

---

## A Importância dos Conteúdos Socioculturais no Processo Avaliativo

Se "continentes" é conteúdo de aulas de Geografia, dá pra pensar que tem muito mais conteúdo que continente neste mundo.

"A cabeça da gente é uma só, e as coisas que há e que estão para haver são demais de muitas, muito maiores diferentes, e a gente tem de necessitar de aumentar a cabeça, para o total."

(Guimarães Rosa)

Uma análise crítica da prática educativa, do ponto de vista da Filosofia, levará sempre em conta uma perspectiva de abrangência, clareza e profundidade, na busca do **sentido** dos fenômenos que se analisam. Falar do ângulo da Filosofia, é colocar-se em busca da **compreensão** da realidade. É para o resgate dessa significação da atitude filosófica que procurarei iniciar meu caminho para refletir sobre o tema proposto.

Desde o momento em que se sistematiza, estabelecendo de forma mais definida sua abordagem, a Filosofia apresenta-se como "amor à sabedoria", entendida esta última como **saber total**, conhecimento **inteiro**, orientado no caminho tanto da **verdade**, como do **bem**, da felicidade. Ser sábio não significa apenas conhecer a verdade, **saber bem**, mas também **agir bem**. Já se pode buscar aí uma fundamentação para a articulação estreita entre teoria e prática. Observe que a sabedoria não significa saber bem **para** agir bem (o agir sendo uma forma de "aplicar" o saber), mas saber e agir bem, uma vez que conhecimento e ação não são elementos desconjugados.

A idéia de totalidade está presente na idéia de sabedoria. Entretanto, quando se fala na perspectiva de **abrangência** da Filosofia, não se pensa num conhecimento da totalidade. A realidade é, felizmente, muito maior do que o conhecimento que temos dela. É por isso que estamos sempre **em busca**. O conhecimento que buscamos, na Filosofia, é um conhecimento **na** totalidade. Ainda que façamos um recorte no real, escolhendo determinado objeto para nossa investigação, queremos vê-lo em seus diversos ângulos, e mais: procuramos investigá-lo **no contexto** do qual faz parte, articulando-o com outros elementos deste contexto.

A Filosofia caracteriza-se por ser uma **reflexão**. Isto quer dizer que ela se **volta** sobre algo re-flexão -, no sentido de vê-lo de modo específico. E sobre o que se volta a Filosofia? Ela se volta sobre os **problemas** que a realidade nos apresenta, sobre as chamadas **questões-limites**. Questões-limites não são perguntas quaisquer. Referem-se a perguntas que nascem de situações problemáticas e que, **portanto, precisam** ser respondidas. Aliás, o que as caracterizam como problemáticas é exatamente a **necessidade de superação**. Ao viver determinadas situações, deparamo-nos com inúmeros obstáculos, mas só alguns, entretanto, merecem a denominação de **problemas**- são aqueles que têm uma significação especial em nossa existência e precisam sair de nosso caminho. Esse "tirar do caminho" um obstáculo tem sido chamado de "a solução" do problema. Entretanto, analisando bem, verificamos que os problemas não sofrem uma solução, não são "solvidos", "solúveis". Eles são superáveis, **devem ser superados**. E quando superamos um problema, não o diluímos - o que fazemos é seguir a dinâmica de um processo, no qual há uma espécie de absorção, um rearranjo de elementos e em que se vai à frente de forma nova. Não "deixamos para trás" os elementos problemáticos; eles vão conosco de outra maneira, incorporados à nossa experiência, que é contínua (RIOS, 1982). Descobrir a "problematicidade" do problema, sua **essência**, é uma provocação para nós. Isto porque o que se revela primeiro é a **aparência** - e podemos nos contentar em observar essa **manifestação**, reduzindo nossa análise à superfície da questão. Sem dúvida, a manifestação é importante - afinal, já se perguntou: "o que seria da essência se não fosse a aparência?". Entretanto, **ir à essência** é fundamental, e aí reside a intenção da Filosofia.

Enquanto (re)flexão, a Filosofia é sempre **Filosofia de**. Aqui, procuraremos fazer Filosofia **da Educação**. Estaremos preocupados, portanto, com o caráter **problemático** das questões que nos desafiam no âmbito de nosso trabalho enquanto **educadores**.

