



Didática

Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes

Natal - RN



GOVERNO DO BRASIL

Presidente da República
DILMA VANA ROUSSEFF

Ministro da Educação
FERNANDO HADADD

Diretor de ensino a distância da CAPES
JOÃO CARLOS TEATINI

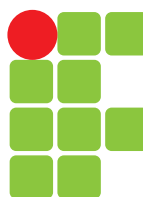
Reitor do IFRN
BELCHIOR DE OLIVEIRA ROCHA

Diretor do Campus EAD/IFRN
ERIVALDO CABRAL

Coordenadora Geral da UAB/IFRN
ILANE FERREIRA CAVALCANTE

Coordenadora Adjunta da UAB/IFRN
ANA LÚCIA SARMENTO HENRIQUE

Coordenadora do Curso a Distância de
Licenciatura em Letras-Espanhol
CARLA AGUIAR FALCÃO



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RIO GRANDE DO NORTE
Campus EaD

DIDÁTICA
Material Didático

Professor Pesquisador/conteudista
VANESSA GOSSON GADELHA DE FREITAS
FORTES

Coordenação da Produção de
Material Didático
ARTEMILSON LIMA

Revisão Linguística
HILANETE PORPINO DE PAIVA

Projeto Gráfico e
Coordenação de Design Gráfico
JOÃO BATISTA DA SILVA

Diagramação
ABRÃO AZEVADO LOPES SEGUNDO
FLÁVIA LISSANDRA DO NASCIMENTO
JULIO CESAR
MARIANA MOREIRA
MATEUS PINHEIRO
MAYARA ALBUQUERQUE
RADAMÉS GARCÍA

Ilustração
LAILA ALVES

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Joel de Albuquerque Melo Neto CRB 15/320

F738d Fortes, Vanessa Gosson Gadelha de Freitas.
Didática / Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes. – Natal:
IFRN Editora, 2011.
449 p. : il. color.

1. Espanhol. 2. Didática – Língua espanhola. 3. Língua espanhola –
Estudo e ensino. I. Título.

CDU 811.134.2

O Material Didático

Caro(a) Aluno(a):

Você está recebendo este material didático por meio do qual vai realizar a maior parte de seus estudos do curso de Letras Licenciatura em Espanhol. Na Educação a Distância, o material didático é a mais importante ferramenta de estudo. Ele é o principal mediador entre você e os conhecimentos historicamente acumulados que foram escolhidos para compor cada aula que agora está em suas mãos.

O material didático na EaD é, ainda, substituto do professor no momento em que você o utiliza. Nesses textos, o professor se faz presente através da linguagem dialogada, das estratégias de mobilização dos conteúdos, das atividades, enfim, de tudo o que compõe esse material. É importante que você tenha clareza de que a sua aprendizagem depende, sobretudo, do seu empenho em estudá-lo, dedicando bastante atenção aos conteúdos de cada aula. Realizar cada uma das atividades, comunicar-se com seu tutor e/ou professor através das várias formas de interação e sanar as dúvidas que, por ventura, venham surgir durante o processo de utilização desse material, constituem-se elementos primordiais para o seu aprendizado.

Esse material foi concebido, escrito e finalizado com muita dedicação com um objetivo principal: a sua aprendizagem. Cada imagem, ícone ou atividade passou por um refinado processo de análise com o objetivo de que, no final de cada sessão de estudo, você tenha compreendido bem os conceitos, categorias ou postulados essenciais à sua formação como professor de Língua Espanhola. Desejamos que o itinerário iniciado por você seja exitoso e que, ao final do curso, esse material tenha contribuído efetivamente para seu crescimento na condição de indivíduo, cidadão e profissional.

Bons estudos.

Diretoria de Produção de Material Didático



As seções

Com o objetivo de facilitar a sua aprendizagem, as aulas foram estruturadas didaticamente em seções que facilitam o seu itinerário de estudos. Essas seções cumprem, cada uma, um objetivo específico e estão articuladas entre si, de modo que, ao final de cada aula, você tenha compreendido o conteúdo e apreendido os conceitos principais. Vamos ver quais são essas seções e quais as suas funções nas aulas.

Apresentação e objetivos

Apresenta de maneira resumida os conteúdos que você vai estudar e os objetivos de aprendizagem da aula.



Para começar

Texto de abertura da aula. Pode ser um poema, uma crônica, uma charge, um conto, entre outros. Tem a função de problematizar a temática que será trabalhada na aula.



Assim é

Desenvolve a temática da aula através da apresentação dos conteúdos propriamente ditos.



Atenção!

Usada quando o professor quer dar um destaque para algum aspecto importante da temática que está sendo estudada: conceitos, significado de termos, explicação adicional sobre um termo, entre outros.



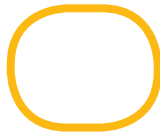
Um passo a mais

Seção que recomenda as leituras complementares à aula que você está estudando.



Já sei!

Resumo da aula que você estudou.



Box

Aparece quando existe necessidade de uma informação complementar, como um biografema de um autor em destaque, a indicação de uma leitura ou filme, com breve sinopse, entre outros.



Autoavaliação

Espaço em que o professor sugere algumas maneiras de você se autoavaliar em relação ao seu aprendizado.




Referências

Apresenta as referências bibliográficas que foram utilizadas pelo professor para a elaboração da aula.

Índice

Título

Conhecendo a profissão docente e o papel da didática	Aula 01
Aspectos históricos e filosóficos da Didática	Aula 02
Aspectos históricos e filosóficos da Didática no Brasil	Aula 03
Tendências Pedagógicas ou teorias pedagógicas	Aula 04
O planejamento: o que é?	Aula 05
O planejamento: conceitos e características	Aula 06
Projeto político pedagógico da escola	Aula 07
O currículo	Aula 08
O Currículo e PCN	Aula 09
Objetivos: características e importância	Aula 10
O conteúdo	Aula 11
Metodologia e Métodos	Aula 12
Técnicas de ensino	Aula 13
Aula Expositiva	Aula 14
Estudo do Meio	Aula 15
O Estudo Dirigido	Aula 16
Projetos de Trabalho e a Interdisciplinaridade	Aula 17
Recursos Didáticos	Aula 18
Avaliação	Aula 19
Instrumentos Avaliativos	Aula 20



Licenciatura em Espanhol

Didática

Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes



**Conhecendo a profissão docente e
o papel da didática**

Aula 01



Aula 01

Conhecendo a profissão docente e o papel da didática

Apresentação e Objetivos

Oi, turma! Vamos iniciar mais uma disciplina que é fundamental para qualquer professor: **a didática**. Para termos uma ideia dessa importância, se voltarmos ao tempo em que éramos alunos do Ensino Médio, muitos de nós, durante conversas de corredor, dizíamos: “- Aquele professor sabe muito! Mas não sabe transmitir. As aulas são muito cansativas! Ele não tem didática”. Em outras palavras: o docente não sabia ensinar.

Já para os professores, a didática fornece elementos para que possam desenvolver o bom ensino, direcionando-os para respostas aos seguintes questionamentos: qual o meu papel no processo de ensino-aprendizagem? O que eu vou dar na aula, ou seja, qual o assunto da minha aula? Tais inquietações nos remetem à questão do conteúdo. Antes, porém, no momento em que o professor pensa em um assunto a ser trabalhado, ele reflete sobre para que estudar esse assunto? E a resposta para essa pergunta encontra-se nos objetivos do ensino; o que também direciona para metodologia a ser adotada, ou seja, o como vou ministrar a temática da aula. Junto com esses elementos, nós temos a avaliação, um ponto fundamental em sala de aula para a prática do professor.

Além desses aspectos, quando temos uma formação didática, ela nos ajuda a analisar, de forma mais significativa, a prática educativa, o fato necessário para a busca de um ensino de qualidade, que atenda às exigências da realidade em que vivemos. Dessa forma, não há como desvincular a didática da vida do professor ou da escola.

Diante da funcionalidade, finalidade e importância da didática para a prática pedagógica, iremos passear pelos seguintes blocos de conteúdos:

- Unidade 1 -Didática: aspectos históricos, filosóficos e pedagógicos;
- Unidade 2 -Didática: planejamento, currículo e interdisciplinaridade;
- Unidade 3 -Didática e organização da aula: objetivos, conteúdos, metodologias, técnicas de ensino, recursos didáticos e avaliação.

Cada unidade possui blocos de conteúdos, conforme a sua

disposição no quadro a seguir:

Unidade 1 Didática: aspectos históricos, filosóficos e pedagógicos	Unidade 2 Didática: planejamento, currículo e interdisciplinaridade	Unidade 3 Didática e organização da aula: objetivos, conteúdos, metodologias, técnicas de ensino, recursos didáticos e avaliação
Aula 1: A didática na formação e na prática docente	Aula 5 - O Planejamento	Aula 10 - O Objetivo
Aula 2 - Aspectos históricos e filosóficos da Didática	Aula 6 - O Planejamento e suas características	Aula 11 - O Conteúdo
Aula 3 - Aspectos históricos e filosóficos da Didática no Brasil	Aula 7- O Projeto Político e Pedagógico da Escola	Aula 12 - As Metodologias
Aulas 4 - As Tendências Pedagógicas	Aula 8 - O currículo e a didática	Aula 13 - Técnicas de Ensino
	Aula 9 – A Interdisciplinaridade	Aula 14 – Aula Expositiva
		Aula 15: o estudo dirigido
		Aula 16: O Estudo do Meio
		Aula 17 – Os Projetos de Trabalho
		Aula 18 – Os Recursos Didáticos
		Aula 19– A Avaliação
		Aula 20 – Os Instrumentos Avaliativos

Comecemos, então, o nosso estudo passeando pela didática e sua funcionalidade na formação do professor. Apresentaremos quem é o docente, as competências necessárias, a funcionalidade da didática na formação desse profissional, para que possamos compreender o porquê de estudarmos a didática.

Assim, os objetivos desta aula são:

- Compreender a importância do professor na escola;
- Analisar o papel da didática na formação do docente.



Para Começar

Vamos começar a nossa aula apresentando uma reportagem publicada pelo site Último Segundo IG, a respeito da atual realidade da formação de professores.

Professores “leigos” crescem 35% em dois anos

Dados do INEP mostram que professores sem diploma de ensino superior continuam sendo contratados para dar aulas na educação básica



Fig. 01

Priscilla Borges, iG Brasília | 30/05/2010 08:00

O número de “professores leigos” no Brasil – que só concluíram o ensino fundamental ou o ensino médio regular – aumentou em todas as etapas da educação básica. Dados do Censo Escolar 2009 mostram que 152.454 profissionais dão aulas sem a formação adequada para alunos matriculados em creches, pré-escolas, ensino fundamental e até ensino médio nas cinco regiões do País.

Eles representam apenas 7,7% dos docentes que atuam hoje nas escolas brasileiras. O total é de 1.977.978. Mas, para os especialistas, as estatísticas são chocantes, porque após a chamada “Década da Educação” iniciada com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, a quantidade de profissionais sem qualificação necessária para dar aulas não diminuiu e, sim, cresceu.

Em 2007, eles eram 6,3% do total de professores da educação básica. O primeiro censo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para traçar o perfil desses docentes, divulgado no ano passado, mas feito com dados de 2007, revelou que 15.982 dos profissionais sem formação ideal tinham apenas o diploma do ensino fundamental. Em 2009, a mesma categoria de docentes caiu para 12.480.

O problema está na crescente contratação de quem

completou apenas o ensino médio regular. Em 2007, 103.341 professores brasileiros estavam nessa situação. No ano passado, eles somavam 139.974. O aumento chega a 35,4% em dois anos. O maior crescimento foi na educação infantil, em que eles representavam 16,1% do total de docentes dessa etapa em 2007 e, agora, equivalem a 19,6% do total.

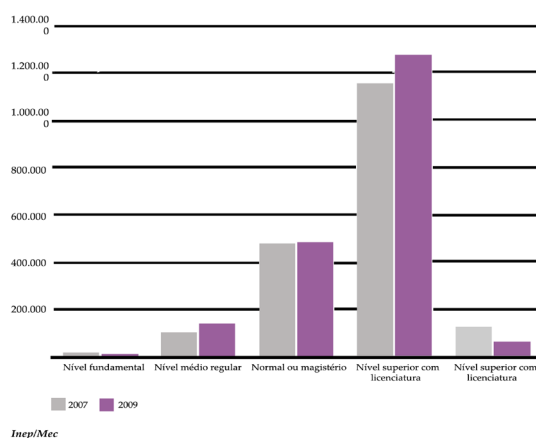
Mas nenhuma etapa ficou imune a esse crescimento. Nas turmas de ensino médio do País, há 21.896 docentes que dão aulas sem diploma de nível superior ou magistério (que também seria insuficiente para assumir esse compromisso).

“É um dado para refletirmos profundamente. Temos de estranhar muito que um professor que estudou até o ensino médio dê aulas para essa mesma etapa”, afirma a presidente do Conselho Nacional de Educação, Clélia Brandão. Para ela, a explicação para isso pode estar na falta de planejamento de estados e municípios nos processos de formação continuada dos quadros de professores.

“Um dos motivos que poderia levar a essa contratação, mas que não justificaria, é a falta de professores de Química, Física e Matemática. Talvez, esses professores já estejam cursando uma faculdade, mas ainda não a concluíram”, pondera. “Houve muito investimento em formação nos últimos anos. Mas a prioridade foi dada para o curso de pedagogia. Esse é um dado que pode revelar um erro nesse sentido”, analisa.

Retrato da formação dos professores brasileiros

Comparação da qualificação dos docentes da educação básica por etapa em 2007 e 2009.



Qualificação, desafio antigo

Em meio a tantas discussões sobre a criação de um Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, a formação dos profissionais que cuidam da educação das crianças brasileiras se mostra um desafio. Se a legislação educacional fosse cumprida, o total de professores que não poderia dar aulas a crianças ou adolescentes brasileiros aumentaria ainda mais. Aos leigos, se juntariam os docentes sem licenciatura: 62.373 pessoas em 2009.

A LDB diz, em seu artigo 62, que a “formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”.

Clélia acredita que muitos gestores se aproveitam de um regulamento publicado após a promulgação da LDB para continuar contratando pessoal sem qualificação adequada para a educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental. Para as demais fases, “não há explicação”, segundo ela. No decreto nº 3.276, de 1999, há uma regra que torna a contratação de docentes com formação do magistério nessa fase como “preferencial” apenas.

Na opinião de César Callegari, presidente da Câmara de Educação Básica do CNE, a expansão na oferta de vagas na educação infantil e no ensino médio permitida após a criação do Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) pode ter influenciado essas contratações. “Houve uma demanda maior por profissionais dessas fases e talvez isso explique a necessidade de recrutamento de pessoas não preparadas adequadamente. Porém, essa situação não poderia permanecer. É obrigação dos sistemas mudar isso”, afirma.

Conquistas

Apesar dessas dificuldades, os incentivos de estados, municípios e governo federal – que criou um Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no ano passado para formar, nos próximos cinco anos, 330 mil professores não-graduados – demonstram resultados positivos. Os dados

do Censo Escolar 2009 mostram que, em dois anos, o número de docentes que atuavam na rede de educação básica e não haviam cursado licenciaturas reduziu pela metade. Em 2007, 127.877 estavam nessa condição.

Fonte: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/professores+leigos+crescem+35+em+dois+anos/n1237642304484.html>

Diante da reportagem, que você acabou de ler, o que podemos inferir?

1º) Mesmo com a existência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 que define que a formação do professor deve ser realizada em nível superior, muitos dos docentes só tem o Ensino Médio;

2º) Tal situação dificulta o alcance da tão almejada e buscada educação de qualidade;

3º) Mesmo sendo considerada a década da educação, na realidade, o que se apresenta são ações ainda pontuais quanto à formação inicial e continuada do docente, pois ainda existe um número considerável de professor sem formação nenhuma.

Não há como termos uma educação de qualidade, se não valorizarmos o professor, fornecendo-lhes suporte de formação, capacitação, melhores salários e condições de trabalho. A formação não é meramente um discurso de quem quer melhorias da educação, mas uma necessidade *sine qua non* para proporcionar uma educação de qualidade.

Diante do que temos comentado, algumas questões são interessantes para conhecermos, como por exemplo, a origem histórica da profissão professor; as leis que direcionam a necessidade da formação e como esta deve acontecer; quais as competências necessárias para o bom professor e o qual o papel da didática nessa formação docente. Essas questões serão comentadas nos próximos tópicos da nossa aula.



Mãos à obra

Após a leitura da reportagem e dos comentários acima, qual a sua opinião a respeito do que foi exposto? Enriqueça sua resposta, apresentando exemplos e dados.

Quem é o professor?

Para sabermos quem é o professor, precisamos conhecer qual a origem dessa profissão. Por essa razão, vamos fazer um passeio, mesmo que breve, na história da educação sob o enfoque da profissão docente.

Na disciplina de Fundamentos Filosóficos e Históricos da Educação, vocês estudaram sobre a importância da educação. Viram, por exemplo, que na Idade Antiga ela era de responsabilidade dos pais. Com o desenvolvimento da sociedade, o surgimento do capitalismo e da burguesia, essa educação passou a ser de responsabilidade também da instituição denominada de escola que, a princípio, era direcionada para os filhos dos donos das manufaturas.

O comentário anterior foi o prelúdio da nossa história, pois o professor surge exatamente em função da necessidade de educar, de forma mais sistemática, as futuras gerações.

A profissão docente, tal como a conhecemos na atualidade, só começa a se estruturar a partir do século XV. Apesar disso, nas civilizações ocidentais, especificamente nas cidades gregas, Esparta e Atenas, como também em Roma, tivemos formas próprias de consolidação do trabalho docente.



Fig. 02

Em relação à Grécia, a educação no século XII ao VII a.C era voltada para a formação do nobre guerreiro e o educador que aparece é o preceptor, cuja responsabilidade era proporcionar uma educação integral às crianças.

A constituição do trabalho docente inicia-se, assim, na civilização ocidental, junto com as mudanças na forma de conceber o mundo que se apresenta na Grécia ao longo dos séculos, como o surgimento da escrita, da moeda, da lei e da polis.

Segundo Cambi (1999), é no centro da vida social que se consolida

a instituição-escola, que entre o Egito e a Grécia vai se articulando no seu aspecto tanto administrativo quanto cultural. Essas escolas ora estatais ou particulares acolheram os filhos das classes dirigentes e médias, com a finalidade de oferecer-lhes uma instrução básica, direcionada para a cultura retórico-literária, aprimorando a arte do bem falar e do bem escrever. Na Grécia, mais especificamente em Atenas, tínhamos uma figura muito importante: **o pedagogo**, que era um acompanhante da criança, que a controlava e a estimulava.

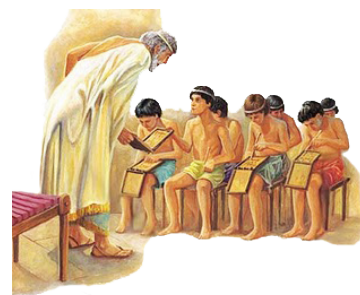
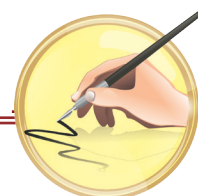


Fig. 03

Ainda na Grécia Antiga, surgem os sofistas, mestres ambulantes que fascinavam os jovens com a arte do convencimento. Eles tinham como atribuição a formação contínua do adulto, a fim de torná-lo um ser reflexivo em relação a sua realidade.

Roma, cujo modelo da educação é mais pragmático, voltava o ensino para problemas do cotidiano, deixando em segundo plano a contemplação. Organizou sua educação a partir do século IV a. C., período em que surgiram as escolas elementares, voltadas para o atendimento da classe dos comerciantes e artesãos. Nesse contexto, surge a figura do *lud magister*, que era o professor primário, proveniente de antigos escravos ou algum proprietário falido que investia nas chamadas “lojas de instrução”, trazendo uma conotação mais mercadológica da educação. A profissão docente, mais uma vez, tem um caráter inferior, já que é exercida por uma classe desprivilegiada que vende o ensino, a instrução como um artigo de loja.

Mãos à obra



Antes de continuarmos com a nossa aula, faça uma reflexão sobre a profissão docente em Roma e a profissão docente na atualidade, com foco no olhar sob o **aspecto mercadológico da educação**.

Ainda em Roma, outro tipo de educação começa a ganhar espaço: os cursos dos gramáticos, cujo objetivo era proporcionar aos jovens o contato com os clássicos gregos. Esses gramáticos levavam a educação enciclopédica de casa em casa, pois essa era uma instrução imprescindível



Fig. 04

para a política, para os negócios e para as disputas nos tribunais. Por essa razão, diferentemente do *lud magister*, esses gramáticos tiveram um papel importante na formação do homem livre de Roma.

Além dos gramáticos, existia também o **retor**, que tinha como função aperfeiçoar a arte da retórica, acessível somente aos ricos, uma vez que os retores eram um misto de poeta, ator, advogado, músico, professor de boas maneiras e cobravam caro pelos seus ensinamentos.

Dos profissionais já mencionados, Castro e Oliveira (2001) destacam que existia certa ordem de prestígio: os primeiros colocados são o retores, que além de terem mais prestígio social, também são mais bem remunerados e depois vem o *lud magister* e o gramático, que são pessoas de origem simples e são mal pagos.

De uma forma geral, no mundo antigo, o educador se tornara a figura central,

espiritualizada e dramaticamente ativa na vida do indivíduo, reconhecendo-lhes qualidades e objetivos que vão além daqueles que são típicos do mestre docente. Aspecto que depois – mas já a partir de Platão – será próprio também dos pedagogos, dos filósofos-educadores ou dos pensadores da educação que devem iluminar os fins e os processos de educar (CAMBI, 1999, p. 49).

No período da Idade Média, momento em que se dissemina o cristianismo, o trabalho do professor que antes estava sob o crivo do Estado, agora é substituído por religiosos que sabem ler e escrever.

Nos séculos XI, XII e XIII, aparece uma nova classe social: a burguesia, que começa frequentando a escola monacal. Com o fortalecimento dessa referida classe social, os burgueses percebem a necessidade de uma formação das gerações voltadas para os seus interesses.



Fig. 05

Apesar dessa necessidade, a escola inicia com professores leigos, nomeados por autoridades municipais; a instituição não tem acomodações adequadas; e o mestre, além de trabalhar na escola, atende aos alunos em diversos locais, tais como: em casa, na igreja, na esquina, na rua.

Para Philippe Ariès (1981, p. 166-167 apud CASTRO e OLIVEIRA, 2001), historiador francês, os mestres esperavam os alunos como se espera pelo freguês. Essas escolas eram independentes uma das outras e os alunos sentavam-se sobre palhas. As

idades variavam de seis a vinte anos.

Somente no século XIX é que são criadas as chamadas escolas normais, que se tornam o cerne de formação dos professores. O mestre é substituído pelo professor, e este – em sua grande maioria – é proveniente da classe menos favorecida economicamente. Tal aspecto faz com que se aproximem um do outro, facilitando a formação de uma identidade profissional, que vai passar por uma relativa desvalorização, enquanto profissão, com o ingresso de mulheres em seu corpo docente. (CASTRO e OLIVEIRA, 2001).

Um dos fatores que alavancou o ingresso das mulheres no magistério foi por ser, a princípio, a única alternativa de trabalho, pois, com o processo de industrialização, muitas outras mulheres foram trabalhar nas fábricas.

Esse ingresso feminino na escola faz com que ocorra o afastamento dos homens quanto à profissão docente, motivados, também, pela má remuneração, que não dava para prover uma família. Para a mulher, esse salário era uma renda complementar, pois quem era responsável pela manutenção da família era o homem.

No final do século XIX, a escola é entendida como mensageira da instrução, que liberta o homem da ignorância e que possibilita a igualdade entre os cidadãos. Por essa razão, nas décadas de 1930 e 1940, os professores começam a ter um grande o prestígio profissional. Entretanto, durante as duas grandes guerras mundiais, a identidade profissional docente entra em crise devido às transformações sociais ocorridas nesse período, acarretando uma redefinição do papel do professor.

Com as transformações sociais, o professor e a sua formação começam a ser o centro de debates, encontros nacionais; ou seja, começamos a buscar uma formação que atenda aos anseios sociais e que proporcione um ensino de qualidade. Por essa razão, existiram e existem leis que norteiam a formação do docente e quem deve ser esse sujeito.

Após esse pequeno passeio na história, podemos fazer as seguintes considerações:

a) A origem da profissão professor está interligada com as transformações sociais, que requer um novo perfil de cidadão.

b) A desvalorização da profissão perdurou para a maioria dos profissionais, principalmente, quando estes provinham de classes sociais menos favorecidas.

- **O que fala a legislação sobre a formação dos professores?**

Nas últimas décadas, temos observado um avanço quanto à tentativa por parte do governo, das políticas e dos educadores, em proporcionar uma educação de qualidade, que exige – entre outros aspectos – um investimento maciço na formação e na valorização dos docentes.

Esse aspecto é ratificado pelo Plano Nacional de Educação (LEI No 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001). O documento afirma que:

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada.

Antes de adentrarmos no Plano Nacional de Educação, comentaremos sobre uma das leis que busca assegurar a formação, a qualificação dos professores: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394-96, que afirma, no Título VI – Dos Profissionais da Educação, o seguinte:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Regulamento).

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação ini-

cial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006).

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006).

Fonte: <http://portal.mec.gov.br>

Podemos observar que a referida lei não só direciona a necessidade da formação do professor como também orienta como essa formação deve se processar. A necessidade da capacitação do profissional da educação é um elemento chave para a qualidade da educação. É por isso que se define neste documento que deve acontecer uma associação entre

teoria e prática, por meio dos estágios e uma capacitação em serviço.

Ainda sobre a necessidade ímpar da formação dos professores, o Conselho Nacional de Educação/CNE emitiu o Parecer nº CNE/CP 009/2001, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em Nível Superior, curso de Licenciatura de Graduação Plena. O ponto de partida do parecer é: atender, quanto à formação docente, a nova organização da educação básica e para incorporar à formação novas estruturas decorrentes dos avanços das ciências e do novo formato da sociedade do conhecimento. (CARNEIRO, 1998).

Antes de continuarmos sobre a projeção do CNE para a formação dos docentes, é importante sabermos o que é CNE e sua missão.



Atenção!

O Conselho Nacional de Educação é um órgão independente, com funções consultivas, cuja presidente foi eleita pela Assembleia da República.

Ao CNE compete emitir opiniões, pareceres e recomendações sobre todas as questões educativas, por iniciativa própria ou em resposta a solicitações que lhe sejam apresentadas pela Assembleia da República e pelo Governo.

O CNE promove a participação das várias forças sociais, culturais e econômicas, tendo em vista a conservação social e a formação de consensos em matéria de Educação.

Fonte: <http://www.cnedu.pt/>

O CNE delinea princípios norteadores para a formação inicial dos docentes, que são:

- a) a noção de competência deve permear os cursos de formação;
- b) coerência entre a teoria e a prática;
- c) aprendizado por meio do conhecimento construído coletivamente;

d) os conteúdos são instrumentos de desenvolvimento de competências, e por isso, devem ser trabalhados de forma articulada e contextualizada. Além disso, devem ser selecionados de forma coletiva,

com a participação dos docentes e dos alunos;

e) transformação da sala de aula num ambiente de investigação permanente;

f) a avaliação precisa estar focada no desenvolvimento de competências para o aluno-formador.

Aqui podemos observar a ênfase – durante a formação docente – no desenvolvimento de competências, na inter-relação entre teoria e prática, na participação do professor nas decisões em relação ao conteúdo a ser ministrado nos cursos. Em relação à origem da profissão, podemos perceber um considerável avanço.

Sob a necessidade de qualificação e melhoria do ensino, o Plano Nacional da Educação (2001) traça diretrizes no que se refere “A valorização do Magistério. São aspectos como:

- uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem;
- um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo;
- jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula;
- salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação;
- compromisso social e político do magistério.

Os quatro primeiros precisam ser supridos pelos sistemas de ensino. O quinto depende dos próprios professores: o compromisso com a aprendizagem dos alunos, o respeito a que têm direito como cidadãos em formação, interesse pelo trabalho e participação no trabalho de equipe, na escola. Assim, a valorização do magistério depende, pelo lado do Poder Público, da garantia de condições adequadas de formação, de trabalho e de remuneração e, pelo lado dos profissionais do magistério, do bom desempenho na atividade. Dessa forma, há que se prever na carreira sistemas de ingresso, promoção e afastamentos periódicos para estudos que levem em conta as condições de trabalho e de formação continuada e a avaliação do desempenho dos professores.

Na *formação inicial* é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula.

A *formação continuada* assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação.



Atenção!

Para maiores informações quanto ao Plano Nacional de Educação, acesse a Leitura Complementar!

Ao analisarmos os pontos anteriores, podemos considerar que existe uma preocupação e uma organização de ações mais sólidas em relação à formação do docente e de como deverá ser essa formação. Foram destacadas, ainda, as condições salariais e de trabalho; elementos que também ajudam na melhoria do ensino.

• **Conhecimentos necessários ao professor: saberes ou competências?**

Nos aspectos legais, citados anteriormente, existe uma apresentação sobre as competências necessárias aos professores, fato que é apontado principalmente pela CNE. Esse é um dos elementos que precisamos conhecer para saber quem é o profissional da educação.

Quanto aos conhecimentos necessários ao bom professor, alguns autores denominam de **competências** e outros de **saberes**; mas ambos se completam, precisam estar presentes na prática pedagógica do professor. Para esta aula, nós vamos comentar brevemente sobre essas competências e esses saberes.

Começemos pela definição de competência, que é uma capacidade para agir eficazmente em uma determinada situação, significa capacidade que se apoia em conhecimentos, mas não se restringe a ele (PERRENOUD,1997 apud RIOS, 2003).



Fig. 06

Nas palavras de Silva (1999 apud RIOS, 2003), competências são capacidades de natureza cognitiva, sócio-afetiva e psicomotora que se expressam, de forma articulada, em atuações profissionais, entusiasmando, de forma significativa, a obtenção de resultados de voltados para a qualidade do ensino.

Dentre as competências necessárias para o bom professor, temos:

a) **Técnica:** capacidade de usar os conteúdos, sejam estes conceituais, atitudinais e procedimentais, como também se refere à habilidade.

b) **Estética:** diz respeito à presença da sensibilidade e a criação durante a prática pedagógica.

c) **Política:** competência que se refere à participação na construção coletiva de uma sociedade mais justa e atuar como cidadão, considerando os seus direitos e deveres.

d) **Ética:** refere-se à fundamentação da ação no princípio do respeito, da solidariedade, com a finalidade do bem coletivo.

É importante salientar que, apesar de terem sido apresentadas separadamente, essas competências se completam, visto que estão atreladas umas as outras.

No que diz respeito aos saberes, Pimenta (2002) nos traz informações pertinentes sobre o ser professor e em que os cursos de formação precisam estar atentos. Esses saberes são:

a) **A experiência:** é que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo contínuo de reflexão sobre a sua prática, subsidiada por observação de outras práticas e por estudos.

b) **O conhecimento:** significa trabalhar com as informações, analisando, classificando, contextualizando, ressignificando, a partir de uma reflexão da própria realidade.

c) **Saber pedagógico:** é o contato dos futuros profissionais com os saberes sobre educação e pedagogia que irão fornecer elementos para que possam refletir sobre a prática pedagógica.

Nas palavras de Houssaye (1995, p.8 apud PIMENTA, 2002, p. 26), "a especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz".

Pimenta (2002) destaca, ainda, que o saber pedagógico é o saber que fundamenta a ação do professor, que possibilita a interação do

professor com os alunos na escola, na sala de aula.

Podemos perceber, com esse pequeno comentário, que não é de qualquer maneira que podemos ser professor, que construímos a nossa identidade.



Atenção!

Segundo Bombassaro (1992 apud CUNHA, 2011, p.4), a noção de saber indica: 'ser capaz de', 'compreender', 'dominar uma técnica', 'poder manusear', 'poder compreender', remetendo-o ao mundo prático que, além de ser condição de possibilidade de qualquer noção é, também, o lugar efetivo onde a noção pode ser produzida.

Temos que refletir, conhecer, saber fazer, analisar, ultrapassar fronteiras. É ser, sobretudo, um professor reflexivo¹.

- **Para que a didática?**

Todo o passeio que fizemos servirá como pano de fundo para a compreensão do papel da didática na formação do docente. Não há como ser professor sem ter domínio ou conhecimento dos saberes pedagógicos. Por isso, todo processo de formação de educadores inclui, necessariamente, componentes curriculares pedagógicos, como Fundamentos da Educação, Psicologia da Educação, Didática, entre outros. Especificamente, a didática tem um papel fundamental para o docente, pois ela é uma disciplina que analisa o processo de ensino na sua totalidade, em que os objetivos, conteúdos, métodos e técnicas da aula se relacionam entre si, de modo a criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa. Com a didática, o professor tem ajuda para a direção e a orientação das tarefas do ensino e da aprendizagem, fornecendo-lhe segurança profissional.

Recordo, certa vez, que quando estava ministrando a disciplina no curso de Pedagogia em um estado da região Norte, durante o estudo sobre método, uma aluna comentou que o realizava, mas não sabia que o método tinha uma fundamentação; não sabia as orientações mais

1. Para maiores conhecimentos sobre o professor reflexivo, ler o texto A reflexão e o professor como investigador presente no item leitura complementar.

teóricas do método que utilizava, e que naquele momento teria mais segurança para utilizá-lo.

Mesmo diante desse comentário, convenhamos que a didática não se configura como um elemento especificamente técnico. Ela possibilita também uma reflexão sócio-política da própria prática docente, pois a técnica pela técnica se torna ínfima diante do dinamismo educacional presente na escola.

Segundo Libâneo (2001), a didática fornece elementos para os objetivos de uma aula, as condições e os meios de realização do processo de ensino, interligando os meios pedagógicos-didáticos aos objetivos sociopolíticos. Para esse autor, não existe técnica pedagógica desprovida de uma concepção de homem e de sociedade, como não há essa concepção de homem e sociedade sem uma competência técnica para realizá-la educacionalmente.

Nesse sentido, Candau (1994) declara que a dimensão técnica da prática pedagógica, objetivo de estudo da didática, não pode estar desvinculada de um princípio ético e político-social que a oriente.

Finalizando, “a didática se caracteriza como meditação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente” (LIBÂNEO, 1994, p.28). Assim, nenhum curso de formação docente pode desconsiderar da sua grade curricular a disciplina didática, pois ela possibilitará – entre outros aspectos – ao professor uma compreensão, uma análise mais fundamentada da sua prática em sala de aula, principalmente, na atualidade em que as transformações sociais são mais dinâmicas; fato que reflete na escola. Dessa forma, o docente precisa, portanto, reorientar a sua ação pedagógica para a formação desse novo cidadão.

Na próxima aula, comentaremos mais sobre o conceito de didática e sua evolução na educação. Esse momento inicial foi para conhecermos quem somos e os saberes e competências necessárias para a nossa prática.



Já sei!

Nesta aula, nós compreendemos o papel do professor ao longo da história da humanidade, vimos ainda que essa profissão também foi desvalorizada, mas com o desenvolvimento social e as novas exigências voltadas para uma educação para todos, e educação de qualidade, as políticas educacionais começam a focar o seu olhar para a formação mais consistente desse profissional da educação. Confirmamos que não é de qualquer forma que se ensina, sem nenhum embasamento teórico-prático, pois este é possibilitado pela didática - disciplina essencial para o professor – uma vez que ela possibilita – entre outros elementos - ajuda ao docente na direção e orientação das tarefas do ensino e da aprendizagem, fornecendo-lhe segurança profissional.



Autoavaliação

Faça uma resenha crítica sobre o que foi estudado nesta aula.



Referências

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova Didática**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CASTRO, Maria Rosana de Oliveira; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. **A valorização docente na perspectiva histórica e atual**. Disponível em: www.ufpa.br. Acessado em: 05. Abr. 2011.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.cnedu.pt/>. Acessado em 14. Abr. 2011.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. **Os Saberes Docentes ou Saberes dos Professores**. Disponível em: www.nead.unama.br. Acessado em: 17. Abr. 2011.

Plano Nacional da Educação. (LEI No 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. acessado em: 16. Abr. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério. 2º grau. Série Formação do Professor).

LIBÂNEO, José Carlos. **O essencial da didática e o trabalho de professor – em busca de novos caminhos**. Publicado em 2001. Disponível em: http://www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/didaticadoprof.pdf. Acessado em: 17. Abr. 2011.

MASETTO, Marcos. **Didática: a aula como centro**. 4 ed. São Paulo: FTD, 1997.

Revista Virtual de Iniciação Acadêmica da UFPA <http://www.ufpa.br/revistaic> Vol 1, Nº 1, março 2001, página 4 de 13.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2003.

Fonte das figuras

Fig.01 - <http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://www.colegiosantamaria.com.br/santamaria/aprenda>


Fig.02 - <http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://www.criarsites.com/wp>

Fig.03 - http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://blog.curriculum.com.br/wp-content/uploads/2011/04/shutterstock_57017957-

Fig.04 - http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://4.bp.blogspot.com/_RRWXi8YGKNE/TN1ZvIIF8BI/AAAAAAAAAWQ/MFPVcKnutkU/s1600/desenho_tatoo

Fig.05 - <http://1.bp.blogspot.com/-JwR33fc7ErY/Tc5p8753zxI/AAAAAAAAAEY/-oqOIs-VvWE/s1600/Professor+na+Idade+Media.jpg>

Fig.06 - <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a3/Wundt-research-group.jpg>



Licenciatura em Espanhol

Didática

Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes



**Aspectos históricos e filosóficos da
Didática**

Aula 02

Apresentação e Objetivos

Oi, turma! Estudamos na aula anterior sobre a importância da didática para a formação do professor, uma vez que, entre outros aspectos, é ela quem fornece subsídios teóricos e práticos para o desenvolvimento do bom ensino. Tais subsídios serão estudados ao longo das nossas aulas, como por exemplo, o planejamento, o plano e seus elementos, o que são os objetivos do ensino, o conteúdo, a metodologia a ser adotada, a avaliação, os recursos didáticos, elementos esses, necessários a toda prática educativa. Dessa forma, não há como desvincular a didática da vida do professor ou da escola.

Como foi comentado na aula anterior, um dos pontos que vamos estudar refere-se aos aspectos históricos e filosóficos da didática, o que nos direciona para a origem da Didática, que nos ajudará a entender a sua pertinência na educação.

Assim, os objetivos desta aula serão:

- Conhecer as diferentes ideias defendidas pelos filósofos;
- Verificar a influência dessas ideias na compreensão dos fundamentos da Didática.





Para Começar

Para iniciarmos a nossa aula, vamos ler um trecho do seguinte artigo:

A didática e metodologia no de ensino

Autores: Sidneia Rosana Ferreira e Sidnei Rogério Ferreira

Existem alguns erros básicos que alguns professores cometem ao dar uma aula. Um deles é explicar o assunto dado enquanto os alunos ainda estão copiando o que está no quadro negro. Esses e outros erros são comuns de acontecer e pioram o rendimento geral da turma. O aluno não consegue assimilar tudo que o professor passa e aí começam os problemas: aulas muito longas, mal dadas e cansativas; cursos que possuem aula no período integral começam a ficar desestimulantes. Professores brilhantes mas, que não conseguem ensinar o conteúdo de uma matéria de maneira clara, rápida e simples; os alunos começam a achar a disciplina difícil, conseqüentemente, culpam os professores por não conseguirem acompanhar as matérias, tentam estudar por conta própria, deixando de lado o diálogo aberto com o mestre. Isso mostra claramente que um erro leva a outro. O diálogo pessoal entre professor/aluno, às vezes, é mais importante até que o fato do aluno saber de cor uma matéria, pois nada substitui a maior experiência. Idéias e dicas importantes podem surgir até mesmo de uma simples conversa e esta liquida qualquer tipo de antipatia que possa ser criada em virtude de aulas ruins.

fonte:<http://www.artigonal.com/educacao-infantil-artigos/a-didatica-e-metodologia-no-de-ensino-3847879.html>

Ao lermos esse trecho do artigo, o que vem em nossa mente? Fica claro que os autores chamam a nossa atenção para alguns erros que os docentes comentem em suas aulas, apresenta problemas que aparecem em sala de aula. Para finalizar, apresenta uma possível solução que seria a melhoria da relação professor x aluno.

De uma forma mais simplificada, a Didática estuda questões voltadas para a prática pedagógica e os possíveis problemas que podem se apresentar durante essa prática, e como solucioná-los.

Segundo Masetto (1997), a Didática se constitui como uma reflexão

mais sistemática do que acontece na sala de aula e na escola. Configura-se como o estudo das teorias de ensino e aprendizagem aplicadas ao processo educativo que acontece nas instituições de ensino, como também analisa os resultados desse processo.



Fig. 01

Para Libâneo (1994), a Didática se constitui como uma das disciplinas da Pedagogia que estuda os processos de ensino por meio dos seus componentes: os conteúdos, o ensino, a aprendizagem, para - com o embasamento em teorias da educação – formular diretrizes orientadoras da atividade profissional dos docentes.

É importante frisarmos que a Didática não fornece apenas conhecimentos a respeito das técnicas de ensino, dos componentes de um plano, mas também uma análise mais ampla do processo educativo, como podemos observar na fala de Libâneo (Op.cit, p. 54):

[...] são temas fundamentais da Didática: os objetivos sócio-políticos e pedagógicos da educação escolar, os conteúdos escolares, os princípios didáticos, os métodos de ensino e de aprendizagem, as formas organizativas do ensino, o uso e aplicação de técnicas e recursos, o controle e a avaliação da aprendizagem.

Ao analisarmos essa citação, podemos observar que a Didática não está isolada do contexto sócio-político, uma vez que os objetivos da educação estão totalmente vinculados às exigências e necessidades da sociedade vigente. Tal aspecto desencadeia – na própria didática – transformações nas compreensões referentes ao seu objeto de estudo: o processo de ensino.

Dessa forma, quando adentrarmos na evolução histórica da Didática, vamos identificar que as mudanças históricas demarcavam também transformações nas ideias referentes ao processo de ensino.

Vamos, então, começar o nosso passeio?



Assim é



Fig. 02

Desde os primórdios da sociedade, existem indícios de formas elementares de instrução e ensino. Um exemplo disso são as comunidades primitivas, onde os jovens passavam por um ritual de iniciação para ingressarem no mundo dos adultos; fato que se configura como vestígios dos primeiros passos de uma ação pedagógica, embora não se apresente como didático.

A história da Didática está interligada com o surgimento do ensino – como atividade planejada e intencional – no transcorrer do desenvolvimento da sociedade, da ciência e da produção (LIBÂNEO, 1994).

Na Antiguidade Clássica, também apareceram formas de ação pedagógica em várias instituições, como escolas, igrejas, universidades. Apesar de estar presente nos períodos anteriores, a Didática como teoria do ensino se constituirá em meados do Século XVII, período em que a burguesia era emergente, e que por isso detinha o poder econômico, mas não o político, mesmo apoiando a monarquia que sobreviveu através dessa coligação.

O uso da nomenclatura “didática” passa a existir no momento em que os adultos começam a intervir nas atividades de aprendizagem das futuras gerações por meio de uma ação planejada e definida do ensino. Nesse momento, se materializa a intervenção pedagógica do ensino; a escola por sua vez se torna uma instituição de ensino, e o processo de ensino passa a ser organizado em níveis, considerando as possibilidades das crianças, a idade e o ritmo de aprendizagem.

É com João Amós Comenius (1592-1670), em pleno Século XVII, que a teoria da didática passa a investigar as interligações entre o ensino e aprendizagem e suas leis. Ele consolida as suas ideias no livro que denominou de **Didática Magna**, cuja orientação era a de que se deveria ensinar tudo a todos.

Os princípios defendidos por Comenius eram:

- A finalidade da educação era conduzir à felicidade eterna com Deus. Todos os homens tinham direito a sabedoria, a moralidade e a religião. A educação é um direito natural de todos.

- O homem, por ser considerado como parte da natureza, deveria ser educado de acordo com seu desenvolvimento, considerando as características da idade e a capacidade para o conhecimento.
- A assimilação do conhecimento não acontece de forma instantânea, como se o aluno registrasse automaticamente o que o professor ensina, como o reflexo no espelho. No ensino, a percepção tem papel fundamental. Os conhecimentos deveriam ser adquiridos por meio da observação dos fenômenos e das coisas através da percepção sensorial.
- O método intuitivo consistia na observação direta pelos alunos através dos órgãos dos sentidos. Primeiro observavam as coisas, depois aprendiam as palavras. O planejamento deveria levar em consideração o curso da natureza infantil e por isso deveria ensinar uma coisa de cada vez. Não se poderia ensinar nada que a criança não pudesse compreender. Por isso, se deveria partir do conhecido para o desconhecido (LIBÂNEO, 1994).

Quem foi João Amós Comenius?

“A didática, ao mesmo tempo, processo e tratado: é tanto o ato de ensinar quanto a arte de ensinar.”

João Amós Comenius foi Jan Amos Komensky (em português Comenius ou Comênio) (1592 - 1670) foi um professor, cientista, escritor checo, Pastor e reformador, considerado o fundador da Didática Moderna. Propôs um sistema articulado de ensino, reconhecendo o igual direito de todos os homens ao saber.



Fig. 03

<http://www.colegiocomenius.com/comenius.php>



Fig. 04

Para o contexto da época em que o ensino era memorístico, as ideias de Comenius foram novidades, bem como um grande impulso para o surgimento de uma teoria do ensino. Apesar disso, o ensino persistia em suas crenças comuns da época: a) caráter transmissor do ensino, agora com adaptações para as fases de desenvolvimento da criança, mas o método era único para todos; b) ensino enciclopedista, repetição mecânica dos ensinamentos do professor; c) o ensino era separado da vida, não se valorizava as ideias dos alunos.

As ideias de Comenius, por serem inovadoras, demoraram para terem resultados na prática. Enquanto essa situação tomava corpo, as transformações na sociedade (a burguesia adquiria mais espaço e se fortalecia como classe social), nas formas de produção, bem como o avanço da ciência, do iluminismo e da cultura exigiam novas formas de ensino, em que teria que se atender às necessidades do mercado e, ao mesmo tempo, contemplar o livre desenvolvimento das capacidades dos alunos.

Nessa conjuntura presente do Século XVIII – Época das Luzes, Jean Jacques Rousseau (1712-1778) foi um pensador que procurou atender a esses anseios, e por isso propôs uma nova concepção de ensino, que teria como base as necessidades e os interesses imediatos da criança, fato que enfatiza um dos pontos desejados pela sociedade: o livre desenvolvimento das capacidades dos alunos.

Na perspectiva de Rousseau, a vida moderna que se inicia trazia um grande mal que seria a própria civilização burguesa, com seus hábitos de luxo e da criação de desejos supérfluos. Ele defendeu a tese – em seu discurso *Sobre a Origem da Desigualdade entre os Homens* (1755) – de que a bondade natural do homem estava sendo pervertida pela sociedade.



Atenção!

Rousseau foi o autor de *Emílio*¹, que consiste em:

¹ Emílio é um personagem fictício usado como ilustração para os princípios de Rousseau em seu ensaio pedagógico.



Fig. 05 um ensaio pedagógico sob a forma de romance e nele Rousseau procura traçar as linhas gerais que deveriam ser seguidas com o objetivo de fazer da criança um adulto bom. Mais exatamente, trata dos princípios para evitar que a criança se torne má, já que o pressuposto básico do autor é a crença na bondade natural do homem. Outro pressuposto de seu pensamento consiste em atribuir à civilização a responsabilidade pela origem do mal. Consequentemente, os objetivos da educação, para Rousseau, comportam dois aspectos: o desenvolvimento das potencialidades naturais da criança e seu afastamento dos males sociais (ARBOUSEE-BASIDE; MACHADO, 2010, p.1).

