

Didática para Licenciaturas:
Subsídios para a Prática de Ensino





Fundação

CECIERJ

Consórcio **cederj**

Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

Didática para Licenciatura: Subsídios para a Prática de Ensino

Volume 2 - Módulos 4 e 5
3ª edição

Ana Lúcia Cardoso dos Santos
Gilda Maria Grumbach



SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA



Ministério
da Educação



Apoio:



Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Rua Visconde de Niterói, 1364 – Mangueira – Rio de Janeiro, RJ – CEP 20943-001

Tel.: (21) 2334-1569 Fax: (21) 2568-0725

Presidente

Masako Oya Masuda

Vice-presidente

Mirian Crapez

Coordenação do Curso de Pedagogia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

UNIRIO - Adilson Florentino

UERJ - Rosana de Oliveira

Material Didático

ELABORAÇÃO DE CONTEÚDO

Ana Lúcia Cardoso dos Santos

Gilda Maria Grumbach

COORDENAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

Cristine Costa Barreto

COORDENAÇÃO DE LINGUAGEM

Maria Angélica Alves

DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL E REVISÃO

Marcia Pinheiro

Anna Maria Osborne

Gláucia Guarany

Nilce Rangel Del Rio

Departamento de Produção

EDITORA

Tereza Queiroz

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Jane Castellani

REVISÃO TIPOGRÁFICA

Jane Castellani

Kátia Ferreira dos Santos

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO

Jorge Moura

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Alexandre d'Oliveira

Katy Araujo

Yozo Kono

ILUSTRAÇÃO

Fabiana Rocha

Jefferson Caçador

CAPA

Jefferson Caçador

PRODUÇÃO GRÁFICA

Oséias Ferraz

Verônica Paranhos

Copyright © 2005, Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, mecânico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, da Fundação.

S237d

Santos, Ana Lúcia Cardoso dos

Didática. v.2 / Ana Lúcia Cardoso dos Santos. – 3.ed. – Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

224p. : 19 x 26,5 cm.

ISBN: 85-7648-107-3

1. Métodos de ensino. 2. Currículo. 3. Planejamento escolar.
4. Avaliação educacional. I. Grumbach, Gilda. II Título.

CDD: 371.3

2010/1

Referências Bibliográficas e catalogação na fonte, de acordo com as normas da ABNT.

Governo do Estado do Rio de Janeiro

Governador
Sérgio Cabral Filho

Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia
Alexandre Cardoso

Universidades Consorciadas

**UENF - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO**
Reitor: Almy Junior Cordeiro de Carvalho

**UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO
RIO DE JANEIRO**
Reitor: Ricardo Vieiralves

UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
Reitor: Roberto de Souza Salles

**UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO**
Reitor: Aloísio Teixeira

**UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO**
Reitor: Ricardo Motta Miranda

**UNIRIO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO**
Reitora: Malvina Tania Tuttman

SUMÁRIO

Módulo 4

Introdução ao Módulo 4 _____	7
Aula 14 – Objetivos educacionais no contexto atual da prática escolar _____ <i>Ana Lúcia Cardoso dos Santos / Gilda Maria Grumbach</i>	9
Aula 15 – Os conteúdos necessários ao ato de ensinar _____ <i>Ana Lúcia Cardoso dos Santos / Gilda Maria Grumbach</i>	19
Aula 16 – Organizando o ensino: entre método e técnica ou procedimentos? _____ <i>Ana Lúcia Cardoso dos Santos / Gilda Maria Grumbach</i>	31
Aula 17 – Principais métodos de ensino: revendo conceitos e atualidade _____ <i>Ana Lúcia Cardoso dos Santos / Gilda Maria Grumbach</i>	41
Aula 18 – A linguagem oral influenciando os modos de se conduzir o ensino _____ <i>Ana Lúcia Cardoso dos Santos / Gilda Maria Grumbach</i>	53
Aula 19 – A escrita influenciando os procedimentos de ensinar do professor _____ <i>Ana Lúcia Cardoso dos Santos / Gilda Maria Grumbach</i>	71
Aula 20 – O avanço do conhecimento e o desenvolvimento tecnológico _____ <i>Ana Lúcia Cardoso dos Santos / Gilda Maria Grumbach</i>	83
Aulas 21 e 22 – Atividades de Avaliação do Módulo 4 _____ <i>Ana Lúcia Cardoso dos Santos / Gilda Maria Grumbach</i>	97

Módulo 5

Introdução ao Módulo 5 _____	101
Aula 23 – Currículo: algumas considerações _____ <i>Ana Lúcia Cardoso dos Santos / Gilda Maria Grumbach</i>	103
Aula 24 – Planejamento e Projeto Político-Pedagógico: desafios para a construção do conhecimento na escola _____ <i>Ana Lúcia Cardoso dos Santos / Gilda Maria Grumbach</i>	117
Aula 25 – Planejamento entre determinações e participações na educação escolar _____ <i>Ana Lúcia Cardoso dos Santos / Gilda Maria Grumbach</i>	127
Aula 26 – Plano de curso: revendo conceitos e práticas no planejamento de ensino _____ <i>Ana Lúcia Cardoso dos Santos / Gilda Maria Grumbach</i>	139
Aula 27 – Plano de aula: revendo conceitos e práticas no planejamento de ensino _____ <i>Ana Lúcia Cardoso dos Santos / Gilda Maria Grumbach</i>	149

Aula 28 – Revendo concepções e práticas da avaliação educacional: entre "idas e vindas" _____	159
<i>Ana Lúcia Cardoso dos Santos / Gilda Maria Grumbach</i>	
Aula 29 – A avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar _____	181
<i>Ana Lúcia Cardoso dos Santos / Gilda Maria Grumbach</i>	
Aula 30 – Atividades de Avaliação do Módulo 5 _____	201
<i>Ana Lúcia Cardoso dos Santos / Gilda Maria Grumbach</i>	
Gabarito _____	205
Referências _____	215



Prezado(a) aluno(a)

*Você conseguiu chegar ao penúltimo módulo da disciplina: o Módulo 4.
A prática docente: os componentes e a dinamização do processo de ensino.
Que bom!*

Este módulo apresentou questões muito próximas ao fazer docente. Os conteúdos tratados devem ser analisados criticamente por você, diante de sua realidade cotidiana, de forma a ajudá-lo a criar e recriar a sua própria prática.

As aulas que compõem este módulo são as seguintes:

Aula 14: Objetivos educacionais no contexto atual da prática escolar

Aula 15: Os conteúdos necessários ao ato de ensinar

Aula 16: Organizando o ensino: entre método e técnica ou procedimento?

Aula 17: Principais métodos de ensino: revendo conceitos e atualidade

Aula 18: A linguagem oral influenciando os modos de conduzir o ensino

Aula 19: A escrita influenciando os procedimentos de ensinar do professor

Aula 20: O avanço do conhecimento e o desenvolvimento tecnológico

Aulas 21 e 22: Atividades de Avaliação do Módulo 4 – Aulas 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20

Bom estudo!

As autoras

Módulo 4

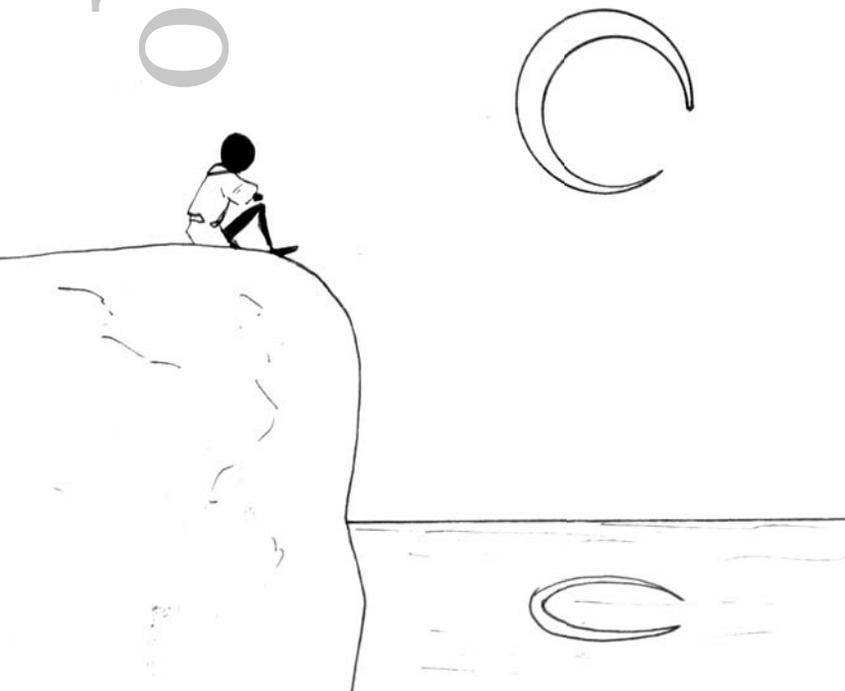
Objetivos educacionais no contexto atual da prática escolar

AULA 14

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Reconhecer a importância dos objetivos de ensino para a prática educacional.
- Identificar as características dos objetivos de ensino no contexto atual.
- Elaborar objetivos de ensino em diferentes níveis.



OBJETIVOS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO ATUAL DA PRÁTICA ESCOLAR

Os objetivos em educação não dizem respeito apenas a um fragmento do real a testar, mas a uma compreensão da realidade humana que transcende os limites provinciais.

Maria Eugênia Castanho

Nas nossas primeiras aulas, tratamos do que é educação e ensino. Recordando, o ensino é uma forma de se educar, uma maneira sistemática de se possibilitar que a aprendizagem ocorra. É uma ação deliberada, planejada, organizada, tendo em vista algumas aprendizagens, alguns objetivos. Portanto, são os objetivos que vão direcionar todo o processo de ensino e de aprendizagem. Quando se está planejando, a primeira pergunta que se faz é: aonde se pretende chegar? Ou seja, quais são os objetivos a alcançar?

O professor sempre planejou o seu trabalho, mas quando começava o seu planejamento, era comum que iniciasse pelos conteúdos, sem especificar o que os alunos seriam levados a fazer com esses conteúdos. Quais as operações mentais? Em que atividades de caráter prático os alunos utilizariam os conteúdos trabalhados? Estas perguntas escapavam ao professor.

Nos anos 70, com a tendência tecnicista dominando o cenário educacional, o planejamento da educação e do ensino foram institucionalizados em bases técnicas.

Embora sejam muitas as críticas a esse momento histórico e educacional do nosso país, não podemos rejeitar os aspectos positivos da tendência tecnicista. Um deles foi ajudar os professores a perceberem seus objetivos em relação aos conteúdos de ensino.

Objetivo é a especificação do que estamos querendo conseguir como resultado da atividade que vamos proporcionar ao aluno.

Para Castanho e Castanho (1996, p. 57), os objetivos são mudanças esperadas como consequência da ação educacional nas pessoas e grupos sociais, nas instituições dedicadas ao ensino e nas organizações de âmbito mais largo responsáveis por políticas educacionais(...) dizem respeito ao produto final.



Não podemos pensar em educação sem entendê-la no contexto das relações sociais de que se origina. Com o avanço das sociedades e suas conseqüências, como a necessidade de organização, devido ao seu crescimento, a divisão de trabalho culminou numa sociedade complexa, como a que vivemos, a capitalista. Neste sentido, a educação se viu obrigada a se organizar em termos de atividades de planejamento, o que indica traçar objetivos e os meios para atingi-los.



Portanto, os objetivos educacionais são os resultados desejados e previstos para a ação educativa (HAIDT, 1998, p. 113).

A partir da clarificação de objetivo de ensino, o professor consegue identificar, por exemplo, que quando ele trabalha, em sua turma, a temática da guerra do Paraguai, ele leva o aluno a **identificar a conjuntura mundial daquele momento histórico**, bem como a **perceber a dependência do Brasil, de Portugal, e deste país, da Inglaterra**. Quer dizer, a formulação dos objetivos ajuda o professor a se dar conta do que será importante para o aluno aprender em relação aos conteúdos estudados. E, de certo modo, auxilia o professor a perceber como desenvolver habilidades no aluno.

Logo que surgiram entre nós os objetivos de ensino, estes eram muito específicos, operacionalizados, quer dizer, deveriam especificar qual o **comportamento** esperado do aluno, as **condições** em que esse comportamento deveria ocorrer e os **critérios ou o padrão** de rendimento aceitável.

“A idéia de formular objetivos operacionalmente foi importada dos Estados Unidos com a finalidade de controlar a atuação das escolas latino-americanas” (HERNANDEZ, s/d., p. 94), tendo em vista um resultado esperado para atender às necessidades daquele país.

O momento histórico em que vivíamos justificava esse nível de formulação de objetivos. Hoje, estamos numa outra época, em que tomamos consciência de que queremos um país livre de ingerências estrangeiras, embora ainda estejamos numa dependência externa, sobretudo de organismos financeiros internacionais. Entretanto, a clareza de que isto ocorre já é um passo para que nos tornemos senhores das decisões quanto ao como devemos viver e conviver no Brasil. E a educação do nosso povo é o caminho mais fácil para alcançarmos nossos objetivos. Mas que educação? Uma educação que esteja voltada para a formação de indivíduos críticos, conscientes da importância de sua participação na sociedade como cidadãos, com seus direitos e deveres, desejando uma boa qualidade de vida para todos os brasileiros. Uma educação que pretenda formar cidadãos, no verdadeiro sentido da palavra, para participarem de uma sociedade democrática, não pode tomar, como referência, objetivos simplesmente operacionalizados, pois estes limitam a capacidade de pensar, de criar, de “voar.”



Há necessidade de os professores terem maior contato com a realidade brasileira.



Os objetivos operacionais eram bastante diretos, o que exigia do professor muito rigor na sua formulação.

Os objetivos são traçados em diferentes níveis. Os amplos são chamados **gerais**. São aqueles que vão ser alcançados a longo prazo, como ao final do Ensino Fundamental ou ao final de uma série, ou, ainda, ao final de uma disciplina. Os objetivos **específicos** são para o curto prazo e, também, são chamados **imediatos**.

Para alcançar os objetivos gerais, são traçados vários **objetivos específicos**.

Os objetivos gerais e específicos podem ser gerais em uma situação e específicos em outra.

Exemplos:

- *Interpretar textos de autores nacionais.* → objetivo geral
- *Identificar a idéia central de um texto.* → objetivo específico

O objetivo específico acima descrito é específico em relação ao geral → *Interpretar textos de autores nacionais*. No entanto, → *Interpretar textos de autores nacionais* poderá ser específico em relação a um outro, como: → *Assumir uma atitude crítica diante do que lê*.

- *Assumir uma atitude crítica diante do que lê* poderá ser específico em relação a
 - *Desenvolver o gosto pela leitura.*

Ainda outros exemplos:

- *Compreender as diferentes tendências da prática docente.* → objetivo geral
- *Caracterizar a tendência tradicional de educação.* → objetivo específico

O objetivo específico acima é específico em relação ao geral, entretanto, este geral → *Compreender as diferentes tendências da prática docente* poderá ser específico em relação ao seguinte objetivo: → *Assumir uma atitude crítica diante da prática docente*. E este último pode ser específico em relação a um outro tipo: → *Desenvolver o espírito crítico*.

Mais exemplos:

Numa aula da 5ª série do Ensino Fundamental, o professor formula os objetivos desta aula, que são específicos em relação aos do **final do ano**, que por sua vez, são específicos em relação aos do **final do ciclo**, que são específicos em relação aos **da escola**.



Se um objetivo é geral ou específico é, apenas, uma questão do lugar que está ocupando no plano do professor.

O importante é que os professores nunca percam de vista os objetivos mais gerais, pois como vimos, os objetivos específicos são os passos que damos para alcançar os gerais e, muitas vezes, não esgotamos todos os passos possíveis. Assim, se o professor se guia pelos mais gerais e deixa claro para os alunos quais são esses gerais, ele está possibilitando aos alunos chegarem a outros específicos que, muitas vezes, ele nem pensou. Quanto mais objetivos específicos forem alcançados, mais plenamente se terá chegado ao geral.

Outra classificação é a de Bloom e seus colaboradores que dividem os objetivos por domínios: **domínio cognitivo** – ligados a conhecimentos, informações – possibilitando desenvolver nos alunos habilidades de pensamento, como a memorização, a compreensão, a aplicação e outras mais complexas; **afetivos** – relacionados a sentimentos, emoções – possibilitando desenvolver nos alunos habilidades de sentir, de amar, de ouvir o outro, de respeitar opiniões... e os **psicomotores** – enfatizam a coordenação motora – possibilitando desenvolver nos alunos habilidades de correr, saltar, nadar...



Do que vimos até agora sobre objetivos de ensino, poderíamos dizer que são as ações, os comportamentos que esperamos do aluno em relação aos conteúdos de ensino. Os objetivos nos mostram quais os domínios do conhecimento e outros, de ordem prática ou de sentimentos que estaremos desenvolvendo nos alunos. Possibilitam ao professor saber o que é que ele estava proporcionando ao aluno com os conteúdos trabalhados.

Portanto, é inegável a importância dos objetivos de ensino.

Quando o professor não tem claro os seus objetivos, muitas vezes detém-se em aspectos do conteúdo que só proporcionam a memorização, sem desenvolver outras operações que envolvam raciocínios mais complexos nos alunos.

Não só em relação ao ensino, mas na nossa vida, **a definição de objetivos é que nos impulsiona, que nos traz segurança, vontade de viver, dando sentido a nossa existência.**

Com a intenção de fixarmos o que foi dito até agora, selecionamos alguns exemplos de objetivos num curso de Didática, para que você possa percebê-los organizados nos diferentes planos de ensino:

- Dominar aspectos técnicos do processo de ensino (objetivo geral do plano de curso).
- Diferenciar planos de ensino tecnocráticos de planos de ensino participativos (objetivo geral de uma Unidade Didática desse plano de Curso).

Este objetivo é geral da Unidade, porque é alcançável a médio prazo, mas específico em relação àquele geral do plano de curso.

Um dos objetivos de um plano de aula dessa Unidade, poderia ser

- Identificar os elementos de um plano de curso.



...Na formulação de objetivos, seja num plano, em projetos e trabalhos, encontramos professores que preferem recorrer a critérios operacionalizados:

- verbos com múltiplas interpretações, mais amplos, tipo: **compreender, saber, conscientizar, gostar, entender, valorizar** (para formular **objetivos gerais**),
- verbos de ação de maior especificidade: **desenhar, escrever, definir, citar, identificar, apontar, comparar, analisar** (para formular **objetivos específicos**).

Essa opção é válida, mas não é uma "camisa de força". Deve ficar a cargo de cada um. Na atualidade não é uma exigência, porém sabemos que permite maior clareza na hora da formulação e da avaliação.

Na linha da formulação de objetivos mais específicos, destacamos a proposta de Gandin e Cruz (1996, pp. 73-74), que inclui o binômio **ação-finalidade**, no que considera importante verificar:

1. **O QUE SE VAI FAZER** é a indicação da **ação** que será realizada.
2. **PARA QUE FAZÊ-LO** é a indicação do resultado que se pretende alcançar, sempre uma **finalidade** retirada da disciplina, área de estudos, série.

O autor considera importante que a primeira parte desta formulação deva ser proposta utilizando-se do verbo no infinitivo, indicando uma **ação**. Essa ação deve ser limitada, muito precisamente expressa, e perfeitamente exeqüível para o tempo previsto (**O QUÊ**). Em seguida, para que vire um verdadeiro objetivo, deve incluir a **finalidade**, a razão, o sentido daquilo que se faz, no que o autor denomina de **PARA QUÊ** da ação indicada.

É importante ressaltar que nenhum ser humano resiste a uma boa explicação do que ele terá que desempenhar enquanto tarefa, para alcançar os objetivos.

Por exemplo:

– **classificar os seres vivos da natureza** (inclui o comportamento – **O QUÊ**). Esta forma é comumente empregada pela grande maioria dos professores e pode ser acrescida, complementada por **...de forma a poder compreender como se relacionam e interagem no ecossistema**. (onde se inclui a finalidade da ação no **PARA QUÊ**).

Com isso, pretendemos deixar a critério das reflexões dos professores que as proposições aqui apresentadas possibilitem aos mesmos fazerem as suas próprias escolhas mediante a realidade vivida. Porém, queremos destacar que, em determinados planejamentos, se aplicam melhor algumas propostas que outras, e isso vai depender do interesse do professor.

Embora sejam os objetivos mais gerais os que devem estar sempre norteando as ações didáticas, os objetivos específicos, bem elaborados, têm as seguintes funções:

- facilitam a definição de conhecimentos a serem trabalhados, assim como as habilidades e os valores que irão constituir os conteúdos de ensino;
- norteiam a seleção de procedimentos de ensino a serem utilizados pelo professor e as conseqüentes atividades a serem vivenciadas pelos alunos;
- facilitam o estabelecimento de critérios e orientam a construção de instrumentos de avaliação;
- possibilitam aos alunos perceberem o desenvolvimento de sua aprendizagem;
- especificam o nível de alcance do objetivo geral.

Alguns cuidados na elaboração de objetivos

Quando o professor traça seus objetivos, ele deve tomar cuidado para não colocar o que ele, professor, vai fazer. **Os objetivos são os resultados esperados dos alunos**, ao final do processo de aprendizagem.

Exemplo:

Fazer uma demonstração da técnica X na apresentação da aula. →

É uma atividade do professor, não é objetivo.

Ao final da demonstração, o aluno deverá identificar os passos da técnica X. → Agora é um objetivo de ensino.

Outro cuidado que deve ser tomado é formular um objetivo de cada vez, isto é, o objetivo fica melhor compreendido quando descreve apenas **um comportamento**, isto é, com a indicação de uma ação (verbo no infinitivo).

Os objetivos devem ter **condições reais** de serem alcançados pelos alunos.

Os objetivos devem ser escritos de maneira **clara e precisa**.

Os objetivos devem envolver operações mentais que não só a memorização. A cada objetivo específico devem ser envolvidas operações mentais mais complexas em relação ao conteúdo, como **análise, síntese, avaliação**. Esses domínios devem fazer relação com o que o professor acredita ser importante que os alunos alcancem em relação a um conhecimento.

Os objetivos podem ser **provocativos**, quer dizer, oferecer ao aluno um problema bem determinado, mas com múltiplas possibilidades de solução. Ex.: *Construir um projeto político pedagógico com x marcos e x etapas para uma escola o Ensino Fundamental.*

Os objetivos não devem se voltar apenas para conhecimentos, mas também para a formação de valores e para a parte motora, dependendo das circunstâncias. Ex.: *Desenvolver o sentimento de solidariedade, de amor ao próximo* → seria um **objetivo afetivo**.

• *Nadar de forma sincronizada.* → um **objetivo psicomotor**.

! O foco é o comportamento do aluno e não o do professor.

Sejam eles evidentes ou não, assumidos ou não, os objetivos estão por trás de qualquer decisão ou ação pedagógica. Mesmo que nunca tivéssemos pensado formalmente neles, ainda assim estariam subjacentes à nossa conduta. Torná-los explícitos é, portanto, o primeiro momento da reflexão do educador. É, na verdade, o primeiro compromisso explícito que ele assume com o educando (AUDI, 1979, p. 130).



RESUMO

Objetivos de ensino são as ações que o educador está esperando dos alunos ao final das experiências de aprendizagem.

Os objetivos podem ser traçados em dois níveis: os objetivos gerais, alcançáveis a longo prazo e os específicos a curto prazo. E podem, ainda, enfatizar aspectos afetivos, psicomotores ou cognitivos.

A questão de níveis é relativa, porque os objetivos podem ser gerais em uma situação e específicos em outra.

Os objetivos específicos são especificações dos gerais, os passos que são dados para o alcance do geral.

Gandin e Cruz recomendam que antes de se elaborar os objetivos, se faça a seguinte pergunta: "o que " pretendo desenvolver no meu aluno? E a seguir vem a outra questão: "para quê"?

Hoje, com a proposta de uma educação para uma sociedade democrática, em que todos devem ser cidadãos, os objetivos gerais devem estar sempre presentes nas atividades propostas, ou seja, mesmo com os objetivos específicos elaborados, não se pode perder de vista os mais gerais.

Os objetivos específicos facilitam a seleção de conteúdos, dos procedimentos de ensino e das atividades de avaliação.

Os objetivos têm como foco o comportamento do aluno e não o do professor.

Os objetivos podem ser provocativos, possibilitando ao aluno múltiplas soluções para o problema apresentado. Devem, ainda, ter condições reais de realização e não se voltar apenas para a memorização e devem ser redigidos de forma clara e precisa.

Sem elaborar objetivos, o professor se perde na sua ação, sem saber para onde quer ir.



ATIVIDADES AVALIATIVAS

ATIVIDADE 1

Explique a importância dos objetivos de ensino, num parágrafo.

ATIVIDADE 2

Desdobre o seguinte objetivo geral em três objetivos específicos:

Desenvolver o espírito crítico.

ATIVIDADE 3

Pense num conteúdo que você vai desenvolver em sala. Organize alguns objetivos específicos para esse conteúdo, seguindo as propostas

AUTO-AVALIAÇÃO

Você conseguiu fazer todas as atividades de avaliação? Se não sentiu dificuldade, não precisou consultar o texto da aula ou os livros didáticos recomendados e ao conferir as respostas, estavam todas corretas, parabéns! Mas se encontrou algum obstáculo ao executar as atividades, leia o texto da aula mais uma vez e veja também este assunto nos livros recomendados. Se depois de lê-los, ainda estiver com dúvidas, consulte o tutor no pólo.

Os conteúdos necessários ao ato de ensinar

AULA 15

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Identificar os elementos dos conteúdos de ensino em diferentes situações de aprendizagem.
- Sintetizar informações sobre questões relacionadas à seleção e organização de conteúdos.
- Posicionar-se sobre a forma de organização de conteúdos, por temas ou projetos, no currículo.



**CULTURA
EDUCAÇÃO
CONTEÚDOS**



OS CONTEÚDOS NECESSÁRIOS AO ATO DE ENSINAR

Conhecimento – a apropriação inteligível que o ser humano em particular e a humanidade no geral fazem do mundo.

Cipriano C. Luckesi



A prática educativa supõe a aquisição de conhecimentos, valores, hábitos e atitudes priorizados por uma determinada cultura. Entretanto, não há compatibilidade de tempo entre os conteúdos culturais disponíveis e a ação educativa na escola. Por esta razão é necessário selecionar da cultura vigente alguns conteúdos escolares. Tal seleção ultrapassa uma atividade racional, exigindo a mediação entre diferentes esferas, individuais e sociais, que se inter cruzam, quase sempre por meio de conflitos, num processo constante de reconstrução dos conteúdos escolares.

A sociedade, de um modo geral, elege a escola, como espaço de ensino sistematizado, para preparar homens e as novas gerações, no que se refere ao domínio de conhecimentos, hábitos, valores e habilidades necessários à sua sobrevivência. Dessa forma, os aspectos teóricos do conhecimento, assim como a sua prática, por meio do processo de ensinar, revelam através da atividade de quem ensina, dos meios que utiliza e de quem aprende, uma visão de homem, de mundo e de sociedade com vistas a manutenção ou superação desta mesma sociedade. Daí compreendermos que as atividades de ensino não sejam neutras; “há sempre um conteúdo implícito no ato de ensinar” (DAMIS, 1996) e que o aluno, através da aprendizagem é levado a estabelecer um elo entre o que ele aprende e o mundo, a sociedade, a ciência.

Não podemos falar em aprendizagem sem falar em conteúdo, ou seja, quem aprende aprende alguma coisa. A aprendizagem só se dá a partir de um determinado conteúdo, de determinado conhecimento. Mas esta idéia está certa, apenas, em parte.

Conteúdos de aprendizagens não são somente os conhecimentos que fazem parte do corpo de disciplinas ou de áreas do conhecimento, mas, também, hábitos, habilidades, atitudes, valores que fazem parte das experiências de aprendizagem possibilitadas aos alunos. Estes, muitas vezes, não percebem as próprias mudanças que ocorrem ao longo de sua formação escolar, seja no modo como vêm se aprimorando como pessoa, cidadão, ou no investimento dessa educação para seu engajamento profissional. Poucos fazem a relação destas conquistas com o conteúdo apreendido durante a sua formação.

Conteúdo é “tudo aquilo que é passível de integrar um programa educativo com vistas à formação das novas gerações etc.” (GARCIA, 1975, p. 161).

Libâneo (1991) considera que “os conteúdos de ensino se compõem de três elementos: **conhecimentos sistematizados; habilidades e hábitos; atitudes e convicções**” (p. 131).

Amorim e Gomes (1999) categorizam os conteúdos em: “**conceituais; procedimentais e atitudinais**” (AMORIM e GOMES, p. 165).

Achamos bastante interessante a classificação das autoras acima citadas, porque assemelha-se à do professor Libâneo e se apresenta de forma mais concisa. Os **conteúdos conceituais** são aqueles referentes a conceitos, fatos, fenômenos, princípios, teorias das ciências para explicar o cotidiano. Estes são os fundamentos do ensino, possibilitando a “construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, idéias, imagens, e representações que permitem organizar a realidade” (Ministério da Educação e Desporto, 1996, p. 54).

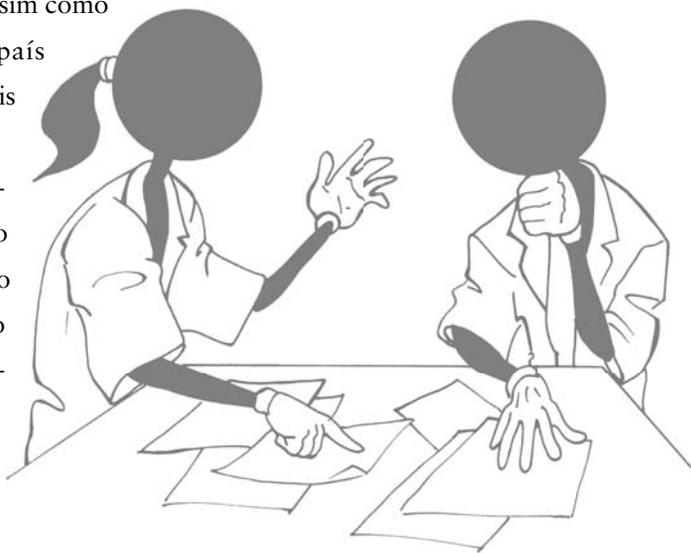
Os **conteúdos procedimentais** são os que se relacionam às habilidades que serão desenvolvidas nos alunos e que funcionarão como instrumentos necessários ao processo de construção de conhecimentos.

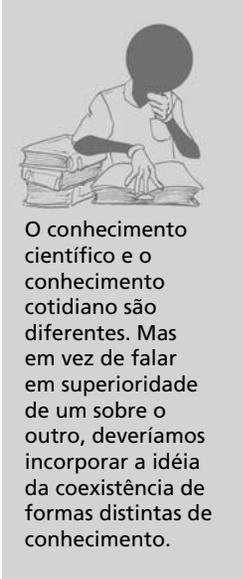
Os **conteúdos atitudinais** envolvem, a nosso ver, os hábitos, as atitudes e convicções. Estão ligados à formação de valores que orientarão a conduta dos alunos, “a tomada de posição frente a tarefas da vida social” (LIBÂNEO, 1991, p. 131).

A seguir, relacionamos algumas situações em que ficam evidenciados os elementos dos conteúdos:

Um professor de Geografia, quando trabalha as regiões do Brasil (conhecimento ou conteúdo conceitual), preocupa-se em ensinar a utilização de mapas e tabelas (buscando desenvolver neles habilidades na forma de conteúdo procedimentais), assim como o respeito à diversidade cultural do país (estimulando valores, atitudes indispensáveis à formação como conteúdo atitudinal).

Outro professor de Língua Portuguesa Ensino Fundamental, quando cria situações de ensino que levem o aluno a conhecer a gramática (conteúdo conceitual), volta-se, também, para ajudá-lo a desenvolver a habilidade de usar o dicionário (conteúdo procedimental) e para o respeito à língua nacional (conteúdo atitudinal).





Uma professora de Metodologia da Pesquisa, no Ensino Superior, tem no programa da disciplina, entre outros, os seguintes conteúdos: pesquisa em educação – limites e possibilidades (conteúdo conceitual); habilidade de organização e registro de informações (conteúdo procedimental) e atitude crítica diante do conhecimento (conteúdo atitudinal). Deve ficar bem claro para os professores e alunos a importância tanto dos conteúdos **atitudinal e procedimental** para a formação do discente, quanto o conteúdo **conceitual**. Vale a pena lembrar que vivemos um tempo em que os valores atitudinais e procedimentais, como o saber ouvir, saber cooperar, saber respeitar, saber fazer, retomam força num mundo tão individualista, competitivo e desumano no qual vivemos. Em todas as instituições, é cada vez mais exigido dos jovens uma formação profissional capaz de dar conta desse preparo.

Nas escolas é comum ouvir as queixas dos professores em relação à falta de atitudes cordiais, respeitadas de muitos alunos. Os profissionais reclamam do descaso das famílias nessa orientação inicial. Desabafam sobre o esforço que precisam fazer para superar estes problemas, e muitos professores acabam se deixando abater por essas dificuldades que prejudicam o processo ensino-aprendizagem, desistindo desses alunos.

Apesar de reconhecermos a importância destas denúncias apontadas pelos professores, percebemos, também, que muitos deles abdicaram na sua prática do trabalho com os conteúdos atitudinais e procedimentais, alegando pouco preparo na sua formação, pouco tempo, atuando mais como um instrutor, especializado em determinados conteúdos de ensino, esquecendo-se de que é, acima de tudo, um educador.

Lembramos também um outro exemplo em relação a importância dada por um professor de Educação Física do Ensino Médio em relação aos conteúdos procedimentais.



Éramos um grupo de alunas que disputávamos um torneio entre escolas da mesma rede de ensino na modalidade *Handball*. Nosso professor tinha o cuidado de, em todas as aulas, antes de entrarmos na quadra para treinarmos, solicitar que fizéssemos um trabalho de grupo para organizar as nossas táticas de jogo, sob sua orientação, e tudo funcionava muito bem, tanto que fomos as campeãs do torneio. É claro que muitos outros fatores contribuíram para aquele sucesso, porém somente depois de muitos anos, é que fui perceber o quanto essa habilidade de planejar, de pensar estrategicamente refletiu na minha formação e escolha profissional futura dentro da carreira do magistério.

Mas como selecionar os conteúdos de ensino?

Em primeiro lugar, vem a concepção de educação e aprendizagem que se tem.

Numa proposta tradicional de educação, os conteúdos selecionados são os conhecimentos, as informações, de caráter científico e filosófico, e cuja preocupação é a quantidade. Quanto mais informações, melhor. Isto foi fazendo com que os conteúdos se afastassem da realidade dos alunos, cedendo lugar aos eruditismos.

A concepção que tem como objetivo desenvolver uma consciência crítica nos alunos, com vistas a uma participação ativa na realidade que os cerca, dotando a educação de um sentido sociopolítico, considera que os conteúdos historicamente acumulados pela humanidade são fundamentais para possibilitar o desenvolvimento da capacidade de pensar e de analisar o mundo de forma crítica, porém levando em conta “os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica, a ordenação e gradação desses conteúdos” (SAVIANI, 1987, p. 73).

Não é nossa intenção nesta aula discutir as diferentes concepções de educação, mas tão-somente relembrar algumas, com o intuito de exemplificar diferentes critérios para seleção de conteúdos, deixando claro a relação estreita que existe entre essa seleção e a concepção de educação que se tem.

Vale ressaltar, no entanto, que conteúdo de ensino, entendido também como conhecimento, saber, é subdividido em: **empírico, científico, filosófico e teológico**.

O **conhecimento empírico** é o senso comum, é o conhecimento do povo.

O **conhecimento científico** é aquele que se sustenta na experimentação e na demonstração. “Podemos dizer que ciência é um sistema de proposições rigorosamente demonstradas, constantes, gerais, ligadas entre si pelas relações de subordinação relativas a seres, fatos e fenômenos de experiência” (BERVIAN e CERVO, 1980, p. 6).

A ciência se diferencia da filosofia na forma como pesquisa o conhecimento, isto é, o objeto de investigação das ciências é suscetível de experimentação, enquanto na filosofia o **conhecimento** é mais subjetivo, ficando mais no campo das idéias.

A escolha dos conhecimentos parte deste princípio básico: os conhecimentos surgem da prática social e histórica dos homens. Portanto, há um estreito vínculo entre aluno (sujeito do conhecimento) e sua prática de vida (LIBÂNEO, 1991, p. 130).



“A filosofia procura compreender a realidade em seu contexto mais universal. Não há soluções definitivas para grande número de questões. Habilita, porém, o homem a fazer uso de suas faculdades para ver melhor o sentido da vida concreta” (BERVIAN e CERVO, 1980, p. 6).

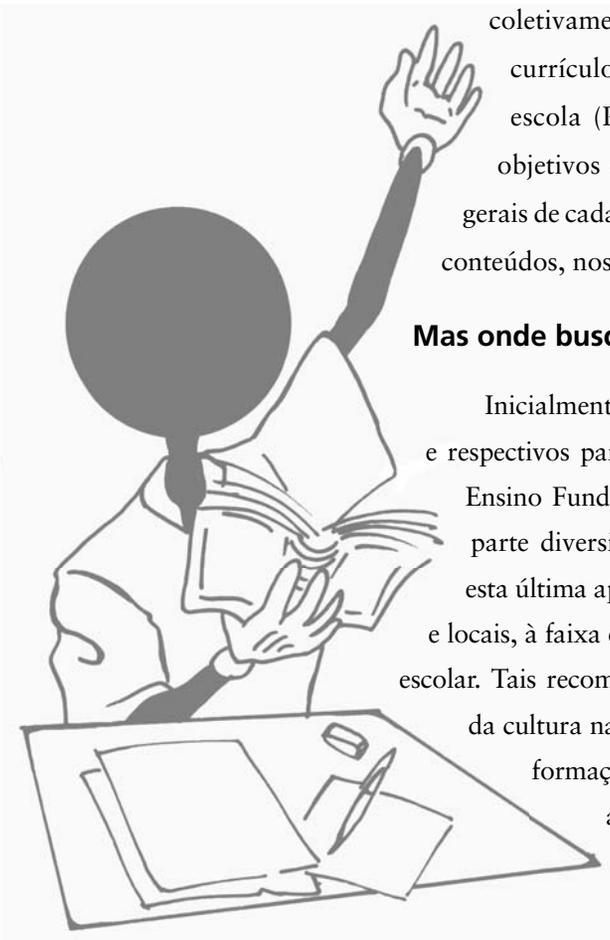
Por fim, o **conhecimento teológico** é aquela relativo a Deus, aceito pela fé e não por meio da inteligência humana.

Os conhecimentos elaborados como o científico e filosófico sofrem tratamento didático para serem trabalhados na escola. O tratamento didático dos conteúdos, das diversas áreas do saber e suas disciplinas, considera: **a lógica própria do corpo de conhecimentos de cada disciplina; a sua atualização, do ponto de vista científico; a coerência entre estes e os objetivos educacionais propostos; a adequação desses conteúdos às exigências e condições do meio onde o aluno vive; a possibilidade de aplicação prática; a adequação ao nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos, entre outros.**

O trabalho de seleção de conteúdos na escola deve ser feito coletivamente no momento em que se está elaborando o currículo, que parte do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP). Já definida a proposta de educação e os objetivos da escola no PPP, pode-se construir os objetivos gerais de cada ano, em cada uma das disciplinas e os respectivos conteúdos, nos planos de ensino, como nos de curso.

Mas onde buscar esses conteúdos?

Inicialmente consultando a Lei 9.394/96, Artigos 26 e 27 e respectivos parágrafos, que dão as diretrizes dos currículos do Ensino Fundamental e Médio, no tocante à base comum e à parte diversificada, sendo que as recomendações relativas a esta última apontam para o respeito às características regionais e locais, à faixa etária dos estudantes e às condições da população escolar. Tais recomendações orientam, também, para a valorização da cultura nacional e a contribuição das diversas etnias para a formação do povo brasileiro, assim como deixam claro a oportunidade que deverá ser proporcionada aos estudantes de praticarem esporte, estudarem uma língua estrangeira e vivenciarem a democracia.



Os parâmetros curriculares, que funcionam como guia, traçam, em linhas gerais, “os fins e os conteúdos da ação educativa para um determinado grau de ensino, definindo os conceitos básicos e as habilidades fundamentais a serem desenvolvidos. O guia curricular oficial é, em geral, elaborado ao nível de sistema oficial de ensino” (HAIDT, 1998, p. 128-129).

Libâneo (1991) diz que o professor pode “recorrer aos livros didáticos para escolher os conteúdos, mas é necessário ao professor o domínio seguro da matéria e bastante sensibilidade crítica” (p.141), pois não podemos desconsiderar que os livros didáticos também são produtos de didatizações do conhecimento, feitas a partir de olhares pessoais, que vêm das pesquisas científicas.

O autor recomenda aos professores que confrontem os conteúdos com a vida prática dos alunos e com a realidade, principalmente os conteúdos dos livros didáticos, pois, “em certo sentido, os livros, ao expressarem o modo de ver de determinados segmentos da sociedade, fornecem ao professor uma oportunidade de conhecer como as classes dominantes explicam as realidades sociais e como dissimulam o real” (LIBÂNEO, 1991, p. 141-142).

A questão da crítica em relação aos conteúdos, que são propostos aos professores, nos remete à discussão acerca de sua legitimidade.

Um saber ou conhecimento não é considerado legítimo quando é arbitrário, porque é propriedade de grupos distintos, que os selecionou ou produziu a partir das necessidades desses grupos. Logo, a validade universal desse saber é negada.

Alguns conhecimentos são já aceitos universalmente, como as operações matemáticas, as leis da Física, os órgãos do corpo humano etc., mas os das Ciências Sociais são mais facilmente manipulados.

Além de consultar os programas oficiais, os livros didáticos, os professores podem recorrer aos seus próprios planos de ensino de anos anteriores, que relacionaram os conteúdos “com as reais condições da classe, isto é, de acordo com o nível de desenvolvimento e as aprendizagens anteriores dos alunos” (HAIDT, 1998, p. 129), como parâmetro na busca do que pode realmente ser trabalhado e dosado para as próximas turmas do novo ano.

É importante lembrar o quanto é fundamental que os professores tenham um tempo inicial de contato com a turma antes de partir para organização dos seus planos, de forma a fazer uma sondagem com os alunos para ver se os conteúdos conceituais indispensáveis na série e nas áreas do conhecimento foram dominados por eles, para, só então, organizar os seus planejamentos de ensino, num plano de curso ou outros, com os conteúdos programáticos adequados à realidade.

Uma consulta a outras fontes como a especialistas em diferentes disciplinas, visita a livrarias, busca na Internet, podem ajudar no que diz respeito à atualização dos conteúdos.

Depois de os conteúdos serem selecionados no plano curricular, deve ser iniciada a sua organização.

A organização de conteúdos obedece a dois eixos: vertical e horizontal

Num currículo disciplinar e num sistema seriado de ensino, que é o que ainda vigora em grande parte das nossas escolas, é preciso reconhecer a integração dos eixos curriculares para que os professores possam dosar os conhecimentos e distribuí-los entre as séries e disciplinas, sem sobrecarregar ou desrespeitar as fronteiras das ciências nas disciplinas escolares e a realidade de seus alunos e turmas. Mesmo no Ensino Fundamental, no qual muitas escolas trabalham de forma construtivista o conhecimento, essa dosagem e adequação precisam acontecer na programação curricular da escola, tendo em vista o atendimento a um programa mínimo e essencial para a promoção e formação dos alunos.

No **eixo vertical**, os conteúdos devem seguir uma seqüência e continuidade nos anos subseqüentes.

A continuidade se refere à permanência de um mesmo tópico de um conteúdo nos diferentes anos. E a seqüência significa trabalhar um mesmo tópico de conteúdo nos anos subseqüentes, de forma cada vez mais ampliada e aprofundada.

Exemplo de integração vertical: a relação de alguns conteúdos de Matemática, como a "teoria dos conjuntos", trabalhada nas diferentes séries do Ensino Fundamental, em níveis de aprofundamento gradativo.

No **eixo horizontal**, a relação estabelecida é aquela que é feita em um mesmo ano, mas em áreas ou disciplinas diferentes, por exemplo: entre Matemática e Ciências Biológicas.

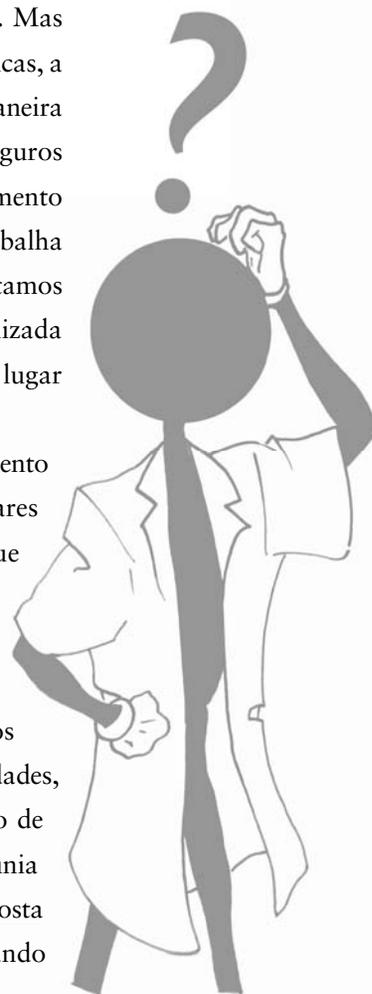
A relação horizontal entre os diferentes componentes curriculares, ou seja, entre os conteúdos das diversas disciplinas traz, inegavelmente, várias vantagens aos alunos, pois os possibilita: “a) estudar os conteúdos culturais mais relevantes; b) alcançar maior visibilidade de valores, ideologias e interesses em todas as questões sociais e culturais; c) adaptar-se aos atuais processos de trabalho e à crescente mobilidade de empregos; d) analisar problemas e buscar soluções” (SANTOMÉ *apud* LOPES, 2000, p. 149) e, sobretudo, ampliar o entendimento de conceitos, fatos, fenômenos trabalhados etc. No entanto, fica uma questão muito importante:

Como fazer?

Alguns autores defendem uma organização curricular por temas ou por projetos, aglutinando conteúdos de diferentes disciplinas. Mas essa forma de organização curricular também é alvo de muitas críticas, a começar pelo fato de se ter poucas experiências práticas com essa maneira de estruturação curricular e de os professores não se sentirem seguros para as desenvolverem. Outras estão ligadas à questão do aligeiramento dos conhecimentos, à perda da lógica do conteúdo, quando se trabalha em torno de temas integradores ou projetos. Entretanto, hoje estamos vivendo um momento em que a forma disciplinar compartimentalizada de se tratar o conhecimento começa a entrar em desuso, cedendo lugar à forma rizomática, em rede, de se trabalhar o conhecimento.

Algumas alternativas estão sendo encontradas para esse momento de transição. Uma delas é a apresentada pelos parâmetros curriculares ao propor os temas transversais, retirados do cotidiano e que devem ser trabalhados por todas as disciplinas, possibilitando a interdisciplinaridade do conhecimento.

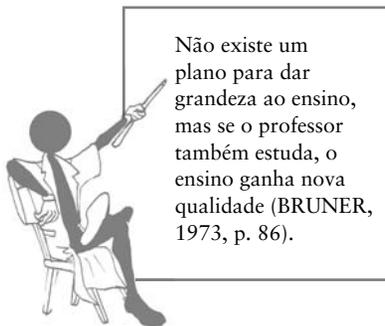
Na época em que a tendência tecnicista dominava a nossa educação, uma tentativa de integração se deu com o currículo dos primeiros anos escolares, que foram estruturados em torno de atividades, e os da segunda metade do atual Ensino Fundamental, em torno de áreas de estudo, quais sejam: **Comunicação e Expressão**, que reunia Língua Portuguesa, Artes e Educação Física; **Ciências**, que era composta por Matemática, Física, Química e Biologia; **Estudos Sociais**, juntando as disciplinas História e Geografia.



A integração horizontal de conteúdos pode ser alcançada sem, necessariamente, ser pela via formal, como comumente se organizam os conteúdos no currículo. Algumas metodologias didáticas, como veremos nas aulas seguintes, proporcionam essa integração e, do mesmo modo, as novas tecnologias de informação e de comunicação, que não podem ser desprezadas pela educação escolar.

Acreditamos que o professor no seu dia-a-dia já tenha, por exemplo, trabalhado conteúdos de diferentes disciplinas relacionados a temas atuais, folclóricos como a festa junina e, dessa forma, ter possibilitado aos seus alunos visões mais contextualizadas e integradas de conhecimento sobre os fatos.

Vamos imaginar que estamos próximos à festa junina, quantos conteúdos podemos relacionar a ela? A cultura popular brasileira; as diferentes culturas do nosso país; a linguagem coloquial e a linguagem formal; clima da maior parte das regiões do país nessa época do ano; as regiões do país que originaram essa festa; a parte da gramática que estiver sendo trabalhada aproveitando-se os textos sobre a festa e seus desdobramentos; problemas etc. Viu só quantos conteúdos puderam ser tratados?



O uso de filmes em sala de aula e fora dela, por recomendação do professor, pode ser aproveitado, também para se explorar as suas diversas oportunidades de acesso a conteúdos variados, estimulando atitudes e incentivando a crítica.

Se ainda não conseguimos sair de um currículo disciplinar nas nossas escolas, na prática é importante saber que:

...os sujeitos sociais usam e recriam cotidianamente os conhecimentos que a sua própria inserção lhes provém. Ao viverem diariamente a sua experiência curricular, ainda que supostamente determinada por mecanismos hegemônicos, professores(as) e alunos(as) criam estratégias, com os elementos fornecidos, dentro e fora da escola, por suas próprias atividades práticas (MACEDO, 2000, p. 186).

RESUMO

Conteúdos de ensino estão diretamente ligados às situações de aprendizagem, quer dizer, o aprender significa aprender algo, algum conteúdo, algum tipo de conhecimento.

Os conteúdos não se restringem às informações, conhecimentos (conteúdo conceitual), mas abarcam, também, habilidades (conteúdos procedimentais) e valores, atitudes (conteúdo atitudinal).

A seleção dos conteúdos deve ser feita a partir da consulta ao Projeto Político Pedagógico, no momento do plano curricular e levando em consideração os seguintes aspectos: a concepção de educação da escola; os objetivos da escola; a sua legitimidade (validade universal); a lógica própria das disciplinas; a atualização desses conteúdos do ponto de vista científico; a coerência entre os conteúdos selecionados e os objetivos propostos; a adequação aos interesses, necessidades e condições dos alunos. A obediência a esses critérios transforma o conteúdo científico em conteúdo didático.

Onde buscar esses conteúdos? Nos Parâmetros Curriculares Nacionais; nos livros didáticos; nos próprios planos dos professores; sondagem com os alunos, numa consulta à especialistas e à Lei de Ensino 9.394/96; à internet, entre outros.