A nossa questão-problema aqui diz respeito aos conteúdos e à sua relação com a avaliação no processo educativo. Se ela é efetivamente problemática, é necessário verificar onde está sua "problematicidade" e por onde caminharemos no sentido de superá-la.

É bom sublinhar, no próprio título deste trabalho, três elementos que são nucleares em nossa reflexão. Ao afirmar, de início, que refletiremos sobre **a importância dos conteúdos**, já indicamos que os conteúdos importam, têm uma dimensão de valor. Apesar de parecer óbvia tal afirmação, faço questão de destacá-la: primeiro, porque sabe-se bem que o proclamado como óbvio na maioria das vezes "não é tão óbvio assim"; segundo, porque, quando se considera a questão dos conteúdos na organização do currículo na escola, por vezes o que se verifica é uma "desimportância" do conteúdo, uma espécie de desconsideração dos aspectos que nele estão implicados e que se articulam com os demais elementos curriculares. Os conteúdos são importantes - é este o nosso ponto de partida.

Outro aspecto a ser relevado no título é a adjetivação dada aos conteúdos, que recebem a caracterização de **socioculturais**. O leitor perguntará, outra vez pensando no "óbvio": mas que conteúdo não é sociocultural? E aí também é preciso não ficar apenas na aparência, devendo-se buscar efetivamente a relação do(s) conteúdo(s) com o contexto no qual se insere a ação educativa, enquanto algo global. Os conteúdos não são de quaisquer natureza - são conteúdos selecionados/propostos por determinados sujeitos, que mantêm determinadas relações sociais, e que nelas estabelecem formas de atuação peculiares, fundadas em valores criados por eles próprios. Portanto, há importância nos conteúdos, mas é preciso indagar: que conteúdos são importantes? Que conteúdos socioculturais importam na instituição escolar?

Finalmente, falar sobre a importância dos conteúdos socioculturais **no processo avaliativo** pressupõe algo que também deve ser destacado: o caráter **processual**, dinâmico, da avaliação. Esta se refere a um processo que faz parte de uma dinâmica mais ampla, a da prática educativa. Não se trata de algo estático, que ocorre num momento dessa prática, mas deve estar **continuamente** presente no trabalho do educador. Avaliar pressupõe definir **princípios**, em função de **objetivos** que se pretendem alcançar; estabelecer **instrumentos** para a ação e escolher **caminhos** para atingir o fim; verificar constantemente a caminhada, de forma crítica, levando em consideração todos os elementos envolvidos no processo. É assim que a Filosofia de Educação vê a avaliação, núcleo das reflexões deste Seminário. Os conteúdos socioculturais são definidos e avaliados na prática educativa. Vamos refletir sobre sua significação nesse contexto.

O primeiro ponto a ser ressaltado é a impossibilidade de se discutir questão dos conteúdos, desvinculando-os dos outros elementos que compõem o currículo. Se nos referimos comumente ao conteúdo como **o que se ensina**, não podemos falar sobre seu significado deixando de lado **como se ensina, para que se ensina, por que se ensina** e, principalmente, **quem ensina e a quem se ensina**. (Onde se registra **ensina**, leia-se sempre **ensina/aprende**, garantindo-se a perspectiva dialética da prática pedagógica.)

Essa relação estreita entre os componentes curriculares, quando esquecida ou desprezada, gera uma série de equívocos, na medida em que conduz inadequadamente a uma supervalorização de determinado elemento ou à oposição formal entre uns e outros. Então, estabelece-se uma "briga" entre os educadores, na defesa do valor maior ou do conteúdo, ou da metodologia, ou dos objetivos... "Briga", no mínimo, estranha, se a considerarmos criticamente. A própria prática, assim considerada, se encarrega de invalidá-la. O professor ensina a ler, ensinando a ler **alguma coisa**, com uma **finalidade**. Da mesma forma, o aluno aprende **a escrever**, escrevendo **algo**, também com uma finalidade. Resolvendo **questões de álgebra, dialogando com os alunos**, o professor ensina **a usar o raciocínio para formar indivíduos críticos**. Não é possível separar cada uma destas "coisas". Não existe "aula expositiva" ou "discussão em grupos" sem um conteúdo; não há na escola regras de gramática ou "Revolução Industrial" sem uma forma de "transmiti-las" aos alunos. E não se "transmite" nada, de "jeito" algum, sem haver uma intenção, uma finalidade.

