

PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

MARIA LAURA P. BARBOSA FRANCO

da PUC-SP e da Fundação Carlos Chagas

Na maioria dos textos educacionais, ainda hoje, estão presentes as denúncias em relação aos alarmantes índices de evasão e repetência, seja a nível de 1º ou de 2º Grau da escola pública.

As denúncias descritivas e principalmente quantificadas são importantes e necessárias, pois fornecem indicadores e parâmetros para que se possa aquilatar a extensão dos desníveis e dos desequilíbrios que se instalam no ensino brasileiro.

Assim, quando sabemos que 50% das crianças da escola pública repetem a 1ª série do 1º grau enquanto que essa porcentagem, entre aquelas que freqüentam a rede de ensino privado, não chega a 5%, estamos comparando, avaliando e nos conscientizando acerca da magnitude e complexidade do problema.

Esses números, essas denúncias são por demais conhecidos, bem como as providências (bem ou mal sucedidas) que, ao longo dos anos, têm sido tomadas para minimizar os inadmissíveis indicadores do fracasso escolar.

Uma dessas providências está diretamente relacionada ao estudo da prática pedagógica do professor e, em específico, à análise de seus critérios e procedimentos de avaliação, uma vez que, em última instância, são esses critérios e procedimentos que vão decidir o destino do aluno, retendo-o nas séries iniciais, aprovando-o, ou mesmo empurrando-o para as "classes especiais".

Portanto, é fácil compreender a existência de inúmeros trabalhos, dissertações, teses, encontros e debates sobre avaliação educacional.

Todo esse empenho já vem de longa data, embora, hoje, esteja se acirrando e quase virando um modismo acrítico, provavelmente desencadeado pelas recentes medidas do Ministério da Educação que, para cumprir acordos internacionais, tem sistematicamente encomendado a pesquisadores e a instituições projetos e programas de avaliação.

Desprovidos de uma revisão crítica dos diferentes modelos de avaliação educacional, especialmente daqueles que — suplantando os limites circunscritos à avaliação do rendimento escolar, ou à avaliação de "custo-benefício"

(no caso da formação profissional) — passaram a exigir a elaboração de paradigmas mais abrangentes, a execução de tais programas é inócua para o desenvolvimento da área e, o que é pior, insuficiente para desvendar as questões nodais que emperram o sistema educacional brasileiro.

É evidente que não basta avaliar para melhorar. No entanto, existe toda uma trajetória na história da avaliação educacional no Brasil¹, que precisa ser recuperada, principalmente no que diz respeito à compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam os diferentes modelos ou paradigmas de avaliação. Ou seja, é preciso saber identificar em que matriz epistemológica² foi inspirado esse ou aquele modelo para que se complete o real entendimento acerca de cada um deles.

O exame dessa problemática nos parece fundamental na medida em que, qualquer que seja o modelo ou processo de avaliação a ser adotado, o mesmo concentra uma série de decisões que se expressam na ação prática do professor, quando avalia seus alunos, toma novas decisões a partir dos resultados da avaliação, mantém ou reformula seus planos.

Ocorre que todo esse conjunto de decisões não é neutro nem arbitrário.

Ao contrário, traz no seu bojo uma maneira bem específica de conceber o mundo, o indivíduo e a sociedade. Maneira essa que condiciona a tomada de decisões no plano das políticas educacionais e que orienta e norteia a prática pedagógica no âmbito da escola e da sala de aula.

Dá a necessidade de aprofundar as análises dos pressupostos subjacentes às diferentes modalidades de ação educativa, uma vez que essas análises podem contribuir para uma opção mais consciente no que diz respeito à

1 Em geral inspirada em modelos importados dos países desenvolvidos.

2 Estamos entendendo por matriz epistemológica uma determinada maneira de conceber o tipo de relação que se estabelece entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido, resultando dessa relação, num sentido mais estrito, os próprios produtos do conhecimento humano e, num sentido mais amplo, uma Teoria do Conhecimento.

organização da estrutura curricular, à sistemática de avaliação a ser adotada e, principalmente, funcionam como parâmetros para julgamento da relevância social dos conteúdos e para a obtenção de um conhecimento mais realista acerca do aluno.

