

ESTUDAR TUDO PARA QUÊ, SE OS PROFESSORES NÃO LEVAM TUDO EM CONSIDERAÇÃO?

Cipriano Carlos Luckesi¹

Recentemente, na oportunidade de uma conferência na cidade do Rio de Janeiro, abordando o tema de uma prática pedagógica bem sucedida, recebi um bilhete de uma professora a respeito de uma experiência pessoal sua no exercício da atividade docente. Nesse bilhete, de um lado, ela relatava uma situação e, de outro, apresentava uma solução. A situação foi a seguinte: “Uma vez, ouvi, minutos antes de uma prova, um menino repetindo os nomes dos rios do Crescente Fértil... Me deu a maior pena, pois eu não havia perguntado nada sobre isso...”; e a solução que ela deu foi: “Resolvi acrescentar [na prova], como desafio, uma pergunta: ‘Escreva o que você estudou da nossa matéria, que eu não te perguntei na prova...’ Foi o maior sucesso! Como mostraram conhecimento!!”².

A partilha dessa experiência colocou-me a refletir. Fiquei a pensar sobre acontecimentos e práticas que se dão regularmente em nossas escolas, tanto do passado como do presente, e que, no passado, produziram em nós, hoje adultos, estados de desânimo, raiva e, por vezes, ressentimentos com a escola e seus modos de ser; e que, no presente, certamente também produzem estados de frustração e, conseqüentemente, de desânimo em nossos educandos, que, usualmente, interpretamos como desinteresse deles pelos estudos.

Nesse contexto, em passado recente, neste ano de 2006, interagi com meu filho, que frequenta a sexta série do Ensino Fundamental, no estudo de conteúdos de Geografia para um teste de aprendizagem, que ocorreria, na escola, na semana em que estávamos vivendo.

Havia três documentos para estudar, dois capítulos de um livro de Geografia, utilizado na série anterior (5ª), que tratavam dos recursos de “orientação espacial”, tais como mapas, pontos

¹ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação --- FACED, da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Contato: luckesi@terra.com.br.

² Disse à professora Sonia Levinbuk (esse é o seu nome) que, um dia, eu transmitiria sua experiência para outros educadores, para que aprendessem com ela. E aqui está o cumprimento da promessa. De fato, ela encontrou uma ótima solução para incluir todos os esforços dos educandos na prática avaliativa. E esse é o conteúdo deste texto.

Este material foi obtido através do website de Cipriano Carlos Luckesi

cardeais, orientação pelo sol, pelas estrelas, assim como pelas coordenadas de latitude e longitude. Além desse material para estudar, havia uma apostilha, contendo informações sobre os Tratados entre os povos europeus, relacionados à questão das descobertas de novas terras a ocidente, nos séculos XV e XVI, e, evidentemente, também relacionados às posses dessas mesmas terras.

Então, observei o esforço do meu filho pré-adolescente em dar conta da aprendizagem dos referidos conteúdos escolares indicados como aqueles que seriam levados em conta no instrumento de coleta de dados para avaliação, um teste. Foram horas estudando cada um dos capítulos estipulados, assim como a apostilha oferecida pelo Colégio.

Após ter passado pela experiência de responder ao instrumento de coleta de dados para a avaliação, perguntei ao meu filho como fora o teste, assim como o seu desempenho pessoal. Respondeu-me que havia estado bem. Então, acrescentei uma nova pergunta: “Quais foram os conteúdos contemplados nas perguntas do teste?” Ao que ele disse-me: “Todas as questões trataram do conteúdo da apostilha sobre os Tratados”. E eu, então, questioneei novamente: “Mas, nenhuma questão sobre os capítulos do livro da quinta série, que trabalhavam sobre a orientação no espaço geográfico?” “Nenhuma, meu pai”, foi a resposta que recebi.

Dessas vivências emerge a constatação de um fenômeno comum em nossas escolas, qual seja: exigir que os estudantes dediquem-se a estudar uma gama grande de conteúdos, que, depois, efetivamente, não são considerados em nossas nas práticas avaliativas, em função da seleção arbitrária que fazemos dos conteúdos que compõem os instrumentos de coleta de dados para a avaliação, que elaboramos e aplicamos em nossos estudantes.

O fenômeno que salta aos nossos olhos, decorrente dos dois relatos acima, é comum nas práticas educativas de quase todas as nossas escolas (se não praticamente de todas elas), do passado e do presente. No passado, como professor, eu também agi dessa mesma maneira. Esse modo de agir vem passando de geração em geração e nós educadores nos impregnamos dele, como se fosse adequado e correto. Nem mesmo prestamos atenção no seu significado cotidiano e na sua abrangência. Seguimos, em nossas práticas escolares, orientados ingênuo e a-criticamente por uma crença de senso comum, que nos domina; uma crença sub-reptícia que incorporamos em nosso inconsciente e que nos faz agir e reagir automaticamente.