Parece óbvio, mas não é - vale repetir! No decorrer desta reflexão sobre os conteúdos - nosso objeto específico -, teremos condições de explorar um pouco mais profundamente esse aspecto da questão.

É interessante notar que o próprio modo de se referir ao conteúdo indica uma visão de mundo, sociedade, escola, marcada por determinadas características. O conteúdo é freqüentemente chamado de "matéria". É encontrarmos no cotidiano de nossa prática afirmações do tipo:

- "O professor é bom, mas a "matéria" é muito chata.
- A "matéria" é interessante, mas o professor não sabe "dar".
- O professor **x** dá muita "matéria".
- Na aula de **y** não temos "matéria" nenhuma.
- As "matérias humanas" são mais fáceis de serem aprendidas.

- As "matérias exatas" são mais objetivas.
- Gosto mais das "matérias" mais "práticas" - a "matéria" z é muito "teórica".

Há alunos que dizem que o "professor deu muita matéria", quando obrigados a ler muitos textos ou a fazer muitos registros no caderno. Como professora de Filosofia, já ouvi referências, em minhas aulas, a "pouca matéria", por estar discutindo algumas questões sem indicar leituras ou solicitar aos alunos que fizessem anotações. Fico pensando, a propósito, nos belos versos de Gilberto GIL:

"É sempre bom lembrar que um copo vazio está cheio *de ar*".

Ou então nos de Drummond:

"O tempo é a *minha matéria*, o tempo *presente*, os homens presentes, a vida *presente*."

Cruzam-se, nas falas a que me referi, várias significações acerca do conceito de conteúdo. De "assunto", "tema", "conjunto de conhecimentos", passa-se a trata-lo na escola como dado sensível, elemento empírico, algo que se toca, se vê, se armazena, se mede. Algo que se "dá" e se "recebe", e é **utilizado** imediatamente. Algo "palpável" - é este o termo usado para apontar o chamado caráter "prático" dos conteúdos.

Não se trata de explorar a questão pelo lado semântico. A digressão parece-me válida, no sentido de se chamar a atenção para o caráter pragmatista que encontramos na abordagem de algumas questões da Educação, dentre elas aquela de que ora nos ocupamos.

Conteúdo é matéria, sim, no sentido em que a usou DRUMMOND, ou seja, algo com que se trabalha, conjunto de conhecimentos.

Conhecimento é algo que se produz e adquire socialmente. Vai-se à escola para adquirir conhecimento. Mais: vai-se à escola para adquirir um conhecimento **específico**, que cabe à escola - e a ela especificamente - transmitir. Por esta razão é que se coloca uma segunda questão, ligada à da necessidade de relação do conteúdo com os demais elementos curriculares. Tal questão é: que conteúdo a escola **deve** transmitir? Pois não se desligam esses aspectos quando falamos sobre o que se ensina/aprende, ocorre-nos quase imediatamente a pergunta "o que se **deve** ensinar?". Dessa maneira, somos remetidos à **avaliação** presente na prática educativa. A problematidade da questão dos conteúdos diz respeito especialmente ao **valor** que tem o conhecimento transmitido na escola, para aqueles que o transmitem, recebem e recriam.

Mencionar o valor é retomar o significado dos conteúdos, seu **sentido**, sua importância. Os conteúdos são importantes - este foi nosso ponto de partida. E em seguida perguntamos: que conteúdos são importantes? Qual o critério para qualifica-los assim? Que referencial usar para seleciona-los?

Sabemos que cabe à escola, enquanto instituição social, transmitir o saber social historicamente acumulado. Mas isso não significa a transmissão de **todo** o saber - há um saber específico, dissemos. Como indicar, então, a especificidade do saber que cabe à instituição escolar transmitir?

Estas colocações remetem-nos a uma questão mais abrangente: a do papel da escola e suas relações com a sociedade. Ao selecionar os conteúdos, a escola deverá levar em conta, fundamentalmente, as **necessidades** da sociedade da qual faz parte.

