negação (e não superação), qual seja, aqui o que importa absolutamente é a realidade e qualquer elaboração teórica é vista como perda de tempo, já que ‘a prática é a teoria dela mesma’. O currículo é organizado com base nas vivências, na experiência imediata e não se vê necessidade do recurso ao saber sistematizado. Objetivamente tem pouca ocorrência na escola, estando mais ligada a certas concepções distorcidas de movimentos populares de educação.

### *b) Tendências Dialéticas*

Nessas tendências busca-se o vínculo dialético entre o conhecimento e a realidade, havendo, no entanto, diferença entre elas em relação ao ponto de partida.

#### □ “Da realidade ao conhecimento”

É a tendência que, nesta vinculação, privilegia a realidade como *ponto de partida*, ou seja, a partir de sua análise, da percepção de seus problemas e contra-



dições, é que se vai organizar o currículo, a relação de temas que precisam ser discutidos, para se elevar o nível de consciência, possibilitando a compreensão e a intervenção.

Deve ficar claro que existe sim o rigor, a valorização do saber sistematizado, o **planejamento**, a proposta de conteúdos, etc. O que difere é seu processo de gênese.

Evidentemente, se a forma de estruturação do currículo parte da problematização da realidade, o objeto de conhecimento tem uma afinidade muito grande com o sujeito, pois surgiu da própria análise do seu contexto.

Encontramos uma expressão concreta dessa tendência na concepção freireana de educação, que tem se traduzido em muitas escolas e redes de ensino como o trabalho com a **Interdisciplinaridade, Tema Gerador, Eixos ou Complexos Temáticos, Totalidades de Conhecimento**. Deve ficar claro aqui que “não se trata de os alunos decidirem e o professor providenciar. O professor passa a ser um elemento do grupo, que participa dos trabalhos e das decisões, apresentando seus argumentos e experiências” (Ott, 1984: 36).

Nesta tendência também pode ser incluída a **Pedagogia de Projeto**, vivenciada em contextos curriculares menos estruturados, onde os projetos vão sendo constituídos a partir dos interesses dos alunos por alguma temática. Esta pedagogia tem suas raízes em Dewey (1859-1952, experiência, vida, atividade) e seu discípulo Kilpatrick (1871-1965, método de projetos), e também, mais remotamente, em Ovide Decroly (1871-1932, com a idéia de globalização e, sobretudo, de centros de interesse).

### □ “Do conhecimento à realidade”

É a tendência que, nesta vinculação, privilegia o conhecimento como *ponto de partida*, qual seja, vai se organizar o currículo tendo como referência os conhecimentos acumulados pela humanidade, no seu processo de enfrentamento da realidade. Evidentemente, não se trata aqui de qualquer conhecimento, mas daqueles considerados fundamentais para se dar conta da compreensão do real e da capacitação dos sujeitos para sua alteração. Partindo, então, desses conhecimentos, se faz um percurso em direção ao contexto do aluno e da comunidade, no sentido de buscar as mediações significativas entre o conhecimento a ser desenvolvido e a realidade de trabalho.

Há que se compreender, entretanto, que para se chegar a este rol de conteúdos, fez-se antes o caminho da realidade ao conhecimento, estruturando-se a partir daí uma organização curricular de maior alcance, entendendo-se assim não ser essencial refazer este caminho para cada nova turma (pelo menos por um certo período)<sup>75</sup>.

Encontramos freqüentemente essa tendência entre os educadores que romperam com concepções tradicionais e estão buscando realizar um trabalho mais significativo e transformador (muitas vezes, dentro de uma estrutura ainda burocrática, desarticulada e alienada da escola).

75. Enquanto expressão teórica, essa perspectiva de trabalho pode ser encontrada na concepção crítico-social dos conteúdos (cf. Libâneo), ou numa certa interpretação da histórico-crítica (cf. Saviani).



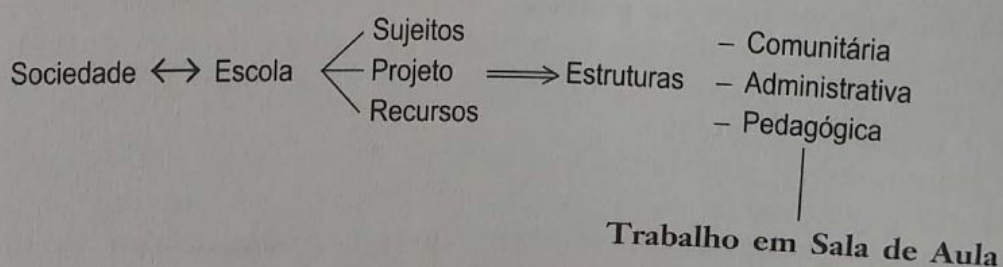
A concepção dialética do planejamento, obviamente, só encontra condições de ser concretizada em contextos nos quais a relação conhecimento-realidade não está sendo rompida na prática educacional.

### 3-VISÃO GERAL

Num sentido mais geral, como já vimos, a atividade tipicamente humana, consciente, está constantemente marcada por um ato de planejamento. Planejar, de alguma forma, com maior ou menor rigor, o professor sempre planeja (por escrito, mental ou oralmente). O que estamos buscando agora é uma forma mais adequada à realidade educacional. A questão que se coloca é superar tanto o planejamento espontâneo, ingênuo, não sistematizado, quanto o formal mas alienado, em direção ao consciente, crítico, intencional.

#### — Relação com a Totalidade

Na educação os homens entram em relação, procurando a compreensão e transformação da práxis que têm como ponto de partida. O planejamento mais especificamente pedagógico diz respeito ao trabalho em sala de aula, que se caracteriza pela interação entre os sujeitos, baseada no *relacionamento interpessoal*, na *organização da coletividade* e na *construção do conhecimento*. Particularmente, o trabalho de construção do conhecimento é um dos aspectos mais enfatizados nos processos de planejamento, mas há necessidade de considerá-lo na totalidade da escola, ou seja, nas suas relações na própria dimensão *pedagógica* (relacionamento interpessoal e organização da coletividade), nas suas relações com a dimensão *administrativa* e com a dimensão *comunitária* da instituição, bem como de levar em conta ainda a própria relação da escola com a *sociedade*.