Este material foi obtido através do website de Cipriano Carlos Luckesi

Dei-me conta, então, que as experiências, acima relatadas, já ocorriam há muitos anos, desde quando fui estudante do antigo Ginásio (hoje 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental) e do Ensino Médio, nos anos cinquenta e sessenta do século que, recentemente, findou, e, certamente, muito antes disso, já se davam. Como professor não fiquei isento dessas práticas; repeti sobre estudantes, com os quais trabalhava, aquilo que havia ocorrido em minha vida. No geral, nossas condutas são configuradas mais pelas práticas vividas na vida que pelos estudos.

Em síntese, é corriqueira, em nossas escolas, do passado e do presente, a conduta de orientar e exigir que os estudantes se dediquem a um conjunto amplo de conteúdos, que, depois, nem **todos** serão levados em consideração para saber se eles estudaram e se efetivamente aprenderam. Ou seja, os estudantes devem estudar tudo o que nós, como educadores, indicamos para o estudo, mas, não necessariamente nos sentimos obrigados a levar em consideração tudo isso que prescrevemos para estudar. São orientados e obrigados a estudar, sem que suas aprendizagens, necessariamente, venham a ser levadas em consideração. Assumimos o direito de escolher, arbitrariamente, sobre o que eles serão avaliados, ou não, a invés de considerar que, necessariamente, deveriam ser avaliados sobre a aprendizagem de tudo aquilo que elegemos, em nossos planejamentos de ensino e em nossas atividades pedagógicas em sala de aulas, como essenciais.

Se tais conteúdos não serão levados em consideração na observação do desempenho do educando, que razão haveria para o educador a orientar os estudantes a dedicarem-se ao seu estudo? Será, então que, de fato, eram essenciais? Se não eram, por que foram incluídos em nossos planejamentos e em nossas aulas? Para essas questões, a resposta mais comum dos educadores do passado era --- “O estudante deve estudar tudo e estar pronto para qualquer coisa que possa acontecer” ---; e, para os educadores de hoje, certamente, será --- “Um dia, no vestibular, esses estudantes necessitarão de conhecer esses conteúdos, por isso devem estudá-los, mesmo que não sejam conteúdos perguntados nos instrumentos de coleta de dados para a avaliação”. Contudo, se os estudantes necessitarão desses conteúdos no futuro, por que não procurar, agora, através dos instrumentos de coleta de dados para a avaliação, saber se eles, efetivamente, aprenderam tais conteúdos ou, caso não os tenham aprendido, ensinar-lhes novamente?

Este material foi obtido através do website de Cipriano Carlos Luckesi

Por outro lado, o que será que ocorre no interior do educando, quando ele toma consciência de que ele dedicou tanto tempo a estudar aqueles conteúdos, aprendendo-os, porém, que, no teste, não havia nenhuma referência a eles? Será que o estudante não se sente um pouco enganado? Será que, da próxima vez, terá ânimo para usar o seu tempo estudando **tudo** o que foi indicado pelo seu educador ou por seus educadores? Certamente que perderão o encanto de estudar novamente conteúdos que, possivelmente, não terão, aparente ou verdadeiramente, nenhuma importância para o educador. Não há como o estudante ter certeza de que tais conteúdos são importantes para o educador, se, agora, ele diz uma coisa, mas, depois, pratica outra. Para que estudar, então, se o que o estudante estuda e aprende não será levado em conta, no momento da avaliação? A consequência disso é o desencanto e a reatividade aos estudos.

E, então, diante do quadro de desânimo dos nossos educandos *com* e *na* escola, nós damos, de imediato, nosso veredicto, como tem sido dado pelos educadores ao longo do tempo: “Os estudantes já não têm mais interesse em estudar o que nós ensinamos; só querem brincar, são indisciplinados, mal-educados; só querem estar diante de uma televisão ou de um monitor de computador, na medida em que esses recursos são mais atraentes do que a escola”. Será que esse desânimo e essa reatividade são da responsabilidade exclusiva dos nossos educandos?

Será que, de fato, eles não têm mais interesse em estudar ou estão cansados de serem enganados e, diante disso, tomam a atitude --- inconsciente, é claro --- de não mais investir tanto nos estudos, pois que, mesmo investindo, poderão não ter um desempenho adequado, pois que nem sempre o professor leva em consideração **tudo aquilo** que ele disse que seria o conteúdo, a ser contemplado no teste? Então, para que estudar tudo e de modo bem estudado?

Diante dessa situação, importa ter presente duas coisas. De um lado, do ponto de vista psicológico do educando, é importante estarmos cientes e valorizarmos o seu esforço em dar conta dos conteúdos indicados para estudo. Importa valorizar sua dedicação. E, de outro lado, importa observar que, do ponto de vista técnico e científico da prática da avaliação, se desejamos saber se o educando aprendeu o que efetivamente ensinamos, devemos construir um instrumento que cubra todos os conteúdos essenciais, que o estudante efetivamente necessita de saber para o seu desenvolvimento no estágio escolar em que se encontra (idade e série).