Na tentativa de poder também contribuir para o esclarecimento dessa temática, aproveito algumas reflexões que já tenho feito a respeito da pesquisa educacional e da Psicologia da Educação, para ser coerente com a própria concepção de epistemologia, que incorpora a característica de matriz geradora e explicativa dos diferentes comportamentos humanos, sejam eles voltados para ensinar, pesquisar, medir, avaliar ou julgar.

O OBJETIVISMO E SUAS IMPLICAÇÕES

As primeiras discussões sistemáticas sobre avaliação educacional chegaram até nós via Psicologia da Educação, em sua vertente dedicada à psicométrie, numa época em que, nos primeiros laboratórios de psicologia experimental, criados na Alemanha, a própria Psicologia começava a ganhar o *status* de ciência.

Esse *status* foi possível graças ao repentino desenvolvimento da ciência e ao surgimento das áreas de especialização, que proporcionaram condições favoráveis para a emergência de uma Psicologia "científica", a qual, durante muito tempo, havia permanecido fundida na Filosofia.

A distinção entre ambas se deu baseada nos critérios de cientificidade aplicáveis às Ciências Naturais, onde a observação, a verificação e a experimentação são tidas como condições indispensáveis para a criação de princípios, leis e teorias.

Desta forma, efetuou-se uma transposição mecânica para as Ciências Sociais dos métodos científicos, originalmente construídos para investigar a natureza física. Essa transposição tem seu fulcro orientador nos postulados teóricos da matriz positivista, que se edificam a partir de alguns princípios fundamentais:

- a sociedade pode ser epistemologicamente assimilada à natureza;
- portanto, na vida social, à semelhança da natureza, reina uma harmonia natural (sem ambigüidades);
- em conseqüência, toda a ruptura dessa harmonia passa a ser indicativa de desequilíbrio e desadaptação;
- a sociedade é regida por leis naturais, quer dizer, leis invariáveis, independentes da vontade e ação humanas.

Uma das conseqüências mais importantes desses princípios diz respeito ao tratamento dado ao fato social que, para ser convertido em "científico", deve ser isolado do sujeito que o estuda. Ou seja, no contexto dessa conceituação, para se fazer ciência é necessário lidar com fatos "objetivos", e "objetivo" passa a ser somente aquilo que pode ser observado, medido, palpado.

Para tanto, é preciso tratar os fatos sociais como coisas, exatamente como o cientista da natureza trata os fenômenos naturais. Isso implica em considerar, de um lado, os fatos sociais desprovidos de historicidade, movimento e contradição e, de outro lado, o cientista social, "subjetivo", mas com a tarefa de se esforçar para estudar uma realidade, da qual participa, como se não fizesse parte dela.

Em conseqüência, a "objetividade" passa a ser buscada a todo custo, sem o quê a atividade "científica" estaria seriamente abalada.

Um dos conhecidos adeptos dessa concepção admite que a objetividade ajuda o pesquisador a *sair de si mesmo*, ajuda-o a conseguir condições publicamente replicáveis e, conseqüentemente, descobertas publicamente averiguáveis. A ciência, diz Kerlinger (1980), é um empreendimento social e público... mas uma regra importantíssima do empreendimento científico é que todos os procedimentos sejam objetivos — feitos de tal forma que haja ou possa haver acordo entre juízes — porque quanto maior a objetividade, mais o procedimento se afasta das características humanas, e de suas limitações.