— Esquema: Trabalho em Sala de Aula na Totalidade da Escola—

Encontramos, freqüentemente, um descompasso entre as propostas pedagógicas e a postura administrativa relativa às condições materiais exigidas para sua realização,<sup>76</sup> por exemplo. O planejamento, para ser devidamente equacionado, deve ser abordado na totalidade do real, resgatando suas múltiplas relações.

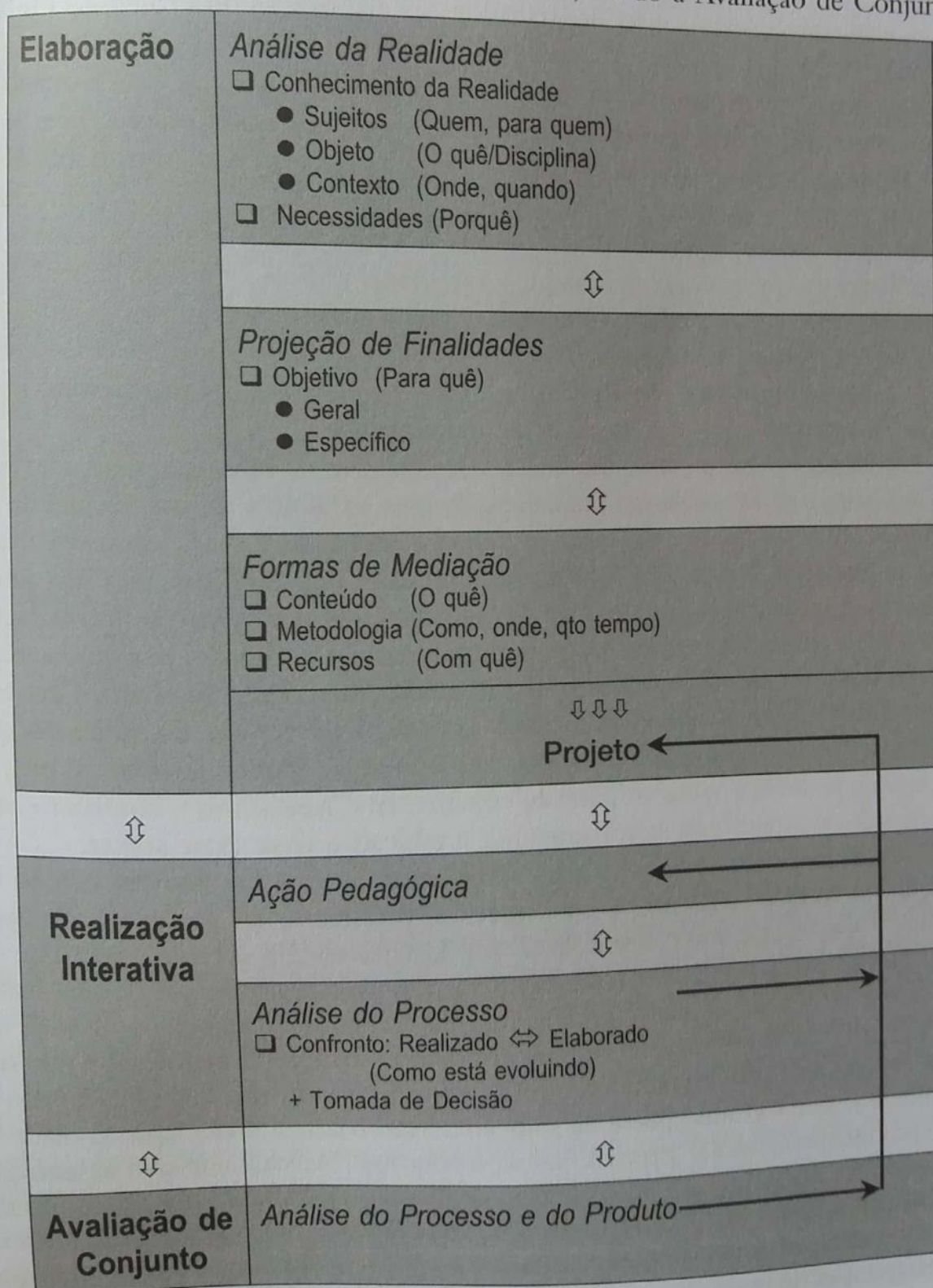
<sup>76</sup>. Número de alunos por sala, salário, horário para reunião pedagógica, material didático, etc.



## — Visão Geral do Projeto de Ensino-Aprendizagem

Um projeto será tanto melhor quanto mais estiver articulado à realidade dos educandos, à essência significativa da área de saber, aos outros educadores (trabalho interdisciplinar) e à realidade social mais geral.

A elaboração do projeto é também um **processo de construção de conhecimento** para os sujeitos que participam desta tarefa. É, portanto, semelhante a uma aprendizagem: se foi bem feito, interioriza-se e passa a fazer parte da pessoa. O planejamento didático pode ser compreendido como processo nos seus dois subprocessos Elaboração e Realização Interativa, aliado à Avaliação de Conjunto:





A seguir, trabalharemos as três dimensões relativas à elaboração do Projeto de Ensino-Aprendizagem.