Vieira (2010) destaca que Rousseau indicava uma vida familiar simples, uma sociedade baseada na justiça, igualdade e soberania do povo, aspectos que estavam presentes na obra "O contrato Social".

Para o referido autor,

"Estado é convencional, resulta da vontade geral, é uma soma manifestada pela maioria dos indivíduos numa sociedade". Para ele, o governo é uma instituição que promove o bem comum e só é suportável enquanto justo. E não correspondendo os anseios populares do povo, este tem direito de substituí-lo (VIEIRA, 2010, p.1).

Na área educacional, as ideias mais importantes de Rousseau foram:

- Para preparar a criança para a vida futura dever-se-ia basear os estados das coisas com as suas necessidades e interesses atuais. Antes de serem introduzidas no estudo das ciências, as crianças deveriam ser levadas a despertar o gosto pelo estudo. Os verdadeiros professores seriam a natureza, a experiência e o sentimento. Em suma, eram os interesses e necessidades das crianças que norteariam a organização do estudo e do seu desenvolvimento.
- A educação seria um processo natural, teria seu fundamento no desenvolvimento interno da criança. As crianças seriam boas por

natureza, uma vez que elas têm uma convergência natural para o desenvolvimento.

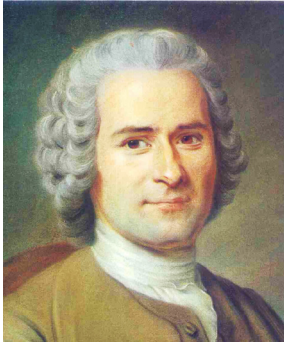
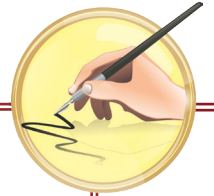


Fig. 06

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) nasceu em Genebra, na Suíça, em 28 de junho de 1712, e faleceu em Ermenonville, nordeste de Paris, França, em 2 de julho de 1778. Era filho de Isaac Rousseau, relojoeiro de profissão. A herança deixada pelo avô paterno de Rousseau foi de pouca valia para seu pai, porque teve que ser dividida entre 15 irmãos. O pai sempre dependeu do que ganhava com o próprio trabalho para o sustento da família. Sua mãe era Suzanne Bernard, que faleceu poucos dias depois de seu nascimento. Rousseau tinha um irmão, François, mais velho que ele sete anos, que ainda jovem abandonou a família.

Jean-Jacques Rousseau foi um dos mais considerados pensadores europeus no século XVIII. Sua obra inspirou reformas políticas e educacionais, e tornou-se, mais tarde, a base do chamado Romantismo. Formou, com Montesquieu e os liberais ingleses, o grupo de brilhantes pensadores pais da ciência política moderna. Em filosofia da educação, enalteceu a "educação natural" conforme um acordo livre entre o mestre e o aluno, levando assim o pensamento de Montaigne a uma reformulação que se tornou a diretriz das correntes pedagógicas nos séculos seguintes. Foi um dos filósofos da doutrina que ele mesmo chamou "Materialismo dos Sensatos", ou "Teísmo", ou "Religião Civil". Lançou sua filosofia não somente através de escritos filosóficos formais, mas também em romances, cartas e em sua autobiografia.

Fonte: www.culturabrasil.pro.br/rousseau.htm



Vamos exercitar um pouco o que aprendemos!

1. Para você, o que significa a expressão: “aquele professor tem didática”?

2. Faça uma apreciação pessoal quanto às ideias defendidas por Comenius e Rousseau.

Continuando a nossa história

Apesar de Rousseau ter contribuído com suas ideias, ele não as colocou em prática, como também não elaborou nenhuma teoria do ensino, conforme fez Comenius. Tal ação foi desenvolvida por outro estudioso da Pedagogia, o pedagogo suíço, Henrique Pestalozzi (1746-1827).

Para Pestalozzi, o método que deveria ser priorizado em sala de aula seria o método intuitivo, ampliando nos alunos a observação, a análise dos objetos e dos fenômenos da natureza e a capacidade da linguagem, utilizada para expressar em palavras o que foi observado. Esse tipo de ação pedagógica denominava-se educação intelectual. Além desses aspectos, acreditava que a psicologia da criança era uma grande fonte do desenvolvimento do ensino.

Parece que voltamos para a Psicologia da Educação! Mas esta estará permeando todo o trabalho do professor; por isso que se torna um elemento estruturante da didática.



Atenção!



Fig. 07

Johann Heinrich Pestalozzi nasceu em 1746 em Zurique, na Suíça. Na juventude, abandonou os estudos religiosos para se dedicar à agricultura. Quando a empreitada se tornou o primeiro de muitos fracassos materiais de sua vida, Pestalozzi levou algumas crianças pobres para casa e lá encontraram escola e

trabalho como tecelãs, aprendendo a se sustentar. Alguns anos depois, a escola se inviabilizou e Pestalozzi passou a explorar suas ideias em livros, entre eles *Os Crepúsculos de um Eremita* e o romance *Leonardo e Gertrudes*. Uma nova chance de exercitar seu método só surgiu quando ele já tinha mais de 50 anos, ao ser chamado para dar aulas aos órfãos da batalha de Stans. Mais duas experiências se seguiram, em escolas de Burgdorf e Yverdon. Nessa última, que existiu de 1805 a 1825, Pestalozzi desenvolveu seu projeto mais abrangente, dando aulas para estudantes de várias origens e comandando uma equipe de professores. Divergências entre eles levaram a escola a fechar. Yverdon projetou o nome de Pestalozzi no exterior e foi visitada por muitos dos grandes educadores da época. Para a mentalidade contemporânea, amor talvez não seja a primeira palavra que venha à cabeça quando se fala em ciência, método ou teoria. Mas o afeto teve papel central na obra de pensadores que lançaram os fundamentos da pedagogia moderna. Nenhum deles deu mais importância ao amor, em particular ao amor materno, do que o suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827).

Fonte: <http://educarparacrescer.abril.com.br>

As ideias defendidas por Comenius, Rousseau e Pestalozzi influenciaram muitos outros pedagogos. O mais importante deles foi Johann Friedrich Herbart (1766-1841), pedagogo alemão que teve uma influência significativa na Didática e na prática docente.

As ideias de Herbart são fundamentos para a pedagogia conservadora e se apresentam ainda nas salas de aula brasileiras. Ele formulou a teoria dos fins educacionais e da Pedagogia como ciência, como também desenvolveu um estudo sistemático do processo psicológico-didático de aquisição do conhecimento sob a direção do docente.

As principais teorias defendidas por Herbart são:

- A finalidade da educação é a moralidade a ser desenvolvida por meio da instrução educativa.
- A educação do homem significa instruí-lo para querer o bem, de modo que possa comandar a si mesmo.
- A tarefa fundamental da instrução seria a introdução de ideias corretas na mente do aluno, e por isso o professor se tornaria o arquiteto da mente, trazendo para os alunos aqueles conhecimentos que deseja que dominem suas mentes.
- O método de ensino está voltado para o acúmulo de ideias na mente da criança.

Se analisarmos bem esses princípios, parece que estamos descrevendo a nossa trajetória escolar, a forma como era ministrado o ensino ou como ainda é trabalhado o processo de ensino-aprendizagem. Não é mesmo?

É importante destacar que Herbart também estava em busca da formulação de um método único de ensino que estivesse em conformidade com as ideias psicológicas quanto à aquisição do conhecimento. Nesse sentido, ele criou quatro passos didáticos que deveriam ser rigorosamente seguidos pelos professores.

O primeiro passo denomina-se de **clareza**, que se configura como a preparação e apresentação da matéria nova de forma nítida e completa. O segundo passo, Herbart chamou de **associação**, em que seria realizada a associação entre o conhecimento novo com o antigo. Já o terceiro passo seria a **sistematização** desse conhecimento, com vistas à generalização; e o quarto passo seria a **aplicação**, o uso dos conhecimentos adquiridos através de exercícios, que ele denominou de **método**.

Além desses aportes, Herbart e seus seguidores, chamados de herbartianos, trouxeram outras informações a respeito da organização

da prática pedagógica do professor, como por exemplo:

- a) Necessidade de estruturação e ordenação do processo de ensino;
- b) Exigência da compreensão do assunto estudado;
- c) Saber o significado educativo da disciplina lecionada na formação do caráter do aluno;
- d) O ensino se configura como o repasse do conhecimento do professor para a cabeça dos alunos;
- e) Os alunos devem compreender o que o professor ensina, mas apenas com o objetivo de reproduzir a matéria ensinada.

Nessa perspectiva, a aprendizagem se torna um processo mecânico, automático, associativo, não estimula o uso da inteligência, da atividade mental, a reflexão, a análise, a criatividade. Mas, apesar disso, essas ideias de Herbart perduram até os dias atuais.

De uma forma geral, as ideias pedagógicas de Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Herbart – como tantos outros estudiosos que não mencionamos – formaram as bases do pensamento pedagógico europeu que, posteriormente, foi disseminado pelo mundo, demarcando as concepções pedagógicas tão conhecidas no contexto dos professores, como a Pedagogia Tradicional e Pedagogia Renovada.

Destacamos que essas tipologias da pedagogia serão comentadas na aula 3 deste módulo.

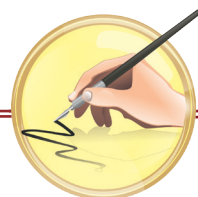
Johann Friedrich Herbart nasceu em Oldenburg, na Alemanha, em 1776, e conheceu alguns dos mais importantes intelectuais de seu tempo. Aos 18 anos, já era aluno do filósofo Johann Fichte (1762-1814) na Universidade de Iena. Logo em seguida, trabalhou durante quatro anos como professor particular em Interlaken, na Suíça, período em que ficou amigo do educador Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Tornou-se professor na Universidade de Göttingen em 1802. Seis anos depois, assumiu a cátedra deixada vaga por Immanuel Kant em Königsberg, onde lecionou até 1833, quando reassumiu o posto de professor de filosofia em Göttingen. Em Königsberg, fundou um seminário pedagógico com uma escola de aplicação e um internato. Os estudos mais importantes de Herbart foram no campo da filosofia da mente, a qual subordinou suas obras pedagógicas (entre elas, *Pedagogia Geral* e *Esboço de um Curso de Pedagogia*). A influência de sua teoria se estendeu a uma legião de pensadores, dando origem a várias interpretações, até entrar em declínio no início do século 20.



Fig. 08

Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br>

Mãos à obra



Após a leitura referente aos estudiosos da didática, mencionados anteriormente, construa um quadro comparativo, destacando as semelhanças e diferenças de suas ideias.



Atenção!

Para aprofundamento da temática em questão, sugerimos a leitura do seguinte livro:

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2004. Nesse livro, encontramos um aparato considerável dos estudiosos na área da Pedagogia que influenciaram a compreensão do ensino.



Já sei!

Nesta aula, aprendemos que a Didática surge como uma teoria do ensino e apresenta, para os professores, os fundamentos de como ensinar. Muitos foram os estudiosos da área, entre eles Comenius, considerado como o pai da Didática. Para ele, o fundamento do ensino estava em ensinar tudo a todos. Depois estudamos Rousseau, que defende que o homem nasce bom, mas a sociedade o corrompe; afirma ainda que a educação deveria estar voltada para a própria vida da criança. Já Pestalozzi defendia a educação intelectual e tinha como princípio norteador da prática pedagogia a **afetividade**. Apesar da contribuição desses autores, é com Herbart que muitas das ações pedagógicas atuais se configuram.



Autoavaliação

Faça uma analogia do período em que você estudava, relacionando-a com as ideias de Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Herbart.



FERREIRA, Sidneia; FERREIRA, Sidnei. **Didática e metodologia de ensino**. Disponível em: <http://www.artigonal.com/educacao-infantil-artigos/a-didatica-e-metodologia-no-de-ensino-3847879.html>. Acessado em: 13. Out. 2010.

ARBOUSSE-BASIDE, Paul; MACHADO, Lourival Gomes. **O Emílio de Rousseau**. In: Os Pensadores: Rousseau, São Paulo: Ed. Abril, 1978, introd. pgs. XVII-XVIII. Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/emilio.htm>. Acessado em: 16. Out. 2010.

Jean-Jacques Rousseau. Disponível em: <http://www.culturabrasil.pro.br/rousseau.htm>. Acessado em: 14. Out. 2010.

Johann Friedrich Herbart. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br>. Acessado em: 16. Out. 2010.

Johann Heinrich Pestalozzi. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/>. Acessado em: 14. Out. 2010.

Quem foi Comenius. Disponível em: <http://www.colegiocomenius.com/comenius.php>. Acessado em: 13. Out. 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério. 2º grau. Série Formação do Professor).

MASETTO, Marcos. **Didática: a aula como centro**. 4 ed. São Paulo: FTD, 1997.

VIERA, Rejane Esther. **As Principais Idéias De Jean-Jacques Rousseau E Sua Contribuição Para Atualidade**. Disponível em: <http://www.artigosbrasil.net>. Acessado em: 14. Out. 2010.

Fonte das figuras

Fig.01 - <http://peregrinacultural.files.wordpress.com/2010/03/desenho-de-marcos-oliveira-caca-paleolitico-vale-do-coa>

Fig.02 - http://timerime.com/upload/resized/46484/694786/resized_image2_68f628a701d64e9b8f8d90b2b5caae50.jpg&imgrefurl

Fig.03 - http://3.bp.blogspot.com/_a6S4MsptdI0/TGHefEmbgjI/AAAAAAAAAAM/M2rrpx6zU-U/s1600/jan-amos-komensky-portret.jpg&imgrefurl


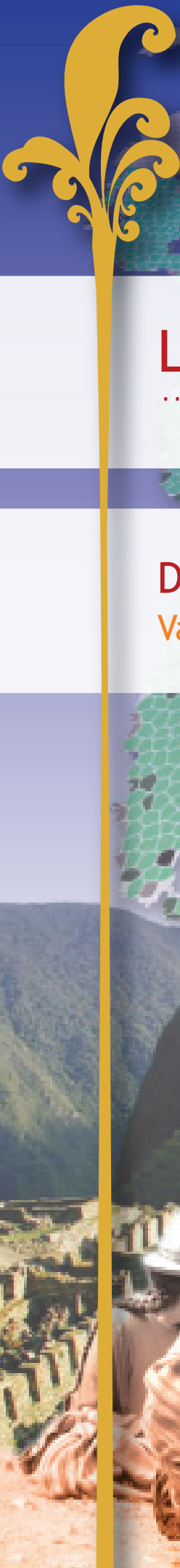
Fig.04 - http://2.bp.blogspot.com/_NUJ6weeqmQ/TIz6xUJuwLI/AAAAAAAAAG0/iaBu133bX14/s1600/sala%2Bde%2Baula%2Bs%C3%A9culo%2BXVIII.jpg&imgrefurl

Fig.05 - www.jacotei.com.br

Fig.06 - http://2.bp.blogspot.com/_pnF4f0szlRs/THZXdBgpwHI/AAAAAAAAABQ/O-HF9cKIze4/s1600/rousseau.jpg&imgrefurl

Fig.07 - <http://educarparacrescer.abril.com.br/imagens/aprendizagem/pestalozzi.jpg&imgrefurl>

Fig.08 - http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/97/Johann_F_Herbert.jpg&imgrefurl



Licenciatura em Espanhol

...

Didática

Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes



**Aspectos históricos e
filosóficos da Didática no Brasil**

Aula 03

Aspectos históricos e filosóficos da Didática no Brasil

Apresentação e Objetivos

Na aula anterior nós estudamos a respeito da evolução da Didática, tendo como precursores Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Herbart. Nesta daremos continuidade a esse estudo, agora no contexto nacional.

Os objetivos desta aula serão:

- Conhecer as diferentes idéias defendidas pelos filósofos no Brasil;
- Verificar a influência dessas idéias na compreensão dos fundamentos da Didática no Brasil.



Para Começar



Fig. 01

Na aula anterior, vimos o quanto o ensino ministrado em sala de aula tem influência das idéias de Herbart. Muitas, inclusive, perpetuam-se até os dias atuais.

Apesar dessas idéias terem sido geradas fora do contexto nacional, a nossa herança didática vem de pedagogos como Herbart.

Vejamos algumas indagações que nos levarão a exemplos. Quem nunca teve que decorar um poema e declamá-lo em sala de aula? Quem nunca teve que fazer uma prova cujo conteúdo tinha que ser colocado de acordo com o livro, pois se escrevesse com as suas próprias palavras estava errado?

Na atualidade, mesmo que se apresente ainda esse tipo de didática, as transformações econômicas, sociais e políticas exigiram novas formas de entender o ensino, a didática. Mas, para chegarmos a compreendê-la neste patamar atual, precisamos fazer um passeio pela origem da Didática no Brasil.

Para começar, o histórico da Didática é dividido em dois momentos: o primeiro corresponde ao papel da disciplina antes de ser incluída nos cursos de formação dos professores de nível superior, que abrange os períodos de 1549 a 1930; o segundo refere-se à reconstrução da trajetória da didática, de 1930 até a atualidade.

Por ser um percurso histórico longo, apresentaremos de forma sucinta os aspectos socioeconômicos e políticos que serviram de pano de fundo para as propostas pedagógicas e para os enfoques do papel da didática.

Vamos estudar?



1. A Didática: de 1549 a 1930



Fig. 02 - Jesuítas catequisando índios

A história embrionária da Didática no Brasil esteve relacionada às ações educacionais dos Jesuítas, que atuaram durante o período de 1549 a 1759.

No contexto da época, a sociedade era agrária, exportadora e dependente, explorada pela metrópole, por isso a educação não era um bem social importante, já que estava voltada para a classe pobre com objetivo a catequisar e instruir os índios. Já para a elite o processo educativo tinha outra finalidade.

O veículo utilizado pelos jesuítas para a instrução era o *Ratium Studiorum*, que defendia a formação do homem universal, humanista e cristão.

Um dos princípios que o *Ratium Studiorum* apregoava era que a educação deveria se preocupar com o ensino humanista de cultura geral e enciclopédico, sem estar relacionado com a vida dos alunos.

As ações pedagógicas desenvolvidas pelos jesuítas pautavam-se em exercícios para treinar a memória e o raciocínio. Além disso, valorizavam a preparação dos mestres-padres, focando o olhar para a formação do caráter e a formação psicológica para o conhecimento de si e do discente.

É notório que a educação e conseqüentemente a didática tinha a função apenas de moldar os sujeitos, de acordo com os anseios daqueles que estavam no poder.

Podemos, ainda, observar esta situação também nos desígnios didáticos presente no *Ratium Studiorum*, a saber:

- a) A realização do estudo privado: o professor direcionava o método



Fig. 03 - *Ratium Studiorum*

de estudo, a matéria e o horário;

b) A ministração da aula através da exposição;

c) O foco na repetição: os alunos decoravam o conteúdo para expor nas aulas, através da repetição;

d) O desafio, por meio do qual os alunos eram estimulados a competir;

e) A disputa era outro recurso metodológico, vista como uma defesa de tese;

f) As avaliações eram orais e escritas com vistas à análise do aproveitamento do aluno.



Fig. 04

Ao lermos essas orientações, temos a impressão de que a educação de hoje ainda carrega resquícios do *Ratum Studiorum*.

Além disso, os Jesuítas acreditavam que a didática, ou como denominava – a metodologia de ensino, seria

um conjunto de normas metodológicas referentes à aula, seja na ordem das questões, no ritmo do desenvolvimento e seja, ainda, no próprio processo de ensino. (PAIVA, 1981, p.11 apud VEIGA, 2004, p. 35)

Durante o período colonial, bem como do Império e da República, a sociedade brasileira passou por poucas mudanças, fato que também se refletiu nas ações pedagógicas. Apesar de ter passado por um mínimo de transformação, as determinações feitas por Pombal representaram um retrocesso pedagógico, uma vez que professores leigos eram chamados para lecionar, diminuindo a qualidade do ensino.

Em meados do século XIX, a sociedade começa a viver uma nova



Fig. 05

Sebastião José de Carvalho e Melo, primeiro **Conde de Oeiras** e **Marquês de Pombal** (Lisboa, 13 de Maio de 1699 — Pombal, 8 de Maio de 1782) foi um nobre e estadista português. Foi secretário de Estado do Reino durante o reinado de D. José I (1750-1777), sendo considerado, ainda hoje, uma das figuras mais

controversas e carismáticas da História Portuguesa.

Fonte: www.wikipédia.com.br

Atenção!



A reforma pombalina

As reformas educacionais de Pombal visavam a três objetivos principais: trazer a educação para o controle do Estado, secularizar a educação e padronizar o currículo. Já em 1758 foi introduzido o sistema diretivo para substituir a administração secular dos jesuítas. Os diretores deveriam ocupar os lugares dos missionários e duas escolas públicas deveriam ser estabelecidas em cada aldeia indígena, uma para meninos e outra para meninas. Aos meninos se ensinaria a ler, escrever e contar, assim como a doutrina cristã, enquanto as meninas em vez de contar, aprenderiam a cuidar da casa, costurar executar outras tarefas. Os diretores, diferentemente dos missionários, deveriam impor às crianças indígenas o uso do português e proibir o uso da própria língua.

As reformas, no plano prático, enfrentaram problemas expondo a grande distância entre formulações legais e realidade. "O ensino, do nível das primeiras letras ao secundário, passou a ser ministrado sob forma de aulas avulsas, fragmentando o processo pedagógico. Faltaram professores, manuais e livros sugeridos pelos novos métodos. Os recursos

orçamentários foram insuficientes para custear a educação pública, havendo atrasos nos salários dos mestres. A Coroa, em determinadas ocasiões, chegou mesmo a delegar aos pais a responsabilidade pelo pagamento dos mestres. Isso mostra como a educação, tornada pública pela lei, esteve em grande parte privatizada". (VILLALTA, p. 351 apud FONSECA).

Fonte: www.histedbr.fae.unicamp.br.

história: a expansão cafeeira que se torna concreta. Com essa mudança, o modelo econômico passa a ser urbano, comercial e exportador.

Continuando nossa história, na área educacional, a igreja não tem mais domínio significativo¹ sobre o ensino, fato que irá passar para o Estado, tornando assim a educação laica. A educação passa por uma reforma, chamada de Benjamim Constant em 1890, sob a influência do Positivismo. Dentro desse novo contexto, a escola passou a ter a função de garantir a consolidação da burguesia industrial como classe dominante.

Para dar suporte a esta conjuntura, a pedagogia tradicional dissemina a visão da essência do homem não estar mais ligada à criação divina, mas sim à natureza humana, essencialmente racional. Além disso, essa pedagogia impulsiona a criação da escola pública, laica, universal e gratuita. (SAVIANE, 1984 apud VEIGA, 2004).

Além desses aspectos, defendia também os seguintes elementos:

- a) o ensino deveria ser humanístico de cultura geral;
- b) o professor deveria ser considerado o centro do ensino, que transmite a todos a verdade universal e enciclopédica;
- c) a relação professor-aluno deveria ser vertical e hierárquica;
- d) o aluno deveria seguir as orientações do professor;



Fig. 06 - Sala de aula na época vitoriana.

¹ Esse diminuiu foi enfraquecido com a Reforma Pombalina.

e) o método de ensino baseava-se nos quatro passos de Herbat.

A didática, no seio da Pedagogia Tradicional, centra-se no intelecto, os seus métodos são universais, o professor é centro do processo de aprendizagem e a disciplina é uma forma de manter a atenção, o silêncio e a ordem em sala de aula. Arelado a isso, a didática é entendida como um conjunto de regras que objetivam orientar os docentes quanto a prática em sala de aula. Configura-se, então, como uma didática que separa a teoria da prática.

Mais uma vez, essas características não diferem tanto da prática realizada hoje, na maioria das escolas públicas. Continuamos perpetuando essa compreensão da didática, mesmo com a defesa de um novo olhar sobre o ensino e a aprendizagem em sala de aula.

Destacamos, finalmente, que a pedagogia tradicional se refletia nos



Fig. 07

Atenção!



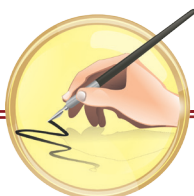
Reforma Benjamim Constante: Refere-se à reforma da instrução primária e secundária do distrito federal. Para maiores informações acessar o item do módulo referente a leitura complementar, onde estará a lei na sua íntegra.

Positivismo: **Positivismo** é um conceito utópico que possui distintos significados, englobando tanto perspectivas filosóficas e científicas do século XIX quanto outras do século XX. Desde o seu início, com Augusto Comte (1798-1857) na primeira metade do século XIX, até o presente século XXI, o sentido da palavra mudou radicalmente, incorporando diferentes sentidos, muitos deles opostos ou contraditórios entre si. Nesse sentido, há correntes de outras disciplinas que se consideram "positivistas" sem guardar nenhuma relação

com a obra de Comte. Exemplos paradigmáticos disso são o Positivismo Jurídico, do austríaco Hans Kelsen, e o Positivismo Lógico (ou Círculo de Viena), de Rudolph Carnap, Otto Neurath e seus associados.

Para Comte, o Positivismo é uma doutrina filosófica, sociológica e política. Surgiu como desenvolvimento sociológico do Iluminismo, das crises social e moral do fim da Idade Média e do nascimento da sociedade industrial - processos que tiveram como grande marco a Revolução Francesa (1789-1799). Em linhas gerais, ele propõe à existência humana valores completamente humanos, afastando radicalmente a teologia e a metafísica (embora incorporando-as em uma filosofia da história). Assim, o Positivismo associa uma interpretação das ciências e uma classificação do conhecimento a uma ética humana radical, desenvolvida na segunda fase da carreira de Comte.

Fonte: Wikipédia, a enciclopédia livre



Mãos à obra

Após esse pequeno passeio sobre as concepções da didática no Brasil, inicialmente, faça uma leitura da Reforma Benjamim Constant. Em seguida, discorra sobre as semelhanças e diferenças dessa reforma, comparando-a com o período em que você frequentou a escola.

cursos de formação de professores e a didática só iria ser incluída como disciplina nesses cursos para o ensino secundário, apenas em 1934.

2. DIDÁTICA: de 1930 a 1945

Continuando com o nosso passeio, vamos agora adentrar na segunda fase da estruturação da Didática, que corresponde ao período de 1930 a 1945.

Vamos lá?

2.1 O ingresso da Didática como disciplina nos cursos de formação de professores.

No Brasil, a década de 1930 é um período de grandes transformações proporcionadas pelo modelo socioeconômico da época. A crise mundial do capitalismo desencadeia no âmbito nacional a crise da cultura do café, fato que traz como consequência a instalação de um modelo socioeconômico de substituição de importações.

Atenção!



Revolução de 1930

A Revolução de 1930 se constituiu como um golpe de estado que extinguiu o grupo oligárquico dominado pela elite cafeeira paulista, trazendo para o poder uma junta militar que passa o governo a Getúlio Vargas.

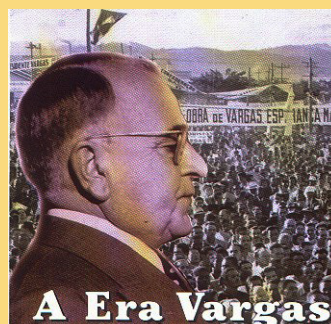


Fig. 08

Fonte: <http://www.colegioweb.com.br/historia-brasil/revolucao-de-1930>.

Essa nova situação traz à tona o movimento de reorganização das forças econômicas e políticas que teve como resultado a Revolução de 1930.

No que tange ao aspecto educacional, durante o governo Vargas, instituído no período da Revolução de 1930, cria-se o Ministério de Educação e Saúde Pública. Já em 1932, nasce o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que teve como princípio norteador a reconstrução social da escola na sociedade. Almejava-se, com isso, a renovação na educação.

Ainda durante esse período, ocorre a Reforma Francisco Campos, que organizou o ensino superior, bem como a primeira universidade brasileira. Tal Reforma proporcionou a criação da primeira faculdade, a saber, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo conferindo à didática um importante papel na matriz curricular, tornando-a disciplina do curso de formação de professor de nível superior. Nesse momento, portanto, originou-se a didática tal como a conhecemos hoje.

Por causa dessa reforma, a didática foi instituída como curso e disciplina com duração de um ano. Em meados de 1942, ela passou a ser considerada como um curso independente, realizado após o término do bacharelado.

Em 1937, após a consolidação do seu governo, Getúlio Vargas implantou o Estado Novo, uma gestão ditatorial que perdurou até o ano de 1945. Nesse período, os debates em torno da educação sofreram influências tanto da concepção humanista tradicional cuja representação estava sob a direção dos católicos quanto da concepção humanista moderna representada pelos pioneiros da Escola Nova.



Fig. 09

Na concepção humanista tradicional, o sujeito é compreendido a partir de uma perspectiva centrada na existência, na vida e na atividade. Neste ambiente, existe o predomínio do psicológico sobre o lógico.

Lembramos que esta forma de compreender o homem

desencadeou uma prática homogênea em sala de aula, práticas que desconsideravam a individualidade do alunado.

Já o movimento da Escola Nova não se constituía como uma estrutura física reformada das escolas, mas sim como uma nova compreensão do processo de ensino-aprendizagem, da visão de homem.

É interessante destacar que esse movimento denominado de Escola Nova começou no Brasil ainda na década de 1920, mas ganhou impulso apenas na década de 1930, após a divulgação



Fig. 10

Atenção!



O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO

O manifesto dos pioneiros da educação resultou em um documento composto e assinado por mais de 100 intelectuais ligados à Educação e às Ciências Sociais e que tinha como objetivo se constituir em um plano de reestruturação educacional nos níveis da política educacional (mais precisamente no que se refere à legislação educacional), no nível dos sistemas de ensino (propondo a constituição de um Sistema Nacional de Ensino cujas partes estariam organicamente integradas a este, seja no nível municipal, seja no nível estadual) e no nível das escolas (propondo uma profunda reestruturação dos currículos, mediante a proposição de um ensino baseado em métodos ativos e experimentais, e trazendo também a idéia de educação em horário integral, em escolas leigas e em regime de co-educação).

Fonte: <http://pt.shvoong.com/humanities/1692168-movimento-da-escola-nova-brasil/>

do Manifesto da Escola Nova realizada em 1932. Nesse documento, defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita.

Conhecendo a escola nova

As principais características do escolanovismo foram: a valorização da criança, que é percebida como um sujeito ativo, dotado de potencialidades; a liberdade; a iniciativa e o interesse devem ser respeitados.

No que tange aos aspectos didáticos, a Escola Nova apresentou propostas mais dinâmicas para o ensino, preconizando a solução de problemas educacionais numa visão mais interna da escola. Existia a preocupação com o ensinar bem.



Fig. 11

Após esse período, a didática começou a passar por algumas mudanças, ocasionadas pelo novo contexto presente no período de 1945 a 1960, marcado pela diversificação e aceleração do capital estrangeiro, pelos princípios da democracia liberal. Além disso, o governo populista-desenvolvimentista ganhou mais espaço, representando uma união entre o empresariado e os órgãos populares contra a oligarquia. Ao final deste período, no panorama político, começou a acontecer uma polarização direcionada para dois caminhos: os populistas e os antipopulistas.

Mas afinal de contas, como essa situação se refletiu na didática?

Primeiramente, a didática deixou de existir enquanto curso, através do decreto-lei de nº 9.053, á pela vigência da Lei Diretrizes e Bases 4024/61, a estrutura três em um, ou seja, três anos de conteúdos específico da área de conhecimento e um ano de didática, é extinta pelo parecer nº 242/62. A didática, então, perdeu seu epíteto geral e especial com uma nova prática curricular inserida: a prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado.



Fig. 12

Em meados de 1948 até 1961, iniciam-se lutas ideológicas em torno da oposição entre a escola particular e os defensores da escola pública.



Fig. 13 - Maria Montessori

Maria Montessori nasceu em 1870, em Chiaravalle, no norte da Itália, filha única de um casal de classe média. Estudou medicina na Universidade de Roma, direcionando a sua especialidade para a psiquiatria. Montessori graduou-se em pedagogia, antropologia e psicologia e pôs suas idéias em prática na primeira Casa dei Bambini (Casa das Crianças). Foi pioneira no campo pedagógico ao dar mais ênfase à auto-educação do aluno do que ao papel do professor como fonte de conhecimento.

Individualidade, atividade e liberdade do aluno são as bases da teoria, com ênfase para o conceito de indivíduo como, simultaneamente, sujeito e objeto do ensino.

O objetivo da escola é a formação integral do jovem, uma "educação para a vida". Quem entra numa sala de aula de uma escola montessoriana encontra crianças espalhadas, sozinhas ou em pequenos grupos, concentradas nos exercícios. Os professores estão misturados a elas, observando ou ajudando. Não existe hora do recreio, porque não se faz a diferença entre o lazer e a atividade didática. Nessas escolas, as aulas não se sustentam num único livro de texto.

Fonte: <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/maria-montessori>

Helena Lubienska de Lenval (nascida na Polônia, viveu a maior parte de sua vida na França e faleceu em 1972), seguidora de Maria Montessori, que em sua metodologia, defendia a preparação de um ambiente em que o ser humano – principalmente a criança – pudesse aprender com liberdade. Isso não significava negligência ou indiferença, e sim respeito ao desenvolvimento do ser. O aluno passava a ter seu mais profundo interesse despertado e seus momentos de atenção mais bem aproveitados pelo professor, com afeto e cuidado.

Fonte: <http://www.lubienska.com.br/>

A difusão das novas idéias referentes à educação ganham mais espaço com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Nesse contexto, as escolas católicas se inserem no movimento renovador, disseminando o método de Montessori² e Lubienska.

Toda essa renovação³ da escola traz como consequência reformas no sistema escolar brasileiro no período de 1968 a 1971. É interessante comentarmos que, no mesmo período, foi criado o Programa Americano de Auxílio ao Ensino Elementar (Pabae) cuja finalidade foi o aperfeiçoamento de professores do curso normal. Com esse programa, o princípio do ideário renovador tecnicista⁴ se difundiu.

A didática, nesta conjuntura, volta-se para a predominância dos processos metodológicos em detrimento da própria aquisição do ensino, fato inspirado pelos princípios liberais e no pragmatismo, o que contribuiu para aguçar a função renovadora-tecnicista da didática.



Fig. 14

De acordo com Albuquerque (2002), a didática se configura em uma estratégia para alcançar os produtos da aprendizagem. Com essa ênfase no produto, a visão empresarial adentra as práticas pedagógicas escolares, o que ocasiona a descentralização do educador e do educando, passando a ser a técnica o alvo do processo de ensino-aprendizagem.

Durante o período pós-1964, a pedagogia nova entrou em crise devido ao governo militar e tecnocrata vigente, por isso a tendência tecnicista assumiu o papel no campo da educação.

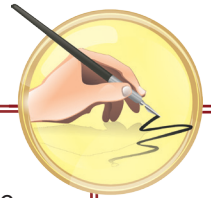
Na década de 1970, a abertura gradual do regime político-autoritário se inicia proporcionando novos estudos empenhados em criticar a educação proposta pelo sistema militar.

Nesse período, a didática assumiu nos cursos de formação uma postura sociológica, filosófica e histórica, colocando a função técnica em segundo lugar, o que provocou certa descrença em relação a sua contribuição quanto à prática pedagógica do futuro professor.

2 Para maiores informações sobre Montessori, ler texto "Montessori" no link leitura complementar

3 No sentido de adoção das idéias difundidas pelo Movimento da Escola Nova

4 O tecnicismo será estudado no módulo 3.



Faça uma pesquisa bibliográfica sobre a Didática referente às décadas de 70, 80 e 90, tendo como fonte básica o material proposto na leitura complementar.

Para essa pesquisa, alguns pontos devem ser observados:

- A pesquisa bibliográfica deve considerar várias referências;
- Para materializar a referida pesquisa, faça uma resenha contendo os principais aspectos que demonstram as mudanças ocorridas na didática nas décadas de 70, 80 e 90.

A atualidade: algumas considerações

Contribuindo com a pesquisa bibliográfica que foi solicitada na atividade anterior, faremos agora um breve comentário sobre a mudança de perspectiva da didática ocorrida nos anos 80 para entendermos as discussões em torno da função e do conceito da didática.

Durante os anos 80, o povo brasileiro vivia uma nova conjuntura, mas não muito atraente, pois a inflação estava em alta, bem como o desemprego e a dívida externa. Quanto ao aspecto político, estávamos no fim da ditadura, mas também com o início de lutas dos operários e de outras classes trabalhadoras, como por exemplo, os professores que almejavam o reingresso nas discussões em torno das políticas educacionais.

Nesta circunstância, a didática começa a ser questionada, a ter outros olhares quanto a sua função, seu objeto de estudo, entre outros aspectos. Assim, por iniciativa da Pontifícia Universidade Católica (PUC/RJ) juntamente com a organização de Vera Maria Candau, foi realizado um seminário em 1982, cujo tema foi: "A Didática em questão", momento de promover uma revisão crítica sobre o ensino e a pesquisa em didática.

Nesta ocasião, foram constatadas falhas em vários aspectos relacionados com a didática:



Fig. 15

1. Constituía-se como um conjunto de informações fragmentadas, uma vez que não tinha uma teoria própria;
2. Não tinha articulação entre teoria e prática;
3. Apresentava fundamentos em teorias importadas;
4. Estava focada na questão instrucional;
5. O pressuposto de neutralidade científica era preponderante na didática, pois ela não considerava os aspectos ideológicos presentes nas práticas pedagógicas;
6. Não se articulava com as disciplinas de fundamentos da educação;
7. Não existia vinculação entre as dimensões técnicas, humanas e políticas. (ALBUQUERQUE, 2002).

A respeito dessa questão, Candau (2003) observa que é um desafio superar a didática exclusivamente instrumental para construir uma didática fundamental.

Para a referida autora, a didática instrumental refere-se a um conjunto de conhecimentos técnicos sobre o como fazer, direcionando uma receita de como ensinar para o professor, desvinculado dos contextos educacionais, dos fins da educação, entre outros elementos.

Já a didática fundamental considera vários aspectos, como a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem, articulando as dimensões técnicas, humanas e políticas. Em outras palavras, a técnica está impingida de aspectos humanos e políticos.

Outro ponto a ser analisado diz respeito à explicitação dos pressupostos. Isso significa estudar as diferentes metodologias sob os seguintes aspectos: o contexto em que foram elaboradas, a visão de homem, de sociedade, de conhecimento e de educação que essas metodologias veiculam.

Há também o outro aspecto a ser acatado que é a eficiência pedagógica que começa a ser repensada caso tenha o compromisso com a transformação social que exige práticas pedagógicas condizentes com a população para qual terá a função de educar.

Candau (2003) destaca que, para que continuassem a aprofundar a revisão e a reconstrução da didática, teríamos que analisar a especificidade da Didática que, para a referida autora, tem como objetivo o **como fazer**, articulado com o **para que fazer** e o **por quê fazer**.

A referida autora destaca outros aspectos, entre eles a reconstrução do conteúdo da Didática, fato que concebe uma análise crítica dos assuntos ministrados nas disciplinas de didática. Por fim, destaca a articulação entre a didática teórica e a didática vivida no dia-a-dia da sala de aula, sugerindo a relação entre a teoria e a prática.

Podemos averiguar que, na circunstância atual, a didática assumiu nova identidade. Ela pode trazer contribuições quanto ao papel sociopolítico da educação e da sociedade, indo além dos métodos e técnicas de ensino e, contribuindo com a formação do professor sob vários olhares, sejam eles políticos, sociais, pedagógicos, práticos, teóricos.



Fig. 16

A título de encerramento desta aula, trazemos algumas considerações que Veiga (2004) destaca ao analisar o percurso da didática ao longo da sua história no Brasil.

Veiga (2004) aponta que houve mudanças na didática, mas também a persistência de algumas questões, como por exemplo:

- a) A diferença de conceitos de didática apresentada ao longo de reuniões, estudos, evidenciando que não existe uma definição que atenda a todos.
- b) Não existe consenso quanto ao objeto da didática. Para alguns, seria o processo de ensino-aprendizagem ou o ensino; para outros, seria a aula, a prática pedagógica, o trabalho docente, o ensino como prática social.

Apesar disso, através dos nossos estudos, veremos que a didática vem colaborando, enriquecendo os conhecimentos quanto à prática pedagógica realizada em sala de aula.

Veiga (2004) aponta mudanças, destacando:

- a) a ampliação dos debates em torno da didática na busca de alternativas mais condizentes com a realidade brasileira;
- b) o envolvimento crescente de pessoas interessadas em participar desses debates;
- c) a perspectiva metodológica voltada para a pesquisa em didática;
- d) a preocupação com a formação de professores de didática;
- e) a preocupação de estudiosos em não chegarem a conclusões

definitivas, fechadas;

f) a tentativa de construção da didática voltada para o cotidiano escolar;

g) a inquietação com novos temas que mobilizam, emergem e são abertos à reflexão didática;

h) a compreensão do ensino como um processo complexo e multirreferencial.

Em outras palavras, a didática deixa de ser compreendida como um estudo neutro do ensino, para dar lugar ao estudo de toda a prática educativa presente nas instituições de ensino.

No dizer de Libâneo (1994), a didática investiga os fundamentos, as condições e os modos de realizar o ensino. Cabe a ela promover a convergência entre os objetivos sócio-políticos e pedagógicos com os objetivos de ensino; selecionar o conteúdo e os métodos em função desses objetivos; estabelecer a relação entre ensino e aprendizagem, por isso a didática está intimamente ligada com diversas disciplinas, como Psicologia da Educação, a Filosofia, a Sociologia e a História da Educação, entre outras.



Fig. 17



Já sei!

Aprendemos, nesta aula, que a Didática no contexto brasileiro teve, inicialmente, contribuição dos jesuítas, voltada apenas para a catequese e à instrução dos índios. Já para a elite, o processo educativo tinha outra finalidade. O veículo utilizado pelos jesuítas para a instrução era o *Ratium Studiorum*. Durante muito tempo, a educação brasileira ficou em segundo plano, mas esta situação começou a mudar a partir da década de 30, durante o governo Vargas, com o surgimento do Manifesto da Escola Nova, que almejava a renovação na educação.

Em meados de 1945 até 1960, a didática passou por algumas mudanças, ocasionadas pelo novo contexto, tais como: a didática deixou de existir enquanto curso e perdeu seu epíteto geral e especial, inserindo-

se a prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado. Neste sentido, a didática é apenas técnica e “neutra”.

A didática passou por várias concepções, abordando aspectos tradicionais, renovadores, tecnicistas. Mas, atualmente, tem-se configurado como o estudo de toda a prática educativa presente nas instituições de ensino, considerando as dimensões técnica, humana e política.

Autoavaliação



Após a leitura do presente conteúdo, faça um paralelo entre o que foi estudado e o texto presente na leitura complementar, denominado “A didática e os processos didáticos sob o olhar da Psicanálise”, destacando as semelhanças, as diferenças e as complementações entre os dois conteúdos.





Referências

ALBUQUERQUE, Marluce Jacques. **Retrospectiva histórica da Didática e do educador**. Disponível em: www.fadepe.com.br. Acesso em: 12/10/2010.

A Revolução de 1930. Disponível em: <http://www.colegioweb.com.br/historia-brasil/revolucao-de-1930.html>. Acessado em 13/11/2010. Acesso em: 13/10/2010.

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 2003.

Escola Nova. Disponível em: www.wikipédia.com.br. Acesso em: 13/11/2010.

FONSECA, Sônia Maria. **A reforma pombalina de educação**. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br. Acesso em: 31/12/2010.

LENVAL, Helena Lubienska de. Disponível em: <http://www.lubienska.com.br/>. Acesso em: 29/12/2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

Maria Montessori. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/maria-montessori>. Acessado em 30.12.2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática: uma retrospectiva histórica. IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.) **Repensando a Didática**. Campinas- SP: Papyrus, 2004.

Fonte das figuras

Fig.01 - <http://www.herbart-gesellschaft.de/herbartbild.gif>

Fig.02 - http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/iconograficos/Jesuitas_catequizando_indios.jpg

Fig.03 - <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/1d/Ratiostudiorum.jpg>

Fig.04 - http://3.bp.blogspot.com/_v7UVBBef1CU/S4xtN0I0gHI/AAAAAAAAACc/iLvb9K9xKYE/s640/0rlandeli+2.bmp

Fig.05 - <http://revistaadega.uol.com.br/Edicoes/35/imagens/i64978.jpg>

Fig.06 - http://api.ning.com/files/hqQO1CMT5mSMKbMr9LmifV7kod23XvbdSxjLv7LdKFluU8ZHn9WOH4MB36Sj5Rf4qBdWcG7uIXDYXI2U7VxUkEJhTtW1Awq/sala_de_aula_vitoriana.jpg

Fig.07 - <http://bracosdados.files.wordpress.com/2011/02/charge.gif>

Fig.08 - http://www.ihgrgs.org.br/FatosEntrev/Revolucao_30/imagens/cd.jpg

Fig.09 - http://www.planetaeducacao.com.br/portal/imagens/artigos/diario/paginas_amarelas_04.jpg

Fig.10 - <http://lojaderevistas.files.wordpress.com/2010/10/revista-nova-escola-12.jpg>

Fig.11 - <http://www.buscatematica.net/imagens/crianca-2.jpg>

Fig.12 - http://www.nutrirebrincar.com.br/images/SERV_CRIAN%C3%87A%2042-16988312.jpg


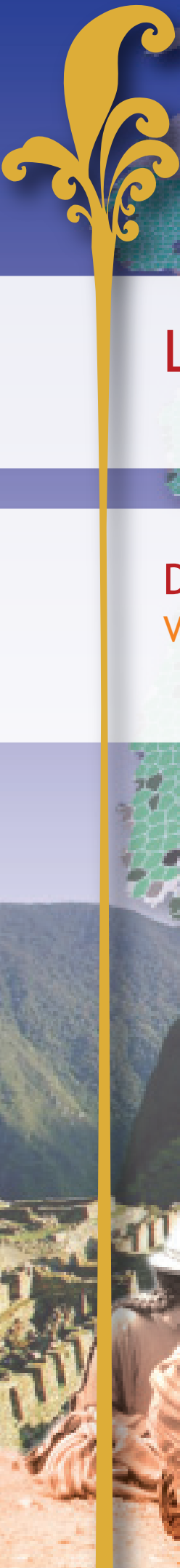
Fig.13 - http://3.bp.blogspot.com/_ivhXiBEYTRU/TC-WwkHnA1I/AAAAAAAAAJk/H7X0ICd_zGE/s1600/montessori02%5B1%5D.jpg

Fig.14 - http://4.bp.blogspot.com/_jlkIBODU7kE/SyW0LPzsSeI/AAAAAAAAABA/_fbmryWGD-M/s320/sala-de-aula.jpg

Fig.15 - <http://acertodecontas.blog.br/wp-content/uploads/2008/07/inflacao-e-juros.jpg>

Fig.16 - http://www.sdr.com.br/professores/franciane_ulaf/Teoria_e_Pratica.jpg


Fig.17 - http://4.bp.blogspot.com/_zv3djPh86jo/TCvirQ455AI/AAAAAAAAABs/45NCHzL7Les/s1600/arvore.jpg



Licenciatura em Espanhol

Didática

Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes



**Tendências Pedagógicas ou
teorias pedagógicas**

Aula 04

Tendências Pedagógicas ou teorias pedagógicas

Apresentação e Objetivos

Aprendemos nas aulas anteriores que a didática se configurou de diversas formas no decorrer das transformações ocorridas na sociedade.

Neste módulo, nós vamos mergulhar mais um pouco nas concepções pedagógicas que surgiram ao longo das mudanças e exigências sociais, políticas e econômicas na sociedade brasileira, bem como das ideias de pedagogos renomados.

Assim, os objetivos desta aula serão: compreender os princípios que regem como tendência pedagógica e analisar as formas como essas tendências se apresentam na prática pedagógica do docente.



Para Começar

Gostaríamos de iniciar a nossa aula comentando sobre uma reportagem que apareceu numa emissora de televisão, num domingo pela manhã. O programa referia-se à reportagem voltada para a educação do filho: que escola escolher?