Uma vez selecionados os conteúdos, precisam ser organizados:

- **verticalmente**, quer dizer, obedecendo a uma continuidade (deverão estar presentes nos anos subseqüentes) e a uma seqüência (havendo uma ampliação e aprofundamento desses conteúdos à medida que são repetidos nos anos mais adiantados);
- **horizontalmente**, deve haver uma integração entre os conteúdos das diversas disciplinas.

A organização horizontal de conteúdos pode ser feita com a adoção de um currículo por temas ou projetos, que ainda não conseguimos implementar ou por outras formas, como com os temas transversais propostos pelos parâmetros curriculares. Há ainda a possibilidade de se conseguir essa integração por meio de métodos de ensino e das tecnologias educacionais.



ATIVIDADES AVALIATIVAS

ATIVIDADE 1

Identifique nas situações abaixo os conteúdos **conceituais**, **procedimentais** e **atitudinais**.

a) Um professor de Matemática antes de trabalhar ângulos reto, agudo e obtuso, orienta seus alunos para usarem corretamente a régua, o transferidor e o compasso. E, quando o assunto já é de domínio da turma, propõe o problema para o grupo, enfatizando que o saber ouvir e respeitar o colega deve ser uma constante no desenvolver dos trabalhos (adaptado de AMORIM e GOMES, 1988).

b) Um professor de Didática trabalha os seguintes conteúdos: o planejamento de ensino, habilidades de leitura e de estudo em geral e atitude de busca constante de auto desenvolvimento da consciência crítica, entre outros.

ATIVIDADE 2

Faça uma redação narrando como na sua escola os professores fazem a seleção e a organização de conteúdos.

ATIVIDADE 3

O que é que você pensa da proposta de se organizar o conteúdo por temas ou projetos em vez da forma convencional, por disciplinas? Explique seu ponto de vista numa produção escrita.

AUTO-AVALIAÇÃO

O resultado obtido com base nas respostas comentadas será o termômetro para que você perceba se conseguiu atingir os objetivos desta aula. Caso os tenha atingido, siga adiante. Se não foi bem, ou se não os atingiu plenamente, volte ao texto da aula, consulte a bibliografia recomendada e recorra ao tutor do pólo.

Organizando o ensino: entre método e técnica ou procedimentos?

AULA 16

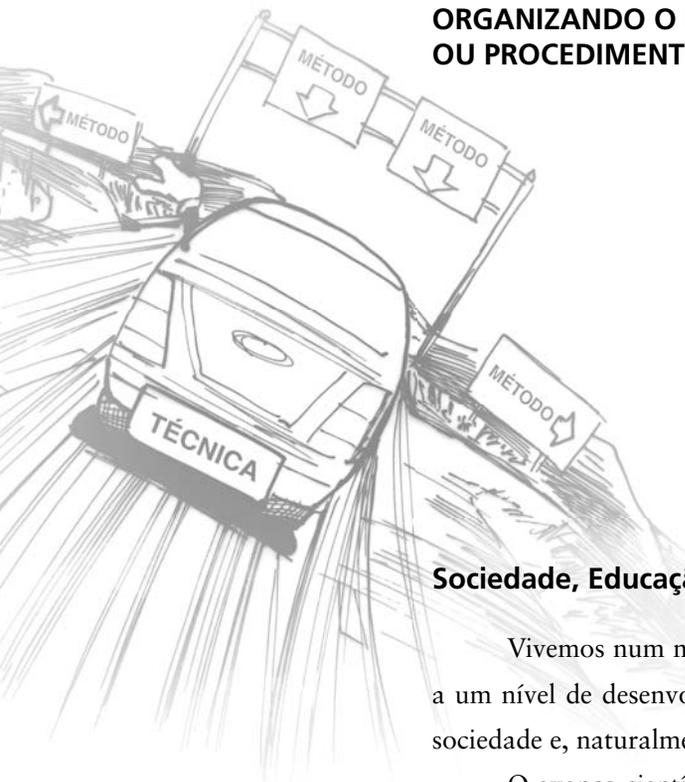
objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Reconhecer a importância do conhecimento para a sociedade dos nossos dias.
- Explicar o significado dos termos: método, técnica e procedimentos.



ORGANIZANDO O ENSINO: ENTRE MÉTODO E TÉCNICA OU PROCEDIMENTOS?



As velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso que se esteja em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo.

Vani Kenski

Sociedade, Educação e conhecimento tecnológico

Vivemos num mundo em que a ciência e a tecnologia chegaram a um nível de desenvolvimento tal que geraram mudanças em toda a sociedade e, naturalmente, na educação.

O avanço científico e tecnológico transformou a sociedade atual na sociedade do conhecimento, cuja produção e transformação desse conhecimento se dá em escala geométrica, exigindo uma constante busca do saber por parte de todos. A partir de então, a educação deixou de ser preocupação somente da escola para estar inserida entre as atividades de diferentes agências sociais que, somadas às influências das tecnologias, contribuem para um novo redimensionamento do tempo e do espaço, justificado pela forma como se apreende e veicula o conhecimento.

Tradicionalmente, o espaço e tempo de ensinar eram determinados. “Ir à escola” representava um movimento, um deslocamento até a instituição designada para a tarefa de ensinar e aprender. O tempo da escola era o tempo diário e havia uma época na vida, que o homem dedicava à sua formação escolar (KENSKI, 1998, p. 59-60).

Os professores estão, cada vez mais, ocupando outros espaços para ensinar além do espaço escolar, pois o ensino não está sendo desenvolvido somente na escola. O tempo também está sendo redimensionado e não é mais só o tempo aula. Em alguns casos, faz-se uso do tempo virtual através dos recursos do computador.

... a educação é substantiva, altera o ser do homem. A não ser assim, seria apenas adjetivo, mero ornamento da inteligência. O homem que adquire o saber passa a ver o mundo e a si mesmo deste outro ponto de vista. Por isso se torna um elemento transformador de seu mundo (VIEIRA PINTO, 1986, p. 49).



Entendemos que no caminho da sociedade *oral* para a *escrita* e, depois, para a chamada digital, o papel do professor e do ensino ministrado sofreu algumas adaptações ao longo da história. Às diferentes adaptações do professor em relação às formas de conduzir o ensino corresponderam diversos métodos, técnicas, enfim, diversas metodologias didáticas.

Antes de prosseguirmos, no entanto, é necessário que se fale sobre esses termos: método, técnica, metodologia, procedimento e estratégia.

Revedo conceitos de métodos, metodologia, técnicas e procedimentos de ensino

Não pretendemos aqui estabelecer diferenças substanciais entre método de ensinar, técnica, procedimentos, pois estes termos, em essência, significam ações estruturadas de forma racional, com vistas a provocar aprendizagem, divergindo no tocante a amplitude, classificação e nomenclatura. Tampouco acreditamos no domínio prescritivo da técnica, dissociada de outras visões mais políticas, históricas e culturais. Porém, reconhecemos a importância desse conhecimento para o saber-fazer do profissional da educação, como de qualquer outro ofício.

Luckesi (1995) acredita que o método pode ser entendido dentro de uma compreensão **teórica** ou de uma compreensão **técnica**. O autor compreende **Metodologia** como a concepção segundo a qual a realidade é abordada. Esta é uma concepção **teórica** do método. Porém, afirma que há uma compreensão **técnica** do método que também atravessa o conteúdo, visto que "são modos técnicos de agir que estão dentro do próprio conteúdo que se ensina" (p. 138). (Exemplo: o modo de extrair raiz quadrada (Matemática) ou o modo de proceder numa análise sintática (Língua Portuguesa). Tanto uma quanto a outra perpassam os conteúdos tratados nas diferentes disciplinas curriculares. Os métodos são assimilados pelos alunos no mesmo momento em que assimilam os conhecimentos, e ambos serão responsáveis pela formação de habilidades, valores, hábitos no educando, constituindo o verdadeiro **conteúdo da disciplina**.

Exemplo:

O estudo da História poderá ser visto por meio do método positivista ou do método dialético. Na primeira perspectiva, a História será compreendida como uma história de bandidos ou de heróis; na segunda, a partir das condições objetivas que constituem os próprios fatos (LUCKESI, 1995, p. 138).

Método é uma palavra que vem do grego, **methodus**, e tem duas raízes: **meta** (fim) e **hodus** (caminho) (VASCONCELLOS, 1996, p. 40).



Todo conhecimento é atravessado por uma metodologia e é possível descobrir no próprio conteúdo exposto o método com o qual ele foi construído.

(LUCKESI, 1995, p.138)

Consultando a literatura que trata da questão, a maneira mais comum de se classificar os métodos de ensinar é tomando por base o **foco do processo de ensino**. Dependendo da atividade que se deseja, ora o centro é o aluno (aluno buscando o conhecimento), ora o professor (detentor do conhecimento) ou ambos (professor e alunos trocando conhecimentos), tendo em vista a aprendizagem. Esses métodos estão centrados em atividades **individuais, sociais** ou aglutinando as duas formas, quer dizer, são **socioindividualizados**. O que nos importa é saber **quando e o porquê** de utilizar um método em detrimento de outro.

Dependendo do estilo do professor e do conteúdo a ser trabalhado, cada professor opta por um método que acredita estimular a **forma de raciocínio** do aluno. São eles:

- **dedutivo** (é aquele que vai do geral para o particular);
- **indutivo** (vai do particular para o geral);
- **analógico** (faz a integração dos outros dois).

Além destas considerações, Schmitz, 1984, indica outras formas de se pensar os métodos no ensino:

a) Quanto à ligação com os indivíduos e os fatos:

- **lógico** (segue a ordem dos fatos, do tempo, do raciocínio);
- **psicológico** (parte do ponto de chegada a partir do interesse mais imediato, direto, próximo e motivador).

b) Quanto à forma como se obtém e se comunica o resultado:

- **intuitivo ou da observação**, da **pesquisa**, da **análise**, do **fato em si** (para daí tirar as conclusões);
- **verbalizado** (necessita da verbalização, da comunicação).



O método não pode ser imposto ao aluno, e sim criado por ele no convívio do trabalho educativo com o educador (VIEIRA PINTO, 1986, p. 87).

Os múltiplos aspectos dos métodos, aparentemente desconexos, ou até contraditórios, formam o total dos métodos. Jamais pode se restringir a um dos diversos aspectos. Ex.: quando se trabalha por indução, tem-se que recorrer à dedução e assim por diante... “o uso de apenas um método, com toda a certeza, leva ao fracasso” (SCHMITZ, 1984, p. 126).



Numa única aula, o professor poderá utilizar um ou mais tipos de métodos dependendo da atividade e do raciocínio que pretenda ou em relação aos fatos e à comunicação dos resultados.

Entendemos o **método de ensinar** como o caminho mais geral que adotamos para mediar o conhecimento que pretendemos desenvolver como professores.

Para Bordenave (1977), método é “o conjunto organizado de técnicas e procedimentos”(p. 84) empregados pelo professor ao ensinar.

Garcia (1976) define método no ensino como “uma seqüência de operações com vistas a determinado resultado esperado” (p. 167).

Schmitz (1984) percebe o método de ensino como “um roteiro geral para a atividade . É um caminho que leva até um certo ponto, sem ser o veículo de chegada que é a técnica” (p. 120).

O professor Libâneo (1991) considera que na classificação dos métodos,

a direção do ensino se orienta para a ativação das forças cognitivas do aluno, segundo seus aspectos externos, quais sejam: método de exposição pelo professor; método de trabalho relativamente independente; método de elaboração conjunta (ou conversação) e método de trabalhos em grupos (p. 161).

O Método se efetiva através das técnicas, que são ações mais concretas de proceder. A técnica operacionaliza o método.

“O Método se concretiza nas diversas etapas ou passos que devem ser dados para solucionar um problema. **Esses passos são as técnicas**” (CERVO e BERVIAN, 1976, p. 38, grifos nossos).

As técnicas “representam maneiras particulares de organizar o ensino a fim de provocar a atividade do aluno, no processo de aprendizagem” (TURRA, 1975, p. 129). São consideradas, basicamente, de três tipos, segundo Schmitz (1996):

- a. **expositiva ou de comunicação** (visam à transmissão de uma mensagem codificada, seja por palavras ou símbolos visuais ou sonoros);
- b. **interrogativa ou de indagação** (implicam numa comunicação e aprofundamento dialogado de idéias);
- c. **de pesquisa ou de experimentação** (compreendem o estudo, análise, síntese e comunicação dos resultados).

Tanto os métodos quanto as técnicas precisam ser encarados não como fim e sim como meios auxiliares do professor na sua atividade de ensino que não pode desconsiderar a situação concreta da sala de aula. Caberá ao professor a reflexão constante sobre os objetivos da aprendizagem que se quer mediar, sobre as características da matéria, da realidade dos alunos e das suas próprias limitações e possibilidades diante das mesmas.

Na análise das diferentes classificações encontradas na literatura da área, tanto no que se refere aos métodos ou às técnicas de ensinar, verificamos diferentes nomenclaturas para representar a organização da situação de ensino pelo professor em suas aulas ou planejamentos. Estas dificuldades somadas à realidade concreta de trabalho dos professores (turmas lotadas de alunos, recursos audiovisuais, nem sempre disponíveis e em condições adequadas de uso), aliadas à precariedade de alguns cursos de formação desses profissionais, a dificuldade e o pouco investimento dos governos em propiciar uma educação continuada, a pesada carga horária em turmas, o pouco tempo para pesquisar e planejar as aulas acabaram refletindo, em alguns casos, em práticas malsucedidas, aulas enfadonhas, sem a preocupação com a organização do ensino tendo em vista o sucesso da aprendizagem do aluno. Encontramos, ainda, muitos professores que, apesar da dura realidade que enfrentam, buscam formas mais objetivas e práticas para expressar as suas opções na condução da aula sem, contudo, explicitar qual a técnica e o método empregados. Muitos deles optam no seu cotidiano pelo emprego do termo **procedimentos de ensino** para externar a forma de encaminhar o ensino e a aula. Turra (1985) parece ter compreendido bem isto pois, para a autora, o termo **procedimento de ensino** “generaliza todas as ações, processos ou comportamentos planejados pelo professor, para colocar o aluno em contato direto com coisas, fatos ou fenômenos que lhes possibilitem modificar sua conduta, em função dos objetivos previstos” (p. 126).

Concebemos metodologia como uma postura diante da realidade, postura essa que implica sempre as seguintes tarefas indissociáveis: partir da prática; refletir sobre a prática e transformar a prática
(VASCONCELLOS, 1996, p. 40-41).



Para Turra, qualquer forma de intervenção na aprendizagem do aluno é um **procedimento de ensino do professor**. Porém, essa intervenção varia quanto à classificação, conforme os critérios de cada autor; mas, qualquer que seja a classificação adotada, na prática, **métodos** ou **procedimentos** devem ser trabalhados integrando todos os aspectos do modo de ensinar.

Quaisquer que sejam as nomenclaturas utilizadas, o importante é que os professores não esqueçam de que os Métodos, as Técnicas, os Procedimentos de ensino fazem uma mediação entre a prática didática, a reflexão sobre ela, seu aperfeiçoamento, num movimento de **síncrese**, **análise** e **síntese**, de forma a superar as contradições inerentes ao processo educativo.

RESUMO

O grande desenvolvimento alcançado pelas ciências e tecnologia gerou transformações em toda a sociedade e, na educação, evidentemente. Uma das conseqüências desse avanço é mais conhecimento, que produz mais conhecimento, numa escala geométrica, fazendo com que a sociedade hoje seja caracterizada como a sociedade da informação.

Esta nova sociedade exige de todos novas posturas diante do conhecimento e de suas formas de apreensão, fazendo com que a educação não seja mais atividade somente da escola, chegando às mais diversas agências sociais. Além disso, as novas tecnologias modificam a maneira de se lidar com o conhecimento, contribuindo, também, para o redimensionamento do tempo e do espaço das atividades pedagógicas e dos procedimentos metodológicos do professor.

O ensino, como tarefa própria dos educadores, passa a ocupar outros espaços que não só o escolar e, também, utiliza outro tempo, o virtual, redimensionando o espaço e tempo da sala de aula. No espaço convencional da sala de aula, os métodos ganham força pelo professor quando são adequados às atividades a que se propõem, bem como o tipo de raciocínio que pretende mobilizar nos alunos dentre outros aspectos. Estes, sendo um caminho a se buscar para o sucesso na aula, merecem, junto com as técnicas, atenção nos cursos de formação de

professores, visto que é preciso conhecer os principais métodos utilizados no Ensino Fundamental e Médio, para se poder verificar as suas reais possibilidades e limites na sala de aula e tendo em vista a situação concreta dos alunos, sejam os métodos individuais, socializados ou mistos. Em relação às técnicas, podemos conceituá-las como sendo a operacionalização do método. Também é fundamental que se observe a adequação destas aos objetivos de ensino, características da turma, momento da aula e até a personalidade do professor, entre outros fatores.

Não podemos desconsiderar outro fator importante no emprego dos métodos e das técnicas: a realidade concreta dos professores, alunos e escola. Muitos desses profissionais vêm empregando em seus planejamentos e prática educacional o termo "*procedimento de ensino*", visto que este é bastante adequado para quando se quer designar as ações didáticas, pois referem-se a qualquer ação generalizando-as, sejam elas métodos ou técnicas.



ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

ATIVIDADE 1

Como você explica o ensino hoje fazendo parte de diferentes instituições sociais?

ATIVIDADE 2

Você concorda que a sociedade, nos dias de hoje, pode ser chamada de sociedade do conhecimento? Justifique a sua resposta.

ATIVIDADE 3

Faça um resumo dos termos método, técnica e procedimentos e avalie quais deles são mais empregados em seu cotidiano. Leve este trabalho até seu tutor no pólo para trocarem impressões.

AUTO-AVALIAÇÃO

Você considera que o seu desempenho nesta aula foi: () Ótimo; () Bom; () Regular; () Insuficiente.

Para chegar a uma avaliação sobre seu próprio rendimento, tome como referência os objetivos desta aula.

Principais métodos de ensino: revendo conceitos e atualidade

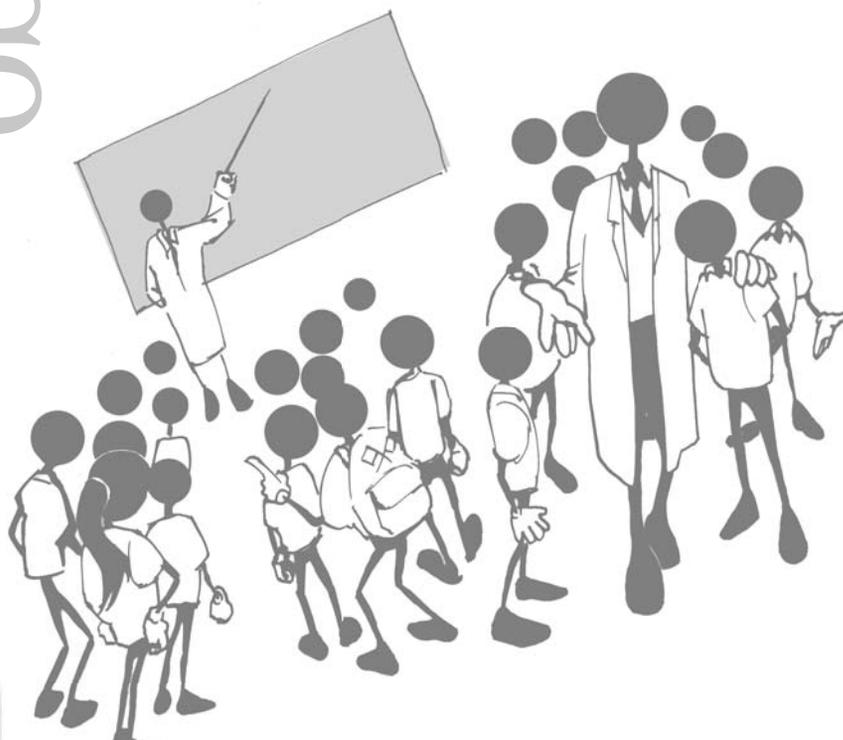
AULA

17

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

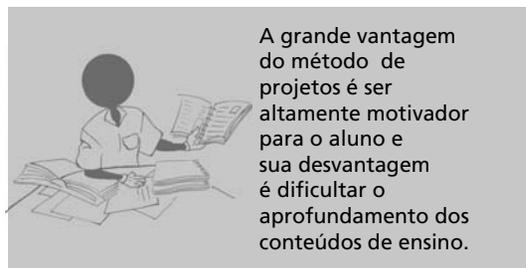
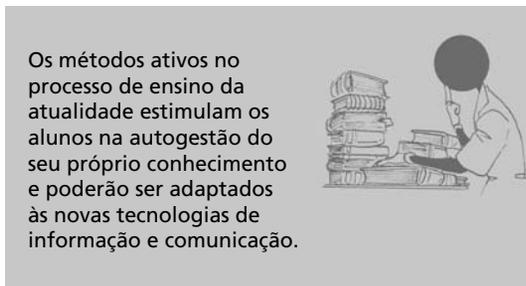
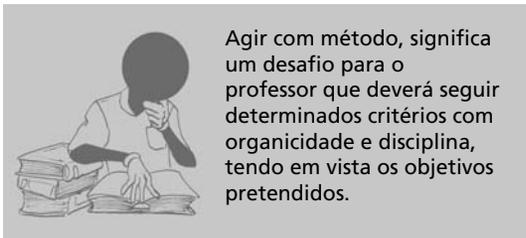
- Conceituar método de ensino.
- Reconhecer os principais métodos de ensino mais utilizados no Ensino Fundamental.
- Identificar as possibilidades de aplicação dos métodos estudados na prática cotidiana.



PRINCIPAIS MÉTODOS DE ENSINO: REVENDO CONCEITOS E ATUALIDADE

O critério principal para a decisão sobre qual o método que se deverá adotar, deve ser o que atenda à situação concreta.

Egídio F. Schmith



Você já viu o conceito de método de ensino apontados por diferentes autores, mas achamos que vale a pena recordar, pelo menos, um dos conceitos bastante utilizado pelos docentes: método é o planejamento geral das ações que se efetiva através das técnicas. Quer dizer, é um procedimento amplo, mais geral. E, dentre os mais usados, estão os métodos ativos, como o **de Projetos**; o **Centro de Interesse** e o **Método das Unidades Didáticas**, que precisam ser repensados na atualidade.

Esses métodos, oriundos de um modelo liberal a-crítico de educação, sofreram inúmeras críticas por fazer parte de uma Didática que enfatizava o técnico sobre o político. Hoje, à luz da criticidade e das novas tecnologias, estes métodos voltam ao cenário educacional, sob o olhar político dos educadores que lecionam em diferentes disciplinas tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. Numa releitura, esses educadores procuram reavaliá-los para aplicá-los em sua prática cotidiana, tendo em vista os desafios na busca do conhecimento.

Vamos conhecer cada um deles, começando pelo Método de Projetos.

Reverendo algumas características dos Métodos de Ensino

O Método de Projetos

Este método teve suas origens nos Estados Unidos com Kilpatrick em 1918, com base nos estudos feitos por John Dewey, que imaginou uma forma concreta para ensinar, de forma que os alunos tivessem uma participação mais ativa no processo de ensino.

O método de projetos na educação sofreu uma expansão importante nas três últimas décadas, devido ao modo de organização da sociedade, principalmente levando em conta os seguintes aspectos: a forma de organização do trabalho privilegiando as tarefas de condução (processo) em detrimento das tarefas de realização (produto); o crescimento das exigências sobre a qualificação dos profissionais; o desenvolvimento das novas tecnologias de tratamento da informação; as pressões externas sobre a educação nos países subdesenvolvidos; os impulsos e os controles institucionais através da legislação sobre o ensino; a crítica à pedagogia por objetivos, da década de 1970; a forma de gestão do trabalho escolar com mais autonomia e participação dos docentes nas atividades e na tomada de decisões. Tudo isso fez com que surgisse, o que Barbier (1993) denominou **uma civilização de projetos**. Na educação escolar brasileira, a **pedagogia de projetos está presente** na forma de **organizar o currículo** de algumas escolas e cursos; **na elaboração de seus Projetos Político-Pedagógicos e interdisciplinares**; ou no ensino da sala de aula, nos **projetos de aprendizagem** de uma determinada disciplina, ou mesmo, quando o professor auxilia seus alunos a desenvolverem seu **projeto pessoal/profissional**. Cada um desses projetos exigirão formas específicas de organização.

É importante ressaltar que num determinado projeto, nem sempre a integração dos participantes, sejam eles alunos ou mesmo professores, emana dos próprios interessados. Percebemos ainda, em algumas escolas, que muitos projetos acontecem por pressões externas e estes contam com poucas adesões e são, quase sempre, fadados ao insucesso.

As primeiras experiências com o método deram-se quando os professores do ensino superior, de desenho, escultura e pintura montaram um Projeto com seus alunos: a decoração de um ambiente interior.

A pedagogia por objetivos na educação surgiu sob influência dos estudos de autores como Tyler, Skinner e Bloom, principalmente. Estes buscavam aplicar as regras da gestão científica à pedagogia. O fundamento desta abordagem estava na psicologia behaviorista que partilhava da idéia de que todo o comportamento é uma resposta a um estímulo. Para isso buscou nas taxionomias de objetivos garantir a produção de certos comportamentos, via conteúdos e aprendizagens que eram avaliados, de forma a garantir a aplicação do pensamento sistêmico à formação docente. Considerar a formação numa visão sistêmica significava considerá-la “como um conjunto complexo de elementos de interação, cujo funcionamento, fundado nessas inter-relações, deve permitir que se atinja um objetivo.” (BIREAUD, 1995, p. 14).



O Método de Projetos nos moldes de Kilpatrick e Dewey aplicado na sala de aula, **consiste numa unidade de atividades de ensino, com vistas à solução de um problema concreto**. Pressupõe atividades individuais e em grupo. Segundo Haidt (1998), há aspectos básicos, a saber:

1. Busca o desenvolvimento de raciocínio, com atividades ligadas à vida real.
2. O projeto parte de um problema concreto ou do desejo de confeccionar algo material.
3. O aluno tem uma participação bastante ativa durante todo o projeto, começando pelo planejamento.
4. As disciplinas são trabalhadas de maneira integrada.

As etapas do projeto são:

- a) Escolha do projeto, preferencialmente, pelo aluno.
- b) Planejamento do trabalho por professor e alunos.
- c) Busca de informações e coleta de materiais.
- d) Execução do projeto.
- e) Exposição do projeto.
- f) Avaliação.

Veremos agora um exemplo de projeto realizado por alunos da 7ª série do Ensino Fundamental:

Feira de Ciências

A professora de Ciências leva seus alunos para visitarem a “Mostra de Ciências” oferecida por uma universidade pública situada no Estado do Rio de Janeiro.

Fase I (Escolha do Projeto)

Os alunos voltaram encantados com o que viram. A professora, aproveitando o entusiasmo dos alunos, convida-os a organizarem, na escola, uma Feira de Ciências que será aberta ao público em geral. A turma, imediatamente, aceita a idéia.

Fase II (Planejamento)

A professora inicia o planejamento da Feira junto com a turma. Primeiro, indaga aos alunos como seria constituída a Feira, que assuntos fariam parte dela. A seguir, elabora os objetivos com a turma, como por exemplo **divulgar a Ciência como conhecimento útil à vida prática, a partir de experimentações e trabalhos práticos dos alunos. Em seguida, especifica os objetivos (o que os alunos precisarão fazer).**

O ponto seguinte é saber o que vão precisar, aonde buscar e como se organizarão para coletar os dados de que necessitam. Neste momento, há uma possibilidade de integração entre algumas disciplinas do currículo. Por exemplo, o professor de Matemática será consultado para ajudar na elaboração e resolução dos problemas que serão aplicados ao cotidiano dos visitantes e no que diz respeito ao cálculo dos espaços e custos para a colocação dos estandes. O professor de Português ajudará na elaboração de convites, interpretação das leituras necessárias à confecção dos trabalhos, assim como no registro de informações e nos relatórios finais. O professor de Artes pode auxiliar na confecção de cartazes, decoração da feira, além do professor de Ciências, que é o maior responsável pelo evento. Poderíamos, também, envolver o professor de Educação Física, que, junto com o de Matemática, poderia apresentar uma seção de capoeira em que seriam demonstrados conteúdos de Geometria (procedimento criado por uma professora do Estado do Rio de Janeiro).

Fase III (Execução)

Durante o desenrolar dos trabalhos, várias técnicas de ensino poderiam ser aplicadas, como o Estudo de Textos, o Estudo Dirigido, a Exposição Oral, o grupo de Verbalização e de grupo de Observação, entre muitas outras que poderiam ser utilizadas por, praticamente, todas as disciplinas. Entretanto, outros procedimentos mais específicos também seriam usados, como a Experimentação em Ciências, técnicas artísticas em Artes etc.

Depois, vem a apresentação da Feira de Ciências.

Fase IV (Avaliação)

Durante todo o desenvolvimento do trabalho, a professora faria observações formais e informais do comportamento dos alunos, tendo em vista os objetivos de cada fase, assim como poderia incentivar os alunos a se auto-avaliarem. Desse modo, professora e alunos avaliariam todo o processo, tendo em vista a validade do Projeto.

O Centro de Interesse

Este método foi criado por Ovídio Decroly, um médico belga que se dedicou aos estudos para crianças especiais (portadoras de deficiência mental), chegando a criar um instituto para estas crianças. Depois, em 1907, criou um outro instituto para crianças que não apresentavam essas necessidades. Talvez por ser médico, tinha uma concepção educativa predominantemente biológica. “A vida social seria uma projeção das necessidades vitais” (HAIDT, 1998, p. 167). Para ele a educação era a auto-educação. Assim, o centro de interesse deveria aglutinar, em torno de um tema de interesse das crianças, assuntos a ele relacionados, em outras palavras, os conteúdos escolares.



Freire recomenda aos professores: ..."uma das tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se aproximar dos objetos cognoscíveis" (FREIRE, 1998, p. 28).

As fases desse método, segundo Decroly, correspondem às fases do pensamento: **observação** – através da percepção, por meio dos sentidos e da experiência imediata; **associação** – estabelecimento de relações entre novos conhecimentos e os já conservados na memória ou adquiridos por informações; **expressão** – comunicação do que foi assimilado.

Hoje, o método de Decroly recebe um novo enfoque. “Os centros de interesse são definidos como sendo agrupamentos de conteúdos e atividades em torno de temas centrais de grande interesse para os alunos” (PILETTI, 2000, p. 111).

Vejamos um exemplo de centro de interesse numa turma de 3º ano de Ensino Médio.

Numa de suas turmas, o professor de História comenta as chocantes notícias sobre os problemas sociais que estamos vivendo no Brasil. No debate com a turma, um dos alunos lembra o conflito entre índios e garimpeiros e lê para os colegas a seguinte reportagem do jornal *O Globo* de 21 de abril de 2004:

ÍNDIOS DE RONDÔNIA MATARAM COM ARMAS DE FOGO

Os legistas constataram que, além de bordunas e flechas, os índios cinta-largas usaram armas de fogo para executar 29 garimpeiros na reserva Roosevelt, em Rondônia...

Os alunos demonstram imediato interesse pelo assunto e o professor, percebendo este interesse, começa a explorá-lo. Vendo as possibilidades de expandir o tema, o professor de História, numa reunião pedagógica, pede apoio e colaboração dos colegas de outras disciplinas que lecionam nessa turma, como a professora de Geografia, a de Língua Portuguesa, o de Matemática e a de Artes Plásticas, para efetivar uma rede de conhecimentos sobre o assunto.

Analisando o tema que foi o centro de interesse dos alunos, o professor de **História** poderia aprofundar outras questões como os estudos sobre a população indígena, partindo do momento atual e voltando ao passado.

Assim como discutiria as questões sociais envolvidas, relacionando-as às políticas socioeconômicas adotadas no nosso país, desde o Brasil Colônia. A professora de **Geografia** teria como foco as terras indígenas, dentro do espaço geográfico brasileiro, demarcação, localização, clima, características geográficas, econômicas etc. A professora de **Português** trabalharia, por meio da leitura de reportagens de jornais e revistas sobre o assunto, leitura e interpretação, a parte da gramática que estivesse sendo estudada e vocabulário; já o professor de **Ciências** exploraria a relação saúde, expectativa de vida e alimentação indígena. A professora de **Artes Plásticas**, nem se fala: teria um manancial maravilhoso de trabalho, haja vista as contribuições artesanais e culturais dos índios. O professor de **Matemática** trabalharia o cálculo de percentagens (população indígena), cálculo da área das terras dos índios etc.

Ao final os alunos comunicariam, através da elaboração de um portfólio, todo o conteúdo informacional assimilado sobre o assunto ou experiências.

O Método das Unidades Didáticas

Método das Unidades Didáticas é de autoria de Henry Morrison, da Universidade de Chicago, 1942. Esse método também é conhecido como das Unidades de Experiências.

Morrison baseou-se em várias teorias psicológicas como o Gestaltismo, o Experimentalismo e o Funcionalismo.

O Gestaltismo inspirou Morrison na organização de **unidades de conteúdo** em vez das tradicionais lições; pontos, com informações esparsas e isoladas.

Uma unidade é um aspecto significativo do conteúdo. E o primeiro passo do trabalho com as unidades, além da sondagem onde se verifica o que o aluno já conhece, é a possibilidade que esse aluno deve ter de visualizar o todo da unidade antes de estudar cada uma de suas partes.



O método das unidades didáticas e de experiências tem como principal objetivo integrar as partes de uma unidade didática de um determinado conteúdo de programa, facilitando, assim, a compreensão de cada uma destas partes num todo organizado.

O Experimentalismo contribui com o desenvolvimento da unidade, onde o aluno deve experimentar, fazer, manipular, isto é, aprender a fazer, fazendo.

O Método das Unidades Didáticas deve partir dos interesses do aluno, de suas necessidades, respeitando as diferenças individuais, em consonância com o funcionalismo.

O que é, então, o Método das Unidades Didáticas?

Consiste em organizar e desenvolver uma unidade didática do programa de uma disciplina, de forma globalizada, integrando os conteúdos de várias outras em torno dessa unidade.

Carvalho (1977) adaptou as fases desse método do seguinte modo:

Em primeiro lugar, deve ser feita a **exploração ou sondagem** para se verificar o que o aluno já conhece em relação à unidade que se pretende desenvolver. A seguir o professor **planeja a unidade**.

Num segundo momento, o professor **apresenta toda a unidade** que deverá ser estudada, procurando despertar o interesse dos alunos para o estudo dessa unidade. Pode começar com alguma atividade lúdica, com um vídeo-debate, com discussões acerca de notícias recentes de jornais e revistas etc. Depois, a exposição oral geralmente é empregada para apresentação de toda a unidade.

Agora vem o **desenvolvimento da unidade**. Nessa fase, o aluno é levado a estudar cada uma das partes da unidade por meio de técnicas (que serão vistas nas próximas aulas) que possibilitem sua participação direta e experimentação no processo de aprendizagem.

A fase da **integração** é o momento em que o aluno vai sintetizar tudo que foi estudado. A avaliação deve ser feita durante todo o processo, mas, ao final, o professor deve verificar se os objetivos pretendidos para o final da unidade foram alcançados.

Vejamos um exemplo de Unidade Didática para alunos da 5ª série do Ensino Fundamental: O Estado do Rio de Janeiro.

As notícias sobre a situação do Estado no final de 2002, como greve dos funcionários em consequência do não pagamento dos salários de dezembro de 2002; a violência em ritmo crescente; corrupção (dinheiro desviado para a Suíça). A professora pergunta aos alunos se esse Estado ainda merece ter a sua capital chamada de “Cidade Maravilhosa”, como uma vez o foi por um compositor. Se realmente os alunos se interessarem pelo assunto, a professora poderia iniciar uma sondagem sobre os conhecimentos dos alunos sobre o Estado do Rio de Janeiro.

Em torno do assunto, poderiam ser estudados: aspectos físicos do Estado, econômicos, sociais (Geografia); a invasão francesa; a fundação da cidade (História). Estudando o Rio Guandu, pode-se ver toda a parte do conteúdo de Ciências referente à água e solo. Quando estiverem estudando a economia do Estado, poderão conhecer o sistema de numeração decimal (dinheiro), problemas envolvendo lucro e prejuízo. A habilidade de ler mapas, fazer gráficos, também poderia ser desenvolvida, assim como o sentimento de bem público, de honestidade, em torno da corrupção etc.

Ao final o aluno sintetiza todas as informações colhidas para se posicionar (a favor ou contra) a respeito da pergunta. Esse Estado ainda merece ter a sua capital chamada de "Cidade Maravilhosa"?

Qualquer procedimento de ensino, seja uma técnica ou um método, poderá ser recriado, adaptado conforme as condições de trabalho do professor, características da turma, tempo disponível, sua personalidade. Enfim, o professor deve estar constantemente refletindo sobre o seu trabalho, sobre os conhecimentos de que dispõe, as experiências que adquiriu ao longo dos anos, para que com os saberes que construiu esteja em permanente alerta de forma a não tornar-se um mero aplicador de métodos e técnicas sem relacioná-los ao seu cotidiano.



O estilo digital da atualidade diante dos métodos de ensino

Os métodos de ensino estudados até agora, embora tendo suas origens nos anos da primeira metade do século XX, ainda são bastante atuais e utilizados em várias escolas dos dias de hoje. No entanto, o mundo no século passado e, especialmente, nos últimos trinta anos, sofreu as maiores transformações em sua história, gerando outras formas de apreender o conhecimento e outras linguagens, como a linguagem digital.



A prática docente atual, a partir dessa nova visão de se adquirir o conhecimento, sofrerá uma grande transformação que repercutirá na sala de aula. Esta não será mais o único espaço, ou pelo menos o principal espaço a ser ocupado por professores e alunos. Estes precisarão estar em constante interação com outras salas de aula, museus, bibliotecas, laboratórios de informática, outras escolas... Isso mexerá, também, com a rotina da escola que deverá prover a estrutura necessária para isso, reorganizando a carga horária de professores, alocando pessoal de apoio, entre outras providências.

Como ficam os procedimentos metodológicos de ensino, que vimos até agora, diante dessa nova ordem escolar e da prática docente?

Podem ser utilizados, mas com outra forma de trabalhar o conteúdo. Por exemplo, no método de projetos, os passos do método permanecem, mudando a forma de buscar os conhecimentos e a maneira dos alunos se relacionarem com estes.

As novas tecnologias redimensionam o tempo e o espaço educacionais não só quando tiram da escola o privilégio de ser a única responsável pela educação intencional e sistemática, mas, também, quando alteram o próprio espaço e tempo da sala de aula.

Fica uma grande questão a ser pensada. Todas essas transformações implicam custos e o Brasil é um país com grande parte da população abaixo da linha da pobreza, com o seu ensino público de educação básica reprovado em qualidade, conforme últimos dados dos resultados do provão pelo MEC. Portanto, pergunta-se:

Como e para quem fica esse novo espaço-sala de aula?

RESUMO

Método de ensino é o planejamento geral das ações que se efetiva através das técnicas de ensino. Hoje, utilizamos a palavra **procedimentos** para designar um método ou uma técnica.

Dentre os métodos didáticos mais adequados ao Ensino Fundamental estão: o Método de Projetos; o Centro de Interesses e as Unidades de Experiência.

O Método de Projetos nos moldes de Kilpatrick e Dewey é uma atividade de ensino que se processa frente a um problema concreto, levando o educando a projetar algo e executá-lo.

O Centro de Interesses foi sistematizado por Ovídio Decroly e hoje recebeu um novo enfoque na sala de aula, consistindo em aglutinar atividades e conteúdos em torno de um tema integrador que atende aos interesses dos alunos.

As Unidades de Experiência são uma derivação das Unidades Didáticas de Morrison que, criticando a forma de apresentar o conteúdo em pontos e lições sem sentido, organiza os conteúdos das diferentes disciplinas em unidades.

Este método tem por base o Gestaltismo, Experimentalismo e Funcionalismo e tem como princípio possibilitar uma visão do todo antes do estudo das partes da unidade de um programa de ensino. O aluno é levado a fazer experimentações, participando ativamente do processo de sua aprendizagem.

Todo procedimento de ensino, seja um método ou uma técnica, pode e deve ser adaptado e recriado pelo professor.

As novas tecnologias vêm influenciando muito as formas de se lidar com o conhecimento, transformando o pensamento linear em pensamento rizomático, ou seja, em rede, levando ao estabelecimento de relações entre diversas áreas de conhecimento, mesmo entre as que, num primeiro momento, parecem não ter nenhuma relação. Isto modifica o uso dos métodos e técnicas, não no que diz respeito à forma, mas na maneira de se buscar o conhecimento, como também, redimensionando o tempo e espaço escolar.



ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

ATIVIDADE 1

Aplique um dos métodos estudados na sua turma como exercício após trocar idéias com seu tutor no pólo.

ATIVIDADE 2

A linguagem digital transformou a forma de se lidar com o conhecimento. Como você vê a possibilidade de trabalhar, em sua turma, com essa linguagem e suas conseqüências no ensino?

AUTO-AVALIAÇÃO

Você considera que os objetivos dessa aula foram **plenamente alcançados**; **parcialmente alcançados** ou **não foram alcançados**. Se não os alcançou plenamente, sugerimos que releia a aula e consulte o tutor no pólo.

A linguagem oral influenciando os modos de se conduzir o ensino

AULA 18

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Reconhecer diferentes alternativas metodológicas no ensino em que prevalece a oralidade.
- Aplicar diferentes procedimentos de ensino no seu cotidiano escolar.



Pré-requisito

Ter feito a leitura e as tarefas das aulas anteriores deste módulo.

A LINGUAGEM ORAL INFLUENCIANDO OS MODOS DE CONDUZIR O ENSINO

Precisamos pensar na dimensão social da ciência e da técnica e, com isso, superar a concepção de sermos apenas consumidores dessas tecnologias e sim entendê-las como fruto de uma produção social. O uso que pode ser dado a essas tecnologias vai depender do tipo de sociedade que temos e, principalmente, do tipo de sociedade que queremos.

Nelson Pretto



A exposição oral

Era através da fala que os antigos transmitiam seus ensinamentos aos mais jovens. Foi, também, por meio da fala que, na Idade Média, Moderna e Contemporânea, o ensino lançou e lança mão da oralidade, só que de forma diferente.

Kenski (1998) diz que, na Antigüidade, os homens se sentavam em volta da fogueira para ouvir os ensinamentos dos sábios das tribos, que sempre passavam esses conhecimentos carregados “de sentimentos e afeto” (p. 62). Na Idade Média também foi a oralidade que prevaleceu nas situações de ensino.

Depois da Revolução Francesa, no começo da Idade Moderna, os ensinamentos também eram passados nas escolas por meio da oralidade, da técnica da **exposição oral**, com a grande preocupação de que os conhecimentos do mestre passassem para a cabeça dos alunos, se possível na íntegra. Isso se deveu ao fato de que, naquele momento, havia o objetivo de se manter e reproduzir a nova ordem social que, como diz Saviani (1984), exigia que os súditos do antigo regime passassem a cidadãos, o que não era muito fácil, devido ao número de ignorantes originários do regime feudal.

A **exposição oral** naquela época era dogmática, ou seja, ninguém discutia os saberes do professor, que, no meio de um grande número de “ignorantes”, era quem detinha o saber.

As características do ensino eram o autoritarismo do mestre; a valorização excessiva do conteúdo, que tinha um fim nele mesmo e por isso distanciava-se da realidade do aluno; a avaliação utilizada de forma autoritária para punir o aluno.

Várias são as linguagens faladas, sem instrumentos concretos para a manipulação, mas evidentemente um recurso ou uma extraordinária construção viva. É a linguagem básica do meios de comunicação e também a forma de apresentação do ensino mais utilizada: a exposição oral (KENSKI, 1998, p. 61).



Tais características e mais a característica de formar um homem em condições de adaptar-se à sociedade configuram uma tendência de educação denominada **Tradicional**, que segundo Libâneo (1991) ainda é muito comum em nossas escolas hoje.

Seguindo o raciocínio de Kenski, a oralidade está muito presente na nossa sociedade. Hoje substituímos o encontro ao redor da fogueira pela televisão, pois

...é também através do apelo à afetividade, à repetição, à memorização de músicas, jingles, gestos e enredos, envolvendo personagens ficcionais, que se pretende que as idéias, informações, valores, comportamentos, mensagens e apelos (principalmente comerciais) sejam apreendidos (1998, p. 62).

Na escola da atual sociedade oral, ainda segundo Kenski, encontramos o professor, o vídeo e a televisão no papel dos contadores de história como na Antigüidade. No entanto, se temos ainda professores que falam para seus alunos ouvintes como outrora, é sabido que esse falar para os alunos é feito a partir da técnica da **exposição oral**, que é ainda um procedimento válido muito utilizado pelos professores, mas não mais com o caráter dogmático de antes. Libâneo nos diz que a exposição “continua sendo um procedimento necessário desde que o professor consiga mobilizar a atividade interna do aluno e a combine com outros procedimentos” (1991, p. 161), muitas vezes apoiados em recursos, tais como a utilização do vídeo e outros meios, que podem ser usados antes, durante ou após a **exposição** do professor.

Quando a exposição oral se faz necessária?

Quando o professor vai apresentar um assunto novo; para estimular os alunos para o estudo de um tema; para sistematizar os estudos feitos anteriormente pela turma; quando há pouco tempo e um assunto extenso tem que ser trabalhado; para explicar o que não ficou bem entendido. A exposição oral é um procedimento adotado por professores de qualquer disciplina e de qualquer nível de ensino.



O fato de que o ensinar ensina o ensinante a ensinar não significa que o ensinante se aventure a ensinar sem competência (FREIRE, 1998, p. 32).

Como a exposição oral deve ser utilizada? De preferência, de forma dialógica.

Na aula **expositiva dialógica**, o professor começa considerando as experiências que os alunos dispõem sobre o tema a ser estudado.

Ao contrário do que acontece na aula expositiva tradicional, a aula expositiva dialógica valoriza a vivência dos alunos, seu conhecimento do concreto, e busca relacionar esses conhecimentos prévios com o assunto a ser estudado (LOPES, 2000, p. 43).

Uma forma de se desencadear um diálogo é problematizando, ou seja, questionando situações, fatos, idéias, fenômenos, “a partir de alternativas que levem à compreensão do problema em si, de suas implicações e de caminhos para sua solução” (LOPES, 2000, p. 43).

Freire diz que outra forma de se iniciar uma exposição é por meio da pergunta, que aguça a curiosidade do aluno e desenvolve uma atitude científica. No entanto, é fundamental que se compreenda que o papel do professor, como alguém que conhece o conteúdo da exposição há mais tempo do que os alunos, não é absolutamente anulado. “Como o sujeito que domina o saber, o professor dá ao conteúdo um caráter democrático” (LOPES, 2000, p. 45).

Além da importância de se tornar a exposição dialógica, alguns aspectos devem também ser considerados, como: o perfeito domínio do assunto pelo professor, objetividade, clareza, correção de linguagem, concatenação das partes de maneira lógica; o uso de outros procedimentos durante a exposição, como, por exemplo, o cochicho em que, sem sair do lugar, o aluno troca idéias com o seu colega do lado; o uso também de recursos que ilustrem o assunto que está sendo exposto, como exemplos práticos, o humor que, quando adequado, torna a exposição agradável e culminando numa síntese, de preferência junto com a turma.

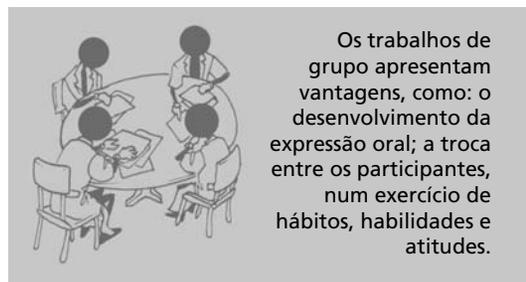
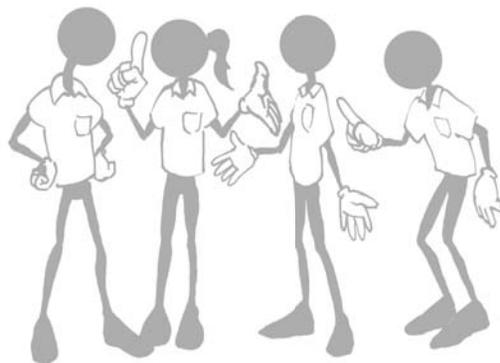


Na exposição oral, o professor, na maioria das vezes, é o centro, mesmo numa exposição democrática ou dialógica. Mas em outros procedimentos, em que a oralidade predomina no decorrer das atividades, os alunos são o centro, como nos trabalhos de grupo.

O trabalho de grupo

Com a evolução dos estudos na área da Psicologia, quando esta desponta como ciência independente, passamos, na educação, a fundamentar nossos estudos e práticas, a partir dos seus principais postulados sobre o desenvolvimento da criança.

A psicologia trouxe descobertas fantásticas para a educação, como a que prova ser a aprendizagem um processo individual, ocorrendo no indivíduo. Logo, o foco da aprendizagem tem que ser **o que aprende** e não **o que ensina**. E o indivíduo que aprende não pode mais ser passivo, como na Pedagogia Tradicional, mas sim ativo. Aluno ativo é aluno participante, como já verificavam os pesquisadores e educadores mais progressivistas e liberais.



Os trabalhos de grupo apresentam vantagens, como: o desenvolvimento da expressão oral; a troca entre os participantes, num exercício de hábitos, habilidades e atitudes.

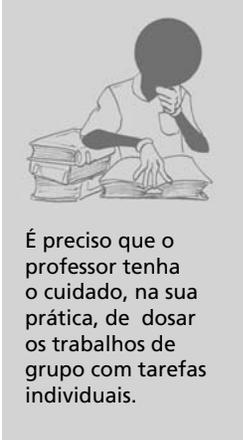
Os estudos sobre a aprendizagem humana eram, basicamente, oriundos da Psicologia do Desenvolvimento que acabou revelando importantes teorias para a educação. Esses estudos fundamentaram-se em diferentes concepções de homem e como este se apropria do conhecimento. A princípio valorizavam ora o papel de fatores internos para a apreensão do conhecimento (teorias inatistas), ora fatores externos (teorias ambientalistas). Mais tarde, surgem outras explicações sobre o processo do conhecimento. Este é agora percebido como um processo de apropriação pelo homem nas inter-relações que ele estabelece com os outros homens e com a natureza em diferentes espaços e tempos (teoria interacionista).

Piaget e Vygotsky são as principais referências da corrente interacionista. Piaget, apesar de não privilegiar o social sobre o individual, defende a idéia de que o meio influencia a formação de nossas estruturas cognitivas. Dessa forma, ele considera importante estimular a ação ativa da criança sobre o mundo e isso poderá acontecer mediante os embates e trocas nas relações sociais de grupo, nas salas de aula, visto que estas proporcionam conflitos, desequilíbrios, contradições e adaptações que enriquecem a construção do pensamento das crianças.

Vygotsky também defende a ação ativa da criança, introduzindo a importância da linguagem; daí a recomendação para os trabalhos de grupo, onde ocorrem trocas e o exercício constante da linguagem.

É preciso que se diga que outra contribuição da Psicologia foi a tese das diferenças individuais, a valorização do outro, com suas diferenças, características próprias, daí a importância do grupo. Além das diferenças individuais, autores como Vygotsky defendem a convivência do indivíduo com o grupo, como forma de desenvolvimento cognitivo, tendo a linguagem um papel fundamental nesse processo.