É bom notar que me refiro a necessidades **da sociedade**. As necessidades humanas se distinguem de outras exatamente por seu caráter histórico e social. Temos, sim, necessidades que poderão ser qualificadas de "naturais", porém, mesmo estas, são "atendidas/respondidas" de forma "cultural".

A cultura é resultado do trabalho humano, que se dispõe exatamente a atender às necessidades dos indivíduos. O trabalho caracteriza o ser humano exatamente por "ir além" das necessidades chamadas "naturais", ligadas à nossa organização biológica. O homem é um ser que **inventa** necessidades. Ele é o ser para o qual o mundo, tal como é, não basta. Então, o mundo social, cultural, histórico, é um mundo pleno de necessidades **criadas**. São elas que movem a ação e as relações dos indivíduos. E, tal como essa ação e relações, as necessidades estão permanentemente sendo recriadas, transformadas.

Se as necessidades são criadas, deparamo-nos com uma questão complexa: quem decide o que é necessário numa sociedade? Quem decide qual o tipo de necessidade a que a escola deve atender?

Não tenho dúvida de que há um único terreno onde não correremos o risco de nos equivocarmos: o da realidade global de que a escola faz parte. Ouso afirmar que o conteúdo será tanto mais relevante quanto mais atender às necessidades **concretas** dos indivíduos numa sociedade.

Faz-se necessário, porém, distinguir as necessidades concretas das necessidades **empíricas** dos sujeitos. Necessidades empíricas são aquelas presentes na circunstância **imediate** dos indivíduos, "ditadas" pelas características conjunturais da situação que esses indivíduos vivenciam. Dou um exemplo: o aluno do curso noturno, que chega à escola após um exaustivo dia de trabalho, necessita, **empiricamente**, descansar. Tem necessidade **imediate** de descanso - um bom banho, um prato de comida, alguma diversão atenderiam a essa necessidade. Entretanto, o que o traz **à escola**, seja ele do curso diurno ou noturno, é uma necessidade de outra natureza: a de se apropriar do conhecimento que lhe permitirá integrar-se efetivamente no social, participando enquanto agente do processo histórico, tornando-se cidadão. Essa é uma **necessidade concreta**. Não é definida enquanto tal por este ou aquele indivíduo, esta ou aquela classe, mas pelos homens de uma sociedade, no processo de configuração de sua cultura (conhecimentos, crenças, valores, "artefatos") que, segundo o professor Flavio di GIORGI (1990), transforma o Homo sapiens em ser humano.

Não me refiro, no entanto, ao ser humano genérico. Falo de **seres humanos** datados e situados, participantes de **determinada** organização social, de uma polis, que têm necessidades diferentes das de outros seres humanos. Trata-se, portanto, de identificar as necessidades de nossa sociedade, para verificarmos se a escola tem atendido àquelas que lhe cabe atender. É na identificação das necessidades **concretas** que a Filosofia da Educação poderá auxiliar-nos. Em nome do "atendimento às necessidades do educando", muitos professores têm contribuído para que este educando se distancie do objetivo da Educação. A visão crítica poderá mostrar como a necessidade "aparente" -empírica-, quando satisfeita, "deixa a desejar", pois a ação não terá dado conta do que concretamente se exige.

Necessidade, desejo, exigência são conceitos que provocam uma discussão que não cabe aqui, embora seja extremamente sedutora. Vale a pena lembrar que a necessidade criada é resultante do desejo, e que este faz aparecer a exigência. Precisamos de uma escola com determinadas

características, **queremos** construir esta escola - ela surge para nós como uma exigência. Faço esta colocação, neste momento, porque não nos podemos esquecer de que a noção de necessidade não pode ser desvinculada de outra noção, que se junta àquelas ainda agora mencionadas - a noção de **possibilidade**.