Essa maneira de ver a ciência; essa dicotomia que pretende dissociar o conhecimento do objeto da intenção prática que se tem em relação a esse objeto; esse dualismo que elege como regra fundamental da objetividade científica a separação entre sujeito que conhece e objeto do conhecimento, enfim, esse pseudo-distanciamento que, em busca da objetividade, pretende, por hipótese, garantir neutralidade do cientista, deixou profundas marcas na produção acadêmica dos anos 70³.

Por um lado, os pesquisadores empenhavam-se na decodificação de paradigmas de pesquisa importados, e na elaboração de métodos que garantissem fidedignidade e validade aos dados, textos e observações.

As pesquisas descritivas eram desvalorizadas. Uma pesquisa, para obter *status*, deveria, no mínimo, testar hipóteses, estabelecendo correlações entre variáveis. Mas, sem dúvida, o maior "ibope" estava reservado para os delineamentos de pesquisa ditos "experimentais", ou seja, aqueles nos quais o pesquisador deveria, realmente, reproduzir o modelo das ciências da natureza e procurar respostas para efeito de uma dada intervenção.

Embora o estudo das condições sociais e econômicas, influenciando o indivíduo, fosse também uma área de interesse para o pesquisador, o principal foco de preocupação estava centrado nas mudanças comportamentais que pudessem ser "cientificamente" observadas e, sempre que possível, quantificadas.

Por trás dessa prática, nos laboratórios e nos institutos de Psicologia, instalavam-se os grandes marcos teóricos do individualismo/liberalismo (ao supor igualdade natural entre os seres humanos), do "cientificismo" (ao supor experimentação, quantificação, neutralidade, objetividade...), e da planificação (ao supor controle, manipulação e previsão, onde o que se colocava como útil era saber para prever).

Para dar conta das previsões, onde se pudesse garantir a necessidade lógica da separação entre julgamentos de fato e julgamentos de valor, tornava-se indispensável recorrer a sofisticados procedimentos de coleta de dados.

Multiplicava-se, então, a criação de instrumentos, de escalas de atitude, de categorias para análise de conteúdo, de manuais de instruções etc. extremamente trabalhosos que, por hipótese, deveriam possibilitar a "objetividade" da

3 Embora possa ser identificada, ainda hoje, em diferentes instâncias das Ciências Sociais e Humanas, onde se inclui a Psicologia.

coleta, neutralizando, assim, a interferência do pesquisador, como se essa interferência já não estivesse presente na própria construção do instrumental. Tornava-se, pois, necessário despender enormes esforços nas tarefas intermediárias e os produtos finais das pesquisas, na maioria das vezes, se mostravam extremamente frágeis para explicar a realidade.

Evidentemente, isso se explica pela própria natureza epistemológica do modelo objetivista, que fragmenta a realidade e pressupõe, erroneamente, que a totalidade pode ser concebida por associações de elementos parciais os quais, desde que somados e interligados têm, em tese, condições de explicar o todo.

Os professores (e, portanto, avaliadores), por outro lado, passaram a valorizar os testes, as escalas de atitude, as questões de múltipla escolha, as provas ditas objetivas e tiveram que se submeter à fúria funcionalista da época que acabou gerando, mesmo nas escolas chamadas experimentais ou de ponta, critérios formalistas para a definição e seleção de um "bom professor". Assim é que, de acordo com a racionalidade implícita na matriz objetivista, a elaboração de planos de ensino que comportassem adequadas "operacionalizações de objetivos educacionais", "objetivos instrucionais", "estratégias", "procedimentos", e "sistemáticas de avaliação" passou a ser parâmetro de julgamento para a tomada de decisão de quem poderia ser considerado um professor competente.

Proliferavam cursos de treinamento, palestras e assessorias aos quais os aspirantes ou professores efetivos deveriam estar presentes para adquirir as habilidades necessárias à elaboração de bons planos de ensino, e a sagacidade em discriminar as nuances na operacionalização formal de diferentes níveis de objetivos e de diferentes facetas nas especificações de estratégias.