Para responder a essa pergunta, a repórter visitou várias escolas. Uma delas tinha como proposta pedagógica os princípios construtivistas, os alunos eram ativos durante as atividades e planejamento das mesmas. Em seguida, foi mostrada outra instituição cujos princípios pedagógicos tinham como fundamento as ideias de Maria Montessori. Por fim, comentaram sobre uma escola regida pela tendência tradicional, onde os alunos se levantam quando o professor entrava em sala de aula, tinha o período de prova, tinham horários a cumprir.



Fig. 01

Mas, qual é a relação entre essa reportagem e a nossa aula?

A relação é direta, já que cada escola na reportagem tem uma bússola que a orienta, que no caso seria um tipo de tendência pedagógica sobre o ensino, que interfere de maneiras diversas na metodologia e, conseqüentemente, na aprendizagem.

Portanto, agora vamos estudar essas tendências e entender a sua pertinência na prática da escola e do professor.



A título de conhecimento:

PEDAGOGIA: campo de conhecimento que estuda a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, como também investiga os meios apropriados para a formação dos indivíduos, com a finalidade de prepará-los para as tarefas da vida social. A pedagogia, sendo ciência da e para a educação, analisa a educação, o ensino e a instrução.

INSTRUÇÃO: processo e resultado da assimilação sólida de conhecimentos sistematizados e ao desenvolvimento de capacidades cognitivas. O núcleo da instrução são os conteúdos das matérias.

ENSINO: consiste no planejamento, organização, direção e avaliação da atividade didática, concretizando as tarefas da instrução.

PRÁTICA EDUCATIVA: é o processo pelo qual são assimilados os conhecimentos e as experiências acumuladas pela prática social da humanidade. Cabe a pedagogia assegurar esse processo, orientando-o para as finalidades sociais, políticas, criando um conjunto de condições metodológicas e organizativas para viabilizá-lo.

DIDÁTICA: é o principal ramo de estudos da pedagogia. Ela estuda os fundamentos, as condições e os modos de realização da instrução e do ensino. (LIBANEO, 1994, p. 25, 26 e 53).



Assim é

As tendências pedagógicas¹

Silva (2010) destaca que existem dificuldades em se estabelecer uma síntese dessas tendências pedagógicas, cujas influências estão refletidas no ecletismo do ensino atual. Diante disso, para este estudo, iremos nos basear nas ideias apresentadas por Libâneo que foram retomadas por Luckesi (1994), que classifica essas tendências em dois grandes grupos: “liberais” e “progressistas”, os quais apresentam ramificações, como podemos ver no esquema seguir:

Pedagogia LIBERAL	Pedagogia PROGRESSISTA
Tradicional	Libertadora
Renovada progressivista	Libertária
Renovada não-diretiva	Crítico-social dos conteúdos
Tecnicista	

Apesar dessa classificação, a materialização dessas tendências não acontece de forma rígida. Existem alguns momentos que se completam e outros que se divergem.

Vamos, então, começar o nosso estudo! Destaco que, durante a nossa exposição, utilizaremos a palavra pedagogia, que traduz e manifesta as tendências pedagógicas ou, na atualidade, as teorias pedagógicas.

1. Pedagogia liberal

a) Contexto

Ao analisarmos o uso do termo liberal, imaginamos algo livre de regras, avançado. Mas o contexto que surge a pedagogia liberal não foi com esse sentido. Esse termo configura-se para justificar o sistema capitalista, que defende a liberdade e os interesses individuais da sociedade, e, além disso, estabelece uma forma de organização baseada na propriedade privada; fato que originou o que denominamos de sociedade de classes, formada pela classe dominante e pela classe dominada, que no caso são os trabalhadores. A pedagogia liberal surge, então, como uma manifestação dessa sociedade.

¹ O autor Ghiraldeli destaca que essa terminologia “tendências” foi substituída por teorias pedagógicas. Para mais detalhe, leia o texto sobre teorias pedagógicas.

b) A educação

A pedagogia liberal defende que a escola tem a finalidade de preparar os sujeitos para a sociedade. Assim, cada um desempenharia um papel, tendo como padrão as suas aptidões individuais, e por isso deviam ser preparados para aprender a se adaptar aos valores vigentes no ambiente em que viviam.

Existia, e porque não dizer que existe uma ênfase no aspecto cultural na escola, que camuflava ou camufla a verdadeira realidade presente no ambiente escolar: as diferenças de classe, pois mesmo considerando a igualdade de oportunidades, não atenta para as desigualdades de condições dos alunos.



Fig. 02

Informamos, ainda, que durante os últimos cinquenta anos da educação no Brasil, houve predominância da pedagogia liberal nas suas formas ora conservadoras ou tradicional ou ora liberais.

1.1 Pedagogia Tradicional

Historicamente, a pedagogia liberal teve o seu início com a pedagogia tradicional. Nessa tendência, as ações educacionais em sala de aula se configuravam da seguinte forma:

- Ênfase no ensino humanístico, de cultura geral;
- O aluno é incentivado a conquistar seu sucesso pelos seus próprios esforços, ou seja, a responsabilidade da aprendizagem era do próprio discente;
- Não existia uma relação entre os conteúdos, os métodos com a vida do aluno;
- A relação professor-aluno era hierárquica, não existia uma relação de reciprocidade;
- O professor era o centro do processo ensino-aprendizagem; era ele quem detinha todo o conhecimento.



Fig. 03

E como se caracteriza a didática neste conjunto? Não poderia estar distante das características acima citadas, como podemos identificar abaixo:

A didática na perspectiva tradicional

Disciplina	Professor	Aluno	Objetivos	Método	Conteúdo	Aprendizado
Refere-se a um conjunto de princípios e regras que regulamentam o ensino.	Expõe e decodifica a matéria a ser ministrada. Tenta moldar os alunos num modelo idealizado de homem desvinculado da realidade.	Receptor passivo da matéria. Deve memorizar o assunto ministrado.	Formação de um aluno ideal sem relação com a realidade concreta.	Método expositivo e indutivo; utiliza palavras, ilustração e material concreto como forma de facilitar a memorização.	Não está voltado para o interesse e para a vida dos alunos.	É receptivo, automático, não instiga a atividade mental e o estímulo de suas capacidades.

FONTE: LIBÂNEO (1994); LUCKESI (1994)

Apesar da origem dessa tendência ter acontecido nos primeiros anos de formação da educação brasileira, período em que o Brasil era colônia de Portugal, ela ainda perdura nos dias atuais, muitas vezes com uma nova roupagem – mesmo com os novos paradigmas educacionais.

Ainda continuamos exigindo de nossos alunos a decoreba do conhecimento ministrado por meio de aulas meramente expositivas, ainda que mescladas com o uso de material concreto, ilustrações, fato que contribui para a memorização do assunto. Além disso, temos a prevalência da disciplina e das punições para controlar a turma.

Além desses aspectos, Saviane (1988 apud JUNIOR, 2001) destaca que a Pedagogia Tradicional é intelectualista e, às vezes, enciclopedista, pois os conteúdos são separados da experiência do aluno e da realidade social. O que prevalece é uma educação formalíssima e acrítica.

Tais aspectos não estão apenas presentes nas disciplinas gerais do ensino, mas também na ministração da língua estrangeira, cujo assunto – muitas vezes – está desvinculado da vida do aluno e há uma exigência na memorização das regras gramaticais. Quanto ao processo avaliativo, este acontece através de interrogatórios orais, exercícios de casa ou por meio de provas escritas, nas quais é atribuída uma nota para o desempenho do discente.

Infelizmente esse tipo de prática empobrece até mesmo os aspectos positivos da pedagogia tradicional, que no falar de Libâneo (1994) diz respeito à transmissão da cultura geral e à formação do raciocínio, treino da mente e da vontade. Para esse autor, o conhecimento tornou-se estereotipado, sem nexos, sem valor educativo, desprovido de significado, tudo ficou reduzido à mera memorização e não à formação das capacidades intelectuais.

1.2 Pedagogias Renovadas: Progressivista e Não-diretiva

Conforme nós estudamos na aula anterior, esse movimento de renovação surge como forma de questionar a forma de ensino, até então vigente, e melhorar a educação brasileira.

Mas apesar da nova forma de compreender o ensino, algumas coisas ainda se perpetuavam como a compreensão de que a cultura era um elemento essencial no desenvolvimento das competências individuais.

Numa perspectiva mais abrangente, as ideias defendidas por essa pedagogia renovada destacam que a educação é um processo interno, deve partir das necessidades e interesses dos discentes. Para esse modelo de prática pedagógica, a escola teria que realizar um ensino que valorizasse a auto-educação, o aprender fazendo, ou seja, o aluno seria o sujeito de sua própria aprendizagem.

É pertinente frisarmos que essa pedagogia liberal renovada apresenta-se de duas formas: **Progressivista** e **Não-diretiva**. No comentário feito por Libâneo (1994), ele afirma que a Pedagogia Renovada inclui diversas correntes, como a Progressivista, baseada nas teorias educacionais de John Dewey, a Não-diretiva, inspirada em Carl Rogers, a Ativista-espiritualista, sob a orientação católica, a Culturalista, a Piagetiana, a Montessoriana, entre outras.

Apesar de todas essas formas de manifestação, no Brasil, predominaram a Progressivista e a Não-diretiva. No entanto, foi a Progressivista que teve mais influência, devido ao movimento da Escola Nova.

John Dewey (1859-1952)

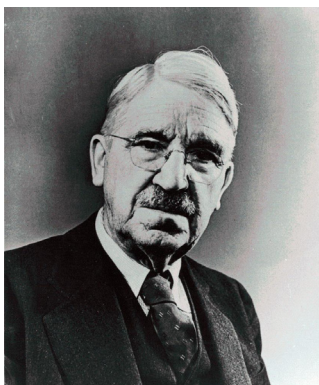


Fig. 04

Dewey foi filósofo, psicólogo e pedagogo liberal norte-americano. Exerceu uma grande influência sobre a pedagogia contemporânea. Ele foi defensor da Escola Ativa, que propunha a aprendizagem através da atividade pessoal do aluno. Sua filosofia da educação foi determinante para que a Escola Nova se propagasse pro quase todo o mundo. [...] Dewey priorizava o aspecto psicológico da educação, em

prejuízo da análise da organização capitalista da sociedade, como fator essencial para a determinação da estrutura educacional (GADOTTI, 2004, P.148-149).

Carl Rogers (1902-1987)



Fig. 05

Carl Rogers nasceu em 1902 em Chicago e aos 17 anos ingressou no campus de Agronomia na Universidade de Wisconsin. Desistiu desse curso e matriculou-se no curso de História. Ao findar o curso de licenciatura em História, matricula-se no Seminário da União Teológica em Nova Iorque. Após um ano no curso, começa a frequentar algumas aulas de psicologia na universidade. Para Rogers, ensinar é mais que transmitir conhecimento – é despertar a curiosidade, é instigar o desejo de ir além

do conhecido. É desafiar a pessoa a confiar em si mesma e dar um novo passo em busca de mais. É educar para a vida e para novos relacionamentos (KERR, 2005, p. 1 e 2).

A Pedagogia Renovada Progressivista foi difundida no Brasil pelos pioneiros da Educação Nova, principalmente, por Anísio Teixeira, discípulo de Dewey.



Fig. 06

Anísio Teixeira (1900-1971)

Nasceu em Caité (BA), foi inspetor-geral de ensino e diretor-geral da Instrução Pública da Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública da Bahia. Esteve nos EUA pesquisando a organização escolar desse país e formou-se em Educação na Universidade de Colúmbia, tornou-se discípulo e amigo do filósofo e educador norte-americano John Dewey. Em 1935 tornou-se secretário da Educação e Cultura do Distrito Federal, lançando um sistema de educação global do primário à universidade. Foi ainda membro do Conselho Federal de Educação, reitor da Universidade de Brasília e recebeu o título de professor emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (GADOTTI, 2004, p. 243).

Fazendo uma relação com a Didática, temos as seguintes características:

A Didática na perspectiva Renovada Progressivista					
Disciplina	Professor	Aluno	Método	Conteúdo	Aprendizado
A didática é entendida como a direção do aprendizado.	Estimulador das necessidades e interesses dos alunos. Impulsiona, orienta e organiza as situações de aprendizado.	Sujeito aprendiz; é o centro da atividade.	O método atende às exigências psicológicas de aprendizado. Métodos: trabalho em grupo, atividades cooperativas, estudo individual, pesquisa, projeto, entre outros, desde que enfoque o aprendizado e não diretamente o ensino.	São estabelecidos de acordo com as experiências que o sujeito vivencia frente aos desafios cognitivos e situações problematizadoras.	A aprendizagem acontece por meio da pesquisa, da investigação, da experiência.

FONTE: LIBÂNEO (1994); LUCKESI (1994)

A proposta pedagógica apresentada é bem interessante, pois como podemos perceber, tem o foco no desenvolvimento da atividade mental do alunado, da sua autonomia através da pesquisa, do projeto. Hoje, muitas escolas defendem a **Pedagogia de Projetos**² com a finalidade de proporcionar a ação do aluno sob o objeto do seu conhecimento, torná-lo mais ativo no processo de ensino e aprendizagem.

Apesar desses aspectos positivos da pedagogia progressista, muitos docentes não conseguem aplicá-las devidos a vários fatores, como: falta de conhecimento aprofundado da pedagogia progressivista; falta de material, de recursos didáticos; exigências de cumprimento do programa oficial da escola, entre outros elementos.

Por essas razões, vemos na sala de aula a aplicação de procedimentos como, por exemplo, estudo em grupo, dirigido, debates, pesquisas, sem considerar, porém, o seu principal objetivo que seria o desenvolvimento da capacidade de reflexão e independência de pensamento, pois durante as avaliações, cobramos os resultados através de exercícios que incentivam a memorização.

1.3 Pedagogia Renovada Não-diretiva

A Pedagogia Renovada Não-diretiva está orientada para o desenvolvimento pessoal e para as relações interpessoais. Tem seus fundamentos na teoria de Carl Roger.

Conforme Libâneo (apud JUNIOR, 2001), essa tendência pedagógica direciona o ensino como algo pouco importante, a maior preocupação deveria ser o autodesenvolvimento, a autorealização. O resultado de uma boa educação seria comparada à realização de uma adequada terapia.

Mas, então, qual seria o papel do professor e da escola?

Para a Pedagogia Renovada Não-diretiva, as ações pedagógicas estariam centralizadas nos processos de desenvolvimento das relações e da comunicação, ficando em segundo plano a transmissão do conteúdo. Nesse caso, o professor teria apenas a função de facilitador, o ensino voltar-se-ia para a articulação dos alunos com novas formas de buscar as informações por meio da motivação.

No falar de Junior (op.cit), a atuação do docente seria apenas de ajudar o aluno a construir seu conhecimento por meio de técnicas de sensibilização, sem qualquer ameaça.

² Para conhecer informações sobre a Pedagogia de Projetos, ler o artigo "Pedagogia de Projetos na leitura complementar da aula três.

Muitos docentes e escolas não compreenderam como aplicar esses princípios, e a consequência disso não foi a liberdade pela busca ao conhecimento, mas sim uma libertinagem na escola, onde cada um fazia o que queria. Por essa razão, a sua aplicabilidade no Brasil não teve êxito.

Nas pesquisas realizadas a respeito de escolas que trabalham na perspectiva não-diretiva, temos a Escola da Ponte do professor José Pacheco³, a escola Moderna de Francisco Ferrer e a escola de Summerhill de Neill.

1.4 Pedagogia Tecnicista

Esse tipo de pedagogia surge no Brasil em meados da década de 50, mas se efetiva apenas no final dos anos 60. Teve a sua inspiração nos princípios do Behaviorismo. Legalmente, essa tendência teve sua implementação nas Leis 5.540/68 e 5.692/71 da educação.

Segundo o tecnicismo, a educação deveria estar subordinada à sociedade, funcionando como uma preparadora de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Em outras palavras, buscava-se moldar os alunos para as exigências da sociedade industrial.

Compreende, ainda, que a realidade tem as suas próprias leis e que os homens devem descobri-las e aplicá-las. Por essa razão, defendem que o conteúdo da realidade não é essencial, mas sim a técnica, a forma de descoberta e aplicação desse conteúdo.

Pela crença de que a tecnologia era o meio eficaz para se obter o máximo da produção e garantir um excelente funcionamento da sociedade, a educação seria, também, um recurso pedagógico por excelência.



Fig. 07

Nas palavras de Kuenzer e Machado (1988 apud LUCKESI, 1994, p. 56), a educação seria

[...] encarada como um instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da mão-de-obra, pela redistribuição da renda, pela maximização da produção e, ao mesmo tempo, pelo desenvolvimento da 'consciência política' indispensável à manutenção do Estado autoritário.

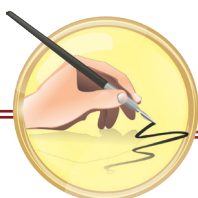
³ Para mais informações sobre a Escola da Ponte, consultar a leitura complementar sobre a entrevista com José Pacheco.

Resumidamente, as características do tecnicismo são:

A Didática na perspectiva Renovada Tecnista					
Disciplina	Professor	Aluno	Método	Conteúdo	Aprendizado
A didática torna-se instrumental, interessada na racionalização do ensino, no uso de meio e técnicas mais eficientes.	É um administrador e executor do planejamento.	Deve receber e fixar as informações, sendo mero espectador.	Métodos que controlem as condições ambientais que assegurem a transmissão e recepção de informações. Além disso, usam-se procedimentos manuais, livros didáticos, dispositivos audiovisuais.	Informações, princípios científico. Não há espaço para a subjetividade.	Consideram que houve aprendizado a partir do momento em que há modificação do desempenho. Bases behavioristas.

FONTE: LIBÂNEO (1994); LUCKESI (1994)

Podemos perceber, então, que a educação brasileira também apresenta – de forma marcante – características tecnicistas, pois os métodos ainda contemplam a questão da transmissão do conteúdo, o aluno ainda se apresenta como espectador da aula, existe uma ênfase maior nos meios do ensino do que nos agentes, entre outros aspectos.



Mãos à obra

Para melhor compreensão do que estudamos até aqui, faça um resumo crítico contendo uma comparação entre as pedagogias Liberal, Renovada e Tecnista.

Depois de termos estudado as tendências pedagógicas que se perpetuaram durante um longo período da educação brasileira, precisamente até meados da década de 70, vamos agora para outra tendência pedagógica que surgiu na segunda metade dessa mesma década, período em que houve lutas sociais por maior democratização da sociedade, e por isso foi possível um debate mais intenso em relação ao papel da educação. Buscava-se a valorização do professor e um ensino de qualidade para o povo. Essa tendência foi denominada de Progressista, e três ramificações: a libertadora, a libertária e a crítico-social dos conteúdos.

2. Pedagogia Progressista

Luckesi (1994) afirma que o termo progressista foi emprestado de Snyders⁴, sendo utilizado para direcionar as tendências pedagógicas que, partindo de uma análise crítica da realidade social, sustentam – de forma implícita – as finalidades sociopolíticas da educação. Apesar dessa nova concepção, as ideias dessa tendência passam por obstáculos – muitas vezes difíceis de transpor – para se institucionalizar por causa da sociedade capitalista.

A Pedagogia Progressista tem três formas de manifestação na prática pedagógica: a Pedagogia Libertadora, mais conhecida como a Pedagogia de Paulo Freire; a Pedagogia Libertária, que defende a autogestão pedagógica e a Crítico-Social dos Conteúdos, que defende a primazia do conteúdo como forma de confrontar a realidade social.

Destacamos que apesar dessa nova forma de pensar e fazer educação, a Pedagogia Libertadora e a Libertária não alcançaram espaços maiores na educação, pois as ideias que defendiam foram mal interpretadas: identificaram que a educação escolarizada era um veículo propagador dos interesses dominantes.

Diante dessas circunstâncias, a verdadeira escolarização voltada para a classe trabalhadora deveria acontecer fora da escola. Mas essa situação não proporcionou nenhuma mudança na estrutura social e por isso não conseguiu atingir o ápice de seu objetivo: desenvolvimento bio-psico e sociológico das camadas populares.

Pimenta (1990 apud JUNIOR, 2001) aponta a boa intenção dos docentes, quando, por exemplo, debatem em sala, com os alunos da quinta série, sobre a política de expropriação das terras indígenas pelo governo brasileiro, utilizando jornais, revistas, noticiários ao invés de estudar história do Brasil, mas isso não significou mudanças positivas na

4 SNYDERS, George. Pedagogia Progressista. Lisboa: Almeida.

ordem social.

A autora aponta que a possível causa das tendências libertária e libertadora foi trabalhar a questão política em sala, mas sem ensiná-la dentro de um contexto maior, como por exemplo, fazer os alunos compreenderem o significado do movimento de expropriação e a questão das capitâneas hereditárias, pois para essa autora, se não houver esse tipo de ação pedagógica, terminamos fazendo somente proselitismo político, o que de certa forma se configura no enfraquecimento das consciências.

FONTE: LIBÂNEO (1994); LUCKESI (1994)

Mas, apesar de não terem conseguido galgar espaços maiores e mais amplos, ambas as tendências já comentadas trouxeram contribuições para o debate e o fazer pedagógico. Vamos, então, estudá-las!

2.1 A Pedagogia Progressista Libertadora

A característica mais marcante da pedagogia libertadora é a atuação não-formal, em que professores e alunos, mediados pela realidade com os seus conteúdos que são apreendidos e extraídos por aqueles, conseguem atingir um nível de consciência sobre essa mesma realidade, podendo então transformá-la. A educação libertadora interroga a realidade das relações do homem com a natureza, visando à modificação; por isso, é denominada educação crítica.

Para entendermos melhor sobre essa tendência, vamos observar o quadro a seguir:

A Didática na perspectiva Progressista Libertadora					
Disciplina	Professor	Aluno	Método	Conteúdo	Aprendizado
Nessa tendência, a Didática não tem uma proposta explícita, mas implicitamente, existe uma orientação do trabalho escolar, em que o professor se coloca diante da classe com a finalidade de orientar a aprendizagem.	Coordenador das atividades educativas.	Sujeito ativo da aprendizagem.	A atividade escolar encontra-se centrada no debate de temas sociais e políticos. Professor e alunos analisam problemas e realidades do meio socioeconômico e cultural da comunidade local.	São os chamados de "temas geradores" retirados da problematização da prática de vida dos educandos.	Codificação-decodificação e problematização da situação vivida pelos alunos.

O maior representante dessa tendência foi Paulo Freire, cujas ideias têm influenciado movimentos sindicais e populares, e que têm se confundido com a maior parte das experiências que se denominam de Educação Popular. É interessante destacar que apesar das ideias de Freire serem mais direcionadas para a educação de jovens e adultos, muitos profissionais da educação tentam aplicá-las em outros níveis de ensino.

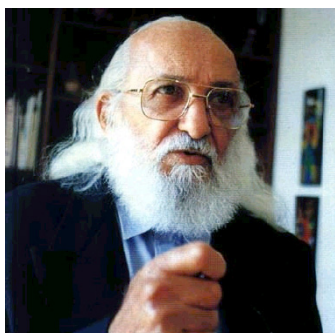


Fig. 08

Paulo Freire nasceu em Recife, no ano de 1921. Foi professor de português, depois se formou em Direito na Universidade de Recife, mas não exerceu a profissão. Posteriormente, entre os anos de 1947 a 1956 foi assistente e depois diretor do Departamento de Educação e Cultura do SESI/PE, onde desenvolveu suas primeiras experiências com trabalhadores e seu método ganhou forma em 1961 com o Movimento de Cultura Popular em Recife. Toda a sua obra está voltada para uma teoria do conhecimento aplicada à educação, sustentada numa concepção dialética em que educador e educando aprendem juntos numa relação dinâmica na qual a prática, orientada pela teoria, reorienta essa teoria, num processo constante de aperfeiçoamento (GADOTTI, 2004, p.53).

2.2 Pedagogia Progressista Libertária

A título de conhecimento, vamos para o nosso quadro sistemático, uma vez que não teríamos como aprofundar, neste módulo, todas as características dessas tendências. Tal aspecto deverá ser feito por meio da leitura complementar presente no módulo.

A Didática na perspectiva Progressista Libertária					
Disciplina	Professor	Aluno	Método	Conteúdo	Aprendizado
Autogestão da prática pedagógica.	É um orientador, um catalisador.	É autônomo.	É vivencial. É voltado para a autogestão, em que os alunos devem buscar encontrar os meios satisfatórios para o seu aprendizado sem qualquer forma de poder. É AUTOGESTIVO	A matéria está à disposição do aluno, mas não é exigida; serve apenas como um elemento a mais no caminhar da aprendizagem do alunado, pois, para a pedagogia libertária, o conhecimento é resultado da experiência, das necessidades e interesses manifestos pelo grupo.	Aprendizagem informal.

Podemos perceber alguns traços de semelhança com a Pedagogia Renovada Não-diretiva, como por exemplo, que não existe uma proposta sistemática e pré-estabelecida dos conteúdos, tudo envolve a questão do autogerenciamento, busca-se colocar nas mãos dos discentes tudo que for necessário para o seu aprendizado; por isso, eles têm liberdade de trabalhar ou não; o interesse pedagógico, nesse caso, fica na dependência das necessidades do mesmo ou do grupo.

Averiguamos que esse tipo de tendência é totalmente contrária ao autoritarismo ou qualquer forma de "persuasão" pedagógica; por isso, não faz qualquer tipo de avaliação em termos de conteúdo; o que se avalia é a praticidade do que foi aprendido.

Entre os autores mais conceituados que desenvolvem a pedagogia

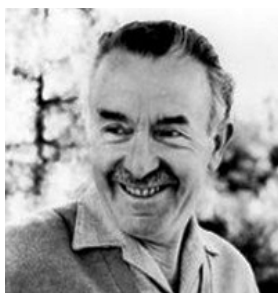
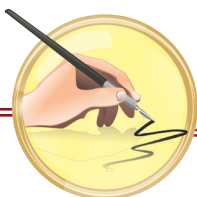


Fig. 09

Muitos dos conceitos e atividades escolares idealizados pelo pedagogo francês Celestin Freinet se tornaram tão difundidos que há educadores que os utilizam sem nunca ter ouvido falar no autor. É o caso das aulas-passeio (ou estudos de campo), dos cantinhos pedagógicos e da troca de correspondência entre escolas. Não é necessário conhecer a fundo a obra de Freinet para fazer bom uso desses recursos, mas entender a teoria que motivou sua criação deverá possibilitar sua aplicação integrada e torná-los mais férteis. (fonte: <http://revistaescola.abril.com.br>)



Mãos à obra

Se formos analisar essas formas – a Pedagogia Libertadora e Libertária – de compreensão do ensino e da prática pedagógica, será que conseguiríamos desenvolvê-las na escola pública? Por quê? Que tendência seria mais coerente com a realidade no sistema brasileiro de ensino, e por quê? Reflita e responda a essas questões.

libertária, temos Celestin Freinet, que vem sendo estudado nacionalmente, inclusive existem escolas que são freinetianas, como a existente em Natal.

2.3 Pedagogia Progressista Crítico-social dos Conteúdos

A tendência pedagógica Crítico-social dos Conteúdos tem em comum com as demais citadas anteriormente, a visão de que a escola tem uma função social e política de formação dos indivíduos. Mas mesmo com essa semelhança, diferentemente das demais tendências, defende que a função social e política só está assegurada a partir do momento em que se assegura a difusão do conhecimento sistematizado para todos, como condição para a efetivação da participação significativa do povo nas lutas sociais.

Nas palavras de Libâneo (1994, p.70), o importante é que aconteça uma relação entre os conhecimentos curriculares e as experiências de vida do aluno, como meio de aprendizagem e melhor solidez na assimilação dos conteúdos.

A Didática na perspectiva Renovada Crítico-social dos Conteúdos					
Disciplina	Professor	Aluno	Método	Conteúdo	Aprendizado
Tem como objetivo direcionar o processo de ensinar, tendo em vista as finalidades sócio-políticas, pedagógicas, as qualidades e os meios formativos.	É o mediador do processo de ensino-aprendizagem.	É o sujeito ativo. Participa na busca pelo conhecimento.	Os métodos partem da relação direta com a experiência do aluno e o conhecimento sistematizado. O método vai da ação à compreensão e desta para a ação, ou seja, existe uma unidade entre teoria e prática.	Cultura popular e cultura erudita entrelaçadas.	Refere-se ao desenvolvimento da capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência. Aprendizagem significativa.

FONTE: LIBÂNEO (1994); LUCKESI (1994)

É pertinente destacar que o papel de mediador do professor, nessa tendência, não tem a mesma conotação da não-diretiva e nem da libertária. Libâneo (1994), defensor da tendência crítica do conteúdo, destaca que a forma como a tendência não-diretiva conduz a forma de orientação do trabalho pedagógico abandona os alunos a seus próprios anseios, como se eles conseguissem sozinhos alcançar os objetivos da educação.

Afirma, ainda, que não é suficiente o amor, a aceitação, para que os

filhos da classe trabalhadora adquiram o desejo de estudar, de progredir, é necessária a ajuda de um adulto, ou seja, do professor para conduzir o discente a acreditar nas suas capacidades, nas suas possibilidades, e assim galgar outros caminhos.

Analisando a forma como entendem as práticas pedagógicas, podemos entender que a pedagogia crítica dos conteúdos busca superar o tradicionalismo e a renovação do ensino, mas as transforma numa simbiose.

A título de conhecimento, vamos esmiuçar um pouco mais a respeito das especificidades da didática nessa tendência pedagógica, que são:

- O objeto de estudo é o processo de ensino nas relações e ligações com a aprendizagem;
- A didática é a mediação dos vínculos entre o pedagógico e a docência, faz ligação entre o “para que” (aspectos políticos e pedagógicos) e o “como” (prática docente).

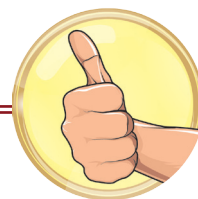
Sistematizando, a Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos parte dos interesses majoritários da sociedade, atribuindo à instrução e ao ensino a função de possibilitar aos alunos o dominar os conteúdos científicos, os métodos de estudo e habilidade e hábitos de raciocínio científico, de forma que formem a consciência crítica diante da realidade social que vivenciam, capacitando-os para assumir-se no conjunto de lutas sociais como sujeitos ativos de transformação da sociedade e de si mesmos.



Atenção!

Ratificamos a necessidade da leitura complementar presente no Módulo Didática, aula três, para o aprofundamento das tendências pedagógicas, bem como para suporte teórico para a atividade de auto-avaliação.

Para outras leituras, indicamos o livro de Paulo Freire, denominado Pedagogia da Autonomia, que fala sobre a educação bancária e a nova forma de educação libertadora, focando o olhar no perfil do professor.



Não é muito fácil distinguirmos, na prática docente, a tendência pedagógica que rege as ações em sala de aula, pois muitas vezes, vemos mescladas as várias tendências que estudamos, por exemplo, quando consideramos apenas a aula expositiva e os conteúdos sistematizados e pedimos para os alunos decorarem ou recitarem as regras gramaticais da língua espanhola, estamos no caminho da Pedagogia Tradicional e Tecnicista. Mas quando desenvolvemos projetos, estimulamos os alunos a participarem da construção do conhecimento tendo como elemento norteador a vida desses discentes, estimulamos o autogerenciamento do seu aprendizado, seguimos para as tendências renovadas.

Já na Pedagogia Progressista, nas suas três formas de manifestação: a Pedagogia Libertadora, mais conhecida como a Pedagogia de Paulo Freire; a Pedagogia Libertária, que defende a autogestão pedagógica; e a Crítico-social dos Conteúdos em que temos outras formas de prática pedagógica, pois consideram que a escola tem uma função político-social no desenvolvimento dos alunos; e por isso, devem proporcionar aos alunos um senso crítico da realidade.



Faça um estudo comparativo entre as tendências pedagógicas e as teorias pedagógicas postadas na leitura complementar, destacando os pontos de convergência e divergência entre essas duas perspectivas pedagógicas.



Referências

Celestin Freinet. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/mestre-trabalho-bom-senso-423309.shtml>. Acessado em: 10. Jan. 2011.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas.** São Paulo: Ática, 2004. Série Educação.

JUNIOR, Eimar França de Barros. **A Pedagogia Tradicional e as desigualdades de classe.** Monografia. Belém do Para, 2001. Disponível em: http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/PEDAGOGIA_TRADICIONAL.pdf. Acessado em: 06. Jan. 2011.

SILVA, Delcio Barros da. **As principais tendências pedagógicas na prática escolar brasileira e seus pressupostos de aprendizagem.** Disponível em: www.ufsm.br/mht. Acessado em: 04. Jan. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério. 2º grau. Série Formação do Professor).

KERR, Elisa. **Concepção de Carl Rogers sobre aprendizagem.** Disponível em: <http://elisakerr.wordpress.com/concepcao-de-aprendizagem-de-carl-rogers>. Acessado em: 10. Jan. 2011. Ano: 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério. 2º grau. Série Formação do Professor).

Fonte das figuras

Fig.01 - http://api.ning.com/files/32n110LmXYNZrTLZtt*5EZ8KNkdtGy44oMa24OWH2cIsaMcRVwXEYUetdoailgT*3meEk8ji2DtNKpQthAjnZB4YvG56jS8/dewey.jpg

Fig.02 - <http://www.instah.com/wp-content/uploads/2010/08/carl-Rogers.jpg>

Fig.03 - http://2.bp.blogspot.com/-QN_UHonKOrs/TV3QvhY0cOI/AAAAAAAAAfM/nrs7S2P2y_w/s1600/Anisio+teixeira.jpg

Fig.04 - <http://redesocial.unifreire.org/articles/0019/6598/paulo-freire.jpg?1271701448>

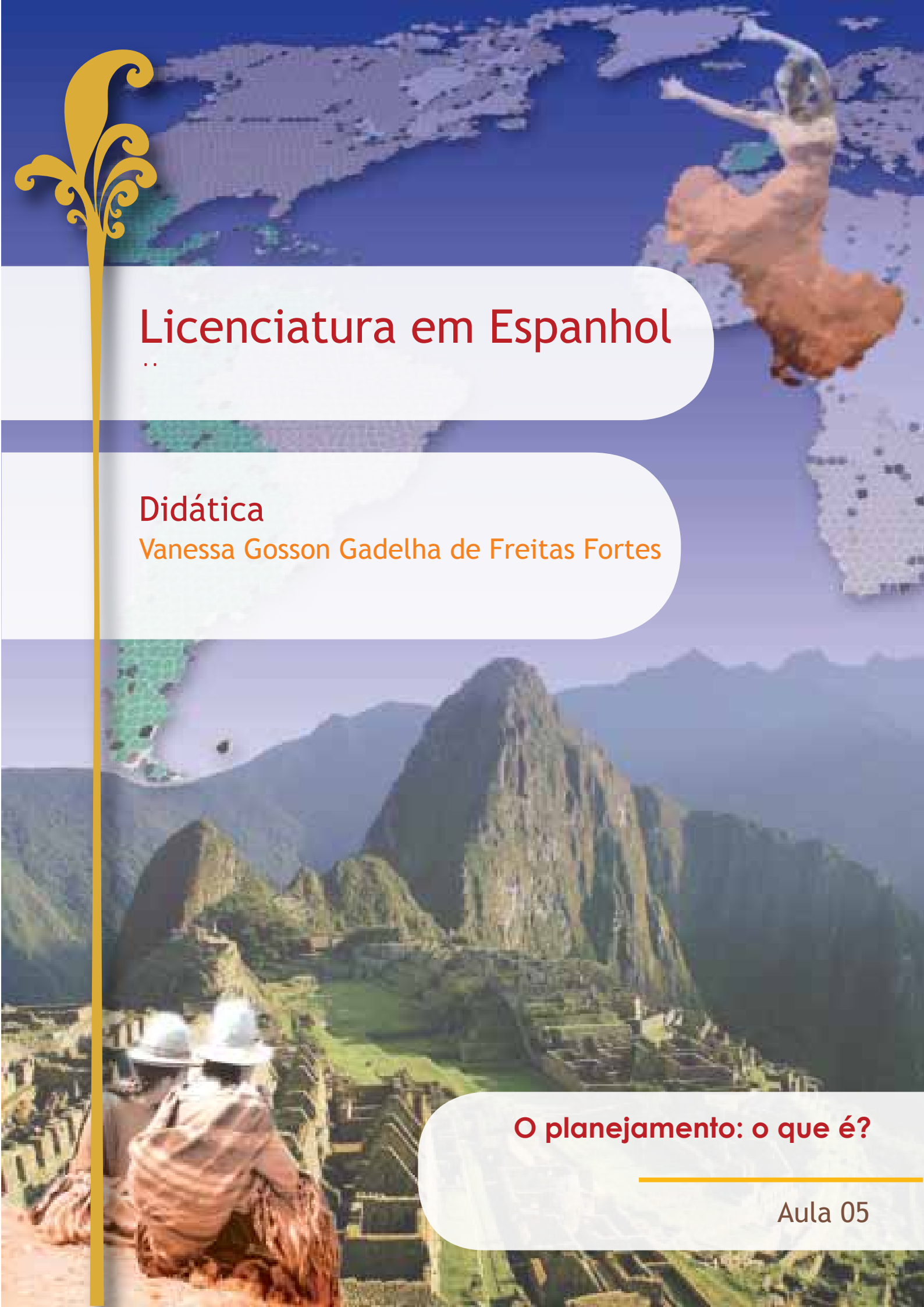
Fig.05 - <http://revistaescola.abril.com.br/img/historia/022-freinet-01.jpg>

Fig.06 - http://www.blogdojaironofre.com.br/materias/fotos/anisio_teixeira.jpeg&imgref

Fig.07 - <http://cezar-minhavidia.blogspot.com/2010/07/maquina.html>

Fig.08 - <http://www.patriciatenorio.com.br>

Fig.09 - www.krishnamurti-educador.org



Licenciatura em Espanhol

Didática

Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes



O planejamento: o que é?

Aula 05

Apresentação e Objetivos

Estimados alunos,

A partir desta aula, nós vamos adentrar nos aspectos técnicos da didática, focalizando o que é necessário para não só realizarmos um trabalho docente de qualidade, como também discutirmos os elementos necessários para a prática pedagógica do professor. Entre eles, daremos ênfase ao planejamento.

Qualquer professor, comprometido com sua prática, realiza o planejamento para o desenvolvimento de suas aulas. Mas, afinal de contas, o que é planejamento? O que é planejar? Para que planejar? Como planejar?

Na atualidade, o planejamento é uma ferramenta essencial para o professor que deseja promover mudanças, desenvolver o ensino de forma que atenda as necessidades dos alunos. Diante disso, vamos esmiuçar as características, as especificações do planejamento, em suma, do ato de planejar.

Para tanto, os objetivos desta aula são:

- Conhecer a finalidade do planejamento;
- Compreender os fundamentos teóricos do planejamento.



Para Começar

A ação de planejar encontra-se presente em todos os momentos de nossas vidas. Por exemplo, quando queremos fazer uma viagem, nós escolhemos o destino, o tipo de transporte (avião, ônibus, carro ou navio), o tempo que vamos passar viajando e quanto vamos gastar. Esse exemplo, extraído do cotidiano, demonstra a necessidade do planejamento.

Poderíamos citar outros exemplos do cotidiano em que o planejamento é utilizado, mas escolhemos comentar outro momento das nossas vidas que requer organização: o casamento.

Quando vamos casar, planejamos o local, escolhemos a data, os padrinhos, a forma de pagamento. Também, escolhemos os presentes, organizamos a casa onde vamos morar, escolhemos o local da lua de mel. Enfim, tudo é planejado! Mesmo que seja um casamento apenas no civil, escolhemos a data, as pessoas que estarão como testemunha, entre outros aspectos.



Fig. 01 - Um casal feliz no dia do casamento



Fig. 02

Por incrível que pareça, até quando acordamos, nós organizamos o que vamos fazer, nós planejamos o nosso dia!

Assim, a prática do planejamento é necessária em todos os níveis da sociedade, desde uma simples ação até o ato de governar o país, o estado ou município, como também, no ato de administrar uma casa ou uma grande ou pequena empresa.

Se o planejamento é algo que faz parte da nossa vida, imagine na escola! Essa instituição é responsável pela formação do indivíduo, conforme estudamos na aula anterior.

Dessa forma, o planejamento também é um elemento primordial na escola para que possa alcançar metas e objetivos educacionais. Destacamos que, como toda ação educativa, ela tem uma intencionalidade, por isso o planejamento também deve existir, determinando os fins educacionais que procuramos alcançar.

Segundo Masseto (1997, p.76) o ato de planejar “torna presentes e explícitos nossos valores, crenças, como vemos os homens; o que pensamos da educação, do mundo, da sociedade. Por isso, é um ato político-ideológico.”

Considerando esse aspecto ideológico, vamos estudar como o planejamento se configurou ao longo da história. Depois, analisaremos por que é necessário o planejar, para depois adentrarmos no aspecto mais “técnico” do planejamento, estudando o seu conceito, os tipos, que elementos considerar durante o planejamento, e finalizando com a questão do plano e planejamento.



Fig. 03 - Professores planejando as ações educacionais.

Assim é



Fundamentos Históricos do Planejamento

A história da origem do planejamento se confunde com a própria história do agir humano, por isso nós faremos um passeio, perpassando por elementos históricos, antropológicos e epistemológicos do ato de planejar.

Ao longo do processo de hominização, o homem vai se constituindo como sujeito social por meio de sua ação transformadora do mundo, estimulada pela curiosidade. Esta última, por sua vez, faz com que ele interaja com a realidade, através do que vai se configurando como trabalho, sendo este compreendido como - em sua concepção ontológica – o processo de “formação do homem, isto é, de hominização do homem pelo próprio homem através do trabalho, segundo a concepção de história de Marx”. (MOREIRA, 2005, p.96).



Fig. 04 - O homem agindo sobre a natureza



Atenção!

Compreendendo o conceito de hominização

Marx e Engels dividem a história em história natural e história humana, afirmando ser a segunda uma consequência da primeira. Suas análises concentram-se, sobretudo, na história humana, que é a que mais lhes interessa. Apesar disso, em seus primeiros escritos, trataram do fenômeno de gênese da história da humanidade.



Fig. 05 - Karl Marx

[...]A *hominização* do homem inicia-se a partir do momento em que este passa a intervir na natureza: surge, pois, o trabalho humano. Dessa forma, podemos afirmar que o desenvolvimento da humanidade tem sua origem no trabalho humano, compreendido como processo de transformação da realidade objetiva pelo homem e de transformação de si próprio: "autocriação". É o trabalho, como Marx fala nos Manuscritos, que faz da realidade objetiva a realidade humana.

O processo de *hominização*, além do início do trabalho humano, traz consigo um fenômeno até então desconhecido: a consciência. O homem passa a adquirir consciência de ser um ser social e, ao mesmo tempo, de sua ação na natureza. Isso é que diferencia o homem do restante dos animais, pois, como diz Marx, o animal identifica-se com sua atividade vital. Já o homem faz de sua atividade um objeto de sua vontade e de sua consciência, sendo, portanto, um ser autoconsciente. (NOVA, 2010, p.1).

Após compreendermos o conceito de hominização, daremos prosseguimento à nossa aula. No contexto marxista, a interação direta ou indireta do ser humano sobre o ambiente e sobre si mesmo, não era feita de forma aleatória, mas sim direcional, tornando o trabalho uma "atividade produtiva adequada a um determinado fim e que adapta certos elementos da natureza às necessidades particulares do homem". (MARX, 1980, p.50 apud VASCONCELLOS, 2005, p. 65).

Podemos averiguar que, na ideia de Marx sobre trabalho, encontra-se a projeção para alguma ação, ou seja, é uma ação material orientada por um projeto para atingir determinado fim, conforme podemos observar na seguinte citação:

[...] o homem não deixa de ser animal, de pertencer à natureza; porém, já não pertence inteiramente a ela. Os animais agem apenas em função das necessidades imediatas e se guiam pelos instintos (que são forças naturais); o ser humano, contudo, é capaz de antecipar na sua cabeça os resultados das suas ações, é capaz de escolher os caminhos que vai seguir para tentar alcançar suas finalidades. A natureza dita o comportamento dos animais; o homem, no entanto, conquistou certa autonomia diante dela. (KONDER, 1981, p.24 apud VASCONCELLOS, 2005, p. 65).

Para entendermos melhor, oportunamente citamos outro exemplo, o da abelha que faz a colméia por questões instintivas, enquanto que o homem, para construir uma casa, primeiro planeja, de certa forma, antecipando os resultados, que estão materializados na planta, no projeto. Assim, o ato de planejar, de fazer projetos, é uma das características humanas, que o distingue dos animais.

Tão antiga quanto o homem, a atividade de planejar só começa a ser estudada de forma mais sistemática fora do contexto educacional, no período da Revolução Industrial, no final do século XIX.

Nesse ambiente, tivemos contribuições do americano Taylor (1856-1915) e do francês Fayol (1841-1925), que trouxeram ideias a respeito do planejamento. Mas é com Taylor que o ato de planejar torna-se separado do ato de executar, funcionando da seguinte forma: um grupo seria o mentor das ideias (proprietário da manufatura), enquanto que o outro seria responsável pela execução do plano (trabalhadores), fato que desencadeia a alienação do trabalho.

Tal aspecto ainda está presente na atualidade, por exemplo, numa obra de construção, em que um planeja, idealiza a casa, (no caso o engenheiro civil e o arquiteto), enquanto quem estará no sol executando todo o projeto, serão o mestre de obra, os pedreiros e os auxiliares de pedreiro. No contexto escolar, o Ministério da Educação planeja as ações, estabelece prazos e planos são criados para que as escolas executem.

Durante o início do século XX, o planejamento ganha mais espaço em vários setores da sociedade, provocando um grande impacto a partir do seu uso na União Soviética para organização de toda a economia.

Na atualidade, nós encontramos três grandes linhas quanto ao planejamento administrativo: o gerenciamento da qualidade total, o planejamento estratégico e o planejamento participativo.



Fig. 06 - Taylor

Frederick Winslow Taylor (Filadélfia, 20 de Março de 1856 — Filadélfia, 21 de Março de 1915), mais conhecido por F. W. Taylor, foi um engenheiro mecânico estadunidense, inicialmente técnico em mecânica e operário, formou-se engenheiro mecânico estudando à noite. É considerado o “Pai da Administração Científica” por propor a utilização de métodos científicos cartesianos na administração de empresas. Seu foco era a eficiência e eficácia operacional na administração industrial.

(Fonte: WIKIPÉDIA)



Fig. 07 - Fayol

Jules Henri Fayol (Istambul, 29 de Julho de 1841 — Paris, 19 de Novembro de 1925) foi um engenheiro de minas francês e um dos teóricos clássicos da Ciência da Administração, sendo o fundador da Teoria Clássica da Administração e autor de Administração Industrial e Geral (título original: Administration industrielle et générale - prévoyance organisation - commandement, coordination – contrôle).

(Fonte: WIKIPÉDIA)

Considerando que a escola está inserida em um contexto histórico, também sofreu as influências das ideias administrativas do planejamento¹, que, na perspectiva educacional, também passou por mudanças de concepção, conforme o momento social, político e econômico vivenciado pela sociedade. Para o nosso estudo, veremos estas concepções tanto na visão de Ott (apud VASCONCELOS, 2005), quanto na compreensão de Padilha (2005).

1. Ler material sobre as teorias da administração referente ao planejamento, focando o estudo no aspecto das escolas ou abordagem da administração.

Até o momento, vimos como o planejamento, num sentido mais amplo, é importante para a nossa vida. A seguir, veremos as concepções de planejamento no campo educacional. Na próxima aula, mergulharemos nas características do planejamento.

Mãos à obra



Após uma revisão historiográfica a respeito do planejamento, leia o texto a seguir. Explique o sentido que o autor Vasconcellos apresenta na frase "o homem se faz pelo projeto".