É preciso que o professor tenha o cuidado, na sua prática, de dosar os trabalhos de grupo com tarefas individuais.

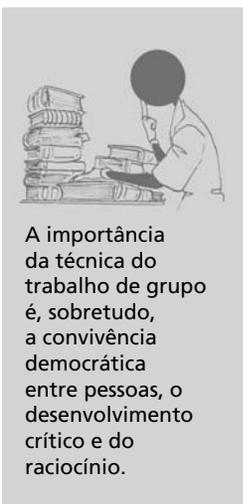
Os trabalhos de grupo têm a sua origem a partir da influência desses estudos, resultando em vários procedimentos de ensino.

Os princípios básicos de um trabalho de grupo são: o **saber ouvir**, respeitar a opinião do outro, mesmo discordando; **falar com clareza**, organizando logicamente as idéias; **saber argumentar na defesa do que pensa**; não se omitir e apresentar sua opinião, quando necessário.

Os trabalhos de grupo devem sempre contar com um **coordenador**, que lidera o grupo, solicitando a colaboração de todos, interferindo quando for necessário, como no caso daqueles elementos mais prolixos, que não respeitam o tempo de cada um; deve procurar também estabelecer conexões quando perceber que isso é possível, entre outras atribuições. Além do coordenador, o grupo deve ter um **secretário**, que controla o tempo dos debates e fica responsável pela síntese das idéias colocadas. Deve haver também um **relator**, que será o porta-voz, expondo para os demais as idéias do seu grupo.

Do mesmo modo que circular era “a disposição dos homens em volta da fogueira” (KENSKI, 1998, p. 62) quando ouviam os ensinamentos dos sábios, circular é a disposição dos alunos hoje na sala de aula quando trabalham em grupo e quando trocam entre si idéias, experiências, informações.

Os trabalhos de grupo, quando bem orientados, podem se efetivar na sala de aula ou em outros espaços e tempos que melhor convierem ao aluno, situação também favorecida atualmente pelos recursos das novas tecnologias, como a *Internet*. É o caso dos grupos de conversação – *chat*. Estes recursos, muitas vezes, não estão disponíveis no tempo e no espaço escolar.



A importância da técnica do trabalho de grupo é, sobretudo, a convivência democrática entre pessoas, o desenvolvimento crítico e do raciocínio.

Nós vimos que os trabalhos de grupo exigem que os alunos já tenham desenvolvido algumas habilidades. Portanto, existem alguns procedimentos que, usados inicialmente, favorecem o desenvolvimento de tais habilidades, como, por exemplo, a **Discussão Circular**, o **GV** e o **GO**, a **Tempestade de Idéias**, porque tais procedimentos envolvem toda a turma sob a coordenação do professor, que orienta os trabalhos, assim como as próprias regras dos procedimentos facilitam a formação dos hábitos fundamentais para trabalhar em grupo.

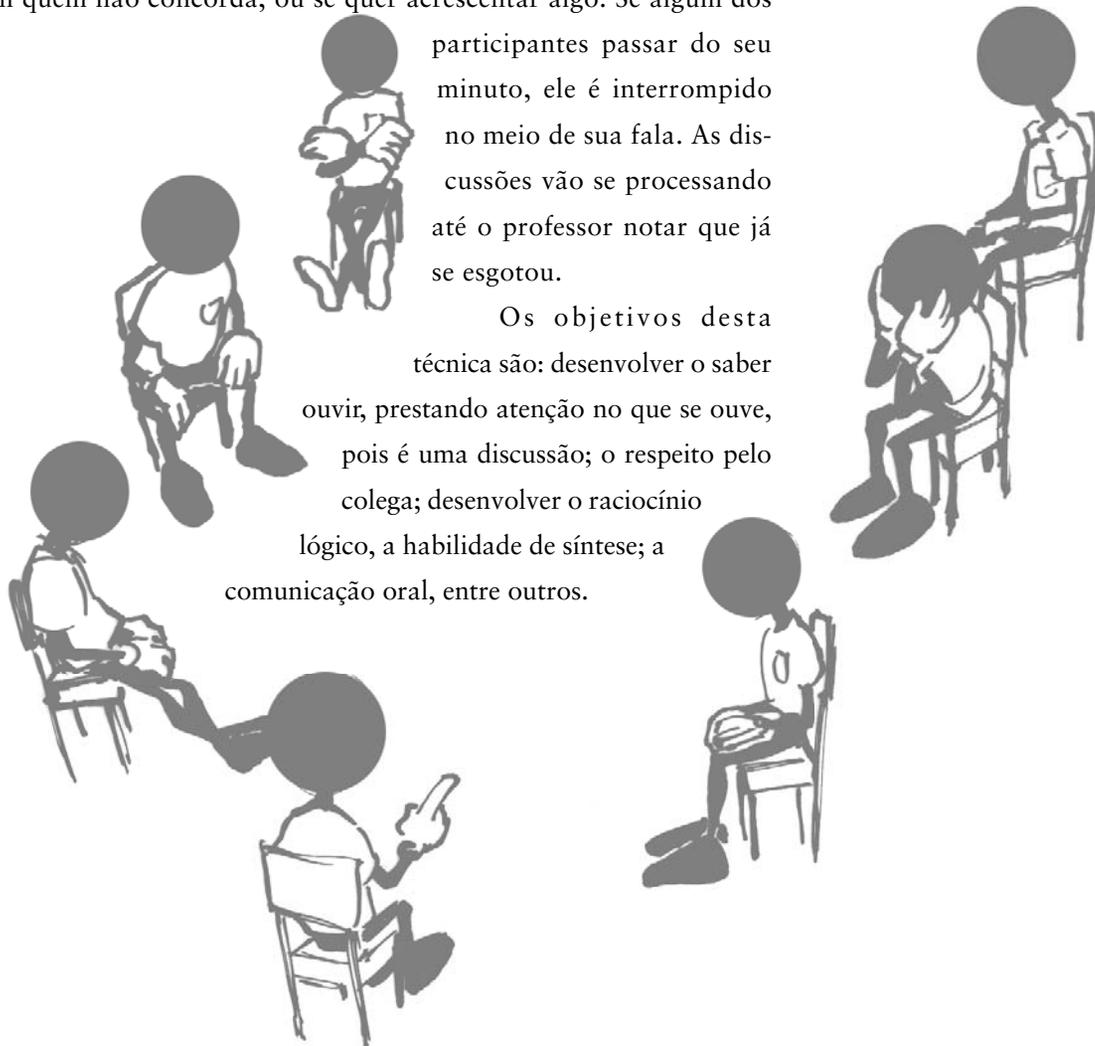
Discussão Circular

Organiza-se um único grupo, formado por todos os alunos da turma ou, se a turma for muito numerosa, com parte dos alunos, num primeiro momento, enquanto os outros observam. Depois trocam-se as posições.

O grupo que vai participar é organizado em forma de U; o professor lança a questão a ser discutida e combina as regras com o grupo: cada aluno terá um minuto para falar; enquanto um estiver falando, os outros ouvem sem interromper. Se, na sua vez, o aluno não tiver nada para dizer, o seu tempo é respeitado e todos esperam passar um minuto. A discussão vai se dando conforme a rotação dos ponteiros do relógio. Qualquer um pode começar, mas depois de iniciada a discussão, tem-se que obedecer a ordem dos ponteiros do relógio. Na sua vez, o aluno pode remeter-se à palavra de qualquer colega com quem não concorda, ou se quer acrescentar algo. Se algum dos

participantes passar do seu minuto, ele é interrompido no meio de sua fala. As discussões vão se processando até o professor notar que já se esgotou.

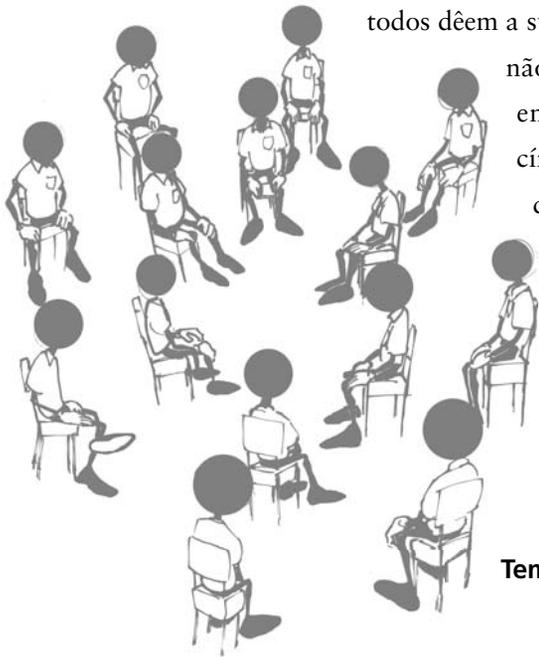
Os objetivos desta técnica são: desenvolver o saber ouvir, prestando atenção no que se ouve, pois é uma discussão; o respeito pelo colega; desenvolver o raciocínio lógico, a habilidade de síntese; a comunicação oral, entre outros.



Grupo de verbalização e grupo de observação (GV E GO)

Neste procedimento, o professor também trabalha com a turma toda, mas ao invés de um U, ele forma dois círculos concêntricos. O círculo interno discute a proposição apresentada e os alunos de fora observam. Não há tempo determinado para cada aluno, mas o professor, como coordenador, controla o tempo de discussão e cuida para que todos dêem a sua opinião. No primeiro momento, os do grupo de fora não podem falar, só observar para, no segundo momento, emitirem sua opinião sobre o observado. Depois os círculos são trocados e os observadores vão discutir o que perceberam. O professor pode trocar as posições até quando achar necessário. Ao final, abre-se um grupão para se discutir livremente.

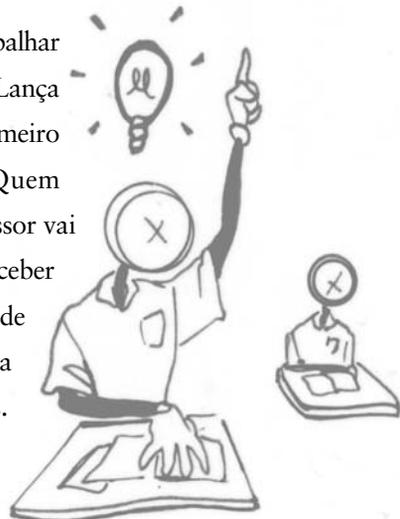
Como você pode ver o professor trabalha, também, com toda a turma, o que faz com que possa ir desenvolvendo as habilidades próprias para um trabalho de grupo.



Tempestade de idéias

Este procedimento tem sua origem na indústria. Quando um produto novo era lançado no mercado, ficava-se muito tempo discutindo qual o nome para o produto que seria bem chamativo, até que alguém teve uma idéia: vamos ouvir várias opiniões, quanto mais melhor. Então, enquanto as idéias estiverem sendo colocadas, não pode haver crítica, para que fluam livremente. E este procedimento foi aproveitado na escola.

O professor pode, também, trabalhar com a turma toda ao mesmo tempo. Lança a questão e pede que digam, num primeiro momento, o que vier à mente. Quem quiser falar, levanta a mão e o professor vai chamando um por um. Quando perceber que já há um número considerável de idéias, inicia a discussão sobre elas para selecionar, com a turma, as melhores.



Este procedimento é muito usado para se diagnosticar o que os alunos já sabem sobre um assunto novo. Desenvolve a capacidade de análise, pois são várias idéias; a síntese; o saber ouvir; o falar na sua vez, reduzindo a ansiedade; desfaz o hábito preconceituoso de negar uma opinião sem analisá-la cuidadosamente etc.

A Tempestade de Idéias também pode ser desenvolvida em pequenos grupos, cada um com o seu coordenador. Deve ser feita em grupos pequenos, depois que os alunos já conseguem trabalhar bem em grupo.

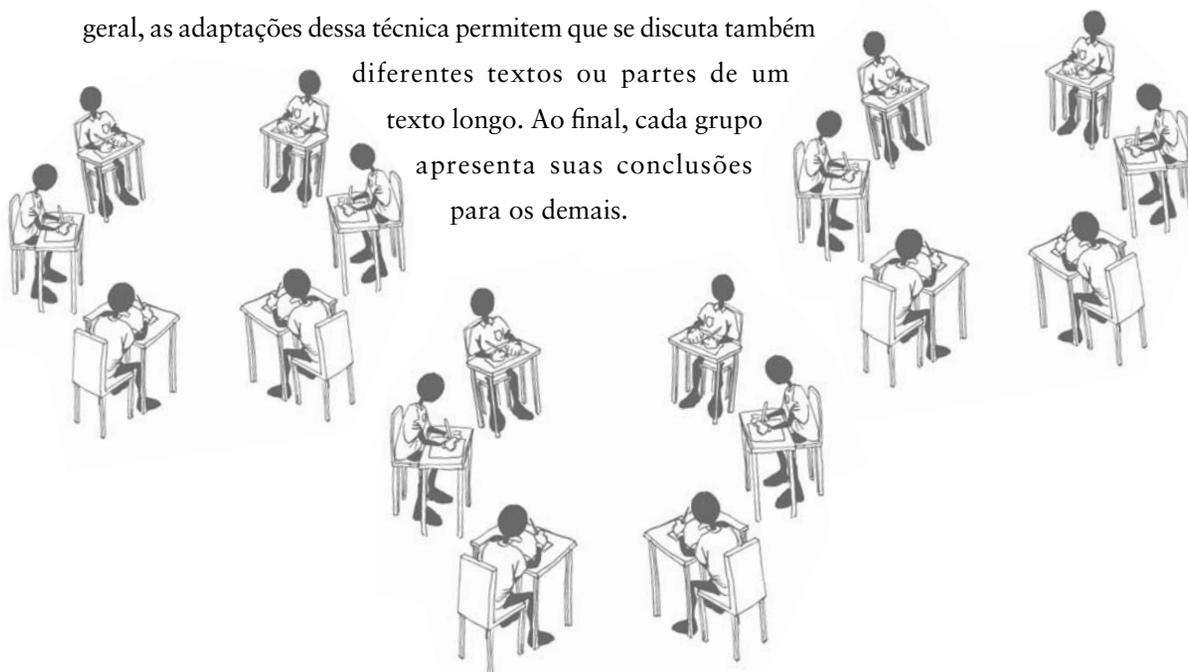
Quando o professor percebe que os alunos já adquiriram hábitos de trabalho em grupo, pode trabalhar com um outro procedimento que é muito próximo à Discussão Circular, o Phillips 66.

Phillips 66

O professor organiza grupos de seis. Se não for possível, ele pode arrumar grupos de sete ou de quatro. Mas o ideal é que sejam seis pessoas. Cada grupo deverá eleger um coordenador para o controle do tempo e dar a vez aos colegas. Quando chegar no seu momento, outro controla o tempo. As regras são as mesmas da Discussão Circular, cada um só pode falar na sua vez, tem um minuto para expor suas idéias e se não tiver o que dizer, todos esperam em silêncio o seu minuto.

O nome Phillips 66 é em homenagem ao seu inventor, que se chamava Donald Phillips, da Universidade de Michigan, e 66 porque são seis pessoas discutindo durante seis minutos um texto. De um modo geral, as adaptações dessa técnica permitem que se discuta também

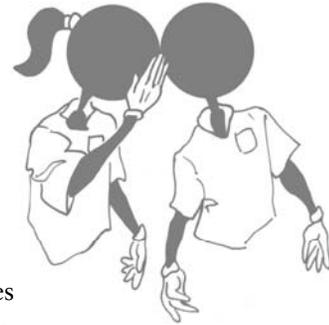
diferentes textos ou partes de um texto longo. Ao final, cada grupo apresenta suas conclusões para os demais.



Outro procedimento muito próprio para se trabalhar, principalmente no decorrer da Exposição Oral, é o Cochicho.

Cochicho

A classe é dividida em duplas. Assim, cada subgrupo de dois elementos, durante um certo período de tempo, troca informações sobre um assunto, resolve um problema, ou realiza uma tarefa determinada. Depois, cada dupla apresenta para as demais as suas conclusões ou tarefa realizada (HAIDT, 1998, p. 193).



A seguir, veremos outros procedimentos: Painel Integrado; Aulinha e Dramatização.

Painel Integrado



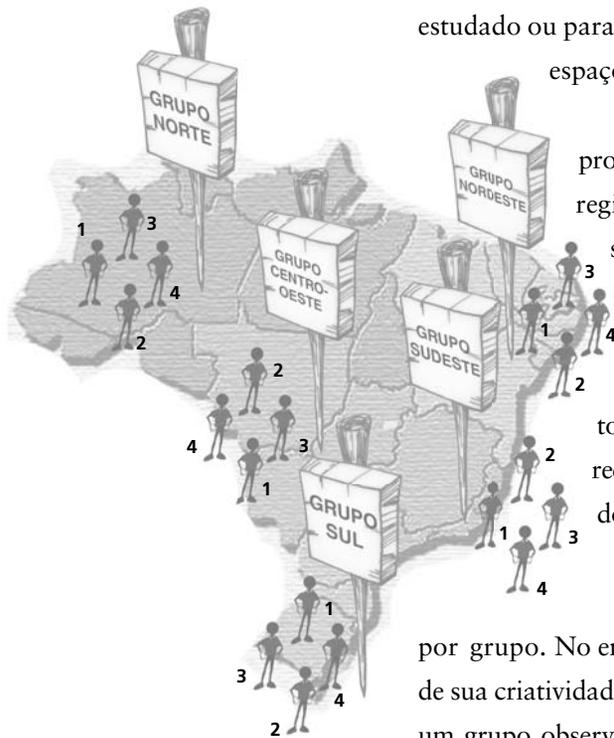
O Painel Integrado e a Aulinha são procedimentos que podem ser usados na integração (sistematização) do que foi estudado.

Este procedimento é muito útil para sistematizar um assunto estudado ou para se trabalhar vários aspectos de um assunto num curto espaço de tempo.

Um exemplo pode facilitar o entendimento desse procedimento. Se um professor quer fechar o estudo das regiões do Brasil, ele pode usar o Painel Integrado, da seguinte forma: a classe é dividida em tantos grupos quanto forem as regiões do Brasil e cada grupo se encarregará de sintetizar uma região. Todos deverão anotar as conclusões porque, num segundo momento, todos serão relatores. Para isso, cada elemento do grupo recebe um número, para depois encontrar-se com os colegas dos outros grupos que receberam o mesmo número.

Para melhor visualização, veja o desenho ao lado:

O ideal é trabalhar com o mesmo número de alunos por grupo. No entanto, se isso não for possível, o professor deverá usar de sua criatividade para resolver o problema, como por exemplo criando um grupo observador, ou colocando em cada grupo um avaliador das atividades do grupo etc.



Serão tantos grupos quantos forem os assuntos ou aspectos do mesmo assunto a ser trabalhado.

Um procedimento também muito utilizado na sistematização é a **aulinha**.

Aulinha

Depois de estudado, um assunto é dividido entre os alunos.

Exemplo: Ao estudar as regiões, cada grupo fica encarregado de uma região e dentro do grupo, cada aluno fica com um aspecto, que pode ser o clima, a economia, a vegetação, a cultura etc. E cada um tem aproximadamente 5 minutos para dar a sua aula. As aulas são preparadas em casa, mas com a orientação do professor. Os alunos são levados a darem suas aulas com bastante competência e criatividade.

Este procedimento desenvolve a expressão oral, a lógica de raciocínio, a desenvoltura de falar em público, a capacidade de análise e síntese, entre outros.



Outros trabalhos de grupo muito interessantes são a Dramatização e a Excursão porque envolvem o lúdico.

Dramatização

É a teatralização de um problema ou situação real. Embora seja uma atividade lúdica, ela não pode ser unicamente recreativa, deve estar voltada para os objetivos de ensino. Promove uma percepção rica de situações reais ou problemas, facilitando melhor a compreensão de tais situações ou soluções para os problemas. Esta vivência pode “fazer aflorar no nível da consciência, aspectos antes não percebidos nas referidas situações” (AMORIM e GOMES, 1999, p. 172).

O uso da dramatização na sala de aula exige do educador alguns cuidados, principalmente com alunos que não saibam lidar com conflitos e situações grupais, devido ao intenso envolvimento emocional que acarreta. O professor também precisa tomar precaução ao utilizar esta técnica com indivíduos tímidos e com aqueles que têm medo de se submeter à opinião dos colegas.

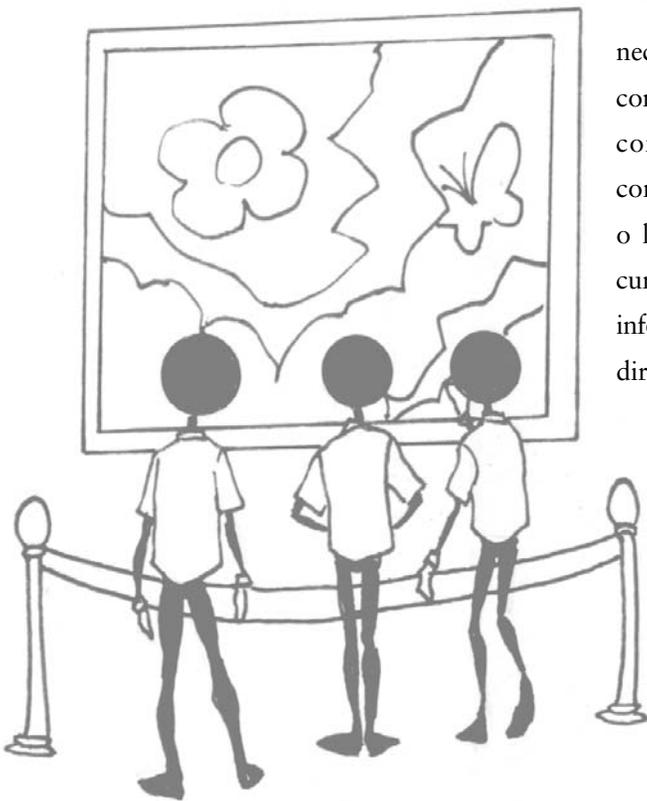
Não se deve excluir antecipadamente esses alunos, mas compete ao professor fazer uma preparação prévia, incentivando-os a participar e orientando-os de forma que eles possam expressar livremente suas idéias, suas opiniões e seus sentimentos numa situação em que existe menos censura e mais aceitação por parte do grupo (HAIDT, 1998, p. 182).

Portanto, na Dramatização, os alunos já devem ter os hábitos de trabalho em grupo bem desenvolvidos.

Excursão

É uma atividade muito usada no Ensino Fundamental, também por seu caráter lúdico. Mas, do mesmo modo que a Dramatização, não pode ser trabalhada como um passeio. É importante que os alunos sejam divididos em pequenos grupos para fazerem as observações que favoreçam o alcance dos objetivos educacionais. Para tanto, a organização de um roteiro se faz necessária, deixando também espaço para outras observações que, no momento da excursão, pareçam importantes para o aluno.

Outras providências, também, são necessárias como a consulta aos pais; providenciar condução, lanche, dinheiro para algumas despesas como compra de ingresso, quando precisar, combinar dia e hora e, se for o caso, marcar com o local que será visitado etc. "É uma atividade curricular extra-classe que permite a obtenção de informações e conhecimento por meio de experiência direta" (AMORIM e GOMES, 1999, p. 172).



Experimentação

A experimentação pode ser entendida como a simulação de um fenômeno da natureza. Sua prática na educação escolar tem sido bastante empregada pelas disciplinas como as Ciências Físicas e Biológicas (Ensino Fundamental), bem como a Biologia, a Física e a Química (Ensino Médio). A experimentação é muito importante como procedimento de estudo, pois estimula a participação ativa dos alunos em relação a um conhecimento.

A experimentação pode ser feita pelo professor e observada pelos alunos ou realizada pelos próprios educandos. Sempre que possível, a experimentação deve ser feita pelos alunos, pois, desse modo, há maior envolvimento e interesse.

Neste procedimento didático, diversos processos mentais são envolvidos. Ao realizar uma experimentação, o aluno *observa, compara, analisa, sintetiza, vivencia o método científico*. Embora em outras situações o aluno possa exercitar níveis complexos de pensamento, na experimentação ele estará se utilizando de uma técnica específica do método científico.

Ao planejar a aplicação de uma experimentação, o professor deve ter em mente alguns tópicos muito importantes, como:

- 1 - estar ligada ao assunto estudado no momento;
- 2 - definir claramente os objetivos;
- 3 - selecionar todo o material que será necessário;
- 4 - testar o material previamente;
- 5 - executar a experimentação antes dos alunos;
- 6 - chamar a atenção dos alunos sobre o que deve ser observado, de forma fazer conclusões, aplicações;
- 7 - propor atividades de enriquecimento, como relatórios, leituras, pesquisas, discussões;
- 8 - avaliar o resultado do trabalho.

Durante a realização, recomenda-se que os alunos tomem conhecimento dos objetivos da atividade e que sejam orientados para que registrem tudo o que for feito, dando um título a este registro.

Um exemplo de plano para uma experimentação pode ser o seguinte:

- Título da experiência;
- Assunto a que se refere;
- Turma em que deverá ser aplicada;



Procedimentos que envolvem habilidades de análise, síntese e avaliação: Estudo de Caso, Ataque e Defesa; Júri Simulado e Mesa-Redonda.

- Material necessário;
- Desenvolvimento;
- Conclusões

(SOUZA, 1977, p. 95)

Alguns exemplos de experimentação bem simples podem ser: encher uma bola de aniversário para comprovar que o ar ocupa lugar no espaço; aproximar a mão de uma lâmpada acesa para comprovar que as fontes de luz são também fontes de calor etc.” (JOULLIÉ e MAFRA, 1978, p. 120).

Estudo de caso

Os alunos são levados a analisar um caso real (de preferência) ou hipotético, relacionado aos conteúdos que estão sendo estudados, para que analisem, no caso de caso-análise, ou busquem soluções para os casos – problema. O objetivo é fazer com que os alunos apliquem seus conhecimentos teóricos a situações práticas.

O caso pode ser apresentado ao aluno por escrito, “sob a forma de descrição, narração, diálogo ou artigo jornalístico, ou por meio de um filme. Sempre será exigido um debate geral com toda a classe após o estudo de caso” (AMORIM e GOMES, 1999, p. 172).

O Estudo de Caso, a Dramatização e a Excursão “são técnicas que envolvem situações simuladas, de confronto com situações reais” (AMORIM e GOMES, 1999, p. 172).

Alguns procedimentos são úteis para desenvolver a habilidade de avaliação como, por exemplo, o Ataque e a Defesa.

Ataque e Defesa

Um tema polêmico é posto em discussão. A turma é dividida em dois grandes grupos, arrumados um de frente para o outro. Num primeiro momento, um grupo ataca e o outro defende. No segundo tempo, quem atacou tem que defender e quem defendeu tem que atacar. Assim, as pessoas são levadas a fazer uma análise profunda do tema em debate, buscando pontos favoráveis e desfavoráveis, o que faz com que se habitue a buscar os vários ângulos de um problema ou situação, antes de formar uma opinião.

Outro procedimento muito interessante é o Júri Simulado em que, como o nome está dizendo, simula-se uma situação de tribunal de júri.

Júri Simulado

Simula-se um tribunal de júri, onde um assunto controverso será colocado em julgamento, como por exemplo: a pena de morte, o aborto, ou se a informática vai acabar com os livros etc.

A equipe é formada por um advogado de defesa, um promotor, um juiz, um corpo de jurados e as testemunhas de defesa e de acusação. O tema é colocado em julgamento e será atacado e defendido, com a participação das testemunhas. Os jurados vão se pronunciar em função dos argumentos dos dois advogados e o juiz dará o veredicto final.

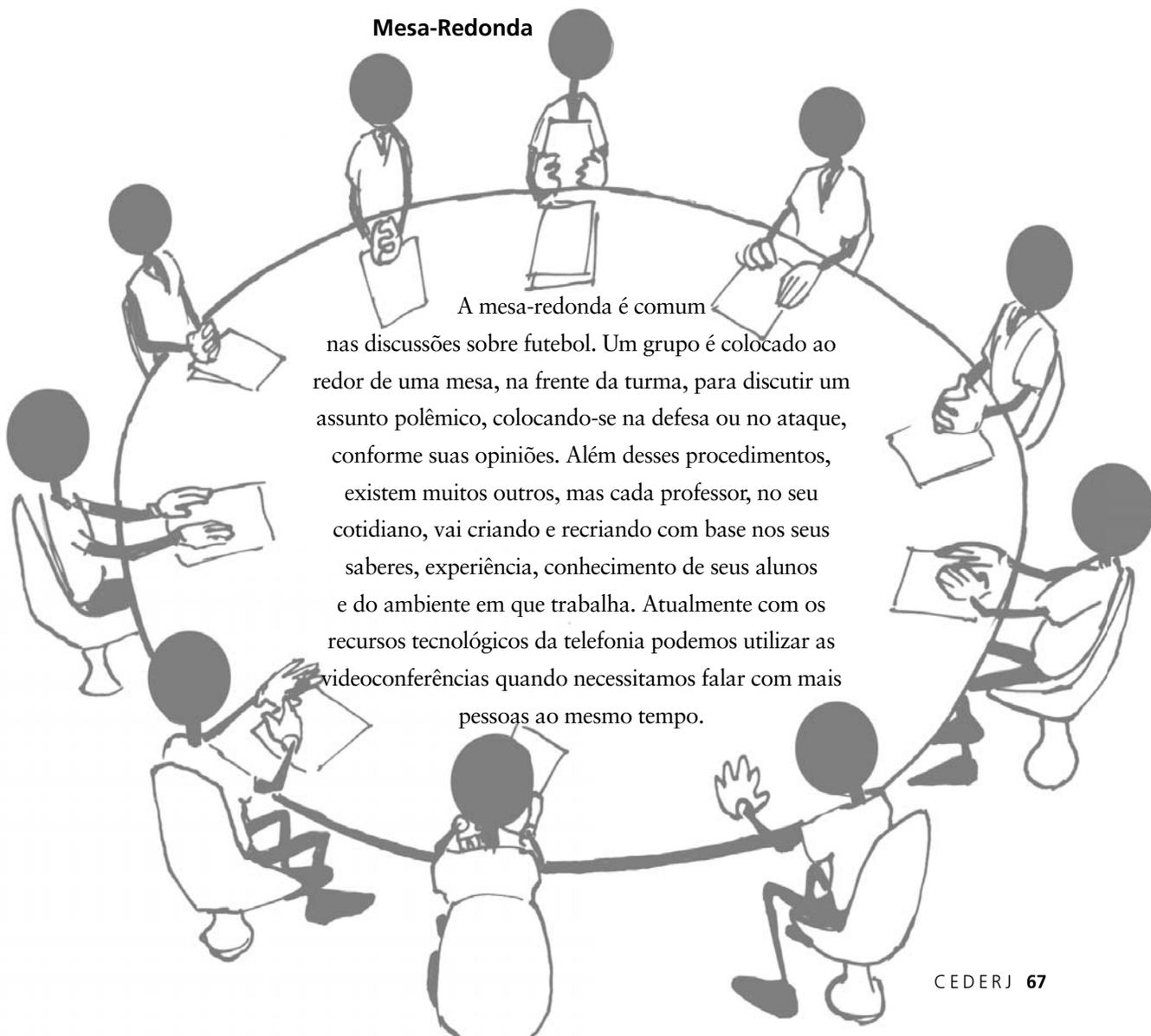
Nessa técnica, os alunos devem se colocar conforme suas opiniões a respeito do réu (um tema ou situação).



Mesa-Redonda

A mesa-redonda é comum

nas discussões sobre futebol. Um grupo é colocado ao redor de uma mesa, na frente da turma, para discutir um assunto polêmico, colocando-se na defesa ou no ataque, conforme suas opiniões. Além desses procedimentos, existem muitos outros, mas cada professor, no seu cotidiano, vai criando e recriando com base nos seus saberes, experiência, conhecimento de seus alunos e do ambiente em que trabalha. Atualmente com os recursos tecnológicos da telefonia podemos utilizar as videoconferências quando necessitamos falar com mais pessoas ao mesmo tempo.



Até aqui, nós falamos da linguagem oral. Na próxima aula, vamos verificar como a linguagem escrita vem contribuindo com as alternativas metodológicas.

É muito importante que fique claro que nos procedimentos de ensino que analisamos há um predomínio da oralidade, mas a escrita também se faz presente.

RESUMO

A utilização de tecnologias pelo homem, desde o momento em que este passa a fazer uso da linguagem oral para se comunicar, influenciou as formas de ensinar, como o procedimento de ensino que mais usa a oralidade, a **exposição oral**.

A exposição oral tem, quando é sistematizada enquanto procedimento de ensino, um caráter dogmático, que vem se transformando ao longo dos anos e hoje é melhor aceita quando é praticada na forma de diálogo entre professores e alunos.

Outros procedimentos também fazem bastante uso da oralidade, como os trabalhos de grupo, sistematizados num outro momento histórico, em que há grande valorização do aluno ativo e do respeito às diferenças individuais. Portanto, qualquer trabalho de grupo deve atentar para levar o aluno à troca, ao respeito à opinião do outro, ao saber ouvir, saber apresentar as idéias com clareza e ordenação lógica, ao não omitir-se, entre outras habilidades. Algumas formas de trabalho de grupo facilitam o desenvolvimento de habilidades próprias a esse procedimento e devem ser usadas de início. Outros tipos facilitam as diferentes fases do processo de aprendizagem, cabendo ao professor utilizá-los conforme tais fases.



ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

ATIVIDADE 1

Entreviste alguns colegas para saber se conhecem os procedimentos que sugerimos no texto e se já o aplicaram. Provavelmente, todos utilizam a exposição oral.

Pergunte:

- a) Como a utilizam?
- b) Se alguém tiver experiência com os demais procedimentos, procure saber como os aplicam.
- c) Registre esses depoimentos num pequeno texto.

ATIVIDADE 2

Escolha um dos procedimentos de ensino socializado (de grupo) e aplique em sua turma. Observe atentamente as reações dos alunos. Anote-as, reflita sobre elas e chegue a algumas conclusões.

AUTO-AVALIAÇÃO

Como você se considera em relação aos objetivos desta aula: **atingiu-os plenamente? Parcialmente? Ou ainda necessita recorrer às fontes de consulta ou ao tutor no pólo?**

A escrita influenciando os procedimentos de ensinar do professor

AULA

19

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Reconhecer os procedimentos de ensino em que há o predomínio da escrita.
- Comparar os procedimentos estudados nesta aula com os da última aula.





A ESCRITA INFLUENCIANDO OS PROCEDIMENTOS DE ENSINAR DO PROFESSOR

A partir da escrita se dá a autonomia do conhecimento... Os conhecimentos são aprendidos não na forma como foram enunciados, mas no contexto em que o escrito é lido e analisado.

Vani Kenski

A escrita surge num outro momento da história da humanidade, quando os agricultores, necessitando prever o tempo de plantação e de colheita, criam condições para a invenção da escrita.

Pesquisadores como Kerckhove, citado por Kenski (1998), preocuparam-se em verificar a influência da linearidade do alfabeto greco-romano da esquerda para a direita no pensamento ocidental. Kerckhove concluiu que, a partir do momento em que aprendemos a ler, a escrita alfabética influencia nossa relação com o tempo e o espaço. Para os ocidentais, o passado está sempre à esquerda e o “futuro é o lugar para onde corre a escrita, para a direita” (p. 63).

A escrita tem influência na organização social legitimando o conhecimento erudito “como mecanismo de poder e ascensão” (KENSKI, 1998, p. 63).

Essas últimas considerações nos remetem ao tempo em que os jesuítas monopolizaram o ensino no Brasil e esse ensino era organizado conforme a origem dos alunos. Se eram índios, ou provenientes das classes populares, o ensino centrava-se na leitura e escrita da língua portuguesa e nas quatro operações matemáticas. Era o básico do básico. Se eram filhos de portugueses, aqueles que iriam deter o poder, o ensino era mais erudito.

E, assim, os procedimentos de ensino, que dão preponderância à escrita e à linearidade de pensamento, foram introduzidos aqui no Brasil, através das cópias e lições prescritas pelos jesuítas. Isso se alongou nos anos subsequentes com a Escola Tradicional que foi e, ainda é, bastante seguida.

A Escola Tradicional utilizava muito a exposição oral, de forma dogmática, mas complementava as exposições com trabalhos de fixação da aprendizagem, escritos e individuais, também em atividades para casa.

Hoje, não apenas recorremos aos exercícios de fixação e demais atividades escritas, como também outras práticas da Escola Tradicional, mas com algumas modificações, fundamentadas em novos conhecimentos advindos de diferentes ciências.

No momento em que as tendências liberais como a tecnicista dominaram a nossa educação, muitos procedimentos de ensino, apoiados na escrita, surgiram, tendo como princípios básicos os princípios do **ensino individualizado**, tais como: o respeito ao ritmo de cada aluno; variedade de atividades para que o aluno selecione as que melhor lhe convier; o material didático utilizado deve bastar-se, não havendo necessidade da presença do professor; a linguagem desses materiais deve ser coloquial, entre outros.

Um dos primeiros procedimentos foi a **Instrução Programada**, organizada com base na teoria do reforço de Skinner e que chegou ao Brasil por volta da década de 1970. A vantagem desse procedimento é que se apresentavam poucas informações de cada vez para o leitor. Depois, essas mesmas informações eram repetidas para facilitar a aprendizagem e, a seguir, o aluno era levado a conferir a sua resposta que, provavelmente, estava certa, pois ele tomou contato com poucas informações e foi levado a repetir, às vezes, mais de uma vez, o que facilitava a aprendizagem ou memorização. E, dessa forma, ele era incentivado a continuar, porque, ao verificar o seu acerto, sentia-se motivado, ou seja, estava sendo reforçado positivamente.

Hoje esse procedimento não está sendo tão utilizado pela maioria dos professores, dado o caráter de memorização que imprime ao ensino. Mas em algumas situações, como em cursos profissionalizantes em empresas, ainda é utilizado.

Os procedimentos de ensino individualizados muito usados são: o **Estudo Dirigido**, o **Estudo de Texto** e suas variações, que podem ser utilizados pelas diferentes áreas de conhecimento que compõem o currículo da Educação Básica.



Consideramos que vale a pena repetir que estamos chamando de procedimento todas as ações docentes que visam à aprendizagem. São procedimentos as técnicas que descrevemos até aqui, ou seja "as orientações imediatas da aprendizagem", como também são considerados procedimentos os métodos que abordaremos a seguir. Não há uma forma única de denominarmos as ações didáticas.

Algumas considerações sobre as principais técnicas que se utilizam da escrita

Estudo de Textos

O **Estudo de Texto** é uma técnica que possibilita ao aluno realizar o seu estudo, operando mentalmente, o que seria uma preparação para o Estudo Dirigido, que veremos a seguir.

Estudar um texto é trabalhar nele de modo analítico e crítico, desvendando-lhe sua estrutura, percebendo os recursos utilizados pelo autor para a transmissão da mensagem, descobrindo o objetivo do autor, antevendo hipóteses, testando-as, confirmando-as ou refutando-as (AZAMBUJA e SOUZA, 2000, p. 49).

O aluno pode ser estimulado a ler um texto em verso, em pro-sa, uma história em quadrinhos. E, em qualquer dos tipos, deve ser levado a desenvolver habilidades intelectuais, como: compreensão, interpretação, análise, síntese e (re)criação de novos textos. Para tanto, faz-se necessário um trabalho de incentivar crianças e jovens para a leitura através de conversas, debates sobre filmes, observações de gravuras, **reálias** e até do próprio conteúdo a ser estudado. A seguir, o professor poderia apresentar as palavras novas, buscando seu significado com os alunos, em gravuras, dicionário, glossários. Depois, pediria que fizessem uma leitura silenciosa, em seguida, a leitura oral, que pode ser individual ou coletiva, para então, comentar o que foi lido com a turma. Após estas sugestões, seria importante que os alunos fossem orientados para fazerem outras atividades relacionadas à leitura como: anotações no caderno sobre o que leram, ampliar os conhecimentos sobre o assunto lido em outras fontes como nas enciclopédias, conversar com pessoas, acessar a Internet, organizar álbuns, murais etc.

A leitura de qualquer material, com vistas a uma síntese, implica registro dos pontos mais importantes, portanto faz-se necessário o domínio de técnicas de anotações.



REÁLIA

Refere-se à realidade; o verdadeiro. Por exemplo, um animal de verdade.



A leitura é procedimento básico, indispensável à aprendizagem em todas as disciplinas e níveis de escolaridade. Entretanto, o interesse do aluno em leituras e em aulas – como freqüentemente se observa – tem sido precário. Tendo isto em vista essa questão, Mary Rangel escreveu o livro *Dinâmicas de leitura para sala de aula* Petrópolis/RJ: Vozes, 1990. Esse livro apresenta 37 dinâmicas (atividades diversificadas, no estilo de jogos didáticos) que estimulam a leitura de textos de estudo, incentivam a participação dos alunos nas aulas, facilitam a compreensão e a fixação do conhecimento e diversificam as atividades de ensino e aprendizagem. As dinâmicas de leitura aplicam-se a todas as disciplinas, séries e níveis escolares e a qualquer número de alunos. Atende-se, desse modo a uma necessidade de todo professor no sentido de criar condições de maior motivação e interesse dos alunos em aula.

Estudo Dirigido

O **Estudo Dirigido** consiste em fazer com que o aluno estude um assunto a partir de um roteiro previamente elaborado pelo professor. “É uma técnica de ensino individualizado que respeita o ritmo próprio de aprendizagem de cada estudante, embora possa desenvolver-se em situação social, no espaço da sala de aula” (AMORIM e GOMES, 1999, p. 179).

No **Estudo Dirigido**, o aluno pode ser orientado, segundo Haidt (1999)a:

- Ler um texto e depois responder às perguntas.
- Manipular materiais ou construir objetos e chegar a certas conclusões.
- Observar objetos, fatos ou fenômenos e fazer anotações.
- Realizar experiências e fazer relatórios, chegando a certas generalizações (HAIDT, p. 159).



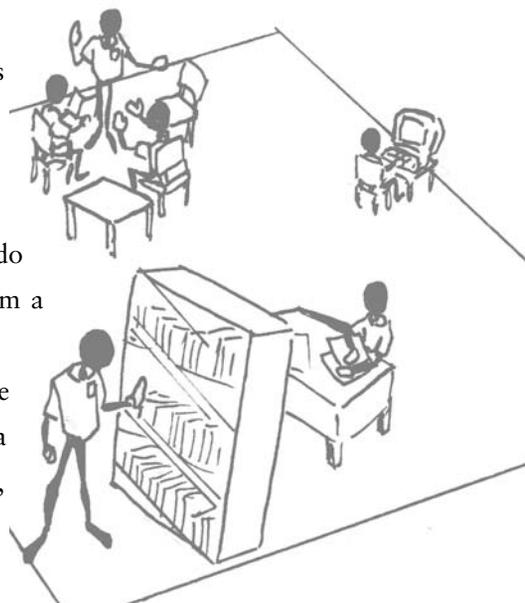
Trabalho independente

Libâneo (1991) chama de trabalho independente as tarefas, orientadas e dirigidas pelo professor, que os alunos têm de realizar de modo criativo e independente.

O trabalho independente pressupõe determinados conhecimentos, compreensão da tarefa e do objetivo, de modo que os alunos possam aplicar conhecimentos e habilidades sem a orientação direta do professor.

O aspecto mais importante do trabalho independente é “a atividade mental dos alunos, qualquer que seja a tarefa planejada pelo professor para estudo individual” (LIBÂNEO, 1991, p. 163).

As técnicas que se utilizam da escrita necessitam do domínio de algum tipo de anotação. Adiante sugerimos algumas dessas formas de registros.



Técnicas de Anotações¹

É importante desenvolver, nos alunos, o hábito de fazer anotações, que envolve um trabalho de elaboração mental com seleção de informações e organização de conhecimentos.

Basicamente, registramos nossas informações de duas maneiras: **resumo-esquema** ou **esquema** propriamente dito e **resumo-texto** ou **resumo** propriamente dito.

O resumo-esquema abrange os seguintes tipos: roteiro, quadro-sinóptico (em chave ou em coluna), desenho esquemático e gráficos.

I - Tipos de Resumo-Esquema ou Esquema

1. Roteiro

1.1. Conceito: contém apenas as palavras-chave. Transformação do texto em itens numerados e/ou letrados, sintetizados.

1.2. Características:

- economia de palavras;
- itens integrados;
- itens enumerados e/ou letrados.

1.3. Exemplo: *Utilidade das Plantas*

I. Plantas na alimentação

A- Raízes

1- mandioca

2- cenoura

B- Caules

1- cana

2- palmito

II. Plantas no vestuário

A- Caules

Linho

B- Sementes

Algodão

¹Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (s.d. mimeo)

2. Quadro Sinóptico

2.1. Conceito: transformação do texto em unidades de idéias inter-relacionadas horizontalmente e verticalmente.

2.2. Características: é mais detalhado que o roteiro; contém o que é essencial ao texto; não é minucioso demais; é muito usado em livros, revistas e pode ser organizado em chaves, em retas de chamada ou em colunas.

2.3. Quadro sinóptico em **chaves**

2.3.1. Conceito: constitui-se em quadros com chaves; conservam o mesmo tipo de sentença.

Na alimentação	}	Raízes	{	mandioca
				cenoura
	}	Caule	{	cana
				palmito

2.4 Quadro sinóptico em **coluna**

2.4.1. Conceito: requer maior sistematização na apresentação, maiores habilidades de leitura e maior conhecimento dos pontos mais importantes desse tipo de anotação: tópicos, subtópicos, pormenores etc.

2.4.2. *Exemplo: Rio de Janeiro*

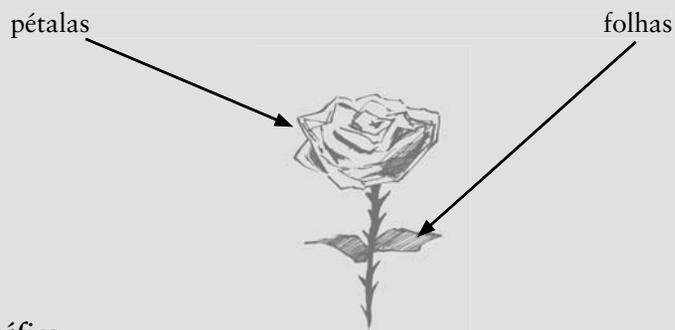
Características	
Localização	
Data da fundação	
Motivo da fundação	
Fundadores	
Construções importantes	
Lugares interessantes	

3. Desenho esquemático

3.1. Conceito: transformações das idéias contidas num texto, numa representação pictórica.

3.2. Características: envolve desenhos simples para evidenciar as relações entre as idéias; é de grande efeito no estudo das Ciências e da Geografia; usa grande poder atrativo de representação visual.

3.3. Exemplo

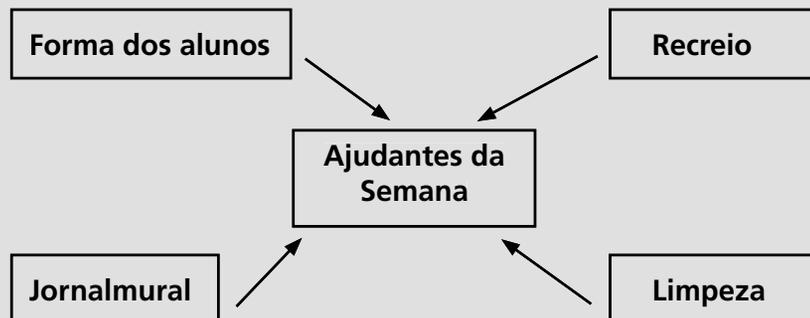


4. Gráfico

4.1. Conceito: organização das idéias de um texto de forma que permita a visualização do texto e da inter-relação das partes.

4.2. Características: envolve diagrama para estabelecer as relações entre as idéias; usa grande poder atrativo; exige criatividade na elaboração para constituir-se instrumento de compreensão e visualização

4.3. Exemplo



II - Resumo – Texto ou Resumo

1. Conceito: transformação do texto original em um texto menor, mantendo as idéias principais e os detalhes importantes.
2. Características: fidedignidade ao texto original; objetividade na síntese e clareza de linguagem.
3. Exemplo

Para se organizar um resumo é necessário ler o texto todo, captando as idéias principais e sublinhando os termos essenciais, preparar primeiro um esquema ou esboço, e depois fazer o resumo, isto é, ligar os itens do esquema usando frases curtas e diretas. Usar, se possível, suas próprias palavras e anotar o nome do autor e título do capítulo e o número de páginas resumidas. Deve-se compará-lo ao texto original para avaliar a fidelidade do resumo, verificando-se o registro das idéias principais, a clareza na exposição, a correção da linguagem. Uma boa forma para resumir é colocar o assunto dentro da seguinte estrutura: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Como você observou, todos esses procedimentos são **individualizados**, ou seja, preferencialmente, são utilizados pelo aluno de forma individual. E, falando-se em ensino individualizado, não poderíamos deixar de mencionar a **educação a distância**.

A **educação a distância**, embora, para alguns, date do momento da invenção da imprensa, pois é quando o papel do professor passa a ser partilhado com os textos didáticos, alcançou seu apogeu na década de 1990, sendo adotada por muitos países, inclusive o Brasil.

É nos anos 90 que as sociedades de quase todo o mundo passam, por conta do avanço tecnológico, a serem *sociedades do conhecimento*, como já dissemos antes, exigindo de todos os seus membros uma constante busca de informações, e, ao mesmo tempo, trazendo outras exigências em relação aos espaços e tempos de formação e atualização. A educação a distância passa a ser percebida como uma modalidade bastante adequada a esse momento, pois permite que os estudantes usem o tempo e o espaço para estudo da forma como melhor lhe convier.

Por educação a distância entende-se que é aquela modalidade de educação que nem sempre acontece com a presença do professor frente a seus alunos em uma sala de aula. Há uma mediação que pode ser feita por materiais instrucionais, como módulos, fitas de vídeo, rádio, TV, tutores.

O aluno recebe o material a ser utilizado nas aulas e vai trabalhando sozinho, como você está fazendo agora. Quando surgem dúvidas, ele deve consultar os tutores nos pólos. Hoje, a educação a distância pode contar com pólos e tutores. Em alguns momentos, há um encontro entre os cursistas para trocarem idéias, e essa troca é incentivada durante todo o curso por meio do fornecimento, aos alunos, de endereços eletrônicos e telefones dos outros colegas. Assim, como nas próprias atividades, os discentes são levados a trocar informações com outros cursistas.

À medida que você for completando os seus estudos nesse curso, você irá conhecendo melhor a educação na modalidade a distância.

Tentamos nessas duas últimas aulas nos reportamos ao momento em que esses procedimentos de ensino se originaram e às características sociopolítico-econômicas para facilitar a compreensão das características de cada um, mas é preciso entender que, embora tenhamos ao longo dos anos diferentes concepções de homem, de mundo ou de sociedade, podemos utilizá-los conforme a proposta de educação que se deseja seguir. Paulo Freire foi um grande simpatizante da Escola Nova (escolanovismo) e utilizou muitas práticas preconizadas por essa tendência, mas sempre voltado para a realidade e formação de uma consciência crítica em seus alunos. Outro aspecto importante a ser observado é que todos os procedimentos de ensino vão sofrendo transformações ao longo dos anos e adequando-se aos novos tempos. E ainda afirmar a predominância da oralidade ou da escrita em alguns procedimentos, uma não exclui a outra.