Tendo em vista a exagerada valorização da "planificação educacional", em voga na época, tais treinamentos e cursos de aperfeiçoamento passaram a ser muito disputados, mesmo porque realizá-los representava obter ganhos reais para futuras contratações ou promoções na carreira do magistério.

Não estamos nos posicionando contra a oferta de treinamentos que visem uma efetiva e permanente reciclagem do professor. Estamos, apenas, ressaltando que, sob a égide do positivismo, racionalismo e funcionalismo, o critério de competência do professor deslocou-se do "saber fazer" no concreto para o "saber planejar o que fazer", no papel. Na medida em que não existe uma relação linear entre ambas as habilidades, muitos equívocos foram cometidos, seja a nível micro nas escolas (como, por exemplo, nos processos de seleção de pessoal) seja a nível macro, na definição de políticas educacionais (como a obrigatoriedade da profissionalização universal para o ensino de 2º grau, prevista na Lei 5692/71).

Os equívocos e as limitações observados em relação ao modelo objetivista levaram muitos estudiosos (ainda na década de 70) a contrapô-lo a uma postura técnico-metodológica radicalmente oposta.

ABORDAGEM SUBJETIVISTA

Estamos nos referindo agora aos modelos subjetivistas ou idealistas, onde se admite que o sujeito que conhece tem predominância sobre o objeto do conhecimento.

Dentro desse modelo, não existe uma preocupação explícita de garantir a objetividade do conhecimento. Ao contrário, declara-se que ele é parcial e determinado pelo sujeito que conhece, a partir de suas experiências e valores.

Nessa abordagem, a predominância, se não a exclusividade, volta-se à atividade do sujeito, a quem se atribui o papel de criador da realidade. Certamente, neste modelo, que nega o papel meramente contemplativo do indivíduo que conhece, o objeto do conhecimento desaparece, mas o papel do sujeito ganha, por isso, mais importância.

Sua influência se fez sentir na produção de pesquisas "psicologizantes", centradas no indivíduo e na análise da interação professor-aluno, no âmbito restrito da sala de aula.

Por outro lado, quando transportada para a avaliação educacional, representou um avanço e norteou a geração de modelos de investigação mais completos e abrangentes.

Enquanto, no modelo positivista, a ênfase avaliativa recai sobre a medida do produto observável, no modelo subjetivista a preocupação volta-se, também, para a apreensão das habilidades já adquiridas (ou em desenvolvimento), mas que não estão necessariamente refletidas nos produtos demonstráveis. Trata-se, agora, de captar o subjetivo, de penetrar na "caixa preta" dos processos cognitivos.

Em decorrência, começaram a surgir sérios questionamentos em relação à aplicação de testes padronizados e à absorção acrítica de seus resultados.

Igualmente, procurou-se ressaltar a importância e a necessidade de se respeitar o ritmo individual de cada um, para a aquisição de aprendizagens significativas.

Foi também no contexto dessa concepção que se iniciou a valorização da auto-avaliação, o estudo dos aspectos afetivos e a análise das condições emocionais que interferem na aprendizagem.

No que se refere aos procedimentos e aos instrumentos de coleta de dados, abriu-se maior espaço para a elaboração de questões abertas ou divergentes, para a utilização de questionários e entrevistas, nos quais o sujeito constrói sua própria resposta ao invés de submeter-se a uma escolha entre alternativas já fabricadas.

Apesar da relevância desses elementos, a matriz subjetivista mostrou-se, e mostra-se, ainda hoje, insuficiente para a explicação da realidade educacional. Isso porque também fragmenta a realidade, na medida em que permanece a nível das análises "abstratas" e universais e perpetua conclusões centradas no indivíduo e em seus vínculos intimistas, determinados por suas respectivas trajetórias pessoais, sem que o caráter histórico dessas trajetórias seja recuperado.