"[...] se o homem se constitui enquanto tal por sua ação transformadora no mundo pela mediação de instrumento, o planejamento – quando instrumento metodológico – é um privilegiado fator de humanização! Se o trabalho está na base da formação humana, e tem uma dimensão de consciência e intencionalidade, podemos concluir que o planejar é elemento constituinte do processo de hominização: o homem se faz pelo projeto!"

As teorias administrativas e o planejamento educacional: uma síntese

Inicialmente, comentaremos sobre as concepções do planejamento no ambiente educacional, na perspectiva de Ott² (apud VASCONCELLOS, 2005), que afirma existirem três grandes concepções sobre planejamento no ambiente escolar. Para essa autora, o primeiro seria o planejamento como princípio prático; o segundo, o planejamento instrumental ou normativo; e o terceiro, uma concepção de planejamento participativo.



Fig. 08

2. OTT, Margot. "Planejamento de aula: do circunstancial ao participativo. In: Revista de Educação da AEC. Brasília: AEC, 1984. n.54.

a) Planejamento como princípio prático

Concepção pedagógica	Compreensão sobre o planejamento	O plano	Outras informações
Tradicional	Feito sem preocupação de formalização. Tinha como objetivo desenvolver a tarefa.	Feito em folhas, fichas ou cadernos, que serviam por anos e anos.	O planejamento se constitui como um roteiro que deveria ser aplicado não importando a situação.
Movimento Escolanovista	Deveria ser feito considerando temas amplos. O docente tinha que ter uma ideia geral da aula e os demais passos eram organizados junto com os alunos.		Critica o planejamento previamente estabelecido. Ênfase na espontaneidade e na criatividade dos discentes.

b) Planejamento instrumental ou normativo

Concepção pedagógica	Compreensão sobre o planejamento	O plano	Outras informações
Tecnicista	Grande solução para os problemas da falta de produtividade na escola. O planejar ficou voltado para preencher formulários com objetivos, conteúdos, métodos e avaliação.	Os professores eram obrigados a preencherem planilhas. Ênfase na elaboração do plano, o que era sinônimo de um bom professor ou do bom supervisor escolar.	O aluno tinha que aprender exatamente o que o professor tinha ensinado. Foi criada a profissão de supervisor escolar.

Analisando essa perspectiva tecnicista de compreensão do planejamento, parece que continuamos com as mesmas práticas, uma vez que o professor permanece sem autonomia para elaborar seus planos, pois os livros já os trazem prontos, compensando a crença de que o professor não sabe fazer os planos! Vasconcellos (2005) acredita que estamos vivendo o período neotecnicista conservador, pois não sabemos ainda identificar as ideologias do sistema (A serviço de quem? O que significa qualidade?) que apenas administra com mais "eficácia". Buscamos resultados, independentemente do processo, do meio para se chegar ao que desejamos alcançar.

c) Planejamento Participativo

Concepção pedagógica	Compreensão sobre o planejamento	O plano	Outras informações
Educadores que se negam a reproduzir o sistema.	Entendido como um instrumento de intervenção na realidade para transformá-la na direção de uma sociedade mais justa.	Elaborado de forma coletiva.	O saber é para todos. A construção, a participação e o diálogo são elementos essenciais na elaboração do plano.

Esse tipo de planejamento vem sendo aplicado em diversos níveis escolares, em várias modalidades de ensino, tais como na educação profissional e superior oferecida pelo IFRN. Durante a elaboração dos projetos pedagógicos e dos planos de desenvolvimento da instituição, foi convidada a comunidade escolar para participar.



Fig. 09

Na visão de Sander (1995, apud PADILHA, 2005) sobre o campo educacional, o planejamento tem uma relação direta com a compreensão desenvolvida pela administração sobre o ato de planejar. Para essa aula, vamos nos deter aos aspectos deste planejamento na educação, nos direcionando para os enfoques e as tradições presentes nos contextos filosófico e sociológico do planejamento.

Os enfoques do planejamento educacional

Assim como Ott discorre sobre três concepções acerca do planejar na escola, Sander destaca que o planejamento pode ser identificado sob duas raízes filosóficas: a funcionalista do consenso e a interacionista do conflito. A primeira tem suas raízes no Positivismo e no Evolucionismo; já a segunda se baseia em teorias críticas e libertárias fundamentadas nas ideias de Marx, no existencialismo, no anarquismo, na fenomenologia. Além disso, nos apresenta vários enfoques do planejamento no cotidiano educacional, os quais veremos a seguir de forma sintética.



Fig. 10

Vamos lá?

ENFOQUES	CARACTERÍSTICAS
Jurídico	Normas e legalidade. Planejamento distante das circunstâncias. Sistema fechado.
Tecnocrático	Funcionamento eficiente das organizações escolares. Domínio de técnicas. Separação entre política e administração.
Comportamentalista	Resgate da dimensão humana da administração. Influência do movimento psicossociológico, resultante dos estudos realizados nos EUA na década de 1920. Gestão da educação como ato pedagógico e não meramente como uma prática comercial.
Desenvolvimentista	Objetivos e políticas educacionais para atingir os propósitos econômicos e sociais. O planejamento surge para consagrar a educação como veículo de desenvolvimento econômico.



Atenção!

O Positivismo

O positivismo é uma linha teórica da sociologia, criada pelo francês Auguste Comte (1798-1857), que começou a atribuir fatores humanos nas explicações dos diversos assuntos, contrariando o primado da razão, da teologia e da metafísica. Segundo Henry Myers (1966), o "Positivismo é a visão de que o inquérito científico sério não deveria procurar causas últimas que derivem de alguma fonte externa, mas sim, confinar-se ao estudo de relações existentes entre fatos que são diretamente acessíveis pela observação".

Em outras palavras, os positivistas abandonaram a busca pela explicação de fenômenos externos, como a criação do homem, por exemplo, para buscar explicar coisas mais práticas e presentes na vida do homem, como no caso das leis, das relações sociais e da ética.

Fonte: <http://www.brasilecola.com/sociologia/positivismo.htm>.

O Evolucionismo

A Teoria da Evolução é fruto de um conjunto de pesquisas, ainda em desenvolvimento, iniciadas pelo legado deixado pelo cientista inglês Charles Robert Darwin e pelo naturalista britânico Alfred Russel Wallace. Em suas pesquisas, ocorridas no século XIX, Darwin procurou estabelecer um estudo comparativo entre espécies aparentadas que viviam em diferentes regiões. Além disso, ele percebeu a existência de semelhanças entre os animais vivos e em extinção. A partir daí, concluiu que as características biológicas dos seres vivos passam por um processo dinâmico em que fatores de ordem natural seriam responsáveis por modificar os organismos vivos. Ao mesmo tempo, ele levantou a ideia de que os organismos vivos estão em constante concorrência e, a partir dela, somente os seres melhores preparados às condições ambientais impostas poderiam sobreviver.

Fonte: <http://www.brasilecola.com/historiag/evolucionismo.htm>.

O existencialismo

Existencialismo é um conjunto de doutrinas filosóficas que tiveram como tema central a **análise do homem em sua relação com o mundo**, em oposição a filosofias tradicionais que idealizaram a condição humana. O escritor, filósofo e dramaturgo francês **Jean-Paul Sartre** (1905-1980), maior expoente da filosofia existencialista, parte do seguinte princípio: a existência precede a essência. Com isso, quer dizer que o homem primeiro existe no mundo - e depois se realiza, se define por meio de suas ações e pelo que faz com sua vida.

Fonte: <http://educacao.uol.com.br/filosofia/existencialismo.jhtm>.

O anarquismo

Anarquismo (do grego *ναρχος*, transl. *anarkhos*, que significa "sem governantes", a partir do prefixo *v-*, *an-*, "sem" + *ρχή*, *arkhê*, "soberania, reino, magistratura" + o sufixo *-ισμός*, *-ismós*, da raiz verbal *-ιζειν*, *-izein*) é uma filosofia política que engloba teorias, métodos e ações que objetivam a eliminação total de todas as formas de governo compulsório. De um modo geral, anarquistas são contra qualquer tipo de ordem hierárquica que não seja *livremente* aceita e, assim, preconizam os tipos de organizações libertárias.

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Anarquismo>

A fenomenologia

É, em sentido lato, uma escola filosófica fundada por Edmund Husserl. Num sentido mais restrito, é uma disciplina da filosofia que estuda os objetos e as estruturas da consciência purificada ou *transcendental*, i.e., da consciência cognitiva, e não da consciência individual ou *empírica*, à qual se reporta a psicologia. Trata-se, portanto, de uma investigação sobre a consciência em geral, comum a todos os sujeitos cognitivos plenos, independentemente das idiosincrasias psicológicas de cada um.

Fonte: <http://pt.wikipedia.org>.



Mãos à obra

Após uma leitura reflexiva sobre as formas como se apresentam a compreensão e a prática do planejamento na escola, responda às seguintes questões:

1. Qual a principal diferença entre planejamento instrumental e participativo?
2. Quais são os enfoques do planejamento na educação? Comente cada um com suas palavras.

ENFOQUES	CARACTERÍSTICAS
Sociológico	Surge por causa do fracasso do enfoque desenvolvimentista. Defende uma administração fundamentada em valores culturais e políticos em cada contexto social. Administração da educação de caráter interdisciplinar.

Em seus estudos, Sander (1995) discute as diferentes teorias organizacionais e administrativas, classificando-as em duas tradições, contrárias em termos filosóficos e sociológicos, a saber, a funcionalista e a interacionista, com suas subdivisões, conforme podemos observar no quadro a seguir:

Tradição Funcionalista	Características	Enfoque
Burocrática	Normativa e legalista. Almeja a eficiência do sistema. Busca atingir os objetivos.	Jurídico e tecnocrático
Idiossincrático	Ênfase na eficiência dos indivíduos que participam do sistema. Influencia psicológica	Tecnocrático e comportamental
Integradora	Busca o equilíbrio entre o institucional e o individual. Ênfase na dimensão grupal do planejamento.	

Tradição Interacionista	Características
Estruturalista	A organização e a gestão da escola dependem das condições infra-estruturais no campo econômico. Passividade da ação humana.
Interpretativa	Considera a subjetividade e o indivíduo. O sistema é criado pelo homem. A gestão é reflexiva e mediadora entre homem e o meio.
Dialógica	Considera a dimensão grupal, basea-se nos princípios de totalidade, práxis, contradição e transformação do sistema educacional.

Parece algo confuso, mas todos esses aspectos estão presentes no campo do planejamento, fato que demonstra que o ato de planejar não está destituído de teorias, de concepções, de ideologias, mas possui fundamentos filosóficos, políticos, sociais, psicológicos. Por isso, quando planejamos, refletimos de forma direta ou indireta as concepções acima, bem como de homem, de sociedade e de aprendizagem.



Atenção!

Para aprofundamento do assunto referente aos enfoques do planejamento, faça uma leitura do texto “Gestão escolar: os parâmetros sócio-antropológicos”, disponível na leitura complementar.

Para finalizarmos a nossa aula, vamos conhecer algumas características – de forma mais resumida – do planejamento educacional, conforme o quadro a seguir:

CATEGORIAS	TIPOS	CARACTERÍSTICAS
NÍVEIS	1. Global ou de conjunto	Voltado para todo o sistema educacional. Ex: plano decenal da educação.
	2. Por setores	Graus do sistema educacional. Ex: Plano para a educação básica.
	3. Regional	Por divisões geográficas. Ex: Plano para as ações educacionais do município de Parnamirim.
	4. Local	Escola. Ex: plano da escola Berilo Vanderley.
ENQUANTO PROCESSO	1. Técnico	Análise, previsão, programação e avaliação das ações educacionais.
	2. Político	Considera-se político por possibilitar a tomada de decisão.
	3. Administrativo	Por ordenar as atividades administrativas.
	4. Sistêmico	Possibilita uma visão mais ampla do sistema educacional.
	5. Tático	Por contemplar todos os projetos e atividades detalhadas e tornar-se subordinado ao planejamento estratégico.
QUANTO AOS PRAZOS (período das atividades)	1. Curto prazo	1 a 2 anos.
	2. Médio prazo	2 a 5 anos.
	3. Longo prazo	5 a 15 anos.
QUANTO AOS MÉTODOS	1. Demanda	Baseado nas demandas individuais de educação.
	2. Mão-de-obra	Conforme as necessidades do mercado.
	3. Custo e benefício	Baseado nos recursos disponíveis.

Estudamos, a título de conhecimento, algumas características presentes no planejamento educacional. Na próxima aula, nós vamos entender um pouco mais a respeito do planejamento, abordando os conceitos, necessidades e tipos; depois estudaremos, de forma mais detalhada, o planejamento educacional.

Autoavaliação



Visite uma escola perto da sua casa, converse com uma pessoa da equipe gestora e faça as seguintes perguntas:

- a) Como é realizado o planejamento das atividades educacionais pela escola?
- b) Todos participam da elaboração? Em caso afirmativo, como ocorre essa participação?
- c) Quais são as dificuldades mais presentes durante a elaboração do planejamento?
- d) Por que o planejamento é importante para a escola?

Após a realização desta pesquisa, faça uma descrição das falas, seguida de comentários pessoais e, ao final, realize uma comparação das respostas com os enfoques do planejamento estudado.





Referências

Federik Winslow Taylor. Disponível em: www.wikipédia.com.br. Acesso em: 20.01.2011.

Jules Henri Fayol. Disponível em: www.wikipédia.com.br. Acesso em: 20.01.2011.

A Fenomenologia. Disponível em: www.wikipédia.com.br. Acesso em: 22.01.2011.

O Evolucionismo. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/historiag/evolucionismo.htm>. Acesso em: 22.01.2011.

O Existencialismo. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/filosofia/existencialismo.jhtm>. Acesso em: 22.01.2011.

O Anarquismo. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Anarquismo>. Acesso em: 22.01.2011.

Positivismo. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/sociologia/positivismo.htm>. Acesso em: 22.01.2011

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério. 2º grau. Série Formação do Professor.)

MASETTO, Marcos. **Didática: a aula como centro.** 4 ed. São Paulo: FTD, 1997.

MOREIRA, Ruy. **Sociabilidade e Espaço:** as formas de organização geográfica das sociedades na era da Terceira Revolução Industrial – um estudo de tendências. Texto de exposição realizada na mesa-redonda Perspectivas da Geografia Latino-Americana no Século XXI, como parte da programação do X EGAL (Encontro dos Geógrafos da América Latina), São Paulo-USP, março de 2005. Publicado na Revista Agrária, São Paulo, Nº 2, pp. 93-108, 2005. Disponível em http://www.geografia.fflch.usp.br/revistaagraria/revistas/2/moreira_r.pdf. Acesso em 20.01.2011.

FORTES, Vanessa Gosson Gadelha de Freitas. **Educação de jovens e adultos:** planejamento e avaliação. Apostila elaborada para a I Jornada de Formação dos Professores da EJA, realizada durante o período de 28 de novembro a 08 de dezembro de 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad Editora, 2005. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.1).

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2005. Instituto Paulo Freire (Guia da escola cidadã; v.7).

NOVA, Cristiane. **Homem x Natureza em Marx**: o consciente e o inconsciente no devir histórico. Disponível em: <http://www.cefetsp.br>. Acessado em: 20.01.2011.

Fonte das figuras

Fig.01 - http://2.bp.blogspot.com/_XMcQoArUtRQ/S-L72Ww8E0I/AAAAAAAADpQ/0rE1GSOFzWM/s1600/casamento-8731.jpg

Fig.02 - http://3.bp.blogspot.com/_aCBWb8I2UEA/TGVxmVv-tBI/AAAAAAAAAIE/E_schdj06YU/s320/alianca_img_planejamento.gif

Fig.03 - http://3.bp.blogspot.com/_G99_-QwdZss/SwPUsQmsq8I/AAAAAAAAG0/oxV4PCChIfk/s1600/escola+087.jpg

Fig.04 - <http://historia7.files.wordpress.com/2008/10/neolitico.jpg>

Fig.05 - http://www.grandesmensagens.com.br/wp-content/uploads/2010/06/karl_marx.jpg


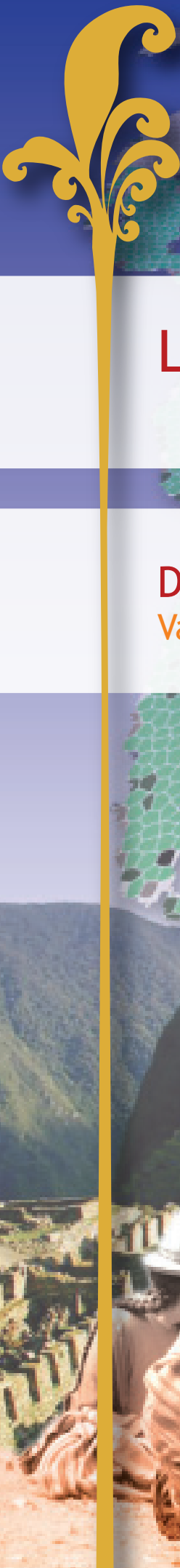
Fig.06 - http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/9/90/Frederick_Winslow_Taylor_crop.jpg/200px-Frederick_Winslow_Taylor_crop.jpg

Fig.07 - <http://m657.photobucket.com/albumview/albums/elsonht/Fayol.jpg.html?src=www&action=view¤t=Fayol.jpg&newest=1>

Fig.08 - http://4.bp.blogspot.com/_FdxbzVi8xVU/SxUm1GDw1rI/AAAAAAAACo/OIMVDDDu2IQ/s400/Planejamento+estrategico.jpg

Fig.09 - http://www.sebrae.com.br/customizado/desenvolvimento-territorial/o-que-e-planejamento-participativo-e-gestao-compartilhada/planejamento_participativo1.jpg/image

Fig.10 - http://1.bp.blogspot.com/_DzFTHt3dwfQ/TSnZFZCBQOI/AAAAAAAAM0/2nlQULPvmso/s320/images.jpg



Licenciatura em Espanhol

Didática

Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes



O planejamento: conceitos e características

Aula 06

Apresentação e Objetivos

Vamos, nesta aula, continuar os estudos referentes ao planejamento. Na aula anterior, nós passeamos nos aspectos mais filosóficos do planejamento; vimos as formas e os enfoques que se configuraram ao longo da história da humanidade; e depois a direcionamos para o âmbito da escola. Percebemos que o ato de planejar não é somente escrever ações a serem realizadas e cumpridas num determinado tempo. Junto com essa atividade, vêm as concepções, os paradigmas teórico, filosófico, social e político.

Especificamente nesta aula, vamos continuar trabalhar o planejamento, agora voltado para aspectos mais técnicos, como o conceito, a necessidade de planejar, os tipos de planejamento, e por fim vamos adentrar no planejamento na escola e para o professor.

Os objetivos desta aula serão:

- Conhecer os diferentes tipos de planejamento;
- Compreender a relação entre planejamento e plano em todas as esferas educacionais, como federal, municipal, estadual, escolar e do professor.

Bons estudos!





Para Começar

Quando falamos de planejamento, muitos professores se lembram de plano de aula, de tempo para poder organizar suas ações pedagógicas, de tempo livre que vai ser substituído por trabalho.

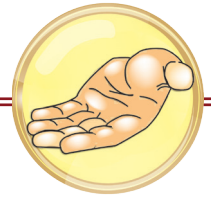
Numa pesquisa realizada por Vasconcelos (2005) em relação a percepção dos docentes referente ao planejamento, ele percebeu que existem professores que afirmam que não é possível planejar, porque a realidade é muito dinâmica, porque não há condições favoráveis ao planejamento, como podemos observar a fala de um docente: "como vou planejar com 60 aulas semanais? O professor está sobrecarregado com aulas ou outras atividades paralelas para poder se sustentar" (VASCONCELOS, 2005, p. 18).

Existe, ainda, um segundo grupo de professores que acredita que é necessário planejar, mas da forma que vem sendo realizado não está bom, pois têm problemas na maneira como está sendo conduzido. Alguns argumentam que é inútil, pois na prática não existe possibilidade de aplicá-lo, é apenas uma formalidade: "O planejamento é uma estruturação inútil. É mera burocracia. Serve apenas para cumprir às exigências burocráticas. É perda de tempo! Não serve para nada; é algo estéril." (Op.cit).

Outros afirmam que o planejamento como processo, como um contínuo não acontece realmente, se planeja, mas não são retomados! Falta, ainda, compromisso por parte dos envolvidos durante o planejamento coletivo. Têm aqueles que declaram que o planejamento limita o trabalho: "planejar é se amarrar, é perder a liberdade. Escraviza o trabalho do professor; camisa de força. Pode nos podar, coibir a nossa criatividade e as necessidades do aluno e da classe." (Op.cit). Outros declaram que é muito complicado; fora da realidade; o ato de planejar não é participativo! E por fim, existe o grupo de professores que afirma não ser necessário o planejamento!

O argumento que os professores utilizam, além dos que já foram mencionados anteriormente, é que conseguem dar aula sem planejar, pois "dar aula não é tão complicado assim. Planejar é coisa de quem está começando; eu já tenho experiência. É desnecessário..." (VASCONCELOS, 2005, p.20).

Diante de todas essas questões, qual a sua opinião a respeito de todos esses argumentos? É necessário planejar? Será que muitos afirmam que não é necessário planejar por não compreenderem o sentido do planejamento?



Diante do que foi exposto anteriormente, vamos agora entender a necessidade do planejamento, para depois adentrarmos nos conceitos e características e, posteriormente vamos nos deter no planejamento educacional.

Vamos pensar um pouco! Por que o planejamento é necessário?



Fig. 01

Um dos pontos a ser considerado, para entendermos a necessidade do planejamento, é a mudança do estado em que nos encontramos. E, para mudarmos temos que entender que isso não acontece por um passe de mágica, não é apenas com boa vontade, sem repensar a própria prática.

Desejamos tanto um ensino de qualidade, mas esquecemos que somos agentes dessa qualidade, que temos responsabilidades! Não é fácil, principalmente, porque lidamos com formação de pessoas, vivemos num ambiente muito complexo: a escola, que não se apresenta somente como um espaço físico, mas também político, ideológico, social, psicológico, econômico.

Se quisermos permanecer na conjuntura que estamos na educação, realmente não precisamos planejar, pois como afirma Vasconcelos (2005), o ensino desprovido de sentido pode existir sem planejamento, se empurrarmos com a barriga, continuaremos reproduzindo o sistema que tanto criticamos e o ensino de má qualidade que não queremos!

Precisamos planejar para qualificar a nossa ação e por causa da complexidade da realidade. Mas, por que qualificar a nossa ação? O objetivo do planejamento é alcançarmos à ação, e esta não está desprovida de teoria. Muitos dizem que o importante é a prática. Porém, a prática por ela mesma não tem sentido. Temos que buscar a práxis, ou seja, a relação entre teoria e prática, pois,

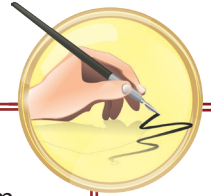
“a rigor, não há prática (no sentido ético ou técnico) puramente material, que na esteja vinculada a alguma elaboração teórica, a algum nível representacional (c.f Gardner,1995: 403); existe sempre a presença de um mínimo de consciência, do elemento teórico: ‘ a existência dos homens se dá sempre no duplo registro da objetividade/subjetividade, de modo que estão sempre lidando com uma objetividade subjetivada e com uma subjetividade objetivada (SEVERINO, 1998, p. 6 apud VASCOCELOS, 2005, p.44).

Outra questão que também refletimos e que muitos docentes apresentam como dificuldade é a realidade da educação e que torna o planejamento algo também complexo. A princípio, para planejar necessitaríamos responder às questões básicas como por exemplo: por quê? Para quê? O quê? Como? Com quê? Mas, juntamente com essas questões, vem a realidade sobre a qual incide o planejar, o que torna difícil o planejamento, já que temos que conhecer o que se planeja e para quem se planeja.

Poderíamos elencar vários aspectos que demonstram a necessidade de planejar, mas citaremos apenas alguns, a saber:

- Possibilita a coerência das ações promovidas pela instituição;
- Supera a fragmentação das práticas educacionais;
- Resgata a intencionalidade da ação, favorecendo o resgate do sentido dessa ação em termos educacionais;
- Proporciona a racionalização dos esforços, do tempo, e dos recursos utilizados para atingir os fins do processo educativo;
- Diminui o sofrimento;
- Possibilita a gestão democrática na escola;
- Ajuda a consolidar a autonomia da escola;
- Proporciona ao professor a reflexão sobre a própria prática;
- Possibilita a organização do currículo pelo docente, entre outros aspectos.

Se analisarmos esses poucos benefícios do planejamento, tem como se discutir a sua não validade? Tem como afirmar que não precisamos planejar?



Comente o texto abaixo, com suas próprias palavras, e com base no conteúdo estudado anteriormente:

“O projeto não é ‘varinha de condão’, não tem ‘superpoderes’. No entanto, se o enfrentamento da situação é penoso com um planejamento, certamente será bem pior sem ele, visto que ficaríamos bem susceptíveis à desorganização interior e às pressões exteriores. Assim, o processo de planejamento pode ser de grande valia, na medida em que busca re-significar, orientar e dinamizar o trabalho” (VASCONCELOS, 2005, p. 63).

Conceito de Planejamento

Bem, já falamos muito sobre planejamento, até temos alguma ideia sobre sua importância na escola, mas afinal o que é planejamento?

Existem vários conceitos sobre planejamento, diversos autores que estudam a temática em questão, mas todos estão no consenso de que é preciso planejar para poder ter uma direção.

Vamos, então, estudar estes conceitos!

Para Coroaci (1972, apud PADILHA, 2005) o planejamento refere-se a um processo que preocupa para onde ir, qual a melhor forma de chegar, considerando a situação presente e as possibilidades futuras, a fim de que a educação atenda tanto às necessidades do indivíduo quanto da sociedade.

Podemos perceber que o planejamento é como uma bússola que orienta as nossas ações, que caminhos devemos perseguir para alcançarmos os objetivos, o alvo proposto.

Para a Secretaria Municipal de Educação (1992, p.9 apud PADILHA,

2005, p.31) o planejamento é um processo contínuo

[...] e sistematizado de projetar e decidir ações em relação ao futuro, em função de objetivos políticos, sociais e administrativos claramente definidos. Envolve tomada de decisões e avaliação de cada decisão interrelacionada. [...] os princípios que caracterizam o processo de planejamento são: inerência, globalidade, viabilidade, pertinência e participação. Planejamento: instrumento de mobilização popular.

Martinez e Oliveira (1997, p. 11 apud GAMA e FIGUEIREDO, 2004) afirmam que o planejamento é um processo que prevê as necessidades e racionaliza o emprego dos meios materiais e dos recursos humanos disponíveis a fim de alcançar objetivos concretos em prazos preestabelecidos e em etapas definidas a partir do conhecimento e avaliação científica da situação original.

Assim, o planejamento possibilita realizar ações direcionadas, intencionais, com vistas a atingirmos os objetivos educacionais. Através do ato de planejar, podemos desenvolver atividades, ações, construções e reconstruções do conhecimento para a formação do cidadão.

Tipos de Planejamento



Fig. 02

Na literatura referente ao planejamento em geral, existem vários tipos de planejamento, tais como:

- **Planejamento Institucional:** corresponde ao processo que envolve o reconhecimento da realidade real, ou seja, a situação presente da instituição, estipula a realidade desejada, constrói os planos de curto, médio e longo prazo com a finalidade de alcançar aquela realidade desejada. Posteriormente, avalia-se o resultado desse planejamento para verificar os avanços e as dificuldades enfrentadas e se existe necessidade de mudanças nas ações.
- **Planejamento Participativo:** é um processo político vinculado à decisão de todos os atores que participam da elaboração do plano que beneficie a todos. Esse tipo de planejamento é muito utilizado nas escolas, e permeia praticamente todos os tipos de planejamento. Por exemplo, no planejamento institucional, as pessoas se reúnem para decidir o rumo das ações da instituição, o planejamento participativo – na atualidade – está presente.

O planejamento, no âmbito da educação, apresenta-se sob as

seguintes variações: **educacional, curricular, escolar e de ensino.**

Quando nos remetemos ao **planejamento educacional**, a compreensão que se tem é mais ampla, reflete-se no âmbito global do país. Para Joana Coaracy (1972, p. 79 apud GAMA e FIGUEIREDO, 2004, p.4), o planejamento educacional é definido como um

processo contínuo que se preocupa com o para onde ir e quais as maneiras adequadas para chegar lá, tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da educação atenda tanto às necessidades do desenvolvimento da sociedade, quanto as do indivíduo.

É através do planejamento educacional que estabelecemos as finalidades da educação. Por isso, ele deve ser entendido e visto como um instrumento educacional em nível nacional, estadual, regional ou até mesmo em nível escolar.

Já o **planejamento curricular** corresponde ao processo de tomada de decisões sobre a dinâmica das ações escolares. Faz uma previsão sistemática e ordenada de toda a vida escolar do discente. Nas palavras de Vasconcelos (1995, p.53 apud PADILHA, 2005, p. 33), o planejamento curricular corresponde a uma “proposta geral das experiências de aprendizagem que serão oferecidas pela escola, incorporada nos diversos componentes curriculares. Dá a espinha dorsal da escola [...]”

O **planejamento escolar** refere-se ao planejamento global da escola, que envolve o processo de reflexão, de deliberações sobre a organização, o funcionamento e o parecer pedagógico da instituição. “É um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (LIBÂNEO, 1992, p. 221 apud BAFFI, 2002, p. 1).

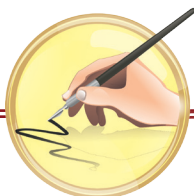
Já o **planejamento do ensino** corresponde à atuação concreta dos docentes quanto ao seu cotidiano em sala de aula. No falar de Turra et al (apud LUCKESI, 2011), o planejamento de ensino refere-se à previsão inteligente e bem organizada de todas as fases do trabalho pedagógico do professor e dos discentes, com a finalidade de tornar o ensino mais seguro, econômico e eficiente.

E por fim, o **planejamento de aulas** corresponde as tomadas de decisões mais específicas da aula, como tema, conteúdo, metodologia, recursos e avaliação. Esse planejamento abrange desde o plano de curso para o ano ou semestre até o plano por unidades, por semana ou planejamento de cada dia.

Até agora estudamos os tipos de planejamento, mas por que no planejamento de aula, falamos de plano? Qual é a relação entre

planejamento e plano?

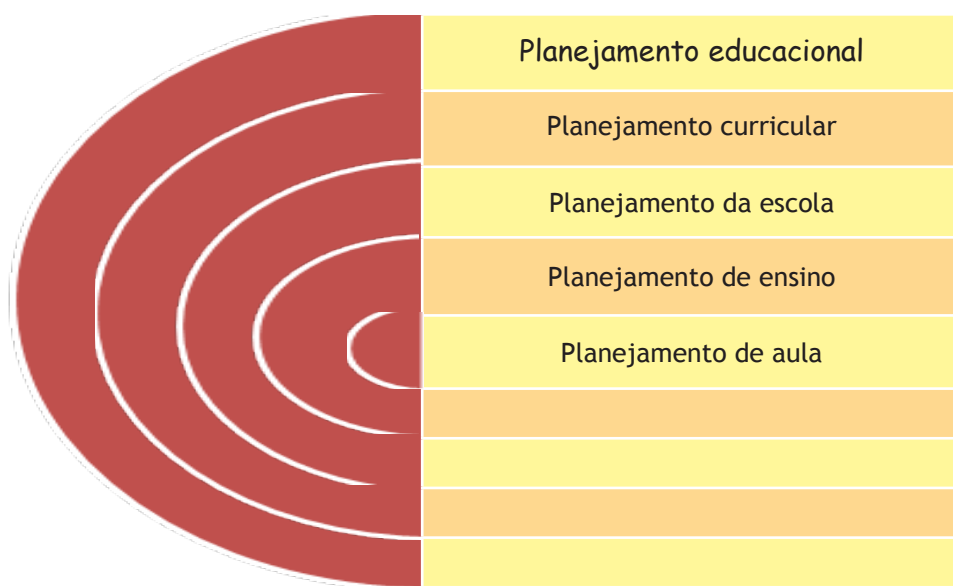
Mas antes de respondemos a pergunta, vamos fazer uma atividade!



Mãos à obra

1. Crie uma música ou um poema ou uma história que represente o conceito de planejamento.
2. Comente, de forma sintética, os tipos de planejamento.

Antes de adentrarmos na diferença e as relações entre planejamento e plano, vamos resumir os tipos de planejamento educacional na seguinte estrutura, a fim de compreendermos a inter-relação, a interdependência entre os tipos de planejamento.



Então, vamos estudar a diferença entre planejamento e plano e a relação entre eles?

O planejamento é o ato de planejar, de organizar as ações

educacionais, é o momento que os envolvidos se reúnem para delegar a responsabilidade de cada um, momento em que vamos ditar e discutir as propostas para a educação, para a escola, para as aulas, enfim, para todo o sistema educacional.

Já o plano é um “documento escrito que materializa um determinado momento do planejamento. É a apresentação, de forma organizada, de um conjunto de decisões” (MASETTO, 1997, p. 86).

Para Sobrinho (1994, apud PADILHA, 2005), o plano é um documento onde está registrado o que se pensa em fazer, e por isso, para que exista o plano, é necessário que um grupo tenha se reunido antes. Além disso, o plano corresponde, também, a um referencial, um norte para as ações educacionais em todos os âmbitos.

Dessa forma, planejamento e plano estão estritamente relacionados, mas não são sinônimos. O primeiro representa o processo e o segundo é o registro do processo.

Tipos de Planos

Por se constituir na materialização, no registro, no documento que apresenta os resultados do planejamento, os tipos de plano também possuem as mesmas denominações dos planejamentos no campo educacional.

Vamos, então, conhecer os tipos de planos.

a) **Plano Nacional de Educação:** refere-se a um documento que reflete toda a política educacional de um país, em um determinado contexto histórico, que pode ser desenvolvido a longo, médio ou curto prazo. Um exemplo desse tipo de plano é o Plano Nacional da Educação (PNE)¹

b) **Plano Curricular:** define e apregoa a filosofia de ações às escolas, bem como seus objetivos e toda a dinâmica da escola, que estão fundamentadas nas filosofias da educação, expressas nos planos nacionais e estaduais. Exemplo: Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN ².

1. Para conhecer o Plano Nacional da Educação, acesse a pasta de leitura complementar “Plano Nacional de Educação, portal MEC”.

2 Para mais detalhes sobre os PCNs, acesse a pasta de leitura complementar. Iremos posteriormente, também, comentar sobre a questão do currículo na aula específica sobre o referido assunto.

c) **Plano Escolar:** “é um documento mais global; expressa orientações gerais que sintetizam, de um lado, as ligações do projeto pedagógico da escola com os planos de ensino propriamente ditos” (LIBÂNEO, 1994, p.225).

Conforme menciona Junior (2007), o Plano Escolar é o que consolida o programa anual de trabalho da instituição em todas as suas dimensões e é fruto desse processo de planejamento na escola, considerando as reflexões críticas e permanentes da comunidade na qual está inserida, tendo em vista um novo padrão de qualidade e de utilização dos recursos disponíveis. É algo reflexivo e operacional.

O autor destaca ainda que

O Plano Escolar constitui-se, basicamente, na expressão objetiva das intenções e decisões da comunidade escolar, com vistas ao que se pretende realizar, com que finalidade, num determinado período de tempo. Em decorrência, a importância do Plano Escolar na produção de uma educação de qualidade torna-se evidente e esperada (JUNIOR, 2007, p. 40).

Libâneo (1994) acrescenta outras informações a respeito do plano escolar, para ele este é um plano pedagógico e administrativo que explicita as concepções pedagógicas, define as bases teórico-metodológicas, além de fazer a contextualização social, política e econômica em que a escola está inserida. Aborda ainda, a caracterização da clientela, entre outros aspectos.

d) **Plano de Curso:** é a organização de um conjunto de matérias, que irão ser ministradas e desenvolvidas na escola durante um período relativo à extensão do curso exigido pela legislação. Vasconcelos (2005) declara que o plano de curso é uma sistematização da proposta geral do trabalho do docente para uma determinada disciplina ou área de estudo. Ele pode ser anual ou semestral, vai depender da modalidade em que a disciplina é ofertada.

e) **Plano de Ensino:** é um documento elaborado pelo professor, que apresenta sua proposta de trabalho para o ano, semestre ou bimestre, de acordo com o que ficou acordado no grupo de docentes na escola. Pode ser denominado também de plano de curso.

f) **Plano de Aula:** é a previsão do desenvolvimento do conteúdo para uma aula. Ele esmiúça o plano de ensino.

Como já mencionamos anteriormente, todo planejamento no âmbito educacional resulta num plano ou – hoje – também num projeto, como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro síntese Planejamento x Planos

Tipo de planejamento	Tipo de plano	Documento
Planejamento educacional	Plano da educação	PNE
Planejamento curricular	Plano curricular	PCN
Planejamento escolar	Plano da escola	
Planejamento do ensino	Plano de ensino	
Planejamento de aula	Plano de aula ou plano de curso	

Fonte: Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes

Quanto ao planejamento institucional, este é muito realizado nas instituições de ensino superior ou federais, como é o caso do IFRN. É tão importante o ato de planejar, que os documentos – como Projeto Político Institucional (PPI), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) que resultam desse planejamento é solicitado pelo Ministério da Educação para reconhecimento dos cursos oferecidos pela instituição.

Podemos, então, perceber que o ato de planejar desencadeia toda uma orientação, sistematização e materialização – através dos planos, do ensino, da educação. Não existe prática significativa sem planejamento!

O Projeto Político Pedagógico: algumas informações

Não poderíamos deixar de comentar sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) que tem sido objeto de estudo para docentes, estudiosos, instituições educacionais, com vistas a buscar atingir a qualidade na educação. Qualquer docente que ingressa na escola sempre irá ouvir e participar do planejamento para construir esse projeto que comumente é chamado PPP.

Começemos pelo conceito da palavra projeto, que vem do latim *projectu*, significa “lançar para diante” (VEIGA, 1995). Segundo o

dicionário Aurélio online³, projeto significa “o que se tem a intenção de fazer; desígnio; intento; plano de realizar qualquer coisa”.

Mas quanto ao Projeto Político Pedagógico da escola, o que é?

Para Vasconcelos (2005), não existe um consenso em relação a denominação Projeto Político Pedagógico, pois este ainda é um assunto relativamente novo no meio educacional e que ainda precisa ser mais estudado e divulgado.

Apesar dessa questão, o que se tem adotado nas escolas é Projeto Político Pedagógico⁴, que é um plano global da instituição, pode ser compreendido como uma sistematização, mais nunca rígida, definitiva, do processo do planejamento participativo que se aprimora e se objetiva durante o percurso, que define exatamente tipo de ação educativa que se deseja realizar, tendo como ponto de partida uma leitura da realidade (VASCONCELOS, 2002).

É ainda, um importante caminho para a construção da identidade da escola, é um instrumento teórico-metodológico utilizado para possibilitar mudanças na realidade.

Ele surge, portanto, para resgatar a intencionalidade do trabalho pedagógico, numa perspectiva mais humanizada, ultrapassando os limites do técnico, do burocrático, para ser um meio de transformação da realidade, ser um referencial para as ações pedagógicas, proporcionar a unidade, superando a fragmentação das práticas na escola.

Além disso, pode proporcionar a racionalização de esforços para atingir os fins educacionais, como também serve como instrumento de participação efetiva da comunidade escolar, fortalecendo o grupo. O projeto ajuda ainda, na construção e consolidação da autonomia escolar.

Diante dessas questões, como também de outros aspectos⁵, utilizamos o PPP em vez de simplesmente plano. E, na próxima aula, nós estudaremos mais detalhadamente sobre o PPP.

Outras informações

3. Fonte: <http://www.dicionariodoaurelio.com/Projeto>

4. Projeto pedagógico, proposta pedagógica, projeto educativo, projeto de escola, projeto de estabelecimento, projeto pedagógico-curricular, projeto pedagógico administrativo, plano escolar, plano diretor, entre outros (VASCONCELOS, 2005, p. 19).

5. Para outras informações a respeito do PPP, acessar material no ícone leitura complementar.

Finalizamos a nossa aula com exemplos de modelos a respeito do plano de ensino e do plano de aula, propostos por Libâneo (1994).

Plano de Ensino (anual ou semestral)				
Matéria ou disciplina:				
Série ou ano :				
Período:				
Numero de aulas (anual ou semestral)				
Professor:				
Justificativa da disciplina ou da matéria: qual a importância da matéria para o desenvolvimento do aluno?				
Objetivos gerais				
Objetivos específicos	Conteúdos Unidade I: a) b) : Unidade II: a) b)	Nº de aulas	Desenvolvimento Metodológico	Avaliação
Recursos didáticos:				
Bibliografia (do professor Livro adotado para os alunos)				

Fonte: LIBÂNEO (1994)

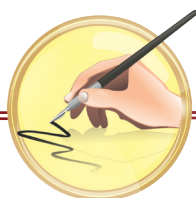
Exemplo de plano de aula:

Escola: Flor de aprendiz Disciplina ou matéria: Português. Data:			
Ano: 4 ano Professora: Ana			
Unidade didática (conteúdo): expressão oral, leitura e escrita.			
Objetivos específicos	Conteúdos	Nº de aulas	Metodologia
1. Expressar opiniões e sentimentos por meio da fala, dos gestos	1. Expressão verbal e não-verbal	2 aulas	<ul style="list-style-type: none">• Conversar com os alunos sobre estórias e figuras de monstros que conhecem. Depois pedir que expressem com gestos como imaginam o monstro.• Pedir para que contem alguma história de monstro.

Fonte: LIBÂNEO (1994)

Para a realização do projeto, as orientações são diferentes quanto à produção do mesmo. Necessita de uma situação problematizadora, que gerará um tema para o projeto, como por exemplo: as chuvas no Rio de Janeiro.

Depois disso, vêm os seguintes tópicos: introdução, justificativa, duração, participantes, objetivos, conteúdos, metodologia, recursos e referências bibliográficas. Nós iremos estudar mais sobre a questão dos projetos na aula sobre Pedagogia de Projetos.



Mãos à obra

Observe a figura da outra página e comente o que a escola precisa e como alcançar. Depois faça uma relação do comentário sobre a figura com o planejamento escolar.



Fig. 03

Observe a figura ao lado e faça um paralelo entre uma escola que tem Projeto Político Pedagógico e uma escola que não tem o referido projeto.



**SOU UMA ESCOLA VAIDOSA
CUIDO BEM DO MEU TELHADO
SE A PINTURA É CAPRICHOSA
O MEU MURO É BEM TRATADO**

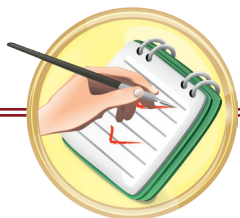
**SE A CAPINA É BEM FEITA
MEU JARDIM É BEM CUIDADO
E A MANUTENÇÃO PERFEITA
O PATRIMÔNIO É CONSERVADO**

Fig. 04



Já sei!

Ufa! Quase que não termina a aula! Bem, apesar de tantas informações, que aparentemente, para nós professores não seriam tão importantes, agora podemos perceber que até para o nosso dia a dia um bom planejamento é necessário, principalmente para aperfeiçoar o nosso tempo. Se o planejamento é importante para a nossa vida, imagina para a escola, para a nossa prática em sala de aula, uma vez que a função social da instituição de ensino é a formação social e para o mundo do trabalho! Não existe prática pedagógica significativa sem planejamento. O ato de planejar encontra-se em todas as esferas: institucional, nacional, regional, escolar e sala de aula. Aprendemos, ainda, que o resultado do planejamento são os planos ou projetos.



Autoavaliação

Visite uma escola perto de casa, ou procure num site um Projeto Político Pedagógico, analise-o, considerando os seguintes pontos: compreensão de mundo, contexto sócio-político, proposta pedagógica e avaliação.



Referências

BAFFI, Maria Adelia. **O planejamento em educação**: revisando conceitos para mudar concepções e práticas. Petropolis, 2002. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/fundam02.htm>. Acessado em: 22. Jan. 2011.

FORTES, Vanessa Gosson Gadelha de Freitas. Educação de jovens e adultos: planejamento e avaliação. Apostila elaborada para a I Jornada de Formação dos Professores da EJA realizada durante o período de 28 de

novembro a 08 de dezembro de 2006.

GAMA, Anailton, FIGUEIREDO, Sonner Arfux de. **O planejamento no contexto escolar**. Disponível em: <http://www.uems.br>. Edição 04. Acessado em: 22. Jan. 2011.

JÚNIOR, Reynaldo Mauá. **Planejamento escolar**: um estudo a partir de produções acadêmicas (1961-2005). Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira. Ano: 2007. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/junior_rm_dr_mar.pdf. Acessado em: 22. Jan. 2011.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério. 2º grau. Série Formação do Professor).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Planejamento e Avaliação na Escola**: articulação e necessária determinação ideológica. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_15_p115-125_c.pdf. Acessado em 22. Jan. 2011.

MASETTO, Marcos. **Didática**: a aula como centro. 4 ed. São Paulo: FTD, 1997.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2005. Instituto Paulo Freire (Guia da escola cidadã; v. 7).

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad Editora, 2005. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 1).

_____. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad Editora, 2002. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.1).

VEIGA, Ima Passos (org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).


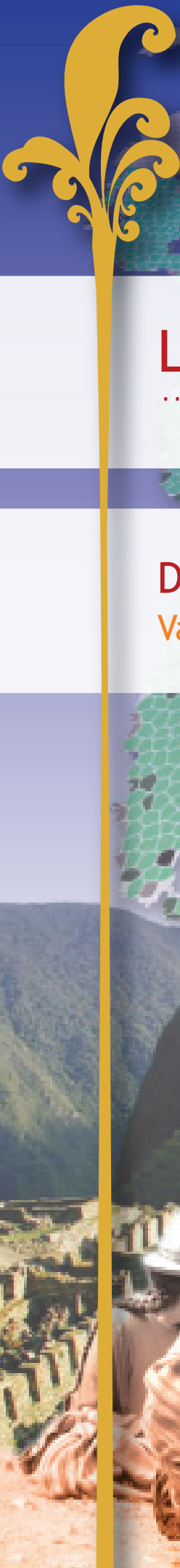
Fonte das figuras

01 - <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/imagens/artigos/editorial/Imagem-em-preto-e-branco-de-duas-alunos-conversando-olhando-para-a-lousa.jpg&imgrefurl>

02 - http://3.bp.blogspot.com/_2hNI5JZmmRY/TJTUxSNHHRI/AAAAAAAAADo/vcBBfUcJJYA/s1600/P6050029.JPG&imgrefurl

03 - <http://www.tonomundo.org.br/berlindabracadabra>

04 - <http://www.tonomundo.org.br/berlindabracadabra>



Licenciatura em Espanhol

Didática

Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes



**Projeto político pedagógico
da escola**

Aula 07

Apresentação e Objetivos

Na aula passada, vimos os aspectos mais técnicos do planejamento, tais como o conceito, a necessidade de planejar, os tipos de planejamento, entre outros. Agora, estudaremos sobre um dos documentos mais importantes da instituição de ensino: o Projeto Político Pedagógico (PPP), que norteia toda a prática pedagógica da escola e do professor. Por essa razão, como docentes, não há como ficarmos sem conhecer e participar da elaboração desse documento, uma vez que ele funciona como norte das nossas ações em sala de aula.

Assim, teremos como objetivo nesta aula:

- Conhecer o conceito, os princípios, a finalidade do Projeto Político Pedagógico;
- Compreender o processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico.



Para Começar



Fig. 01

Nas últimas décadas, um dos princípios que norteia as escolas é a questão da autonomia, seja financeira ou pedagógica. Por exemplo, é de responsabilidade das instituições escolares administrarem o dinheiro enviado para a merenda (MP 2.178-36/2001), bem como organizar as suas ações pedagógicas, desde que estejam coerentes com o Plano Nacional de Educação e com a legislação que rege o ensino brasileiro.