## 1-ANÁLISE DA REALIDADE

### 1.1.Fundamentos

A primeira dimensão a ser contemplada na elaboração do Projeto de Ensino-Aprendizagem é a *Análise da Realidade*. Trata-se do esforço investigativo (e hermenêutico) no sentido de captar e entender a realidade, tal qual se encontra no presente, sua articulação histórica, em vista de sua transformação. Tem, pois, base também na memória, na medida em que a retenção das informações ajuda a compreender o momento atual. Implica ir além da sua percepção imediata, buscando o *como* é (descrição) e o *porque* é (explicação); almeja a tomada de consciência do que está acontecendo, a apreensão radical (ir à raiz) da realidade. Enquanto abordagem multirreferencial, envolve análise pedagógica, psicológica, além de política, econômica, social, antropológica, psicanalítica, histórico-cultural, etc. Aponta limites e possibilidades; ajuda a equacionar os **problemas**, identificar as **contradições** e a localizar as **necessidades**.

Até há algum tempo atrás (cf. 1ª Parte), as teorias da educação marcadas pelo viés idealista não levavam em consideração essa exigência do conhecimento da realidade. Ao que parece, desejava-se deixar a escola fora desse contexto, como se fosse instância pura formadora do homem, fora dos conflitos, fora das determinações e, conseqüentemente, fora da história. Com o advento da Escola Nova, houve um avanço em termos de preocupação com a realidade, mas que acabou ficando limitado ao conhecimento da dimensão psicológica do aluno. Ora, esta é uma posição insustentável hoje dado o avanço da ciência da educação que incorpora contribuições da sociologia, antropologia, economia política, etc.; já não é mais possível a volta ao passado romântico. É necessário o confronto com a realidade, e é para este confronto que a educação deve estar atenta.

Muitas vezes, ouvimos aqui algo semelhante ao que foi dito em relação ao método de trabalho: 'Sabemos bem qual é o problema, até porque o sofremos na pele', 'Vamos logo ver o que fazer' ou 'Queremos é a solução'. Será que de fato se sabe? Por falta de instrumental teórico, o professor olha para o problema, mas não o vê. O que se visa com a análise da realidade é propiciar a entrada no movimento conceitual (mediação para entrar no movimento histórico) e não sua mera reprodução. No trabalho científico costuma-se afirmar que definir bem o problema é já ter grande parte da solução... Não basta, é claro, apenas dizer 'o que' está acontecendo; é preciso buscar o 'porquê'. A realidade não se entrega de imediato: a aparência, como já tivemos ocasião de refletir, mais esconde do que revela a essência. Por outro lado, nossas 'lentes' não são neutras: trazem nossa história, valores, concepções. Além do mais, à diferença de um enfoque positivista que defende uma concepção relativamente estática da realidade social, no enfoque interpretativo dialético a realidade é algo dinâmico e mutável por

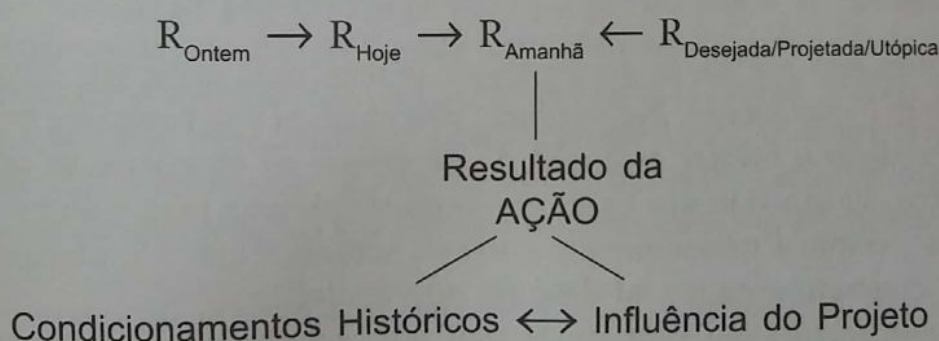


seu caráter inacabado e construtivo (Pérez Gómez, 1995a; Demo, 1987; Morin, s/d; Saul, 1988; Santos, 1996), o que remete ao entendimento do seu conhecimento como um processo de aproximações sucessivas, de busca de familiaridade para poder melhor penetrar sua complexidade.

Há que se compreender a realidade em que se está inserido sempre como parte de um todo (movimento constante entre particular e universal). Assim, em relação à escola, temos que compreender que os principais condicionantes freqüentemente estão fora dela; daí a importância de se pensar a relação escola-sociedade, para não ficarmos na ingenuidade pré-sociológica. Na visão dialética ou transformadora, considera-se a característica de sociedade de classe, o conflito de interesses, a influência da ideologia dominante, as questões de gênero, etnias, multiculturas. Além do mais, a abordagem da realidade, sem perder de vista as questões atuais, e por causa delas mesmo, deve ser histórica.

Os professores devem ganhar consciência de que não é possível educar, no sentido concreto — não abstrato ou ideológico —, sem partir da realidade e sem estar sempre a ela vinculada. Se subestimá-la, no dia-a-dia da sala de aula o professor poderá ser destronado barbaramente, porque não levou em conta os determinantes que tinha de enfrentar.

Conhecendo bem a realidade, podemos saber o seu peso efetivo. De um lado, isto ajuda a entender porque eventualmente ‘a coisa não acontece’ e, por outro, ajuda a enfrentar, a fim de que, com efeito, venha a acontecer, pela intervenção calculada.



— Esquema: Movimento da Realidade—

No processo de análise, precisamos estar atentos para localizar as **necessidades** (conscientes ou latentes), que podem se manifestar (ou ser provocadas a partir dos) nos problemas ou nas contradições presentes (que poderão, se assumidas, ser o motor da transformação). Por problema, estamos entendendo aqui a “necessidade que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente” (Saviani, 1993a: 23). As contradições apontam para o novo, para novas possibilidades, que estão ainda embrionárias ou subjugadas a forças maiores, mas que poderão se libertar com a intervenção da atividade humana consciente.