RESUMO

A preponderância da escrita nas opções metodológicas do professor gera muitos procedimentos de ensino, com predomínio de trabalhos mais individualizados.

A escrita nasce pela necessidade de se prever o tempo da plantação e da colheita. A escrita, com o alfabeto greco-romano, influencia um pensamento linear, da esquerda para a direita e, também, a relação com o tempo e o espaço. Para os ocidentais, que se utilizam desse alfabeto, o passado está sempre à esquerda e o futuro é o lugar para onde se corre. Além disso, a escrita legitima o conhecimento erudito.

No Brasil, foram os jesuítas os primeiros a trabalhar com a escrita, usando cópias, lições de casa e organizando o ensino conforme a posição social. Para os índios e representantes das classes populares, o ensino era o básico do básico, e para aqueles que iriam deter o poder, o ensino era mais erudito. Na Escola Tradicional, a escrita também é muito utilizada, depois das exposições orais.

Os principais procedimentos de ensino individualizados, em que prevalece a escrita são: o Estudo de Texto, que é um trabalho analítico e crítico sobre um texto, ou seja, é uma preparação para o Estudo Dirigido; o Estudo Dirigido, que significa levar o aluno a estudar um assunto com base num roteiro organizado pelo professor. O estudo de qualquer texto com essas finalidades implica fazer anotações, que podem ser realizadas sob a forma de Resumos-Esquema ou Esquema ou Resumo-Texto ou Resumo propriamente dito.

O Resumo-Esquema abrange os seguintes tipos: roteiro; quadro sinóptico (em chaves ou em colunas); desenho esquemático e gráficos.

O Resumo propriamente dito é um texto menor do que o original, mantendo as idéias principais e os detalhes importantes.



ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

ATIVIDADE 1

Relacione os pontos principais dos procedimentos de ensino em que há o predomínio da escrita, num quadro sinóptico.

ATIVIDADE 2

Utilize uma das formas de Resumo para indicar as principais idéias tratadas nesta aula.

ATIVIDADE 3

Compare os procedimentos de ensino estudados com os da aula passada e pense nas vantagens e desvantagens dos procedimentos individualizados (predomínio da escrita) e dos socializados (predomínio da oralidade).

ATIVIDADE 4

Imagine que você está começando a trabalhar com uma turma que não tem hábito de trabalho independente. Que procedimentos você utilizaria para implantar esses hábitos? Justifique a sua resposta.

AUTO-AVALIAÇÃO

Você compreendeu bem os procedimentos de ensino em que há o predomínio da escrita? Se algum deles não foi bem compreendido, releia-o no texto da aula para melhor compreensão.

O avanço do conhecimento e o desenvolvimento tecnológico

AULA 20

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Explicar as modificações sofridas no processo ensino-aprendizagem nos últimos anos.
- Avaliar a relação das novas tecnologias com o trabalho do professor em sala de aula.
- Utilizar o hipertexto no espaço da sala de aula.



O AVANÇO DO CONHECIMENTO E O DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO



O uso das chamadas tecnologias inteligentes na educação, no entanto, configura-se, a meu ver, num movimento absolutamente oposto ao que vimos até aqui em outras áreas do conhecimento. O nosso desafio é, portanto, duplo. De um lado, não cabe à escola simplesmente aderir às tecnologias e aos novos paradigmas do mundo contemporâneo como se a ela não restasse outra opção. Ao contrário, incorporar essas tecnologias é fundamental, inclusive, para uma melhor compreensão do que elas estão significando no mundo contemporâneo.

Nelson Pretto

Há um novo reencantamento pelas tecnologias porque participamos de uma interação muito mais intensa entre o real e o virtual... Esse reencantamento nos direciona a uma fase de reorganização em todas as dimensões da sociedade, do econômico ao político; do educacional ao familiar (MORAN, 1995, p. 24-25).



O final do século XX e esse novo período que estamos vivendo, para alguns autores como Lyotard (1998), podem ser classificados como sendo a pós-modernidade, que, num sentido bem resumido, pode ser explicada como uma época em que os metadiscursos filosófico-metafísicos caíram em descrédito e, entre estes, está a teoria marxista. Este fato pode ser percebido, também, na educação, quando as tendências pedagógicas de base marxista, preconizadas na década de 1980, sofreram um refluxo. Por outro lado, o avanço tecnológico, como vimos em aulas anteriores, configura um novo cenário na educação.

Do celular à Internet, a sociedade passa a almejar tais tecnologias, como se seu uso fosse resolver grande parte dos problemas. As empresas, em geral, os bancos, algumas escolas, diversas agências sociais fazem uso das mais modernas tecnologias e exigem que todos tenham noções básicas de informática.

Ainda há que se considerar a questão do avanço do conhecimento como consequência do desenvolvimento tecnológico, levando a um resgate do "aprender a aprender" da Escola Nova. Entretanto, na Escola Nova, o "aprender a aprender" estava alicerçado no humanismo. E, agora, qual a filosofia que o fundamenta numa época de mudanças rápidas e profundas, em que valores tidos como axiomáticos estão sendo questionados? Será verdade a crença no fim da história?

O fim da história significa dizer que o neoliberalismo, a última forma do capitalismo vitorioso, e, praticamente, dominando o mundo depois da queda de Berlim e da União Soviética, veio para ficar, como o mais perfeito sistema econômico e social, impondo-nos a política do capital humano, que vem sendo aplicada com vistas à integração do Brasil ao capitalismo internacional.

A teoria do capital humano é explicada por Figotto “como uma técnica de fabricar recursos humanos para a produção” (1996, p. 18).

Para o grande capital, particularmente o estrangeiro, importa poder contar no país com trabalhadores (manuais e intelectuais) que possam exercer funções complementares e auxiliares às propostas econômicas das empresas (KAWAMURA, 1990, p. 20).

Não resta a menor dúvida de que o Brasil está sendo terrivelmente prejudicado com a adoção do modelo neoliberal que, dominando a maior parte do mundo, está trazendo conseqüências desastrosas para os países em desenvolvimento como o nosso, com tantas desigualdades sociais.

Num artigo de 2002, num jornal de grande circulação, o Brasil é colocado ao lado de mais três países que têm a maior concentração de renda do mundo. Atrás de nós estão apenas Suazilândia, Serra Leoa e República Centro-Africana.

Tudo isso nos leva a uma reflexão sobre a nossa gente tão sofrida num país tão cheio de riquezas naturais e a tecnologia, tão decantada hoje...

Blikstein denuncia, numa entrevista ao *Jornal do Brasil*, de 18/2/2001, que os sofisticados recursos tecnológicos que fazem parte da vida moderna, ao contrário do que se apregoa, podem ser fator de desestabilização social, contribuindo para acentuar as desigualdades sociais e, ainda, escravizar seus usuários, limitando-os e empobrecendo sua capacidade de raciocínio.

Por sua vez, Kawamura mostra que o fato das tecnologias estarem sendo adotadas em larga escala por países em desenvolvimento, como o nosso, significa uma dependência desses países às necessidades daqueles mais desenvolvidos de escoarem sua produção e, ao mesmo tempo, acenarem para a possibilidade de ascensão social de uma mão-de-obra explorada nesses países subdesenvolvidos que, para permanecer como tal, precisa ser domesticada, ou seja, “amansada” pelo acesso à tecnologia, com a esperança de estar subindo na escala social.

O sistema capitalista é a expressão mais acabada do racionalismo positivista-materialista, ao estruturar o real, em padrões, paradigmas que supervalorizam o econômico e o organizam por classes e ampliam o conceito de racionalidade material a todas as instâncias do cotidiano (MORAN, 1996, p. 24).



Pelo que foi dito, podemos inferir que é o tecnicismo, dos anos 70, mas com uma nova roupagem, que embasa o nosso aprender a aprender de hoje.

Do mesmo modo que na década de 1970, a educação, hoje, é fator preponderante para a integração do nosso país ao capitalismo internacional, mas uma educação que prepara para funções auxiliares e complementares, quer dizer, para "o fazer" novamente e não para "o pensar". Isto pode ser facilmente comprovado quando assistimos à prioridade de investimentos dada pelo governo para o Ensino Fundamental em detrimento do Ensino Superior. Para este, são propostos cursos superiores não universitários, quer dizer, cursos técnicos mais especializados, treinando para o fazer e deixando de lado o pensar.

No entanto, não podemos ser ingênuos e desconsiderar os benefícios do desenvolvimento tecnológico para nossas vidas, deixando de trabalhar com as tecnologias em nossas salas de aula de forma crítica, de modo que venham ao encontro dos nossos ideais de vida, de homem de sociedade. E, ainda, procurando analisá-las num sentido mais amplo do que simplesmente limitar seu uso, discutindo, inclusive, as maneiras de se produzir tais tecnologias.

Segundo Alves (2001), devemos também ser produtores, ou seja, dominar a técnica para melhor utilizá-la. O que pode ser interpretado como a necessidade premente do país investir em pesquisas na área das novas tecnologias, em vez de adotar uma postura consumista em relação às novas tecnologias que vêm de fora.

É alentador verificarmos o fato dos movimentos populares virem questionando a orientação da economia e da política, dessa forma ampliando o debate em torno de mudanças no modelo tecnológico vigente, para que haja uma verdadeira cidadania cultural para aqueles menos privilegiados.

Diante desse contexto algumas aprendizagens se fazem necessárias como:

- utilizar diferentes linguagens;
- adaptar-se ao novo, sabendo diferenciar as mudanças necessárias do simples modismo;
- separar o essencial do supérfluo, desenvolvendo assim a capacidade de síntese;
- resolver problemas e desafios;

- aprender a trabalhar em equipe;
- perceber como se dá o seu próprio processo de aprendizagem e se este se transforma diante da utilização das novas tecnologias;
- buscar sempre novas aprendizagens;
- aprender a construir o conhecimento.

A construção do conhecimento: um processo interativo

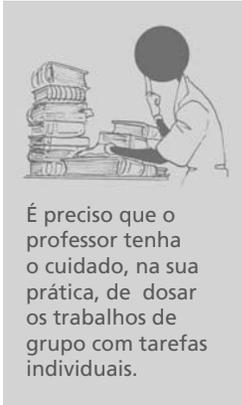
Para que as aprendizagens aconteçam verdadeiramente, faz-se necessário estudar as teorias de Piaget, Vygotsky e Paulo Freire, que demonstram ser a aprendizagem o resultado de uma interação entre o sujeito e o meio ambiente. À ação que o sujeito exerce sobre o meio corresponde uma ação do meio sobre o sujeito, havendo uma interação. Este processo interativo de construção do conhecimento tem que fazer parte das experiências de aprendizagem, para que esta realmente ocorra. Acrescente-se a isso o “outro” que, segundo Vygotsky, é fundamental no processo de aprendizagem de cada indivíduo, ao que Freire completa quando diz que a formação da consciência só se dá em grupo. Ao “outro” junta-se a linguagem que, para Vygotsky, é fundamental no desenvolvimento cognitivo de cada um.



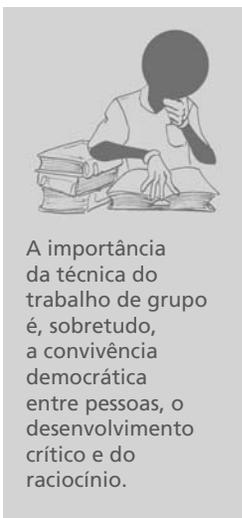
Só lembrando: quando nos deparamos com uma situação nova há um desequilíbrio, quer dizer, nossos esquemas mentais não são suficientes para nos fazer entender e lidar com essa nova situação. Então, vamos retirar do meio as informações necessárias para reorganizarmos e modificarmos nossos esquemas mentais anteriores. Este processo é um processo individual, é o indivíduo que aprende, que constrói seus conhecimentos. Por isso, o cuidado na seleção dos procedimentos de ensino pelos professores nunca é demais, pois estes criam condições para que a aprendizagem aconteça.

Algumas estratégias pedagógicas para um processo interativo de aprendizagem podem ser arroladas conforme relação a seguir:

- Utilizar trabalhos de grupo, variando as formas de dinâmica. O trabalho de grupo desenvolve a linguagem oral, a ordenação de idéias, o espírito de colaboração, a troca, o saber ouvir.



- Propor situações desafiadoras, situações-problema. Haidt (1999, p. 49) afirma que "tais situações devem estimular as operações mentais. Atividades que levem os alunos a comparar, classificar, localizar no tempo e no espaço, aplicar, manipular, construir, analisar, sintetizar, avaliar".
- Dar sempre preferência aos procedimentos ativos, que proporcionem ao aluno participar de forma direta e ativa do seu processo de aprendizagem.
- Utilizar os mais variados recursos didáticos. A sala de aula deve ser dotada de muitos materiais, para que o aluno tenha oportunidade "de manipular objetos concretos, aplicando seus esquemas mentais a situações reais e exercitando as situações concretas" (HAIDT, 1999, p. 49).
- Despertar a motivação dos alunos a partir do lúdico. Esta é uma forma bem interessante de se trabalhar, pois facilita a aprendizagem e desenvolve os esquemas mentais, pois "sendo uma atividade física e mental, ele aciona e ativa as funções psiconeurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento" (HAIDT, 1999, p. 50). E ainda contribuem para a formação de valores morais e éticos.
- Desenvolver no aluno a independência, a iniciativa e liberdade com responsabilidade. Aluno ativo é aluno independente e aluno independente só pode assim o ser se for responsável, sabendo usar a sua liberdade e respeitando o direito do outro. Um clima favorável onde haja liberdade e espontaneidade deve vigorar em uma sala de aula com essas pretensões. No entanto, faz-se necessário muito cuidado para não se cair num clima *laissez-faire*, onde reinam o caos e a indisciplina.



Quando estudamos as várias dinâmicas de grupo, vimos que elas devem ser trabalhadas numa ordem que favoreça o desenvolvimento de habilidades que, além de serem fundamentais para os trabalhos de grupo, contribuem para a formação de hábitos próprios ao trabalho independente.

A seguir, veremos como podemos fazer uso das novas tecnologias e como elas vão transformando o processo de ensino e de aprendizagem.

As novas tecnologias: impactos no processo de ensinar e aprender

Nós educadores devemos nos lembrar sempre de que:

Favoráveis ou não, é chegado o momento em que nós, profissionais da educação, que temos o conhecimento e a informação como nossas matérias, enfrentemos os desafios oriundos das novas tecnologias. Esses enfrentamentos não significam a adesão incondicional ou a oposição radical ao ambiente eletrônico, mas, ao contrário, significam criticamente conhecê-los para saber de suas vantagens e desvantagens, de seus riscos e possibilidades, para transformá-los em ferramentas e parceiros em alguns momentos e dispensá-los em outros instantes (KENSKI, 1997, p. 61).

As agendas eletrônicas, o telefone celular, a TV, o vídeo, o computador com as suas múltiplas possibilidades, os bancos 24h, o fax, entre outras tecnologias, vêm alterando sensivelmente a vida em sociedade e exigindo de todos um permanente estado de alerta para novas aprendizagens e impondo "novos ritmos e dimensões às tarefas de ensinar e aprender" (KENSKI, 1997, p. 60).

O estado de alerta ou “vigília tecnológica”, segundo Perrenoud (2000), significa manter a atenção permanentemente voltada para as novidades que se apresentam na área tecnológica, para que não se fique preso aos instrumentos de hoje.

Melhor seria que os professores exercessem antes de mais nada uma vigília cultural, sociológica, pedagógica e didática, para compreenderem do que será feita a escola amanhã, seu público, seus programas (p. 138).

Perrenoud (2000) complementa esse raciocínio dizendo que hoje não podemos mais trabalhar a leitura e a escrita do texto sem nos conscientizarmos das modificações que ocorrem nas práticas da leitura e da escrita por conta da informática, ou seja, da linguagem digital.

A tecnologia digital rompe com a narrativa contínua seqüencial das imagens e textos escritos e se apresenta como um fenômeno descontínuo. Verticais, descontínuas, móveis e imediatas, as imagens e textos digitalizados a partir da conversão das informações em bytes, têm o seu próprio tempo, seu próprio espaço: o tempo e o espaço fenomênico da exposição (KENSKI, 1998, p. 64).

Quando se passa do texto impresso para os suportes digitais, passa-se de um universo limitado para um universo sem verdadeiros limites, o do hipertexto (PERRENOUD, 2000, p. 129).

O hipertexto é uma oportunidade que a informática oferece aos seus usuários de fazerem ligações de qualquer parte de um texto com outras de outros documentos.

Perrenoud chama a atenção para o fato de que todos nós já fazemos hipertexto, quando, por exemplo, estamos lendo e recorremos ao dicionário, ou quando consultamos um atlas, ou ainda quando buscamos maiores informações sobre o texto lido, em outras fontes. No entanto, a diferença de se fazer essas ligações utilizando a informática, é que isto é feito de forma muito mais rápida e com menor esforço.

Esse rompimento com a linearidade das narrativas nos remete às novas tecnologias, sobretudo às redes. Estas favorecem a veiculação e a troca de um número extraordinário de conhecimentos.

Perrenoud enfatiza as mudanças ocorridas em função do avanço tecnológico e demonstra grande preocupação com os professores, pois, “cada vez mais os CD-ROMs e os *sites* multimídia farão uma séria concorrência aos professores, se estes não quiserem ou não souberem utilizá-los para enriquecer seu próprio ensino” (2000, p. 137).

Continua dizendo que, na década de 1970, o uso do vídeo em sala, como conseqüência de um momento histórico em que se enaltecia os meios, não vingou, mas que hoje nós temos a

junção do computador e da imagem, o que torna possível digitalizar as imagens para fazê-las passar por todo o tipo de processamentos...

E hoje, por exemplo, já se pode substituir as experiências de um laboratório de biologia através de operações virtuais que tomam muito menos tempo.

E profetiza...

Daqui a pouco tempo, o aluno munido do capacete adequado poderá explorar a época pré-histórica, viajar ao centro da terra ou ir à lua. Não como simples espectador, mas como se ele fosse ator e pudesse tomar decisões que modificassem efetivamente a seqüência da história (2000, p. 133-137).

E quais as conseqüências para a prática dos professores?

Em primeiro lugar, não faz sentido dizer que o professor deve ser um especialista em informática, mas, conforme Perrenoud, ser:

Um usuário alerta, crítico, seletivo do que propõem os especialistas dos softwares educativos. Um conhecedor dos softwares que facilitam o trabalho intelectual, em geral, e uma disciplina, em particular, com familiaridade pessoal e fértil imaginação didática, para evitar que esses instrumentos se desviem de seu uso profissional.

Em suma, possuir uma cultura informática básica e treinar o manejo desses instrumentos. E ainda pode associar os instrumentos tecnológicos aos métodos ativos, uma vez que eles favorecem a exploração, a simulação, a pesquisa, o debate, possibilitar o desenvolvimento do espírito crítico em seus alunos para que estes não se tornem escravos das tecnologias e façam escolhas lúcidas (2000, p. 134-136).

Kenski acrescenta que:

É preciso que o professor, antes de tudo, não se posicione mais como o detentor do saber, mas como um parceiro, que encaminhe e oriente o aluno diante das múltiplas possibilidades e formas de se alcançar o conhecimento e de se relacionar com ele (1998, p. 68).



Todas essas recomendações nos levam a concluir que o espaço e o tempo da sala de aula se alteram, porque os alunos, buscando o conhecimento por meio dessas tecnologias e/ou trocando idéias com os colegas através das dinâmicas de grupo, levam muito mais tempo em atividades do que em aulas tradicionais. Assim o espaço tem que ser repensado para a formação dos grupos e para comportar os recursos tecnológicos, como é o caso do espaço da sala de aula. Este também é redimensionado tendo em vista “as possibilidades do acesso a museus, bibliotecas, centros de pesquisa, outras escolas etc. com os quais alunos e professores podem interagir e aprender” (KENSKI, 1998, p. 70). Estes espaços são cada vez mais facilitados e incentivados em uma sociedade que, tendo se tornado a sociedade do conhecimento, implanta a educação como atividade em inúmeras instituições sociais.

Há também que haver modificações na carga horária dos professores para que possam dispor de tempo para estudo, pesquisa, para trabalharem em outros espaços e com maior tempo, assim como para trocarem opiniões e experiências com os colegas, entre outras atividades.

Finalizando esta aula, gostaríamos de dizer que o importante para o professor na sociedade brasileira *é o estado de alerta*, é o se dar conta de que as tecnologias já fazem parte das nossas práticas de vida e que temos que dominá-las. Embora muitas das nossas escolas hoje já estejam equipadas, nós ainda nos deparamos com muitas dificuldades para o uso dessas máquinas. Entretanto, é nosso papel exigir que o trabalho possa contar com elas, mesmo que de vez em quando.

Quanto aos nossos alunos, é pouco provável que grande parte deles já tenha um computador e um vídeo em casa. Entretanto, isto não quer dizer que continuemos a trabalhar como se essas tecnologias não existissem. Além do trabalho independente e ativo, do desenvolvimento do espírito crítico, da iniciativa e de outras habilidades já mencionadas, é nosso dever aguçar a curiosidade dos alunos em relação à tecnologia, para que procurem conhecê-la e dominá-la, entendendo que fazem parte, nos dias de hoje, da sociedade brasileira. Mesmo que não tenham em casa um computador, provavelmente têm uma televisão, o que já nos permite trabalhar o conhecimento num tempo real. Se o trabalho com a tecnologia ainda é um desafio para os professores nas escolas públicas, é preciso utilizar outras formas de conduzir o ensino, como, por exemplo, instigar a busca de relações entre fenômenos que, à primeira vista, parecem não ter nenhuma relação. Por fim, o sistema de **tutoria** pode começar a ser estimulado em sala de aula.

A Tutoria e o Trabalho Diversificado

Os alunos quando monitores colaboram com o professor orientando grupos de estudo, mas sem se colocarem em posição superior aos demais. São os que, naquele momento, dominam mais determinados aspectos de um assunto, ou porque estudaram mais, ou, ainda, porque lidam com multimídias ou outras razões.

Vale lembrar os procedimentos que vimos anteriormente e que poderão ser trabalhados pelo professor antes de se implantar a tutoria por permitirem a formação de atitudes, como o respeito ao colega, o saber ouvir, o sentimento de troca, pois, ao se ensinar, também se aprende.

O hábito de se selecionar ajudantes para cada semana, como no exemplo de um tipo de resumo-esquema, o gráfico, também pode anteceder à implantação da tutoria.

A tutoria concorre para o êxito dos trabalhos diversificados, em que os alunos podem ser orientados conforme suas necessidades e desejos.



E, falando em tutoria, lembrem-se de como esta se desenvolve nos pólos, o que já ajuda a adotar essa prática em sala de aula.

Achamos importante também incluir algumas palavras sobre o **trabalho diversificado**.

A condição essencial para que o professor possa trabalhar diversificadamente é o aluno ter hábitos de estudo, ou seja, de trabalho independente, e, para isso, algumas recomendações se fazem necessárias: o aluno deverá se sentir motivado para a atividade proposta e uma das formas do professor incentivar a motivação do aluno é propondo atividades em que este será ativo, participando diretamente do trabalho. Ao mesmo tempo, deverá ser uma atividade instigante, que aguce a sua curiosidade, que o mobilize. Pinheiro (1977) nos diz que o desenvolvimento de determinadas habilidades como consultar dicionários, enciclopédias, guias de ruas, mapas, gráficos, bibliotecas, assim como a capacidade de síntese, de registro de informações são fundamentais, sem falar na capacidade de iniciativa, a responsabilidade e o gosto pelo estudo.

No ambiente tecnológico, digital, o uso de CD-ROOMs, bem como as pesquisas em sites na Internet podem funcionar como recursos tutoriais auxiliares para os alunos nas suas aprendizagens, ao mesmo tempo que permite um trabalho independente.

Para terminar esta aula, lembramo-nos da “Escola da Ponte” que nós vimos há algumas aulas, e pensamos: **será que chegaremos ao modo de funcionamento dessa escola, descrita abaixo por uma de suas alunas?**

Não temos classes separadas, 1º ano, 2º ano, 3º ano... Também não temos aulas em que o professor ensina a matéria. Aprendemos assim: formamos pequenos grupos com interesse comum por um assunto, reunimo-nos com uma professora e ela, conosco, estabelece um programa de trabalho de 15 dias, dando-nos orientação sobre o que deveremos pesquisar e os locais onde pesquisar. Usamos muito os recursos da Internet. Ao final dos 15 dias nos reunimos de novo e avaliamos o que aprendemos. Se o que aprendemos foi adequado, aquele grupo se dissolve, forma-se um outro para estudar outro assunto (RUBEM ALVES, 2001, texto na Internet).

RESUMO

O final do século XX e o início do século XXI caracterizam um tempo em que há grande avanço tecnológico e um descrédito em relação aos metadiscursos, como a teoria marxista e, em consequência disso, as tendências progressistas de educação sofreram um refluxo.

O avanço tecnológico e o avanço do conhecimento resgataram o “aprender a aprender” da Escola Nova, só que agora calcado no “neotecnicismo”, condizente com o neoliberalismo. O Brasil, país de Terceiro Mundo, vem sendo prejudicado com a filosofia neoliberal e, entre as desvantagens que está levando, é a de ser consumidor da tecnologia produzida pelo Primeiro Mundo. A educação, como na época do tecnicismo, prepara para o “fazer” e não para o “pensar”.

Diante dessa situação, percebemos algumas aprendizagens como necessárias, sendo fundamental o desenvolvimento de habilidades de pensamento, levando sempre o aluno a buscar novas aprendizagens.

Para que a aprendizagem aconteça verdadeiramente, é preciso que se considere que a aprendizagem é o resultado de uma interação entre o sujeito e o meio ambiente.

As situações desafiadoras que levam o aluno a participar ativamente das situações de aprendizagem e, com caráter lúdico, contemplam um trabalho pedagógico que possibilita a interação sujeito e meio ambiente.

Querendo ou não, as novas tecnologias aí estão e vieram para ficar. Portanto, temos que conhecê-las de forma crítica e utilizá-las como recursos didáticos, quando couberem.

A tecnologia digital nos proporciona uma forma de obtenção dos conhecimentos de forma descontínua, não-linear e em tempo e espaço diversos dos atuais. O hipertexto é um exemplo. Pode-se fazer ligações de qualquer parte do texto com outras de outros documentos.

O rompimento com a linearidade das narrativas dos tempos atuais nos remete às redes de conhecimento que precisam ser mais bem estudadas pelos professores. Caso os professores não dominem as novas tecnologias, serão suplantados por elas.

De qualquer modo, com ou sem as tecnologias, o professor não pode mais se posicionar como o dono do saber.

Todas essas características do nosso tempo redimensionam o tempo e o espaço escolar, que já não são mais o tempo diário de duração das aulas, assim como o espaço não se restringe ao espaço da sala de aula.

O trabalho diversificado cada vez mais se impõe como adequado. Para trabalhar diversificadamente, os alunos já devem ter desenvolvido habilidades de estudo independente, e o sistema de tutoria deve ser incentivado.



ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

ATIVIDADE 1

Elabore um roteiro, como técnica de anotações (ver aulas anteriores deste módulo), apresentando a forma como você compreendeu as modificações sofridas pelo processo de ensino e de aprendizagem nos últimos tempos.

ATIVIDADE 2

Organize um resumo, explicando a seguinte afirmação de Jean Piaget, citada em Haidt:

“Compreender é inventar ou reconstruir através da reinvenção, e será preciso curvar-se ante tais necessidades se o que se pretende, para o futuro, é termos indivíduos capazes de produzir ou de criar, e não apenas de repetir” (HAIDT, 1999, p. 52).

ATIVIDADE 3

Construa um gráfico demonstrando a sua visão sobre a relação das novas tecnologias com o trabalho do professor em sala de aula.

ATIVIDADE 4

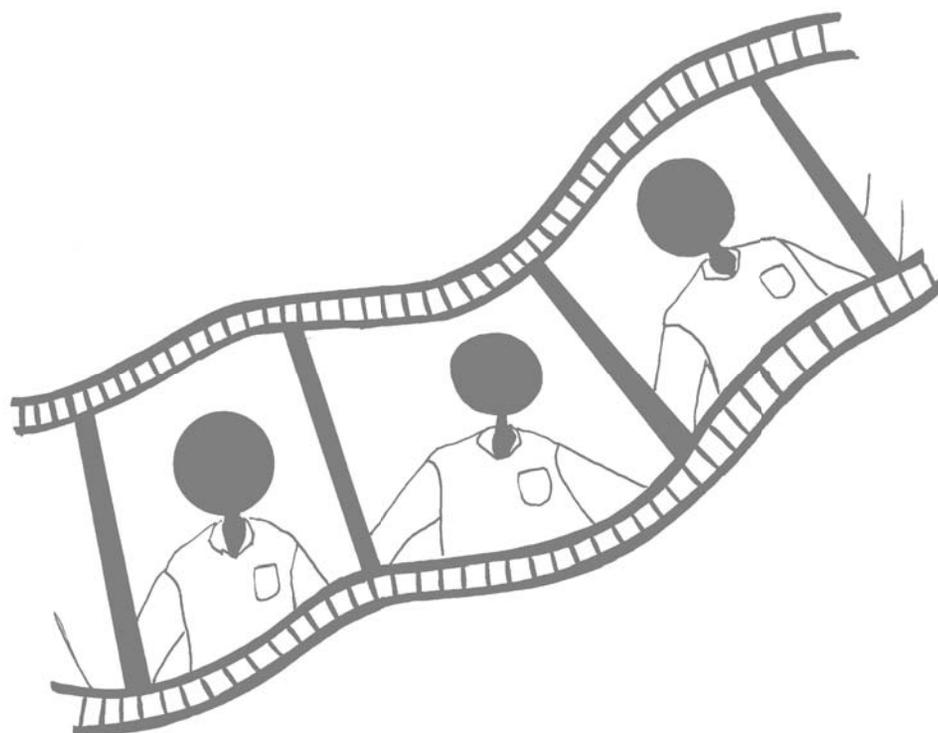
Procure informar-se sobre o hipertexto, conversando com amigos que já estão familiarizados com ele, consultando bibliografia sobre informática educativa, usando a Internet... e ouse. Procure orientar seus alunos para trabalharem com o hipertexto, mesmo sem usar o computador e faça um relato desta experiência.

AUTO-AVALIAÇÃO

Quais as dificuldades encontradas neste estudo? De que maneira essa temática sensibilizou você em relação a sua prática docente?

**Atividades de
Avaliação do Módulo 4**

AULAS 21/22



Caro(a) Aluno(a),

Terminando as aulas do Módulo 4, você terá oportunidade de colocar em prática os elementos do processo ensino-aprendizagem, utilizando seu potencial criativo. Para tanto, você precisará assistir a alguns filmes indicados para cada uma das atividades propostas nas aulas seguintes.

Para a Aula 21 você encontrará nos pólos os seguintes filmes sobre Técnicas de Ensino: *Dramatização; Tempestade de Idéias; Aulinha; Painel Integrado; Estudo de Casos; Phillips 66.*

Os filmes da Aula 22 podem, também, ser encontrados em locadoras: *Sociedade dos poetas mortos; O preço do desafio; Adorável professor – Mr Holland; Duro aprendizado.*

Os objetivos destas aulas visam a:

- **sintetizar os conhecimentos construídos sobre as principais técnicas utilizadas no Ensino Fundamental;**
- **identificar a importância da relação objetivo, conteúdo e metodologia na efetivação da coerência e unidade no processo ensino-aprendizagem.**

Bom trabalho!



ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO DO MÓDULO 4

AULA 21

ATIVIDADE I

Após a conclusão das aulas deste módulo, assista aos *filmes educativos* sobre Técnicas de Ensino encontrados nos pólos e construa um gráfico próprio de três das técnicas apresentadas: *Dramatização; Tempestade de idéias; Aulinha; Painel integrado; Estudo de casos; Phillips 66.*

AULA 22

ATIVIDADE I

Escolha dois filmes, dos quatro relacionados na Introdução desta aula, e identifique os *objetivos* pretendidos pelo professor, estabelecendo uma relação destes com os *conteúdos* abordados e a *metodologia* empregada, numa produção textual.

Estes filmes poderão ser encontrados em locadoras de grande circulação, ou até mesmo, nos pólos.

AUTO-AVALIAÇÃO

Estas atividades foram diferentes das anteriores, pois, além das aulas teóricas, você pôde contar com um recurso audiovisual – filmes. Você achou que esse diferencial contribuiu mais para a construção do seu próprio conhecimento? Comparando as suas respostas com as comentadas, você acha que o seu desempenho foi mais satisfatório?

Prezado(a) aluno(a),

Você está caminhando para a conclusão do curso após o término do último módulo de Didática, o Módulo 5: *A prática docente: fundamentação, organização e acompanhamento político-pedagógico*.

Parabéns pelo esforço, perseverança e responsabilidade!

Acreditamos que, a cada fechamento dos módulos anteriores, você tenha desenvolvido importantes competências que, num processo cumulativo, o ajudaram a chegar até aqui e, com certeza, o ajudarão no seu exercício profissional.

Neste módulo, em especial, você construirá conceitos importantes, sobre a organização e o acompanhamento do ensino e da prática pedagógica. Nosso objetivo é prepará-lo não só para refletir e agir na própria prática pedagógica, mas também ajudá-lo a organizar o conhecimento na e da escola, bem como para participar política e tecnicamente na tomada de decisões coletivas na instituição.

Apostamos em você!

Neste último módulo do nosso curso de Didática, trataremos dos seguintes temas:

Aula 23: Currículo: algumas considerações

Aula 24: Planejamento e Projeto Político-Pedagógico: desafios para a construção do conhecimento na escola

Aula 25: Planejamento entre determinações e participações na educação escolar

Aula 26: Plano de curso: revendo conceitos e práticas no planejamento de ensino

Aula 27: Plano de aula: revendo conceitos e práticas no planejamento de ensino

Aula 28: Revendo concepções e práticas da avaliação educacional: entre 'idas e vindas'

Aula 29: A avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar

Aula 30: Atividade de Avaliação do Módulo 5- Aulas 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29

Desejamos um bom estudo, com a certeza do seu sucesso em mais esta etapa do curso.

As autoras

Currículo: algumas considerações

AULA

23

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

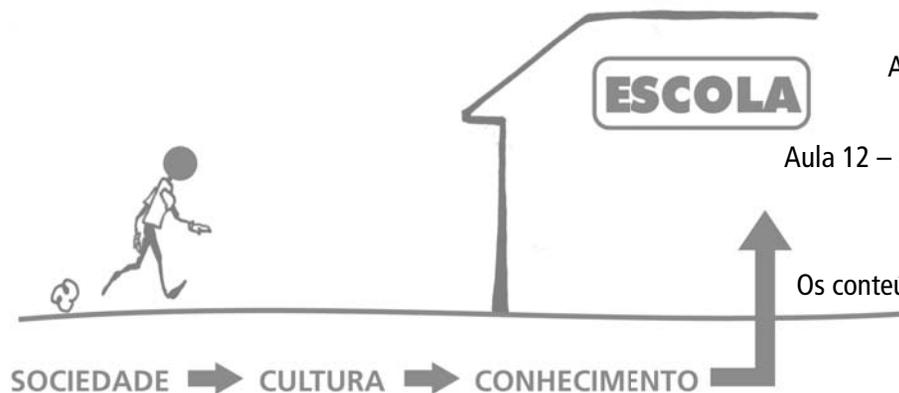
- Conceituar currículo a partir de suas possibilidades críticas atuais.
- Identificar as diferentes tendências da Pedagogia Crítica sobre o currículo no Brasil.
- Avaliar as práticas com o currículo, a partir do trabalho com o conhecimento dos conteúdos no cotidiano escolar.
- Analisar as diferentes posturas profissionais necessárias a uma prática interdisciplinar na escola.

Pré-requisitos

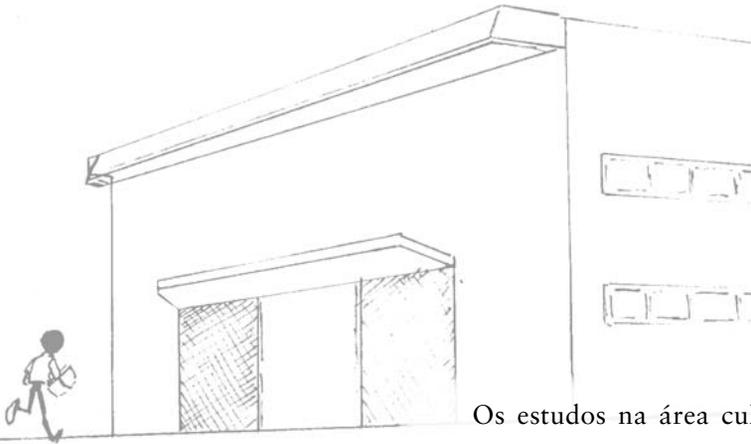
Revisão do Módulo 1,
Aula 3 – A Didática Crítica e Plural.

Revisão do Módulo 3,
Aula 12 – Cultura e diversidade desafiando a
formação e a prática.

Revisão do Módulo 4, Aula 15 –
Os conteúdos necessários ao ato de ensinar.



CURRÍCULO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES



É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.

Paulo Freire

Os estudos na área cultural buscam compreender, teórica e praticamente, as complexas relações entre cultura, conhecimento e poder na sociedade. No contexto educacional, estes estudos incidem, principalmente, sobre o currículo escolar. Este, por sua vez, pode representar, tanto o caminho das atividades de vida de um aluno, bem como estar inter-relacionado à seleção e organização das atividades e conteúdos, num processo de “transposição didática” (FORQUIN, 1994), feita pelos professores para as áreas do conhecimento ou disciplinas, visando à assimilação do conhecimento pelo aluno.

Currículo – palavra de muitos significados

O termo currículo foi aportuguesado do latim *curriculum* que, em sua origem e abrangência mais geral, significa curso, rota, carreira, corrida, percurso. Seu termo tem sido utilizado de forma indiscriminada, tanto para designar um programa de uma disciplina ou de um curso, como também no sentido mais amplo, quando se refere às várias atividades educativas, por meio das quais o conteúdo é desenvolvido. Atualmente, o currículo é compreendido como algo vivo, um processo aberto, de “construção e reconstrução dos saberes e conhecimentos dos sujeitos, orientados por interesses emancipatórios” (MOREIRA, 1994), ou como um “itinerário formativo” (PONTECORVO, 1986), constituindo-se em “testemunhos que cristalizam, através de determinada versão pedagógica, certos valores socialmente compartilhados” (BARRETO, 1998, p. 7). Dessa maneira, o currículo, numa visão mais atual e progressista, é mais que uma lista de conteúdos a serem transmitidos para um aluno passivo.

O que se busca é um currículo de reconstrução social numa perspectiva crítica, que leve em consideração não só a natureza do aluno e de seu processo de aquisição do conhecimento, mas também a sua participação no movimento curricular vinculado à sua realidade e contexto social. Porém, é preciso compreender que existem diferentes visões sobre o currículo e estas variam conforme os diferentes autores, as concepções de educação, homem, mundo, sociedade que defendem e os princípios filosóficos, histórico-políticos e socioculturais que postulam.

Um pouco de história

Como campo de estudo, o currículo emerge no século XX, fundamentado na sociologia estrutural-funcionalista, na administração científica do trabalho e na psicologia construtivista. Os estudos nessa área foram conduzidos, inicialmente, pelo grupo de pesquisadores ingleses da Nova Sociologia da Educação, nos finais dos anos 60. Evoluíram de uma visão meramente técnica, cujas preocupações envolviam questões relacionadas aos procedimentos, aos métodos e às técnicas de ensino, para uma visão crítica, de cunho social, político e epistemológico. Esta corrente questionou o processo de seleção e organização dos conhecimentos escolares, desmitificando os conceitos de objetividade daquele período, a cientificidade desses processos e a relação entre a estratificação dos saberes escolares e a estratificação social, redundando em análises e estudos das forças sociais e políticas que, direta ou indiretamente, se relacionavam com o conhecimento escolar.

Na década de 1970, outro grupo de pesquisadores ligado à área da Sociologia do Currículo surge nos EUA, opondo-se ao tratamento tecnicista que ainda prevalecia no campo. Este grupo estabelece relações entre currículo e os interesses sociais, denunciando como o currículo escolar vinha favorecendo a hegemonia cultural da classe dominante, através de diferentes formas de opressão e de dominação sobre os outros, denunciando as relações de poder e de interesses de grupos. Buscaram, também, formas de organizar e ampliar as resistências dos grupos oprimidos através de alternativas curriculares que os possibilitassem se emancipar socialmente, visando a uma sociedade mais igualitária.



Sensibilizados pela conjuntura de desigualdade e intolerância no mundo, instituições como a Organização das Nações Unidas - ONU e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, (através respectivamente, da Resolução 48/126, 1995 e da Comissão Internacional sobre a Educação do Século XXI) promoveram ações educacionais que visavam a uma "cultura para a paz", proclamando em 1995, "o ano em que as nações unidas trabalhariam 'a favor da tolerância'" buscando compreender "como a educação pode favorecer a criatividade e contribuir para a coesão das sociedades em processo de globalização?". Estas ações foram difundidas para suas respectivas agências no mundo em documentos que tratavam de questões educacionais e curriculares como a tensão entre o universal e o particular, o respeito ao pluralismo cultural. Buscavam, com isso, ensinar democracia e tolerância, visando combater a xenofobia, a violência, os conflitos sociais. De certa forma, estas preocupações acabaram por influenciar muitas das reformas curriculares em diferentes países.

Da década de 1990 para cá, os estudos neste campo se ampliaram com a introdução de novas áreas de investigação. Tais discussões abordam, dentre diferentes questões, como a escola se apropria de diferentes saberes, como transforma o saber científico em mecanismos de inclusão e exclusão do conhecimento na prática curricular, verificando quais as formas que utiliza para a transmissão e produção de saberes. É preciso ressaltar que a escola desse período passa a ser observada a partir de um olhar mais dinâmico e plural, o que inclui aspectos de ordem sociopolítico-cultural, constituindo-se como espaço de característica e vida própria, com sua linguagem, seu imaginário, seus conteúdos cognitivos, seus modos de regulação, transmissão e transgressão.

Os sinais dos atuais tempos revelam que, embora vivenciemos uma época de globalização da economia e de novas formas de comunicação, o clima mundial é de insegurança, visto a miséria e a desigualdade social que presenciamos no mundo, os extremismos religiosos, a intolerância cultural, a agressividade diante do próximo e a disputa pelo poder do conhecimento entre classes. Diante de tais desafios, é preciso analisar o papel da educação em relação a essas questões e ao contexto em que estamos inseridos.

Tendências críticas em relação ao currículo escolar

Os estudos sobre as questões que envolvem o currículo dividem as opiniões dos intelectuais da chamada Pedagogia Crítica em nosso país em duas tendências distintas, com pontos de vista específicos em relação ao currículo escolar e sua relação com a cultura do aluno e a cultura mais geral acumulada. A primeira corrente, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos (SAVIANI, D.; LIBÂNEO, J.C.; dentre outros) defende a necessidade de a escola socializar, para todos, os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, popularizando o acesso ao conhecimento científico, numa forma mais generalista. A segunda corrente, a Pedagogia Libertadora de Educação Popular (FREIRE, P., dentre outros) defende a necessidade de a escola trabalhar com a cultura das camadas populares, valorizando a experiência do aluno, dando voz às culturas que são silenciadas pela escola e fortalecendo os grupos que são discriminados e oprimidos, numa proposta mais relativista.

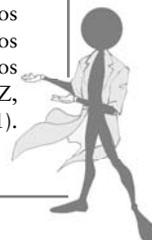
Tanto a corrente da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, como a Pedagogia Libertadora de Educação Popular são dialéticas e críticas pois não desvinculam o conhecimento que pretendem trabalhar, da realidade. Defendem a democratização do conhecimento e a necessidade de dialogar sempre com o aluno, porém divergem na forma introdutória de mediar essa orientação. A primeira parte *do conhecimento acumulado pela humanidade*, que são aqueles fundamentais, para dar conta da compreensão da realidade e da capacitação dos alunos para a realidade, visando a sua transformação. A segunda parte da *realidade para o conhecimento*, isto é, da percepção e análise dos problemas e contradições do contexto do aluno, para então eleger temas curriculares capazes de elevar o seu nível de conscientização, possibilitando assim a sua compreensão e transformação.

A reforma curricular em relação à Lei e algumas questões culturais

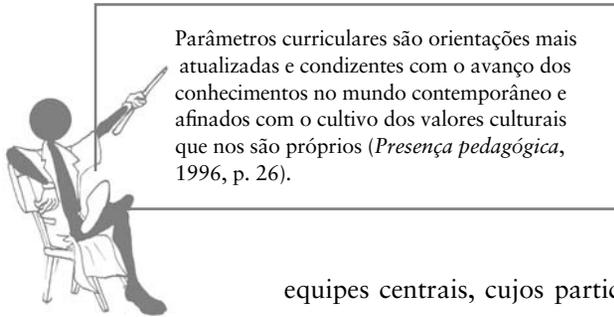
O governo brasileiro, influenciado pelo discurso da modernização e por políticas educacionais de outros países, elaborou um plano de ação que inclui reformas educativas em todos os seus sistemas de ensino. Estas reformas primaram, dentre outros objetivos, pela renovação dos conteúdos do Ensino Fundamental e os da formação de professores e pela implementação de sistemas nacionais de avaliação. Essa política culminou com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCNs, 1996, pelo Ministério de Educação e Desporto, baseado na Lei Darcy Ribeiro nº 9.394, de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Inicialmente, essas diretrizes foram pensadas para o Ensino Fundamental e, mais adiante, em 1998, para o Ensino Médio.

A trajetória para a elaboração dos PCNs supunha as seguintes etapas: numa primeira, representaria as intenções de professores, especialistas dos diferentes sistemas de ensino e dos segmentos da sociedade, ainda pais e alunos, sobre os próprios currículos, de forma a servirem, num segundo momento, de parâmetros que atendessem às especificidades de estados e municípios brasileiros. O terceiro momento, então, seria o de concretização nas escolas e, por último, o de realização do planejamento de ensino dos professores. Ao contrário do que se previa, os PCNs vêm sendo criticados por parte dos educadores.

...um currículo nacional é uma reelaboração dos conteúdos da(s) cultura(s) onde é possível se observar o tratamento dado às identidades coletivas, como por exemplo as referentes a gênero, raça, etnia, sexualidade, religião, grupo étnico, classes sociais, direitos humanos ou grupos lingüísticos (MARTINEZ, 2002, p. 121).



Alguns municípios brasileiros possuem guias curriculares centrados em princípios norteadores, temas geradores, conceitos nucleares e princípios educativos e, em alguns casos, em projetos. Todos almejam pela forma interdisciplinar e/ou transdisciplinar trabalhar o conhecimento de forma mais dinâmica; porém, os professores na sua prática alegam muitas dificuldades para assim fazê-lo.



Parâmetros curriculares são orientações mais atualizadas e condizentes com o avanço dos conhecimentos no mundo contemporâneo e afinados com o cultivo dos valores culturais que nos são próprios (*Presença pedagógica*, 1996, p. 26).

Visto por um lado, não houve esclarecimentos por parte do governo da prática de consulta aos profissionais que atuam nos diferentes segmentos de ensino ficando a elaboração destes PCNs, em alguns estados, delegadas a

equipes centrais, cujos participantes eram, muitas vezes, funcionários especializados e professores das universidades. Por outro lado, a política econômica e cultural adotada pelo governo inclui, como parte de seus propósitos, a promoção de uma formação educacional adequada aos preceitos da nova ordem mundial que se baseia no processo de globalização das práticas econômicas, a partir da orientação de organismos e agências internacionais, como o Banco Mundial e outros, tendendo para o economicismo da educação. Esta situação levou ao descontentamento de muitos educadores diante de uma política identitária mundial cujos

preceitos estariam contidos nas orientações curriculares dos PCNs, mesmo que estes professores ainda reconheçam a importância de uma certa unidade nacional dentro da diversidade cultural de nossos estados, municípios, prefeituras, comunidades e escolas, necessária aos currículos escolares.



Segundo a Lei 9.394/96, na SEÇÃO II, que trata Do Ensino Fundamental, no Artigo IV, Inciso 1, é facultado, isto é, é permitido aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

Paralelamente ao que evidenciamos anteriormente, nunca se investigou tanto as questões culturais como as relacionadas ao pluralismo cultural, multiculturalismo/interculturalismo e diversidade cultural na educação e em diferentes linhas de pesquisa no Brasil. Estas mesmas questões são, também, sugeridas nos documentos referentes ao currículo nacional brasileiro, ao mesmo tempo em que o próprio governo aponta diretrizes nacionais para o ensino, numa tentativa de organizar padrões culturais comuns como conteúdos para todos os seus sistemas educativos.

Dentre o grupo de pesquisadores brasileiros da área da Sociologia da Educação envolvidos com a questão cultural, destacamos os estudos de Moreira (1990, 1994, 1995(a), 1996, 1999) e Silva (1992, 1995 a, b, c). Ambos denunciam as políticas de currículo nacional ocorridas em países como os EUA, Grã-Bretanha, Canadá, França, Espanha, Argentina, Chile e Brasil, dentre outros, que visam à reorganização da sociedade, a partir de padrões culturais comuns.

Afirmam os autores que, embora não seja um processo conjuntamente orquestrado, não deixa de ter certa organicidade em razão dos atuais objetivos do capitalismo globalizado, também expressos nos documentos do Banco Mundial, 1996, que preconizam as seguintes medidas de cunho econômico e normas para melhoria da educação no mundo:

- estabelecimento de normas referentes aos resultados da educação;
- prestação de apoio aos insumos que melhoram o rendimento;
- adoção de estratégias flexíveis para a aquisição e a utilização dos insumos;
- vigilância dos resultados.

Também em outros países, autores partilham desta visão como o pesquisador espanhol Santomé (1995) que, em seus estudos, denuncia as culturas negadas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que, não dispendo de estruturas importantes de poder, costumam ser silenciadas, quando não, estereotipadas e deformadas nos conteúdos curriculares das instituições escolares. Nesses grupos dos ausentes, podemos destacar: as culturas das nações do Estado espanhol; as culturas infantis, juvenis e da terceira idade; as etnias minoritárias ou sem poder; o mundo feminino; as sexualidades homossexuais; a classe trabalhadora e o mundo das pessoas pobres; o mundo rural e litorâneo; as pessoas portadoras de deficiências físicas e/ou psíquicas; as vozes do terceiro mundo.

Candau (1994, 1996), em seus estudos, reconhece a importância dos estudos culturais na perspectiva sociológica e antropológica para a reflexão didática, para a compreensão da prática pedagógica, para a formação inicial e continuada de professores e para o debate sobre o cotidiano escolar. Adverte, porém, para os perigos de uma análise marcadamente culturalista, apegada a componentes fortemente ideológicos ligados à estrutura de classe e aos componentes estruturais determinantes da sociedade atual. A autora ainda propõe que, nos Cursos de Formação de Professores, devamos aprofundar as questões relacionadas aos processos culturais que constituem as identidades dos diferentes agentes escolares, a cultura escolar e a cultura da escola.