Uma necessidade impossível de ser satisfeita não poderia ser qualificada como necessidade. O que se coloca, muitas vezes, é a impossibilidade **imediata** dessa satisfação. Aliás, é isso mesmo que configura uma situação como problemática. A possibilidade é histórica; ela também é criada. Desafio maior para os educadores é criar as possibilidades para o atendimento das necessidades **concretas** dos educandos, no interior da instituição em que desenvolvem a sua prática, através da definição dos conteúdos, de sua articulação com os demais elementos curriculares, no sentido de uma real **socialização** do saber historicamente acumulado. E ao se referir à socialização, fala-se em **partilha**, em algo que parte de alguns para outros. Isto implica uma **compreensão** crítica do processo ensino-aprendizagem.

Por isso mesmo, quero afirmar, para finalizar, que vejo uma série de equívocos na discussão entre educadores, quando buscam certos rótulos para classificar suas posições. No que diz respeito à questão dos conteúdos, tenho percebido menção pejorativa aos "conteudistas", que contra-atacam chamando seus opositores de "formalistas" (?). Esta nossa reflexão terá sido valiosa, se tiver indicado que não é no relevo do conteúdo ou da forma que está o cerne da questão. Isto porque há algo essencial: não se pode desvincular conteúdo e metodologia na escola. Se se afirma que o importante é que o aluno "aprenda a aprender", não importa o quê, está-se desconsiderando o fato de que, ao aprender a aprender, ele o faz por intermédio de algum conteúdo, resultado seja da escolha do educador seja da do próprio educando. A escolha entre conteúdos determinados previamente pelo educador e temas geradores apontados pelos educandos só deve ser objeto de problematização no que diz respeito ao atendimento das necessidades concretas dos indivíduos em seu processo de escolarização.

Partir das experiências dos alunos, levar em consideração a sua vivência é algo extremamente necessário. Mas, deve-se estar atento a essa expressão: **partir** das experiências, **levarem consideração** a vivência. É importante ter em vista isso, para trazer o conhecimento que o aluno **não tem** (do contrário não precisaria da escola) e que **precisa concretamente ter** (por isso está na escola) para participar de sua sociedade. Esta é a questão fundamental - a da socialização do conhecimento a que me referi. Seu significado se explicita bem numa afirmação do professor Dermeval SAVIANI: "A proposta de socialização do saber elaborado é a tradução pedagógica do princípio mais geral de socialização dos meios de produção".

É preciso pensar nisso com seriedade.

A guisa de conclusão, gostaria de retomar dois pontos já explorados e ligá-los a um terceiro que, penso, pode servir de provocação para levar adiante a discussão. São eles:

- a questão dos conteúdos é importante, pois diz respeito ao que ensinar, e, portanto, a uma definição do educador, que terá de levar em conta os fundamentos de sua prática;
- ela não se pode desligar da consideração das questões que dizem respeito à metodologia, à avaliação, às condições concretas da escola enquanto instituição social;
- ela é instigante e tem de ser retomada continuamente, uma vez que o conteúdo, como a escola e a sociedade, é histórico e, portanto, precisa ser constantemente atualizado. Essa atualização

não significa concessão à moda ou flutuação ao sabor das ideologias, mas atenção à transformação da sociedade, por interferência dos homens que a constituem, nas condições concretas em que se encontram. Há conteúdos que aprendi e que podem deixar de ser significativos. Meus filhos aprendem coisas que minha escola não considerou necessárias... E há algo que tivemos e temos de aprender, eles e eu. "Cada movimento que faço, eu faço um novo. Mas repito gesto milhões de vezes já feito. O que muda é o modo de me mover. E o momento" (RODRIGUES, 1989). Mas, como afirmei, isto é algo para ser aprofundado numa próxima discussão. Caso contrário, serei acusada de ter "dado muita matéria".

### **Referências Bibliográficas**

GIORGI, Flavio di. Os caminhos do desejo. In: NOVAES, Adauto org. *O desejo*. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.

HELLER, Agnes. A filosofia radical. São Paulo, Brasiliense, 1983.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública; a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1985

RIOS, Terezinha Azerêdo. *O caminho do educador*. São Paulo, CENAFOR, 1982 (Seminário Sobre Avaliação Educacional).

\_\_\_\_\_. Educação ética e política - Reflexão sobre a noção de competência na prática educativa. São Paulo. PUC, 1988. Tese (mestrado).

RODRIGUES, Neidson. Filosofia... para não filósofos. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. Por uma nova escola. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

SAVIANI, Dermeval. Educação; do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1980.