*O novo está inscrito como uma possibilidade nos elementos preexistentes, mas seu aparecimento não corresponde a uma determinação inexorável. (...) Não se cria algo novo senão a partir do que já existe, mas nunca basta o preexistente para produzi-lo. (Vázquez, 1977: 247)*



Devemos, pois, compreender a realidade para negá-la dialeticamente, para transformá-la: "...no conhecimento e explicação do que existe abriga(-se) paralelamente o conhecimento de sua negação..." (Marx, 1980b: 17). A análise crítica da realidade aponta para a raiz de um projeto transformador: ao mesmo tempo em que identifica o campo, revela suas contradições, as forças em jogo, seu movimento, enfim, seu devir enquanto possibilidade.

## 1.2.Repercussão para o Projeto de Ensino-Aprendizagem

O planejamento deve partir da realidade concreta tanto dos *sujeitos*, quanto do *objeto* de conhecimento e do *contexto* em que se dá a ação pedagógica.<sup>77</sup> O primeiro passo, portanto, do educador, enquanto articulador do processo de ensino-aprendizagem, deverá ser no sentido de conhecer a realidade com a qual vai trabalhar (alunos, escola, comunidade), além, é claro, do imprescindível autoconhecimento, do conhecimento do objeto de estudo, e da realidade mais ampla que todo educador deve ter.

Uma referência importante, em especial quando se inicia o planejamento mais sistemático, é a avaliação do trabalho do ano em exercício (ou do ano anterior, dependendo do momento em que se dá esta atividade).

### a) *Conhecimento dos Sujeitos*

#### — *Professor*

O *autoconhecimento* por parte do professor parece uma coisa tão óbvia que muitas vezes nem é explicitado. No entanto, percebemos a necessidade de retomar este ponto, dado o caráter essencial do professor na coordenação do processo pedagógico. Falamos muito da importância de atentar para o aluno como um ser concreto, o que é perfeitamente correto; acontece que o professor também é um ser concreto e como tal deve ser resgatado.

O autoconhecimento nos dias atuais tem uma relevância ainda maior em função da necessidade de um posicionamento claro do professor em relação à sua própria definição profissional: 'Face a tantos desafios e dificuldades, quero continuar sendo professor? Considero que é aqui que quero 'gastar minha vida'? Estou inteiro?'

Além disto, se não reflete sobre si e sobre sua prática, o professor corre o risco, por exemplo, de ensinar ao aluno o que mais sabe, gosta ou está acostumado a dar, e não o que o aluno precisa...

Devemos lembrar que a criança se educa, antes de mais nada, pelos modelos de comportamento que vê, que presencia; secundariamente vem os modelos sociais de comportamento apresentados como normas ou ideais. O professor deve procurar tomar consciência de qual é o *seu* projeto, e conhecer-se nos vários pontos de vista: **humano** — traços de firmeza de caráter, capacidade de

77. Um plano 'bem feito', sofisticado, mas desvinculado da realidade, pode ser 'bonito', mas bem feito é que não é.



perceber e respeitar o outro como pessoa, como diferente, tolerância; **ético** — princípios, parâmetros, coerência, senso de justiça, compromisso com o bem comum; **intelectual** — capacidade de refletir, não ser dogmático, nem fechado, capacidade de rever os pontos de vista, inteligência no trato com a realidade, apreender seu movimento, ir além do senso comum; **profissional** — competência, domínio da matéria e da metodologia de trabalho, segurança nos conceitos e técnicas, interesse, ânimo no que faz, preparo das aulas, atualização (cf. Vasconcellos, 1998b: 45).

### — *Alunos*

O conhecimento da realidade do aluno é essencial para subsidiar o processo de planejamento numa perspectiva dialética. Devemos ter em conta o aluno real, de carne e osso que efetivamente está na sala de aula, que é um ser que tem suas necessidades, interesses, nível de desenvolvimento (psicomotor, sócio-afetivo e cognitivo), quadro de significações, experiências anteriores (história pessoal), sendo bem distinto daquele aluno ideal, dos manuais pedagógicos (marcados pelos valores de classe) ou do sonho de alguns professores. Temos que trabalhar em função daquilo que realmente o aluno é, e não do que gostaríamos que fosse. Trata-se, no entanto, de conhecer **mesmo**, ou seja, não através de rótulos e preconceitos, ou chavões gerais ('são alunos de classe média', 'os pais são separados'). Para conhecer o outro, é necessário colocar o olhar sobre ele, mas um olhar atento, curioso, e acima de tudo amigo, despido de preconceitos. Buscar a empatia: ter a capacidade de perceber o ponto de visto do outro, se descentrar, abrir mão do narcisismo de ser simplesmente admirado ou respeitado pelo grupo.

Precisamos saber quem é o aluno que procura nossa escola: o que pensa da escola, quais suas expectativas pessoais e profissionais, qual sua origem social, sua situação social atual, que valores cultiva, quais suas condições objetivas de existência, sua linguagem, acesso a meios de comunicação, participação em 'grupos de cultura', etc.

Também no dia-a-dia da sala de aula, é fundamental que esta análise da realidade do aluno continue se dando. Como veremos logo na sequência, coloca-se, por exemplo, a exigência do professor conhecer as **representações mentais prévias** que os alunos trazem relativamente aos assuntos estudados.