A Lei 9.394/96 trata no Título IV – Da Organização da Educação Nacional, normatizando para a União no seu Artigo 9, Inciso VI, o seguinte: “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, de forma a nortear os currículos a partir de conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. No Capítulo II que trata Da Educação Básica – SEÇÃO I – Disposições Gerais, apregoa em seu Artigo 26 que “os currículos de Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.



Sobre neoliberalismo sugerimos a leitura do livro de CORREA, Vera. *Globalização e Neoliberalismo: o que isso tem a ver com você, professor?* Rio de Janeiro: Quartet, 2000°. O livro analisa a influência do neoliberalismo na produção do senso comum de professores de Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro, abordando a globalização e o neoliberalismo como a nova face do capitalismo e hegemonia do neoliberalismo como um processo de saturação ideológica de consciências.

O currículo no cotidiano escolar

As questões culturais apresentam importantes contribuições quando analisadas a partir do trabalho com o currículo no cotidiano escolar. Essas interfaces estão ligadas, dentre outros aspectos, a diferentes práticas ligadas aos conteúdos escolares. Para Libâneo (1986), os conteúdos escolares não são mais que “expressões, para fins pedagógicos, do conjunto de bens culturais elaborados, reelaborados e sistematizados no processo da prática histórico-social dos homens, tendo em vista a sua formação cultural” (p. 10).

Os conteúdos são conhecimentos que estão inseridos em diferentes campos do saber e abrangem conceitos, fatos, leis, princípios, teorias, generalizações, habilidades e valores que são acumulados pela experiência humana em um determinado domínio específico de atividade. “É o que se ensina, se sugere ou se obriga a aprender, expressa os valores e funções que a escola difunde num contexto social e histórico concreto” (SACRISTÁN, 1998, p. 150), o que é diferente dos conteúdos reais, implícitos nos resultados que os alunos venham a obter.

Falamos de currículo quando selecionamos atividades e sistematizamos os conhecimentos em conteúdos disciplinares, em séries ou em ciclos numa grade curricular, ou quando pensamos em conteúdos de programa da matéria, no qual é feita uma listagem de tópicos de uma disciplina com alguma seqüência, para fins de organização do processo de ensino nos planos de curso organizados pelos professores, por exemplo. Outra forma mais atual é quando os professores buscam eleger conhecimentos a partir de temas geradores, núcleos conceituais ou na forma de projetos interdisciplinares, ou então, quando buscam dialogar com os alunos a respeito dos seus interesses e, a partir daí, incluem temáticas em seus planejamentos consideradas relevantes para a prática social futura dos mesmos. O currículo também está presente no processo de aprendizagem quando tratamos do currículo oculto e de seus efeitos, isto é, os valores e as atitudes: “as crenças que foram transmitidas, tacitamente, pelas relações sociais, e rotinas da escola e da sala de aula”. Dessa forma, no currículo em ação, interagem “o planejado, o inesperado (ou apenas vagamente reconhecido)”. É nesta interação complexa e contraditória que se dá a construção do conhecimento na escola, segundo Moreira (1994, p. 4).

Santomé (2000), quando questionado sobre o que significa o currículo oculto, comenta que alguns professores preocupam-se exclusivamente em ensinar a sua área de conhecimento e, dentro dela, aquilo que consideram mais importante, esquecendo-se daquilo que ensinam e que, muitas vezes, não sabem que o fazem.

O currículo oculto pretende demonstrar que, além das matérias propriamente ditas, os professores estão a ensinar mais que isso. Mas é oculto porque não temos consciência do que realmente estamos a ensinar, que não estamos a fazê-lo de forma refletida (p. 11).

Outro aspecto desconsiderado pela escola é o “currículo nulo”, isto é, são os saberes que os alunos não têm a oportunidade de aprender sob a responsabilidade da escola (MCCUTCHEON, 1988, citado por MOREIRA, 1994). Sabemos das dificuldades de alguns professores em identificar os conhecimentos conceituais de sua disciplina; reconhecer o mínimo indispensável para a formação do aluno numa determinada série ou ciclo.

Ao contrário de perspectivas tradicionais, onde as questões curriculares são alvos de decisões de especialistas, renomados pesquisadores dentro e fora do país consideram importante avançar, deliberando para os professores a tomada de decisão sobre o planejamento, o acompanhamento e a ação curricular na escola. Estas decisões devem *a priori* estar pautadas na confiança, seriedade, responsabilidade e comprometimento dos mesmos, caso contrário, serão inviáveis.

A perspectiva deliberativa, segundo Reid, 1978, citado por Sacristán, 1998, é:

(...) o método pelo qual se resolvem a maioria dos problemas cotidianos, também chamado de deliberação ou raciocínio prático. É um processo intrincado, social em que se evidenciam habilidades intelectuais, individuais e coletivas, pelo qual identificamos interrogações a que devemos responder, estabelecemos plataformas para decidir sobre respostas e escolhermos frente às soluções possíveis. Só que, ao ser uma atividade cotidiana, tendemos a desvalorizá-la e a nos esforçarmos pouco em compreendê-la (p. 169).

Schwab (1983), citado por Sacristán (1983), defende um enfoque **deliberativo** dos professores sobre os conteúdos do currículo, ao contrário da crença na receita, ou de que seja um ofício para especialistas. O enfoque **deliberativo**, segundo Schwab, é uma imagem ou uma metáfora coerente com um sistema descentralizado de gestão que estabelece, por um lado, a abertura das propostas curriculares, seja qual for o agente que as apresente, e, por outro, o papel ativo dos professores/as na modelação das mesmas e, finalmente, uma atitude democrática de elaboração das respostas frente a situações práticas concretas (p. 169).



Contrapondo-se às perspectivas mais pessimistas sobre o trabalho dos professores e escolas no Brasil em relação ao currículo, Arroyo, 1996, chama a nossa atenção para o fato de que, nas últimas décadas, os educadores desenvolveram novas sensibilidades no seu trabalho, passando a ampliar a visão histórica na qual foram formados, incorporando novas temáticas nas pesquisas, novos conteúdos e saberes nos currículos, novas fontes de informação, novas linguagens e novos processos de construção do conhecimento.

A visão tradicional incluía pensar com uma visão do único, isto é, currículo único, normas únicas, métodos únicos, provas únicas, escola única e igual para todos, tratamento único para os processos de ensino-aprendizagem. Muitos educadores já percebem a importância de um currículo mais aberto para atender às necessidades e diversidades de alunos e escolas.

A interdisciplinaridade

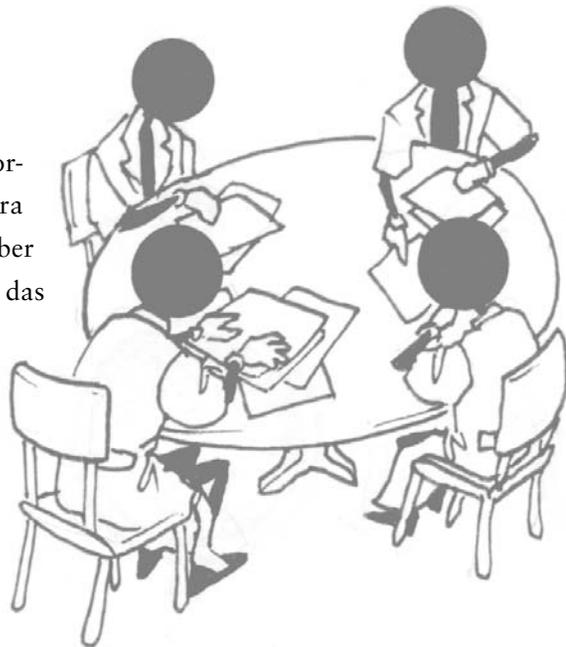
Até há bem pouco tempo, o conhecimento interdisciplinar estava condenado ao obscurantismo devido aos preconceitos positivistas que, fundados numa epistemologia da dissociação do saber, multiplicava-se em especializações e no desenvolvimento acelerado de cada ciência, culminando numa fragmentação crescente das possibilidades futuras do conhecimento. No entanto, no atual século, o contexto da globalização estimulou o intercâmbio das informações, a troca entre pessoas, passando a interdisciplinaridade a assumir um papel de grande relevância no cenário educacional mundial.

Na década de 1990, no Brasil, a interdisciplinaridade retorna ao centro das discussões epistemológicas e práticas envolvendo a formação dos educadores para o futuro, passando a ser a palavra de ordem nos Congressos Nacionais e Estaduais de Educação. No entanto, são poucos ainda os educadores que se sentem seguros diante desse paradigma emergente do conhecimento. Dessa forma, as questões e estudos que envolvem o processo de conhecimento nas diferentes ciências na educação, vêm sendo debatidos tanto no que se refere à organização dos currículos, à forma como se aprende, quanto à formação de educadores, e todos passam a ser repensados a partir dessa nova lógica.

Exercitar uma forma interdisciplinar de teorizar e praticar educação demanda, antes de mais nada, o exercício de uma atitude ambígua. Tão habituados nos encontramos à ordem formal convencionalmente estabelecida, que nos incomodamos ao sermos desafiados a pensar a partir da desordem, ou de novas ordens que direcionam novas e provisórias ordenações (FAZENDA, 1997, p. 23-24).



Japiassu (1976) já enfatizava a importância da metodologia interdisciplinar para superar a pedagogia da dissociação do saber e a reformulação das estruturas de ensino das disciplinas científicas. O autor coloca em questão o fracionamento das disciplinas ainda vigente nas universidades, postulando a favor de uma pedagogia que privilegie as interconexões disciplinares. Para ele, essa especialização e fracionamento do saber na forma de ensinar nas escolas e faculdades favoreceram a compartimentalização de “alvéolos científicos” e desabafa: “Os intelectuais foram formados em instituições sem portas e janelas” (p. 35).



Percebemos que o termo interdisciplinaridade ainda sugere equívocos e possibilidades tanto no que se refere à sua definição, quanto ao estreitamento do seu campo de atuação. Para muitos autores é interpretado de muitas maneiras e, dessa forma, acaba por perder sua característica maior que é “concepção única do conhecimento”. Para outros é comparado com as definições de integração, interação, inter-relação (FERREIRA, 1993, p. 33).

Cascino (1999) denuncia a visão reducionista de alguns professores que, em geral, limitam a interdisciplinaridade a “uma prática de ‘cruzamento’ de disciplinas, de partes dos conteúdos disciplinares, que eventualmente ofereçam pontos de contato nas atividades letivas” (p. 67). Nesta visão, muitas escolas e professores pensam os seus temas-chave para que as variadas disciplinas possam se integrar e articular atividades em torno do tema central. Desta forma, confunde-se o conceito com a simples possibilidade de encontro de partes do conteúdo que se assemelham numa integração aos pares, trios de matérias ou conteúdos.

Para Fazenda (1993, 2001) uma prática interdisciplinar exige diálogos fundados na diferença que se nutrem e se enriquecem a partir da diversidade, num processo de transformação. Para a autora, o conhecimento interdisciplinar busca a totalidade, respeitando a especificidade das disciplinas e, por isso, justifica que, no trabalho docente, uma bibliografia de um curso ou disciplina é sempre provisória, nunca definitiva, exigindo dos educadores uma clarificação conceitual determinada por um alto grau de amadurecimento intelectual e prático, exigindo “uma disciplina própria, capaz de ler nas entrelinhas” (p. 14).

O ser interdisciplinar é saber que o universo é um todo, que dele fazemos parte como fazem parte as ondas do oceano (FAZENDA, 1993, p. 17).



Afirma, porém, que um projeto interdisciplinar de trabalho nasce de um lugar específico e, por isso, devemos contextualizar para conhecer.

A autora aponta as seguintes características de uma postura interdisciplinar:

- indisciplinarização do olhar;
- ação em movimento;
- postura pesquisadora;
- ousadia sobre o desconhecido;
- carrega subjetividade;
- ambigüidade – entre a força avassaladora das transformações e os momentos de profundo recolhimento e espera.

Para a autora (2001), uma prática docente interdisciplinar sugere cinco princípios básicos: **humildade, coerência, espera, respeito e desapego**. Porém, a **afetividade** e a **ousadia** são alguns de seus atributos, pois os determinam e identificam esta prática.

A prática interdisciplinar na escola exige um novo olhar sobre a sua integração. Nessa visão, outras relações e ambiência se estabelecem onde outros poderes surgem a partir da constatação das diferentes forças e intenções do grupo. Porém, militar nessa atividade é viajar na ambigüidade e, ao mesmo tempo, exige constante vigília para não se perder o objetivo a que se propõe.

Considerações finais

Parece-nos que ainda buscamos para nossas escolas e alunos um currículo verdadeiramente democrático, que nos possibilite trabalhar com o conhecimento local e com o universal, integrando estes saberes a partir do diálogo com a cultura do aluno e com a cultura mais ampla, numa proposta de deliberação dos professores sobre esses conteúdos. Como ratifica Forquin, 1993,

(...) empiricamente falando, não se escapa ao relativismo. Transcendentalmente falando, não se escapa ao universalismo. Todas as respostas que se podem dar como referência aos conteúdos e às orientações possíveis da cultura escolar inscrevem-se necessariamente na brecha aberta por esta dualidade de pontos de vista (p. 169).

A prática interdisciplinar na escola é ainda um desafio para professores. Esta exige uma revisão sobre a compartimentalização do saber, do conceito e práticas de integração e de conhecimento na escola, exigindo novas posturas pessoais, coletivas e curriculares.

O ideal seria que todos os educadores, alunos, comunidade, pesquisadores e governos, entendessem o que propõem Candau e equipe (2002) quando afirmam que “tratamento igual não significa tratamento uniformizante, que desrespeita, padroniza e apaga as diferenças” (p. 71). Devemos buscar uma igualdade pelo diálogo e a cooperação entre os diferentes, visto que todos nós assim o somos e assim merecemos ser tratados.

RESUMO

Existem muitas definições para currículo e os estudos na área cultural vêm se destacando ao analisar, dentre outras temáticas mais específicas, questões mais abrangentes como as relações entre cultura, conhecimento e poder. Na educação, os estudos sobre o currículo merecem a nossa atenção visto que este dispõe de uma característica particular, pois todos os que nele participam e são envolvidos não o fazem de maneira neutra.

O currículo também se concretiza no cotidiano das escolas através das atividades práticas dos professores, como aquelas ligadas a conhecimentos e aos conteúdos escolares, na seleção, na eleição de temáticas para as disciplinas, nos planos dos professores, nos currículos oculto e nulo.

Outro modo de vivenciar o currículo é com a prática interdisciplinar, enquanto prática e postura dos educadores diante da ambigüidade do conhecimento e do processo de interação social na escola.

Precisamos avançar no sentido da reconstrução da sociedade via um currículo escolar que atenda aos anseios de nossa sociedade, viabilizado na forma deliberativa por professores compromissados e que oportunize uma formação crítica aos nossos alunos de forma que estes possam tomar decisões e assumir as responsabilidades do futuro.



ATIVIDADES AVALIATIVAS

ATIVIDADE 1

A partir desta e de outras leituras sobre Currículo, apresente por escrito, a sua concepção de currículo.

ATIVIDADE 2

Pesquise mais sobre as tendências pedagógicas críticas. Você poderá fazer uma revisão do Módulo I, Aula 2, que trata do assunto. A partir de então, selecione os pontos que fundamentarão seu posicionamento sobre a sua opção pedagógica-curricular, através da elaboração de uma redação.

ATIVIDADE 3

No texto trabalhado, apresentamos cinco posturas necessárias ao educador para uma prática interdisciplinar na escola, segundo Fazenda, 2001: humildade, coerência, espera, respeito e desapego. A partir de então, comente como você compreende cada uma dessas qualidades numa produção escrita, indicando a importância delas para as atividades pedagógicas concretas e de organização coletiva dos profissionais na escola.

AUTO-AVALIAÇÃO

Como você se saiu no desempenho das atividades? Alguma dificuldade? Caso as tenha, volte ao texto e veja se consegue saná-las. Caso não, faça contato com seu tutor no pólo.

Planejamento e Projeto Político-Pedagógico: desafios para a construção do conhecimento na escola

AULA 24

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

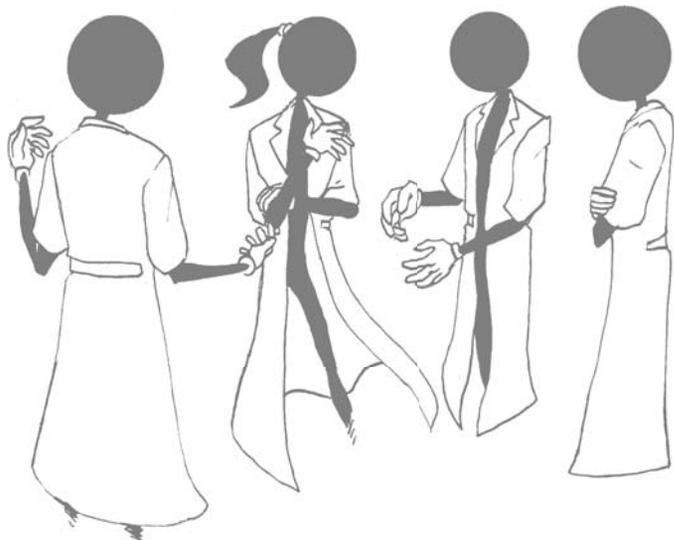
- Reconhecer os diferentes planejamentos na escola.
- Identificar a importância do planejamento para professores, ensino e escola.



Pré-requisito

Leitura da Lei 9.394/96.

PLANEJAMENTO E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA ESCOLA¹



O desenvolvimento de ações de planejamento e projetos nas instituições escolares permite aos profissionais de ensino responderem às solicitações externas de mudança, mas também, tomarem a iniciativa dessa organização nas escolas, através da construção de espaços de responsabilidade e de poder(...) Portanto, na busca da renovação pedagógica e na luta contra o insucesso escolar, o projeto político-pedagógico (projeto que se quer educativo, no sentido lato do termo), pode ser um meio de abrir a escola para sua autonomia e expressão, contrapondo-se à visão reducionista de planejamento como controle externo.

Ana Lúcia C. dos Santos

Luckesi (1995), citado por Santos (1997, p. 97), faz o seguinte comentário sobre a importância da entrega e do desejo na 'hora de planejar: Sem a clareza de qual é esse desejo e sem a entrega a ele nada poderá ser construído satisfatória e sadiamente. Não é pela vontade "que vamos construir as coisas". Da vontade decorre o esforço, mas não prazer de ser, viver e agir. Com o esforço da vontade se constrói resultados; porém, resultados mirrados, no limite, 'sem tesão'. Com a entrega, torna-se tudo possível, devido ao fato de que 'o universo nos apóia totalmente em cada pensamento que escolhemos ter e acreditar'.



Com o desenvolvimento crescente das sociedades, a educação vem sendo repensada a cada momento da História, tendo em vista a sua relação com os objetivos da sociedade vigente. Isso se reflete nas pesquisas da área educacional, baseadas em teorias mais ou menos críticas sobre o ensino, desvendando a formação e o ideário dos professores, e o planejamento.

Com a complexidade do mundo atual, a escola de hoje, mais do que nunca, precisa melhorar a sua qualidade. Para tal, necessita organizar seu trabalho cotidiano de forma a unir forças para alcançar seus objetivos político-pedagógicos, contribuindo para a melhoria das condições de vida de sua clientela, o que implica melhorar o ensino, identificando a favor "de quem" e "para quê" seus esforços estão direcionados.

¹ Este texto foi publicado pela autora, Ana Lúcia Cardoso dos Santos. In: Educação Ambiental; Especialização em Educação para Gestão Ambiental-Cadernos Pedagógicos 1 - Metodologia do Ensino de Ensino Superior. UERJ/CEPUERJ, SEMADS, FEEMA, SEE, BID, PDBG. Rio de Janeiro, I(1): 91-136, 2001, p. 117-120.

Alguns professores, preocupados com a qualidade de seu trabalho, com a dinamização das atividades de sala de aula e com a organização dos processos de ensino-aprendizagem buscam, através do domínio dos instrumentos teórico-metodológicos de planejamento, a organização e o controle da prática pedagógica como meios capazes de auxiliá-los no enfrentamento dos desafios do cotidiano escolar. Ao contrário das visões que reduzem essa atividade à modelação técnica de teor funcionalista, esse grupo de professores acredita em uma utilização mais progressista, apontando na direção de uma aplicação mais *política na escola*. Outros questionam-se sobre o valor dessa atividade, indagando: *É importante planejar? É possível fazer previsão no processo de ensino? Adianta planejar face às determinações econômicas, políticas, sociais e institucionais a que estamos submetidos? Que obstáculos encontramos em relação ao planejamento? Qual a diferença entre planejamento, planos de ensino e projetos?* Essas e outras questões têm motivado e “esquentado” os debates entre educadores.



No cotidiano das escolas de ensino fundamental, da rede oficial, observamos que a questão do planejamento, seja via planos e projetos estão mais para cumprir uma função burocrática do que propriamente para uma reflexão política sobre os desafios da realidade escolar e da sala de aula (SANTOS, 1997, p. 96).

Pensando nisso, propomos desenvolver, nesse curso, discussões teóricas e atividades práticas que possibilitem nossos alunos a analisarem essas e outras questões relativas ao planejamento educacional e ao projeto político-pedagógico das instituições escolares, em uma visão histórico-crítica. Com isso, pretendemos envolvê-los num processo de reflexão em torno dos desafios da prática pedagógica no ensino e sobre as possibilidades concretas de utilização dos diferentes tipos de planos nas escolas.



Foi a partir da visão de organicidade que a história do planejamento adquiriu força na sociedade. Esta visão surge dos ideais do individualismo, a partir da Revolução burguesa francesa. Os princípios de igualdade, liberdade e fraternidade foram as bases dessa racionalidade.

A partir da Segunda Guerra Mundial, autores como o alemão Karl Mannheim destacam-se ao propor uma nova filosofia: a do planejamento democrático. Esta foi a forma ideológica encontrada na época para fazer a História e dirigi-la racionalmente.

Eu planejo, tu planejas... nem sempre se quer planejar

Balzan (1988, citado por Santos, 1997, p. 98) reafirma que precisamos retornar à idéia de planejamento como atitude, um modo de ser, que implica conhecimentos e reflexão sobre a realidade que se pretende trabalhar.

Planejar é uma atividade humana e cotidiana. Envolvermos nessa atividade, inúmeros e variados projetos individuais e coletivos voltados para o futuro e vividos no dia-a-dia pelos indivíduos. Embora saibamos sobre o impacto que as estruturas objetivas da sociedade exercem sobre as pessoas e suas atividades, a ação de planejar e projetar leva-as a uma concepção de temporalidade e de “dialecticidade” histórica.

Nem sempre lembramos que planejamos, também, quando executamos ações cotidianas, tais como escolher um determinado percurso ao dirigir. Na educação, planejamos quando adotamos este ou aquele tipo de educação para nossa sociedade, ou quando escolhemos um livro didático para nossos alunos.



PLANEJAR

É um ato de reflexão. Do nível mais macro do sistema escolar – Ministério de Educação / MEC – aos níveis meso dos sistemas de ensino estadual, municipal e as prefeituras, tanto quanto no nível meso e micro, como nas escolas e nas aulas, fazemos *planejamento*, seja organizando-o *formalmente*, ou quando o *pensamos numa ação combinada* através de projetos ou planos (instrumentos organizados por determinados períodos).

O planejamento escolar é um processo de reflexão sobre os desafios do cotidiano, inclusive os da sala de aula, tendo em vista o comprometimento com a transformação da prática. Porém, nem sempre encontramos, na educação, professores estimulados a fazer planos. Por vezes, encontramos profissionais

que desconsideram as possibilidades do planejamento para a prática escolar e que nem sempre sabem distinguir entre o planejamento que se quer daqueles que são feitos por fazer, entre o projeto proposto como superação das circunstâncias da prática e os que somente reproduzem a situação vigente.

O ato de planejar e de fazer planos/projetos ajuda-nos a rever a práxis. Dessa forma, nossas ações cotidianas passam a ter mais significado, imprimindo uma perspectiva de futuro e motivação real a nossos comportamentos.

Demo (1993), ao se referir ao (...) projeto político-pedagógico, afirma que este: “não pode gerar um tipo de “saber oficial”, que se enrijece passando a exigir fidelidade, em vez de competência”. O autor acredita que, tão essencial quanto construir o projeto próprio, é: “...cultivá-lo como fonte de inspiração criativa e crítica, não como túmulo de idéias, autodefesa corporativista, libelo contra críticas e divergências” (p. 242).

A ação de planejar, seja através do projeto político-pedagógico, seja nos planos de ensino-aprendizagem (planos de curso, de aula), envolve muito mais que idéias, envolve informações/comunicações, pessoas e ações. Embora muitas têm sido as formas de fazê-lo nas instituições, nem todos os planejamentos feitos têm levado em consideração a finalidade que preside esta ação. Isso implica desejos e estes devem estar claros para cada um dos atores envolvidos e para a coletividade para a qual se trabalha (SANTOS, 1997, p. 97).



Atitudes e práticas dos professores frente ao planejamento

Na prática docente, a sensação de insatisfação no trabalho e a falta de controle sobre o próprio fazer são ainda questões apontadas por alguns educadores. Dentre as diferentes causas possíveis está a atitude diante do planejamento das ações.

Acreditamos que parte desses professores são *otimistas* e crêem ser possível fazer planejamento a todo custo, independente dos determinismos sociais que estão presentes na realidade. Alguns foram seduzidos por promessas de que tudo poderia ser resolvido a partir do ato de planejar. Adotam práticas idealizadas, numa visão comportamentalista. Os planos são supervalorizados, desvinculados dos fins educacionais a que se propõem.

Encontramos também um outro grupo contrário a este: o dos *pessimistas*. Estes acreditam que tudo está determinado e nada resta a fazer na educação. Não costumam planejar, apostando constantemente na improvisação. Consideram o planejamento uma atividade meramente burocrática e inútil. Já outros admitem o planejamento como *um meio auxiliar a serviço do professor*. Acreditam num planejamento mais libertador, participativo e crítico que possibilita ações mais compromissadas do professor com a transformação da prática, seja ela a sala de aula ou a instituição escolar. Admitem as contradições das escolas, porém, acreditam ser possível que estas contradições possam ser assumidas pelos seus diversos segmentos, provocando, com isso, uma maior *mediação* e clareza sobre as intenções do grupo.

Atualmente, nas escolas de Ensino Fundamental da rede pública, muito se tem falado sobre a importância do projeto pedagógico. Este, a nosso ver, carece de algumas reflexões (...)

e denuncia...

(...) a grande maioria das escolas organiza o denominado projeto pedagógico apenas pela etapa da programação do planejamento pela obrigação de fazê-lo, embora o apresentem como se fosse o próprio Projeto Político Pedagógico ou Plano Global da Escola.

Neste caso, mais que enfatizar o operacional, na sua formalidade e produto (na etapa de confecção do plano), precisam reconhecer a importância do planejamento educativo como desmembramento de um projeto político, mais abrangente e mais complexo (SANTOS, 1997, p. 99).



Santos (1997, p. 96) denuncia que: (...) em algumas instituições, a prática do planejamento e projetos, adotada por seus profissionais de ensino, nem sempre leva em consideração os ideários que estão por trás das opções teórico-metodológicas adotadas por eles (...) A grande maioria das escolas inicia seu trabalho de planejamento pelas formas de planos mais específicos e operacionais (planos de ensino-aprendizagem: planos de cursos ou planos de aulas) vigentes na literatura didática. Para estas instituições e para estes profissionais, mais importante do que o processo de reflexão conjunta pela comunidade escolar sobre o planejamento da escola – o seu projeto político-pedagógico –, é a confecção imediata do registro formal de planos destinados a organização do ensino, sem que estes façam a integração necessária com os fins educativos, objetivos e ações escolares que visem à formação do educando.

Esta forma de priorizar a questão talvez se deva ao fato de os administradores escolares não encararem a questão do planejamento participativo como proposta de tomada de decisão coletiva e de ação global, política e de inferência sobre a realidade escolar.



Ainda Santos... Muitas dessas posturas são justificadas pela falta de previsão no calendário oficial das Secretarias de Ensino, de dias destinados a organização de planejamentos para as escolas de suas redes... em algumas delas, o planejamento acaba não sendo priorizado e a escola inicia o ano letivo sem a clareza do trabalho a ser desenvolvido pela comunidade escolar no próximo período. Percebe-se, portanto, que o projeto político-pedagógico (PPP) da escola anda sempre na contramão em relação aos planos mais específicos, quando deveria andar na mesma mão, articulando internamente *realidade, finalidade e mediação* das ações educativas escolares, tendo em vista a proposta que se quer de trabalho, visto a reavaliação feita do ano anterior sobre o trabalho escolar desenvolvido.

Os administradores e coordenadores desses órgãos parecem não perceber as dificuldades atuais que os profissionais de ensino encontram para participar desta construção/elaboração, devido às suas condições de trabalho, de sobrevivência e de espaço-tempo. As atividades extraclasse, de planejamento, exigem tempo para sua elaboração e, a forma pouco flexível dos órgãos lidarem com essa questão compromete ainda mais a própria articulação e organização do projeto (PPP) em grande parte dessas escolas. Com isso, a quebra do ritmo na programação das atividades de planejamento dificulta a reflexão e o debate sobre a ação educativa da escola, esvaziando de sentido esse trabalho, pela falta de articulação dos profissionais.

O que se espera desses órgãos é, no caso, um maior apoio, conforme sugere a Lei 9.394/96, no sentido de ampliar e destinar, no início do período letivo, a previsão no calendário de tempo para organização do projeto do estabelecimento.



O Projeto Político-Pedagógico: o exercício de responsabilidade coletiva, criatividade e autonomia da escola

Compreendemos, como Vasconcellos (1995), o projeto político-pedagógico *como o plano global da instituição ou o projeto educativo, um instrumento teórico-metodológico, cuja finalidade é contribuir para a organização do conhecimento escolar*. Sua construção deve articular todos os partícipes da realidade escolar (corpo docente, discente, representantes da comunidade), de forma que estes pensem, com base na própria realidade, sobre a singularidade que a caracteriza, sua autonomia, os objetivos das ações desenvolvidas e a maneira de operacionalizá-las de forma mais política, crítica e criativa.

Para Gadotti (1994, citado por Santos, 1997, p. 98-99), a questão do projeto político-pedagógico se estende. Para o autor, todo projeto pedagógico da escola é também político, e por isso mesmo, sempre inconcluso, ...uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizontal da escola”, e acrescenta. “...Um projeto político-pedagógico não nega o instituído da escola que é a sua história, os seus currículos, os seus métodos, o conjunto dos seus atores internos e externos e o seu modo de vida. Um projeto sempre confronta esse instituído com o instituinte.”

Em algumas de nossas escolas se confunde o projeto político-pedagógico (PPP) com o projeto pedagógico (de aprendizagem nas diferentes disciplinas). Na visão de Beraud (1995), o projeto pedagógico consiste em construir atividades em função de uma aprendizagem, isto é, de pôr a tônica na unidade do objeto de estudo: “...projeto interdisciplinar que tem por fim permitir ao aluno um certo número de aquisições instrumentais ou pertencentes a um corpus de conhecimento” (p. 164).



Em relação a esse projeto, a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Darcy Ribeiro – Lei nº 9.394, de 1996 – no seu Artigo 12, Inciso I, propõe, como um dos objetivos dos estabelecimentos de ensino, a elaboração e a execução de sua proposta pedagógica. Em relação aos docentes, encontramos no Artigo 13 – Incisos II e V outras referências normativas que sugerem sua participação na elaboração e no cumprimento dos planos de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento, o que inclui sua participação integral nos períodos dedicados ao planejamento. Essa tarefa exigirá, também, de todos os professores o exercício do trabalho interdisciplinar, o maior envolvimento com a realidade do aluno e a realidade institucional, maior tempo para pensar os objetivos, o currículo, os métodos e a avaliação da escola. Enfim, maior envolvimento na discussão sobre os **fins** e os **métodos** educativos da instituição em que exercem suas atividades docentes.

Acreditamos que, se não assumirmos criativamente a responsabilidade sobre os rumos de nossas práticas nas instituições de ensino em que lecionamos, corremos o risco de perder o sentido sobre o nosso fazer, restando-nos apenas uma visão fragmentada e distorcida da realidade.



O termo projeto político-pedagógico utilizado em nosso país, difere do termo empregado na Europa. Alguns países como Portugal preferem chamar esse tipo de projeto, de Projeto do Estabelecimento de Ensino ou Projeto Educativo. O termo, projeto educativo, adotado por Bieraud (1995), tem sido utilizado para designar o tipo de educação de que se apropria esta ou aquela sociedade; tradução educativa do projeto social. Por isso todo projeto político-pedagógico deve ser, antes de tudo, um projeto educativo (SANTOS, 1997).

RESUMO

Numa sociedade cada vez mais exigente, como é a atual, a idéia de planejar as ações humanas e de trabalho é retomada em diferentes campos, setores e organizações, inclusive na educação.

A idéia de *planejamento, como ato de reflexão humana*, não é algo exclusivo desse tempo, nem tampouco da educação, sendo um recurso a serviço do professor capaz de ajudá-lo no enfrentamento dos desafios do cotidiano escolar. Porém, nas escolas e no ensino, esta tarefa pode culminar ou não em *instrumentos formais* ou em *ações combinadas* que se expressam na forma de *projetos e planos*. Todos esses meios buscam antever o futuro, de forma a evitar improvisações no trabalho.

De uma forma geral, os professores sabem da importância desse recurso teórico-metodológico para o seu trabalho, porém alguns o vêem de forma exageradamente otimista, achando que o ato de planejar o assegurará de dar conta de todos os seus problemas. Outros são mais pessimistas e não vêem, nestes recursos, nenhum significado para a sua prática, frente aos determinantes sociais. Porém, há um grupo que acredita nas suas possibilidades concretas, como meio capaz de ajudá-los na mediação e organização de suas intenções.

A Lei 9.394/96 normatiza a esse respeito quando destaca a responsabilidade da escola atual na execução de sua proposta pedagógica. Em relação aos docentes, faz outras referências sobre a sua participação na elaboração e no cumprimento dos planos de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento (Projeto Político-Pedagógico – PPP) e sobre a sua participação integral nos períodos dedicados ao planejamento.

O Projeto Político-Pedagógico, quando assumido nas escolas, atende aos proclames da lei em relação à descentralização e à autonomia que esta confere a elas e a seus respectivos sistemas de ensino, o que representa, internamente, assumir a responsabilidade coletiva sobre suas intenções e ações, num grande exercício de participação individual, coletiva e de poder.



ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

ATIVIDADE 1

Faça uma sondagem em sua escola para verificar que tipos de planejamentos a escola trabalha (projeto político-pedagógico, projetos de aprendizagem interdisciplinar, planos de ensino: curso, aula...). Em seguida, verifique quais os objetivos pretendidos, a que períodos se destina e quem participa da sua construção. A partir dessas informações, organize um quadro sinóptico com esses dados e mostre ao seu tutor do pólo para dividir suas impressões.

ATIVIDADE 2

Consulte três colegas de sua escola que atuam em diferentes séries do Ensino Fundamental sobre a forma como eles participam ou estão participando dos planejamentos da escola (PPP e outros). Informe-se com eles sobre o valor que eles atribuem a esta tarefa pedagógica para a própria escola, para o ensino e reúna esses depoimentos numa síntese, levando em consideração as informações do texto.

AUTO-AVALIAÇÃO

As respostas a estas questões o ajudaram a refletir mais sobre a importância da organização da escola? Sobre a importância da dimensão pedagógica? Avalie o seu desempenho nestas atividades e, se ainda houver dúvidas, consulte o tutor no pólo.

Planejamento entre determinações e participações na educação escolar

AULA 25

objetivo

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

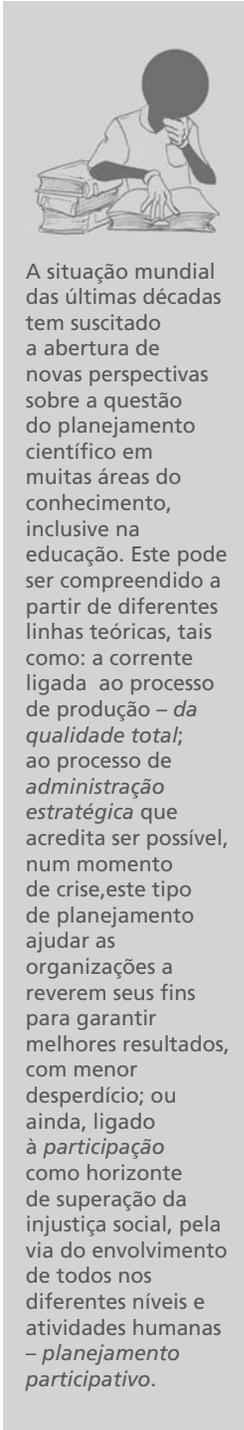
- Analisar criticamente o planejamento a partir das influências deterministas e de participação nas escolas.



Pré-requisito

Ter concluído, com sucesso, a
Aula 24 deste módulo.

PLANEJAMENTO ENTRE DETERMINAÇÕES E PARTICIPAÇÕES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR



Poderá se estranhar que consideremos o planejamento como instrumento de participação. Entretanto, assim o cremos, não somente no sentido de pelo menos não estorvar processos participativos, mas igualmente no sentido de colaborar em sua motivação.

Pedro Demo

Num mundo em constante crise, no qual vivemos, a produção econômica passou a exigir, além da competitividade de mercados, novos padrões de qualidade para cada uma das tarefas humanas envolvidas na produção e em seus sistemas, gerando a necessidade de maior dedicação de tempo ao trabalho e, por consequência, maior envolvimento das pessoas no seu fazer. Com isso, novos conceitos de gestão surgiram ligados às organizações, como a idéia de participação, de organização das ações e de pertença social. Porém, ao mesmo tempo, convivemos numa sociedade cada vez mais excludente, com grandes desigualdades sociais. O desemprego, a miséria e a exploração de muitos indivíduos se contrapõem aos privilégios, ao saber, ao poder de uma minoria, de uma classe dominante que busca firmar pela educação, seu projeto de sociedade.

Essa mesma sociedade que busca, através da hegemonia de uma classe burguesa, padrões de qualidade cada vez mais sofisticados, precisa da educação, especialmente a educação escolar. Esta, por ser uma atividade sistemática que vem a atender a seus principais interesses, necessita de organização e, para isso, é preciso planejar em quaisquer de seus níveis para ter sucesso.

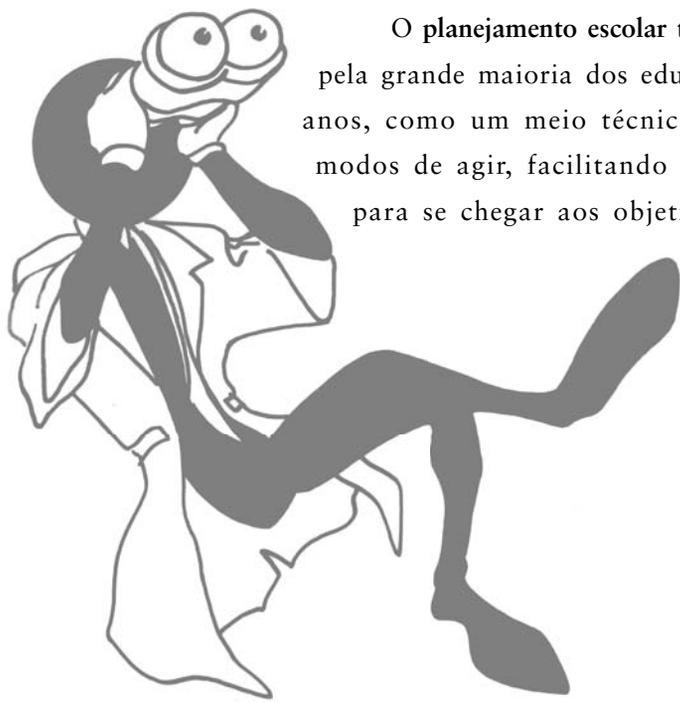
Ao contrário dessa visão ideológica liberal e pós-liberal de planejamento, propomos transformá-lo, como sugere Manzini-Covre (1993, p. 128), numa “revolução consentida”, isto é, como aquela que venha atender às reivindicações da classe operária, o que implicaria “inserir a classe operária em maior participação dos bens da sociedade 'tecnologizada'”. Para isto, é preciso mobilizar os profissionais de ensino para um movimento mais incluyente, interno e democrático na educação, a favor de uma concepção de mundo que inclua os interesses populares.

Este movimento vem crescendo em países como o nosso, apoiado pelo fortalecimento da sociedade civil, pela mobilização, organização e conscientização de seus trabalhadores, como os profissionais de ensino, num “devenir histórico”, como sugere Gramsci (1978, p. 106).

Dos ministérios e secretarias de educação às escolas e às salas de aulas é preciso planejar a ação para essa travessia com seriedade. É preciso, ainda, aprender a refletir sobre os fins e os valores que devem orientar nossa educação e, por conseguinte, o planejamento, numa nova “forma de fazer história, não voluntariamente, mas sim, pela práxis revolucionária”, como assevera Gramsci (1981, p. 254).

O **planejamento educacional** que se faz hoje, possui antecedentes que remontam há tempos longínquos, como o de Esparta, há 2.500 anos. Os espartanos já planejavam a educação de seu povo, a fim de adaptá-la a seus objetivos militares, sociais e econômicos. Platão, em *A República*, propôs um plano educacional para atender às necessidades de lideranças e aos objetivos políticos de Atenas, e muitos outros povos também o fizeram ao longo da história. O que significa, segundo Coombs (1981, p. 10), que o planejamento educacional “não é certamente um remédio milagroso para curar sistemas educacionais precários, tampouco é uma porção diabólica que alimenta apenas o mal”, e continua “é, em seu sentido genérico mais amplo, a aplicação de análise sistemática e racional ao processo de desenvolvimento educacional com o objetivo de tornar a educação mais efetiva e eficiente no atendimento às necessidades e metas dos estudantes e da sociedade”.

O **planejamento escolar** tem sido compreendido, pela grande maioria dos educadores ao longo dos anos, como um meio técnico que racionaliza os modos de agir, facilitando as ações de trabalho para se chegar aos objetivos que se pretende.



Ninguém faz um bom planejamento sem levar em consideração a importância da explicitação do desejo. Na educação, a questão da idealização foi sempre muito criticada por fazer parte de um período de não-criticidade na formação e prática docente, que desconsiderava a realidade concreta e as formas de ação. Precisamos ressignificar a questão do desejo e do sonho na educação escolar. Se não fizermos isso, correremos o risco de uma prática docente e escolar mecânica, esvaziada de sentido.

Porém, é preciso considerar que este tipo de planejamento é também um instrumento político, que expressa uma intencionalidade sobre os fins a que se persegue, verificando a que resultados políticos as ações que foram anteriormente projetadas podem conduzir. Dessa forma, nenhum tipo de planejamento e planejador é neutro, e sim ideologicamente comprometido com uma visão de homem, mundo e sociedade. O “como fazer” do planejamento do passado dá lugar ao “onde pretendemos chegar”, “a quem serve” e “com que finalidade”.

Em nosso país, a história do **planejamento escolar** esteve, a princípio, atrelada à idéia de praticidade, onde os professores se organizavam a partir de apontamentos, sem grande preocupação formal, feito em fichas, folhas, cadernos e nos diários de classe, num enfoque *tradicional*. Depois, lá pelos finais de 1960, o planejamento ganha força, visto a importância que se atribuía ao controle do comportamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, como era proposto pelas teorias *comportamentalistas* e que se perpetuaram na corrente *tecnicista*, anos mais tarde. Esta última corrente atribuía aos meios tecnológicos (inclusive ao planejamento) e aos especialistas, entre outros, a responsabilidade sobre a eficácia e a eficiência do processo de ensino-aprendizagem escolar.

Somente mais tarde é que surge o *planejamento participativo*, como forma de resistência de um grupo de educadores inconformados com a reprodução que se fazia do sistema nos moldes anteriores. Esta nova forma de planejar, segundo Gandin (1994),

(...) parte de uma leitura do nosso mundo na qual é fundamental a idéia de que nossa realidade é injusta e de que essa injustiça se deve à falta de participação em todos os níveis e aspectos da atividade humana. A instauração da justiça social passa pela participação de todos no poder (p. 28).



Segundo Gandin (1994), ele próprio, bem como outros colegas brasileiros ligados à igreja e/ou à universidade, aperfeiçoaram a proposta de planejamento participativo para a educação. Este surge das reflexões iniciadas por um grupo denominado Equipe Latino-Americana de Planejamento (ELAP), constituído no Chile por pessoas da UNESCO, entre as quais Ernesto Sciefelbein e pessoas ligadas à Conferência Episcopal Latino-Americana da Igreja Católica. O planejamento participativo serviu basicamente ao planejamento de instituições da Igreja Católica. "...propunha uma caminhada nova, com o horizonte de participação e da mudança estrutural para favorecer a fraternidade, a solidariedade, a justiça social e a liberdade" (p. 28).



Dessa forma, mesmo sendo uma tecnologia, o planejamento participativo avança em relação aos outros planejamentos presentes no meio educativo, pois agrega a questão política, através da expressão das intenções individuais e coletivas pelo diálogo, ajudando a fortalecer a consciência crítica e o poder na escola.

Para Demo (2001), são três os componentes básicos do planejamento participativo que tentamos aqui resumir:

- a) **Formação da consciência crítica e autocrítica na comunidade** (fase de autodiagnóstico), onde a comunidade forma um posicionamento crítico diante da realidade;
- b) **Formulação de estratégia concreta de enfrentamento dos problemas** (partem para ação) destacando prioridades, caminhos alternativos;
- c) **Necessidade de organização** (estratégia fundamental dos compromissos democráticos do grupo) para emergir, revestir-se da capacidade de mudar a seu favor.

Ao contrário desse sentido de que participação vem da auto-gestão dos grupos, da sua organização como categoria das bases, a escola atual brasileira é levada a crer pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, que essa possibilidade lhe foi dada quando da normatização da lei a favor da descentralização de seus sistemas de ensino, através da autonomia escolar e da gestão democrática. A referida lei conclama os docentes a assumirem essa responsabilidade de planejar na escola, na tentativa de superar as formas mais tecnocráticas e funcionalistas de fazer planejamentos. Dessa forma, pretende fomentar nos profissionais de ensino e seus partícipes, a organização de planejamentos mais verdadeiros, capazes de expressar os anseios da comunidade escolar, de acordo com a realidade de trabalho, como o próprio **Projeto Político-pedagógico** sobre o qual falamos na aula anterior e que será melhor trabalhado na disciplina de Prática e PPP, bem como estimular essa participação em outros planejamentos feitos na escola. Dentre esses, estão os **Planos de Ensino** – como o de **Curso** e o de **Aula**, que nos deteremos nas próximas aulas.



O plano para os docentes significa, profissionalmente, um tempo para dar oportunidade de pensar a prática, representando-a antes de realizá-la, num esquema que inclua os elementos mais importantes que intervêm na mesma e que propõe uma seqüência de atividades... num processo cíclico de investigação na ação... (SACRISTÁN, 1988, p. 27).

É importante destacar que ninguém busca fazer planejamentos se não quer melhorar um estado de coisas, superar alguns problemas ou desafios, ou mesmo aperfeiçoar o trabalho. Também ninguém se esmera nesta tarefa se não acredita na sua possibilidade de sucesso, de melhoria das condições, e do aperfeiçoamento do trabalho.

Buscando ampliar as reflexões sobre as etapas do planejamento, comumente tratadas na literatura da área, como a de *elaboração*, *execução* e *avaliação*, denominamos algumas outras que consideramos importantes para a organização de qualquer planejamento, a saber:

– **Diagnóstico** (sondagem da realidade como um todo e sua interpretação) – conhecimento do mundo, da escola, do professor, da turma, dos alunos, da disciplina, dos recursos, entre outros. Nesta fase é fundamental fazer um exercício de olhar, tanto macro quanto micro, sobre a realidade em seus aspectos negativos e positivos.

– **Intencionalidade e representação da e para a ação** (idealização, a busca de uma finalidade e a sistematização teórica, previsão do que se pretende fazer e alcançar num nível mais geral e amplo de elaboração). Esta etapa exige tanto o envolvimento, sensibilização das pessoas, compromisso, estabelecimento de bom clima de trabalho, quanto a construção de relações entre objetivos-conteúdos-metodologia, seleção e previsão de recursos, bem como os mecanismos para avaliar. Nesta fase, é preciso fomentar o desejo daqueles que planejam numa quase ação. Dependendo da amplitude do trabalho, num plano ou num projeto, a construção de suas partes vai variar segundo o que se considera importante em virtude da realidade percebida e da vontade de superação.

– **Realização prática** (refere-se à ação concreta, muito embora passível de adaptações e alterações mediante as circunstâncias apontadas pelo diagnóstico, pela intencionalidade da ação, tendo em vista o acompanhamento, seja em planos ou projetos). Esta fase envolve colocar o plano ou projeto em prática, levando em consideração o empenho ativo e criativo dos profissionais na realização e implementação das idéias previstas na intencionalidade e que foram orientadas pelo diagnóstico.

– **Acompanhamento** (refere-se à avaliação de todas as etapas do planejamento, isto é, no sentido de controlar desvios, verificar a coerência das ações, intensificar medidas, verificar os erros, reformular propostas). Esta etapa é imprescindível a todas as fases do processo, visto que regula e dinamiza o trabalho, objetivando a garantia dos resultados. Para isso é preciso estabelecer critérios claros e válidos que devem decorrer da própria situação concreta e dos valores envolvidos.

É importante lembrar que todas essas etapas se complementam, daí a importância de o planejamento, além de ter **clareza e objetividade**, fortalecer a **unidade** e a **coerência** entre suas etapas, de forma que os discursos proferidos na fase de diagnóstico e intencionalidade da ação estejam coerentes com a realização prática que será feita, visto o acompanhamento avaliativo proposto.



O plano é uma habilidade prática exercida em certas condições de trabalho, e que a mudança destas nas escolas, junto às ajudas curriculares e estratégias de formação adequada, é requisito para melhorar esta fase pré-ativa do ensino (SACRISTÁN, 1998, p. 275).

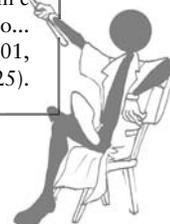
Níveis de abrangência do planejamento na educação escolar

Podemos verificar três níveis de planejamento que se complementam: os níveis *Macro*, *Meso* e *Micro*.

Planejamento Educacional

Encontramos este tipo de planejamento em nível federal, podendo em menor escala atender a outros níveis de governo, como o estadual e municipal. Considera-se o planejamento em nível federal o tipo de maior abrangência, visto que reflete as políticas educacionais para todo o país, no que se refere a normatizações legais (Leis, Pareceres, Resoluções), aponta diretrizes curriculares em nível nacional, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para todos os níveis de ensino alocação, gerenciamento de recursos e atendimento à demanda.