Além disso, em meu entender, trouxe como consequência um preconceito descabido e dogmático contra a quantificação em pesquisa, por considerá-la *necessariamente* comprometida com o positivismo e, portanto, reacionária. Esse radicalismo pode contribuir para a falta de uma sistematização em relação aos dados e delineamentos da pesquisa, o que compromete a qualidade das pesquisas em Psicologia e em Psicologia da Educação. Em específico, no que se refere à educação, as pedagogias não-diretivas — cujo pressuposto é de que a tarefa do

professor é fazer emergir o que o aluno traz consigo — até hoje não encontram respostas para facilitar o aproveitamento escolar das populações de baixa renda, cujo repertório cultural é sensivelmente diferente quando comparado àquele proveniente de seus colegas de classe média, para os quais nossa escola está montada.

O VÍNCULO INDIVÍDUO-SOCIEDADE

Sendo ambos os modelos descritos insuficientes para a explicação da realidade, por negligenciarem o caráter histórico e transitório dos fatos, tornava-se necessária a criação de novos modelos de análise.

Para recuperar a explicação da realidade em sua totalidade contraditória e para romper com as análises micro, psicopedagógicas e psicologizantes, começaram a surgir novos esquemas interpretativos, baseados em teorias mais amplas, que procuravam explicar as relações entre indivíduo, educação e sociedade. A tônica principal foi dada por análises históricas, sociológicas e econômicas, onde a educação era vista, apenas, como instância menor e dependente dos determinantes estruturais mais amplos. Isso já no final da década de 70, quando avançava, entre nós, a necessidade de fazer a crítica à Educação e à Psicologia, mas ainda imperavam as teorias reprodutivistas (de inspiração althusseriana), onde recuperar o específico dessas disciplinas não se colocavam como questões importantes, na medida em que ambas eram caracterizadas como subprodutos ideológicos do Estado e subordinados às leis do capital.

Essa postura, de uma certa forma, desencadeou em muitos educadores a sensação de tempo perdido, levando-os a um desinteresse em relação à escola (enquanto instituição formal) e a buscar, em novos cenários, a oportunidade de fazer pesquisas, de fazer educação e de desenvolver sua prática social de pesquisadores e de avaliadores: sindicatos, fábricas, empresas, comunidade, organizações de camponeses, lavradores, bóias-frias.

Não pretendemos desmerecer o valor social desses trabalhos. Queremos, apenas, levantar a questão para mostrar que, no interior das análises macroestruturais, ocultam-se dois aspectos importantes: a especificidade da escola e a problemática do indivíduo. Esse indivíduo, enquanto sujeito e objeto do conhecimento, não pode ser considerado como um elemento isolado da sociedade, mas como parte integrante de sua dinâmica. Sua compreensão é essencial para a apreensão do todo.

Tanto na vertente objetivista, quanto na vertente subjetivista, a visão de indivíduo se apresenta de uma forma automatizada, a-histórica e abstrata.

A redefinição da avaliação educacional deve ter, como unidade de análise, o vínculo indivíduo-sociedade numa dimensão histórica.

Para isso, em primeiro lugar, é necessário conhecer a realidade social e, em especial, a realidade brasileira; conhecimento que significa partir da descrição e identificação das desigualdades sociais, decorrentes das diferenças de equilíbrio que se apresentam, tanto para a totalidade de nossa estrutura sócio-econômica como para cada um de seus setores. Além disso, é necessário apreender a rede de relações sociais e de conflitos de interesses embricados na

dinâmica social, extrapolar o nível descritivo e factual para captar as contradições que imprimem um dinamismo permanente à sociedade, e, principalmente, explorar as brechas que abrem caminho para as rupturas e mudanças.