### *Conhecer os determinantes*

Devemos observar que não se trata, no entanto, de conhecer a 'vida íntima' de cada aluno, mas de apreender suas principais características — o que fazem, o que esperam, o que pensam — e seus determinantes. Como nos referimos antes, a concepção escolanovista, de um lado, resgatou a importância do sujeito da aprendizagem, mas, de outro, acabou dando margem para se chegar a uma visão intimista, individualista do tipo 'cada um é cada um'. Isto é verdade, mas não é toda a verdade, pois ao mesmo tempo em que cada um é cada um, cada um é também um pouco do outro, do grupo ao qual pertence. Devemos considerar que o universo cultural, social, político, econômico dos alunos não é tão diferenciado assim; é certo que existem diferenças, que existe a apropriação



pessoal, etc., todavia participam também de um referencial social muito comum. Daí vai a capacidade do professor perceber o aluno concreto (resultado de múltiplas relações), pois desta forma encontra um espectro muito amplo de elementos comuns, visto que os educandos têm situações de vida muito semelhantes, marcadas pela condição social, pelos meios de comunicação, pelo gênero, pelos objetos colocados no consumo, etc. Estes condicionantes, em sendo dominados, ajudam o educador a conhecer melhor um ou outro aluno particularmente, no caso de haver esta necessidade (cf. Vasconcellos, 1999: 57).

### *b) Conhecimento do Objeto de Conhecimento*

Além dos sujeitos, é preciso conhecer o objeto que estará em pauta, tendo em vista sua apropriação. Este conhecimento se desdobra em dois níveis: o objeto de conhecimento em si, e as representações que os educandos têm dele.

O primeiro nível trata do necessário domínio pelo professor do conteúdo: sua gênese e desenvolvimento, articulação interdisciplinar, o que é efetivamente relevante.

O segundo nível diz respeito, já no processo pedagógico, à relação sujeito-objeto, qual seja, ao conhecimento prévio do aluno relativo ao objeto em estudo. Considerando que o conhecimento novo se constrói a partir do prévio, é preciso estar sempre levando isto em conta na prática pedagógica, para propiciar a elaboração de um conhecimento mais sistematizado e crítico. Segundo Ausubel (1980: 311), de todos fatores que influenciam na aprendizagem, o mais decisivo seria justamente aquilo que o aluno já sabe sobre o objeto de estudo. Tal exigência implica, entre outras coisas, uma nova postura por parte do professor em relação à sua programação, qual seja, **deve partir de onde a turma está**, de onde os alunos pararam no ano anterior, e não de onde acha que deveriam estar!

### *c) Conhecimento do Contexto*

Devemos atentar para o fato de que a aprendizagem não ocorre no vazio, no abstrato, num mundo à parte, mas, pelo contrário, num determinado contexto, numa determinada realidade, quer se contemple a própria sala de aula, a escola, bem como a comunidade próxima, ou ainda a sociedade como um todo.

Aparentemente, o que importa na sala é o professor e os alunos. Todavia, há uma relação da educação escolar com o sistema sócio-político-econômico-cultural. O professor pode querer não ponderar sobre isto, afinal, 'no aconchego da sala de aula', o que valeria seria 'ele e os seus alunos...'. Quanto tempo 'o sistema' ali interferiria diretamente? Talvez o tempo da 'chamada' (é cobrado o registro burocrático); mas se pensa que é só essa a influência do sistema, está muito enganado; tem a ilusão de liberdade, de autonomia plena, de independência enquanto que, na verdade, tanto ele como seus alunos, os conteúdos, a forma de trabalho, etc. estão condicionados socialmente (embora não mecanicamente). Ignorar isto é estar se submetendo passivamente a esta realidade. É preferível 'perder' um pouco de tempo para pensar sobre o conjunto da realidade, do que perder todo o tempo em sala de aula, já que o trabalho, por não abarcar a concretude dos determinantes, acaba se revelando ineficaz.



Em termos de contexto, o professor precisa ter clareza das pressões a que está sujeito, pois não ter clareza não é, como pensam alguns ingenuamente, ficar livres delas; muito pelo contrário, quanto menos consciência se tem, maior é a probabilidade de por elas ser dominado, ainda que 'sem intenção'!

É importante o professor conhecer o próprio grupo de trabalho, os colegas, a equipe diretiva, os funcionários da escola; abrir-se para a comunidade, ter contato com os pais, saber seus anseios, suas expectativas, suas necessidades, superando a superficialidade, a aparência e buscando os condicionantes objetivos e culturais que afetam a vida dos mesmos. Da mesma forma, é inconcebível hoje um educador que não esteja minimamente 'plugado', acompanhando os problemas nacionais e mundiais.

Objetivamente, o professor poderia se perguntar: qual é o projeto educativo da escola? Que posturas assumem os colegas? Que expectativas têm os pais em relação ao trabalho da escola? Qual a postura da equipe diretiva frente a uma linha progressista de educação e frente às eventuais pressões equivocadas dos pais? Qual a expectativa da comunidade escolar em relação ao vestibular? E ao cumprimento do programa? Qual o espaço para se fazer propostas alternativas? É possível um trabalho inter/transdisciplinar? É possível trabalhar com projetos? Dá para trabalhar sem livro didático? Que condições (materiais e políticas) há para trabalhar com os alunos fora da sala de aula? Enfim, uma série de questões que precisa se fazer a fim de conhecer a realidade onde atua, para depois poder estabelecer objetivos e planos de ação consistentes, efetivamente transformadores (e não apenas belas declarações de boas intenções...).

## 2-PROJEÇÃO DE FINALIDADES

### 2.1.Fundamentos

Uma vez compreendida, há o risco da realidade transformar-se numa espécie de paradigma a ser seguido, levando a educação para um caráter meramente reprodutor: "poderíamos ficar tentados a propagar a harmonia que descobrimos perscrutando o mundo que nos rodeia, a realidade já configurada ante nós como padrão universal" (Gimeno Sacristàn, 1983: 33). Não podemos tirar as referências para a prática pedagógica apenas dos conteúdos explicativos da realidade educacional, pois isto significaria tornar a realidade atual o modelo a construir e não a ser superado.