A escola, de forma geral, dispõe de dois tipos básicos de estruturas: administrativas e pedagógicas...As estruturas pedagógicas referem-se às interações políticas, às questões de ensino-aprendizagem e às de currículo... (VEIGA, 2001, p. 24-25).



Planejamento Curricular

Na atualidade, o programa curricular da maioria das escolas brasileiras se origina, basicamente, das propostas do governo federal, através das diretrizes dos PCNs. Alguns estados e prefeituras, porém, dispõem de seu Guia Curricular, elaborado pelas próprias Secretarias de Ensino e, em alguns casos, com participação de seus professores. O que nos chama atenção é que, muitas vezes, esses guias, que deveriam servir apenas como orientação para as escolas e professores, acabam funcionando como documento oficial, obrigatório, sem qualquer análise e criticidade por parte dos docentes.

Planejamento da Escola

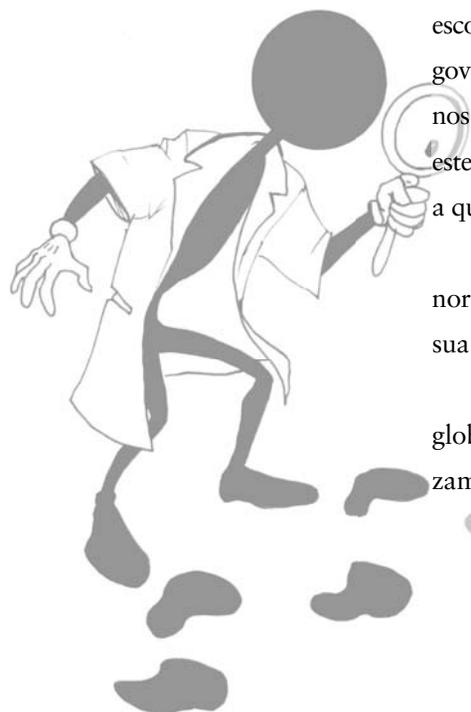
A maioria das escolas atuais da rede pública vem exercendo a sua autonomia de que trata a Lei 9.394/96, em relação à sua organização política e técnica. Não podemos conceber mais **escolas que trabalham “às cegas”**. Para isso, muitas delas vêm se organizando coletivamente, buscando identificar o seu projeto educativo no que denominamos de projeto político-pedagógico – PPP.

As escolas também precisam se organizar em termos do planejamento curricular, tendo em vista as experiências de aprendizagem que se propõem a oferecer para seus alunos, bem como da necessidade de selecionar e integrar os conteúdos às diversas atividades e disciplinas curriculares. Nesse sentido, as escolas precisam refletir sobre as diretrizes curriculares sugeridas em nível de governo e sobre a realidade, visto as suas possibilidades diante do que almejam nos seus respectivos projetos educativos ou político-pedagógicos. Além disso, este planejamento curricular não poderá desconsiderar o segmento de ensino a que atende, bem como os diversos componentes curriculares.

Algumas escolas ainda fazem planejamentos para atender às normatizações legais, outras já enxergam mais longe, buscando firmar a sua intencionalidade sobre seu próprio fazer.

É o caso das escolas que além organizar os seus planejamentos mais globais, como o projeto político-pedagógico – PPP, e o curricular organizam *projetos interdisciplinares, projetos pedagógicos e planos de setores*.

Sobre os planos formais, escritos, Gimeno Sacristán (1998, p. 276), nos fala: "...O importante de qualquer programação escrita é que seja reflexo real dos esquemas mentais, individuais ou de grupo, das decisões realistas, e não de exigências burocratizadas que devem seguir determinada pauta."



Os *projetos interdisciplinares* visam a atender a troca e o enriquecimento nas áreas do conhecimento das disciplinas que compõem o programa escolar, tendo em vista a integração de fatos e conhecimentos de determinados temas e assuntos e a sua superação, importantes para a formação dos alunos e da escola. Os *projetos pedagógicos*, ou *de aprendizagem*, também são bastante encontrados. Estes são conduzidos por uma determinada disciplina e por um professor que parte de temáticas de interesse dos alunos ou da própria escola. Visa ao aprofundamento de um assunto e, conseqüentemente, à aprendizagem dos alunos.

Além destes planejamentos, estas escolas também organizam diferentes *planos* para os seus diferentes setores, como os planos ligados ao setor da direção, da coordenação pedagógica, da sala de leitura e dos professores – nos *planos de ensino*.

Planejamento de Ensino

Este tipo de planejamento feito pelos professores nas escolas está relacionado ao setor específico do ensino. São os mais próximos da prática dos docentes e podemos encontrá-los subdivididos em **Planos de Curso e de Aula** (nível micro).



Fazer planos é... “um processo formativo progressivo”
(SACRISTÁN, 1998, p. 276).

Outras adaptações feitas no Plano de Curso, como os Planos de Unidades, os Semanais e outros, fazem parte do ideário dos professores e podem ser encontrados nas escolas.

O que varia é o âmbito e a duração da atividade planejada. É preciso lembrar que, para a maior coerência e organicidade dos Planos de Curso e de Aula, estes devem estar articulados entre si e com o Projeto Político-Pedagógico da escola. Esses planos devem ser assumidos como esquemas flexíveis para, verdadeiramente, servir ao professor, dando-lhe mais segurança na prática pedagógica.

Para Vasconcellos (1995, p. 54), “o Planejamento de Ensino-Aprendizagem diz respeito mais estritamente ao aspecto didático e pode ser subdividido em Plano de Curso e Plano de Aula”.

Na literatura da área, encontramos inúmeras sugestões sobre estes dois tipos mais encontrados (de Curso e de Aula), porém, não pretendemos aqui prescrever outros. Nossa intenção é romper com a dicotomia entre o fazer técnico e o compromisso político que esta atividade exige. Temos demonstrado que preparar um profissional de ensino com esta competência exige um **saber crítico**, que envolve opções políticas sobre o que vê e lê e um **saber fazer**, o que implica ousadia, coragem para “colocar a mão na massa”, isto é, não ter medo de tentar, de fazer concretamente, na via formal, escrita e aplicá-los na ação. Isto exige competência técnica que não deve nunca estar dissociada do compromisso político. É este compromisso que exigirá do educador a explicação do “para que fazer”, “a quem serve”, e “de que maneira”. Estes saberes, aliados a outros, já comentados em outras aulas e módulos, poderão ser capazes de ajudar os professores na sua prática pedagógica.

RESUMO

Ao longo dos anos, a forma como a sociedade vinha se organizando influenciou o ato de fazer planos e projetos na educação. Estes vinham sendo encarados, inicialmente, como função do Estado, principalmente orientados por visões mais formais, com base nos modelos tecnocráticos, sistêmicos, de caráter impositivo e de dominação. Contrapondo-se a essa visão, de que somente os especialistas planejam e decidem sobre o destino de outros, como os professores das bases, que apenas executam as ações, surge o planejamento participativo, fruto da insurreição de alguns educadores, sensibilizados com as injustiças advindas da realidade na qual vivemos, propondo mais igualdade e participação nas decisões de poder na escola.

Sem negar a cientificidade dos planejamentos, todos os órgãos e setores da educação buscam planejar suas ações, seja no nível **macro**, no nível **meso** e no nível **micro** planejam tendo em vista antever suas ações futuras. Esses planejamentos, ao contrário do que defendem as antigas visões, não são neutros, porém políticos, visto que são ideologicamente comprometidos com uma visão de mundo, homem e sociedade. Encontramos esse compromisso no planejamento, seja ele o educacional, o curricular, o da escola e o do ensino. Além de reconhecer a importância das dimensões políticas e técnicas, estes planejamentos podem ser elaborados em **documentos formais** ou numa **ação combinada**, que se concretiza via projetos e planos.

Na escola, o Projeto político-pedagógico representa um grande passo no sentido da autonomia pedagógica, curricular e profissional dos educadores, porém, ao mesmo tempo, exige o exercício da participação e de responsabilidade individual e coletiva de seus atores. Além desse projeto educativo do estabelecimento de ensino, a escola também promove outros, como os interdisciplinares e de aprendizagem e os planos de setores. A escola também estimula a elaboração dos Planejamentos de Ensino, como o Plano de Curso e de Aula. Estes tipos de planos estão a cargo dos educadores e permitem a estes um grande exercício profissional entre as idéias que defendem, que acreditam, e a ação concreta que terão que realizar no seu cotidiano.



ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

ATIVIDADE 1

Com base nesta aula, organize um texto onde você possa expressar-se, criticamente, sobre os planejamentos que são frutos de determinações governamentais e os que são articulados participativamente nas escolas.

AUTO-AVALIAÇÃO

Como você se saiu no desempenho da tarefa? Caso tenha tido dúvidas, quais foram? Caso as tenha superado, caminhe para a próxima aula. Caso ainda persistam, procure reler com maior atenção as Aulas 24 e 25 deste módulo ou procure seu tutor no pólo.

Plano de curso: revendo conceitos e práticas no planejamento de ensino

AULA 26

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Analisar a validade dos planos de ensino tendo em vista a sua realidade profissional.
- Identificar as principais etapas do plano de curso.



Pré-requisitos

Ter concluído com aproveitamento o Módulo 4.
O domínio das Aulas 24 e 25 deste módulo.

PLANO DE CURSO: REVENDO CONCEITOS E PRÁTICAS NO PLANEJAMENTO DE ENSINO

Fazer planejamentos é refletir sobre os desafios da realidade da escola e da sala de aula, perceber as necessidades, re-significar o trabalho, buscar formas de enfrentamento e comprometer-se com a transformação da prática. Se isto vai para um plano escrito depois, é um detalhe!

Celso Vasconcellos

O PLANO DE CURSO

É um instrumento genérico e amplo de previsão das atividades de ensino de uma disciplina ou área de estudo, durante um período de um curso do professor, ano ou semestre.

Para Vasconcellos (1996, p. 119), o plano de curso é “a sistematização da proposta geral de trabalho do professor naquela determinada disciplina ou área de estudo, numa dada realidade”.

O plano de curso, quando organizado com seriedade, facilita o enriquecimento profissional, pois firma um compromisso do professor com o aluno, com o currículo e com a escola. Além disso, dá maior segurança, principalmente aos professores novatos, além de auxiliar os docentes na melhor distribuição do conteúdo pelo tempo disponível e de prever situações e recursos. Muitas escolas da Educação Básica utilizam esse tipo de plano, organizando-o por disciplinas e/ou séries e da forma coletiva ou individual. Algumas escolas optam por dividi-lo em unidades temáticas/didáticas e em bimestres ou trimestres do ano.

Elementos indispensáveis para a sua elaboração

Inicialmente, não podemos desconsiderar o **conhecimento do mundo, do alunado**. Esses conhecimentos são indispensáveis, pois darão suporte à organização do plano, a partir de seus elementos constitutivos que são: os **Objetivos Gerais e Específicos**, os **Conteúdos**, os **Procedimentos** (as estratégias Metodológicas, as Técnicas), como também os **Recursos Didáticos** e a **Avaliação**. Além destes, é preciso também levar em conta a apresentação deste tipo de plano. Para isso, deve-se considerar uma **Justificativa** e um **Cabeçalho**. Alguns planos também podem destacar o **Número de Aulas** ou o número de horas/aulas.

Um plano será um instrumento de construção da realidade se tiver três elementos: a definição do que se quer alcançar; a indicação da distância a que se está desse ideal; a proposta para diminuir esta distância (GANDIN, 1995, p. 25).



Ao final do plano é sempre relevante sinalizar a **Bibliografia** utilizada (PCNS, livros didáticos, páginas eletrônicas, impressos e outros).



No plano, todos os elementos do processo de ensino – objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos –, devem estar articulados, de forma a contribuir para a integração dentro das séries e, de uma série para outra, com objetivo de não comprometer a formação do aluno.

As partes integrantes do plano como os objetivos, os conteúdos e os procedimentos já foram bastante explorados nas aulas do Módulo 4, e que você poderá rever. Quanto à avaliação, esta será mais amplamente discutida nas Aulas 28 e 29 do Módulo 5.

Quanto ao **Cabeçalho**, este poderá apresentar os dados básicos de **identificação**, como o **nome da escola e do(s) professor(es), da turma(s), série(s), período, tempo das aulas, características das turmas**, entre outras informações necessárias.

Em relação à **Justificativa**, Libâneo (1993) recomenda que esta deve considerar as funções sociais e pedagógicas da educação escolar na nossa sociedade, apresentando a importância e o papel da matéria de ensino para o desenvolvimento do aluno.

Sobre os **Recursos Didáticos**, embora haja na literatura diferentes enfoques, os entendemos como **todos os meios: materiais – físicos, do ambiente** (água, folha, pedras e outros); **da comunidade** (bibliotecas, lojas, indústrias); **visuais** (projeções, cartazes, gravuras); **auditivos** (rádio, gravações); **audiovisuais** (cinema, televisão); **digitais** (computador) e **humanos** – professor, alunos, comunidade, profissionais da escola que venham auxiliar no ensino. Estes recursos ajudam o professor na dinamização da aula e, por conseguinte, na aprendizagem da matéria pelos alunos. É uma forma do docente, através da sua intencionalidade no processo de ensino, mediar a realidade através de objetos, ilustrações, verbal e simbólica que estarão representados ou se fazendo representar em livros, na exposição do professor, nos mapas, nos textos, nos objetos físicos, nas fotografias, nas gravuras, nos filmes, nos recursos da comunidade, nos recursos naturais e eletrônicos, como o vídeo, a televisão e o computador, entre outros, de forma a auxiliar o aluno na construção do seu conhecimento, a partir da dinamização da aula.

Os recursos podem ser muito úteis, quando utilizados de forma adequada, isto é: **devem motivar o interesse do aluno; estimular a sua concentração; possibilitar uma ponte com a realidade; facilitar a compreensão de noções abstratas; experimentar concretamente; ampliar informações; fixar a aprendizagem e favorecer a construção do conhecimento.**

Os critérios para seleção dos recursos variam porque cada aluno recebe essa mediação de uma determinada forma, por isso não é muito fácil afirmar que esta seleção seja fácil. Lembramos que alguns aspectos facilitam, tais como: **os objetivos pretendidos do professor; adequação ao tipo de informação que se quer passar para o aluno; a natureza do conteúdo; o domínio que o professor tem do recurso; a disponibilidade de tempo disponível para organização prévia e para utilização em determinado tempo de aula.**

...Quando o professor/a não necessita planejar é porque depende da experiência rotinizada ou de um material tão excludente de outros, como por exemplo, o livro-texto, que lhe evita ter de pensar o que fará, que conteúdo dará, em que ordem etc. Se planeja à margem deste, pode aproveitá-lo como mais um recurso (SACRISTÁN, 1998, p. 279).



Para cada um desses critérios, devem se somar alguns cuidados:

- **examinar previamente o funcionamento, no caso de aparelhos;**
- **apresentar no momento adequado;**
- **verificar as suas possibilidades diante do conteúdo a ser tratado;**
- **controlar o tempo para sua utilização;**
- **preparar a turma para a sua utilização;**
- **treinar em relação como utilizará o recurso.**

O trabalho nas escolas

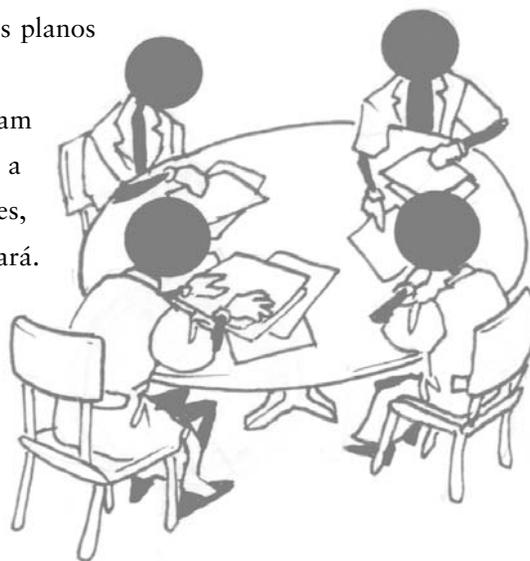
Ainda sobre a estruturação do plano de curso, têm crescido em algumas Secretarias de Ensino, nos diferentes âmbitos de governo, diretrizes curriculares que se propõem a fazer uma organização curricular de seus sistemas, de forma mais integrada para os segmentos de ensino, a fim de dar maior unidade ao trabalho. Neste sentido, procuram articular conceitos e conteúdos horizontalmente, em cada série e, verticalmente, integrando uma série à outra, num modo mais interdisciplinar. Propõem, para isso, temas conceituais integradores que têm como função aglutinar saberes nas diferentes áreas e séries do Ensino Fundamental e Médio.

Embora algumas escolas e professores brasileiros adotem esta forma para estruturar seus planos de curso, a grande maioria resiste a esta sugestão, por considerá-la muito difícil e complexa. Alegam dificuldades pessoais e falta de preparo para formalizá-la pela via escrita. Outros reclamam da falta de tempo nas escolas para articularem objetivamente todas as áreas do saber. Por isso encontramos mais nas escolas o plano estruturado mais na forma disciplinar e/ou por séries, a partir do segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nas primeiras séries do Ensino Fundamental, este é elaborado por unidades temáticas ou didáticas, também por série ou turmas.

Verificamos que o ato de fazer ou de apresentar projetos ou planos nas escolas não garante que tenha havido um trabalho sério de reflexão dos seus profissionais sobre a prática, nem tampouco que o trabalho da escola seja de qualidade ou que o professor dê boas aulas.

Infelizmente, algumas escolas e professores ainda recorrem a planos e projetos de outras instituições ou de outros anos, de livros didáticos, de outros colegas, ou mesmo reproduzem as diretrizes do próprio PCN, sem nenhuma análise crítica diante da realidade encontrada nas escolas e nas salas de aulas. Alguns, tampouco, têm a preocupação anterior de consultar ou tomar ciência do Projeto político-pedagógico da escola e de analisar o Guia ou Diretrizes Curriculares, para só então, de posse dessa mediação, iniciar a elaboração dos próprios planos de curso ou projetos.

Encontramos também colegas que alegam serem pressionados pela própria escola para a entrega formal, escrita do plano e, muitas vezes, acabam entregando algo que ele próprio não utilizará. Outros reclamam que o elaboram, antes mesmo de contatar as turmas.



Abaixo, seguem dois exemplos da **primeira unidade** de dois planos de curso (Química e Matemática) sugeridas por nossos alunos do curso de Licenciatura para ser refletida pelos professores, na expectativa de que estes possam chegar às suas próprias alternativas.

Escolhemos a 1ª série do Ensino Médio para a primeira possibilidade do plano de Química e a 5ª série do Ensino Fundamental para a outra possibilidade do plano de Matemática para exemplificar o que viemos até agora comentando.

Exemplos:

1. Plano de Curso de Química: Unidade 1

PLANO DE CURSO

Escola:.....

Disciplina: **Química**

Série 1ª série – Ensino Médio

Turma(s):.....

Ano:.....

Nº 1 de Aulas 6 (2 tempos semanais/50 min)

Alunos-Professores: Flávia, Ricardo, Selma

Características da(s) turma(s):.....

Justificativa:

No decorrer da história, o ser humano, na luta pela sua sobrevivência, sempre buscou conhecer, entender e utilizar o mundo que o cerca, obtendo alimentos (vegetais, caça e pesca), abrigando-se das intempéries e de animais selvagens, como descobriu o fogo, a força dos ventos, das águas, o clima, a partir das estações do ano. Com isso o homem foi avançando no seu estágio de desenvolvimento até chegar à fase de produção e controle destas e de outras descobertas, como a invenção da irrigação, da agricultura, cerâmicas, tecidos, metalurgia, a criação de animais, a produção de ferramentas, tecnologias. A Química como ciência surge dessas descobertas, afirmando-se como um corpo de conhecimentos sistematizados, capaz de ajudar na interpretação e aproveitamento do mundo físico.

Objetivo Geral:

Propiciar aos alunos uma formação que os capacite para compreender a Química como construção humana, entendendo as transformações químicas que ocorrem no mundo físico e na relação com o desenvolvimento tecnológico, associando tecnologias para a solução de problemas de forma abrangente, integrada e ética, de forma julgar com propriedade as informações advindas da tradição cultural, da mídia e da própria escola, aplicando-as na sua vida prática.

1º Bimestre

Objetivos Específicos	Conteúdo Programático	Tempo	Desenvolvimento Metodológico	Recursos	Avaliação
<p>Unidade 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as diversas formas de agregação da matéria no mundo físico. • Identificar as propriedades fundamentais da matéria. • Questionar, com base no conteúdo assimilado, a constituição da matéria que o cerca. • Aplicar os principais métodos de fracionamento de misturas. 	<p>Unidade I: Propriedades da Matéria</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estados físicos e mudanças de estado. • Variações de energia e do estado de agregação das partículas. • Propriedades dos materiais: ponto de fusão, ponto de ebulição, densidade, solubilidade e organoléptica. • Substâncias puras e critérios de pureza. • Substâncias elementares e compostas. • Misturas homogêneas e heterogêneas. • Métodos de Fracionamento de Misturas: filtração, decantação, destilação e cristalização. 	<ul style="list-style-type: none"> • Unidade I <p>12 tempos (6 aulas)</p>	<p>Unidade I</p> <p>Nesta unidade utilizaremos aulas expositivas e aulas de laboratório (experimentações).</p> <p>As aulas expositivas obedecerão aos seguintes momentos: sondagem, apresentação do conteúdo, esclarecimento de dúvidas, fixação do conteúdo.</p> <p>Mediante a colocação de palavras-chaves pelo professor, os alunos deverão citar exemplos do seu dia-a-dia ou até mesmo tentar formular definições. Após tal investigação, o professor irá gradativamente apresentando os conteúdos utilizando os exemplos dados pelos alunos. Essa apresentação contará com a apresentação de figuras e diagramas e tabelas. No decorrer deste momento, o professor também esclarecerá todas as dúvidas pertinentes.</p> <p>A fixação do conteúdo será realizada sempre ao final da apresentação mediante a construção de um quadro sinóptico feito pelos alunos a partir de perguntas do professor. Fechado o quadro, os alunos realizarão dentro de sala de aula alguns exercícios do livro.</p> <p>Obs.: As aulas expositivas sempre seguirão essa orientação.</p> <p>As aulas de laboratório serão divididas em dois dias.</p> <p>No 1º dia, haverá a apresentação do laboratório à turma. O professor identificará todos os instrumentos, reagentes, vidrarias mais utilizadas na rotina de trabalho de um laboratório e noções sobre segurança.</p> <p>Terminada a apresentação, o professor realizará uma aula demonstrativa sobre propriedades da matéria. Os alunos deverão identificar que propriedades são essas e também relacionar qual a transformação está envolvida em cada um dos experimentos.</p> <p>No 2º dia, os alunos realizarão três experimentos em grupos sobre métodos de fracionamento de misturas. São eles: filtração de uma mistura de água e areia, decantação de uma mistura de líquidos imiscíveis e cristalização de uma mistura de água e sal por meio de aquecimento. Uma aparelhagem de destilação será montada para que os alunos durante a aula observem como acontece a separação de uma mistura de líquidos miscíveis.</p> <p>O laboratório será finalizado com a apresentação de um relatório por parte dos alunos e deverá explicar o nome da vidraria utilizada, o procedimento correto, o fenômeno envolvido etc.</p> <p>A finalização das unidades será sempre através de uma revisão geral mediante a resolução de exercícios retirados dos principais concursos na área.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro de giz • Laboratório de Química • Tabelas • Diagramas • Livro didático • Três copos iguais. • Líquido qualquer 	<p>Modalidade formativa e diagnóstica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relatório do laboratório. • Trabalho em grupo sob a forma de painel. • Prova discursiva individual com oito questões, dentre as quais os alunos escolherão apenas 5. • Exercícios retirados de concursos na área.

Bibliografia:

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Livro didático: Química



2. Plano de Curso de Matemática: Unidade 1

PLANO DE CURSO

Escola:.....

Disciplina: **Matemática**

Série: 5^ª segundo ciclo do Ensino Fundamental Turma(s):.....

Ano: 2002

N^º total de Aulas: 7 (2 tempos / 50 min cada)

Alunos-Professores: Andréia Rosa, Linconl, Mônica, Sabrina

Características da (s) turma(s):.....

Justificativa:

A Matemática é importante na construção da cidadania, na medida em que a sociedade se utiliza, cada vez mais, de conhecimentos científicos e recursos tecnológicos dos quais os cidadãos se apropriam.

A Matemática comporta um amplo campo de relações, regularidades e coerências que despertam a curiosidade e instigam a capacidade de generalizar, projetar, prever e abstrair, favorecendo a estruturação do pensamento e o desenvolvimento do raciocínio lógico. Faz parte da vida de todas as pessoas, seja nas experiências mais simples, como contar, comparar, operar sobre quantidades, seja nas mais complexas, como os cálculos relativos a salários, a pagamentos, ao consumo, à organização de atividades, se apresentando como um conhecimento de muita aplicabilidade. Também é um instrumental importante para diferentes áreas do conhecimento, por ser utilizada em estudos tanto ligados às ciências da natureza como às ciências sociais e por estar presente na composição musical, na coreografia, na arte e nos esportes. A importância do estudo dessa disciplina na 5^ª série do Ensino Fundamental é devida ao seu papel na formação de capacidades intelectuais, sua aplicação em problemas e situações da vida cotidiana e seu apoio à construção de conhecimentos em outras áreas pelo aluno.

Objetivo Geral:

Trabalhar para uma nova postura dos alunos diante da Matemática, de modo que percebam a sua importância, e seus conceitos como meios auxiliares para a vida e o trabalho, bem como linguagem, como forma de raciocínio e como instrumental para outras ciências.

1º Bimestre					
Objetivos Específicos	Conteúdo	Nº de aulas	Desenvolvimento metodológico	Recursos	Avaliação
<p>Unidade I</p> <p>- Localizar a posição de um objeto ou pessoa no espaço a partir de diferentes pontos de vista de forma a exercitar o respeito mútuo.</p> <p>- Identificar os corpos redondos como a esfera, o cilindro, o cone e também os poliedros como prismas, pirâmides e outros, para que possam estabelecer semelhanças e diferenças entre as figuras.</p> <p>- Identificar as figuras planas nas superfícies das figuras tridimensionais, para que possam estabelecer critérios de classificação destas figuras.</p> <p>- Perceber os elementos geométricos nas formas da natureza e nas criações artísticas.</p>	<p>Unidade I: Espaço e Forma</p> <p>1 - Localização Espacial</p> <p>2 - Corpos Redondos</p> <p>3 - Poliedros</p> <p>4 - Figuras Poligonais</p> <p>5 - Mosaicos</p>	7	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração conjunta: o professor contará uma história onde fique caracterizado diferentes visões acerca de pessoas e objetos. A história deve ser curta e conter, prioritariamente, a descrição de um lugar. Esta atividade poderá ser desenvolvida com o auxílio de outras disciplinas, como Ed. Artística e Geografia. - Trabalho em grupos (grupos de 4 alunos): confecção de uma maquete que represente a cena descrita na história. - Aulas expositivas dialógicas para classificar as figuras tridimensionais e planas. - Trabalho independente: exercícios de fixação do livro. - Exercício de fixação: desafio em duplas - tangram do quadrado. A partir dos sólidos dados, a dupla observará quantas faces e quais os polígonos que as formam e, posteriormente farão a planificação destes sólidos. - Utilizar a malha triangular para criar um mosaico. - Visita a museus com apoio do professor de Educação Artística. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro de giz. • Figuras planas e tridimensionais • Material para maquete. • Tangram • Livro didático 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação formativa: • Trabalhos extra-classe. • Exercícios do livro didático. • Construção da maquete em duplas. • Trabalho com o tangram • Prova

Bibliografia:

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); Livro didático: Matemática.

RESUMO

O plano de curso é um tipo de planejamento que, como tal, busca a previsão mais global para as atividades de uma determinada disciplina e/ou séries durante o período do curso. Para sua elaboração, os professores precisam considerar o conhecimento do mundo, do alunado, para então tratar de seus elementos constitutivos, que são: os **Objetivos Gerais e Específicos**, os **Conteúdos**, os **Procedimentos** (as estratégias Metodológicas, as Técnicas), como também os **Recursos Didáticos** e a **Avaliação**. Além destes, outros elementos precisam ser considerados para a organização formal do plano, como o **Cabeçalho**, uma **Justificativa**, o **Número de Aulas** e **Bibliografia**. Na maioria das escolas, esse tipo de plano tem sido feito mais coletivamente do que individual entre os professores das disciplinas e/ou séries, a partir do segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio. É um importante meio auxiliar do trabalho do(s) professor(es) se elaborado por ele(s) próprio(s) e se levada em consideração a realidade.



ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

ATIVIDADE 1

Com base no texto e nas suas próprias idéias, organize um resumo no qual você deverá expressar sua opinião sobre a validade do plano de curso para sua atuação profissional.

ATIVIDADE 2

Releia o texto, de forma a identificar as principais etapas do plano de curso.

AUTO-AVALIAÇÃO

Você foi capaz de responder a estas questões? Como se saiu? Se tudo foi assimilado, você poderá passar para a aula seguinte, se não, busque sanar estas dificuldades aprofundando este tema em outros textos ou consulte seu tutor.

Plano de aula: revendo conceitos e práticas no planejamento de ensino

AULA 27

objetivos

- Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:
- Analisar a validade dos planos de ensino tendo em vista a sua realidade profissional.
 - Identificar as principais fases do plano de aula.



Pré-requisitos

Ter concluído com aproveitamento o Módulo 4.
O domínio das Aulas 24, 25 e 26 deste módulo.

PLANO DE AULA: REVENDO CONCEITOS E PRÁTICAS NO PLANEJAMENTO DE ENSINO

Sobre a importância da elaboração do plano de aula, Libâneo (1993, p. 241), declara: "Em todas as profissões, o aprimoramento profissional depende de acumulação de experiências conjugando a prática e a reflexão criteriosa sobre ela, tendo em vista uma prática constantemente transformadora para melhor."



Cada plano de aula é parte do esforço geral que a escola empreende. Aquilo que a escola, como instituição social, quer alcançar e que está expresso no seu marco referencial, guiará o trabalho de cada professor e de cada turma de alunos. Se assim não for, é provável que cada professor e cada grupo de alunos, mesmo tentando fazer o máximo, trabalhem segundo seu senso comum pessoal e, até, segundo o humor de cada momento.

Danilo Gandin e
Calos H. C. Cruz

Como um dos planos de ensino que faz parte do planejamento da escola, o **plano de aula** é um detalhamento do plano de curso. É um meio operacional de trabalho do professor que sistematiza, numa previsão de período/tempo de

aula, os elementos contidos no plano de curso, com base no Projeto político-pedagógico da escola. Como sugere Libâneo (1993, p. 241) sobre a estruturação do plano de Curso em relação ao plano de aula ... "as unidades e subunidades (tópicos) que foram previstas em linhas gerais são agora especificadas e sistematizadas para uma situação didática real".

O plano de aula é um instrumento que sistematiza todos os conhecimentos, atividades e procedimentos que se pretende realizar num determinado período de tempo, tendo em vista o que se espera alcançar como objetivos junto aos alunos.



Elementos indispensáveis para a sua elaboração

Para Libâneo (1993) é preciso considerar que, para cada aula, o tempo varia, isto quer dizer que nem sempre completamos numa só aula o desenvolvimento de uma unidade ou tópico de unidade e, também, que "o processo de ensino-aprendizagem se compõe de uma seqüência articulada de fases".

Mesmo em tempos de novas tendências na prática pedagógica, como o construtivismo, essas fases precisam ser reconhecidas pelos professores, de forma que eles não percam nenhuma oportunidade de acompanhar e mediar a construção do conhecimento dos alunos.

Como todo planejamento, o plano de aula carece de reflexões iniciais **sobre o mundo que vivemos, o aluno que possuímos**. Em seguida, Libâneo (1993, p. 241), indica as seguintes fases: **Preparação e apresentação de objetivos, conteúdos e tarefas; Desenvolvimento da matéria nova; Consolidação** (fixação de exercícios, recapitulação, sistematização); **Aplicação; Avaliação**.

Além destas fases contidas dentro do plano de aula, é preciso apresentar no documento escrito um **Cabeçalho** onde os professores poderão indicar, objetivamente, dados importantes de identificação, como o **nome da instituição, do professor/a(es/as) e da disciplina; a série(s); turma; data; período/tempo/hora**.

Na confecção do plano será preciso especificar também se ele tratará de uma **Noção nova? ou não?** Em seguida, é aconselhável formular os **Objetivos Específicos**. Esta etapa é importantíssima, visto que os objetivos guiarão todos os outros componentes – os conteúdos, os procedimentos de ensino ou didáticos, os recursos e a avaliação. Quanto mais claros forem enunciados os objetivos, melhor. Recomendamos a proposta de Gandin, que inclui, além do comportamento, O **QUÊ** e o **PARA QUÊ** (Rever Módulo 4, Aula 14).

Lembramos a importância da estimativa do **Tempo**, porque este orienta o professor sobre quais etapas ele poderá se deter mais. Outra sugestão é a inclusão da **Bibliografia** que deverá apresentar as referências das consultas feitas, como: guia curricular, livros didáticos, artigos de jornal, página na Internet e outros.

Gandin e Cruz propõem, de forma geral, três etapas ao se pensar em organizar o plano de Aula:

1. **filosofia da disciplina** (vale também para áreas de estudo, séries, conjunto de séries, habilitações ou cursos) que pode ser pensada por vários ou muitos professores da mesma escola ou da mesma rede de ensino, por exemplo de um município, ou de várias escolas que tenham uma filosofia em comum e que queiram trabalhar juntas;
2. **diagnóstico da turma de alunos** para a qual se está elaborando o plano;
3. **definição de ações, de atitudes, de normas** para um período de tempo, naquela turma (grifos nossos, p. 30).

Para efeito de análise dos professores, apresentaremos, a seguir, com base nas idéias de Libâneo, uma adaptação das fases que consideramos fundamentais para a elaboração do plano de aula e, em seguida, uma possibilidade de estruturação *do Plano de Aula de Noção Nova*, servindo de exemplo. Destacamos, porém, que essa estruturação sugerida deva passar pela análise crítica dos educadores, de forma que estes possam fazer as próprias escolhas e ponderações, visto que nem toda a turma, professor e formas de desenvolver a aula precisam ser iguais. Longe de nós prescrever modelos, pretendemos, somente, dividir nossas experiências. **Caberá aos professores fazer as próprias escolhas e construir seu próprio caminho.**



O trabalho nas escolas

Muito embora ainda encontremos escolas que exigem de seus professores a confecção de um plano de aula, por exigências da direção e/ou da coordenação pedagógica, sem levar em consideração o valor que o professor atribui a esta tarefa, muitos adotam o plano de aula por considerá-lo mais imediato e mais próximo do seu fazer diário.

A estruturação de um plano de aula não garante o sucesso da aula, entretanto, o esquema formal, quando entendido como flexível, permite não só a reflexão sobre a prática, a organização prévia das ações, como também reformulá-las, em relação à realidade complexa que os professores enfrentam e que, muitas vezes, ainda os surpreendem.

A maioria dos professores organiza esse plano na forma de simples roteiro, mais para sua própria orientação, e o utilizam em várias turmas, fazendo as adequações na própria aula. Outros têm maior cuidado na sua elaboração e para isso o fazem formalmente, num documento escrito, com seqüências de fases que se integram, de forma a aproveitar todas as possibilidades didáticas para ajudar o aluno no seu processo de construção do conhecimento e orientá-lo no seu aperfeiçoamento.

PROPOSTA DE ESTRUTURAÇÃO DO PLANO DE AULA EM FASES

CABEÇALHO

Instituição:

Professor/a:

Disciplina:

Data:

Série:

Turmas:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: *o quê e para quê?*

UNIDADE TEMÁTICA: Noção Nova?

PREPARAÇÃO PRÉVIA DA TURMA

Tempo 🕒 min

- *Apresentação do professor.*
- *Solicitação de hábitos, atitudes para a aula.*
- *Sondagem sobre a realidade dos alunos, sobre o que sabem sobre o assunto e organização da turma para a tarefa.*
- *Partilhar com os alunos os objetivos que se pretende, numa linguagem informal.*
- *Propor uma situação desafiadora ou incentivadora.*

TRATAMENTO DIDÁTICO

Tempo 🕒 min

Conteúdo cognitivo a ser trabalhado:

– *Exploração do tema em unidades ou tópicos e subtópicos do conteúdo.*

Procedimentos e estratégias para a concretização dos saberes

– *Estratégias para aula dividida em etapas ou momentos da aula.*

– *Deve incluir a(s) metodologia(s) empregada(s), as técnicas utilizadas e os recursos didáticos.*

INTEGRAÇÃO OU CONSOLIDAÇÃO DO CONHECIMENTO, DE HABILIDADES E DE ATITUDES

Tempo 🕒 min

Fixação e Sistematização dos conhecimentos

– *A integração pode acontecer em qualquer etapa do processo de ensino, porém é também considerado um momento especial no trabalho didático, visto que contribui para a consolidação dos saberes, após o conteúdo ser abordado e compreendido.*

– *Possibilita o aprimoramento do estudo pela revisão do assunto tratado através de recordação em exercícios, tarefas de casa e o desenvolvimento de habilidades.*

– *Estabelece relações dos conceitos estudados com outras situações-problema, permitindo ao professor e aos alunos observarem se houve compreensão ou não dos conhecimentos, de acordo com o pretendido nos objetivos.*

– *A sistematização é uma forma de como o aluno absorve os conceitos, para que possa aplicá-los adiante em outros exercícios ou novas situações.*

APLICAÇÃO DE CONHECIMENTOS, HABILIDADES E HÁBITOS Tempo ⌚ min

– *É quando os alunos conseguem transferir os conceitos para outras situações semelhantes, ou de vida prática, demonstrando habilidades e domínios mais complexos de raciocínio na construção do conhecimento.*

AVALIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS E HABILIDADES Tempo ⌚ min

– *Deverá prever:*

- *as formas como ele acompanhará e verificará o processo de aprendizagem do aluno (dificuldades, erros, construções).*
- *o quando avaliar, antes, durante e ao final.*
- *as formas de verificação da aprendizagem: informal – para fins de diagnóstico, ou formal – para fins de verificação os conceitos ou notas e instrumentos que o professor utilizará.*
- *avaliação da aula propriamente dita, com vistas à reformulação por parte do professor.*

BIBLIOGRAFIA

– *Incluir as referências dos livros utilizados e/ou dos textos, de artigos de jornal, da Internet e outros.*

Possibilidade de estruturação formal do plano de aula em fases

Lembramos que este plano corresponde a uma aula exemplificada da primeira unidade do Plano de Curso de Matemática anteriormente vista na Aula 26.



PLANO DE AULA DE MATEMÁTICA

Colégio:.....

Disciplina: **Matemática**

Série: 5º (segundo ciclo do Ensino Fundamental)

Ano:.....

Professores(as):.....

Data:.....

Duração da Aula: 2 tempos seguidos /50 min cada

Unidade Didática: Espaço e Forma

Objetivos Específicos	Conteúdos	Tempo	Desenvolvimento Metodológico
<ul style="list-style-type: none"> Localizar a posição de um objeto ou pessoa no espaço, a partir de diferentes referenciais 	<ul style="list-style-type: none"> Localização de objetos e pessoas no espaço, a partir de diferentes referenciais. 	10 min	<p>O professor inicia a aula com uma conversa informal com a turma sobre a posição que o aluno André, que está sentado na primeira fileira, ocupa: direita ou esquerda? Seria direita para os alunos e esquerda para o professor. A partir daí, o professor conta uma história de visões diferentes sobre a localização de pessoas e objetos (história retirada do livro...)</p> <p>A seguir, os alunos completarão os exercícios do livro sobre o assunto.</p> <p>Logo após, será feita a correção coletiva dos exercícios.</p> <p>Depois, pede aos alunos que formem grupos de 4 para iniciarem a confecção de uma maquete que represente a cena descrita na história.</p> <p>Na aula seguinte, os alunos aprontarão as maquetes e apresentarão seus trabalhos (uns aos outros).</p>
		20min	
		20min	
		10min	
		40min	

Recursos: Quadro-de-giz, material para maquete: bonecos de brinquedo, cartolina, caixas pequenas, caixas grandes, texto digitado, livro didático, livro paradidático.

Avaliação: Será feita *informalmente*, durante toda a aula, por meio de observação das respostas dos alunos às atividades propostas. *Formalmente* será feita através da correção dos exercícios e tarefas propostas.

Bibliografia: PCNs, livro didático de Matemática, livro paradidático.

RESUMO

O plano de aula é um detalhamento do plano de curso, devido à sistematização que faz das unidades deste plano, criando uma situação didática concreta de aula. Para seu melhor aproveitamento, os professores devem levar em consideração as suas fases: **Preparação e apresentação de objetivos, conteúdos e tarefas; Desenvolvimento da matéria nova; Consolidação** (fixação de exercícios, recapitulação, sistematização); **Aplicação; Avaliação** (LIBÂNEO, 1993, p. 241). É importante também apresentar no documento escrito um **Cabeçalho** com dados importantes de identificação, como também especificar se o plano tratará de uma "**Noção nova ou não**". Além disso, o controle do tempo ajuda o professor a se orientar sobre quais etapas ele poderá se deter mais. Outra indicação é a inclusão da **Bibliografia** que deverá apresentar as referências das consultas feitas.

Tanto o plano de curso como o plano de aula podem ser importantes aliados do trabalho docente, desde que os professores acreditem nestes instrumentos como meios auxiliares do ensino, como esquemas-guia flexíveis e não como panacéias. Isso não quer dizer que tenham que ser feitos por fazer, ao contrário, a elaboração destes planos exige seriedade, preparo, criatividade e responsabilidade.



ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

ATIVIDADE 1

Com base no texto e nas suas próprias idéias, organize um resumo no qual você deverá expressar sua opinião sobre a validade do plano de aula para sua atuação profissional. Procure seu tutor para trocar idéias.

ATIVIDADE 2

Releia o texto, de forma a identificar as principais fases do plano de aula.

AUTO-AVALIAÇÃO

Como se saiu no cumprimento das tarefas? Caso ainda persistam algumas dúvidas, recomendamos resolvê-las através de consulta ao seu tutor no pólo, antes da leitura da próxima aula.

Reverendo concepções e práticas da avaliação educacional: entre "idas e vindas"

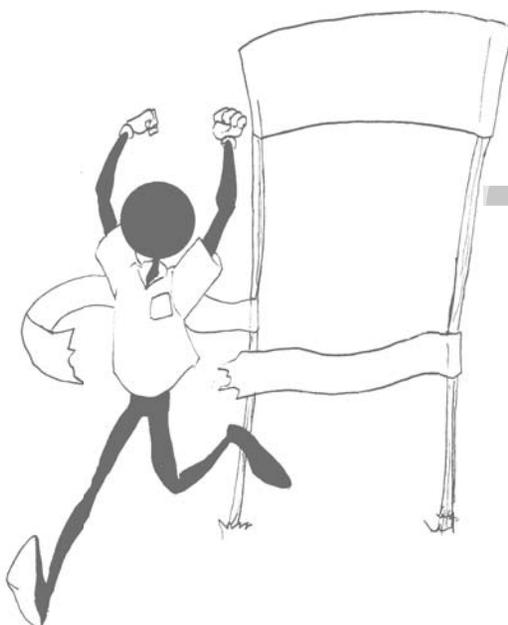
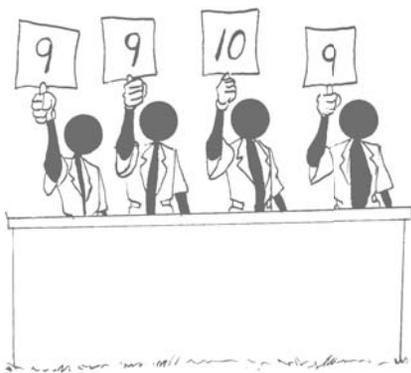
AULA

28

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Identificar, na trajetória da avaliação, as contribuições práticas dos pressupostos da objetividade e da subjetividade.
- Comparar as modalidades avaliação criterial com a modalidade formativa.
- Reconhecer os cuidados necessários na avaliação da aprendizagem escolar.



Pré-requisito

O domínio da Aula 15 do Módulo 4.

REVENDO CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: ENTRE "IDAS E VINDAS"



Extratos do Documento Final "Um Mundo para as Crianças", da Sessão Especial da Assembléia Geral das Nações Unidas sobre a Criança, 10 de maio de 2002.

Dentre as vinte e uma metas acordadas sobre educação, achamos interessante destacar para fins de nosso estudo, o item II.

II. Provendo Educação de Qualidade

(a) Expansão e melhora do cuidado e da educação na primeira infância, para meninos e meninas, especialmente para os mais vulneráveis e em desvantagem;

(b) Redução de 50% no número de crianças em idade de ensino de primeiro grau fora da escola e o aumento para, no mínimo 90%, nas matrículas em escolas primárias ou na participação em programas alternativos de programas de educação primária de boa qualidade até 2010;

(c) Eliminar as disparidades de gênero no ensino primário e secundário até 2005 e alcançar a igualdade de gêneros na educação até 2015, centrando a atenção em assegurar para as meninas o acesso e a conquista igualitária e total de uma educação de boa qualidade;

(d) Melhorar os aspectos da qualidade da educação para que crianças e adolescentes alcancem resultados de aprendizagem identificáveis e mensuráveis, especialmente capacidade de ler e de escrever, talentos matemáticos e experiências essenciais para a vida;

(e) Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos as crianças e adolescentes sejam alcançadas por meio de acesso a programas apropriados de aprendizado e habilidades específicas;

(f) Atingir um aumento em 50% dos níveis de alfabetização em adultos até 2015, especialmente para mulheres.

...a avaliação por si, é um ato amoroso e a sociedade na qual está sendo praticada não é amorosa e, daí, vence a sociedade e não a avaliação... Para a avaliação não há uma separação entre o certo; há o que existe e esta situação que existe é acolhida, para ser modificada. Na avaliação, não há exclusão.

Cipriano C. Luckesi

Ao estudar a avaliação percebemos que, por um lado e de forma geral, o seu conteúdo está presente em todas as áreas da atividade humana, seja de modo formal ou informal. Por outro lado, os estudos sobre esta temática na área educacional têm crescido muito nos últimos anos e têm sido tratados por seus investigadores, a partir de muitos enfoques, como o psicológico, o antropológico, o filosófico, o tecnológico, o sociológico e o pedagógico, estando presentes nas propostas de governo, nos sistemas de ensino ou no ambiente escolar e na sala de aula. Tudo pode ser avaliado, porém, de forma geral, a preocupação gira em torno do **fracasso escolar e a busca da qualidade no ensino**. Contudo, ainda ouvimos, na prática escolar, denúncias e queixas sobre a prática avaliativa de alguns profissionais, desde o excesso de poder, o autoritarismo, as arbitrariedades cometidas e, até mesmo, coerções, punições, numa verdadeira lógica do absurdo. Porém, quaisquer das formas, posturas e práticas adotadas na avaliação estas estão "a serviço de uma pedagogia dominante que, por sua vez, serve a um modelo social dominante" (LUCKESI, 1995, p. 29), passando pelo entendimento sobre a evolução das funções que governos, escolas e educadores acreditam cumprir na sociedade e no mercado de trabalho.

O caminho da avaliação: entre pressupostos e modalidades

No domínio da educação, a avaliação aparece, numa primeira manifestação histórica, como instrumento de seleção extra-escolar, como nas práticas chinesas no século II (a.C.) em que o imperador Shun examinava seus oficiais com o fim de promovê-los ou demiti-los. Somente na universidade medieval é que este tipo de prática se cristaliza, primeiramente, “como prática educativa – a *disputatio* – exposição de um aluno/a com seus professores/as” (SACRISTÁN, 1998, p. 298).



O termo avaliar tem sua origem no latim, provindo da composição *a-valere*, que quer dizer dar valor a (LUCKESI, 1998, p. 76).

Atualmente, a avaliação educacional abrange os mais diversos níveis (macro, meso e micro) de decisão (órgãos internacionais, governos, secretarias de ensino, escolas, salas de aula); elementos (especialistas, professores, alunos); aspectos (ensino; métodos; meios – gráficos, documentos, planos, projetos, currículos, programas educativos, entre outros); instrumentos e formas (testes, provas, portfólios, exames, auto-avaliação e outros); modalidades (tradicional, normativa, criterial e formativa); processo e produto; quantidade e qualidade, buscando sempre controlar desníveis e desequilíbrios entre as demandas da sociedade e a oferta em termos de resultados e formação dos seus indivíduos.



Os jesuítas, já em 1600, utilizavam um tipo de avaliação de cunho mais qualitativo, na forma de exame oral, com bases em emulações constantes. Somente por volta de 1800 é que o exame escrito formal, com atribuições de notas, num viés mais quantitativo, aparece.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (INFORMATIVO nº 7, ano 1, 23/9/2003):

De cada dez alunos do Ensino Fundamental, dois repetiram a série cursada entre 2001 e 2002. No período anterior (2000/2001), a taxa era de 21,7%. O problema é maior na primeira série, cujo índice chega a 31,6%. No Ensino Médio, 20,2% dos estudantes repetiram o ano em 2001. Em 2000, o índice era de 18,6%. Também nesse nível de ensino, a taxa é maior na 1ª série, com 25,8% de repetência. Veja os gráficos.





No Brasil, assim como na América Latina, "os meninos têm menos acesso à escola que as meninas, principalmente porque eles são em maior número entre as crianças que trabalham" (Segundo dados do Censo 2000 do IBGE), "entre os 5,5% das crianças e adolescentes de sete a 14 anos no Brasil que não estão matriculados, a desagregação por gênero é de 5,85% para os meninos e de 5,15% para as meninas" (Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, V Conferência Ibero-americana de Ministras, Ministros e Altos Responsáveis da Infância e Adolescência – Representantes de governos ibero-americanos debatem a situação de crianças e adolescentes na região, 18 e 19/9/2003, Santa Cruz, Bolívia).

Em 2003 ainda nos estarrecem os índices de evasão e repetência escolar na educação brasileira, principalmente no Ensino Fundamental público. Mesmo considerando algumas melhorias nos últimos anos, estas medidas ainda são pequenas diante da grande dívida que os governos e a sociedade como um todo têm, principalmente, para com a classe menos favorecida da nossa população. Esta somente conta com a educação pública, tanto em relação à oferta de escolas, como na qualidade dos serviços para educar formalmente seus filhos.

Paralelamente a essa triste constatação, percebemos que a trajetória da avaliação educacional em nosso país esteve sempre atrelada aos modelos teórico-metodológicos importados e esses nem sempre foram claros, principalmente para os próprios professores, que precisam tomar uma série de decisões acerca da avaliação da aprendizagem dos seus alunos e sobre sua própria prática de ensinar com vistas à realidade de trabalho.

Franco (1995) busca nos pressupostos epistemológicos da avaliação, através de suas principais matrizes epistemológicas (determinada maneira de compreender o tipo de relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto a ser conhecido), construir e organizar uma teoria do conhecimento sobre o assunto.