Como o objetivo desta aula está voltado para o aspecto pedagógico, faremos menção à LDB 9394/96, no que tange à orientação a respeito da elaboração do PPP.

Assim, seguem-se os artigos:

Art.12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão incumbência de:

I. Elaborar e executar sua proposta pedagógica¹.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. (CURY, 2006, p. 36 e 37).

Nesses artigos que destacamos, podemos observar a ênfase na elaboração do PPP e a solicitação da participação de todos neste processo, por isso nós, enquanto educadores, não podemos ficar apáticos nesta elaboração e na compreensão do PPP da escola.

Vamos, então, começar a conhecer o PPP?

¹ Existem outros parágrafos nos artigos 12, 13 e 14, mas preferimos enfatizar aqueles direcionados para o planejamento da proposta pedagógica da escola.



Conceito e finalidade

Nos diversos discursos, debates, livros, publicações periódicas na área da educação, podemos observar que há um enfoque quanto à necessidade de ressignificar o papel da escola, pois muitas ainda se encontram defasadas em relação à realidade dos alunos, visto que ainda está distante do novo ideário pedagógico, ou seja, permanece desenvolvendo práticas autoritárias, elitistas, verbalistas, fato que não atende mais à atual situação da sociedade.



Fig. 02

Mudar a perspectiva e as ações da escola não é fácil, pois implica alterar as concepções sobre ensino-aprendizagem enraizadas ao longo da história da educação, das práticas pedagógicas. Em outras palavras, é causar um movimento no que "está organizado". Muitos têm receio de tentar mudar, pois, neste processo, não só conhecemos as nossas fragilidades, como também percebemos que temos muito o que aprender para, de fato, proporcionarmos uma educação de qualidade.

Apesar dessa situação, é imprescindível a mudança na prática em sala de aula, devido a vários fatores, entre eles a própria realidade e necessidade dos alunos. Nesse contexto, o Projeto Político Pedagógico é um instrumento para essa transformação, pois "é praticamente impossível mudar a prática de sala de aula sem vinculá-la a uma proposta conjunta da escola, a uma leitura da realidade, à filosofia educacional, às concepções de pessoa, sociedade, currículo". (VASCONCELLOS, 2002, p.15), entre outros aspectos.

Diante dessas circunstâncias, podemos nos perguntar: mas como surgiu essa necessidade do PPP?

Essa importância conferida ao PPP ocorreu em meados da década de 1980, em pleno século XX, quando a escola começou a ser identificada como um espaço considerável para a concretização das políticas educativas, como uma organização social, com identidade e cultura próprias inseridas em um contexto social e não uma mera extensão da administração geral do Estado, uma máquina ideológica do sistema,

percepção esta que prevalecia durante a década de 1970.

Ainda sob essa mudança de percepção e de ação da escola, outros elementos a impulsionaram, como por exemplo, o desenvolvimento de novos instrumentos de planejamento, que possibilitaram o surgimento de uma nova concepção desse ato de planejar que passou a ser estudado para enfrentar a complexidade da prática educativa, pois o regimento da escola ou a chamada filosofia da escola não correspondia mais ao dinamismo do cotidiano. Somada a esta situação, foram considerados os avanços da conquista dos direitos e o ingresso de um maior número de alunos.



Fig. 03

Nessa nova conjuntura, o PPP foi consolidando-se como uma necessidade ímpar para os educadores e para a instituição de ensino, a fim de atender a essa nova realidade que se apresenta na escola.

Mas, afinal de contas, por que essa importância? Uma das possíveis respostas encontra-se na própria definição referente ao PPP. Selecionamos, para isso, dois autores: Vasconcelos (2002) e Veiga (1995).

Vamos estudar as concepções de cada um?

Começemos por Vasconcelos (2002). Esse autor afirma que o PPP da escola é um plano global da instituição. Pode ser compreendido como uma sistematização – não definitiva – do processo de planejamento participativo¹. É, ainda, o momento de delineamento do tipo de ação educativa a ser desenvolvida pela instituição de ensino, já que funciona como um indicativo do posicionamento da escola quanto a sua intencionalidade e a sua leitura da realidade.

Considerando esses elementos, o PPP torna-se um caminho para a construção, para a reelaboração da identidade da instituição de ensino.

¹ Para relembrar o conceito de planejamento participativo, ver aula 6.

Atenção!



Projeto vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicere* que significa lançar para diante. Portanto, significa plano, intento, desígnio. (VEIGA, 1995, p. 12).

Para Veiga (1995), o PPP ultrapassa o simples agrupamento de planos de ensino e de atividades. É antever o futuro diferente do presente. Não é um documento que, depois de pronto, deve ser arquivado ou apenas encaminhado para os órgãos competentes, a fim de cumprir a burocracia.

A escola que não tem um PPP, não tem um norte de ações, não sabe que tipo de cidadão quer formar, não consegue realizar uma ação didático-pedagógica mais consistente, pois não tem um fundamento psicológico e pedagógico que o subsidie. Em outras palavras, a escola sem PPP é igual a um navio sem bússola.

Podemos ver, então, que o próprio conceito do PPP já direciona a importância do mesmo nas instituições de ensino.

Antes de comentarmos sobre as finalidades do PPP, vamos apresentar o porquê de ele ser chamado de Projeto Político Pedagógico e não de Projeto Pedagógico.



Atenção!

O projeto é uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por essa razão, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar interligado, articulado ao compromisso sociopolítico. Esse sentido político diz respeito ao objetivo de formar cidadãos para um tipo de sociedade. A dimensão política começa a ser materializada à medida que se realiza na prática pedagógica, e essa reside na possibilidade de efetivação da intencionalidade da escola, que, no caso, está voltada para a formação do aluno participativo, crítico e criativo. Justifica-se, portanto, o fato de o projeto ser denominado de político.

No que tange ao aspecto pedagógico, este acontece quando procuramos definir as ações educativas e as características necessárias à instituição de ensino. (VEIGA, 1995).

Assim, "o político e o pedagógico estão presentes no projeto, pois é um período de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade." (MARQUES 1990, p.23 apud VEIGA, 1995, p. 13).

Após esse esclarecimento sobre a terminologia político-pedagógico, vamos conhecer as finalidades deste projeto, que são:

- a) resgatar a intencionalidade da ação pedagógica, o porquê da escola, o para quê das suas atividades;
- b) ser um caminho de transformação da realidade;
- c) oferecer um referencial de grupo para a caminhada: planejamento participativo;
- d) superar a fragmentabilidade das práticas educativas, em que cada um faz uma determinada ação pedagógica, não acontece uma interação didática entre as atividades pedagógicas dos docentes;
- e) possibilitar a racionalização dos esforços e recursos usados para atingir os fins do processo educacional;
- f) superar as práticas autoritárias e/ou individualistas, sendo um canal de participação de todos;
- g) dirimir o sofrimento, aumentando o grau de realização, satisfação de todos no ambiente de trabalho;

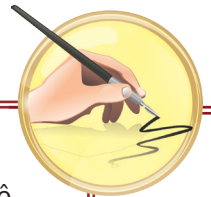
h) fortalecer o grupo com vistas a enfrentar os possíveis conflitos, contradições, avançando na autonomia e na criatividade;

i) contribuir na formação dos participantes do processo educativo.

(VASCONCELLO, 2002)

Apesar de essas finalidades não se constituírem como uma receita mágica a ser utilizada para resolver todos os problemas que se apresentam na instituição de ensino, devemos lembrar que os resultados dos projetos vão depender tanto dos compromissos dos envolvidos como do referencial teórico-metodológico escolhido pela escola e também da realidade da mesma.

Mãos à obra



Antes de realizar a leitura deste material, como você compreendia o projeto político-pedagógico? E depois da leitura realizada até o momento, quais elementos foram acrescentados a sua compreensão quanto ao PPP?

Características e Princípios norteadores do PPP



Fig. 04

Ainda sobre o PPP, precisamos identificar algumas características e princípios que o norteiam. Começemos, então, pelas características que são: abrangência, duração, participação e concretização.

1. Quanto à abrangência: deve ser o mais abrangente, o mais amplo, mais geral, para que os demais projetos da escola possam se basear no PPP.

2. Quanto à duração: precisa ser de longa duração, em média um ano, no caso do diagnóstico escolar e da programação que devem ser revistos anualmente. O marco referencial costuma permanecer o mesmo, isto é, por 3 a 4 anos.

Depois disso, precisa ser reavaliado.

3. Quanto à participação: a participação na elaboração do PPP deve ser democrática.

4. Quanto à concretização: a concretização do PPP é processual, ela não se esgota no momento da elaboração ou da realização das ações propostas, mas precisa ser avaliada constantemente, por isso que deve ser sempre reconstruído num processo de ação-reflexão-ação. Em outras palavras, mesmo que esse projeto seja direcionado para ser concretizado no ano, ele precisa passar por avaliações, a fim de verificar se realmente estão sendo alcançados os objetivos propostos, se todos estão participando do mesmo processo educativo, entre outros aspectos.

Veiga (1995) destaca os princípios que o orientam, principalmente quando ele tem um caráter democrático, a saber:



Fig. 05

a) Igualdade de condições: ingresso e permanência dos alunos na escola. Durante a elaboração do PPP, precisamos estar atentos como acontece o ingresso e quantos alunos permanecem na escola, quantos saíram, e por que.

b) Qualidade: durante a construção do PPP, temos que estar atentos à qualidade da educação que estamos oferecendo aos alunos.

c) Gestão democrática: implica um novo repensar quanto à administração da escola. Trata-se de um momento em que se precisa pensar e agir de forma socializada, dando oportunidade de voz a todos. Existem pessoas que coordenam as reuniões, mas todos têm de participar das decisões.

d) Liberdade: no caso da escola, a liberdade está interligada com a autonomia. Quanto à autonomia, esta se remete à criação e à orientação de regras pelos próprios sujeitos da instituição de ensino, sem interferência externa.

No que diz respeito à liberdade aliada à autonomia, é propiciado a toda a comunidade escolar, sejam professores, alunos, diretores, coordenadores, funcionários, o momento para assumirem a responsabilidade na construção do PPP, também permitindo “liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber direcionando-os para uma intencionalidade definida coletivamente”. (VEIGA, 1995, p.19).

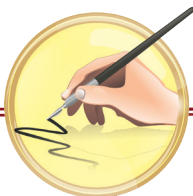
e) Valorização do magistério: vamos iniciar este tópico com uma frase de Veiga (1995, p.19) referente à importância da valorização do profissional da educação:

A qualidade do ensino ministrado na escola e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar da vida socio-econômica, política e cultural do país relacionam-se estreitamente a formação (inicial e continuada), condições de trabalho (recursos didáticos, recursos financeiros, recursos físicos e materiais, dedicação integral à escola, redução do número de alunos na sala de aula), remuneração; elementos esses, indispensáveis à profissionalização do magistério.

Com essa citação, podemos inferir que a qualidade da educação depende, também, da valorização dos seus profissionais. Essa valorização perpassa, entre outros aspectos, pela formação inicial e continuada, por melhorias nas condições de trabalho e de salário. Por essa razão, a valorização do profissional deve ser um ponto central na discussão do Projeto Político-Pedagógico da Escola, principalmente, no que tange à formação continuada do docente, que além de ser um direito, possibilita a sua progressão funcional e qualificação.



Fig. 06



Mãos à obra

Em sua opinião, como a escola tem tratado a questão da valorização do professor? Você considera importante essa valorização para a qualidade educacional? Em sua resposta, posicione-se a respeito desse assunto.

Construção do PPP: alguns pressupostos

Para fazer nascer uma nova organização de trabalho pedagógico, a equipe responsável pela construção do PPP da instituição de ensino não só precisa refletir sobre os princípios que abordamos anteriormente, como também se faz necessário que conheça e analise os elementos que o constituem, ressaltando a organização desse trabalho pedagógico, tão essencial à construção do PPP.

Os elementos constituintes da organização do trabalho pedagógico são pelo menos sete: a) finalidade da instituição de ensino; b) estrutura organizacional; c) currículo; d) tempo; e) processo de decisão; f) relações de trabalho; g) avaliação.



Fig. 07

No que diz respeito à finalidade do PPP, é preciso, antes, refletir sobre qual a finalidade da escola e qual o papel que a instituição de ensino exerce em sua comunidade. Para tanto, é importante que a reflexão perpassasse pelos momentos em que as leis vigentes interferiram na finalidade da escola, e pelo questionamento sobre que tipo de preparação cultural almeja (finalidade cultural). Além disso, definir que sujeito cidadão deseja formar (finalidade

política e social; como direciona a questão da formação profissional do aluno; como procura desenvolver de forma integral, completa os seus alunos. Essas são reflexões que precisam permear o planejamento do PPP.

Quanto à estrutura organizacional, a escola possui dois tipos: a administrativa e a pedagógica. O objetivo da primeira é assegurar a locação e a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros, como também averiguar a estrutura do edifício da escola, os equipamentos, as mobílias, os espaços livres, a limpeza, o saneamento básico, o material didático. Em outras palavras, o administrativo está direcionado para o funcionamento geral da escola.

A estrutura pedagógica, por sua vez, refere-se às interações políticas, às questões de ensino-aprendizagem e aquelas voltadas para o currículo.

No momento em que estamos analisando a estrutura organizacional, é interessante que se averigue qual das estruturas acima mencionadas está supervalorizada, qual precisa de ajustes e aperfeiçoamento ou mesmo como está a relação entre elas. Também, deve-se questionar sobre que tipo de gestão está sendo desenvolvida na escola, isto é, se configura democrática realmente, ou ainda está no viés do autoritarismo. Além disso, indagar-se sobre quais aspectos precisam ser mudados na escola; o que regimenta as ações pedagógicas e administrativas, entre outros elementos.



Fig. 08

Essa análise da estrutura é um momento ímpar, pois a escola tem como refletir sobre as barreiras burocráticas que inviabiliza a formação de cidadãos agentes de transformação social.

Ainda durante esta fase de debate e reflexão, a instituição de ensino pode, ainda, buscar romper com a estrutura engessada da burocracia que, muitas vezes, impede a realização de um ensino de qualidade, como por exemplo, seguir o conteúdo do livro didático, que tem que ser ministrado até uma determinada data; cumprir metas impostas pelo sistema, entre outros aspectos.

Veiga (1995) no lembra, em relação ao currículo¹, que este é um elemento essencial da organização escolar. Corresponde, ainda, a uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive (VEIGA, 1995, p.26). Também se

¹ Aprofundaremos o estudo sobre o currículo na próxima aula.

constitui na transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos, as formas de assimilação dos mesmos, ou seja, ao momento de produção, transmissão e assimilação de construção coletiva de conhecimento, fato que nos remete à organização do conhecimento escolar.



Fig. 09

Salientamos que esse conhecimento escolar não é uma mera transposição didática dos conteúdos científicos, a fim de adequá-los às faixas etárias, mas se constitui também num processo dinâmico, devido à própria transformação social, aos avanços da ciência, da tecnologia, da educação, da política, da economia, entre outros elementos. Por essa razão, temos que refletir sobre que tipo de conhecimento estamos passando para nossos alunos, averiguando se realmente estão condizentes com a realidade, com a necessidade da formação do cidadão para atuar na sociedade

do conhecimento, cujas situações são muito mais dinâmicas e globais ou indagar se estamos transmitindo conhecimentos obsoletos, distantes do contexto atual.

Outro aspecto importante a ser considerado no momento da elaboração do PPP diz respeito ao tipo de ideologia¹ que o currículo da escola transmite, pois ele não é um elemento neutro, mas um mecanismo de transferência – de forma oculta ou direta – de toda a ideologia social, da cultura dominante. Tal ação é necessária se almejarmos que a organização curricular tenha um objetivo emancipatório e não de reprodução do status quo social.

Por fim, a escola tem que ver como está organizado o currículo, se está fragmentado ou integrado. Em outras palavras, saber se as disciplinas estão fragmentadas, cada uma no seu bloco, ou se estão integradas, formando assim um conjunto interdisciplinar.

Outro aspecto a ser considerado durante a construção do PPP é o tempo escolar, mais especificamente, o calendário escolar que determina o início e o fim do ano letivo, prevendo os dias letivos, as férias, os feriados, as datas para avaliação, reuniões, cursos, entre outros. É nesse momento que definimos também a carga horária semanal das disciplinas.

Veiga (1995) destaca que muitas instituições de ensino têm o seu tempo muito compartimentado, dificultando as relações sociais e o desenvolvimento de um currículo mais integrado.

Nos debates em salas de aula de graduação e de pós, muitos

1 Quanto a este aspecto ideológico, comentaremos de forma mais densa na próxima aula.

alunos que também são professores comentam sobre essa questão do tempo. Eles desabafam sobre a inexistência de um momento para estudos, para debater sobre as dificuldades, sobre a questão da inclusão de pessoas com deficiência na escola, entre outras situações.

Diante disso, para que realmente a instituição de ensino promova uma educação de qualidade, ela tem de buscar reformular o seu tempo para que se estabeleçam períodos de estudos e reflexão da equipe de educadores, a fim de que estes possam fazer um estudo sobre os alunos, levantando as dificuldades que estes estão apresentando, buscando minimizá-las.

Para isso, é preciso tempo para acompanhar e avaliar o PPP. Mas tais necessidades estão colocadas em segundo plano, pois o tempo que temos está condensado em ministração de aulas, reunião, férias e feriados.

Para finalizarmos, além de todos esses elementos, temos a questão da avaliação, que se faz necessária para proporcionar uma reflexão sobre o PPP, como também de acompanhar o seu desenvolvimento.

Em uma visão mais crítica, a avaliação do PPP considera a realidade da escola, busca explicar e compreender criticamente as causas dos possíveis problemas. Além disso, quando avaliamos estamos fazendo uma análise dos resultados da organização do trabalho pedagógico.

Esse processo avaliativo passa por três fases: "a descrição e a problematização da realidade, a compreensão crítica da realidade descrita e problematizada e a proposição de alternativas de ação, momento de criação coletiva". (VEIGA, 1995, p. 32).



Fig. 10



Fig. 11

A construção do PPP: aspectos metodológicos

Agora, chegamos ao ponto mais metodológico do PPP, ou seja, o como fazer? Partiremos de uma indagação: como construir considerando os princípios e finalidades já comentados? Um dos primeiros pontos a elucidar é a metodologia adotada para a construção do PPP, que, na atualidade, tem se direcionado para o planejamento participativo, o que requer um direcionamento mais específico, que será comentado mais adiante.



Fig. 12

Comumente, as literaturas que tratam da elaboração do PPP apresentam sua organização em três partes, a saber: o marco referencial, o diagnóstico da realidade escolar e programação, publicização (tornar o documento conhecido por todos) e, por fim, a aprovação do PPP em instâncias colegiadas ou em assembleias da escola.



Atenção!

Antes de continuarmos a nossa aula, gostaríamos de apresentar outros passos sugeridos por Vasconcellos (2005, p.174) para a elaboração e aplicação do PPP. Esses passos são: surgimento da necessidade do projeto, decisão inicial, trabalho de sensibilização, decisão coletiva, elaboração do marco referencial, do diagnóstico e da programação, publicação, realização interativa, avaliação, reprogramação anual, avaliação em conjunto e reelaboração parcial ou total.

Dentre os passos já apresentados, focaremos nossa aula nos passos mais comentados pelos autores que escrevem e estudam sobre o PPP: o marco referencial, o diagnóstico e a programação.

1. Marco referencial

1.1 Conceito

É a tomada de decisão da instituição acerca de sua identidade, do tipo de visão de mundo e objetivos que ela tem, dos valores, e compromissos que ela defende e almeja alcançar.

É no marco referencial que a instituição de ensino expressa a direção que escolheu para as ações pedagógicas, fundamentadas em elementos teóricos da filosofia, das ciências. Em outras palavras, a escola expressa as ideias, as concepções e as teorias que orientarão a prática educativa da escola.



Fig. 13

Mas para que a escola realmente possa definir, mais significativamente, essas orientações teóricas, ela precisa compreender o sentido histórico da educação, da escola pública, afetado pelas transformações sociais, conhecer a sua finalidade educativa.

1.2 Composição

O marco referencial é composto por três partes: o Marco Situacional, o Marco Filosófico ou Doutrinal e o Marco Operativo, cujas características estão direcionadas na tabela a seguir:

Marcos	Características	Questões norteadoras (exemplos)
Marco Situacional	É uma análise mais apurada da realidade mais ampla onde a escola encontra-se inserida.	Como compreendermos, percebemos o mundo ou a realidade atual?
Marco Filosófico	É a proposta de sociedade e de escola que a comunidade escolar defende, pois toda instituição se baseia numa visão de homem e sociedade para direcionar o seu trabalho pedagógico.	Que tipo de sociedade queremos criar? Que tipo de homem queremos formar? Que finalidade almejamos para a escola?
Marco Operativo	A escola firma o ideal da sua prática, elabora os meios para atingir o que foi proposto, tendo em vista aquilo que queremos ou devemos ser. O marco operacional é diferente da programação. O marco operativo diz respeito a três grandes dimensões do trabalho escolar: pedagógica, comunitária e administrativa.	Como desejamos o processo de planejamento? O currículo? Os objetivos? Como almejamos os relacionamentos na escola? Com o professor, com a família? Como desejamos a estrutura e a organização da escola? Como desejamos as condições de trabalho?

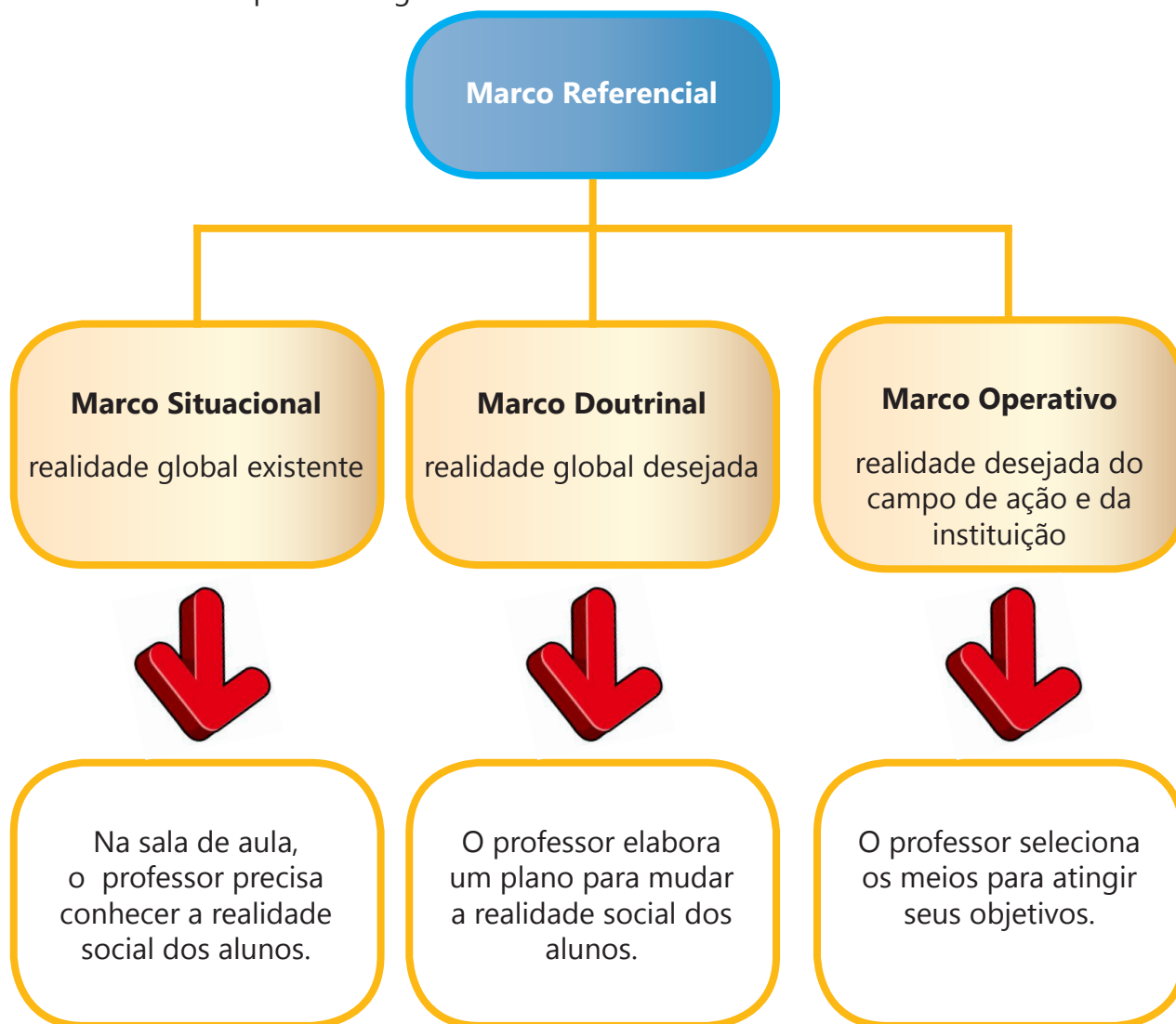
Fonte: VASCONCELLOS (2005).

1.3 O marco referencial e o plano de aula do professor

Um dos aspectos importantes durante o planejamento da escola é o conhecimento da realidade, a fim de transformá-la, fato que nos é

proporcionado no marco referencial, como vimos anteriormente.

Para o docente, esse marco referencial também será importante para que possa delinear as suas ações pedagógicas, conforme podemos ver no esquema a seguir:



Fonte: GANDIN (2002); FORTES (2006)

1.4 Como fazer o Marco Referencial

A elaboração do Marco Referencial percorre uma metodologia que também é utilizada para todas as partes que compõem o PPP, as quais envolvem essencialmente três dinâmicas: a individual, em grupo e em plenária.

- Elaboração individual: momento do posicionamento pessoal dos envolvidos na construção do PPP.
- Elaboração em grupo: é o momento de sistematização das ideias

propostas no momento anterior, pois o grupo vai elaborar um texto comum que abranja as ideias individuais e que sejam de comum acordo.

- **Elaboração no plenário:** é o momento de partilhar os trabalhos, os textos elaborados por cada grupo, e depois debater, tomar as decisões e fazer os devidos encaminhamentos.

Após esses momentos, a comissão geral, no momento da redação final, deve manter o compromisso da fidelidade às deliberações e alterar o texto somente para trazer melhor clareza, não mudando a essência das decisões.

2. Diagnóstico

2.1 Conceito

O diagnóstico é um juízo sobre a realidade da instituição, à luz do marco operativo e do marco doutrinal (GANDIN, 2002). Sobre ele, Vasconcellos (2005) apresenta outro conceito proposto por Gandin (1983, p. 29) que "é o resultado da comparação entre o que se traçou como ponto de chegada (Marco Referencial) e a descrição da realidade da instituição como ela se apresenta".



Fig. 14

2.2 Elementos e tarefas do diagnóstico

Existem três elementos que constituem o diagnóstico: o primeiro é ser um juízo; o segundo é exercer um juízo sobre uma determinada realidade vivenciada pela escola; o terceiro é realizar esse juízo, tendo como fundamento o marco referencial e com critérios de análise desse mesmo referencial. (GANDIN, 2002).

Esses elementos nos fornecem uma direção para as tarefas do diagnóstico, que são:

1. Conhecer a realidade: através da pesquisa e da análise das informações obtidas, visando apreender o movimento do real;
2. Julgar a realidade: momento de confronto entre o ideal e o real, e entre aquilo que almejamos e aquilo que realmente somos;
3. Localizar as necessidades: percepção coletiva das necessidades principais da escola para, assim, chegarem a uma solução comum a todos.

2.3 Como fazer o diagnóstico

Entre as várias formas de realizar o diagnóstico, enfatizaremos uma apresentada por Vasconcellos (2005):

1. Elaboração do instrumento de pesquisa: resgatar os aspectos relevantes da escola, como o pedagógico, o comunitário e o administrativo, tal como no marco operacional e depois decidir quais perguntas serão feitas.
2. Aplicação: solicitar aos participantes que respondam às questões elaboradas no momento anterior.
3. Síntese: agrupamento das respostas, a fim de elaborar uma redação dos elementos semelhantes apresentados nas respostas.
4. Plenário: apresentação da síntese anterior, a fim de ser debatido no grande grupo, buscando-se um consenso sobre a leitura da realidade.
5. Captação das necessidades: depois da síntese acima, busca-se identificar quais as necessidades subjacentes, que estão nas entrelinhas daquilo que está bem e do que não está bem na escola.

3. Programação

3.1 Conceito



Fig. 15

A programação refere-se ao conjunto de ações concretas assumidas pela instituição, num determinado espaço de tempo previsto no plano, com objetivo de superar as necessidades averiguadas no diagnóstico.

Segundo Gandin (1991, p. 45 apud VASCONCELLOS, 2005, p.194), a programação dentro de um plano refere-se a

Uma proposta de ação para diminuir a distancia entre a realidade da instituição que planeja e o que estabelece o Marco Operativo. Dito de outra forma, é a proposta de ação para sanar (satisfazer) as necessidades apresentadas pelo diagnóstico.

Atenção!



Existem outras especificidades na etapa de preparação. Para que você compreenda melhor, acesse a leitura complementar referente à dimensão metodológica do PPP.

- **Aplicação:** é a mesma ação na elaboração do diagnóstico;
- **Primeira sistematização:** a equipe que coordena faz a primeira organização das propostas, a fim de elaborar um documento inicial de todas as propostas.
- **Análise inicial:** é o momento de análise inicial proposto para discussão em pequenos grupos, considerando as reais necessidades da instituição e a viabilidade da realização da proposta apresentada.
- **Processo de decisão:** é o momento em que, no plenário, os grupos expõem suas conclusões, a fim de tomar as decisões realmente coerentes com a escola.
- **Redação:** a redação da programação pode ser organizada da seguinte forma: linhas de ação, ações concretas e atividades permanentes e determinação.

(VASCONCELLOS, 2005).

3.2 Como fazer a programação

• **Preparação:** ter em mãos o marco referencial e o diagnóstico, a fim de que as propostas de ação realmente atendam às necessidades especificadas, e esclareçam aos participantes que nem todas as necessidades da instituição serão atendidas somente pelas ações concretas; haverá outras ações que subsidiarão a satisfação das necessidades.

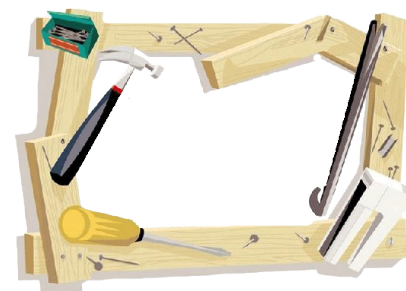


Fig. 16

As dificuldades na construção

Durante a construção do PPP, muitos são os desafios e as dificuldades que podem aparecer no percurso que atrapalham o processo de elaboração. Dentre as dificuldades que podem vir a se apresentar, as mais comuns são:

1. O comodismo dos participantes;
2. A pressa para acabar com os debates, pois algumas pessoas da própria equipe consideram desnecessária a elaboração de teorias quando, na verdade, para elas a ação deveria ser direta;
3. O perfeccionismo: texto altamente preciso e correto;
4. A falta de confiança no PPP;
5. O formalismo: redução do PPP a simples passos para serem seguidos, sem significado.

A avaliação do PPP: um breve comentário

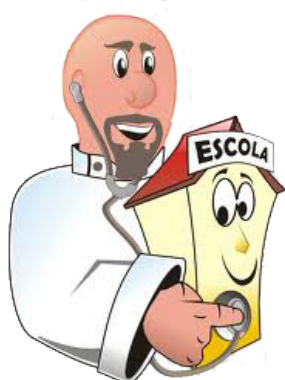


Fig. 17

A avaliação é imprescindível para qualquer prática, planejamento ou plano no campo da educação. Por meio dela, averiguamos, entre outros aspectos, se realmente estamos coerentes com os nossos objetivos e funcionalidades. Por essa razão, a avaliação também é realizada em relação ao PPP. Ela acontece ao término de um determinado período previsto e pode iniciar pela programação, analisando se todas as ações concretas propostas foram realizadas, se as atividades permanentes estavam de acordo com as necessidades do grupo, entre outros aspectos.

Apesar de ser realizada em um tempo determinado pela escola, a avaliação permeia todo o processo de elaboração, devido ao princípio de autocorreção que permeia a metodologia de elaboração do PPP. Primeiramente, porque serão escritas várias versões do documento do PPP até se alcançar um que satisfaça todo o grupo da escola e, depois, o diagnóstico ajudará a identificar o que não está indo bem, possibilitando alterações.

Atenção!

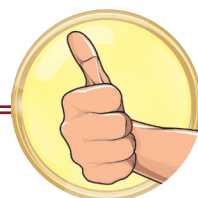


Para resumir o que comentamos na aula, segue o quadro abaixo:

Partes	Significado	Função
I. Marco Referencial 1. Marco Situacional 2. Marco Filosófico 3. Marco Operacional	O que desejamos. Tomada de posição: explicitação das opções e dos valores assumidos. Posicionamento: Político e pedagógico	Tencionar a realidade no sentido da sua superação/ transformação. Fornecer parâmetros, critérios para o diagnóstico.
II. Diagnóstico	Busca das necessidades a partir da análise da realidade e/ou da comparação com o ideal saber a que distância estamos do desejado.	Conhecer a realidade; Julgar a realidade; Chegar às necessidades.
III. Programação Ação concreta Linha de ação Atividade permanente Norma	Proposta de ação O que é necessário e possível de ser feito para diminuir a distância.	Decidir a ação para diminuir a distância em relação ao ideal desejado.

Fonte: Vasconcellos (2005, p. 23)

Já sei!



Nesta aula, aprendemos que o Projeto Político Pedagógico da escola é uma identidade da instituição. Sem ele, ficamos à mercê de todos os modismos pedagógicos, não nos definindo enquanto instituição educadora.

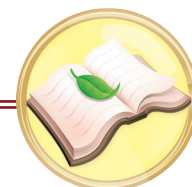
Assim, conhecemos o conceito, os princípios e a finalidade do Projeto Político Pedagógico, que nos fizeram mergulhar no conhecimento da nossa realidade, do nosso papel enquanto educador, das ações pedagógicas que norteiam a nossa profissão.

Depois, adentramos no processo de elaboração propriamente dito do PPP, percebendo que ele não acontece no momento em que estamos apenas reunidos para comentar sobre a necessidade desse projeto na escola. Vimos que, para a sua concretização, é necessário um primeiro passo: o querer fazer. Em seguida, compreendemos o que é o marco referencial e sua importância na escola, destacando ainda o papel do diagnóstico e da programação.



Autoavaliação

Visite uma escola e faça um estudo a respeito do PPP, considerando como foi elaborado, se houve participação de todos, que dificuldades apareceram, que elementos foram considerados durante a sua elaboração. Observe se tem o marco referencial, o diagnóstico e a programação, e como esses elementos se apresentam no documento final. Teça considerações a respeito.



CURY, Carlos Roberto Jamil. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9394/96. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

GANDIN, Danilo. A prática do planejamento participativo. São Paulo: Vozes, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. Coleção Magistério. 2º grau. Série Formação do Professor. São Paulo: Cortez, 1994.

MASETTO, Marcos. Didática: a aula como centro. 4. ed. São Paulo: FTD, 1997.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Coordenação do Trabalho Pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

Fonte das figuras

Fig 1: <http://www.portalmidia.net/wp-content/uploads/merenda-escolar.jpg>

Fig 2: <http://educaja.com.br/wp-content/uploads/2011/01/PPP.jpg>

Fig 3: cp2tijuca9.blogspot.com

Fig 4: http://3.bp.blogspot.com/_ZIrOWMK2sBw/TILiux7vWJI/AAAAAAAAAGo/V8IwCFHCbc4/s320/bussola.jpg

Fig 5: <http://rosanamanzini.com/Blog/wp-content/uploads/2010/08/alunos.jpg>

Fig 6: <http://www.es.gov.br/site/files/arquivos/imagem/proletra06050937.JPG>

Fig 7: educalapa.blogspot.com

Fig 8: <http://pedagogiaescolaradm.blogspot.com/2009/11/escola-democratica-estrutura-gestao-e.html>

Fig 9: blog.opovo.com.br

Fig 10: talentodecoracoes.blogspot.com

Fig 11: <http://clix.expresso.pt/users/0/12/e34e1f75.jpg>

Fig 12: <http://3.bp.blogspot.com/-y0WVImbEXn8/Ta3mAltuBII/AAAAAAAAAB4/lKQICd8CSSc/s1600/projeto-politico-pedagogico.jpg>

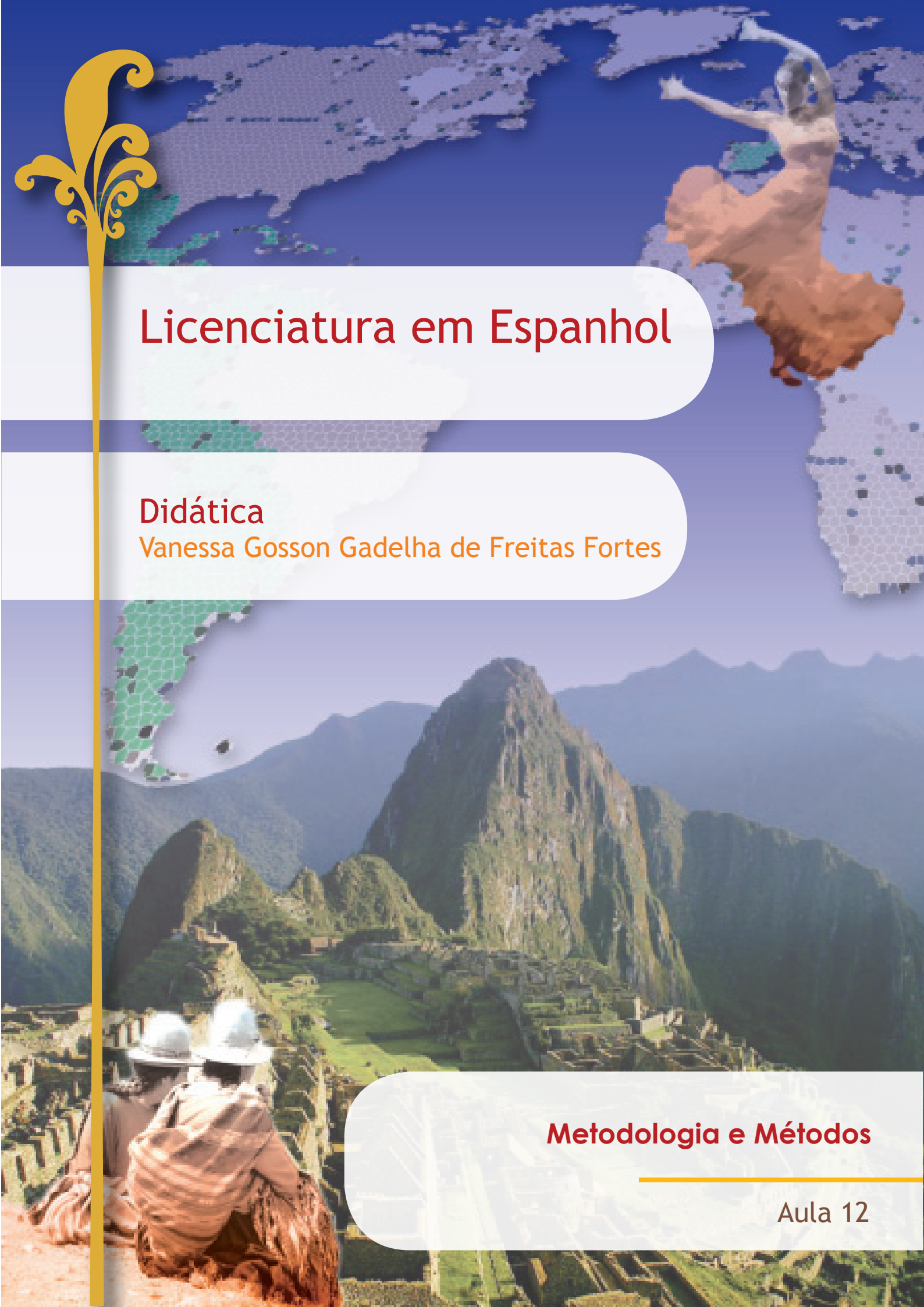
Fig 13: blogfdg.blogspot.com

Fig 14: http://2.bp.blogspot.com/_wDyFfvjHsfQ/TPT2-WLAnfI/AAAAAAAAAi8/MUhNKBCrhzY/s1600/DIAGNS%257E1.JPG

Fig 15: http://4.bp.blogspot.com/-quewJWDpMGE/TVM3RnCA6gI/AAAAAAAAASU/Oz78F-4QrS4/s1600/PPP_04+de+Janeiro.jpg

Fig 16: http://encontroies.files.wordpress.com/2010/09/pagina_em_construcao.png

Fig 17: http://t3.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTlhQu0ZjQ_xk37D0OnyXoBttKCg51xH6i_OTib0mTi2Vf0LI13mQ&t=1



Licenciatura em Espanhol

Didática

Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes



O currículo

Aula 08

Apresentação e Objetivos

Nesta aula, nós vamos estudar sobre outro componente muito importante na prática educativa da escola: **o currículo**. Assim como a instituição de ensino precisa ter, de forma consistente, o projeto político-pedagógico, o currículo também se faz necessário, já que direciona a organização dos conhecimentos a serem ministrados na escola.

Assim, a nossa aula terá como objetivos:

- Compreender o significado e a importância do currículo;
- Relacionar o currículo com a prática em sala de aula.



Para Começar



Fig. 01 Curriculun Vitae

Ao observarmos a figura ao lado, vemos que é o currículo vitae, documento solicitado pelas empresas, sejam públicas ou particulares, para analisar se o que você fez ou faz corresponde às exigências do cargo.

Em outras palavras, o currículo, nesse contexto, explicita quem é você, a sua formação, as suas experiências, os cursos que você fez, as suas aptidões entre outros elementos.



Fig. 02

Esta outra imagem nos traz a memória, os livros que tivemos que estudar na escola, as aulas dos professores. Para muitos, essa situação seria o que chamamos de currículo na escola.

Nas duas figuras pudemos conhecer duas vertentes do que chamamos de currículo; a primeira representa quem é o indivíduo e a segunda refere-se a quem é a escola. Ambos os currículos têm suas especificidades e utilidades bem diferentes. E, para esta aula, nós vamos mergulhar no

currículo escolar, conhecendo que influência ele tem na escolha dos conteúdos, na prática pedagógica da escola e dos professores.



Conceituando o currículo

A conceituação do campo referente ao currículo é importante, pois no momento em que entendemos o seu significado, estamos descrevendo a concretização da própria função da escola e a forma desse currículo ser enfocado num momento histórico e social, determinado para um nível ou modalidade de ensino.

Apesar dessa importância, segundo Sacristán e Gómez (1998), torna-se difícil conceituar, no sentido de direcionar um único conceito válido sobre o currículo, pois cada cultura, cada período, expressa formas e projetos sociais diversos, bem como produz e organiza o conhecimento diferentemente uma as outras.

Esse momento histórico de constituição e compreensão do currículo também se reflete na organização da escola, pois "a prática educativa escolar dependerá, em grande medida, da concepção de currículo que se tem, em função das repercussões bem concretas de tal representação na organização do trabalho pedagógico" (VASCONCELLOS, 2002, p.132).

Diante disso, comentaremos as diversas concepções de currículo apresentadas por estudiosos da área. Começamos pela origem da palavra currículo, que segundo Sacristán e Gómez (1998), vem do latim *currere*, que significa carreira, percurso a ser realizado. E quando transferimos a representação anterior para o âmbito educacional, a escolaridade é um percurso que os alunos estão fazendo, e o currículo é o guia do seu progresso escolar.

Para Sperb (1982 apud Ghedin, 2007), o currículo diz respeito a todas as ações desenvolvidas na escola, a tudo o que acontece na vida da criança, dos pais e dos professores.

Existem outros conceitos que nos remetem ao currículo como um programa-resumo da instituição de ensino, como podemos observar na seguinte frase: [...] o currículo indica o que e o que se deve aprender, e não o porque deve ser aprendido (JOHNSON, 1981, p.73 apud GHEDIN, 2007, p. 22).

É interessante comentarmos que Ghedin (2007) apresenta outras concepções que norteiam a definição sobre o currículo, como por exemplo, ênfase na experiência do aluno e na prática do professor; o

currículo como representação de uma cultura, expresso no conceito apresentado por Kemmis (1988, p.30 apud Op.Cit, p. 23) ao afirmar: “o currículo é um conceito que se refere a uma realidade que expressa, por um lado, o problema das relações entre a teoria e a prática; e, por outro, o das relações entre a educação e a sociedade”.

Nas palavras de Coll (2004), o currículo é um projeto que preside as atividades educativas escolares, delibera suas finalidades e proporciona orientação de ações adequadas e favoráveis para os docentes, que são responsáveis diretos pela execução do currículo.



Atenção!

Quanto à questão do projeto, não estamos falando do projeto político pedagógico, pois o currículo escolar é uma ampliação, em diferentes extensões, do que foi registrado no projeto político pedagógico da instituição de ensino.

Para Davini (1994, apud OLIVEIRA, 2009), o currículo é um plano pedagógico e institucional que orienta sistematicamente a aprendizagem dos alunos, e por isso o currículo não pode ser considerado algo estático, acabado, mas que está em constante (re)construção de acordo com a concepção de ensino-aprendizagem que se apresenta na escola.

Sacristán (2000) declara que o currículo – em seus conteúdos e na forma como se apresenta, tanto aos professores quanto aos alunos, – é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou no interior de uma determinada teia cultural, política, social e escolar; e está, portanto, carregado de valores e pressupostos que precisam ser decifrados.



Fig. 03

Schubert (1986 apud SACRISTÁN, 2000) aponta a existência de algumas impressões gerais quanto ao conceito de currículo, como:

- conjunto de conhecimentos ou conteúdo a ser estudado pelo aluno numa determinada série, ano ou ciclo.
- programa de atividades planejadas como se fosse um guia do professor.

- c) resultado esperado da aprendizagem.
- d) tarefa e habilidade a ser aprendido pelos alunos.
- e) programa que fornece conteúdos e valores para que os discentes transformem a sociedade em que estão inseridos. Em outras palavras, elemento de mudança social.



Fig. 04

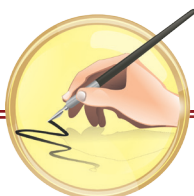
E, para não sermos muito extenso, finalizamos esse tópico da aula com uma direção de conceito proposto pelo Ministério da Educação em seu livro sobre Adaptações Curriculares:

[...] o currículo é construído a partir do projeto pedagógico da escola e viabiliza a sua operacionalização, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las e definindo suas finalidades. Assim, pode ser visto como um guia sugerido sobre o que, quando e como ensinar; o que, como e quando avaliar. A concepção de currículo inclui, portanto, desde os aspectos básicos que envolvem os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação até os marcos teóricos e referenciais técnicos e tecnológicos que a concretizam na sala de aula (BRASIL, 1998, p. 31).

Encerramos esse tópico da aula com cinco âmbitos que o currículo (SACRISTÁN, 2000) pode ser analisado; a saber:

1. Sob a sua função social;
2. Como projeto ou plano educativo formado por diversas experiências, vivências ou conteúdos;
3. Como expressão formal e material desse projeto, apresentando os conteúdos, as orientações, as sequências didáticas, entre outros aspectos;
4. Como um campo prático, o que pressupõe que: a) analisar os processos de instrução e a realidade da prática; b) analisar como território de intersecção de várias práticas sejam pedagógicas ou não; c) defender a relação entre teoria e prática;
5. Referem-se a ele um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora.

Podemos observar, a partir dos conceitos apresentados, que o currículo é muito mais do que programas, listas de conteúdos e atividades; ele se constitui em maneiras de pensar, de perceber o mundo, de viver. Implica na preparação do indivíduo para agir na sociedade de forma crítica ou alienada, dependendo as orientações presentes no currículo proposto pela escola; em suma, é tudo o que é realizado na escola.