A *Projeção de Finalidades* é a dimensão relativa aos fins da educação, aos objetivos do ensino, aos valores, à visão de homem e de mundo. Expressa a intencionalidade, o desejo do grupo, "as finalidades que se projetam num futuro que se procura construir no presente" (Carvalho, 1988: 120); ajuda a explicitar as finalidades presentes na ação, mas nem sempre conscientes, bem como a alargar os horizontes de compreensão daquilo que queremos. Busca-se a superação da situação atual, naquilo que ela tem de negativo, de contraditório. Por outro lado, expressa a 'consciência possível' do grupo naquele momento histórico. Influencia todo processo educacional, dando a direção, como 'ponto futuro'.



As finalidades são gestadas num complexo processo que envolve necessidades, afetos, desejos, significações, etc. O fato é que a finalidade funciona como um ímã a atrair a pessoa; ora, se o sujeito não tem objetivo claro, não tem esta força de 'polarização'.

Não há educação neutra; ou está a favor da manutenção do *status quo* (Conservadora), ou a favor da mudança social com vistas à justiça e à solidariedade (Transformadora). Não pode haver omissão; a omissão é também uma tomada de posição, só que a favor do que está aí. A educação, portanto, além de desenvolver raciocínios e conteúdos, que são necessários, tem a ver com a postura diante do mundo.

No sistema tradicional de educação, os objetivos da escola são dados pelo governo, pela mantenedora, pelo diretor, etc. Na perspectiva libertadora, as finalidades da escola não devem ser apenas ponto de partida, mas também ponto de chegada de uma caminhada com a comunidade educativa. Assim, os fins da educação são o produto de um determinado momento, mas um produto que expressa todo um processo, e que tem validade não só como produto (que poderia se dar por satisfeito e ser arquivado), mas sobretudo como elemento dinâmico que sustenta e desafia a caminhada da escola.

Freqüentemente, quando falamos em finalidades para o trabalho, muitos julgam que vamos entrar nos 'devaneios filosóficos', nas mais lindas — e ineficazes — declarações de boas intenções. Consideramos, então, necessária uma distinção: o homem age conscientemente por ideais, por objetivos, e agir visando ideais não é idealismo, é característica do homem. O idealismo, como vimos, é uma distorção desta realidade, na medida em que valoriza um aspecto — o ideal, a teoria — em detrimento de outro — o real, a prática.

O estabelecimento de finalidades tem a ver com processo de desalienação, pois abre a possibilidade de recuperarmos, ainda que em parte, a dignidade e o sentido do trabalho, sendo sujeitos e não meros cumpridores de determinações ou repetidores de rotinas vindas de fora.

## 2.2.Repercussão para o Projeto de Ensino-Aprendizagem

A determinação de finalidades é um momento muito importante no planejamento, pois sem elas não se sabe bem que rumo tomar. À medida que o educador tem mais claros os objetivos, pode ir buscando conteúdos e metodologias melhores e mais adequados; a lucidez de objetivos abre caminhos, possibilidades criativas. Os objetivos, principalmente os 'de fundo', gerais, dão a direção, revelam valores e motivações. Uma finalidade bem formulada organiza o pensamento e ajuda o desencadeamento do processo para atingi-la. Não estamos nos referindo aqui à formulação mecânica de objetivos — ao estilo tecnicista; trata-se da dimensão teleológica da educação, da sua **intencionalidade**: "Para ensinar o latim a João, todos sabem hoje que é indispensável conhecer o latim e o João. Mas mais ainda: é preciso saber porque é que se deseja que João aprenda latim, como é que a aprendizagem do latim irá ajudar a situar-se no mundo de hoje — numa palavra, quais são os fins visados pela educação" (Snyders, 1974: 220).



No cotidiano, a falta de transparência da finalidade do próprio trabalho constitui-se um seríssimo problema a ser enfrentado pelos professores. A rigor, mais do que buscar que os objetivos estejam claros, devemos nos empenhar para que os objetivos sejam **assumidos** por cada um e todos; muitas vezes pode até haver clareza (razão), mas faltar compromisso (emoção).

Até que ponto sabemos realmente o que queremos, ou estamos repetindo aquilo que se incorporou no novo senso comum pedagógico? Levantamos esta suspeita baseados no fato de que as práticas concretas não têm coincidido com o discurso. Como apontamos anteriormente, o que se observa é uma alienação do educador em relação àquilo que faz, de tal forma que, muitas vezes, não domina nem mesmo o sentido do que ensina, justificando-o a partir de fatores extrínsecos — ‘faz parte do programa’, ‘é exigência da direção’, ‘é matéria de vestibular’, etc. (cf. Vasconcellos, 1999: 60). Isto ocorre não por culpa, mas como decorrência da própria formação do professor, onde este sentido também lhe foi negado. É uma situação insustentável que precisa ser superada pela pesquisa, pela troca, pelo trabalho coletivo, pela coragem de mudar.

Não podemos partir do pressuposto de que há um objetivo comum pelo simples fato de todos estarem na escola. A maioria dos alunos está lá sem saber bem o porquê. Também não podemos nos iludir achando que os objetivos estão claros só porque constam no regimento ou nos planos. Precisamos de objetivos reais, vivos, concretos e não aqueles formais, estereotipados. A função social da escola entrou em crise. Há que se resgatar seu papel, ter clareza de suas finalidades.

Cabe, pois, a projeção de finalidades sobre as dimensões básicas do trabalho educativo (articuladas entre si):

- ☐ Educação/Escola (Projeto Político-Pedagógico)
- ☐ Matéria/Disciplina (Proposta Curricular e Projeto de Ensino-Aprendizagem)
- ☐ Conteúdo/Atividade (Projeto de Ensino-Aprendizagem e Plano de Aula).

### — *Observações sobre os Objetivos*

Existem vários níveis de objetivos que vão desde os da Escola como um todo, até de um determinado conteúdo, passando pelos da unidade de trabalho, do curso, área ou disciplina.

Não é possível educar a não ser partindo de certos valores, de uma visão de homem, sociedade e conhecimento. Assim, os objetivos das disciplinas e das aulas devem ter estreita ligação com o Projeto Político-Pedagógico da Escola.