A autora apresenta, inicialmente, o *objetivismo* e o *subjetivismo* como as abordagens explicativas para, em seguida, apontar, o *vínculo indivíduo-sociedade* como nova possibilidade de análise da avaliação educacional para os novos tempos.

Para nós, a explicação desses pressupostos e de outras referências – como as modalidades de avaliação *tradicional*, *normativa*, *criterial* e *formativa* – é de fundamental importância para que possamos caminhar nesse complexo labirinto de "idas e vindas" da avaliação. Nesse sentido, tentaremos perseguir a trajetória da avaliação educacional entre estas trilhas já abertas, sabendo de antemão, que elas estão imbricadas numa "teia de referenciais" que precisamos melhor compreender.

A influência dos pressupostos epistemológicos na prática avaliativa

A abordagem objetivista

O **objetivismo** na educação se estrutura a partir da influência da Psicologia experimental, quando esta começa a ganhar condição de ciência, isto é, suas pesquisas seguem, agora, os critérios da *observação, verificação e experimentação científica*. Este modelo, antes aplicado às ciências naturais, passou então a fundamentar ciências sociais, e era orientado, principalmente, pela vertente da psicomетria, da psicologia experimental saída dos laboratórios da Alemanha e pelos postulados do positivismo/liberalismo e da cientificidade. Acreditava-se que, para fazer ciência, era preciso lidar somente com o fato objetivo, que pode ser observado, medido, palpado. Dessa forma, na educação, "os fatos sociais passam a ser tratados como objetos, desprovidos de subjetividades, historicidade e contradição" (FRANCO, 1995). Há a *separação entre o sujeito que conhece e o objeto do conhecimento*, visto que acreditam na neutralidade científica do pesquisador.

Na visão objetiva, destacava-se o perigo que os professores-avaliadores corriam ao apelar para a subjetividade dos alunos quando precisavam fundamentar um juízo de valor sobre seu rendimento escolar. Daí a supervalorização dos exames, das certificações, dos diplomas e dos testes, numa grande preocupação quantitativa com a mensuração. Essa preocupação se arrastou ao longo dos anos seguintes e foi, em parte, valorizada pelos professores, segundo o momento e o tipo de proposta educacional que defendiam.

Os *exames tradicionais*, tão em moda naquele período, e, ainda tão presentes nas práticas avaliativas atuais, "passam a ser considerados uma técnica de certificação para medir com pretensa objetividade (e atestar juridicamente) um nível determinado de qualificação" (AFONSO, 2000, p. 30). Esses exames, bem como os diplomas, faziam parte de uma **modalidade avaliativa tradicional** e tiveram o seu apogeu no século XIX, quando do desenvolvimento da produção capitalista e do acesso da burguesia ao poder, em substituição à, então, aristocracia. Naquele momento, "os privilégios garantidos pelos laços de família e fortuna passam a ser substituídos pela competência alcançada mediante o estudo e a ação" (FERNANDES, 1976, p. 11).



Guba e Lincoln (1981) identificam quatro etapas na evolução do processo de avaliação dos últimos cem anos que tentamos sintetizar aqui: avaliação como **mensuração**, (o professor como técnico na elaboração de testes e provas); a avaliação **por objetivos** (grande ênfase dada ao alcance dos objetivos propostos pelo professor, escola e sistema educacional); a avaliação como **juízo de valor** (professor além de medir e descrever, deve julgar, demonstrando o grau de satisfatoriedade em relação aos resultados esperados); a avaliação como **negociação** (onde professores e alunos refletem sobre os resultados e atuações no processo ensino-aprendizagem).

Os exames não só foram utilizados para o acesso à administração pública, como ocorreu na Inglaterra na segunda metade do século XIX, como também foram empregados para seleção acadêmica nas universidades e recrutamento de pessoal em organizações não estatais. Mais tarde, esses exames foram importados por muitos países, contrapondo-se aos antigos critérios pessoais de seleção.

Com toda efervescência teórica ao longo desse período, a prática de avaliar dos professores se confundia (e até os dias atuais ainda acontece), entre o "medir" e o "avaliar". Medir, segundo Luckesi (1998), é “uma forma de comparar grandezas, tornando uma como padrão e outra como objeto a ser medido...” (p. 72). É uma etapa importante para aferição da aprendizagem, por isso está contida na avaliação, porém, o conceito “avaliação” vai mais além,

... é formulado a partir das determinações da conduta de ‘atribuir um valor ou qualidade e alguma coisa, ato ou curso de ação...’, que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado. Isto quer dizer que o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma conseqüente decisão de ação (p. 76).

Na atualidade, utilizamos ainda a mensuração na hora de avaliar. Esta prática tem a sua função e é importante para o ato avaliativo. O que se deve evitar, segundo Morin (1990), é a importação da ideologia positivista da avaliação ou uma metodologia extraída das Ciências da Natureza, apresentada como a única capaz de garantir a cientificidade, num enfoque restrito e mecanicista de entender a questão.

A abordagem subjetivista

Pode, em parte, ser explicada inicialmente pela influência dos estudos feitos por volta da década de 1900, a partir das primeiras manifestações da Psicologia científica, principalmente destacada pelos estudos genéticos. A partir desses trabalhos que começaram na Inglaterra e França ainda no século XIX, Binet e Simon (1905) criaram instrumentos para medir a inteligência das crianças das escolas francesas. Estes estudos se contrapunham aos antigos exames tradicionais, “considerados inefcazes” (AFONSO, 2000, p. 31).

!
O teste de inteligência elaborado por Binet e Simon (1905) foi o primeiro teste destinado a fornecer a idade mental de um indivíduo e até hoje ainda é utilizado, principalmente quando a ideologia é a da eficácia e rendimento, encaixando-se bem nas práticas de seleção.

Esses **testes padronizados** acabam influenciando as políticas de educação, principalmente na Inglaterra e Estados Unidos, devido à ideologia comum de progresso que ambos compartilham. Neste momento, os exames (propostos na visão objetivista – modalidade tradicional) são colocados em segundo plano, frente aos *testes de aptidão e de inteligência*. Muitos países e grupos defendiam e, ainda hoje, defendem esses testes, por acreditarem que estes podem prever o sucesso dos indivíduos. Nos EUA, a pedagogia dos testes estandardizados ajudou a consolidar o capitalismo liberal, de forma a explicar, racionalmente, as diferenças individuais no seio das escolas e sociedade, denuncia Afonso (2000).

Em geral, esses testes são considerados uma forma da modalidade de *avaliação normativa*, pois presume, segundo (SCRIVEN, 1991, citado por AFONSO, 2002, p. 34) que “as diferenças individuais tendem a distribuir-se de acordo com a curva normal de Gauss – toma como referência, ou compara, as realizações dos sujeitos que pertencem ao mesmo grupo – o que lhe confere uma natureza intrinsecamente seletiva e competitiva”.

Franco (1995) compreende o surgimento da abordagem subjetiva, a partir dos sérios questionamentos que se faziam em relação à aplicação desses testes padronizados e “à absorção acrítica dos seus resultados”(p. 20).

Para a autora, nesse modelo, *o sujeito que conhece tem predominância sobre o objeto do conhecimento*, pois, este é “parcial e determinado pelo sujeito que conhece a partir de suas vivências e valores”, e continua “Nessa abordagem, a predominância, se não a exclusividade, volta-se para a atividade do sujeito, a quem atribui papel de criador da realidade” (p. 19). Dessa forma, as pesquisas na área educacional passam a ser **centradas no aluno**, na sua interação com o professor, priorizando os dados **qualitativos** pelas várias possibilidades que a subjetividade desta abordagem sugere de colher as informações sobre este.

A abordagem subjetivista na avaliação, segundo a autora, trouxe importantes contribuições para a aprendizagem, pois ao penetrar na *subjetividade dos processos cognitivos*, abriu espaço para se estudar a *afetividade*, as *condições emocionais* que interferem no processo ensino-aprendizagem, além de propor a *auto-avaliação* como procedimento avaliativo. Apresenta também novos instrumentos de coleta de dados, com a inclusão de *questões abertas ou divergentes e discursivas* nas *entrevistas*, *questionários* e que, mais adiante, são incluídas nos exercícios e provas propostos pelos professores, bem como nas pesquisas das áreas humanas.



A obra de Tyler somente foi difundida para o Brasil por volta das décadas de 1960 e 1970, nos trabalhos traduzidos de autores como Ragan (1964), depois Fleming (1970) e Taba (1974).

Entre subjetividade, objetividade e a realidade

Como vimos, é a partir do momento em que o aluno começa a ser considerado sujeito do processo de conhecimento e este passa a ter de se comprometer com os objetivos do professor, é que a avaliação passa a ser compreendida como instrumento capaz de cuidar dos meios de ação e de controle, de forma a conduzir o aluno com mais segurança e sucesso. Dentro dessa concepção é que surgem os *testes padronizados* e, em seguida, os procedimentos e *práticas avaliativas* mais amplas. Oriundos deste momento destacam-se os “estudos de oito anos de Tyler e Smith” (década de 1930), bem como sua obra sobre *currículo e ensino*. É a partir desses estudos que se introduzem outros procedimentos/instrumentos avaliativos, tais como: os *questionários*, as *escalas*, os *registro de comportamentos* e outros, de forma a coletar evidências sobre o desempenho dos alunos ao longo de sua trajetória educacional, tendo em vista os objetivos curriculares. É também no desenvolvimento de uma *teoria para o currículo* que Ralph Tyler desenvolve os estudos sobre a *avaliação da aprendizagem* (termo criado por ele). Essa forma de *avaliação por objetivos* proposta por Tyler passa a ser compreendida como um procedimento capaz de verificar se os objetivos educacionais estão sendo atingidos nos programas curriculares.

Décadas mais tarde, reforçado pelo discurso do fracasso escolar e pela crise econômica da década de 1970, importantes pesquisadores, como Bloom (1971), passam a ser considerados na avaliação ao defender o sucesso escolar, ou a *avaliação pelo sucesso*, propondo mudanças operacionais e comportamentais para os alunos numa “pedagogia do domínio da aprendizagem” através das áreas *afetiva, cognitiva e psicomotora*.

Bloom defendia a *formulação de objetivos* como capaz de definir novas estratégias contra o fracasso escolar, delimitando as prioridades no ensino e organizando as aprendizagens de maneira mais racional e eficiente.

Os fundamentos da pedagogia do domínio para a aprendizagem, propostos por Bloom (1971), estão presentes até hoje e distinguem três tipos de avaliação, segundo os momentos e as funções que a avaliação desempenha:

- **avaliação diagnóstica:** visa a preparar o aluno para iniciar a aprendizagem. Busca colher dados como a descrição, a classificação e a determinação do valor de algum aspecto do comportamento do aluno com vistas a sua preparação para iniciar uma aprendizagem;

- **avaliação formativa:** visa a ajudar o aluno no decorrer da aprendizagem, orientando-o em termos do alcance da aprendizagem;

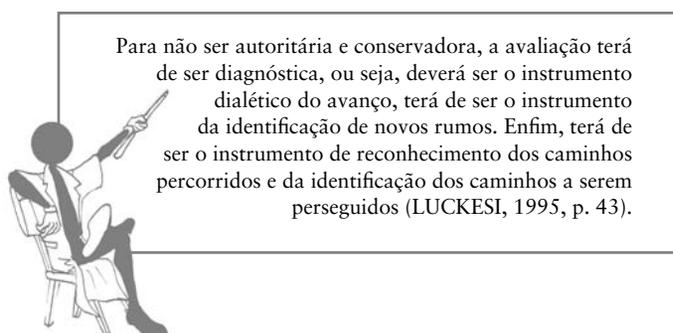
- **avaliação certificatória** (somativa ou classificatória para alguns): é um processo de controle final sobre os domínios de conhecimentos atingidos pelo aluno em relação aos objetivos propostos, seja ao final de uma aprendizagem, de uma unidade, semestre ou curso, tendo em vista um resultado.

Segundo Bonniol e Vial (2001), este estudo causou grande impacto na educação, porém muitos autores se inspiraram nele para corrigir (no caso do ambíguo conceito de avaliação diagnóstica) ou para complementar o estudo sobre a avaliação.

A proposta de Bloom acabou sendo adotada por muitos educadores, como os importantes autores brasileiros da área, entre eles Turra, Enricone Sant'Anna, André (1975), Luckesi (1995) e muitos outros que, considerando a grande importância da definição das funções da avaliação, passaram a relacionar, a cada uma das funções, uma modalidade e da seguinte forma: à **função de diagnóstico** corresponde a modalidade **diagnóstica**; à **função formativa** a modalidade **formativa**; e à **função certificatória**, a modalidade **somativa**.



Atualmente, a prática avaliativa requer uma tomada de posição sobre as condutas docentes e discentes, tendo em vista o encaminhamento dos alunos para etapas seguintes na aprendizagem ou a sua reorientação na aprendizagem, o que requer uma revisão do processo de ensino pelo professor.



Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos. Enfim, terá de ser o instrumento de reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos (LUCKESI, 1995, p. 43).



Idêntico ao que aconteceu nos países periféricos, a reforma do sistema educacional brasileiro, aliado à tendência atual de descentralização de seus sistemas, fez surgir diferentes propostas e formas de avaliação, numa verdadeira "cultura da avaliação", praticada através de avaliações internas (cuja motivação é o acompanhamento do próprio trabalho pelas instituições de ensino). Hoje esse acompanhamento se dá através de instrumentos como o PPP e/ou na forma da Auto-avaliação); nas avaliações externas (cuja motivação é o controle da qualidade dos sistemas de ensino pelos governos, através de Programas Nacionais de Avaliação, tipo SAEB, ENEM ou Provão); nas avaliações da aprendizagem escolar (cuja motivação é a qualificação da aprendizagem do aluno).

Aqui no Brasil, a *modalidade normativa*, após o período das testagens, como os testes de coeficientes que aconteciam nas escolas públicas na década de 1960, passa a ser exemplificada pelos professores quando se referem aos concursos públicos para selecionar pessoas a partir de determinados números de vagas no mercado de trabalho, assim como no exame vestibular; ou seja, tipos de exames que seguem os princípios da modalidade *normativa* e, nesta situação, também, pode-se considerar que contemplam a função *somativa (classificatória ou certificatória)*.

A função/ modalidade de *avaliação diagnóstica* repercutiu muito entre os educadores progressistas brasileiros, a partir dos trabalhos de Luckesi (1995), que a defende, apontando a sua importância para o processo de aprendizagem do aluno, sugerindo que esta deva ser assumida como:

...instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno; tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no processo de aprendizagem...
Desse modo, a avaliação não seria tão somente um instrumento para aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico da situação (1995, p. 81).

A função/modalidade diagnóstica impressionou tanto esses educadores, que eles passaram a classificar de diagnóstica a avaliação formativa, quer dizer, a que é utilizada durante o processo ensino — aprendizagem com vistas à orientação do aluno, após perceber os entraves ocorridos ou não durante este processo de aprendizagem. Hoje, entretanto, já se consegue compreender que a *avaliação diagnóstica se constitui numa etapa inicial da avaliação formativa, pois possibilita verificar as dificuldades ou não do aluno e da turma*.

Precisamos lembrar que, numa mesma aula ou curso, o professor poderá incluir todas essas funções/modalidades diagnóstica, formativa ou somativa. O que não se admite é utilizá-las à revelia, sem critérios claros para os alunos e sem saber o que se pretende.

Continuando, a pedagogia por objetivos de Tyler é depois reforçada por Bloom, mais adiante, pela corrente *tecnicista* que vê na instrumentalização dos meios tecnológicos e na idéia do reforço, a possibilidade para dinamizar os processos mentais dos alunos e o ensino.

Os professores, como avaliadores, passam a valorizar nos *exames*, além dos *objetivos operacionais*, as *provas objetivas*, as *escalas de atitudes* e os *planejamentos*, os *recursos didáticos*, numa supervalorização dos meios de educar sobre os fins para o qual se educa, numa grande tecnificação dos processos avaliativos, ratificados, pelas propostas da Lei 5.692/71 em nosso país. Nesse sentido, houve uma grande proliferação de instrumentos e meios para organizar e controlar operacionalmente o ensino em todos os seus níveis educacionais, principalmente quando se tratava de selecionar objetivos e pensar estratégias na hora de planejar as ações docentes.

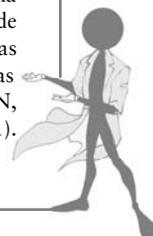
A partir dessas influências, outra modalidade de avaliação surge no cenário educacional, a *avaliação criterial*, supostamente orientada pelos preceitos reconhecidos de liberdade e qualidades de cada aluno-sujeito. Sua principal característica é a apreciação do grau de consecução dos objetivos do ensino que acontece em função das realizações individuais de cada aluno e não em comparação com os outros alunos (como faz a avaliação normativa).

Afonso (2002), com base nos estudos de Carnoy e Levin (1985), Sarup (1990) e Bernstein (1990), descreve importantes aspectos da avaliação criterial:

A avaliação criterial também deve ser concretizada mediante provas ou testes deliberadamente construídos com preocupações técnicas e metodológicas, obedecendo aos requisitos normais, nomeadamente em termos de garantia de *validade e fidedignidade...* é uma modalidade que dá mais garantias de que são realizadas quer a transmissão quer a aprendizagem das chamadas competências mínimas necessárias ao mundo do trabalho... permite um maior controle central por parte do Estado (p. 34).

Dessa forma, podemos entendê-la tão presente, ainda hoje, nas práticas avaliativas de alguns *docentes na sala de aula* (na verificação dos objetivos educacionais a serem alcançados pelos alunos) para atender ao mundo do trabalho; na *escola nos seus planejamentos curriculares* (a escola está sendo avaliada em seus objetivos organizacionais através do Projeto Político-Pedagógico-PPP); *nos sistemas de ensino* (estes são cobrados em relação ao desempenho das escolas quanto aos resultados dos alunos a níveis locais e nacionais), para, de forma mais ampla e normativa, caminhar para os níveis internacionais (comparações normatizadas dos diferentes sistemas educativos dos países a partir de indicadores, tais como a prova).

O que a avaliação externa faz é destacar o valor seletivo e social da mesma, ao mesmo tempo que deforma as possibilidades do currículo. A prática de ensino-aprendizagem ficará muito marcada pela urgência de superar as provas seletivas (SACRISTÁN, 1998, p. 321).



Hadji (1998) acredita que é preciso desmistificar para os educadores a idéia de que se tenha de classificar de 'boas' ou 'más' as modalidades de avaliações normativa ou criterial. Para o autor, nada impede que busquemos informação de um aluno em relação ao outro, desde que seja com fins formativos.

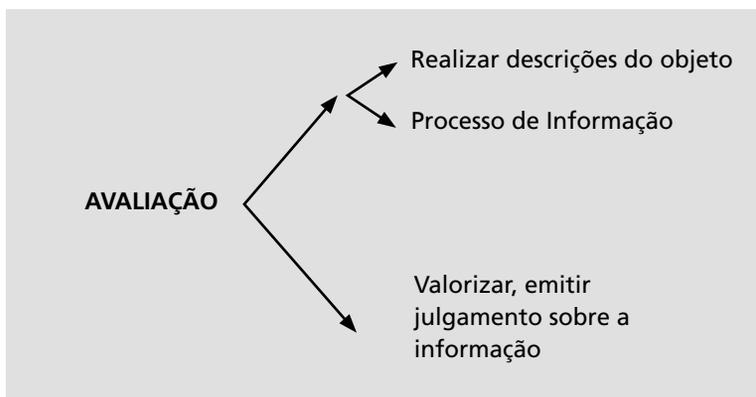
A partir do enfoque ambientalista em psicologia, dos seus reflexos na educação, da entrada das novas metodologias de conhecimento, e mais, da possibilidade de revisão das propostas de períodos anteriores, **a avaliação passa a ser percebida como recurso capaz de fornecer informação sobre os processos de conhecer.** Com isso, entende-se como necessário, primeiro *valorizar esses processos*, para depois orientar no sentido da *tomada de decisão*. Dessa forma, Gimeno Sacristán (1998, p. 302) como outros importantes autores como Guba e Lincoln (1981) e Scriven (1967) entendem que "a avaliação adotou o sentido de **juízo de valor** que recai sobre algo, prévia de descrição da realidade observada, ressaltando a qualidade de ser um processo de *valorização* que considera as circunstâncias do objeto avaliado e os critérios de valor" (p. 302). Esta visão passa a ser adotada também em nosso país, na avaliação da aprendizagem escolar. Luckesi (1995) explica muito bem o juízo do valor no estudo da avaliação:



LUCKESI, conceitua a avaliação atualmente como "um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão" (1995, p. 9, rodapé).

Em primeiro lugar, ela é um *juízo de valor*, o que significa uma afirmação qualitativa sobre um dado objeto, a partir de critérios estabelecidos... Em segundo..., esse julgamento se faz com base nos caracteres relevantes da realidade (do objeto da avaliação). Portanto, o julgamento, apesar de qualitativo, não será inteiramente subjetivo. O juízo emergirá dos indicadores da realidade que delimitam a qualidade efetivamente esperada do objeto. São os sinais do objeto que eliciam o juízo... Em terceiro... conduz a uma tomada de decisão. Ou seja, o julgamento de valor, por sua constituição mesma, desemboca num posicionamento de "não-indiferença", o que significa obrigatoriamente uma tomada de posição sobre o objeto avaliado, e uma tomada de decisão quando se trata de um processo, como é a aprendizagem (p. 33).

Gimeno Sacristán (1998, p. 303) destaca a complexidade da prática avaliativa, visto as várias operações envolvidas nesta tarefa, como: "aquisição, elaboração de informação e expressão de um julgamento a partir da informação coletada". O autor indica, a seguir, um esquema explicativo proposto por Ellioti, que representa essas operações:



A partir de então, surgem diferentes propostas ou práticas avaliativas que buscam valorizar *os processos de conhecer* na escola, relacionadas à *aprendizagem escolar*, e que se organizam pela função ou modalidade de *avaliação formativa*. Esta modalidade é muito ampla, pois compreende inúmeras teorias. O grande consenso é a idéia do ‘acolhimento’, o que não quer dizer, falta de rigor. Perrenoud (1992) destaca que esta modalidade “não deve ser utilizada para outros fins que não fossem melhorar o ensino e a aprendizagem” (p. 165).

A *avaliação formativa* é, segundo Afonso (2000), apenas em parte, uma *avaliação criterial*, visto que também utiliza objetivos previamente definidos e pode recorrer a provas, testes criteriosais. Porém, vai mais além ao utilizar uma pluralidade de métodos e técnicas, como a *observação livre e sistemática*, a *auto-avaliação*, a *entrevista*, o *trabalho de grupo* e outras formas, tal como os *portfólios*, os *relatórios*.

Não podemos, contudo, ter uma visão ingênua e achar que esta modalidade só tem benefícios. Como forma de avaliação contínua, esta modalidade pode imprimir um excesso de controle sobre os alunos, tornando-se mais opressora do que a modalidade tradicional e normativa.

Afonso (2001) defende o valor da *avaliação formativa* enquanto *dispositivo pedagógico*, principalmente porque possibilita, em espaços de relativa autonomia, como as escolas públicas, “a concretização de uma efetiva igualdade de oportunidades de sucesso na escola básica”(p. 40). Este tipo de modalidade permite ao professor **desenvolver um trabalho inter/multicultural com vistas à emancipação dos alunos**, pois não compara alunos e, sim, os orienta em relação à aprendizagem.

! Sugerimos o aprofundamento da questão a partir da leitura do texto de Philippe Perrenoud – Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: Estrela, A. e Nóvoa. A. *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Portugal:Porto Editora, 1993.

Também Perrenoud (1993) defende a modalidade de avaliação formativa para a escola. O autor concebe a avaliação na escola dentro de um “octógono de forças”, a saber:

- relações entre famílias e escola;
- organização das aulas, individualização;
- didática, métodos de ensino;
- contrato didático, relação pedagógica, profissão de aluno;
- controle, política de estabelecimento de ensino;
- programas, objectivos, exigências;
- sistema de seleção e orientação;
- satisfações pessoais e profissionais.

Para o autor, avaliar na escola é um grande desafio pois:

Mudar a avaliação significa, provavelmente, mudar a escola... Mexer-lhes significa pôr em questão um conjunto de equilíbrios frágeis e parece representar uma vontade de desestabilizar a prática pedagógica e o funcionamento da escola. “Não mexam com a minha avaliação! É o grito que damos assim que nos apercebemos que basta puxar pela ponta da avaliação para que o novelo se desfie... (p. 173).

Nas décadas de 1980 e 1990, com a globalização e os impactos da economia mundial, temos assistido a redefinições das políticas educacionais no mundo, onde as fronteiras locais e nacionais se misturam. Nessa perspectiva, a avaliação *normativa e a ideologia de mercado* se aproximam na visão de alguns pesquisadores e políticos de determinados países, pois, ainda hoje, verificamos a proposição de testes estandardizados por autores interessados na criação de um "mercado educacional" (AFONSO, 2000), capaz de selecionar sistemas de ensino, escolas eficazes, supervalorizando as escolhas educacionais e desconsiderando as conseqüências para a sociedade.

A perspectiva da testagem da modalidade de avaliação **tradicional**, **normativa**, bem como a avaliação por **objetivos da modalidade criterial** sempre estiveram atreladas à comprovação que vem do exame, da prova, da modalidade tradicional. A primeira modalidade visa à *mensuração*, a segunda a *seleção*, a terceira ao *mercado*. Todas reforçam a pedagogia do exame.

MODALIDADES	
Tradicional	→ mensuração
Normativa	→ seleção
Criterial	→ mercado

A prova como um dos instrumentos mais valorizados por essas modalidades avaliativas, também o é pelo professor, escolas e pela própria sociedade e vem, ao longo da história da educação, sendo mais ou menos reforçada, porém nunca esquecida, segundo os interesses políticos e econômicos. Nesse atual momento, ela aparece como exigência internacional, num processo paranóico de competição de saber e, como sabemos, "saber é poder".

Em relação aos exames tradicionais (entendido como exame escrito com mensuração de notas quantitativas), esses passam, agora, a ser repensados à luz de outras possibilidades sugeridas pela abordagem subjetivista, que vê o aluno, o sujeito avaliado, de outra forma, como sujeito do processo de ensino. Dessa forma, a prova passa a considerar outros instrumentos para sua elaboração, do tipo *questões subjetivas, abertas*, numa proposta de incluir aspectos *mais qualitativos*.

Em muitas escolas brasileiras, a **avaliação da aprendizagem** passou a considerar outros instrumentos além da *prova*, como a **observação, o anedotário (tipo caderno ou bloco de anotações) como registro, os trabalhos de pesquisas, portfólios**, bem como a incluir as **dinâmicas e tarefas em grupos** em salas de aulas, entre outros instrumentos, reforçando as proposições da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (Lei 9.394/96) que aponta no seu Artigo 24, letra a, sobre a verificação do rendimento escolar, que a avaliação é um "processo contínuo e cumulativo do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e dos resultados ao longo do período, sobre os de eventuais provas finais".

Para Franco (1995, p. 21), portanto, nem o objetivismo e nem o subjetivismo deram conta de explicar a realidade contraditória, "por negligenciarem o caráter histórico e transitório dos fatos", sendo necessária a criação de novos modelos de análise.

Lüdke e Mediano (1992, p. 139) ao fazerem uma análise sociológica nas escolas públicas do antigo ensino do 1º grau do Rio de Janeiro (atual Ensino Fundamental), percebem de maneira geral que professoras, diretoras e supervisoras envolvidas no estudo "não apresentam uma percepção clara do papel da avaliação, como um dos mecanismos mais eficientes da função controladora e conservadora da ordem social vigente, exercida pela escola. A própria educação também não é vista por elas exercendo tal função".



Em outras escolas e cursos chegou-se a abolir totalmente as provas, o que tornou difícil para certos professores mais tradicionais, avaliar seus alunos utilizando outros instrumentos. Alguns sistemas de ensino e escolas passaram a adotar **menções ou conceitos** (A, B, C, D, E ou outros), numa tentativa, muitas vezes confusa para alguns professores, de representar, de forma mais integral, a avaliação do aluno. Porém, no ideário de muitos desses professores, a nota ainda prevalece e é dada, inicialmente, numa primeira aferição, para, em seguida, ser transformada em conceitos no boletim.

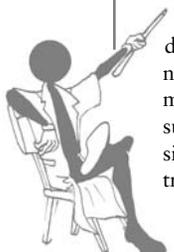
A realidade como possibilidade do vínculo indivíduo-sociedade

Essas possibilidades começam, efetivamente, a acontecer no final da década de 1970 e início dos anos 1980, posteriormente às críticas à educação, à Psicologia e ao sentimento imobilista que pairava no meio educacional após as denúncias, que chegavam da Europa, apontadas pelas teorias reprodutivistas (ALTHUSSER, 1977). Estas acreditavam na inviabilidade de um projeto educacional transformador para a sociedade, frente às determinações do Estado (a escola é apontada como aparelho ideológico do Estado e subordinada às leis do capital), o que gerou, num primeiro momento, muito desânimo entre os educadores para, num segundo momento, gerar investigações sobre os outros ângulos da questão.

Dessa forma, a educação passou a investigar teorias mais amplas, que explicitassem as relações, indivíduo, educação e sociedade, a partir de análises *históricas, sociológicas e econômicas*. Compreendeu-se a importância do aluno que se educa, *como sujeito interagindo com objeto do conhecimento*, isto é, esse indivíduo é parte integrante da dinâmica da sociedade e não pode ser isolado da realidade que o envolve, daí a necessidade de incluir na avaliação, o *vínculo indivíduo-sociedade*.

Com a perspectiva sociológica para o estudo da avaliação, a partir dos trabalhos de autores como Broadfoot (1979), Perrenoud (1993), Afonso (2000), Lüdke e Mediano (1992), entre outros, amplia-se o olhar sobre a questão, não só em relação aos sistemas de ensino, bem como à escola e à sala de aula, permitindo, com isso, conhecer os mecanismos sutis, as práticas e valores que envolvem a avaliação.

Para Althusser (1977, p. 94) "Um Aparato Ideológico de Estado desempenha, em todos os seus aspectos, a função dominante, embora não se preste muita atenção à sua música, de tão silenciosa que é: trata-se da escola."



A avaliação educacional precisa, então, ser repensada em nosso país a partir da realidade social, bem como os interesses imbricados nessa dinâmica de forma a “explorar as brechas que abrem caminho para as rupturas e mudanças” (FRANCO, 1995, p. 22), pois o conhecimento não acontece fora da prática social. Portanto, essa nova abordagem (o vínculo indivíduo-sociedade) *resgata a ação prática dos homens*, o que pressupõe para nós, a análise do professor sobre **o que o leva a avaliar (motivo) e com qual objetivo (finalidade)**. Para isso, devem também ser propostas ao aluno as mesmas indagações sobre **por que sou avaliado e o que os professores pretendem**, durante uma aula, um curso. Ao professor cabe **informá-lo sobre sua intencionalidade no processo de ensino-aprendizagem**, através da proposta de um determinado conteúdo, matéria, prova ou curso, de forma que o discente possa perceber o sentido na tarefa de avaliar do professor, da escola, além de se sentir acolhido em suas buscas, ser respeitado em seus erros, orientado em novos conceitos, compreendendo o sentido desta atividade para sua prática social futura.

Importantes autores brasileiros, como Luckesi, Hoffman, Saul, e outros renomados pesquisadores da avaliação vêm se destacando ao trilhar esse caminho para uma prática de **avaliação da aprendizagem mais inclusiva, mediadora, emancipatória**, com vista à **participação, à negociação e à democratização do saber**. Saul (1999) defende uma forma *emancipatória*, na medida em que “a percebe como um processo de descrição, análise e crítica da realidade, visando a transformá-la”. Afirmo que o compromisso principal desta avaliação é “o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam sua ‘própria história’ e gerem suas próprias alternativas de ação” (p. 61).

Hoffman (1991) propõe uma forma *mediadora*, como postura de avaliação e de vida, pois acredita que a ação avaliativa mediadora se desenvolve em benefício do educando e se dá, especialmente, pela proximidade entre quem educa e quem é educado.

Luckesi (1995) propõe que a prática de avaliação da aprendizagem supere o autoritarismo, buscando, pela via da autonomia do educando, a participação democrática para todos, o que significa: “igualdade, fato que não se dará se não se conquistar a autonomia e a reciprocidade nas relações” (p. 32).



Avaliação da aprendizagem não é uma atividade esporádica do professor, ao contrário, ela é uma parte integrante do processo de ensino. Demanda tempo e energia para planejar, observar, elaborar e corrigir.

Para Luckesi (1995), a função ontológica (constitutiva) da avaliação da aprendizagem é de diagnóstico.

A favor de uma avaliação do aproveitamento escolar do aluno a partir de *atribuição de qualidade aos resultados da aprendizagem*, Luckesi sugere aos professores avaliadores algumas etapas:

- coletar, analisar e sintetizar, de forma mais objetiva possível, as manifestações das condutas – cognitivas, afetivas, psicomotoras – dos educandos, produzindo uma configuração do efetivamente aprendido;
- atribuir uma qualidade a essa configuração da aprendizagem, a partir de um padrão (nível de expectativa) preestabelecido e admitido como válido pela comunidade dos educadores e especialistas dos conteúdos que estejam sendo trabalhados;
- a partir dessa qualificação, tomar uma decisão sobre as condutas docentes e discentes a serem seguidas, tendo em vista:
 - a reorientação imediata da aprendizagem, caso sua qualidade se mostre insatisfatória e caso o conteúdo, habilidade ou hábito que esteja sendo ensinado e aprendido, seja efetivamente essencial para a formação do educando;
 - o encaminhamento dos educandos para passos subsequentes da aprendizagem, caso se considere que, qualitativamente, atingiram um nível satisfatório no que estava sendo trabalhado (p. 95).

O autor também propõe alguns *cuidados básicos com a prática da avaliação* da aprendizagem escolar a partir da função básica do diagnóstico, para, em seguida, e de forma articulada, indicar algumas **funções da avaliação**, que tentamos resumir:

a) função de *propiciar a autocompreensão*, tanto do educando quanto do educador: discente e docente, por meio do ato de avaliar, devem ser aliados na construção de bons resultados, e considerar as condições particulares buscando avançar qualitativamente;

b) função de *motivar o crescimento*: ajudar o aluno a verificar e reconhecer o limite e amplitude de onde está, com vistas a provocar uma motivação interna para prosseguimento no percurso de vida ou estudo;

c) função de *aprofundamento da aprendizagem*: propiciar ao educador e ao educando manifestar a qualidade de suas possíveis aprendizagens. Isto requer aprofundamento da aprendizagem através de exercícios que despertem ativamente o aluno, de forma que sua aprendizagem seja manifestada;

d) função de *auxiliar na aprendizagem*: deve-se estar atento às necessidades dos alunos, na perspectiva do seu crescimento.

A lógica do absurdo na prática da avaliação da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem não existe dissociada do processo de ensinar e do projeto educativo da escola, estruturado ou não no seu Projeto político-pedagógico. Porém, não é bem isso que presenciamos em muitas práticas avaliativas escolares. Muitos “avaliam por avaliar”, sem total preocupação com a finalidade desta tarefa.

Geralmente, estes profissionais se distanciam do seu compromisso político nesta tarefa, ao se despreocuparem com a **garantia da qualidade da aprendizagem do aluno, objetivo fundamental de uma prática avaliativa democrática**. Desconsideram a possibilidade do ‘erro’, pois ainda o vêem como algo inadmissível, repugnante, de incapacitação de quem os comete, numa total arrogância e preconceito. Contudo, o erro é decorrente de um padrão considerado correto por alguém, e quem não erra no processo de aprender e crescer? Infelizmente existem profissionais que acreditam estar acima do bem e do mal, num pedestal de hipocrisia e de autoritarismo. Muitos costumam observar a atuação dos alunos, os seus trabalhos por um padrão altamente subjetivo e irreal, considerando primeiro “o que ele não fez”, “o que não está bom ou correto” segundo um determinado padrão estabelecido e que, muitas vezes, ele não externalizou para os alunos. A crítica que precisa ser feita recai, na maioria das situações avaliativas, sobre os aspectos mais negativos, do que positivos. Ao invés de observar o processo de construção do aluno diante de sua própria realidade e as possíveis dificuldades transpostas para a construção do conhecimento, seja num trabalho ou prova, os professores, geralmente, optam por não apostar no aluno.

Alguns desses professores não se preocupam em discutir os critérios avaliativos com suas turmas no início do período, antes de cada prova, de partilhar isto com os responsáveis, num trabalho de **negociação**. Muitos alunos ainda se calam diante do medo de punições, e muitos pais se vêem coagidos, pois temem buscar explicações do professor sobre algo que ele discorda ou não compreende, com medo de retaliações e represálias para com seus filhos.

É claro que essas denúncias têm dois lados: o dos professores e o das escolas. Ambos precisam ser ouvidos. As denúncias são muitas e vão desde a falta de educação dos alunos; a pouca dedicação e interesse nos estudos; a falta de apoio, cobrança e autoridade dos pais; o desinteresse dos pais em participar de reuniões escolares; a pouca autonomia dos professores diante das propostas de trabalho que vêm dos órgãos gestores; a falta de disciplina na escola; a pouca autoridade de algumas direções na condução de atos disciplinares; a sobrecarga de trabalho; a pouca preocupação da escola em articular a comunidade de pais ao trabalho escolar, até a falta de apoio das autoridades, entre outros.

Portanto, entre idas e vindas, a avaliação caminha. Porém, é preciso que professores e partícipes assumam essa responsabilidade em relação à democratização do caminho para o acesso ao conhecimento. A prática avaliativa, quando responsável, amorosa, formativa e dialética, resgata a auto-estima dos alunos e os ajuda na sua trajetória pessoal e de aprendizagem. Quando não criam alienados, oportunizam desigualdades, alimentam desesperança e exclusão. Dessa forma, conclamamos governos, escolas, educadores, educandos e responsáveis para uma jornada ética na avaliação com vistas à transformação da educação brasileira.

RESUMO

O sentido da avaliação está presente em nossas vidas pessoais e de trabalho. As preocupações, em geral, sobre a questão da avaliação giram em torno da repetência escolar e da qualidade do ensino. Estas questões têm mobilizado governos, sistemas de ensino, escolas, educadores, alunos, na tentativa de melhor compreender as práticas avaliativas, que podem ser mais seletivas e excludentes como advogam os mais conservadores e liberais, ou mais includentes, amorosas, mediadoras, emancipatórias como desejam os que acreditam na transformação da sociedade.

As práticas avaliativas ao longo dos anos oscilaram entre práticas **objetivas** e **subjetivas**, caminhando para a realidade, entre o **indivíduo** e a **sociedade**. Percebemos, ao longo do trajeto da história da avaliação, práticas quantitativas, objetivas e de mensuração a partir da lógica do exame e da cultura da prova. Além disso, surgem os testes de aptidão e de inteligência que se somaram à avaliação por objetivos visando ao sucesso na aprendizagem escolar, numa prática mais subjetiva e que passa a incluir o aluno como sujeito do processo de ensino. Mais tarde esses conceitos atrelam-se aos meios de ensinar, através das influências da pedagogia da tecnificação. Com os reflexos da psicologia ambiental para a educação e os estudos críticos na educação, somados às novas metodologias do conhecimento, passa-se a encarar a avaliação como um recurso que permite compreender os processos de conhecer dos indivíduos. Para valorizar estes processos, inclui-se o "julgamento de valor". Atualmente, a realidade exige outras formas para explicar os pressupostos da avaliação. O **vínculo indivíduo-sociedade** nos parece adequado para representar esse momento da história da avaliação. Este vínculo só pode se dar pela prática da "negociação", em que os alunos e professores assumem suas responsabilidades e se comprometam no processo de ensino tendo em vista a realidade. Neste sentido, a avaliação deve ajudar os alunos a compreenderem o sentido desta atividade e os processos implicados para a sua prática social futura.

Ao lado desse caminhar, algumas modalidades de avaliação surgiram, todas elas à reboque das postulações de Bloom, tais como a diagnóstica, formativa e somativa. Compreendemos que não devemos compará-las para classificá-las de boas ou más, o que importa é verificar o valor formativo destas para o aluno. O que se propõe é que os professores façam as suas escolhas, lembrando que avaliar só tem sentido quando visa à qualidade da aprendizagem do aluno. Para isto, é preciso responsabilidade e ética no exercício de tão complexa tarefa.



ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

ATIVIDADE 1

Com base na trajetória da avaliação e do estudo de seus principais pressupostos, identifique três contribuições práticas do modelo *objetivista* e *subjetivista* para a educação.



ATIVIDADE 2

Organizar um quadro sinóptico comparativo entre as duas modalidades de avaliação (formativa e criterial), verificando as diferenças e os pontos comuns entre elas.

ATIVIDADE 3

No texto apresentamos alguns cuidados sugeridos por Luckesi (1995) para a utilização da avaliação da aprendizagem. Descreva-os, explicando-os com base na leitura e na sua experiência.

AUTO-AVALIAÇÃO

O que achou desta aula? Conseguiu desenvolver as atividades com bom aproveitamento? Há algum ponto que precise rever ou aprofundar? Caso haja, sugerimos voltar ao texto ou recorrer, para maior aprofundamento, aos autores da área, indicados ao final do módulo.

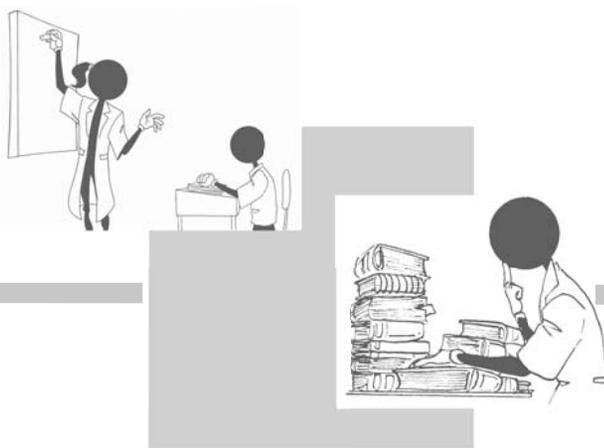
A avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar

AULA 29

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Reconhecer a avaliação da aprendizagem como um processo contínuo e a sua prática efetivada em muitas e diversas situações.
- Identificar os procedimentos e instrumentos de avaliação comumente utilizados no espaço escolar.
- Sintetizar o processo de construção e aplicação de provas.



Pré-requisito

O domínio da Aula 28 deste módulo.



A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO COTIDIANO ESCOLAR

O ato avaliativo é algo presente em todo empreendimento humano. Estamos sempre julgando algo, a maneira de agir de alguém... segundo a nossa forma de ver a realidade, segundo nossos valores, segundo nossos critérios próprios.

Nilci Guimarães

Avaliação da aprendizagem! Quanta responsabilidade envolvida nesse processo!

O resultado da avaliação da aprendizagem tem um significado muito importante na formação da auto-estima dos alunos. Um conceito, uma nota, uma expressão dessa avaliação mostra ao aluno a sua capacidade de aprender e, com isso, o seu nível de inteligência, sua responsabilidade com os estudos... sobretudo, porque a representação social que se faz da avaliação da aprendizagem do aluno é, geralmente, sempre no sentido de uma classificação: bom aluno, estudioso, inteligente...ou mau aluno, com dificuldades de aprendizagem, malandro...

Além de se ter de fazer com que essa representação seja desfeita pelo próprio estudante e pela sociedade, o que requer muito esforço, devemos nos lembrar de que **avaliamos sempre evidências da sua aprendizagem e nunca a aprendizagem em si, pois esta é um processo individual, ocorre no interior do organismo do indivíduo que aprende.** Portanto, para avaliarmos a aprendizagem dos nossos alunos é preciso muito cuidado diante dos passos que devem ser dados para facilitar uma avaliação responsável e o mais próxima possível da verdade. Para isso, recomendamos que se parta das seguintes questões:

Para que avaliar?

Para que devemos avaliar o nosso aluno? Para domesticar os educandos ou para humanizá-los (tomando emprestado essas expressões de Paulo Freire)?

Luckesi analisa essas expressões e considera que domesticar significa enquadrar os estudantes na sociedade vigente, e humanizá-los é possibilitar ao educando o acesso aos “meios pelos quais possa ser sujeito desse processo e não objeto de ajustamento” (LUCKESI, 1995, p. 31).

É preciso que se tenha muito claro qual a proposta de educação que irá dar norte às nossas ações, no que diz respeito ao processo de ensino e, como consequência, ao processo de avaliação. Em outras palavras, para que sociedade estamos trabalhando? Que tipo de homem estamos ajudando a formar? Isto já deve ter sido definido no Projeto Político-Pedagógico da escola, elaborado por todo o corpo docente e demais profissionais da escola, tendo sido ouvida a comunidade em que a escola se insere.

Uma vez definida a filosofia em que se apóiam a educação e a avaliação da aprendizagem dos estudantes, chega a vez de **o que avaliar?**

O que avaliar?

O que avaliar? Aquilo que consideramos relevante e indispensável numa avaliação. O referencial segundo o qual a avaliação será realizada – **o critério**.

Vamos exemplificar alguns critérios de avaliação.

Exemplo 1

O domínio das quatro operações matemáticas e a aplicação dessas operações em situações-problema. Seria um dos critérios da área da Matemática para a conclusão do 4º ano do Ensino Fundamental.

Para se avaliar os **critérios** estabelecidos, os professores precisam definir os **padrões**.

Padrão é um ponto de referência a partir do qual o professor avalia.

Exemplos A:

Critério – *O domínio das quatro operações e aplicação dessas operações em situações-problema.*

Padrões – *Demonstração dos níveis de domínios em relação a operações matemáticas nas situações-problema apresentadas, tipos:*

- Padrão 1** • Resolve os problemas apresentados com somente três operações.
- Padrão 2** • Resolve os problemas que envolvem somente adição e subtração.
- Padrão 3** • Demonstra dominar as operações matemáticas, mas tem dificuldade em resolver problemas etc.

Exemplos B:

Critério – *Participação*.

Padrões – *Níveis de participação nas tarefas solicitadas, tipos:*

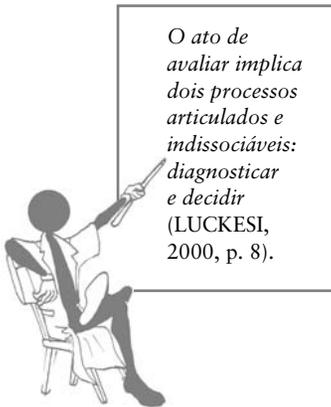
- Padrão 1** • Apresenta as tarefas solicitadas algumas vezes.
- Padrão 2** • Apresenta as tarefas solicitadas poucas vezes.
- Padrão 3** • Nunca apresenta as tarefas solicitadas.

Exemplos C:

Critério – *Capacidade de crítica*.

Padrões – *Avalia diferentes situações apresentadas emitindo opinião fundamentada nos conhecimentos estudados, tipos:*

- Padrão 1** • Avalia algumas situações apresentadas com fundamentação e articidade
- Padrão 2** • Avalia as situações apresentadas, mas sem embasamento teórico.
- Padrão 3** • Não se posiciona criticamente diante das situações que pedem julgamento.

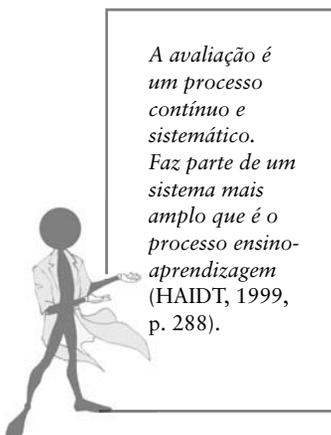


Quando avaliar?

A avaliação é um ato contínuo, constante, que deve acompanhar todo o processo de ensinar e de aprender. Portanto, deve-se avaliar no **início**, **durante** e ao **final** deste processo.

Avaliar a aprendizagem, no cotidiano contemporâneo da sala de aula, não pode mais deixar de levar em conta o sentido ontológico da avaliação (visto na aula passada). O sentido ontológico da avaliação ou essência constitutiva da avaliação é o **diagnóstico**, pois é preciso entender que se avalia para se decidir que rumo tomar, após o diagnóstico. A avaliação é um meio e não um fim, como nos adverte Luckesi (1995). Para que se está avaliando, se nada será feito depois das constatações feitas?

Portanto, devemos avaliar o aluno no início de um ano letivo, de uma unidade de ensino para diagnosticar se ele domina os pré-requisitos necessários aos estudos que vai começar a realizar ou se já tem algum domínio do conteúdo que será objeto de estudo. O diagnóstico pode ser necessário, também, durante o processo, com intuito de se descobrir



(diagnosticar) o que está dificultando a aprendizagem, quando já se verificou o que seria provável.

Durante o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, avalia-se (avaliação formativa) com o objetivo de tomar decisões no sentido de orientar o estudante para que, tendo em vista os resultados da sua avaliação, caminhe em direção à consecução dos objetivos pretendidos e, se for o caso, até chegar a hora de classificar (ou certificar) esse aluno num final de período, de uma unidade, do ano letivo (avaliação certificatória ou somativa).

Como avaliar?

Como avaliar significa dizer que **procedimentos e instrumentos** serão utilizados na avaliação da aprendizagem dos nossos alunos.

Os **procedimentos** referem-se a todos os meios que utilizamos para obtenção de dados ao avaliar e são, basicamente, três: *a observação*; *a auto-avaliação* e *a aplicação de provas* ou *testagem*.

Para registrar os dados colhidos, serão usados os **instrumentos de avaliação**.

Procedimentos de Avaliação	Instrumentos de Avaliação
Observação	Fichas de observação; diários de classe; relatórios
Auto-avaliação	Fichas de observação; portifólio
Testagem (aplicação de provas)	Provas: orais, escritas e práticas e Testes

A observação

A observação pode ser realizada de maneira *formal* e *informal*.

A observação informal é aquela feita sem um planejamento prévio para uma situação organizada de avaliação.

Exemplos de avaliação *informal* podem ser as retratadas por Libâneo a seguir:

O professor percorre a classe enquanto os alunos resolvem exercícios de matemática. Observa uma aluna que parece confusa, pergunta-lhe qual é a dificuldade, revê com ela o procedimento de solução do exercício, procura ajudá-la.



Um professor de Matemática, ao perceber a dificuldade de alguns alunos em resolverem situações-problema, esgota as avaliações sobre raciocínio matemático, domínio das quatro operações etc., quer dizer conhecimentos e habilidades específicas da área. Assim sendo, resolve fazer um diagnóstico das causas de tal dificuldade e verifica que esses alunos não tinham domínio de leitura e interpretação de textos, o que não os deixava entender o enunciado dos problemas.

O professor corrigiu os exercícios de ortografia e notou que alguns alunos cometeram muitos erros. Faz uma revisão da matéria e, em seguida, dá um ditado (LIBÂNEO, 1991, p. 204).

A observação *formal* é aquela feita numa situação planejada para a avaliação, com uma ficha organizada para o que se pretende avaliar.

Exemplo: o mestre pretende observar o nível de participação dos alunos. Para isso, um trabalho de grupo é uma situação oportuna. Nesta situação, o professor pode incentivar a auto-avaliação e a avaliação dos estudantes, uns pelos outros, o que o ajudará muito nas conclusões finais.