Mãos à obra

Depois da leitura referente ao conceito de currículo, faça um resumo desses conceitos, apresentando as suas semelhanças e diferenças.

A história do Currículo no Brasil

Para entendermos o porquê da diversidade de concepções referente ao currículo, precisamos fazer uma retrospectiva histórica de como o currículo se constituía em cada época da educação no Brasil, e por essa razão não poderíamos deixar de comentar – de forma breve – sobre esse processo histórico.

A primeira preocupação no Brasil quanto à temática que faz referência ao currículo começou em meados da década de 1920, influenciada pelas concepções teóricas americanas em relação ao currículo, que no caso era na vertente funcionalista¹.

Tal influência permanece até meados da década de 1980, período em que acontece a redemocratização do Brasil e o enfraquecimento da

¹ Conheceremos mais sobre esse aspecto quando comentarmos sobre as teorias do currículo.

Guerra Fria, elementos que diminuem a interferência norte-americana no Brasil. A partir desse momento, ganha espaço no pensamento curricular brasileiro a vertente marxista².

No início dos anos 1990, os estudos, as pesquisas e produções no campo curricular tinham um forte enfoque sociológico, pois os estudiosos da área do currículo buscavam compreendê-lo como espaço de relações de poder e fundamentava-se em teóricos, como Michael Apple e Henry Giroux. É interessante informar que essa perspectiva sociológica já tinha se iniciado no final da década de 1980 e vai até metade da década de 1990.

Antes de continuarmos a nossa aula, vamos conhecer quem foi Apple e Giroux.

Michael Whitman Apple

Nasceu na cidade de Patterson, nos Estados Unidos, em 1942. Ele é descendente de imigrantes russos, membro de uma família pobre de trabalhadores. De acordo com a teoria desenvolvida por Michael, o Currículo não é uma mera colagem objetiva de informações, pois estas são sempre frutos de determinados agrupamentos sociais, que decidem o que será transmitido nas salas de aula. Dessa forma, não é fundamental saber como o conhecimento será disseminado, mas sim qual saber, e porque este e não outro. Assim, o educador propõe questionamentos alternativos e coloca em xeque o modelo tecnicista.



Fig. 05

Henry Giroux

Nascido em 18 de setembro de 1943, em Providence, Rhode Island, é um americano crítico cultural. Um dos teóricos fundadores da pedagogia crítica nos Estados Unidos, ele é mais conhecido por seu trabalho pioneiro em público pedagogia, estudos culturais, estudos sobre juventude, educação superior, estudos de mídia e teoria crítica.



Fig. 06

² Para maiores detalhes sobre o pensamento marxista, bem como sobre a própria história do currículo sugiro a leitura do texto "História do Currículo" que está no link leitura complementar.

Voltando para a nossa história, ainda no do século XX, que foi marcado por transformações em todos os campos e dimensões, como político, social, econômico e tecnológico, a sociedade “pós-industrial” que eclode, impõe novos desafios, dentre eles, a produção de bens simbólicos³.

E na tentativa de compreendê-las, o pensamento curricular incorpora enfoques pós-modernos e pós-estruturais⁴ e os teóricos como Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari e Morin, influenciam fortemente as construções teóricas nesse campo.

Apresentaremos a seguir cada um desses teóricos.



Fig. 07

Michel Foucault (Poitiers, 15 de outubro de 1926 — Paris, 25 de junho de 1984). Foi um importante filósofo e professor da cátedra de História dos Sistemas de Pensamento no Collège de France desde 1970 a 1984. Todo o seu trabalho foi desenvolvido em uma arqueologia do saber filosófico, da experiência literária e da análise do discurso. Seu trabalho também se concentrou sobre a relação entre poder e governamentalidade, e das práticas de subjetivação. Entre as várias ideias, Foucault defende que o problema político é, portanto, aquele que investe sobre o corpo aparelhos de micropoder e, silenciosamente, inventam formas de dominação, mas que pode também oferecer a oportunidade para novas possibilidades de vida. “Não há relação de poder entre sujeitos livres”, ele gostava de dizer. Assim, Foucault, o utilitário em sua relação recíproca de docilidade, abre um vasto campo de considerações para além do utilitarismo, do lado da indústria, trabalho, produtividade, criatividade, autonomia, auto-governo.

3 Para maior compreensão quanto aos bens simbólicos ler na leitura complementar “os bens simbólicos”.

4 Ler texto complementar “A história do currículo”.

Jacques Derrida (El Biar, Argélia, 15 de julho de 1930 — Paris, 8 de outubro de 2004). Foi um filósofo francês, que iniciou durante os anos 60, a Desconstrução em filosofia. Essa “desconstrução”, termo que cunhou, deverá aqui ser compreendida, tecnicamente, por um lado, à luz do que é conhecido como “intuicionismo” e “construcionismo” no campo da meta-matemática, na esteira da obra de Brouwer e depois Heyting, ao qual Derrida irá adicionar as devidas consequências dos teoremas da indecidibilidade de Kurt Gödel e, por outro, a um aprofundamento crítico da obra de Husserl, Heidegger e Levinas na ultrapassagem da metafísica tradicional que ele vai apresentar como sendo uma “metafísica da presença”. (fonte: www.wikipédia.com.br)

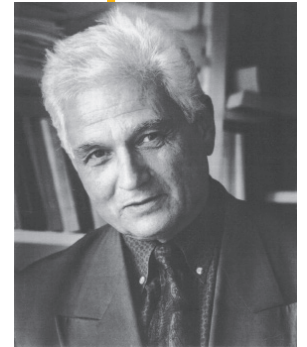


Fig. 08

Gilles Deleuze (1925-1995), filósofo francês, vinculado aos denominados movimentos pós-estruturalistas, categorizações que o próprio Deleuze questionava pelo que trazem, ainda, da visão e luta pelo idêntico. Suas teorias acerca da diferença e da singularidade nos desafiam a pensar em temas como rizoma, ontologia da experiência, a teoria do que fazemos, a virtualidade e a atualidade. <http://famath.blogspot.com>.



Fig. 09

Pierre-Félix Guattari (Villeneuve-les-Sablons, Oise, 30 de Abril de 1930 — Cour-Cheverny, 29 de Agosto de 1992). Foi um filósofo e militante revolucionário francês. Atuou com Gilles Deleuze. Juntos, escreveram *Anti-Édipo*, *Capitalismo e Esquizofrenia* e *O que é Filosofia?*, entre outras obras. Esquizoanálise, transversalidade, ecosofia, caomose, dentre outros, são alguns dos termos usados pelo autor. Foi muito longe nessa desterritorialização e criou uma obra na qual o problema do desejo singular é inseparável do político, da indústria, da informática, das instituições. Inconsciente institucional, para além, aquém, junto com o inconsciente individual. Coloca o problema da subjetividade – em um sentido bastante diferente da tradição filosófica – no centro das questões políticas e sociais contemporâneas. Teorizou também sobre a questão da transdisciplinaridade. (fonte: www.wikipédia.com.br)

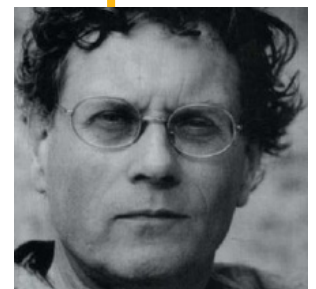


Fig. 10



Fig. 11

Edgar Morin, pseudônimo de **Edgar Nahoum** (Paris, 8 de Julho 1921). É um antropólogo, sociólogo e filósofo francês, judeu de origem sefardita. Pesquisador emérito do CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique). Formado em Direito, História e Geografia, realizou estudos em Filosofia, Sociologia e Epistemologia. Autor de mais de trinta livros, entre eles: *O método (6 volumes)*, *Introdução ao pensamento complexo*, *Ciência com consciência* e *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*. Durante a Segunda Guerra Mundial, participou da Resistência Francesa. É considerado um dos principais pensadores contemporâneos e um dos principais teóricos da complexidade. (fonte: www.wikipédia.com.br)

Ainda nesse período, outro novo movimento vai se consolidando. Assim, é perceptível que, em lugar tendência homogênea e linear do currículo, começamos a ter outro parâmetro curricular: o hibridismo, proveniente dos enfoques pós-modernos e pós-estruturais, como também das teorizações globalizantes, sejam elas na vertente funcionalista ou marxista crítica, que se inter-relacionam.

Essa multiplicidade de referências e compreensões no campo do currículo se reflete nas muitas pesquisas e publicações brasileiras nos últimos anos, por exemplo, "na base de dados dos grupos de pesquisas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq - encontram-se 117 entradas para o descritor currículo" (MENEZES; ARAÚJO, 2011, p. 5).

Segundo Lopes e Macedo (2005), a produção científica no Brasil, no campo curricular, pode ser estruturada por três grupos teóricos principais: o pós-estruturalismo, o currículo em rede, a história do currículo e a constituição do conhecimento escolar.

Os grupos dos pós-estruturalistas, liderado por Tomaz Tadeu da Silva, congregaram, inicialmente, contribuições teóricas histórico-crítica. As análises do processo de seleção, organização e distribuição dos currículos escolares eram feitas em conexão com as ideias de dinâmica e reprodução da sociedade capitalista.

Outro autor nesse grupo, chamado Silva (2000 apud MENEZES; ARAÚJO, 2011) realiza uma leitura crítica em relação a essa teoria pós-estruturalista, avançando em alguns aspectos, pois incorpora no currículo a discussão de questões de gênero, etnia e sexualidade, como também, conceito sobre diferença, como pressuposto básico no processo pedagógico, entre outros elementos.

Quanto ao Currículo em rede, a discussão sobre esse grupo inicia-se na década de 1980, mas ganha espaço apenas na década de 1990. Essa vertente foi desenvolvida fundamentalmente por pesquisadores do Rio de Janeiro, coordenados por Nilda Alves.

A discussão em torno do Currículo em rede tem tematizado elementos como formação de professores, discutindo a superação do enfoque disciplinar no espaço escolar, defendendo em seu lugar os eixos curriculares, como espaços coletivos de discussão e ação, que atravessariam cada disciplina, viabilizando propostas coletivas e articuladas, os conhecimentos são construídos a partir das diversas redes a que pertencem os sujeitos da comunidade escolar.

Em relação à perspectiva histórica do currículo e constituição do currículo escolar, os primeiros estudos sobre o conhecimento escolar e currículo acontecem no final da década de 1980, cujos primeiros estudos tinham a influência das discussões da Nova Sociologia da Educação Inglesa, como H. Giroux e M. Apple, entre outros.

Em paralelo a essa questão, iniciava-se a tentativa de compreender o desenvolvimento do campo curricular no Brasil em estudos histórico, que se transformaram em temática central do Núcleo de Estudos de Currículo (NEC), coordenado por Antonio Flavio Moreira.

Os estudiosos dessa linha da história do currículo direcionavam suas pesquisas em duas linhas principais: o pensamento curricular brasileiro e o estudo das disciplinas escolares. A primeira linha de pesquisa tinha como objetivo compreender os movimentos de constituição do campo do currículo e das influências das teorias estrangeiras nessa formação curricular. E, para fundamentar esse estudo, utilizavam-se as ideias de H. Giroux, M. Apple, M. Young, I. Goodson e S. Ball, entre outros. Trouxeram análises ainda nessa linha do pensamento curricular, sobre as políticas curriculares, sobre o multiculturalismo entre outros temas.

Quanto a segunda linha de pesquisa, os estudos se enveredavam para o sentido da história das disciplinas escolares, tendo como subsídio teórico as ideias de T. Popkewitz, I. Goodson e S. Ball. Esses estudos têm buscado compreender o desenvolvimento e a consolidação das disciplinas escolares ou áreas de conhecimento, tendo como base a forma como

essas disciplinas se desenvolvem em uma determinada instituição, pois eles sustentam a ideia de que o caminho a ser percorrido pela instituição é condicionado por fatores internos e externos, a serem analisados numa perspectiva sócio-histórica.

Esses estudos, em suma, têm contribuído para a discussão sobre o currículo quanto à formação de novas identidades para o campo, “tornando mais difusa a constituição de uma teoria do Currículo, havendo certo deslizar das temáticas de um campo a outro” (LOPES; MACEDO, 2005, p.48).

Diante dessa diversidade de estudos, podemos entender que para definir, compreender o currículo devemos analisar vários aspectos, entender que a escolha de um determinado conhecimento, a forma como o transmitimos, a avaliação do que o aluno aprendeu não se restringe a uma mera programação de ensino, mas têm suas bases filosóficas, sociológicas, políticas, que direcionam o currículo para ser instrumento emancipatório ou não.

1. Teorias do Currículo

A expressão “Teorias do Currículo” é utilizada para designar um campo amplo de conhecimento que se utiliza ora da sociologia, ora da história, da pedagogia, ora da economia, da epistemologia, da linguística, a fim de analisar e até mesmo intervir no que é considerado, tomado como conteúdo e prática de uma cultura, que é direcionado para ser ensinado na escola (ALFREDO apud GEDHIN, 2007). Segundo Silva (1999 apud PADILHA, 2004), as teorias do currículo buscam justificar o porquê de determinado conteúdo ter sido escolhido e outro não.

As teorias do currículo, em suas ideias, revelam aspectos como ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, relações sociais de produção, capitalismo, emancipação, currículo oculto, resistência. Enfim, nos direciona outro olhar para os conhecimentos que são selecionados pelas instâncias superiores da educação, pela escola e pelo docente.

Por exemplo, quando uma instituição opta em ensinar língua estrangeira, não é porque se tornou modismo, ou porque a escola acha interessante o fato de os alunos falarem outra língua, mas sim porque tem um fundamento pedagógico, social, e até mesmo ideológico para o direcionamento dessa matéria.

Na atualidade, outros conhecimentos se tornam também importante

como educação sexual, pluralismo cultural, mas por quê? Se formos analisar, existem várias fundamentações para que esses conteúdos sejam trabalhados em sala de aula; dentre eles, o próprio contexto social em que estamos inseridos.

Silva (1994 apud PADILHA, 2004) nos direciona para uma classificação dessas teorias que estariam organizadas em categorias de acordo com os conceitos que enfatizam no campo do currículo e da educação. Assim, as teorias seriam: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas.

Vamos conhecer cada uma delas?

1.1 Teorias Tradicionais

A palavra tradicional nós já vimos sendo aplicadas no que denominamos de tendências pedagógicas ou na atualidade, em teorias pedagógicas. A partir dessa perspectiva, estudamos como era compreendido o ensino, a aprendizagem, como era a relação professor-aluno, e todos esses aspectos eram organizados de forma memorística, sem relação com o contexto do aluno.

Existe um direcionamento para a organização e método realizado pela escola, desconsiderando outros elementos presentes na própria prática pedagógica, como os aspectos filosóficos, ideológicos, sociológicos, entre outros.

A base dessa teoria é a neutralidade, a cientificidade e o desinteresse, uma vez que os saberes dominantes já foram definidos cientificamente, direcionando o ensino e as técnicas, e isso o que causa apenas a transmissão desse conhecimento considerado inquestionável.

Segundo Silva (1999, p. 13, apud SILVEIRA, 2006), na perspectiva tradicional, o currículo é compreendido como "um conjunto de fatos, de conhecimentos e de informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade, para serem transmitidos às crianças e aos jovens na escola."

Tal aspecto deve-se, principalmente, ao fato de a teoria tradicional entender que o currículo deveria entender a escola como uma fábrica, uma empresa comercial, e por isso a ênfase da sua ideia estaria voltada para a eficiência, para a produtividade, para a organização e para o desenvolvimento. Assim, o currículo teria uma vertente essencialmente



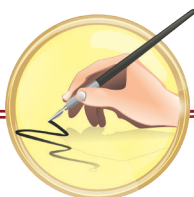
Fig. 12

técnica e a educação era percebida como um veículo de moldagem do comportamento humano (CEREZER, 2007).

Essa teoria não busca compreender o direcionamento desses conhecimentos cientificamente formalizados; apenas acata o que foi delegado para ser ensinado.

Nas palavras de Silveira (2006), a visão tradicional perpassa a ideia de que todos pensam da mesma forma, que todos aprendem igualmente, com o mesmo ritmo; pensam que o mesmo conhecimento tem que ser ensinado para todos os alunos. Na visão tradicional, o currículo não muda. "Tradição é sempre conservadora, cheia de teias, presa." (Op. Cit, p. 23).

De uma forma geral, o conhecimento direcionado para as grandes massas estava voltado para a formação de trabalhadores para o mercado em crescimento devido ao processo de industrialização, fato que ainda se perpetua no contexto atual, com outra roupagem, uma vez que a exigência do mercado é um trabalhador mais crítico, envolvido com a empresa, mais dinâmico; fato que requer outro tipo de currículo a ser ensinado nas escolas.



Mãos à obra

Ao analisar as teorias curriculares tradicionais, descreva as práticas pedagógicas que representam as concepções de currículo, presentes nessas teorias tradicionais, vivenciadas por você na condição de aluno.

1.2 Teorias Críticas

Essas teorias surgem em meados da década de 1960, com o objetivo de questionar o *status quo social*, entendido como responsável pelas injustiças sociais e reprodução da divisão de classe. Assim, tais teorias procuraram construir uma análise que possibilitasse conhecer, não como se faz o currículo, mas compreender o que o currículo faz.

Entre os pioneiros dessas teorias, está Louis Althusser com a obra “A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado”. A sua teoria diz que a instituição escolar contribui para a reprodução da sociedade capitalista quando transmite, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem vê-la como boa e desejável, sem questioná-las. (SOUZA, et al, 2000-2001). No Brasil, um dos estudiosos que nos orienta quanto estas teorias é Paulo Freire, que destaca que o currículo tem suas bases na educação bancária⁵.

Louis Althusser (Birmandreis, Argélia, 19 de outubro de 1918 — Paris, 22 de outubro de 1990). Foi um filósofo francês de origem argelina - um pied-noir, portanto. Em seu discurso sobre a Ideologia, é patente sua preocupação em encontrar o lugar da submissão espontânea, o seu funcionamento e suas consequências para o movimento social. Para ele, a dominação burguesa só se estabiliza pela autonomia dos aparelhos (de produção e reprodução) isolados. O mito do Estado, como entidade incorporada pelos cidadãos e como instituição acima da sociedade, aparece, também no estruturalismo marxista de Althusser sob a forma de “a instituição além das classes e soberana”. Assim, os Aparelhos Ideológicos do Estado são a espinha dorsal de sua teoria. A teoria dos Aparelhos Ideológicos do Estado constrói uma visão monolítica e acabada de organização social, em que tudo é rigidamente organizado, planejado e definido pelo Estado, de tal sorte que não sobra mais nada para os cidadãos. Não há mais nenhuma alternativa a não ser a resignação ante o Estado onipresente e absolutamente dominante. Fonte: www.wikipédia.com.br.



Fig. 13

⁵ Para saber mais sobre as ideias de Paulo Freire acesse a disciplina de Fundamentos Filosóficos e históricos da educação.

Essas teorias trazem uma nova visão quanto ao currículo, analisam a ideologia, a reprodução cultural e social, o poder embutido na escolha do conteúdo, classe social, capitalismo, relações sociais de reprodução, conscientização, emancipação, libertação, currículo oculto⁶, entre outros elementos.

Numa visão geral, as teorias críticas visam trazer para discussão, reflexão, análise, as relações sociais para a sala de aula, como questões de raça, religião, dominação política e ideológica, diferenças culturais, entre outros aspectos.

Nesse sentido, essas teorias nos proporcionam um estudo mais fundamento sobre o currículo, que não se escolhe um determinado conteúdo ou uma determinada prática neutra, mas que trazem toda uma ideologia social, política, como também as relações sociais presentes no sistema capitalista.

1.3 Teorias Pós-críticas

Assim como as teorias críticas do currículo focavam o olhar quanto às relações sociais, à ideologia presente nas práticas curriculares, as teorias pós-críticas também refletem sobre a sociedade, mas acrescentam algo interessante nessas relações sociais: acreditam que só classe social não é a causa da diferença na escola.

De acordo com o Silva (1999, p.17 apud SILVEIRA, 2006), uma nova ideia de currículo tem vários aspectos, como uma prática produtiva, como as relações de poder, como a produção de identidades sociais.

O currículo tem relações de poder, mas não só o poder dos ricos sobre os pobres. Para as teorias pós-críticas, essa relação de poder também está presente nas relações de gênero, de raça, de etnia, entre outros (SILVEIRA, 2006).

Ainda nesse sentido, as teorias pós-críticas também se preocupam com as representações, ou seja, como os grupos estão representados, como aparecem no currículo, nos livros didáticos, nos textos, nas ilustrações, nos desenhos.

Podemos observar que as teorias pós-críticas ampliam a visão de poder e ideologia propagada pelas teorias críticas do currículo. Conforme Padilha (2004, p. 123), essas teorias pós-críticas direcionam um currículo que enfatize características como: "identidade, alteridade, diferença,

⁶ Será estudado em outro tópico.

subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo”.

Currículo oculto e currículo manifesto

Durante a apresentação do currículo, bem como das teorias curriculares, podemos observar o uso de uma terminologia: o currículo oculto. Mas afinal o que é esse currículo oculto? Neste tópico, nós vamos comentar sobre o que significa esse currículo oculto e o que é um currículo manifesto.

O processo educativo é envolvido por uma teia de ações e teorias que o subsidiam. Como nós já estudamos, o currículo é um dos elementos necessários para a escola, pois ele possibilita – entre outros aspectos – o acesso à cultura, à herança cultural, e este é selecionado para ser transmitido pela instituição de ensino.

Essa seleção não ocorre de forma ingênua. Por isso, quando reduzimos o currículo apenas a um compendio de conteúdos materializados no que denominamos de programa oficial da escola, não estamos considerando outros elementos que permeiam essa escolha, como a função social da escola, as relações sociais, entre outros aspectos que são analisados pelas teorias curriculares críticas e pós-críticas.

Assim, o conceito de currículo oculto surge para se referir aos aspectos da experiência educacional que não estão explícitos no currículo oficial. Nas palavras de Sacristán e Gómez (1998, p. 131), “uma coisa é o que dizem aos professores/as o que devem ensinar; outra é o que eles acham ou dizem que ensinam e outra diferente é o que os alunos/as aprendem”.

O primeiro ponto colocado pelos autores é o que devem ensinar ou o que dizem que ensinam, se configura como o que chamamos de currículo manifesto, o que está proposto nos planos educacionais nacionais, nos planos curriculares da escola e nos planos de ensino do professor. No segundo ponto, temos o que os alunos realmente aprenderam, que é o currículo oculto.

Apesar de termos comentando de forma separada o currículo manifesto e o currículo oculto, ambos se apresentam interligados na prática educativa da escola, do professor, e é nessa interação, nessa mistura que encontramos o currículo real.

Ainda sobre o currículo oculto, é interessante destacarmos que ele tem uma relação estreita com a socialização dos cidadãos, que não se reduz à reprodução do que lhe é transmitido da cultura pela escola, mas

apresenta os valores majoritários apregoados pela sociedade vigente.

Para Sacristán e Gómez (1998), a escola é um ambiente que reflete direta ou indiretamente os conflitos sociais externos a ela, mas que ao tentar esquecer essa reprodução social, ela a reflete nas suas práticas educativas de forma acrítica. Assim, as mensagens provenientes do currículo oculto não estão alheias aos conflitos sociais: “os papéis do sexo na cultura, o exercício da autoridade e do poder, os mecanismos de distribuição da riqueza, as posições de grupos sociais, políticos, raciais, religiosos, etc” (Op. Cit, p. 132).

Por exemplo, se na sociedade existe uma discriminação quanto aos negros, as relações entre os alunos na sala de aula, no pátio, em outros ambiente, a interação dos professores uns com os outros, a percepção presente nos textos escolares, manifestarão conscientemente ou inconscientemente esse conflito social.

Assim, é pertinente a compreensão por parte da comunidade escolar, mas especificamente do docente sobre o que está presente no currículo oculto, pois ele é muito mais amplo e sutil do que o currículo manifesto. Caso não tenha a elucidação dessa condição, o docente não vai entender o que realmente a sua prática desenvolve nos alunos.

Quando o docente e a escola têm a compreensão e o esclarecimento do que realmente os alunos estão aprendendo, considerando, nesse sentido, o que está manifesto e o que está oculto no currículo, podem agir como “intelectuais transformadores de uma estrutura de dominação e opressão como forma de luta política que possibilite nossa libertação dessas condições de escravidão” (NORONHA; GHEDIN, 2007, p. 56).



Já sei!

Nesta aula, aprendemos que currículo não tem um conceito único, pois cada contexto traz uma contribuição. De uma forma geral, o currículo não está limitado à questão do programa de disciplinas da escola, mas envolve todas as ações desenvolvidas na instituição, que visam o desenvolvimento e a aprendizagem do alunado.

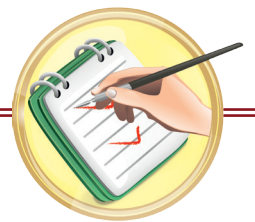
Conhecemos, ainda, a história do surgimento dos primeiros estudos referentes ao currículo, o que nos demonstra que foi um campo de

conflitos, de ideologias, de relações sociais, de transformação. Nesse âmbito, temos as teorias curriculares que discutem sobre o porquê das práticas, desse conteúdo em vez de outro, e cada uma trouxe, no seu núcleo, uma compreensão do papel do currículo na escola.

E por fim, estudamos sobre o currículo oculto, que é o que realmente está sendo realizado em sala de aula, mas que não está direcionado no plano de aula.

É importante que o professor detenha conhecimento sobre o currículo, pois o mesmo interfere diretamente e significativamente na prática em sala de aula.

Autoavaliação



Solicite o currículo do curso de Licenciatura em Letras Espanhol e faça uma análise, tendo as seguintes perguntas orientadoras:

1. Por que as disciplinas?
2. O que elas ajudam na prática pedagógica do professor?
3. Que possível currículo oculto estaria presente nesta grade?
4. Que sugestões você daria para que o currículo atendesse à realidade em sala de aula?

Após a análise, escreva os resultados em forma de resumo, contendo as disciplinas da grade curricular e a análise realizada.



Referências

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: **Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental**. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC /SEF/ SEESP, 1998.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Documentos de Identidade**. IN: **Revista Aulas. Nº3**. Dezembro 2006/março 2007. Organização: Margareth Rago e Adilton L. Martins. Disponível em: www.unicamp.br. Acessado em: 28. Abr. 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9394/96**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

COLL, César. **Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. São Paulo: Ática, 2003.

FRANCO, Maristela Canário Cella. **Teoria curricular crítica e prática pedagógica: mundos desconexos**. Disponível em: www.pucpr.br. Acessado em: 28. Abr. 2011.

GHEDIN, Evandro. **Teorias do Currículo**. IN: **GHEDIN**, Evandro; **GONZAGA**, Amarildo Menezes; **BORGES**, Heloísa da Silva (orgs). Currículo: avaliação e gestão por projetos de Ensino Médio. 2ªed. Manaus: Editora Travessia/Seduc, 2007.

GLAT, Rosana; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes. **Adaptação Curricular**. Disponível em: <http://www.cnotinfor.pt>. Acessado em: 23. Abr. 2011.
Henry Giroux. Disponível em: www.wikipédia.com.br. Acessado em: 23. Abr. 2011.

Louis Althusser. Disponível em: www.wikipédia.com.br. Acessado em: 28. Abr. 2011.

MENEZES, Ana Célia Silva; ARAÚJO, Lucineide Martins. **Currículo, contextualização e complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes**. Disponível em: <http://www.irpaa.org/publicacoes/artigos/artigo-lucin-ana-celia.pdf>. Acessado em: 23. Abr. 2011.

Michael Whitman Apple. Disponível em: <http://www.infoescola.com/pedagogia/a-pedagogia-critica-de-michael-apple/>. Acessado em: 23. Abr. 2011.

OLIVEIRA, Elisangela dos Santos de. **O currículo escolar como um instrumento de construção de sujeitos.** IN: RIDA – Revista de Interação e Debate Acadêmico. Ano 1, n. 04, p. 17-20, Outubro 2009. Disponível em: www.rida.com.br/Artigos/colunistas/eso100409. Acessado em: 23. Abr. 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A.I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino. 4ª Ed.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVEIRA, Carolina Hessel. **O Currículo de Língua de Sinais na Educação de Surdos.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis – 2006. Disponível em: http://www.ges.ced.ufsc.br/Carolina_dissertacao.pdf. Acessado em: 28. Abr. 2011.

SOUZA, Raquel Pereira de; FERREIRA, Lenner Lopes; PEREIRA, Eliene Lacerda; CAVALCANTI, Rosiris Pereira de S; FERREIRA, Marcelo Guina. Resenha sobre o livro: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p. IN: Pensar a Prática 4: 149-161, Jul./Jun. 2000-2001. Disponível em: www.revista.ufg.br. Acessado em: 28. Abr. 2011.

Fonte das figuras

Fig.01 - Fonte: blog.maisestudo.com.br

Fig.02 - Fonte: nunosilvafraga.net

Fig.03 - Fonte: quizdeconhecimentosgerais.wikia.com

Fig.04 - Fonte: quizdeconhecimentosgerais.wikia.com

Fig.05 - Fonte: <http://www.infoescola.com/pedagogia/a-pedagogia-critica-de-michael-apple/>

Fig.06 - Fonte: ifrs-blogeducare.blogspot.com

Fig.07 - Fonte: <http://criticaehistoria.blogspot.com/2011/04/michel-foucault-um-critico-da.html>

Fig.08 - Fonte: projetocartografia.blogspot.com

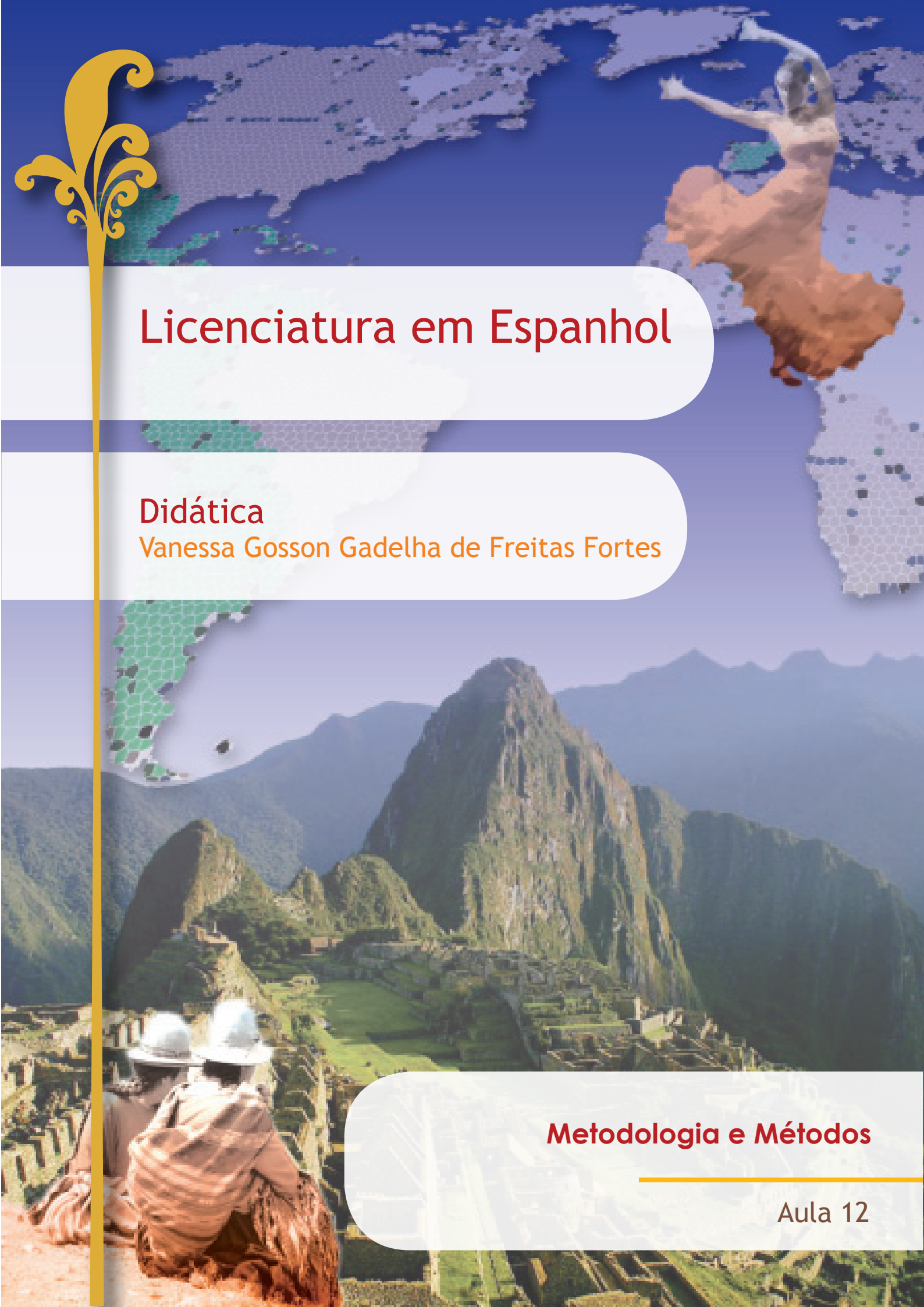
Fig.09 - Fonte: <http://famath.blogspot.com/2010/09/gilles-deleuze.html>

Fig.10 - Fonte: www.wikipédia.com.br

Fig.11 - Fonte: www.wikipédia.com.br

Fig.12 - Fonte: vilaquistao.blogspot.com

Fig.13 - Fonte: <http://los3amigoos.wordpress.com/2009/03/13/louis-althusser/>



Licenciatura em Espanhol

Didática

Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes



O Currículo e PCN

Aula 09

Apresentação e Objetivos

Nesta aula, nós vamos dar continuidade ao estudo do currículo, com o direcionamento para o currículo na escola, a legislação e o currículo e os Parâmetros Curriculares Nacionais e faremos um breve comentário sobre os princípios que o constituem.

Assim, a nossa aula terá como objetivos:

- Conhecer a relação entre a LDB e o currículo;
- Conhecer a finalidade e influência dos PCNs para a prática pedagógica.



Para Começar

A título de ilustração para a nossa aula, vamos ler uma parte da reportagem a seguir:

Ensino de Língua Estrangeira vai além da gramática

Para aprimorar o ensino de Inglês e Espanhol, o ideal é usar textos diversos, valorizando a interação e as situações reais de comunicação

Amanda Polato (Amanda Polato); Bruna Meneguêço

Os jovens - sejam japoneses, franceses, angolanos, brasileiros ou mexicanos - veem os mesmos filmes, curtem as músicas de sucesso internacional, leem os best-sellers e acessam ao mesmo tempo as páginas da Internet. E fazem tudo isso usando, além da língua materna, o inglês e também o espanhol, que amplia cada vez mais seu alcance. Por isso, o ensino de Língua Estrangeira vem se modificando (confira a linha do tempo no quadro abaixo) e hoje busca, como principal objetivo, fazer com que os estudantes participem ativa e criticamente de um mundo com fronteiras diluídas no que diz respeito ao acesso à informação.

“Os alunos têm, sim, interesse em aprender outro idioma a fim de entender as letras das canções e poder cantá-las e se comunicar via Internet”, explica Deise Prina Dutra, formadora de professores de Língua Estrangeira na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

As pesquisas mais recentes no ensino das disciplinas estão vinculadas à perspectiva sociointeracionista (leia mais sobre outras formas de ensinar no quadro “Metodologias mais comuns”), defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Essa visão leva em conta as necessidades dos alunos. “Sempre se deve perguntar por que o brasileiro precisa aprender outra língua e para quê”, diz Maria Antonieta Alba Celani, pesquisadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e uma das autoras dos PCNs. (FONTE: www.Revistaescola.abril.com.br)

O que podemos averiguar neste pequeno trecho da matéria? Vemos que existe uma mudança de metodologia proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais que interfere diretamente em sala de aula, como podemos observar a seguir na entrevista com o professor, que também está descrita na reportagem a seguir.

Professor Antônio Sproesser, em Monte Mor, a 121 quilômetros de

São Paulo, ele mudou radicalmente a maneira de ensinar

Como eram as suas aulas?

Eu usava o método tradicional, escrevendo no quadro a gramática e o vocabulário. Fazia comparações com a língua materna e preparava uma lista de palavras com a tradução.

Por que resolveu mudar?

Sentia que meus alunos não aprendiam direito e resolvi procurar capacitação, com o apoio da diretoria.

E o que aprendeu?

Agora uso músicas e textos literários clássicos e modernos. Os alunos preparam seminários e peças de teatro. A gramática deixou de ser o foco, embora seja trabalhada de outra forma.

O que mudou na avaliação?

Aboli a prova tradicional. Hoje, analiso a fala e a escrita nas atividades individuais e em grupo.

Que problemas surgiram durante a adaptação da metodologia?

Alguma resistência sempre há, mas com o tempo os estudantes percebem uma forma mais gostosa e dinâmica de aprender Inglês.

Fonte: www.revistaescola.abril.com.br

Quando falamos de currículo, estamos também nos remetendo às mudanças na nossa prática. Como vimos na entrevista anterior, o docente desenvolvia a metodologia tradicional. Entretanto, com a nova proposta presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais referentes à língua estrangeira, que tem como princípios norteados as teorias sociointeracionista da aprendizagem, ele mudou a sua prática e o resultado foi uma melhor aprendizagem.



Fig. 01



A Lei de Diretrizes e Bases - LDB - e o Currículo

As cogitações, os debates, as reflexões sobre currículo não podem deixar de se fundamentar – além dos estudos nacionais e internacionais sobre o currículo – nos documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as diversas Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais, como também nas Propostas Curriculares Estaduais e Municipais, pois é nesses documentos que se estão as contribuições e sugestões sistematizadas para o trabalho pedagógico.

Nesse sentido, vamos conhecer o que é a LDB 9394 - 96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e no Título IV existe a orientação a respeito da organização do ensino, conforme podemos observar a seguir.

TÍTULO IV

Da Organização da Educação Nacional

Art. 9º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º. Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º. Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (CARNEIRO, 2006, p. 61).



Fig. 02

Fazendo uma análise destes artigos, vemos o direcionamento das atribuições das esferas federal, estadual e municipal, principalmente no que tange à elaboração do Plano Nacional de Educação.

Essa necessidade de estabelecer um Plano Nacional de Educação não surgiu com a LDB 9394-96, mas sim em 1930, com o surgimento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que afirmaram que sem uma unidade de plano, sem um direcionamento nacional, ficava difícil o sucesso de seus esforços para proporcionar significativamente a educação de qualidade.

Diante desse aspecto, muitas foram as tentativas de se estabelecer um Plano Nacional de Educação que atendesse às necessidades de um parâmetro educativo para todo o Brasil, fazendo com que muitas das discrepâncias entre as diversas regiões fossem ultrapassadas.

É interessante destacar que apesar da pertinência do plano, a discussão em torno deste foi lenta e polêmica. Foram elaborados vários planos, e o penúltimo documento oficial foi publicado no ano de 2001, quatro anos depois da primeira versão de iniciativa do Poder Executivo.

O tempo de duração do plano é de dez anos e tem como objetivo primordial oferecer à educação nacional um conjunto de diretrizes e metas balizadoras das políticas educacionais do país.

O Plano Nacional de Educação está amparado em três eixos, que são:

- a) educação como direito do cidadão;
- b) educação como impulsionadora do desenvolvimento socioeconômico e cultural;
- c) educação como instrumento necessário para o enfrentamento da pobreza.

Diante disso, no período da sua vigência, esse plano destina-se à universalização da escolaridade, elevação do padrão de qualidade do ensino nos diversos níveis de ensino, ampliar e proporcionar o acesso e a permanência dos alunos na escola e o fortalecimento da autonomia da escola e democratização da gestão escolar.

Com essa pequena introdução sobre o Plano Nacional de Educação, podemos observar que ele norteia todas as ações educativas das instituições escolares e que oferece diretrizes para o currículo, como os Parâmetros Curriculares Nacionais. Por isso, é interessante que todos os professores conheçam esse plano e como ele se apresenta nas escolas.



Atenção!

A título de informação, vamos apresentar algumas metas do Plano Nacional de Educação 2011.

Meta 1: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de Educação Infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos.

Meta 2: Universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos.

Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%, nesta faixa etária.

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

Meta 5: Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade.

Meta 6: Oferecer Educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de Educação Básica.

Meta 7: Atingir as seguintes médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas

de Educação de Jovens e Adultos na forma integrada à Educação profissional nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Meta 11: Duplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta.

Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta.

Meta 13: Elevar a qualidade da Educação Superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de Educação Superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores.

Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

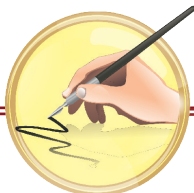
Meta 16: Formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação lato e *stricto sensu*, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação.

Meta 17: Valorizar o magistério público da Educação Básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

Meta 18: Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.

Meta 19: Garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar.

Meta 20: Ampliar progressivamente o investimento público em Educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto do País. (FONTE: www.todospelaeducacao.org.br)



Mãos à obra

Faça um resumo crítico sobre as metas propostas no Plano Nacional de Educação 2011.

Continuando a nossa aula, vamos ver alguns pontos em relação ao Título IV – organização do ensino nacional:

IV - 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, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino Fundamental, Médio e Superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. (Fonte: www.pucminas.br)

No inciso quatro, podemos averiguar que cabe às instâncias governamentais o direcionamento das competências, as diretrizes para todos os níveis de ensino que irão nortear os currículos e os conteúdos

mínimos, o que também servirá de base para a construção do PPP – Projeto Político Pedagógico - , dos planos curriculares, dos planos de ensino, dos planos de aula, ou seja, é um direção em cadeia.

Quanto ao contexto do Estado, segundo o artigo dez, ele terá a responsabilidade – dentre outros elementos – de:

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios. (fonte: www.pucminas.br)

E os municípios terão o encargo – entre outros aspectos – de:

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; (fonte: www.pucminas.br)

Vemos, então, que é impreterível o planejamento do currículo, das ações pedagógicas. Por isso, nas disposições gerais sobre a educação básica, a LDB dispõe sobre a organização do currículo para esse nível de ensino, como podemos ver a seguir:

CAPÍTULO II

Da Educação Básica

Seção I

Das Disposições Gerais

Art. 26. Os currículos do 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.

§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contri-

buições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

§ 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais. (fonte: www.pucminas.br)

Diante do exposto, podemos ver como as escolas seguem esse padrão proposto, e, para entendermos o porquê dessas disciplinas, precisamos ter um fundamento social, político e econômico, pois todo o conhecimento é selecionado de acordo com a ideologia presente no contexto social. Portanto, ele não é neutro.

Na atualidade, existe um documento que muitas instituições de ensino têm como parâmetro para a construção do seu currículo, como também tem a finalidade de direcionar as práticas pedagógicas da escola. e Esses documentos são: Os Referencias Curriculares para a Educação Infantil, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

Nesta, aula nós vamos comentar apenas sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, abordando alguns princípios que o norteiam e alguns elementos propostos para o ensino de língua estrangeira.



Fig. 03

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

a) conceito

Os Parâmetros Curriculares Nacionais é um referencial para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Tem como finalidade orientar e assegurar a integração dos investimentos no sistema educacional.

Por se constituir como referencial, ele não se configura como uma obrigatoriedade para atender a todas as orientações, pois cada região tem suas especificidades, suas vivências que devem ser consideradas durante o planejamento curricular da instituição de ensino. E, por essa razão o PCN não é um documento de cunho ditador, mas sim orientador.

Ratificando essa questão, o documento introdutório sobre o PCN, destaca que:

Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1997, p.10).

a) a natureza dos PCNs

Para apreender a natureza dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é preciso localizá-lo em relação a quatro níveis de concretização curricular sob a estrutura do sistema educacional brasileiro.

Assim, o primeiro nível de concretização curricular são os Parâmetros Curriculares Nacionais propriamente ditos, que apesar de delinear uma estrutura completa, são abertos e flexíveis, fato que é assegurado pela própria natureza do PCN, ou seja, um documento diretriz, e por isso ele não se configura como uma diretriz obrigatória, pois a intenção é a realização das adaptações por meio do diálogo entre os documentos oficiais e as práticas existentes, de forma coerente.

O segundo nível de concretização diz respeito às propostas curriculares dos Estados e Municípios, que podem utilizar os Parâmetros Curriculares Nacionais "como recurso para adaptações ou elaborações curriculares realizadas pelas Secretarias de Educação, em um processo definido pelos responsáveis em cada local" (BRASIL, 1997, p. 26).

Já o terceiro nível de concretização diz respeito à elaboração da proposta curricular da instituição escolar, de acordo com a discussão de seu projeto educativo, ou o que chamamos de PPP – Projeto Político Pedagógico. Em outras palavras, no momento em que estamos planejando o PPP, também podemos considerar o que está proposto no PCN desde que não haja discrepância entre a teoria e a prática, a realidade da escola.

O quarto nível de concretização curricular refere-se ao momento da realização das atividades planejadas de ensino e aprendizagem na sala de aula. É a ocasião em que



Fig. 04

o professor, segundo as metas propostas pela escola, faz o seu plano de ensino, a sua programação, adequando-a àquele grupo específico de alunos.

Apesar da responsabilidade do docente, é importante que esse momento seja compartilhado com a equipe da escola, em que todos se envolvem com vistas a proporcionar o desenvolvimento dos discentes.

Contudo, para que esta responsabilidade partilhada ocorra, bem como o empenho dos docentes no planejamento e na busca do aprendizado do aluno, exige-se uma política educacional que abarque a formação inicial e continuada dos professores, uma revisão das condições salariais, uma estrutura de apoio que possibilite o desenvolvimento do trabalho, como acervo de livros e obras de referência, equipe técnica, materiais didáticos, instalações adequadas para a realização de trabalho de qualidade, o que sem dúvida implica a valorização da atividade do professor, bem como o interesse pela educação de qualidade.



Fig. 05

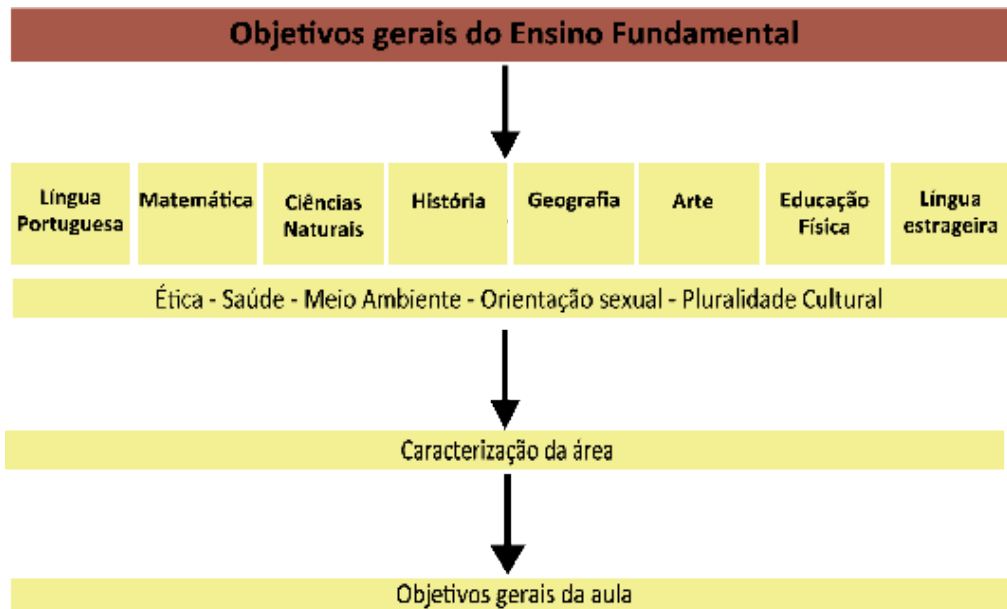


Atenção!