Sob essa perspectiva, qualquer avaliação dos processos psíquicos (percepção, pensamento, imaginação, emoções, expectativas etc.) deve ser historicamente fundamentada. Todavia, a análise de uma avaliação historicamente fundamentada tem sido mal interpretada pela maioria dos estudiosos, ao imaginarem que estudar alguma coisa historicamente significa, por definição, estudar algum evento do passado. Para nós, estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança. Processo de mudança que se concretiza na ação, no movimento, na prática social em relação com outros homens, e no conjunto de relações concretas, objetivas dentro de uma estrutura social historicamente determinada. Por isso, compreender o indivíduo significa explicitar a especificidade de sua atividade no contexto de uma configuração social. Significa, ainda, conhecer os motivos e objetivos de suas ações que, mediadas pelo pensamento e linguagem, refletem a consciência social dos indivíduos, a qual, na atividade prática concreta, não somente se manifesta, como também se desenvolve e, ao desenvolver-se, transforma o mundo e se transforma.

Evidentemente, essa concepção nos coloca desafios adicionais, pois uma análise que busca desvelar as relações dinâmicas do comportamento humano, ao invés de limitar-se à enumeração de suas características — e que não admite conceber o indivíduo "em abstrato", desvinculado das relações concretas de subsistência, do lugar que ocupa em determinado modo de produção e momento histórico — aponta para a discussão de novas questões.

Se, por um lado, os determinantes históricos criam limites objetivos para as ações humanas, por outro lado, é preciso considerar que a própria história é uma construção humana e somente pela atividade dos homens pode permanecer estagnada, retroceder ou, ao contrário, ser superada.

Em outro nível, isso implica também em considerar que a construção do conhecimento (a nível teórico, a nível das idéias) está intimamente vinculada à prática social de seu produtor, isto é, não pode ser concebida como algo desvinculado da forma como os homens se relacionam entre si e com a natureza para a produção e reprodução de suas condições de subsistência. A produção de idéias, de representações, da consciência, está diretamente entrelaçada com a atividade prática dos homens, enquanto asseguram as condições necessárias à sua existência. O ponto de partida para essa produção são os homens em sua atividade real, vivendo no coletivo das relações sociais, historicamente determinadas, e produzindo a realidade, ainda que esses mesmos homens não tenham consciência de serem seus únicos produtores.

Sendo os homens, em sua atividade concreta, o ponto de partida para a construção do conhecimento, a ciência real, a formação de conceitos, a aprendizagem, o desenvolvimento da personalidade começam na vida real, na atividade prática. Portanto, a verdadeira atividade, a *praxis*, é teórico-prática e, neste sentido, é relacional, é crítica, é educativa, é transformadora, pois é teórica sem ser mera contemplação — uma vez que é a teoria que guia a ação —

e é prática sem ser mera aplicação da teoria — uma vez que a prática é a própria ação guiada e mediada pela teoria; teoria entendida aqui como uma aquisição histórica, construída e produzida na interação que se estabelece entre os homens e o mundo.

No curso do desenvolvimento dessa prática, vão surgindo as tarefas cognitivas, se engendram e se desenvolvem a percepção, o pensamento, a linguagem e a consciência humana.

É indispensável entender a relação entre teoria e prática como processo através do qual se constrói o conhecimento, mas, nesse caso, reiteramos que estamos nos referindo à prática social, ou seja, à forma como os homens asseguram as condições necessárias à produção e reprodução de suas subsistências. São os homens reais, em sua atividade concreta, ou seja, na vida e no trabalho, o ponto de partida e o ponto de chegada para a produção das idéias, das representações e da consciência. O conhecimento não se dá à margem da prática social dos homens. Ela é antes de mais nada o fundamento do pensamento mas, para a verdadeira apreensão do real, é preciso que o pensamento (que é teórico-prático) trabalhe o observável e vá além dele, concretizando-o através da consciência que é ativa, não por dom sobrenatural, mas porque abstrai e apreende o movimento existente na totalidade.

Daí ser fundamental, para a avaliação da aprendizagem em todos os níveis, o entendimento da atividade humana, da ação prática dos homens, o que pressupõe a análise do motivo e da finalidade dessa ação. As ações humanas não são atos isolados. São atos engendrados no conjunto das relações sociais, impulsionados por motivos específicos e orientados para uma finalidade consciente.