A formulação dos objetivos ajuda na elaboração da estratégia de ação, além de servir de critério para se saber em que medida foram alcançados (avaliação). Em educação o estabelecimento de objetivos é essencial para permitir uma postura ativa do sujeito.

### — *Objetivos Declarados x Práticas Realizadas*

Muitos professores acham que, por não terem se colocado objetivos reprodutivistas, suas práticas estão automaticamente isentas deste caráter. É



ingenuidade. Não percebem que a prática é mais do que consciência, vontade. Estamos envolvidos numa engrenagem social que num primeiro momento tem um dinamismo independente da nossa vontade, sendo determinante; isto significa dizer que a possibilidade de uma contradeterminação só se abre a partir do momento em que tomamos certo grau de consciência, e passamos a lutar contra esta determinação mais geral. O problema, portanto, não é tanto o que pensamos ou desejamos, mas o que de fato fazemos.

O professor deverá enfrentar, pela reflexão pessoal e grupal, a freqüente dicotomia entre os objetivos expressos na planificação e os objetivos que realmente tem no concreto da sala de aula (simplesmente 'manter a disciplina', 'cumprir o programa', 'garantir seu emprego', etc.).

### — *Qualquer Objetivo?*

'Ora, posso colocar o que quiser como objetivo...', poderia dizer alguém. Se formos coerentes com o método dialético, na verdade isto não pode ocorrer. Por quê? Porque os objetivos são resultado de um profundo perscrutar da realidade, de perceber, localizar, identificar seus limites e suas possibilidades, tendo em vista desenvolver, explorar, fazer avançar estas últimas. Se pudéssemos escrever 'qualquer objetivo', não haveria sentido começar pela análise da realidade. Justamente, analisando a realidade vamos captar suas necessidades e suas possibilidades, saber inclusive os recursos disponíveis ou passíveis de serem conseguidos.

Estabelecer objetivos é ter a habilidade de dialogar, de perscrutar o mundo, descobrir-lhe o sentido, e devolver à comunidade de forma orgânica, como um convite, um desafio.

## 3-ELABORAÇÃO DAS FORMAS DE MEDIAÇÃO

### 3.1.Fundamentos

É a dimensão relativa ao processo de elaboração do encaminhamento da intervenção na realidade, ou seja, ao como viabilizar as finalidades, a partir das condições existentes; consiste em orientar a reflexão para a ação, para a prática, sendo um instrumental que ajuda a superar a postura meramente intuitiva ou o risco da fragmentação da ação em função dos elementos da ideologia dominante presentes no senso comum. Vai dar as diretrizes que orientarão a prática pedagógica.

A mediação tem que ser coerente com o posicionamento educacional. Não há mediação boa 'em si' (ex.: metodologia meramente expositiva — é uma solução ótima para determinada concepção de educação; no entanto é uma aberração para outra...).



### 3.2.Repercussão para o Projeto de Ensino-Aprendizagem

O Projeto de Ensino deverá dar conta do trabalho pedagógico em toda sua abrangência, qual seja, tanto do *trabalho com o conhecimento*, como da *organização da coletividade* e do *relacionamento interpessoal*.

#### a) *Relacionamento Interpessoal*

A educação escolar pressupõe o encontro, homens em relação; sem este relacionamento podemos ter outra coisa (instrução, informação, etc.), já que esta é uma das instâncias do processo de humanização, vale dizer, onde o homem se torna homem, constrói sua identidade, a partir da convivência com outros homens. Apontamos para a importância da relação interpessoal na formação do novo dirigente.<sup>78</sup> Sabemos que a falta de relações humanas entre professor e aluno é um dos grandes entraves do trabalho educativo. Por ser humana, a educação escolar envolve todas as dimensões do sujeito, seja em termos mais individuais (intelectual, física, afetiva, ética, estética, lúdica, religiosa) ou mais sociais (sócio-político-econômico-cultural).

O relacionamento interpessoal é algo que pouco dá para se planejar em termos de ações concretas; é claro que podemos prever algumas atividades, como a apresentação pessoal nos primeiros dias de aula, encontros de convivência, idas ao pátio para aproximação não formal, etc., todavia trata-se muito mais de uma postura a ser desenvolvida pelo professor. Coloca-se aqui, por exemplo, o desafio ao professor de saber acolher e respeitar o aluno, na sua forma de ser e de se expressar, sendo capaz de interagir de maneira a ajudá-lo a crescer na consciência, caráter e cidadania. Muitas vezes, a nossa relação com os alunos entra pelo circuito da reação ao invés das interação; estamos feridos, magoados, fechados por algum motivo e não conseguimos reverter este estado antes ou durante o contato com eles; vai ser um estrago, pois o educador está ali para dinamizar o processo e se encontra sem condições para isto; por sua vez também não reconhece este fato, nem solicita um tempo para auto-análise; vai então tentar suprir o problema do distanciamento usando o poder que sua posição lhe confere; já sabemos o lamentável resultado desta falta de interação...

Algumas práticas podem ajudar na construção do relacionamento interpessoal: iniciar as crianças desde cedo no trabalho em grupo; colocar as carteiras em dupla; realizar encontro de convivência logo no começo do ano, para favorecer o entrosamento dos alunos entre si e, principalmente, com os professores, no caso de 5ª série em diante (já que a partir de então têm bem menos tempo de contato com alunos).

#### b) *Organização da Coletividade*

A organização da coletividade diz respeito à estruturação do trabalho em sala de aula (organização do tempo e do espaço, normas, autoridade, formas de

78. Isto vai implicar, por exemplo, na necessidade de diminuir o número de alunos a cargo de cada professor, a fim de que esta relação possa se dar de modo mais satisfatório.



participação, disciplina, cooperação, etc.). Trata-se de conseguir estruturar a coletividade (num primeiro momento a de sala de aula) para o trabalho de formação e com o conhecimento, sendo um elemento fundamental na tarefa educativa, pois senão, vejamos bem: que adianta a um professor ter uma bela finalidade para a metamorfose do real, ter uma proposta metodológica muito boa, mas não conseguir organizar a classe a fim de desenvolver as atividades?