Diante da compreensão da experiência escolar, tratada neste texto, uma sugestão. Tendo em vista mudar esse modo de agir, a meu ver, nós educadores devemos, em primeiro lugar, ter claro o que desejamos com a nossa atividade, ou seja, um projeto que guie nossas condutas educativas. É preciso ter projetos, se desejamos chegar a algum lugar. No caso, nosso melhor projeto é investir para que nossos educandos aprendam o que necessitam de aprender; e... da melhor forma possível. Necessitamos de um mapa da mina: o que é mesmo necessário que nossos educandos aprendam (elenco detalhando dos nossos objetivos)? Em segundo lugar, investir muito para que os resultados sejam obtidos, conforme os desejados. Não existirão resultados bem sucedidos sem investimento adequado e persistente. Para tanto, importa que nosso coração esteja lá no centro de nossa atividade (“Onde estiver o seu coração, aí estará o seu tesouro”, nos lembra um texto da sabedoria universal). Por último, praticar a avaliação a serviço desse projeto; conseqüentemente, a serviço da obtenção dos resultados esperados. Usar a avaliação como recurso de diagnóstico da aprendizagem dos nossos educandos, que oriente nossas intervenções para a melhoria dos resultados desejados.

E, então, nesse contexto, vale a pena lembrar que um instrumento de coleta de dados para a avaliação do desempenho do educando deve respeitá-lo em seus esforços de estudar e aprender, sem enganá-lo (o que, se ocorrer, o conduzirá ao desânimo). Para tanto, deverá ser construído de forma metodológica, cientificamente adequada, ou seja, **deverá ser planejado** (cobrir todos os conteúdos essenciais ensinados e que deveriam ser aprendidos; não um que outro, que possa ser mais difícil ou complicado; mas sim todos os conteúdos essenciais ensinados. Um sociólogo, quando vai fazer uma pesquisa numa população, antes de elaborar seu instrumento de coleta de dados, faz um mapa, contendo tudo o que necessita de saber dessa população; nada do necessário pode ficar de fora, caso efetivamente ele deseje conhecer essa população. Num instrumento de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem do educando, deve ocorrer o mesmo processo, sob pena de não estarmos tendo cuidados nem com o que ensinamos nem com o que os estudantes aprenderam); **deverá conter questões precisas** (sem ambigüidades; nada de propor questões que possam induzir o educando à dúvidas sobre o que estamos solicitando que ele manifeste ter aprendido); **cada questão deverá conter um único conteúdo** (se, numa questão, estiverem presentes dois ou mais conteúdos, caso o estudante acerte ou erre, nunca poderemos

saber o que efetivamente ele acertou ou errou); **as questões deverão ser apresentadas em linguagem clara** (o estudante necessita de ter, clara e objetivamente, ciência do que está sendo solicitado que faça; caso não compreenda o que se pede, como poderá responder com adequação?). Questões **dúbias e confusas** deverão ser suprimidas de todo e qualquer instrumento, pois que, do lado do estudante, não deixará claro o que se deseja que ele faça, e, do lado do educador, elas não permitem saber se o estudante, de fato, não aprendeu o que foi ensinado ou se não compreendeu o que lhe foi solicitado e, por isso, respondeu inadequadamente. Não podemos nos esquecer de que, em um instrumento escrito, não há interatividade entre o emissor e o receptor da mensagem, através da qual as dúvidas poderiam ser superadas, em função do que deve ser o mais claro e preciso possível.

Muitas vezes, de fato, o estudante estudou o conteúdo ensinado e o aprendeu, mas não consegue mostrar o seu desempenho satisfatório devido, de um lado, as eleições esparsas que nós educadores fazemos dos conteúdos indicados para estudo (escolhemos um que outro dos tópicos de conteúdos, para levar em consideração), e, de outro, devido à elaboração de questões dúbias, confusas ou com linguagem incompreensível para o estudante.

Quando nossos estudantes manifestam um desempenho insatisfatório, através de nossos instrumentos de coleta de dados para a avaliação, nossa conduta mais comum é dizer que os estudantes não estudaram ou não aprenderam. Contudo, poderá ocorrer que tenham estudado e aprendido, mas nosso instrumento, pela sua má qualidade, não permitiu que eles revelassem a qualidade efetiva de sua aprendizagem.

Em síntese, muitas vezes, nossas próprias condutas, como educadores, conduzem nossos estudantes ao desânimo, pela repetição constante das mesmas condutas de um “certo engano”, que sutilmente, atravessa nossas condutas; não por nossa intencionalidade, por nosso desejo consciente de agir dessa forma, mas, sim, pelo costume, pelo senso comum, pela impregnação cultural da qual também somos vítimas.

A partir das situações relatadas, esse texto é convite à reflexão de todos nós e, mais que isso, se possível, um convite à mudança de conduta em nossas práticas educativas e avaliativas, que, por vezes, são destrutivas para nossos educandos e para nós mesmos. Não temos que olhar para o nosso passado distante ou próximo *com culpa* do que já fizemos. Isso não serve para nada

Este material foi obtido através do website de Cipriano Carlos Luckesi

mais do que nos prender e nos imobilizar no passado. Importa, agora, com consciência clara e crítica, tomar o destino nas nossas mãos e seguir em frente, buscando fazer sempre o melhor que pudermos.