Na base das necessidades dos indivíduos, instalam-se os motivos de suas ações. As necessidades, porém, são, ao mesmo tempo, motivos da atividade e produtos desta. No decorrer da atividade, que é dirigida para a satisfação das necessidades, as primitivas necessidades orgânicas modificam-se e convertem-se em novas necessidades. Com o desenvolvimento e a determinação de necessidades culturais mais elevadas, modifica-se também a hierarquia entre necessidades predominantes e as subordinadas. Isso é manifesto pela própria característica de irreversibilidade implícita no conceito de necessidade.

A satisfação das necessidades básicas gera novas necessidades mais elaboradas, porém não menos fundamentais, pois são produzidas no conjunto das relações sociais concretas, apreendidas e reelaboradas pelos componentes ativos do psiquismo humano e objetivadas, ou seja, convertidas em autênticas necessidades humanas, e, portanto, orientadoras de novas ações.

Do ponto de vista de uma proposta pedagógica, deve haver compatibilidade entre os motivos que a impulsionam e a finalidade para a qual está dirigida. Isto é, a coerência significativa entre motivo e finalidade constitui-se em impor-

tante condição do desenvolvimento integral, criativo e transformador da personalidade pois, dessa forma, passa a existir uma unidade integradora entre os motivos e os fins que determinam as realizações, os projetos e o trabalho escolar.

A prática desintegrada da motivação serve apenas para perpetuar a fragmentação implícita de uma sociedade perpassada pela divisão social e técnica do trabalho e marcada por relações alienantes, desmotivadoras e carentes de significado.

Como já salientamos, é evidente que o fracasso escolar, a evasão e a repetência estão relacionados com a utilização de modelos inadequados, parciais e fragmentados de avaliação. Todavia, o primeiro passo para reverter essa situação implica no entendimento do significado que assume para o aluno a relação que se estabelece entre os motivos e a finalidade de sua realização escolar. Não se trata de uma relação imediatista, falsa ou arbitrária. Ao contrário, para ser significativa deve ser realmente representativa de algo relevante, que se inicie pelo domínio dos conhecimentos básicos e fundamentais e que prossiga pela articulação da escola com o mundo do trabalho (em sua dimensão real e concreta), por ser este mundo a expressão das condições de subsistência dos alunos (sejam trabalhadores ou não).

Os conteúdos que encontram ressonância na vivência do estudante representam instrumentos úteis para a compreensão de sua prática atual e importantes elementos para a revisão e transformação dessa prática.

Nesse caso, o estudo, impulsionado por um motivo e orientado a uma finalidade consciente, torna-se, não apenas uma etapa que permeie o processo de formação do indivíduo, mas também uma modalidade de trabalho produtivo. Modalidade que o capacita *no* e *para* o processo de trabalho, articulando conhecimentos relevantes com habilidades requeridas para o desenvolvimento de sua consciência crítica, via apropriação ativa de conteúdos voltados à compreensão de sua condição de sujeito histórico produtor e produtor da realidade.

Daí, coloca-se, com redobrada importância, a necessidade de esclarecer nossos alunos em relação à força das idéias, do pensamento e da linguagem, que se constituem na expressão da prática social. Coloca-se, ainda, como meta, um trabalho orientado à desmistificação das meias-verdades ideológicas que, servindo ao poder e à manutenção, escamoteiam as reais contradições sociais.

Além disso, ao analisar, junto a eles, o caráter histórico do desenvolvimento de sua consciência social, estaremos em condições de discutir até que ponto as ações humanas podem e devem ser direcionadas à concretização de projetos estritamente individuais, ou que, ao contrário, embora incorporem projetos individuais, tenham num horizonte mais amplo a configuração e organização de projetos coletivos, com vistas à mudança e transformação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KERLINGER, F.N. *Metodologia da pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo, E.P.U., 1980.