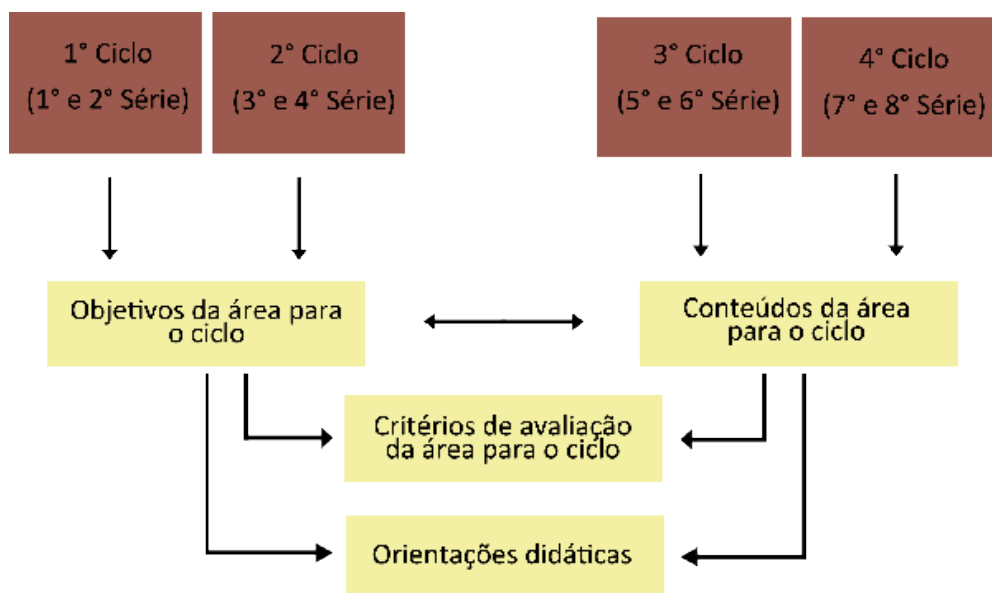
Existem outros elementos que caracterizam o PCN, mas devido ao volume de informações, é importante que leiam os parâmetros postados no item leitura complementar

c) A estrutura do PCN

Conforme o próprio PCN (BRASIL, 1997, p. 111), a sua estrutura está organizada da seguinte forma:



1. parte do Ensino Fundamental
2. parte Específica por Ciclos



Analisando a estrutura anterior, vemos que os parâmetros não só nos orienta quanto aos conteúdos, mas também aos objetivos do ensino, fato que não é inédito, já que para que possamos selecionar os conteúdos, temos antes que delinear os objetivos do processo de ensino-aprendizagem.

De uma forma geral, os Parâmetros Curriculares buscaram trazer contribuições quanto à integração curricular entre as especificidades de cada área do conhecimento e esboça a operacionalização do processo educativo abrangendo os objetivos gerais do Ensino Fundamental, passando depois pelos objetivos gerais de cada área e de cada tema transversal, deduzindo desses objetivos os conteúdos apropriados conforme as reais intenções educativas.

Assim, os objetivos propostos direcionam as capacidades, e os conteúdos estarão a serviço do desenvolvimento dessas capacidades, compõem uma unidade orientadora da proposta curricular.

Além desses aspectos apontados pelos PCNs, eles também sugerem questões no que tange ao tratamento didático por área e por ciclo, a fim de proporcionar a coerência entre os pressupostos teóricos, os objetivos e os conteúdos, através da sua operacionalização nas orientações didáticas e nos critérios de avaliação. Enfim, eles apontam o que e como se pode trabalhar, desde as séries iniciais ou ciclos, para que se atinjam os objetivos pretendidos.

Só para finalizarmos, o PCN é um documento que norteia as ações educativas, tanto no que tange aos objetivos, quanto aos conteúdos, como também nas orientações didáticas e as avaliações.

Para esclarecer, vemos outros assuntos que podem ser desenvolvidos na escola, que são denominados pelo PCN de temas transversais. Para conhecer um pouco acerca dos temas transversais, leia o tópico a seguir:



Atenção!

Sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para abordá-los. Ao contrário, a problemática dos Temas Transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento. Por exemplo, a questão ambiental

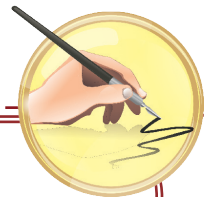
não é compreensível apenas a partir das contribuições da Geografia. Necessita de conhecimentos históricos, das Ciências Naturais, da Sociologia, da Demografia, da Economia, entre outros. Por outro lado, nas várias áreas do currículo escolar existem, implícita ou explicitamente, ensinamentos a respeito dos temas transversais, isto é, todas educam em relação a questões sociais por meio de suas concepções e dos valores que veiculam. No mesmo exemplo, ainda que a programação desenvolvida não se refira diretamente à questão ambiental e a escola não tenha nenhum trabalho nesse sentido, Geografia, História e Ciências Naturais sempre veiculam alguma concepção de ambiente e, nesse sentido, efetivam uma certa educação ambiental. (BRASIL, 1997, p.25)



Fig. 06

Para mais detalhes sobre os temas transversais, ler o material postado no link leitura complementar "Temas Transversais".

Mãos à obra



Após a leitura sobre o PCN, faça uma resenha do assunto, expondo a sua opinião sobre o referido documento de orientação curricular. Para subsidiar a sua resenha, você pode acessar o link leitura complementar o texto "Introdução ao PCN".

Continuando a nossa aula, além desses aspectos que vimos anteriormente, é importante entendermos por que o PCN sugere a organização do ensino por ciclo e não por séries.

c) Os ciclos de Formação



Fig. 07

Nas últimas décadas, o ensino era estruturado em séries, e os alunos, para passarem para a série posterior, tinham que “aprender” tudo o que era ministrado para eles em sala de aula. Esse tipo de organização tinha sua base teórica – entre outras – no currículo tradicional e tem, também, influência das concepções de aprendizagem tradicionais.

Na atualidade, tem-se difundido uma nova proposta de currículo, denominado de crítico, como vimos na aula anterior. As teorias psicológicas construtivistas também direcionam a necessidade da construção do conhecimento do aluno partindo da sua realidade.

Nesse sentido, a concepção tradicional é questionada, e a perspectiva crítica começa a ganhar espaço, e por isso a proposta de organização por ciclos também se torna interessante para possibilitar o verdadeiro aprendizado do alunado. Tal aspecto é ratificado por Vasconcellos (2002), quando afirma que a ideia central dos ciclos de formação gira em torno do comprometimento da escola em proporcionar o desenvolvimento máximo dos discentes.

Mas afinal de contas, o que é o ciclo de formação e como ele se configura?

O ciclo de formação se constitui como uma nova forma de organizar a escola cuja ênfase está na continuidade da trajetória escolar do alunado, respeitando o seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Em outras palavras, a organização tem por base o aprendizado, e não a memorização do conteúdo. Além disso, considera o que o aluno já traz como bagagem cultural, buscando trazer para o aluno, através do conhecimento sistemático, um sentido para o mundo em que vive.

A estrutura dos ciclos é definida por cada país, e no caso do Brasil, os ciclos ficaram como foi mostrado no item a estrutura do PCN.

Quanto à metodologia, na perspectiva dos Ciclos, a aula expositiva não possibilitaria atingir a continuidade do aprendizado, mas sim o desenvolvimento de orientações didáticas, como trabalho por projetos, temas geradores, projetos, interdisciplinaridade.

No que se refere à avaliação, o ciclo rompe com a proposta classificatória do seriado e propõe o caráter interativo e generativa, pois o enfoque encontra-se no que o aluno pode fazer com o conhecimento adquirido.

Salientamos, porém, que, apesar dos Parâmetros Curriculares sugerirem a organização do ensino por ciclos, no ano de 2006, devido à necessidade de ampliar o acesso obrigatório de crianças na educação, mais especificamente no Ensino Fundamental, foi estabelecida a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e cria as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Atenção!



Para mais detalhes sobre o ciclo, leia o texto “Ciclo ou Séries” no link leitura complementar e sobre o ensino de 9 anos, acesse o link leitura complementar, o texto “Passo a Passo dos 9 anos de ensino.”

O currículo para a diversidade cultural: multiculturalismo, intertranscultural

Se analisarmos com mais profundidade o currículo no contexto atual, as questões referentes à diversidade cultural vêm galgando espaços cada vez maiores, com o objetivo de igualar oportunidades para os grupos minoritários, como também valorizar a heterogeneidade presente em sala de aula. É o momento de valorização da cultura.

E que cultura seria essa? É difícil uma definição única sobre cultura, mas segundo Padilha (2004), existe um conceito – no seu entendimento – que serve para a educação e conseqüentemente para a construção do currículo numa perspectiva multicultural e intertranscultural, que é:

[...] a cultura compreende o conjunto, socialmente significativo, dos comportamentos, dos saberes, do saber-fazer e do poder-fazer específicos dum grupo ou duma sociedade, adquiridos por um processo contínuo de assimilação e de inculcação e transmitidos à comunidade (GONÇALVES, 1997, p. 118, apud PADILHA, 2004, p. 191).

Dessa forma, quando falamos de currículo multiculturalista, significa um momento único de abordar e incluir os grupos raciais e étnicos, o que representa um importante instrumento de luta política e igualdade social.

Apesar dessa amplitude cultural, existem pessoas que entendem esse momento multicultural como apenas uma valorização da diversidade cultural, materializada nas festas folclóricas, nas datas especiais como dia da consciência negra, dia do índio, o que tem gerado muitas críticas.

Quando falamos de multiculturalismo, nos remetemos também a um movimento social, e como cunho teórico, possibilita ao docente trabalhar questões como identidade, cidadania, educação, exercício crítico da cidadania, o que passa pelas concepções de poder e democracia.

Assim, o currículo na perspectiva multiculturalista considera a identidade do alunado, as origens sociais e trabalha com a tolerância às diferenças, entre outros aspectos.



Fig. 08

Quanto à perspectiva intertranscultural, defendida por Padilha (2004), apresenta várias especificidades e características, dentre elas:

- Nasce da proposta intercultural;
- Tem a preocupação de não propor um currículo único;
- É construído no sentido de um processo aberto, flexível, ético, dialógico, criativo, complexo;
- O currículo intertranscultural tem por referência o projeto educativo que considera, de forma interrelacionada, a diferença de identidades e os contextos comunicativos, como o diálogo, a diversidade cultural.

Diferentemente do multicultural que direciona o olhar quanto à identidade cultural das minorias, o intertranscultural considera a identidade, como também a diversidade.

É importante destacar que não tem como abranger todo o assunto sobre multiculturalismo e intertransculturalismo pela complexidade e pela amplitude de trabalho com essas perspectivas. Por isso, indicamos a leitura das referências bibliográficas nesta aula, principalmente o livro de Padilha (2004).



Homo planetaris, guiado "pelo conhecimento e pela ciência, mantendo respeito e solidariedade com os menos afortunados."

Fig. 09

Atenção!



A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a essa realidade (CANDAU, 2003, p. 2).

A transculturalidade abrange a multiculturalidade e a interculturalidade visando o enriquecimento cultural dos membros das culturas em presença através da superação e da construção de um patrimônio cultural comum (FERNANDES, 2001 apud PADILHA, 2004, p. 261).



Já sei!

Nesta aula, vimos as orientações da LDB quanto à produção do currículo, as orientações para as escolas. Vimos ainda sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, que se constitui como um documento norteador da prática pedagógica nacional. Conhecemos a sua estrutura e algumas de suas características, e como elas podem estar presentes em sala de aula.

Conhecemos, ainda, um pouco sobre a perspectiva multicultural e intertranscultural do currículo, que nos direciona para um olhar híbrido em relação à diferença, à diversidade de culturas presentes em sala de aula, e que devem ser consideradas e respeitadas.



Autoavaliação

Faça uma leitura das Orientações Curriculares do Ensino Médio, tópico Língua Espanhola, e em seguida, descreva as principais recomendações para o ensino de qualidade.



Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acessado em: 01. Mai. 2011.

CANDAUI, Vera Maria. **Educação Intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios**. PUC-Rio/Novamerica, 2003. Disponível em: <http://www.rizoma.ufsc.br/html/vera.htm>. Acessado em: 01. Mai. 2011.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9394/96**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Cortez, 2004. (Instituto Paulo Freire).

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas-SP: Editores Associados: 2004. (coleção educação contemporânea).

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

Fonte das figuras

Fig 01 - www.revistaescola.abril.com.br

Fig 02 - http://bocaonews.com.br/index.php?menu=noticia&COD_NOTICIA=10778

Fig 03 - <http://www.pedagogiaaopedaletra.com/posts/composicao-dos-pcns/>

Fig 04 - <http://crv.educacao.mg.gov.br>

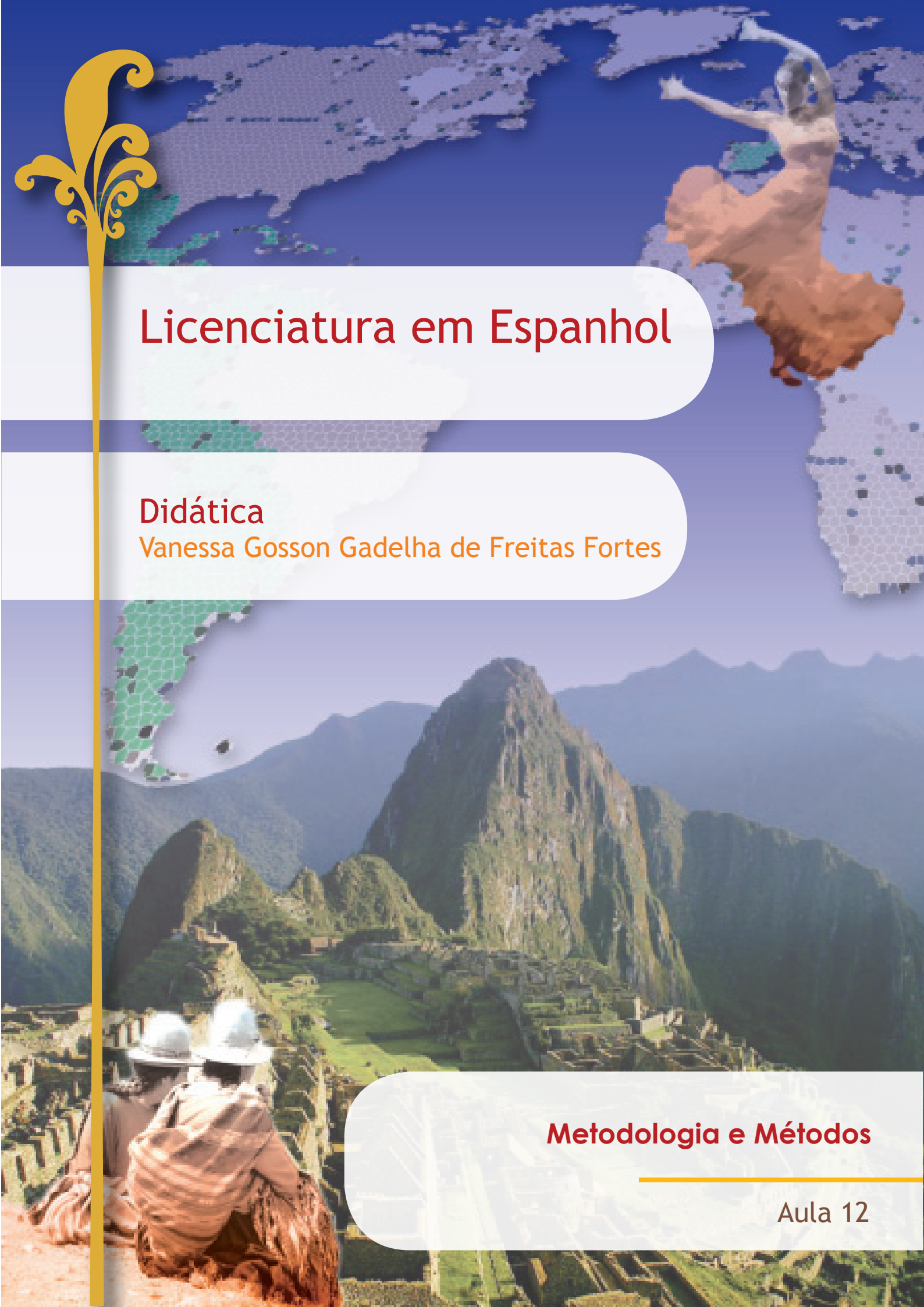
Fig 05 - <http://www.geografiageoradical.blogspot.com>

Fig 06 - <http://www.educacaodialogica.blogspot.com>

Fig 07 - <http://www.educacaodialogica.blogspot.com>

Fig 08 - <http://www.ceb.g12.br/novo/>

Fig 09 - <http://www.romelhoartesvisuais.blogspot.com>



Licenciatura em Espanhol

Didática

Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes



Objetivos: características e importância

Aula 10



Aula 10

Objetivos: características e importância

Apresentação e Objetivos

Nas aulas 5 e 6, aprendemos sobre o significado do planejamento e a sua importância não só para as instituições de ensino como também para a prática em sala de aula. Além disso, conhecemos os tipos de planejamento, os tipos de planos. Ao final da aula 6, nós apresentamos um quadro contendo os objetivos, os conteúdos, a metodologia, os recursos, em suma, elementos que fazem parte do plano de aula. Esses são elementos essenciais para uma boa aula, por isso, a partir deste momento, nós iremos estudar cada um desses aspectos, com o objetivo de compreender o papel, a importância e a finalidade do plano do professor em sua prática em sala de aula.

Assim, o primeiro que iremos conhecer são os objetivos, que, por sinal, sempre são apresentados e aparecem em destaque para vocês no início de cada aula da nossa disciplina.

Oportunamente, informamos que os objetivos para esta nossa aula serão:

- Compreender a essência do objetivo para o processo de ensino-aprendizagem;
- Identificar as características do objetivo.

Bons estudos!



Para Começar

Muitos de nós traçamos planos para a nossa vida, pensamos em fazer uma faculdade, em casar, em ter filhos... Começamos a pensar sobre esses aspectos ainda crianças, pois sempre nos perguntam o que queremos ser quando crescer, ou seja, qual é a sua projeção para o futuro, o seu objetivo de vida.

E você, qual é o seu objetivo de vida? Acredito que um deles consiste em terminar o curso de Licenciatura em Espanhol, não é mesmo?

Outros exemplos de objetivo para a nossa vida podem ser ouvidos pelos nossos entes queridos sempre que vamos iniciar um novo ano:



-Vou iniciar uma dieta!

Fig. 01

-Vou estudar para passar num concurso!



Fig. 02



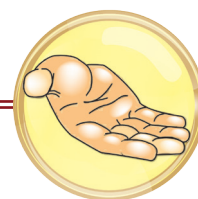
- Vou comprar uma casa!

Fig. 03

Vimos, através dos exemplos citados, que projetamos algo para as nossas vidas. Alguns buscam atingir os objetivos que desejam alcançar e outros esquecem o que desejavam! Se, em nosso cotidiano, fazemos planos para o nosso futuro, imagine a escola que forma pessoas para serem cidadãos. Se ela não traçar os objetivos, como buscará atingi-los? Podemos afirmar, então, que não existe ação pedagógica sem objetivos, por isso estudaremos as suas especificidades.

Vamos estudar?

Assim é



Vamos começar a nossa aula, analisando a seguinte citação:

“É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação” (ZABALA, 1998, p.29).

O que podemos observar nas palavras de Zabala? Primeiro, quando chegamos à sala de aula, por menor que seja a atividade, ela tem um objetivo, que direciona os métodos, os materiais, os conteúdos que vamos trabalhar.

Para melhor esclarecermos, apresentaremos uma situação hipotética e fictícia, ocorrida em uma sala de aula também fictícia. Vejamos...

Certa ocasião, durante o curso de licenciatura, estávamos esperando o professor de metodologia do ensino de português, e quando este chegou em sala de aula, ficou um período de tempo pensando sobre o que iria fazer, ensinar naquele dia, fato que nos direcionava para uma questão: ele não tinha planejado a aula, não tinha um objetivo. Apesar disso, mesmo que não tivesse um objetivo bem definido, era importante que o



Fig. 04

referido docente tivesse pelo menos um direcionamento. Qualquer escola, qualquer professor possui objetivos, intenções a serem alcançados.

Imagine, você entrando em uma sala de aula sem saber o que fazer, sem um direcionamento. Você já imaginou o que aconteceria?

Vamos ver um depoimento de um supervisor educacional sobre o que acontece quando uma aula não tem objetivos, não é planejada?

Isto aconteceu numa escola da rede municipal de ensino, zona rural, deste município [Chapadinha]. Gostaria de partilhar essas observações que foram feitas por mim, numa das minhas andanças pelas escolas, exercendo a função de Supervisor Educacional. É o retrato de uma aula sem planejamento. Leia.



Fig. 05

O sinal não toca. Não há sinal para o início da aula. Os alunos e a professora chegam à escola (não no horário previsto), mas chegam. Todos se acomodam em suas 'poltronas' desconfortáveis. Os alunos pegam seus cadernos e livros, colocam sob a carteira e ficam esperando o início da aula. A professora dá um bom dia bem longo, cumprimento fático de todos os dias. Em seguida, ela pega os cadernos da maioria dos alunos e começa a fazer dever pra eles. Horas passam, os alunos começam a ficar inquietos. Alguns vão

recebendo as tarefas feitas no caderno, fazem o dever e começam a bagunçar a aula, enquanto a professora ainda está ocupada fazendo tarefas nos cadernos para os alunos que faltam. Alguns alunos mais desenvolvidos, perguntam:

- Professora, eu faço uma cópia?

Ela responde: - Não.

Em alguns segundos, quase todos os alunos ficam ao redor da professora. Uns discutem com ela algumas palavras. Outros brincam de "aviõezinhos", fazem desenhos na lousa, no caderno, arriscam uma leitura no livro didático, contam as páginas do livro. Um grupinho no fundo da sala, conversa sobre assuntos diversos. Enquanto tudo isso acontece, uma garota 'especial' fica olhando atentamente o desenrolar da aula, sem saber o que está acontecendo. O garoto que ora contava as páginas do livro, põe o rosto em cima



Fig. 06

dos cadernos tentando tirar um soninho. De repente, uma aluna imitando a professora noutro lado da sala, num quadro improvisado, escreve deveres para o colega copiar”.

(Fonte: JUNIOR, 2008)

O que aprendemos com essa situação? Voltamos a repetir: se a docente já tivesse um planejamento, com objetivos para aquela aula, boa parte dos problemas teriam se resolvido.

Como o objetivo é tão importante para a nossa aula, vamos conhecê-lo, a partir deste momento, por meio do estudo da relação entre os objetivos e a educação, que resulta nos objetivos educacionais e, posteriormente, adentraremos nos aspectos mais peculiares dos objetivos, isto é, o conceito, as características, entre outros elementos.

Caminhando um pouco pela história

A necessidade de se mensurar, de materializar, de formular os objetivos no âmbito educacional é algo recente, mas, desde meados do século XIX, foram realizadas várias tentativas para definir, conceituar os objetivos gerais da educação. Afinal, o que desejamos, o que queremos com a educação? Qual a finalidade da escola?

Os pioneiros a buscar explicitar os objetivos educacionais foram Herbart (1776-1841) e Spencer (1820-1903). Em suas obras, eles explicitaram a necessidade de se definir o propósito do ensino.

Apesar das contribuições de Herbart e de Spencer, foi apenas no final do século XIX que a pressão em prol da educação para as massas, para o povo e com o episódio do Movimento da Administração Científica, foi que os docentes se animaram a tratar cientificamente sobre a formulação dos objetivos.

Herbart (1776-1841)

Johann Friedrich Herbart (Oldemburgo, 4 de Maio de 1776 - Göttingen, 11 de agosto de 1841) foi um filósofo e psicólogo alemão e fundou a pedagogia como uma disciplina acadêmica.



Fig. 07

Desempenhou sua primeira experiência pedagógica aos vinte anos, como professor particular em Interlaken, na Suíça, período em que ficou amigo de Pestalozzi. Em 1802, doutorou-se em Göttingen com uma série de ideias amadurecidas. Os estudos mais relevantes de Herbart foram sobre filosofia do espírito, à qual subordinou suas obras (entre elas, Pedagogia Geral e Esboço de um Curso de Pedagogia). Herbart morreu no dia 14 de agosto de 1841, depois de uma vida entregue inteiramente à atividade acadêmica.

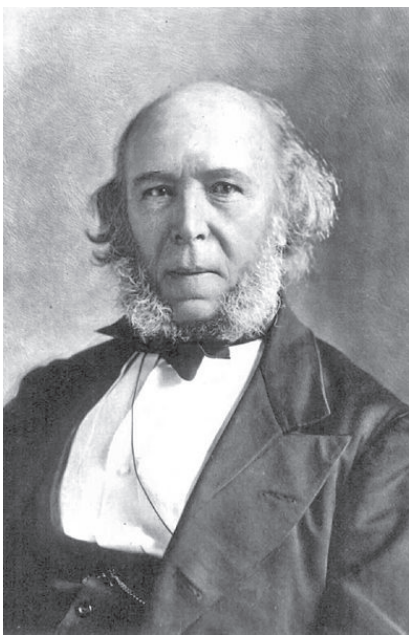


Fig. 08

Spencer (1820-1903)

Herbert Spencer (Derby, 27 de Abril de 1820 — Brighton, 8 de Dezembro de 1903) foi um filósofo inglês e um dos representantes do positivismo. Spencer foi um profundo admirador da obra de Charles Darwin. O filósofo aplicou à sociologia ideias que retirou das ciências naturais, criando um sistema de pensamento muito influente em seu tempo. Suas conclusões o levaram a defender a primazia do indivíduo perante a sociedade e o Estado, e a natureza como fonte da verdade, incluindo a verdade moral. No

campo pedagógico, Spencer fez campanha pelo ensino da ciência, combateu a interferência do Estado na educação e afirmou que o principal objetivo da escola era a construção do caráter. No século XX, Franklin Bobbit consignou a formulação de objetivos mais definidos, e a sua obra "How to make a curriculum", publicada em 1924, se tornou um marco importante no movimento para a explicitação dos objetivos educacionais.

Em 1949, Ralph Tyler publica o livro "Princípios básicos de currículo e ensino, que se configurou como um novo marco na história dos objetivos. Nessa obra, Tyler delibera com nitidez uma metodologia que estabelecerá os objetivos de ensino.

Franklin Bobbit (1876- 1956)

Foi americano, pedagogo, engenheiro e professor de administração. Lançou, em 1918, um dos primeiros estudos sobre currículo escolar: o livro "The curriculum". Na época, com a influência dos princípios tayloristas e fordistas de organização do trabalho, buscou transferir os objetivos de eficiência das fábricas para as escolas. Assim, a concepção curricular pode ser vista como uma parte da teoria educativa que responde às necessidades geradas pela industrialização.

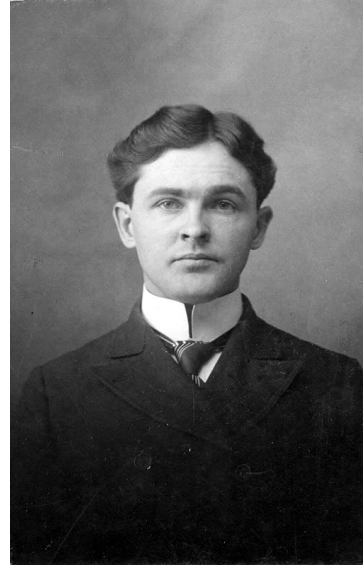


Fig. 09

(BARRIGA, 2003, apud PETINELLI-SOUZA E MACHADO, 2007).

Ralph Tyler (1902-1994)

Ralph W. Tyler (1902-1994) foi um educador norte-americano que trabalhou no campo da avaliação. Ele atuou aconselhando uma série de órgãos que estabelecem diretrizes para as despesas federais e influenciou a política subjacente do Fundamental e Ensino Médio de 1965.

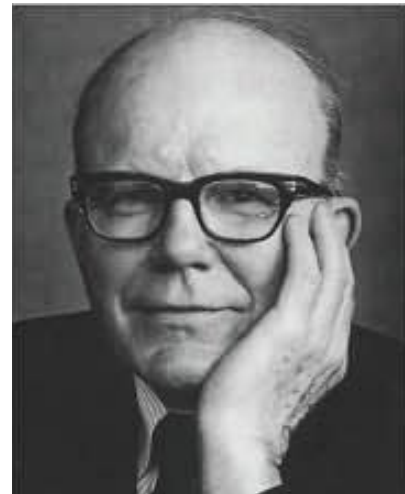


Fig. 10

(FONTE: WIKIPÉDIA).

Benjamin Bloom e os seus colegas da Universidade de Michigan publicam, em 1956, a "Taxionomia dos objetivos educacionais", que não chegou a ser completada por Bloom, mas incentivou um grande número de pesquisas e obras que foram divulgadas a respeito dos objetivos educacionais. Hoje, a referida obra tem se constituído como referência para os educadores que planejam suas ações.

Em 1962, Robert Mager difunde um livro que passa a exercer uma influência significativa sob os professores. Muitos educadores chegaram a admitir que a história dos objetivos educacionais estaria dividida em dois períodos: um antes de Mager e outro depois dele.



Fig. 11

Benjamin Bloom (1913- 1999)

Pedagogo e psicólogo norte-americano, lecionou na Universidade de Chicago onde desenvolveu investigações sobre os processos de planificação e avaliação no ensino. Teve uma influência decisiva na área das ciências da educação ao propor uma taxionomia dos objetivos educacionais.

(Fonte: <http://www.infopedia.>)



Fig. 12

Robert Mager

Robert F. Mager tem sido ativo no campo de atuação humana desde 1954, lecionando várias disciplinas, e tendo criado e gerido laboratórios de pesquisa comportamental para duas corporações. Ele é amplamente conhecido por seus livros Preparando Objetivos Educacionais, Analisando Problemas de Performance (com Peter Pipe), O que cada gerente deve saber sobre o treinamento, e outros.

(Fonte: <http://www.lhmbrasil.com.br/>)



A taxonomia dos objetivos educacionais, também é m popularizada como taxonomia de Bloom, é uma estrutura de organização hierárquica de objetivos educacionais.

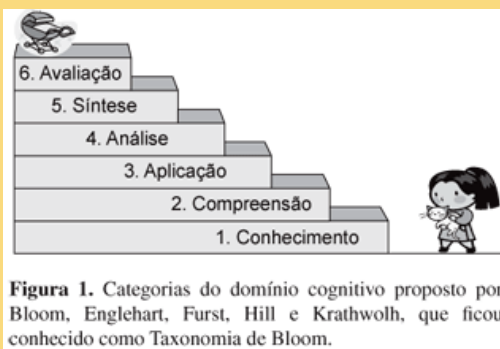


Figura 1. Categorias do domínio cognitivo proposto por Bloom, Englehart, Furst, Hill e Krathwohl, que ficou conhecido como Taxonomia de Bloom.

Fig. 13

Foi resultado do trabalho de uma comissão multidisciplinar de especialistas de várias universidades dos EUA, liderada por Benjamin S. Bloom, na década de 1950. A classificação proposta por Bloom dividiu as possibilidades de aprendizagem em três grandes domínios: o cognitivo, abrangendo a aprendizagem intelectual; o afetivo, abrangendo os aspectos de sensibilização e gradação de valores e o psicomotor, abrangendo as habilidades de execução de tarefas que envolvem o organismo muscular. Cada um desses domínios tem diversos níveis de profundidade de aprendizado, por isso a classificação de Bloom é denominada hierarquia: cada nível é mais complexo e mais específico que o anterior. O terceiro domínio não foi terminado, e apenas o primeiro foi implementado em sua totalidade.

Quanto ao Brasil, o movimento em prol dos objetivos educacionais inicia-se na década de 1970, com a tradução das obras de Tyler, Bloom e Mager. Muitos cursos de formação de professores de primeiro e segundo grau aceitaram as idéias propostas pelos referidos autores.

A importância dos objetivos educacionais

Toda prática educativa desenvolvida na escola é socialmente determinada, pois busca responder às exigências, aos anseios, às expectativas dos grupos ou classes sociais presentes na sociedade. Essa prática age no desenvolvimento individual e social dos discentes,

proporcionando-lhes o acesso ao conhecimento e às experiências acumuladas ao longo da história da humanidade.

Diante desse aspecto, não há como desvincular a prática educativa dos objetivos, pois ela se direciona a estes através de uma ação intencional e sistemática.

Toda escolha dos objetivos para a aula não é apenas uma escolha técnica, mas tem um fundamento político e social, por isso reflita sobre o que deseja desenvolver com seus alunos.

Estamos falando da importância dos objetivos educacionais, por isso apresentamos para reflexão a seguinte pergunta: o que é objetivo e objetivo educacional?

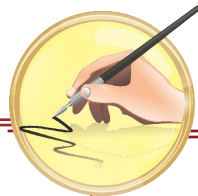
O objetivo, como pudemos observar ao longo da exposição, é uma descrição bem definida do que se almeja alcançar como resultado das atividades realizadas em sala de aula. Neste sentido, quando sabemos os objetivos da nossa aula, temos um direcionamento mais claro da metodologia a ser utilizada, como também das atividades avaliativas. Assim, os objetivos educacionais são aqueles referentes aos resultados desejados e previstos para a ação educativa.

A referência para os objetivos educacionais

Para a formulação dos objetivos educacionais, é preciso pelo menos três referências:

- a) A legislação educacional (Leis de Diretrizes e Bases da Educação).
- b) Os conteúdos básicos para área de conhecimento que, na atualidade, estão sendo sugeridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais.
- c) As necessidades e expectativas de formação cultural que atendam às necessidades reais dos alunos.

Ao escolher os objetivos, o docente precisa avaliar a pertinência dos objetivos propostos pela legislação, verificando em que medida atendem às reais necessidades dos alunos.



Diante do que foi estudado até o momento, responda a seguinte pergunta: Qual a importância dos objetivos educacionais? Cite um exemplo ocorrido em sala de aula, fictício ou não, cujo educador não buscou definir seus objetivos previamente. Caso não tenha um exemplo real, pesquise em sites da Internet.

Tipos de Objetivos

Os objetivos educacionais estão divididos em dois tipos: os objetivos gerais e os objetivos específicos.

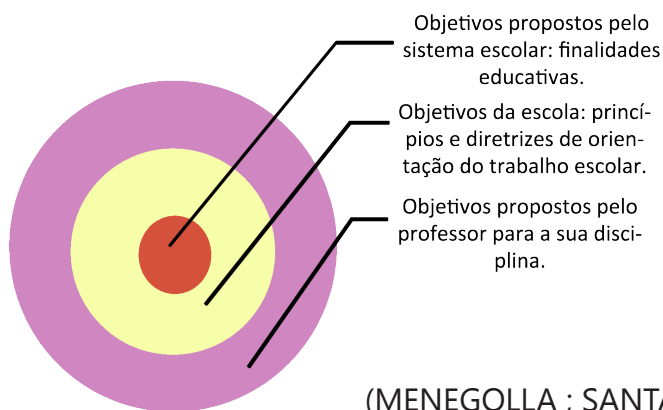
Vamos estudar cada um deles?

1. Os objetivos Gerais

Conceituando esse tipo de objetivo, afirmamos que se refere aos propósitos mais amplos acerca do papel da escola e do ensino, diante das exigências colocadas pela realidade social. Haidt explica que esses objetivos “são aqueles previstos para um determinado grau ou ciclo, uma escola ou uma certa área de estudos, e que serão alcançados a longo prazo” (2002, p. 114).

Libâneo (1994) destaca que os objetivos gerais são o ponto inicial, as premissas do processo pedagógico. Refletem os anseios e as exigências sociais, como também as opções políticas e pedagógicas dos profissionais da educação.

Existem três níveis de abrangência dos objetivos gerais, como podemos observar no esquema a seguir:



(MENEGOLLA ; SANTA'ANNA, 2005)



Fig. 14

Destacamos que, quando o professor vai elaborar os objetivos para a sua aula, para a sua disciplina, tem que considerar os objetivos propostos pelo sistema quanto à modalidade de ensino, ao curso, bem como os objetivos da escola. Parece difícil, mas não é, pois os objetivos da escola devem estar em consonância com os propostos pelo Ministério da Educação e com a realidade local. A partir disso, o professor vai acrescentar outro ponto: a realidade do aluno; tudo isso sob uma relação híbrida.

1.1 Elementos a serem considerados para a definição dos objetivos



Fig. 15

Durante a escolha dos objetivos, os docentes, além de considerar as orientações estabelecidas nacionalmente, regionalmente e pela escola, tem que considerar algumas características que facilitam a sua aplicabilidade em sala de aula: clareza, simplicidade, validade, operacionalidade e poder ser avaliado (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2005).

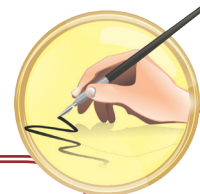
Quanto à clareza, significa que o objetivo deve explicitar claramente o que quer alcançar, pois a ambiguidade não permite que o aluno e o docente compreendam o percurso da aula. No que tange à simplicidade não significa que ele seja algo banal, mas que seja possível de ser alcançado. No aspecto referente à validade, um objetivo só é considerado válido quando for portador de conteúdo real, não uma mera retórica para preencher formulários ou projetos e planos. Na definição dos objetivos, o professor deve fazer a si mesmo a seguinte pergunta: esses objetivos são significativos e úteis para os meus alunos?

A operacionalidade significa que o objetivo pode ser alcançado através de uma ação possível, concreta e viável. Nesse sentido, Menegolla e Sant'Anna (2005, p. 80) orientam que "tudo o que pode ser feito, trabalhado, agilizado ou operacionalizado demonstra ser um bom objetivo. O que é inviável, inexecutável e impraticável não é um bom objetivo".

Por fim, precisamos averiguar se o objetivo proposto pode ser observado e ter seus resultados avaliados.

Assim como as leis e as escolas definem objetivos gerais para serem alcançados em longo prazo, o professor também deverá estabelecer o(s) objetivo(s) geral(ais), que são mais abrangentes e amplos.

Mãos à obra



Acesse o link "leitura complementar" disposto na plataforma moodle, leia o texto sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais e faça um resumo comentado sobre os objetivos gerais apresentados no referido documento.

2. Os objetivos específicos

Os objetivos específicos estão atrelados aos objetivos gerais. O que os diferencia é que aqueles são mais concretos, vão delimitar o objetivo geral.

Para Libâneo (1994), os objetivos específicos detalham, determinam as exigências e os resultados esperados pelo professor em relação às atividades realizadas pelos alunos, quanto ao conhecimento, às habilidades, às atitudes durante a ministração das matérias de estudo.

Nas palavras de Menegolla e Sant'Anna (2005), o termo específico denota uma ideia particular, que estabelece ou indica algo. Especifica de forma clara uma idéia, uma intenção, como podemos observar na citação a seguir:

Todo o objetivo amplo e vago deve ser especificado para melhor ser entendido. Especificar um objetivo geral é traduzi-lo em objetivos mais concretos e bem explícitos para que possam ser observados e avaliados com maior segurança (op.cit, p. 84).



Fig. 16

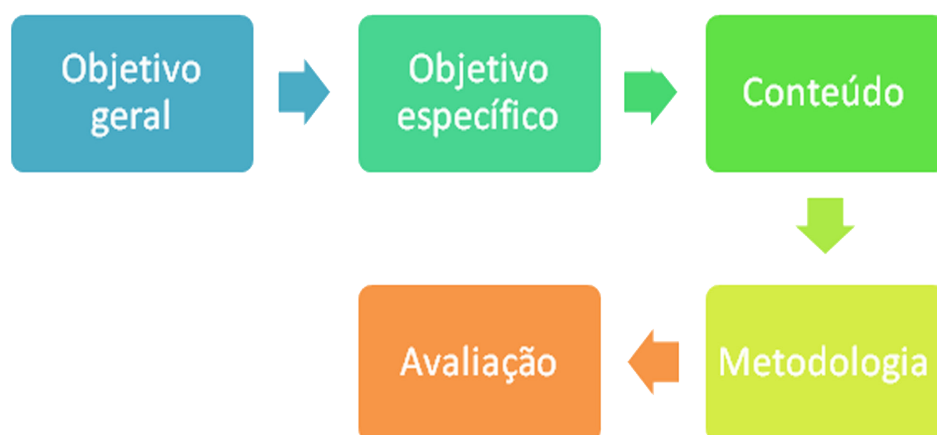
Mas, afinal, qual seria a função dos objetivos específicos? Para o docente, esses objetivos ajudam a:

- Definir os conteúdos a serem aprendidos pelos alunos, bem como as habilidades necessárias para a vida prática;
- Estabelecer a metodologia de ensino e selecionar as atividades e experiências de aprendizagem mais significativas a serem vivenciadas pelos discentes;
- Direcionar o que e como avaliar, escolhendo os instrumentos mais adequados para avaliar o que se pretende;
- Definir padrões e critérios para avaliar o próprio trabalho docente;
- Comunicar de modo mais claro a finalidade de ensino aos próprios alunos, aos pais e a outros educadores.

(HAIDT, 2002).

Para mais detalhes sobre como elaborar um objetivo específico, acesse o link "leitura complementar" e leia o texto sobre formulação de objetivos.

Concluindo o nosso assunto, não poderíamos deixar um resumo esquemático sobre a interrelação entre objetivo geral, específico e demais elementos estruturantes de um plano. Por isso dispomos o organograma com suas partes comentadas a seguir.



Exemplo de objetivo geral e específico

Para ilustrarmos o que estudamos, apresentaremos um exemplo de objetivo geral e específico sugerido por Menegolla e Sant'Anna (2005). Lembramos que não é meramente técnica a elaboração de um objetivo,

pois ela tem uma fundamentação ideológica, política e social.

Vamos ao exemplo?

Disciplina: Língua Portuguesa

Objetivo Geral: oportunizar ao aluno o desenvolvimento da comunicação oral e escrita da Língua Portuguesa.

Objetivos Específicos:

- a) Identificar as regras de pontuação;
- b) Definir os diferentes substantivos;
- c) Identificar as classes gramaticais.



Podemos averiguar, então, que nestes objetivos específicos percorremos alvos para chegarmos a atingir o objetivo geral: desenvolvimento da comunicação oral e escrita. Destacamos que esses objetivos específicos podem ser para uma aula (curto prazo) ou para várias aulas (médio prazo).

Fig. 17

Menegolla e Sant'anna (2005) ainda apontam outro tipo de objetivo que estaria atrelado ao objetivo específico, a saber, o objetivo operacional. Para esses autores, esse tipo operacional, além do comportamento e do conteúdo, devem explicitar os critérios e as condições para atingir os objetivos geral e específico.

Dessa forma, o plano com os objetivos operacionais ficaria da seguinte forma:

Disciplina: Língua Portuguesa

Objetivo Geral: oportunizar ao aluno o desenvolvimento da comunicação oral e escrita da Língua Portuguesa.

Objetivos Específicos:

- a) Identificar as regras de pontuação;
- b) Definir os diferentes substantivos;
- c) Identificar as classes gramaticais.

Objetivos operacionais:

- d) Escrever três regras da pontuação, após a explicação do professor;
- e) Elaborar duas frases, aplicando a regra do uso da vírgula.

É relevante destacarmos que pouco se utiliza esse tipo de objetivo, pois, em muitos planos de aula, o docente o usa como descrição das ações a serem realizadas em sala para se alcançar os objetivos propostos.

Nos primeiros momentos em que estamos planejando, o mais difícil é buscarmos os objetivos que desejamos com determinada aula. Após definirmos esse elemento, os demais – conteúdo, metodologia, avaliação – serão mais facilmente definidos.



Atenção!

Para aprofundar o assunto estudado, sugerimos a leitura dos seguintes livros:

LOPES, Antonia Osima; VEIGA, Ilma Passos Alencastr (orgs). Repensando a didática. São Paulo: Papirus, 2003.

Neste livro, as autoras fazem uma reflexão a respeito de várias temáticas referentes à didática, entre elas sobre os objetivos, enfatizando os objetivos educacionais, os objetivos comportamentais, o que escondem e como deveriam ser os objetivos propostos pela escola e pelo docente.

VEIGA, Ilma Passos Alencastr (org). Didática: o ensino e suas relações. São Paulo: Papirus, 2005.

Existe, neste livro, uma análise mais crítica a respeito dos objetivos. Por isso é importante a sua leitura.

Já sei!



Aprendemos, nesta aula, que, na educação, precisamos de objetivos para direcionar as nossas ações, pois se não sabemos o que queremos com o ensino, não teremos ideia sobre que caminho percorrer e onde almejamos chegar.

Assim, o bom docente, durante o seu planejamento, busca delinear os objetivos que condizem com a realidade do discente, sem desconsiderar os objetivos propostos pela escola e pelo sistema educacional, principalmente o que a legislação preconiza em relação a um determinado nível de ensino.

Além disso, identificamos dois tipos de objetivos: o geral e o específico, ambos com suas características, mas que estão interligados.

Em suma, não existe prática educativa sem objetivo!

Autoavaliação



Faça uma entrevista com um docente da área de língua estrangeira, usando o seguinte roteiro:

- a) Qual é a importância dos objetivos para a sua aula?
- b) Como elabora os objetivos?
- c) O que utiliza como fundamento para elaborar esses objetivos?
Caso ele(a) tenha dificuldade de responder, você pode dar algumas alternativas, como o PPP da instituição, um livro, um site, etc.

Após obter os dados, faça uma análise das respostas, utilizando como subsídio teórico o assunto estudado e as leituras complementares.



Referências

Benjamim Bloom. In: Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2011. [Consult. 2011-01-31].Disponível em: [www.infopedia.pt/\\$benjamin-bloom](http://www.infopedia.pt/$benjamin-bloom). Acessado em: 31.01.2011.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2005.

HAIDT, Regina Célia. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2002. Disponível em: http://moodle.stoa.usp.br/file.php/823/A_Formulacao_de_objetivos_educacionais.pdf. Acesso em: 31.01.2011.

Herbert Spencer. Disponível em: www.wikipédia.com.br. Acesso em: 30.11.2011.

Johann Friedrich Herbart. Disponível em: www.wikipédia.com.br. Acesso em: 30.11.2011.

JUNIOR, Robson. **RAIOS-X DE UMA AULA SEM PLANEJAMENTO**. Disponível em: <http://robsonjjunior.wordpress.com/2008/12/18/raios-x-de-uma-aula-sem-planejamento/>. Acesso em: 30.01.2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Coleção Magistério. 2º grau. Série Formação do Professor. São Paulo: Cortez, 1994.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANTA'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar? Currículo, área e aula**. Petrópolis-Rj: Vozes, 2005.

PETINELLE-SOUZA, Susane e MACHADO, Leila Aparecida Domingues. **Análise da interface subjetividade e competências no campo do trabalho**. V.14. n. 43.Outubro-dezembro de 2007. Disponível em: www.revistaoes.ufba.br/include/getdoc.php?id=431&article=359. Acesso em: 31.01.2011.

Ralph Tyler. Disponível em: www.wikipédia.com.br. Acesso em: 30.11.2011.

Robert Mager. Disponível em: <http://www.lhmbrasil.com.br/>. Acesso em: 30.01.2011.