Os padrões de participação devem ser discutidos com os alunos, e até modificados, acrescentando-se alguns e retirando-se outros, conforme os resultados das discussões.

Decididos os padrões, alunos e professor ficarão com uma ficha de avaliação para nortear suas observações.

Exemplo de uma ficha de observação:

Critério:

Participação

Alunos(as)

Padrões	Ada	Berta	Carlos	Décio	Eliana	Flávia	Gil	Helena	Observação
Colabora com os colegas com materiais e/ou sugestões	X	X	-----	-----	X	X	X	-----	O Carlos não trouxe os materiais, mas desculpou-se justamente e colaborou com sugestões
Ouve o colega, esperando a sua vez de falar	X	-----	X	-----	X	X	-----	X	O Gil não consegue esperar a sua vez, atropelando os colegas, mas reconhece que precisa se controlar
Cumpre as tarefas que lhe foram determinadas pelo grupo	X	X	X	-----	X	X	X	X	

Legendas: X sim ----- não

Algumas vezes, a observação informal deve ser registrada, como por exemplo, um fato relevante ocorrido com um estudante.

Há alguns anos, numa escola do Ensino Fundamental, um aluno achou uma quantia em dinheiro, na hora do recreio e entregou o dinheiro na secretaria da escola. O professor registrou o fato como ocorreu, deixando um espaço para os comentários sobre a atitude positiva do aluno.

Nessa ocasião, costumava-se usar um caderno com o nome de todas as crianças, chamado de **anedotário**, onde era registrado tudo o que se achava importante, tanto de positivo quanto de negativo. O registro era feito sempre com o cuidado de não se colocar as impressões. Estas eram feitas num espaço abaixo. Hoje, o mais comum, é utilizar o diário de classe para esses registros.

Ao final das observações sobre os estudantes, o professor pode registrar suas conclusões sobre o desenvolvimento que foi percebendo neles, num **relatório**.

Esta forma de registro é muito comum na Educação Infantil, mas poderá ser adotada, também, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, pois dá aos estudantes e a seus responsáveis uma compreensão bem mais ampla sobre o desempenho destes alunos do que um boletim, por exemplo.

Auto-avaliação

Desde os primeiros anos escolares, os alunos devem ser estimulados a se auto-avaliarem, para que possam crescer desenvolvendo-se cada vez mais e melhor.

Só podemos avançar, quando percebemos onde estão as nossas amarras. Sócrates, antes de Cristo, já nos advertia: “Conhece-te a ti mesmo.”

O aluno precisa ir se conscientizando de que a auto-avaliação deve ser coerente com seus acertos e erros, para que consiga ir vencendo as dificuldades que encontra, e não para que possa, mais facilmente, passar de ano. Se não fizer uma auto-avaliação verdadeira, estará mentindo para si mesmo.



É se auto-avaliando e discutindo, com o professor e com os colegas, as conclusões sobre si mesmo, que o aluno aprende a se avaliar.

O estudante deverá reconhecer as referências (critérios e padrões) propostos pelo professor visto que estes lhe darão suporte para concluir sobre o seu desempenho.

A elaboração de provas ou testagem

As provas são importantes instrumentos de medida que ajudam no processo avaliativo. Elas podem variar em sua forma: podem ser **orais, práticas e escritas**. Esta pode ser organizada na forma de questões *objetivas* e/ou *discursivas* ou *abertas*.

Provas orais

Podem ser do tipo **arguição**, em que os alunos, **individualmente**, sorteiam uma questão ou **em grupo** sob a forma de **discussão**.

Provas práticas

São aquelas em que o aluno, individualmente ou em grupo, é levado a executar uma tarefa. Um exemplo de prova prática pode ser a realização de uma experimentação.

Provas escritas objetivas

São construídas de modo que se possa, mais facilmente, computar os acertos e os erros e é muito utilizada pelos professores, principalmente quando o número de alunos é grande, quando se quer abranger maior conteúdo. Este tipo de prova possibilita maior liberdade ao professor sobre cada assunto trabalhado e independe de critérios pessoais e subjetivos na hora da correção. Facilita a memorização, a interpretação e análise do aluno. Porém, é mais demorado e complexo o seu processo de elaboração. Pode favorecer o acerto por acaso do aluno e limitá-lo no desenvolvimento da expressão do seu raciocínio e, por isso, não é adequada para fins de síntese, aplicação e avaliação.

Tipos de questões de provas objetivas

Questões objetivas/tipos	Conceito	Alguns cuidados para elaboração
Lacuna	Uma afirmativa incompleta, com espaços em branco para serem preenchidos pelos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> • Os espaços devem ter o mesmo tamanho. • Não se deve utilizar artigos antes da lacuna. • Os espaços em branco devem sempre vir no final da frase, nunca no princípio. • Não colocar as mesmas frases do livro-texto, entre outros.
Resposta aberta ou pergunta simples	A questão é feita em forma de pergunta.	<ul style="list-style-type: none"> • A pergunta deve pedir uma resposta curta. • Deve ser formulada de maneira simples e bastante clara.
Verdadeiro-falso	O aluno deverá concluir se a afirmativa apresentada é verdadeira ou falsa.	<ul style="list-style-type: none"> • As declarações devem ser incondicionalmente verdadeiras ou falsas. • Não se deve usar frases muito extensas, com muitos detalhes e negativas.
Associação	Diante de duas colunas apresentadas, o aluno deve, por meio de números ou algarismos, associar os dados das duas colunas.	<ul style="list-style-type: none"> • Não se pode apresentar o mesmo número de elementos nas duas colunas. • Utilizar no máximo 10 elementos na coluna da esquerda. • Não possibilitar a associação de palavras por meio do número ou gênero. • O conjunto de elementos deve referir-se a um tema ou idéia central. • A coluna da direita deve apresentar, no mínimo, dois elementos a mais do que a da esquerda.
Múltiplaescolha	Várias alternativas são apresentadas, para que o aluno escolha a que melhor completa a frase colocada no início da questão.	<ul style="list-style-type: none"> • Usar 4 ou 5 alternativas, para diminuir o risco do acerto por acaso. • Evitar alternativas como nenhuma das respostas acima ou todas estão corretas. • Colocar a resposta certa de forma proporcional em todas as opções. Não colocar a resposta certa somente na letra c, por exemplo. • Todas as opções devem ser pontuadas ao final com um ponto, pois encerram a afirmativa. • Dentre as opções oferecidas, uma deve ser inquestionavelmente a melhor. • Não colocar opções absurdas. • As opções devem ser mais ou menos simétricas, evitando-se uma muito mais extensa ou muito menor que as outras.
Escolhamúltipla	A afirmativa incompleta, colocada no início, aceita várias respostas.	Pode ser formulada de duas maneiras: assinale as respostas corretas ou, por exemplo, desse modo: os estados da região norte do país são

Provas escritas discursivas

São construídas na forma de respostas livres, possibilitando várias respostas certas, porém depende da capacidade do aluno em organizar as idéias e pensamentos numa redação. Este tipo de questão verifica a capacidade de argumentação do aluno sobre a idéia central, demonstrando compreensão, aplicação, exemplificação e análise; principalmente para habilidades de síntese e avaliação. É vantajosa a sua elaboração quando são poucos os alunos a examinar. Nesse tipo de questão, o aluno tem a liberdade de demonstrar a sua individualidade, domínio da profundidade do conteúdo, podendo integrar e exprimir as próprias idéias e expressar sua compreensão. Este tipo de questão, quando bem feita, é também difícil de elaborar e é mais sujeito à variação em relação a critérios e, por isso, depende do julgamento e dos critérios pessoais de quem avalia. Mesmo assim, é considerada menos demorada para planejar do que as objetivas e requerem atenção redobrada na correção. É pouco adequada para medir a extensão de conhecimentos assimilados pelos alunos na matéria.

Finalmente, todas as provas devem atender aos critérios de **validade; precisão; fidedignidade e aplicabilidade.**

Validade – quando mede o que realmente se pretendeu medir, por meio de uma amostragem significativa de conteúdos.

Precisão – quando mede de maneira coerente e estável o que se pretende medir.

Fidedignidade – não varia conforme a pessoa que será a ela submetida ou àquele que a irá julgar.

Aplicabilidade – adequada ao grupo, simples no que se refere ao julgamento; custo de material e fator tempo de acordo com as possibilidades existentes (adaptado de MEDEIROS, 1995).

A prova operatória: uma possibilidade de integrar questões objetivas e discursivas

Para que a prova se torne uma parte natural do processo do ensinar e do aprender, além do que já foi colocado, é necessário muito cuidado na sua elaboração.

Em primeiro lugar, se estamos pensando na humanização e não na domesticação dos estudantes, o que nos vem à mente é a prova operatória defendida por Ronca e Terzi como a “prova inteligente”.

A proposta dos autores acima relacionados tem como base a teoria de Piaget que entende a aprendizagem como um processo em que o “agir de quem aprende é o elemento central para que compreenda algo” (HAIDT, 1999, p. 53) e, desta forma, entendemos com Ronca e Terzi (1995).

(...) Fatos, idéias, fenômenos, concepções, problemas precisam ser contextualizados, a fim de que os jovens percebam desde a dialética que os permeia, até, e finalmente, o seu envolvimento histórico e social.

(...) Não é por meio de provas secas(sem qualquer tipo de tratamento coloquial) ou difíceis, que se estimula os jovens a estudar, se controla a disciplina ou se conquista o respeito de uma classe (...).

(...) A prova operatória deve orientar os alunos de forma que tenham muito claro os objetivos de cada uma das questões e um tema servindo de pano de fundo para orientar a sua formulação, contextualizando a prova. A partir disso, “a relação que se estabelece já não é mais leitor-pergunta mas leitor-contexto, via texto” (...) (p. 36, 37, 40).

Para a organização de uma prova operatória, o professor precisa estar atento a múltiplas dimensões que tentamos sintetizar aqui: a *relação coloquial* na forma de redigir o texto das questões; a *relação com o mundo*, de forma a possibilitar um “leque aberto de assuntos, fatos atuais, do dia-a-dia do nosso mundo”(RONCA e TERZI, 1995, p. 36); a *relação com o ler*, pois o aluno será orientado passo a passo, deixando bem claros os objetivos das questões que devem ser contextualizadas; “o importante é o texto a ser lido, o contexto a ser compreendido e depois interpretado na resposta a ser dada”(Ib., p. 38); a *relação com o escrever* se torna obrigatória pois este tipo de prova pretende fortalecer a importância do léxico, dinamizar as palavras e apostar na criatividade do aluno, “escrever torna-se um exercício atraente”(Ib., p. 43).

A partir de então, os autores dividem a prova operatória em três partes assim compreendidas por nós:

Sugestões para a Organização da Prova Operatória

Para a primeira parte, os autores sugerem *uma questão mais ampla e aberta*. O tema é encaminhado de maneira abrangente, numa redação coloquial e expressiva, onde se apresenta o contexto na forma de artigos retirados de jornais, ou construídos na forma de redação contextualizada.

Exemplo:

1ª parte da prova

—> *O avanço tecnológico que o mundo alcançou no século XX, trouxe uma série de transformações para as sociedades contemporâneas, inclusive para a educação, que convive com uma outra linguagem, a linguagem própria dos computadores. Assim sendo, as escolas estão sendo equipadas com computadores, mesmo as mais longínquas.*

Você acha que o governo deveria mesmo equipar as escolas brasileiras com computadores, ou você vê outras prioridades, que deveriam ser atendida na frente?

—> Na segunda parte, propõem uma *proposição de perguntas mais simples e pequenas*, onde o conteúdo da matéria será abordado a partir de pré-requisitos específicos, como a memorização, que será apoiada na contextualização do enunciado acima da primeira parte.

As perguntas devem ser simples, menos complexas, únicas, de forma a exercitar a memória.

Exemplo:

2ª parte da prova

– *Cite os três tipos de linguagens utilizados pelo professor em suas aulas:* _____; _____; _____

—> A terceira parte é constituída de *problemas*. “O problema, geralmente escrito em forma interrogativa, é mais complexo, às vezes maior, de amplo alcance, exigindo respostas mais elaboradas, com maior composição e combinação” (Ib., p. 38).

→ Os problemas devem ser formulados com *uma ou mais palavras operatórias* que se quer observar nas respostas que o aluno venha a dar “Exemplo: **analise, classifique, compare, critique, imagine, serie, levante hipótese, justifique, explique, interprete, suponha, reescreva, descreva, localize, opine, calcule, determine, comente, substitua, exponha, construa, relacione, sintetize e outras**”(Ib., p. 38-39).

→ Os problemas devem estar relacionados diretamente com o conteúdo da matéria que está sendo estudado. "Sempre que puder, o professor deve lembrar ao aluno quando, onde e como foi vista a matéria, tornando explícito sua intenção de orientar o pensamento do aluno" (Ib., p. 39). Devem ser escritos numa redação clara, sem possibilidade de dúvida significação e confusão do aluno. A questão deve “traduzir o tipo de informação complementar que venha ajudar o pensamento de quem responde”(Ib., p. 39).

Exemplo:

3ª parte da prova

Logo no início do mês, estudamos a questão dos impactos da era digital no cotidiano da sala de aula. Leia a notícia abaixo e criticamente conclua , com base nos estudos feitos, sobre a transformação do processo de ensinar e de aprender com a introdução da linguagem digital.

A quantidade de informações gerada e armazenada a cada ano no mundo chegou a um volume tão grande que cientistas dizem que a Humanidade está sendo engolida por um oceano de dados. A maior parte da informação é digital, estocada em discos rígidos de computadores (*O Globo*, 4/11/2003).

RONCA e TERZI (1995) chamam de prova operatória aquela que rompe com a forma clássica de perguntas e respostas,

"interrompendo de maneira drástica com o ciclo maniqueísta que só estabelece o certo e errado, o falso e verdadeiro" (p. 37).

O importante é o texto a ser lido, o contexto a ser compreendido e depois interpretado na resposta a ser dada (VASCONCELLOS, 1995, p. 38).



Além de todas essas considerações, ao elaborar uma prova, o professor deve destacar o que será avaliado, qual a parte do conteúdo da sua disciplina vai avaliar: uma unidade, uma subunidade, parte de uma subunidade... E, a seguir, relacionar os objetivos que serão avaliados, estabelecendo uma organização em termos de complexidade.

Digamos que um professor quer avaliar os conhecimentos dos alunos em relação à região sul do país, ele quer saber o que os alunos já dominam sobre as características físicas da região; hábitos da população, imigração européia e economia.

Como objetivos, ele destacou os seguintes:

- *Identificar o clima da região sul, tipo de vegetação, acidentes geográficos.*
- *Relacionar aspectos físicos da região aos hábitos da população.*
- *Caracterizar os aspectos econômicos da região sul, estabelecendo uma relação entre esses aspectos e a imigração de alemães e italianos para a região.*
- *Analisar a economia do sul do país, justificando o fato de a região ser considerada rica.*

Repare esses objetivos e veja que são diferentes no que diz respeito ao nível de complexidade. O primeiro pede praticamente a **memorização**. O segundo já é mais exigente no tocante ao tipo de **raciocínio** e o terceiro e o quarto exigem um **raciocínio ainda mais complexo**.

Alguns autores, como Vianna, 1978, apresentam uma tabela que ajuda o professor a perceber se a sua prova está bem dosada em relação aos objetivos.

Conteúdos	Quantidade de Objetivos/Níveis de complexidade		
Aspectos físicos da região sul	Memorização 01	Compreensão 01	Níveis mais complexos

Hábitos de vida da população da região sul		01	
Aspectos econômicos e imigração		01	01

Cuidados na aplicação de provas

A aplicação de provas merece uma série de cuidados para não se tornar uma ocasião de *estresse* para os estudantes.

Vasconcellos alerta para que tratemos a avaliação como uma atividade constante de todo o processo, ou seja, fazer uso da avaliação formativa, pois, além da importância dessa modalidade de avaliação, como vimos anteriormente, o aluno que convive com a avaliação durante todo o processo, passa a vivenciar essa prática de modo natural. Havendo a avaliação durante o desenvolvimento dos trabalhos, não precisa haver “um momento sacramentado para a avaliação” (VASCONCELLOS, 1995, p. 58).

Não marcar “semana” de prova, “dia” de prova, “horário” de prova, rituais especiais de prova etc., mas fazer a avaliação continuamente, a partir dos diversos trabalhos cotidianos realizados na sala de aula (VASCONCELLOS, 1995, p. 60).



Além dessa observação, Vasconcellos recomenda que “paulatinamente, deve-se diminuir a ênfase na avaliação” via prova. Além de se estar avaliando constantemente, deve-se, também, avaliar o estudante em diversas ocasiões, diversificando as formas de avaliação, não só aplicando provas. Avaliá-los nos trabalhos de pesquisa, em dramatizações, trabalhos em grupo etc. (1995, p. 61) Em vez de “prova”, por conta da “representação social” do termo, podemos chamar de exercício avaliativo ou de exercícios, o que tira toda a carga estressante do “fazer prova”.

A Prova é apenas uma das formas de se gerar Nota, que por sua vez, é apenas uma das formas de se Avaliar. Assim, podemos atribuir nota sem ser por Prova, bem como podemos Avaliar sem ser por Nota. Este dia parece não ter chegado...
(VASCONCELLOS, 1995, p. 44).



Errar é preciso, diz especialista (Folha de S. Paulo, caderno de negócios, 1990, p. F-4).



Outras recomendações também são importantes, como as arroladas a seguir:

...deixar claro para os alunos e pais quais os critérios de avaliação que estão sendo utilizados; não pedir a assinatura dos pais, pois estas fazem parte do processo e os pais devem acompanhar todo o processo; realizar a avaliação em dupla ou em grupo (sem dispensar a individual); fazer avaliação com consulta; elaborar questões inter-disciplinares (questões comuns a duas ou mais disciplinas); alunos elaborarem sugestões de questões ou propostas de trabalho para avaliação... (VASCONCELLOS, 1995, p. 62).

Correção e devolução dos resultados

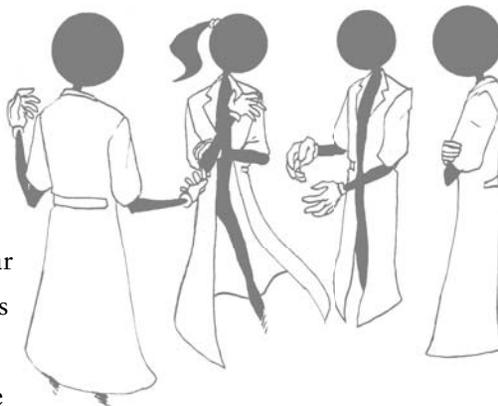
Luckesi chama atenção dos professores no sentido de evitarem a correção das provas com caneta ou lápis vermelho, porque o vermelho tem uma representação social negativa, como por exemplo: “estou operando no vermelho, o boletim do meu filho, neste mês, teve três notas em vermelho” (1995, p. 179). Assim o vermelho estaria desqualificando o trabalho do aluno.

Quanto ao momento da devolução, Luckesi recomenda que o professor entregue pessoalmente, a cada aluno, a sua prova. Nessa ocasião, o professor deve comentar com o aluno os resultados obtidos, procurando entender as suas dúvidas, esclarecendo-as, possibilitando ao aluno entender o seu “processo pessoal de estudo, de aprendizagem e de desenvolvimento” (1995, p. 179).

O posicionamento do professor diante dos resultados da avaliação

Diante dos resultados, o professor terá que decidir o que fazer conforme o que já foi exaustivamente colocado nesta e na aula anterior. E, entre as ações do professor em relação ao que precisa ser recuperado, estão: organizar grupos de estudo para a recuperação paralela; explicar o que foi estudado outra vez e de outra forma; indicar outras fontes de consulta; orientar o aluno para que tenha mais empenho nas aulas e tarefas de casa e para que procure ser mais assíduo; organizar estudos dirigidos para os alunos que apresentaram dificuldade em algum dos aspectos avaliados; conversar particularmente com os alunos que não obtiveram bom resultado para identificar onde está a falha.... Mostrar ao aluno que o erro faz parte da aprendizagem, revela “como o educando está pensando”, o que possibilita ao professor ajudá-lo na construção do conhecimento.” Até as empresas mais modernas estão valorizando o erro como forma de aprendizagem” (VASCONCELLOS, 1995, p. 71).

No entanto, é muito importante que não se caia no extremo oposto, “passar a achar que o erro é uma coisa formidável e deixar o aluno lá”... Numa perspectiva transformadora, o erro deve ser trabalhado de modo a levar o aluno a superar suas hipóteses em direção a outras mais complexas e abrangentes (VASCONCELLOS, 1995, p. 71).



Por último, vale ressaltar o **Conselho de Classe** (COC), momento em que todos os docentes reunidos trocam informações sobre os alunos e concluem suas avaliações. A colaboração de outros profissionais da escola e de representantes dos alunos e da comunidade em que a escola está inserida, enriquece bastante as discussões, fornecendo mais elementos para a avaliação.

Nesta ocasião, os critérios de avaliação, estabelecidos no projeto político-pedagógico da escola, devem nortear as discussões sobre o processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes. Algumas vezes, há discrepância entre os educadores no que diz respeito a alguns critérios. Por exemplo: *um aluno pode ser considerado como tendo uma boa participação (critério participação) por vários professores e como um aluno que participa pouco, por outros professores*. Neste caso, deve-se discutir amplamente, para se verificar o que realmente está ocorrendo e se chegar a uma conclusão.

Embora o foco do COC seja a avaliação da aprendizagem, outros aspectos também são considerados e estes Conselhos “podem ser importantes estratégias na busca de alternativas para a superação dos problemas pedagógicos, comunitários e administrativos da escola” (VASCONCELLOS, 1995, p. 72)

Como expressar o resultado das avaliações?

Para expressar o resultado, não importa se é por meio de notas ou de conceitos, o que é importante é o estabelecimento do “ponto de corte”, como diz Guimarães (1986, p. 15).

Exemplo:

Critérios	A	B	C	D	E
Domínio das operações... Capacidade de crítica... Participação	Demonstra sempre todos os critérios	Demonstra habitualmente todos os critérios	Demonstra habitualmente quando estimulado todos os.....	Demonstra raramente	Nunca demonstra

(Adaptado de GUIMARÃES, 1986, p. 15.)

O ponto de corte é o aluno C, pois ele **atinge o mínimo indispensável** em relação aos critérios estabelecidos na escola, na série.

Atualmente, é comum, os professores das escolas de Ensino Fundamental se utilizarem de relatórios para avaliarem globalmente os alunos.

RESUMO

A avaliação da aprendizagem deve ser um processo constante e contínuo com base em uma filosofia de educação e de avaliação.

Os critérios de avaliação – o que será considerado na avaliação – são estabelecidos a partir da filosofia que embasa a avaliação e necessitam de padrões – pontos de referência a partir dos quais se avalia.

Os resultados da avaliação podem ser expressos por meio de notas ou conceitos, que serão atribuídos com base nos critérios e padrões estabelecidos.

Os procedimentos de avaliação (o como se avalia) são: observação; a auto-avaliação e a aplicação de provas (a testagem). Para registrar os dados colhidos por meio dos procedimentos de avaliação, são utilizados os instrumentos. Para a observação, temos a ficha de observação e o diário de classe; para auto-avaliação, também, a ficha de avaliação e para a aplicação de provas, as provas escritas (objetivas e discursivas), orais e práticas.

A prova operatória, proposta por Ronca e Terzi (1991) pode ajudar na mediação de questões objetivas e discursivas. Esta se preocupa com as relações coloquiais, com o mundo, com o ler e com o escrever.

Todas as provas devem ir além da memorização exigindo níveis mais complexos de raciocínio e entendidas pelo aluno como parte do processo de ensino-aprendizagem. Devem, ainda, atender aos critérios de validade, precisão, fidedignidade e aplicabilidade.

A partir do resultado da avaliação, o professor deverá selecionar estratégias para recuperar o que não ficou aprendido ou que não está bem aprendido. Uma ocasião para se discutir os resultados da avaliação e decidir-se o que fazer é o Conselho de Classe.



ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

ATIVIDADE 1

Construa um quadro sinóptico em que fiquem evidenciados os principais passos a serem dados no processo da avaliação da aprendizagem escolar. Leve o quadro para ser discutido com seu tutor.



ATIVIDADE 2

Complete os quadros a seguir: seguindo as propostas do texto da aula.

Procedimentos de avaliação	Instrumentos de avaliação

Provas objetivas/tipos de questão	Conceituação

AUTO-AVALIAÇÃO

Você, ao participar desta aula, sentiu-se familiarizado(a) com o que estava sendo apresentado?

Se você tivesse que expressar o resultado da sua auto-avaliação, como o faria? Mas, antes, para chegar a uma conclusão acertada, estabeleça critérios e padrões para a auto-avaliação.

**Atividades de avaliação do
Módulo 5**

AULA 30



Caro(a) Aluno(a)

Esta é a última aula do Módulo 5 e, também, a última aula do curso de Didática. Para encerrarmos esta jornada, organizamos como tarefa avaliativa uma aula prática, em que você irá aplicar os conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores, ou seja, nas Aulas 28 e 29.

Pretendemos que você, neste último módulo do curso, alcance o seguinte objetivo proposto para esta aula: *construir questões de prova a partir de objetivos apresentados numa unidade didática de um plano de curso.*

A atividade prevista para o fechamento deste módulo deverá ser feita após a conclusão de todas as atividades propostas como exercícios para as aulas anteriores.

Como último lembrete, não se esqueça de rever as Aulas 28 e 29.

Bom trabalho!



ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO FINAL DO MÓDULO 5

ATIVIDADE 1

Formule **duas questões de prova** (objetivas ou subjetivas), levando em conta os cuidados recomendados a seguir:

- a) Selecione uma unidade de ensino do seu plano de curso.
- b) Relacione os objetivos dessa unidade. Dentre esses objetivos, escolha os que orientarão a elaboração de duas questões de prova, que serão construídas por você.
- c) Indique o nível de raciocínio cobrado por esses objetivos e verifique se estão bem dosados, isto é, se não estão voltados somente para a memorização, em outras palavras, se envolvem, além da memorização, raciocínios mais complexos.
- d) Consulte as recomendações e cuidados apontados na Aula 29.

AUTO-AVALIAÇÃO

Comparando as suas respostas com as recomendações da Aula 29, você contemplou todas. Quantas não foram contempladas?

Que tal, novamente, construir padrões e critérios para você poder fazer uma auto-avaliação mais próxima da realidade?

**Didática para Licenciaturas:
Subsídios para a Prática de Ensino**

Gabarito

Aula 14

ATIVIDADE 1

A importância de se ter objetivos de ensino deve-se ao fato do processo de ensino não ser um processo espontâneo, necessitando, portanto, de um norte para que as ações sejam organizadas, somando-se umas às outras em coerência com este norte.

ATIVIDADE 2

• *Desenvolver o espírito crítico:*

- resolver situações problemáticas;
- posicionar-se em relação às tendências educacionais;
- utilizar o método científico em diversas situações etc.

ATIVIDADE 3

Resposta livre desde que coerente com os aspectos estudados nesta aula.

Aula 15

ATIVIDADE 1

a) Situação

Conteúdo conceitual: ângulos reto, agudo e obtuso.

Conteúdo procedimental: usar corretamente a régua, o compasso e o transferidor.

Conteúdo atitudinal: saber ouvir e respeitar o colega.

b) Situação

Conteúdo conceitual: planejamento de ensino.

Conteúdo procedimental: habilidade de leitura e de estudo em geral.

Conteúdo atitudinal: autodesenvolvimento da consciência crítica.

ATIVIDADE 2

Compare a sua redação com o nosso resumo e verifique se tocou nos pontos fundamentais.

ATIVIDADE 3

Resposta livre desde que consistente nas argumentações, ou seja, sustentada em estudos já concluídos ou em autores-referência.

Aula 16

ATIVIDADE 1

– A importância dada ao conhecimento hoje, como consequência de seu avanço, gerou uma demanda por ele em diferentes instituições sociais.

– A sociedade hoje pode ser considerada a sociedade do conhecimento pelo valor que este passou a adquirir na atualidade. Isto faz com que a sociedade busque cada vez mais conhecimento, exigindo de todos os seus membros essa busca. O poder significa conhecer.

– Compare o seu resumo com o nosso e verifique se estão próximos.

Aula 17

ATIVIDADE 1

Anote todo o desencadeamento do método aplicado, compare com o texto sobre este método e veja o que ficou diferente. Reflita sobre essas diferenças e conclua sobre o que as ocasionou.

ATIVIDADE 2

Resposta pessoal que apresente argumentos consistentes.

Aula 18

ATIVIDADE 1

Você deverá fazer uma comparação entre as respostas dos seus colegas e o que diz o texto sobre o procedimento por eles utilizados. Veja o quanto as respostas se afastam da teoria. Faça a sua apreciação da prática dos colegas, considerando as condições em que eles aplicam os procedimentos citados.

ATIVIDADE 2

Agora analise a sua prática. Faça uma auto-avaliação, considerando todas as condições em que se deu a aplicação do procedimento selecionado.

Aula 19

ATIVIDADE 1

Procedimentos de ensino em que há a predominância da escrita:

Instrução Programada – o aluno toma contato com poucas informações de cada vez, e estas são apresentadas repetidamente. Após estas informações há perguntas, com as respostas ao lado, para que o aluno possa conferir a sua resposta. Se estimulado positivamente pelo acerto sente-se encorajado a prosseguir.

Estudo de Texto – o texto deverá ser interpretado, analisado criticamente, sintetizado, avaliado pelo aluno, que poderá também perceber os recursos utilizados pelo autor para passar a mensagem.

Estudo Dirigido – consiste em levar o aluno a estudar um assunto a partir de um roteiro, organizado pelo professor. Poderá ser o estudo de um texto; uma experimentação; observar objetos, fenômenos, fatos e fazer anotações etc.

As anotações feitas a partir dos estudos desenvolvidos devem ser resumidas sob a forma de um resumo-esquema ou de um resumo propriamente dito.

ATIVIDADE 2

O resumo deverá ser comparado com o nosso e verificado se está coerente.

ATIVIDADE 3

Você deve ter percebido que as vantagens de um tipo são as desvantagens do outro. Portanto, o importante é alterná-los.

ATIVIDADE 4

Você poderá optar pelos procedimentos de ensino socializados, começando por aqueles recomendados para iniciar-se os trabalhos com uma turma que ainda não trabalha em grupo, pois estes desenvolvem habilidades que vão dando independência. Depois pode ser o momento de alternar com um estudo dirigido individual até voltar para outro procedimento de ensino em grupo.

ATIVIDADE 1

Compare as respostas do seu roteiro com o nosso resumo da aula e verifique se há coerência com os pontos essenciais apresentados.

ATIVIDADE 2

É agindo, manipulando, recriando que exercitamos a nossa inteligência. Exercitando a nossa inteligência a desenvolvemos e desenvolvendo-a seremos capazes de produzir e criar e não somente repetir.

O resumo deve ser objetivo e apresentar clareza de linguagem.

ATIVIDADE 3

A sua visão deve ter por base os conhecimentos que já domina, após a nossa aula e com as leituras feitas, palestras assistidas etc. Queremos dizer que deve ser fundamentada em teorias consolidadas.

O gráfico deve ser atrativo, apresentar um bom sentido de compreensão e relações entre as idéias.

ATIVIDADE 4

Escreva no relatório todo o desenrolar dos trabalhos, a reação dos alunos, a sua participação e verifique se os objetivos foram atingidos totalmente, parcialmente ou se não foram atingidos. Caso tenham sido atingidos somente em parte ou se não tiverem sido atingidos, procure identificar as causas. Converse com colegas que estão fazendo o curso e compare seus resultados com os deles. Troque idéias sobre as atividades que desenvolveu.

ATIVIDADE 1

O gráfico sobre as técnicas deverá trazer a organização das idéias de forma a permitir a visualização das idéias centrais e a interrelação entre elas. Cada uma das técnicas deverá incluir os seus aspectos mais importantes.

Aula 22

A resposta é livre e deve considerar os fundamentos teóricos das questões tratadas nas aulas anteriores deste módulo. Em todos os filmes, a relação objetivos, conteúdos e metodologias empregados pelos professores teve que se adequar à realidade dos alunos.

Aula 23

ATIVIDADE 1

Resposta a critério do aluno.

ATIVIDADE 2

A partir da revisão do assunto sobre tendências pedagógicas críticas, o aluno deverá destacar os pontos que justificam sua escolha, argumentando sobre essa opção na sua prática pedagógica curricular.

ATIVIDADE 3

A resposta é livre, porém coerente com a idéia das seguintes qualidades:

Humildade – significa modéstia diante dos outros, do que sabe e do que precisa aprender;

Coerência – lógica e nexos entre o que faz e diz;

Espera – admitir que as pessoas e as coisas têm seus próprios ritmos e tempo; é ter tolerância;

Respeito – é consideração, deferência para com as pessoas, dar importância à fala e ao pensamento dos outros;

Desapego – desprendimento diante das coisas superficiais, das vaidades em detrimento de fatos importantes e que fazem sentido na vida. Saber dividir, compartilhar.

Estas qualidades individuais possibilitam um melhor clima de trabalho na escola, seja ele interdisciplinar ou não. Favorecem a auto-estima das pessoas nos grupos, facilitando a participação das pessoas e a tomada de decisão sobre o trabalho escolar.

ATIVIDADE 1

A pesquisa é livre e deve ser respondida completamente, respeitando os cuidados para a organização do quadro sinóptico.

ATIVIDADE 2

A consulta bem como os depoimentos são livres e devem considerar os planejamentos já desenvolvidos ou em fase de desenvolvimento, na escola de atuação, as impressões dos professores sobre esta tarefa pedagógica para a escola e o ensino.

ATIVIDADE 1

O texto é livre porém deve ser crítico, fundamentado em argumentos sobre os planejamentos que justifiquem as determinações legais e as propostas de participação nas escolas.

ATIVIDADE 1

Resposta livre, porém o aluno deve fundamentar seus argumentos com base no texto.

ATIVIDADE 2

Plano de curso: conhecimento do mundo e dos alunos, justificativa, objetivos gerais e específicos, conteúdos, procedimentos, recursos e avaliação.

ATIVIDADE 1

Resposta livre, porém o aluno deve fundamentar seus argumentos com base no texto.

ATIVIDADE 2

Plano de aula: Preparação e apresentação de objetivos, conteúdos e tarefas; desenvolvimento da matéria nova; consolidação ou integração (fixação de exercícios, recapitulação, sistematização); aplicação; avaliação.

Aula 28

ATIVIDADE 1

Modelo objetivista: exames, provas objetivas, testes, questões objetivas, meios tecnológicos, planejamentos, escalas de atitudes, entre outros.

Modelo subjetivista: auto-avaliação, trabalho de grupos, entrevistas, questionários, questões subjetivas e abertas, entre outros.

ATIVIDADE 2

Diferenças

A avaliação na modalidade formativa

Deve ser utilizada somente para fins relacionados ao processo ensino-aprendizagem.

É um dispositivo pedagógico que permite a igualdade de oportunidades na sala de aula e ao professor desenvolver um trabalho inter/multicultural.

Pode ser também um instrumento de controle excessivo sobre os alunos, visto que como forma de avaliação contínua que é, pode também oprimir o aluno.

Utiliza diferentes instrumentos e procedimentos para avaliar.

A avaliação na modalidade criterial

Sua principal característica é a apreciação do grau de consecução dos objetivos do ensino que acontece em função das realizações individuais de cada aluno.

Caracteriza-se mediante provas ou testes construídos com preocupações técnicas e metodológicas.

É uma modalidade que dá mais garantias de que são realizadas quer a transmissão quer a aprendizagem das chamadas competências mínimas necessárias ao mundo do trabalho.

Permite um maior controle central por parte do Estado.

É utilizada na sala de aula, nas escolas e pelos governos.

Pontos em comum

Ambas atuam em função de cada aluno e não os compara entre si.

A avaliação formativa é, em parte, uma avaliação criterial, visto que também se utiliza de objetivos, como também pode fazer uso da prova e testes criteriais.

ATIVIDADE 3

O aluno deverá retratar sua experiência avaliativa levando em consideração os cuidados propostos por Luckesi (1995) indicados a seguir:

- **função de propiciar a autocompreensão, tanto do educando quanto do educador** (discente e docente por meio do ato de avaliar devem ser aliados na construção de bons resultados, considerar as condições particulares buscando avançar qualitativamente);
- **função de motivar o crescimento** (ajudar o aluno a verificar e reconhecer o limite e amplitude de onde está, com vistas a provocar uma motivação interna para prosseguimento no percurso de vida ou estudo);
- **função de aprofundamento da aprendizagem** (propiciar ao educador e ao educando manifestar a qualidade de suas possíveis aprendizagens. Isto requer aprofundamento da aprendizagem através de exercícios que despertem ativamente o aluno, de forma que sua aprendizagem seja manifestada);
- **função de auxiliar na aprendizagem** (deve-se estar atento às necessidades dos alunos, na perspectiva do seu crescimento).

Aula 29

ATIVIDADE 1

Definição da filosofia de educação e conseqüentemente de avaliação; estabelecimento dos critérios e padrões de avaliação e seleção dos procedimentos e instrumentos que serão utilizados, aplicação dos procedimentos e instrumentos e expressão do resultado da avaliação.

ATIVIDADE 2

a)

Procedimentos de ensino	Instrumentos de avaliação
Observação	Fichas de observação; diários de classe
Auto-avaliação	Fichas de observação
Testagem (aplicação de provas)	Provas, testes

b)

Provas objetivas/tipos de questão	Conceito
Lacuna	Uma frase com espaços em branco no final, para serem preenchidos
Resposta simples	Questão feita sob a forma de pergunta, pedindo uma resposta curta
Associação	São apresentadas duas colunas, sendo que a da direita deve ter um número maior de elementos. A proposta é de associar os elementos das colunas
Falso-verdadeiro	Diante de uma afirmativa, o aluno deverá analisá-la e concluir se é falsa ou verdadeira e, quando for o caso, justificar a resposta
Múltipla escolha	Diante de uma afirmativa, o aluno é levado a escolher, dentre várias alternativas, a que melhor completa a afirmativa dada
Escolha múltipla	Várias alternativas completam a afirmativa colocada no enunciado.

Aula 30

Resposta livre fundamentada na Aula 29. As questões podem ser objetivas ou discursivas, desde que, pelo menos, uma cobre um raciocínio mais complexo do que memorização. Compare as suas questões com todas as recomendações para a construção de prova, relacionadas na Aula 29.

**Didática para Licenciaturas:
Subsídios para a Prática de Ensino**

Referências

ALVES, N. História do professor interfere no uso que faz da tecnologia. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, Domingo, 18 mar. 2001. Caderno Educação e Trabalho.

AMORIM, A.A.; GOMES, C. *Didática para o ensino superior: uma proposta em sintonia com a perspectiva de educação para a totalidade*. Rio de Janeiro: Editora Central Universidade Gama Filho, 1999.

AUDI, E. *Objetivos educacionais*. S.l.: PRONAD, 19--. Mimeo.

BARBIER, J.M. *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora, 1993.

BIERAUD, A. *Os Métodos pedagógicos no ensino superior*. Porto: Porto Editora, 1995.

BLIKSTEIN, P. Novas tecnologias podem limitar e escravizar o homem. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, Domingo, 18 fev. 2001. Caderno Educação e Trabalho.

BLOOM, B. *Taxionomia dos objetivos educacionais e domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo, 1973.

BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A. M. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1986.

CARVALHO, I. *O processo didático*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1977.

CASTANHO, M.E. Os objetivos da educação. In: VEIGA, I.P.A. (org.) *Repensando a didática*. Campinas: Papirus, 1989. p. 53-64.

CASTANHO, M.E.; CASTANHO, S.E.M. Revisitando os objetivos da educação. In: VEIGA, Ilma Passos A. *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas, SP: Papirus, 1996. p.53-76.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P.A. *Metodologia científica*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976.

CORREA, Vera. *Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você, professor?* Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

ENRICONE, D. et al. *Ensino-revisão crítica*. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzatto Editores, 1991.

FAZENDA, I. C. A Integração de uma nova ordem na educação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 11., 2001, Cruz Alta, *Anais...*

Linguagens, espaços e tempos no ensinar e no aprender. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 141-146.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FURTH, H.G. *Piaget na sala de aula*. Rio de Janeiro: Forense.

_____.; WACHS, H. *Piaget na prática escolar*. São Paulo: Ibrasa, 1979.

GANDIN, D.; CRUZ, C.H.C. *Planejamento na sala de aula*. Porto Alegre: Libertad, 1995.

GARCIA, W.E. (org.) *Educação: visão teórica e prática pedagógica*. São Paulo: McGraw-Hill, 1975.

JOULLIÊ, V. e MAFRA, W. *Didática de Ciências através de módulos instrucionais*. Petrópolis: Vozes, 1978.

HAIDT, R.C.C. *Curso de didática Geral*. São Paulo: Ática, 1999.

KAWAMURA, L. *Novas tecnologias e educação*. São Paulo: 1990.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação*. n.8, maio/ago. 1998.

LEME, D. M. Metodologia das ciências sociais. *In: MARCELLINO, N. Introdução às ciências sociais*. Campinas, SP: Papirus, 1987.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

LOPES, A.R. C. Organização do conhecimento escolar: analisando a disciplinaridade e a integração. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 11.*, 2001, Cruz Alta, *Anais...* Linguagens, espaços e tempos no ensinar e no aprender. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.147-164.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

LYOTARD, J.F. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1998.

MACEDO, E. O que significa currículo disciplinar? *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 11.*, 2001, Cruz Alta, *Anais...* Linguagens, espaços e tempos no ensinar e no aprender. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.181-188.

MORAN, J.M. Interferências dos meios de comunicação do nosso conhecimento. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, n. 132/133, p. 24-31, set./dez. 1996.

_____. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, n. 126, p. 24-26, set./out. 1995.

PERRENOUD, P. *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PINHEIRO, M. L. e PINHEIRO, M. M. C. *Prática na formação e no aperfeiçoamento do magistério de primeiro grau*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977.

PINTO, A. V. *Sete lições sobre educação de adultos*. 10ª ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 2001.

PRETTO, N. de L. Linguagens e tecnologias na educação. In: CANDAU, Vera Maria (org.) *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

RANGEL, Mary. *Dinâmicas de leitura para sala de aula*. 16.ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1984.

SCHMITZ, E.F. *Didática moderna: fundamentos*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1986.

SOUZA, G. S. de; SOUZA, J.S. de. *Didática das Ciências Naturais*. Rio de Janeiro: Conquista, 1977.

TURRA, C.M. et.al. *Planejamento de ensino e avaliação*. Porto Alegre: PUC-RS/Emma, 1975.

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: planos de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, I. P. A (org.) *Técnicas de ensino: por que não?* Campinas, SP: Papyrus, 2000.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

- AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença, 1980.
- ARROYO, M. G. Assumir nossa diversidade intercultural. *Revista de Educação da AEC*, n. 98, ano 25, Brasília, jan./mar., p. 42-50, 1996.
- BALZAN, N. C. Supervisão didática. In: ALVES, Nilda (org.). *Educação e supervisão: O trabalho coletivo na escola*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.
- BARRETO, E.S.S. Tendências recentes do currículo no ensino fundamental no Brasil. In: _____. (org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas, SP: Fundação Carlos Chagas, 1998.
- BIERAUD, A. *Os métodos pedagógicos no ensino superior*. Portugal: Porto Editora, 1995.
- _____. *Os métodos pedagógicos no ensino superior*. Porto: Porto Editora, 1995. Capítulo 2: A pedagogia do projeto. p. 160-170.
- BLOOM, B. *Taxionómia de los objetivos de la educación*. Buenos Aires: El Ateneo, 1971.
- BONNIOL, J.J.; VIAL, M. *Modelos de Avaliação: textos fundamentais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BOUTINET, J. Le concept de projet et ses niveaux d’appréhension. *Education Permanente*, n. 86, p. 5-26, 1986.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). *Os parâmetros curriculares nacionais*. Documento introdutório, Brasília, 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96*. Brasília, 1996.
- BROADFOOT, P. *Assessment, schools and society*. London: Methuen, 1979.
- CANDAU, V.M. et al. *Novos rumos da licenciatura: relatório final*. Rio de Janeiro: Puc-RJ/Departamento de Educação, 1996. Cópia.
- _____. (Org.) Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 237-250.
- _____. (Org.) *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis: Vozes, 2002.

COOMBS, P.H. Que é planejamento educacional. *In: COOMBS, Philip H. et al. Fundamentos do planejamento educacional.* São Paulo: Cultrix, 1981. p. 3-62.

DEMO, P. *Desafios modernos da educação.* Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. *Participação é conquista.: noções de política social participativa.* São Paulo: Cortez, 2001.

FERNANDES, R. Prefácio à edição portuguesa. *In: BONBOIR, A. Como avaliar os alunos.* Lisboa: Seara Nova, 1976. p.11-14.

FRANCO, M.L.P.B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. *In: SOUZA, Clarilza Prado de (org.). Avaliação do rendimento escolar.* São Paulo: Papyrus, 1995. p.13-26.

GADOTTI, M. Pressupostos do Projeto Pedagógico. *In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Painel IV: O Projeto político-pedagógico da escola.* Brasília, 1994. Mimeo.

GANDIN, D. *A prática do planejamento participativo.* Petrópolis: Vozes, 1994.

GANDIN, D.; CRUZ, C.H.C. *Planejamento na sala de aula.* Porto Alegre: Libertad, 1995.

GIMENO SACRISTÁN, J. Plano do currículo, plano de ensino: o papel dos professores(as)? *In: _____.; GÓMEZ, A.I.P. Compreender e transformar o ensino.* Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 197-223.

_____. Âmbitos do plano. *In: _____.; GÓMEZ, A.I.P. Compreender e transformar o ensino.* Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 233-280.

_____. A avaliação no ensino. *In: _____.; GÓMEZ, A.I.P. Compreender e transformar o ensino.* Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 295-322.

_____. *El curriculum: uma reflexión sobre la practica.* Madri: Morata, 1988.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da História.* São Paulo: Civilização Brasileira, 1981.

_____. Os intelectuais e a organização da cultura. São Paulo: Civilização Brasileira, 1978.

GUBA, E.Y.; LINCON, Y. *Effective evaluation.* San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

GUIMARÃES, N. *Reflexões.* Rio de Janeiro: UNI-RIO, 2000. Mimeo.

HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1994.

_____. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 1991.

INFORMATIVO – INEP/MEC, Brasília, n. 7, Ano 1, 2003.

FAZENDA, Ivani C. A. (org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, S.L. Introduzindo a noção de interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani C. A. (org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1993, p. 33-35.

FORQUIN, J.C. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.

GADOTTI, M. Pressupostos do projeto pedagógico. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Painel IV: O projeto político-pedagógico da escola. Brasília, 1994. Mimeo.

HADJIC C. *L' évaluation règles du jeu*. Paris: ESF, 1989.

JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KONDER, L. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LIBÂNIO, J.C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1993.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Avaliação educacional: pressupostos conceituais. *Revista Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 24, p. 5-8, 1978.

_____. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. *Revista Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 61, p. 6-15, nov./dez. 1984.

_____. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola. In: CONHOLATO, Maria Conceição (coord.). *A construção do projeto de ensino e a avaliação*. São Paulo: FDE, 1998. p. 1-80. (Série Idéias; n. 8).

_____. Avaliação da aprendizagem escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame. *Revista Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 20, n.101, p. 82-86. jul./ago. 1991.

- LÜDKE, M.; MEDIANO, Z. (orgs.) *Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica*. Campinas, SP: Papirus, 1992.
- MANZINI-COVRE, M. L. *A fala dos homens: estudo de uma matriz cultural de um estado do mal-estar*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- MARTINEZ, M.E. Cultura(s) e identidades nas propostas curriculares nacionais do Brasil e da Argentina nos anos 90. In: CANDAU, V.M. (org.). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MEDEIROS, E.B. *Manual de medidas e avaliação na escola e na empresa*. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.
- MOREIRA, A.F.B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas. Papirus, 1990.
- _____. Escola, currículo e construção do conhecimento: novas reflexões. *Tecnologia Educacional*. v. 22, n.118, p. 3-6, maio/jun. 1994.
- _____. Os parâmetros curriculares nacionais em questão. *Educação e Realidade*, v. 21, n.1, p. 9-22, jan./jun. 1996.
- _____. *Currículo: políticas e práticas* (org.). Campinas, SP: Papirus, 1999.
- MOREIRA, A.F.B.; SILVA, T.T. (orgs). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995 (a).
- MORIN, E. *O método*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1986. v.3: O conhecimento do conhecimento.
- PERRENOUD, P. Não mexam com a minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, António. *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1993. p. 171-191.
- PONTECORVO, C. *et al. Teoria da Didática*. São Paulo, Cortez, 1986.
- RONCA, P.A.; TERZI, C.A. *A prova operatória*. 10. ed. São Paulo: Editora do Instituto Esplan, 1991.
- SANTOMÉ, J.T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz, T. da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.
- _____. depoimento. Entrevistador: Ricardo Jorge Costa. *Educação*, ano 8, n. 87, jan. 2000. p. 11.

SANTOS, A.L.C. Planejamento e projeto político-pedagógico: desafios para a construção do conhecimento na escola. *Cadernos Pedagógicos 1: Metodologia do Ensino Superior: Educação Ambiental; Especialização em Educação para Gestão Ambiental*. Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p. 117-120, 2001

_____. Refletindo sobre a prática do planejamento e projeto nas escolas. *In: Coletânea VI- Faculdade de Educação/UERJ*. Rio de Janeiro, 1997. p. 94-103.

SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 1991.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. *In: TYLER, R.; GAGNÉ, R.; SCRIVEN, M. (eds.) Perspectives of curriculum evaluation*. New York: McGraw-Hill, 1973.

SILVA, T.T. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995 (b).

_____. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In: Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.(c)

_____. *O que produz e o que reproduz em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

TURRA, C.M.G.; ENRICONE, D.; SANTANA, F.M.; ANDRE, L.C. *Planejamento de ensino e avaliação*. Porto Alegre: Sagra, 1975.

TYLER, R. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.

UNESCO. *Rapport de la commission internationale sur l'éducation pour le vingt et inième siecle: synthèse préliminaire*. Paris. Disponível em: <www.education.unesco.org/educnews/delors>. Acesso em: 25 nov. 2003.

UNICEF. *Documento final: um mundo para as crianças. Sessão especial da Assembléia Geral das Nações Unidas sobre a criança*, 10 de maio de 2002.

_____. CONFERÊNCIA IBERO-AMERICANA DE MINISTRAS, MINISTROS E ALTOS RESPONSÁVEIS DA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA, 5, 2003, Santa Cruz, *Anais...* Santa Cruz, 2003.

VASCONCELLOS, C.S. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad, 1995.

_____. *Planejamento: plano de ensino – aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertad, 1995.

VIANNA, H.M. *Testes em educação*. São Paulo: Ibrasa, 1978.

ISBN 85-7648-107-3



9 788576 481072



UENF
Universidade Estadual
do Norte Fluminense



Universidade Federal Fluminense



**GOVERNO DO
Rio de Janeiro**

SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA



Ministério
da Educação