Há que se atentar também aqui para o papel do coletivo da classe enquanto elemento facilitador do processo de conhecimento: à proporção que o educador não monopoliza a palavra, mas, ao contrário, possibilita sua circulação entre os alunos, abre-se uma rede de construção de significados, de tal forma que não se depende exclusivamente do referencial do mestre, mas há possibilidade de toda classe colaborar na elaboração do conhecimento dos companheiros.

*A escola tradicional centrava toda sua atenção nos indivíduos, chegando inclusive a crer que seu papel era dissociar as crianças entre si e não admitir, no interior da classe, outra relação que a que unia o professor a cada aluno em particular.* (Palacios, 1984: 142)

Na sala de aula temos um conjunto de sujeitos buscando estabelecer relações entre o objeto de conhecimento-realidade e a estrutura representativo-conceitual. Sabemos que, muitas vezes, um colega consegue explicar melhor a um outro do que o professor, em função da proximidade de experiências e de linguagem. A coletividade de sala de aula multiplica o efeito educativo do processo, visto que este não fica restrito ao professor.

A educação verdadeira se dá pelo grupo; a formação do caráter estará em jogo na amizade, nas relações que se estabelecem na coletividade. No processo de constituição das pessoas (valores, percepção, memória, afetos, etc.), a convivência, o grupo de trabalho desempenha função muito importante.

Um bom planejamento com certeza terá repercussão na disciplina (organização da coletividade), já que diminui a insegurança do professor, resgata a sua convicção naquilo que está propondo, tendo em vista que as necessidades dos alunos estão sendo levadas em conta e há clareza dos passos a serem dados.

### **c) Trabalho com o Conhecimento**

O homem é o único animal cultural; por suas características próprias, desenvolve modos de resolver problemas, visões do mundo, artes, que vão sendo assimiladas pelas novas gerações, seja para facilitar a sobrevivência, para encontrar o sentido das coisas ou mesmo por necessidades menos imediatas, como é o caso do desenvolvimento artístico. Cabe, portanto, a apropriação da herança cultural. O acesso à cultura pode se dar de várias formas, sendo a escola uma forma peculiar, visto o envolvimento com o saber sistematizado. O trabalho com o conhecimento tem sua base no processo de apropriação e construção do conhecimento por parte do(s) sujeito(s). Esta é uma das especificidades da contribuição da escola na formação da cidadania.

Quais seriam, então, os elementos fundamentais que organizam a ação didática do professor, sobre os quais deveria se debruçar na elaboração das formas de mediação? Basicamente:



- O que ensinar (conteúdos);
- Como ensinar (forma, quando, com que, onde);
- Como acompanhar (como vai o processo, como saber se estamos chegando onde desejamos);
- Como integrar o seu trabalho com o dos demais e da escola;
- Como organizar a coletividade de sala de aula (regras, normas);
- Como registrar (memória).<sup>79</sup>

## CONCLUSÃO

É indispensável garantir aquela dialética entre as dimensões a que nos referimos na 2ª Parte, qual seja, uma autêntica **articulação** entre *Análise da Realidade*, *Projeção de Finalidades* e *Elaboração de Formas de Mediação*. Estas três dimensões da reflexão não devem ser encaradas como 'etapas', momentos estanques. Pelo contrário, estão intimamente relacionadas, havendo uma triangulação, um movimento constante de ir e vir entre elas.

Assim, por exemplo, a tomada de posição do educador é exigida já na *Análise da Realidade*; dependendo da posição que tem em relação à educação, fará uma determinada leitura dos problemas; analogamente, o mesmo ocorre em relação à solução proposta. De outra forma, às vezes existe uma proposta, em termos de escola, do *o que fazer* (ex.: Diálogo Problematizador), mas será preciso o professor resgatar o *porquê* e o *para quê*, pois pode estar se confrontando com resposta para pergunta que não está se fazendo.

Nos encontros com os professores, chegamos a ouvir algumas vezes: 'Falar de construção do conhecimento de novo? Já sabemos como deve ser (ativa, significativa, crítica, etc.)'. Ora, falta articular esta *Projeção de Finalidade* com a *Análise da Realidade* e com propostas de práticas concretas coerentes (*Formas de Mediação*). Uma nova concepção de conhecimento é apenas uma parte da teoria do educador.

Seria importante alertar para a desejável **paciência metodológica**, qual seja, o não se cair na tentação de passar muito rapidamente nas primeiras dimensões ou ir direto para as *Formas de Mediação*, pois daí se perde a oportunidade de refletir sobre os determinantes, sobre o que está por detrás do problema pedagógico, correndo o risco de ficar na mera busca de sugestões de técnicas. Embora considerando que as técnicas não são neutras (refletem visões de mundo incorporadas), as concepções subjacentes ao não serem explicitadas, dificultam a tomada de consciência por parte do professor, favorecendo o trabalho mecânico, só que agora eventualmente com uma linha 'progressista'; continua alienado, pois não foi à raiz. Se ficar só na técnica, na receita, logo em seguida vai carecer voltar ao 'guru' para pedir outra que dê conta de uma nova situação.

Por falta de análise mais profunda, temos visto soluções encontradas pelas escolas serem ainda mais problemáticas. Portanto, mesmo sabendo que estamos *retardando a passagem à ação* (Perrenoud, 1993: 173) consideramos fundamental passar por este processo de reflexão mais amplo e radical.

79. Lembrando que as outras duas questões essenciais (por quê e para quê) já devem ter sido enfrentadas nas dimensões anteriores (realidade e finalidade).