Fonte das figuras

Fig 01: <http://www.dicasdemulher.com.br/wp->

Fig 02: <http://leticiacalderaro.blogspot.com/2010/03/aprenda-estudar.html>

Fig 03: http://pcimoveis.hd1.com.br/pag_fotos.html

Fig 04: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/discovirtual/galerias/imagem/0000000822/0000008338.jpg>

Fig 05: <http://hotsites.atribuna.com.br/atribuna/2009/fotos/jornalescola/noticias/g/2010/02/ILUSTRA-web.jpg>

Fig 06: <http://www.caterete.com.br/dados/image/escola.bmp>

Fig 07: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Johann_Friedrich_Herbart.jpg

Fig 08: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Herbert_Spencer.jpg

Fig 09: http://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&langpair=en|pt&u=http://keithbobbitt.com/John%2520Franklin%2520Bobbitt/john_franklin_bobbitt.html

Fig 10: <http://notendur.hi.is/ingvars/namskeid/namskrarfraedi/kaflar/kafli3nyr.htm>

Fig 11: <http://caminhodapsicologia.webnode.com.pt/experi%C3%AAncia%20precoce2/benjamim-bloom/>

Fig 12: <http://www.cepworldwide.com/Bios/mager.htm>


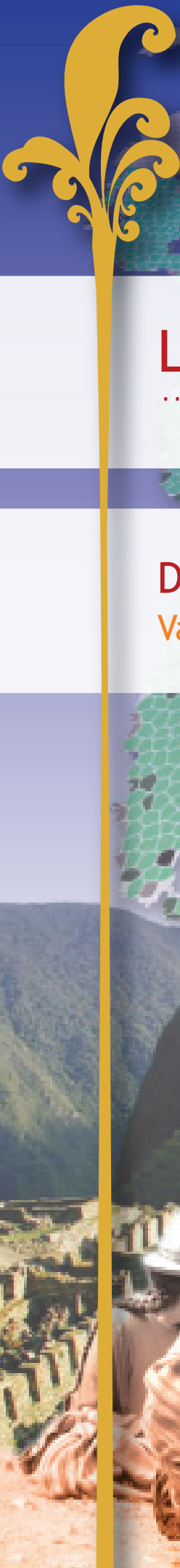
Fig 13: <http://www.scielo.br/scielo.php>

Fig 14: http://www.casadajuventude.org.br/Informativo_Caju_web_37/Imagens/JPG/escola_coordenadores%5B1%5D.jpg

Fig 15: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13609&Itemid=859

Fig 16: <http://www.planob.org/wp-content/uploads/2009/08/01-O-Q-%C3%89-PLANO-B1-590x412.jpg>

Fig 17: <http://stilestili.com/tag/il-potere-delle-parole/>



Licenciatura em Espanhol

Didática

Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes



O conteúdo

Aula 11

Apresentação e Objetivos

Até o momento, estudamos a finalidade do planejamento, vimos a questão dos objetivos, que buscam responder o para quê? ou por quê? de determinada ação pedagógica. E agora, nós vamos tentar responder ao questionamento: o que ensinar?

Assim, nesta aula, iremos estudar um dos elementos fundamentais no plano, seja ele em nível nacional, regional, escolar e de sala de aula: o conteúdo.

Escolher o que vamos ensinar parece simples, pois muitos acreditam que é só seguir o que está escrito no livro didático. Vamos, então, averiguar se é só seguir a lista de assuntos propostas no livro?!

Assim, os objetivos desta aula são:

- Conhecer as características do conteúdo;
- Identificar os critérios para selecionar os conteúdos.



Para Começar

Ao longo das nossas aulas, aprendemos que a escola não é um local isolado do mundo, que não sofre influências externas, como também observamos que essa instituição tem sua funcionalidade na sociedade, como a democratização dos conhecimentos, da cultura para as futuras gerações.

Nesse ambiente de ensino, de educação, nada acontece ao acaso. Até o momento da escolha do conteúdo tem sua intenção, cujos fundamentos estão nos anseios sociais.

Apesar dessas informações, se nós fôssemos perguntar aos docentes o que seriam os conteúdos de ensino, alguns poderiam responder: são os assuntos ministrados na aula. Outros poderiam até dizer que são os capítulos contidos no livro didático. Esse tipo de visão é muito limitada, pois os conteúdos presentes em sala de aula não são somente matérias a serem ensinadas, conhecimentos a serem transmitidos. É, sobretudo, um dos instrumentos de formação, de desenvolvimento do ser humano.

Não é qualquer conteúdo, conhecimento a ser ministrado em sala de aula que poderá favorecer o desenvolvimento dos alunos. Por isso, é necessário analisar os critérios para selecionar os conteúdos de ensino.

Para esta aula, nós vamos conhecer o que são os conteúdos, bem como a sua tipologia. Em seguida, estudaremos os critérios e a relação entre o conteúdo e o currículo. Todos esses aspectos são de grande valia para os planos em todos os níveis.



O que são conteúdos?

Se observarmos a figura ao lado, vemos um amontoado de livros, escolhidos pelos professores para serem estudados pelos alunos. Como comentamos anteriormente, a relação dos assuntos presentes no livro não se constitui como a única referência para conteúdos.

Mas afinal de contas, o que vem a ser conteúdo? Na perspectiva de Libâneo (1994), conteúdos de ensino referem-se ao conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, valores e atitudes sociais, que são organizados pedagogicamente e didaticamente com o objetivo de serem assimilados pelos alunos e aplicados na sua vida cotidiana.

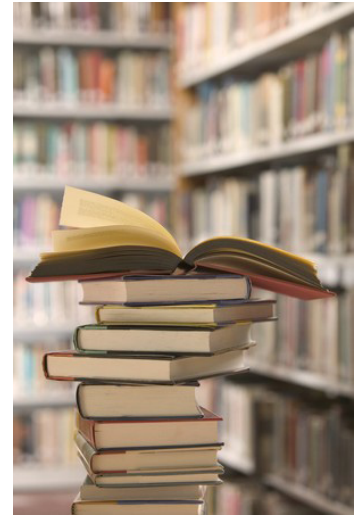


Fig. 01

Segundo Zabala (1998), os conteúdos de ensino correspondem a todos aqueles que possibilitam o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social.

Portanto, ao observarmos os conceitos dos referidos autores, o conteúdo excede os assuntos presentes nos livros didáticos.

Atenção!



Conhecimentos : são os resultados críticos da ciência e da filosofia, na medida em que procuram desvendar a realidade.

Habilidades: são modos adequados de agir em determinada situação, seja ela mental, social ou manual.

Hábitos: são modos de agir que se tornaram automatizados, de tal forma que reduzem o tempo e aumentam a perfeição em sua execução (LUCKESI, 1994, p.137).

1. Tipos de conteúdos

Diante das definições acima mencionadas, podemos dividir os conteúdos em quatro tipos: conceituais, factuais (o que se deve saber), procedimentais (o que se deve saber fazer) e atitudinais (como se deve ser). Enfatizamos que, durante o planejamento, esses conteúdos não estão afastados, e sim, fazem parte de um mesmo processo; estão inter-relacionados. Separamos os tipos de conteúdos a título didático.

Moretto (2003 apud COELHO; ANDREOTTI, 2004) apresenta os tipos de conteúdo da seguinte forma: conceituais, factuais, que seriam os conteúdos específicos ou linguagem; procedimentais, que correspondem às habilidades e aos procedimentos; e atitudinais, que seriam os valores culturais e administração das emoções.

Vamos estudar cada um desses tipos de conteúdos!

1.1 Conteúdos factuais:



Fig. 02

São os conhecimentos referentes aos fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e particulares, como por exemplo: idade de uma pessoa, a localização de um lugar, nomes, códigos e símbolos de uma língua, entre outros. Moretto (Op.cit) afirma que o aluno aprendeu um conteúdo factual, quando consegue recordar ou repetir ou reproduzir o que foi dito pelo professor ou lido, como por exemplo, os nomes dos animais em Espanhol.

Zabala (1998) afirma que esse tipo de conteúdo pode ser aprendido basicamente através de cópia literal ou não, com vistas a ser interpretado pela memória.

Destacamos que apesar de ser um conteúdo em nível mais de decorar do que compreender, ele não deixa de ser importante para adquirir outros conhecimentos.

1.2 Conteúdos conceituais:

Referem-se a aspectos mais abstratos. Os conceitos são os

conjuntos de fatos, objetos ou símbolos. Coelho e Andreotti (2004, p. 17) declaram que, para aprender um conteúdo conceitual, temos que ultrapassar a reprodução, a decoreba, uma vez que esse conteúdo implica compreender. "É uma representação que passa por um processo de elaboração e construção pessoal. Essa representação leva em conta tudo o que se sabe, em um determinado momento, sobre esse objeto de estudo."

São exemplos de conteúdos conceituais: demografia, cidade, leis, regras, literatura, cultura espanhola, entre outros.

Considera-se que houve aprendizagem em relação ao conteúdo conceitual quando há aplicação desses conceitos em outros momentos que o requeira.

Para Zabala (1998), a principal característica desse tipo de conteúdo é que a aprendizagem raramente é considerada como acabada, pois existe a possibilidade de ampliar ou aprofundar os conhecimentos, de torná-los mais significativos. As atividades apropriadas para esse tipo de conteúdo são as experimentais, as que favoreçam relações e significados.



Fig. 03

1.3 Conteúdos procedimentais:

São os conteúdos que visam desenvolver o raciocínio, inclui entre outros elementos, as técnicas, os métodos, as habilidades as estratégias, as ações ordenadas para atingir um objetivo. São considerados como conteúdos procedimentais: observar, comparar, escrever, relacionar, identificar, ler, decodificar, classificar, calcular, saltar, recortar, espetar, desenhar, analisar, justificar, memorizar, entre outros. É tudo que se aprende a fazer, fazendo.



Fig. 04

1.4 Conteúdos atitudinais:

Estes abarcam os conteúdos que estão no campo dos valores, das atitudes e das normas. Eles são, dentro do que chamamos nos Quatro Pilares da Educação, "o saber ser". Os alunos adquirem conhecimentos que propiciam a vivência do ser com o ambiente em que está inserido.

Na escola, os valores, as atitudes e as normas são trabalhados em todos os momentos, seja individualmente ou em grupos, para que, dessa



Fig. 05

forma, se possa aprender a trabalhar na coletividade, respeitando a diversidade, aprendendo a viver juntos, respeitando uns aos outros.

A essa tipologia do conteúdo, Libâneo (1994) denomina de elementos dos conteúdos de ensino, que ele divide em quatro tipos: conhecimentos sistematizados (conteúdo conceitual), habilidades e hábitos (conteúdo procedimental) e atitudes e convicções (conteúdo atitudinal).



Atenção!

Quatro Pilares da Educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Para saber mais informações sobre os Quatro Pilares da Educação, acessar o link leitura complementar, quatro pilares da educação.

Para finalizarmos esse ponto sobre os tipos de conteúdos, vamos demonstrar um exemplo de como eles podem estar relacionados, conforme o quadro a seguir:

Assunto	Conteúdo conceitual	Conteúdo procedimental	Conteúdo atitudinal
Las estaciones del años	Primavera, Verano, Otoño e Invierno.	Fabricar uma maquete que represente cada estação do ano.	Colaboração e participação.

Elaborado por Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes

Assim, quando você trabalha com as estações do ano, adentra no conteúdo conceitual, pois terá que informar aos alunos o que caracteriza cada uma das estações. E, nesse momento, são trabalhados tanto os aspectos gramaticais quanto a oralização, que também pode ser desenvolvida quando os alunos apresentam apresentarem, por exemplo,

a maquete que representa cada estação do ano, que por sua vez, requer dos alunos colaboração e participação.

Os critérios de seleção dos conteúdos

Não há como negar que a herança cultural humana é muito vasta e complexa, e por isso se torna inviável que a escola possa abarcar todo o conhecimento acumulado. Mas, o que devemos considerar quando vamos planejar seja em nível nacional, da escola e da sala de aula, quanto ao conteúdo a ser ministrado?

Vamos então estudar os critérios apresentados no gráfico a seguir.



MENEGORALLA; SANT'ANNA E GIL (2005)

a) Significação: o conteúdo é considerado significativo quando atende aos anseios dos alunos, considerando a sua realidade social, cultural. Por exemplo, para que o aluno vai estudar a gramática em espanhol fora do contexto? Ele não sabe onde aplicar os conhecimentos na vida real?

b) Validade: o conhecimento sem aplicabilidade perde o seu valor. Por isso, é importante quando selecionar o conteúdo para que eles possam servir para outras ocasiões. De certa forma, a validade está interligada com a significação.

c) Utilidade: quando os alunos percebem a aplicabilidade desse conteúdo na realidade, torna-se mais fácil a sua assimilação. Esse tipo de critério também está relacionado com o critério de validade e significação.

d) Interesse: um dos objetivos do conteúdo é manter o interesse do discente pela área de ensino.

e) Adequação ao nível e às necessidades dos alunos: é importante considerar o nível de conhecimentos e de maturação dos discentes, bem como as suas necessidades durante a seleção dos conteúdos. Além disso, podemos considerar a faixa etária, nível socioeconômico, aspirações profissionais, motivação, conhecimentos anteriores, entre outros aspectos.

f) Flexibilidade: a seleção dos conteúdos serve para nortear a ação pedagógica do docente; não é algo rígido dentro do plano. Pode ocorrer que, se o professor observar a necessidade de trabalhar outros conteúdos, estes podem ser incluídos, ou se perceber que um referido conteúdo não condiz com o contexto da sala, pode-se retirá-lo.

g) Possibilita ser reelaborado: refere-se à questão da recepção, assimilação e transformação da informação pelo próprio aluno para ser utilizado em outras ações.

h) Adequação ao tempo: considera o tempo que será necessário para trabalhar determinado conteúdo.

i) Ordenação dos conteúdos: procura organizar os conteúdos de forma clara e que possibilita a motivação dos alunos para aprender determinado assunto.



Mãos à obra

Descreva o conceito de conteúdo, para você, antes da leitura do material; e depois comente o que você compreende, agora, sobre o assunto conteúdo, após o estudo realizado nesta aula, até o momento.

A quem compete à seleção dos conteúdos?

Essa questão gera, muitas vezes, polêmicas; pois, conforme vimos, os planos nacionais norteiam as práticas educacionais na escola, e nesses planos também são direcionados os conteúdos a serem trabalhados, os quais estão delineados no que denominamos de currículo, que será estudado na próxima aula. E, como é algo direcionado “de cima para baixo”, muitos criticam esse tipo de situação, pois afirmam que não corresponde à realidade da maioria dos alunos.

Diante dessa questão, a quem compete a escolha dos conteúdos? Ao Estado? À escola? Aos professores? Aos alunos?

Uma das respostas para esse questionamento é que, em última instância, cabe ao docente a escolha dos conteúdos. Ele terá três fontes para selecionar os conteúdos destinados a sua disciplina: a programação oficial em que são fixados os conteúdos; os conteúdos básicos das ciências transformadas em matéria de ensino e as exigências sociais e individuais.

Parece complicado conciliar essas três fontes para selecionar o conteúdo. Entretanto, conforme Libâneo (1994), conduzir, nos conteúdos, as necessidades e problemas existentes em sala de aula nos conteúdos previamente estruturados, é possível. Portanto, observemos como.

Primeiramente, o Estado, que representa o poder público, tem o dever constitucional de garantir o ensino público, estabelecendo políticas educacionais públicas que tornem possível o ensino para todos e determinem um programa de educação geral, nacional.

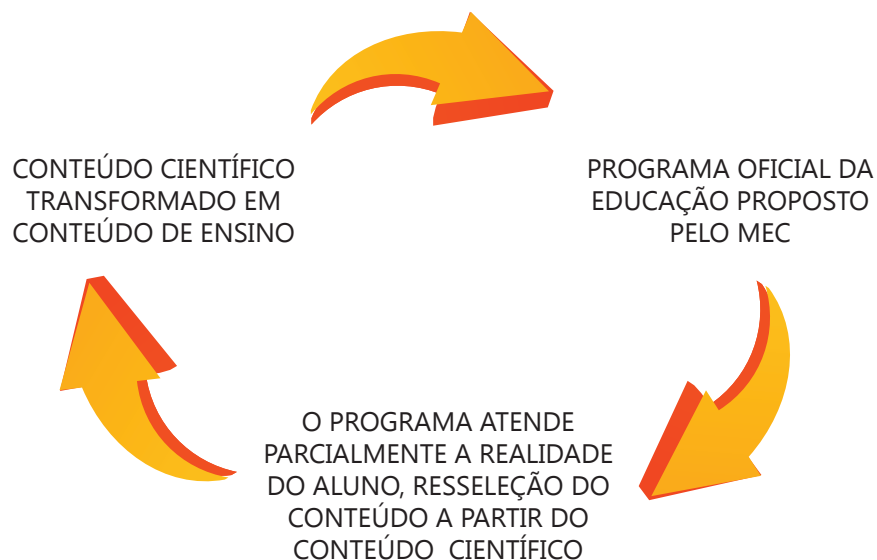
Apesar disso, o docente deve encarar essa organização como uma diretriz e não como uma receita a ser seguida, pois “as particularidades em relação ao desdobramento dos programas, à resseleção de conteúdos, à escolha de métodos e técnicas são determinadas pelo professor de modo mais ou menos independente [...]” (LIBÂNEO, 1994, p. 134), considerando a realidade da escola, as necessidades dos alunos.

A segunda fonte que o docente utiliza são as bases dos conteúdos escolares, que se fundamentam nas matérias científicas, que estão apresentadas no programa oficial proposto pelo Estado.

No momento em que o docente vai fazer a resseleção do conteúdo a partir do programa oficial, ele precisa ter certo domínio em relação à matéria que vai ser ministrada, para assim averiguar qual o conteúdo é mais relevante para os alunos, uma vez que o ensino não é uma cópia fiel da ciência que deu origem a matéria de estudo.

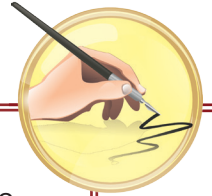
A terceira fonte, que é a experiência e a realidade do aluno, são elementos importantes, pois se precisa compreender o contexto socioeconômico em que o aluno se encontra, a fim de averiguar se determinado conteúdo favorece o seu desenvolvimento individual e social.

Assim, essas fontes estão relacionadas conforme desenho a seguir:



Elaborado por: Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes

Apesar de ser o último a selecionar, ou no caso, resselecionar o conteúdo, o docente tem um papel fundamental: ou ele escolhe conteúdos que realmente favoreçam a participação dos alunos na prática social, na família, no trabalho, bem como melhore o rendimento escolar ou então, perpetua a reprodução social existente, a qual legitima que os alunos, principalmente de escolas públicas, têm conhecimentos mínimos para entrar no mercado de trabalho, a não ser apenas como operário, sem possibilidade de crescer em todos os aspectos.



Depois de estudarmos o tópico “A quem compete à seleção dos conteúdos?”, responda à seguinte questão:

Quando for fazer um plano de ensino, e for selecionar os conteúdos, que aspectos você vai considerar? Os programas oficiais, os conteúdos científicos ou a realidade dos alunos? Ou você se fundamentaria nas três fontes? Justifique.

Os conteúdos e as tendências pedagógicas

Em relação às tendências pedagógicas, nós já estudamos as características de cada uma e até mesmo comentamos sobre os conteúdos, mas retomaremos, porque não há como desvincular a história da seleção dos conteúdos, pois em cada momento havia uma necessidade específica de conteúdo.

Para não sermos prolixos, vamos apresentar os conteúdos em cada tendência sob a forma de quadros.

Quadro 1: tendência tradicional e tendência renovada

Tendências	Contexto	Características	Conteúdo	Outras informações
Tradicional	Nascida e sistematizada durante a Revolução Francesa (1789).	Preconizava a equalização social, cujos sujeitos deveriam ser preparados em condições iguais para atuar na sociedade.	Conteúdos clássicos da cultura grega, romana e científico-moderno.	Os alunos entrariam na escola em condições diferentes, mas teriam que sair em condições iguais.
Renovada	É formulada a partir dos fins do século XIX.	Em nome da equalização social, trabalha com as individualidades.	Voltado para a formação de cada indivíduo, considerando as suas potencialidades e interesses.	Os alunos ingressam na escola em situações diversas de aprendizagem e saem da mesma forma.

FONTE: LIBÂNEO (1994) E LUCKESI (1994)

Quadro 2: tendência tecnicista e tendência libertária

Tendências	Contexto	Características	Conteúdo	Outras informações
Tecnicista	Solidifica-se me meados da década de 60.	Formar trabalhadores Ra atender as carências de mão-de-obra para o mercado de trabalho.	Conteúdo voltado para essa formação de mão-de-obra qualificada.	Ensino eficiente em menor tempo.
Libertária	Traduz os propósitos anarquistas.	Tem como objetivo formar as gerações para a autogestão individual e coletiva.	Não existe um conteúdo definido, mas sim o conteúdo decidido pelo grupo.	O que importa é a autogestão.

FONTE: LIBÂNEO (1994) E LUCKESI (1994)

Quadro 3: tendência pedagógica libertadora e tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos

Tendências	Contexto	Características	Conteúdo	Outras informações
Libertadora	É resultante da obra de Paulo Freire, a partir do final do anos 50.	Objetivo político: a emancipação das camadas populares.	Reflexão coletiva, dialogada sobre a cultura cotidiana.	Fundamental um conteúdo voltado para os adultos que não tiveram acesso à escola.
Crítico-social dos conteúdos		Objetivo: formação da cidadania.	Os conteúdos são aqueles originados das ciências, mas analisado de forma crítica, contextualizada.	Considera as condições sócio-políticas e sociais.

FONTE: LIBÂNEO (1994) E LUCKESI (1994)

Através desses quadros, podemos observar que o conteúdo não acontece de forma casual, aleatória. Ele corresponde aos anseios de um determinado objetivo político, e estão relacionados com a tendência pedagógica predominante num determinado contexto; o que nos impulsiona a compreender que não podemos escolher o conteúdo de qualquer forma, sem estar articulado com uma proposta pedagógica.

Os livros didáticos

Não poderíamos deixar de comentar, mesmo que brevemente, sobre os livros didáticos, pois como falamos inicialmente, muitos docentes se orientam na organização dos conteúdos através do livro.

Na escola, o professor é responsável por ministrar o conteúdo para os alunos e, muitas vezes, ele faz uso do livro didático. Existem docentes que chegam a não dar aulas, mas fazem os alunos estudar o que está no livro, pois afirmam que é o assunto que iriam falar na aula. Já existem outros docentes que utilizam o livro didático apenas como um instrumento de pesquisa, um auxílio. Apesar de situações diferentes, o livro didático tem



Fig. 06

sua participação.

Assim, o livro didático não pode ser descartado no processo de ensino, pois através dele os alunos podem se reportar ao conteúdo da aula sempre que acharem necessário.

Entretanto, devemos tomar cuidado na escolha dos livros, pois muitos estão cheios de ideologias com as quais não concordamos, como por exemplo, posições - preconceituosas - contra a mulher, o negro, o índio, entre outros aspectos. Existe também a questão de que o conteúdo presente no livro não atende as nossas expectativas; por isso, é importante uma análise mais minuciosa durante a escolha dos livros didáticos.

Mesmo com esses aspectos considerados negativos, não podemos desmerecer o papel que exercem na sala de aula. Conforme aponta Luckesi (1984), o livro didático:

“é um veículo de comunicação importante dentro do sistema de ensino; porém, não pode ser assumido acriticamente. Deve ser selecionado e utilizado de forma crítica, para que não sirva de veículo de conteúdos, métodos e modos de pensar que estejam em defasagem [...]” (LUCKESI, 1994, p. 145).



Atenção!

É interessante a leitura do livro “História da Educação”, de Paulo Ghiraldelli Jr, pois além de detalhar a educação no Brasil, o autor destaca as leis orgânicas que orientaram os conteúdos a serem trabalhados para cada classe social.

Já sei!



Aprendemos, nesta aula, o conceito de conteúdo, e que este abrange muitos outros aspectos além dos assuntos presentes nas matérias de ensino; conhecemos as características que norteiam os conteúdos, como os tipos (conceitual, procedimental e atitudinal). Além disso, identificamos os critérios para selecioná-los, como validade, flexibilidade, significação, adaptação, entre outros elementos.

Estudamos também a quem compete a escolha dos conteúdos, que no caso pertence, em última instância, ao docente, mas que não desmerece a sua responsabilidade sob a escolha, principalmente, porque estão diretamente ligados aos alunos.

E por fim, conhecemos um pouco sobre o livro didático, que pode se tornar um único norte do professor ou pode se configurar como um auxílio durante as aulas.

Autoavaliação



Escolha um livro de espanhol e analise os conteúdos, utilizando como fundamento, os critérios para a seleção dos mesmos. Após essa análise, escreva os resultados, utilizando os assuntos do livro como exemplo.

Por exemplo, se o livro apresenta a questão dos nomes das frutas, que critério você considera que foi utilizado? Foi a adequação? Por quê? Em seguida, coloque o assunto do livro para exemplificar a sua afirmação.



Referências

COELHO, Geslie; ANDREOTTI, Miriam. **Guia e Recursos didáticos: Ciências Naturais. 2ª série – Ensino Fundamental. 1ª ed.** São Paulo: Moderna, 2004. (Projeto Presente).

FERNANDES, Katya. **Os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais em correlação com os eixos temáticos dos PCN', publicado 8/04/2010.** Disponível em <http://www.webartigos.com>. Acessado em: 09. Fev. 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior.** São Paulo: Atlas, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério. 2º grau. Série Formação do Professor).**

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério. 2º grau. Série Formação do Professor).**

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

Fonte das figuras

Fig.01 - www.google.com.br/imagens/boanoticia.com

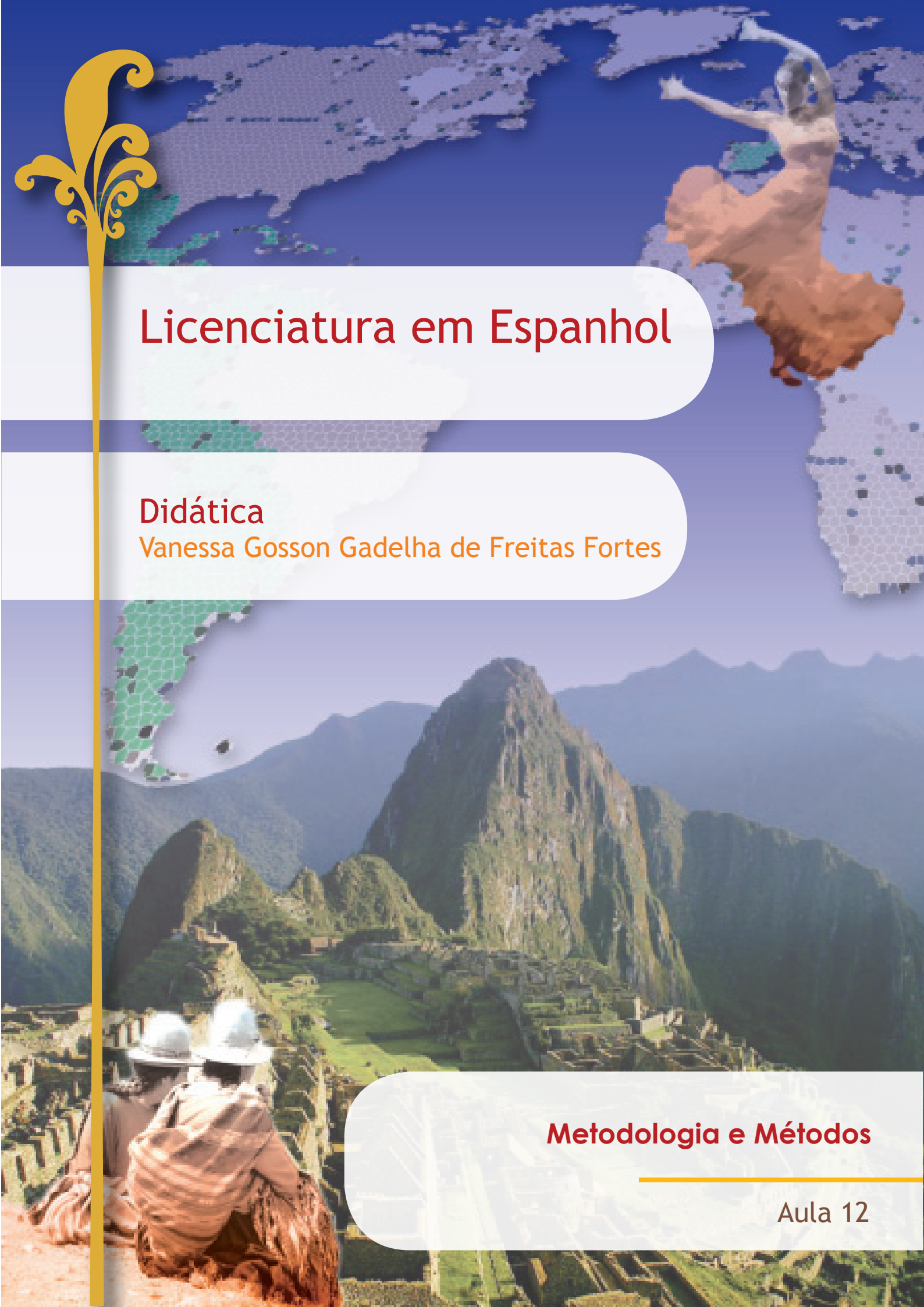
Fig.02 - www.google.com.br/imagens/www.veja.abril.com.br

Fig.03 - www.google.com.br/imagens/www.templomete21.com

Fig.04 - www.google.com.br/imagens/www.vocesabendormais.blogspot.com

Fig.05 - www.www.educacaoadventista.org.br/blog/

Fig.06 - www.saomiguel-dotapuio.pi.gov.br/noticias.php?id=320



Licenciatura em Espanhol

Didática

Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes



Metodologia e Métodos

Aula 12

Apresentação e Objetivos

O processo de ensino-aprendizagem envolve vários elementos, dentre eles o planejamento, que desencadeia um plano contendo os seguintes componentes: objetivos, conteúdos, metodologia ou procedimentos de ensino, avaliação e recursos didáticos.

Em aulas anteriores, nós já vimos os objetivos, os conteúdos. Juntamente com estes últimos, estudamos o currículo. Agora, veremos a metodologia que, por sua vez, está interligada com os objetivos e os conteúdos propostos no plano.

Para tanto, os objetivos desta aula consistem em:

- Identificar as especificidades da metodologia, do método e da técnica;
- Conhecer os tipos de métodos, analisando o mais coerente com os objetivos da aula.





Para Começar



Fig. 01

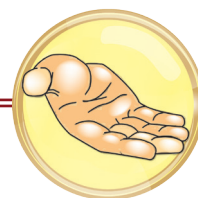
É comum, antes de iniciarmos um semestre, nos preocuparmos com o horário das aulas, com o número de turmas e com o tempo para o planejamento. Além disso, existe algo que se configura como preocupação essencial do dia a dia do ensino: motivar os alunos para determinado assunto e fazer com que eles aprendam o conteúdo, de forma significativa. Diante disso, você se pergunta: como atingir aquilo a que me propus no plano como objetivo? O que fazer? Como fazer isso? Todas essas questões nos levam para uma pergunta:

que metodologia, que procedimento de ensino é mais adequado para proporcionar o aprendizado dos alunos?

Diante dessas questões, não podemos escolher aleatoriamente uma determinada metodologia, mas sim mediante critérios, pois não se escolhe um determinado método porque está na moda, ou porque se acha bonito, porém para facilitar a aprendizagem do aluno, por estar de acordo com os objetivos e os conteúdos escolhidos, como podemos observar no esquema a seguir:



Observando esse esquema, podemos averiguar que não existe uma melhor metodologia, um melhor método a ser adotado, escolhido pela escola, pelo docente, mas sim que a forma como vou ensinar tem que estar coerente com os objetivos e o conteúdo. Neste sentido, apresentaremos vários métodos, mas a título de conhecimento e não como uma receita pronta, o professor terá que analisar qual se adéqua com os alunos e com os seus objetivos, conforme já foi mencionado.



Para alcançarmos os objetivos previstos, vamos seguir o seguinte roteiro:

1. Conceitos: metodologia, método e técnica;
2. Classificação de métodos.

Vamos estudar?



Fig. 02

1. Conceitos: metodologia, método e técnica

É comum entre a comunidade docente o aparecimento de dúvidas a respeito das terminologias metodologia, método e técnica. Alguns pensam que são palavras sinônimas; outros, que são elementos diferentes; outros afirmam que possuem características específicas, porém são constituintes de um mesmo caminho: o fazer pedagógico.

Vamos, então, verificar como essas terminologias são utilizadas no campo da didática?

Começemos por metodologia. Quando ouvimos esta palavra, algo vem em nossa mente, como por exemplo: pesquisa. Mas, no campo da sala de aula, metodologia refere-se a "um conjunto de métodos e técnicas de ensino para a aprendizagem". (RANGEL, 2005, p.9).

Partindo desse conceito, podemos averiguar, então, que metodologia, método e técnica estão interligados. Mas existem especificidades que os caracterizam. Método de ensino, por exemplo, se configura como as ações dos docentes pelas quais são organizadas as atividades de ensino e dos discentes, ou seja, meta, caminho, percurso, trajeto, meios para se atingir os objetivos. (op.cit).

Já a técnica é o processo do como fazer, como realizar algo. Existem autores, como Luckesi (1994) que utilizam outra terminologia para a palavra "técnica", ou seja, utilizam-na como sinônimo de procedimento de ensino que são modos mais específicos utilizados para operacionalizar



Fig. 03



Fig. 04

os métodos de ensino. A título de exemplificação, suponha que um docente escolheu o método expositivo, pois tem como objetivo apenas expor um determinado conhecimento em uma de suas aulas. Assim, os procedimentos a serem utilizados neste método são: exposição oral ou escrita do assunto por meio do texto, demonstração no laboratório, entre outros.

Resumidamente, a metodologia refere-se ao conjunto de métodos e técnicas. Estes, por sua vez, são o caminho a ser percorrido e como fazer este caminho, respectivamente.



Fig. 05

Finalizando, vamos criar uma metáfora, um paralelo com a receita de um bolo. O tipo do bolo (morango, chocolate, abacaxi) seria a metodologia, a forma de fazer seria o método e os objetos (liquidificador, batedeira, colher) seriam a técnica. Apesar da especificidade de cada um, todos fazem parte de um mesmo objetivo: fazer um bolo.



Atenção!

Para Libâneo (1994), os métodos de ensino não estão reduzidos a um conjunto de procedimentos, pois estes seriam um detalhe do ensino. Por exemplo, no método de exposição, podemos utilizar os procedimentos como leitura e compreensão de um texto, demonstração de um experimento, entre outros.

Apesar de o referido autor compreender os procedimentos como algo mais técnico, existem outros teóricos e autores que utilizam a palavra procedimento de ensino para se referir "às ações, métodos, modalidades, técnicas, atividades que dizem respeito às formas de intervenção na sala de aula". (JUNIOR, MORSELLI, s/d).

Para Carlini (2004), o procedimento de ensino refere-se às ações do professor e do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, são os fazeres pedagógicos, com o objetivo de estimular, provocar, desencadear uma ação do alunado com fins educativos.

Para ilustrar, usando a metáfora do bolo, os procedimentos de ensino seriam um passo a passo de como manusear os ingredientes e os objetos a serem utilizados para fazer o bolo.

Vamos usar outro exemplo, agora. Observe o quadro a seguir:

Tipo de Método	Técnica	Procedimentos
Expositivo	Aula expositiva: Introdução, desenvolvimento, retroalimentação e atividade de fixação	Para introduzir a aula, trazer várias reportagens a respeito do uso da língua estrangeira.....



Mãos à obra

Diante do que foi estudado até o momento, diferencie **metodologia**, **método** e **técnica**, utilizando exemplos como subsídio para a diferenciação.

2. Classificação de métodos

Durante o planejamento, além de selecionar os objetivos e os conteúdos, o docente também escolhe os métodos a serem adotados, que variam de acordo com as características e objetivos de cada área do conhecimento.

Para fins desta aula, apresentaremos os métodos gerais de ensino que são utilizados de acordo com os objetivos e conteúdos das matérias; das individualidades e do nível de aprendizado dos alunos; do trabalho criativo do docente.

É válido lembrar que a classificação dos métodos varia de acordo com autores e com as concepções a respeito do processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, para Vilarinho (1985 apud MELLO, 2007) que classifica os métodos de ensino em três **modalidades básicas**:



Fig. 06

- *Métodos de ensino individualizado*: está voltado para atender às diferenças individuais dos alunos, considerando o ritmo de trabalho, os interesses, as necessidades, as aptidões, entre outros aspectos.

- *Métodos de ensino socializado*: tem como objetivo o desenvolvimento do trabalho de grupo, com vistas à interação social e mental proveniente dessa modalidade de tarefa.

- *Métodos de ensino sócioindividualizado*: esse método está voltado para trabalhar a ação grupal e o esforço individual, no sentido de promover a adaptação do ensino ao educando e o ajustamento deste ao meio social.

Para Rangel (2005), os métodos são classificados em dois tipos: métodos de ensino predominantemente individualizado e métodos de

ensino aplicados a grupos.

Vamos, então, conhecê-los?

2.1 Método predominantemente individualizado

É interessante destacar que a autora Rangel (2005) comenta que, apesar de ter um direcionamento mais voltado para um aluno, o **método predominantemente individualizado** pode estabelecer um diálogo entre o conhecimento e o discente. Neste método, o objetivo maior consiste em proporcionar a autonomia dos alunos, a confiança, fazendo com que eles tomem suas próprias decisões.

Os princípios básicos que norteiam o enfoque individualizado são a autonomia, a iniciativa, a concepção de ensino-aprendizagem como um processo ativo, entre outros aspectos.

No que tange ao princípio da autonomia, Rangel (2005) afirma que está interligado com outros fatores como a confiança, o pensamento próprio, a independência e a segurança. Já o princípio da iniciativa está associado à escolha própria, à motivação, ao interesse, às necessidades e à dinamicidade do processo de estudo e aprendizagem.



Fig. 07

Juntamente com esses elementos, o **método predominantemente individualizado** tem como orientação a distribuição das atividades em pequenas etapas que, posteriormente, passarão pelo processo de autocorreção, revisão, continuidade ou reinício da etapa, de acordo com a conclusão e o nível de aprendizagem.

O fato de desenvolver as atividades em pequenas etapas está direcionado com a disposição e viabilidade de realização das atividades propostas.

É interessante destacar que, para cada processo presente no método, há um determinado princípio, conforme podemos observar a seguir:

- a) Autocorreção: segurança, observação, aprendizagem, recuperação da aprendizagem, superação das etapas do método.
- b) Revisão: princípios de avanços, retroalimentação, renovação, fortalecimento, reforço da aprendizagem.

c) Continuidade ou reinício da etapa: articulação sequencial dos conteúdos, revisão, organização dos estudos. (RANGEL, 2005).

As técnicas de ensino¹ mais comum neste tipo de método são: o estudo dirigido, o estudo supervisionado, a tarefa dirigida, o estudo livre, que serão estudados na aula sobre técnicas de ensino.

2.2 Métodos de ensino aplicados a grupos



Neste método aplicado a grupos, alguns princípios são essenciais, como: a interação, o diálogo, a parceria, o companheirismo, o intercâmbio de ideias, os debates.

Devem-se evitar, durante a aplicabilidade dos métodos, atitudes como indiferença, ironia, exclusão, falta de diálogo.

É preciso estimular nos alunos, durante as atividades em grupo, a colaboração, a formulação de objetivos comuns, a aceitação, o

Fig. 08

acolhimento.

Em seu livro intitulado "Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo", Zabala (2002) defende a existência dos métodos globalizados com o objetivo de integrar diversos conteúdos.

Para entendermos melhor sobre esse método, é interessante destacar que a origem dos métodos globalizados não está somente no momento em que o aluno se torna o personagem principal do processo de ensino-aprendizagem, cujas capacidades, interesses e anseios são considerados, mas principalmente na relação do conhecimento global com o aprendizado dos discentes. O movimento globalizador a que se refere Zabala (2002) teve seu embrião no século XX, através das diversas formas de interpretação dos mecanismos pelos quais as pessoas adquirem o conhecimento.

Os fundamentos psicológicos de aprendizagem do método estão baseados nas ideias de Claparède e Decroly, autores que defendiam que o conhecimento era adquirido por meio de percepções – inicialmente sincrética ou global, por isso o objetivo da educação seria o de possibilitar

1 As técnicas de ensino serão esmiuçadas na próxima aula.

a passagem da visão global para um aprofundamento da realidade, através da análise.

Antes de continuarmos a nossa aula, vamos conhecer quem foi Édouard Claparède e Ovide Decroly?

Psicólogo suíço Édouard Claparède (1873-1940)

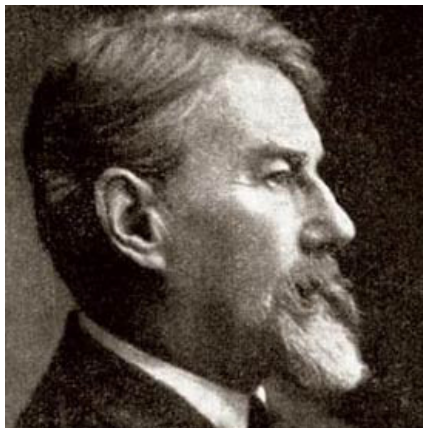


Fig. 09

Em sua formação, ele absorveu influências tanto da filosofia como da ciência da época. E sua obra favoreceu o desenvolvimento de duas das mais importantes linhas educacionais do século 20, a Escola Nova, cuja representante mais conhecida foi Maria Montessori (1870-1952), e o cognitivismo de Jean Piaget (1896-1980), que foi seu discípulo. Muitos pensadores antes de Claparède pregaram

a importância de, na prática pedagógica, se levar em conta os processos mentais e a evolução das crianças, mas o faziam de um ponto de vista eminentemente intuitivo. Claparède, ao contrário, tinha formação em medicina e pretendeu construir uma teoria científica da infância.

(Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br>)

Ovide Decroly (1871-1932)



Fig. 10

Foi um dos precursores dos métodos ativos, fundamentados na possibilidade de o aluno conduzir o próprio aprendizado e, assim, aprender a aprender. Alguns de seus pensamentos estão bem vivos nas salas de aula e coincidem com propostas pedagógicas difundidas atualmente. É o caso da ideia de globalização de conhecimentos – que inclui o chamado método global de alfabetização e dos

centros de interesse. O princípio de globalização de Decroly se baseia na idéia de que as crianças apreendem o mundo com base em uma visão do todo, que posteriormente pode se organizar em partes, ou seja, que vai do caos à ordem.

(Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br>)

Essa forma de compreender a percepção humana e a necessidade de provocar o aluno foram os pontos nevrálgicos dos métodos globalizadores de Claparède e de Decroly. Além desse aspecto psicológico, existem elementos sociológicos, epistemológicos que também justificam o uso dos métodos globalizadores, como, por exemplo, o próprio desenvolvimento da sociedade, as transformações econômicas, políticas, a ciência, entre outros.

Diante desses elementos, vários são os métodos que podem ser considerados globalizados, como: os centros de interesse de Decroly, os componentes de interesse de Freinet, o sistema de projetos de Kilpatrick, entre outros. Mas não tem como esmiuçar todos, por isso comentaremos apenas alguns.

A título de conhecimento, vamos saber quem foi Celestin Freinet e Kilpatrick?



Fig. 11

Celestin Freinet nasceu no sul da França, na região de Provença, numa família de oito filhos. Seus dias de escola foram profundamente desagradáveis, e afetaram seus métodos de ensino e desejo de reforma. Suas propostas de ensino estão baseadas em investigações a respeito da maneira de pensar da criança e de como ela construía seu conhecimento. Através da observação constante, ele percebia onde e

quando tinha que intervir e como despertar a vontade de aprender do aluno. De acordo com Freinet, a aprendizagem através da experiência seria mais eficaz porque, se o aluno fizer um experimento e der certo, ele o repetirá e avançará no procedimento; porém não avançará sozinho, precisará da cooperação do professor. Na proposta pedagógica de Freinet, a interação professor-aluno é essencial para a aprendizagem. Estar em contato com a realidade em que vive o aluno é fundamental. As práticas atuais de jornal escolar, a troca de correspondência, os trabalhos em grupo, as aulas-passeio são idéias defendidas e aplicadas por Freinet desde os anos 20 do século passado.

(Fonte: www.wikipédia.com.br)



Fig. 12

William Heard Kilpatrick (20 de novembro de 1871 - 13 de fevereiro de 1965) foi um americano estadunidense, pedagogo, aluno, colega e sucessor de John Dewey. Ele foi uma figura importante na educação progressista do início do século 20.

(Fonte: www.wikipédia.com.br)

3. Tipos de métodos globalizados

a) Os centros de interesse de Decroly

Segundo o método de Decroly, a prática em sala de aula parte de um núcleo temático motivador para os discentes. Logo em seguida, acontece o processo de observação, associação e expressão, que integram conteúdos de diferentes áreas do conhecimento.

Nesse contexto, o programa da escola que trabalha com os centros de interesse está voltado para a resolução de problemas do

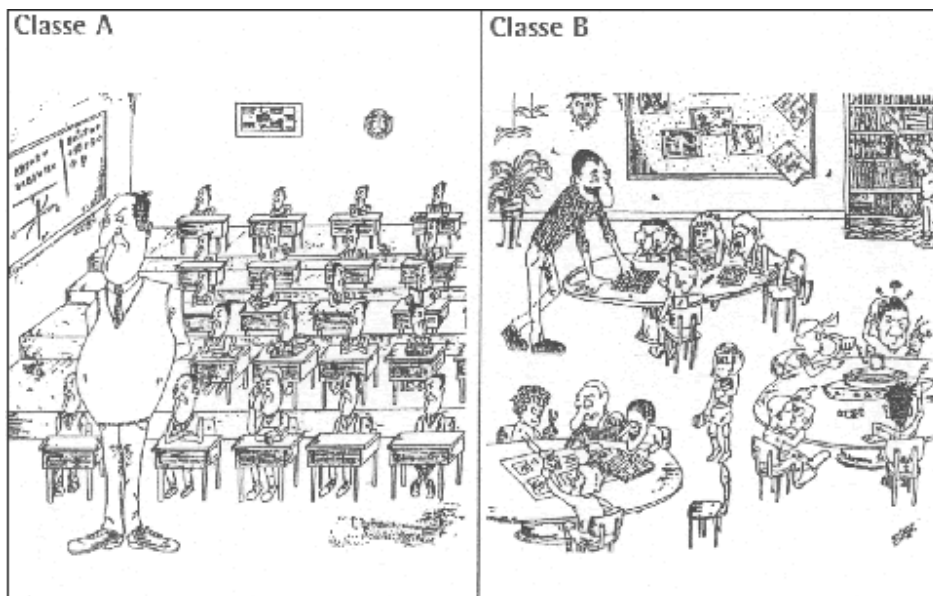


Fig. 13

cotidiano. Para cada interesse, existem três etapas: observação pessoal, associação no espaço-tempo-expressão, através da língua, do desenho, da maquete, entre outros.

A observação, por sua vez, refere-se ao conjunto de atividades cujo objetivo é proporcionar aos alunos um contato direto com o mundo real. Essa etapa é alcançada por meio da realização de exercícios, experimentação, expressão, entre outras atividades.

Durante a associação, os discentes têm a oportunidade de relacionar o que observaram com outras ideias não-observáveis, como por exemplo, as “atividades de associação no espaço e no tempo, relacionadas às áreas de geografia e história; às associações tecnológicas e de adequação às necessidades da sociedade e às associações de causa-efeito.” (ZABALA, 2002, p. 202).

Já a expressão é o momento em que os alunos vão divulgar, comunicar os dados obtidos por meio da observação e comparação com os diversos objetos no espaço e no tempo. Esta expressão pode acontecer, a partir da utilização de materiais concretos, como massa de modelagem, música, trabalhos manuais. Também, por meio da linguagem de sinais ou mesmo musical.

b) O método de projetos de Kilpatrick

Deve-se a Kilpatrick a estruturação e a divulgação dos métodos de projetos, mas as primeiras experiências foram realizadas por Dewey.

Para Kilpatrick, a finalidade da escola é ensinar a pensar e atuar

de maneira inteligente e livre. Por essa razão, o programa da escola deve ser flexível, crítico, baseado na experiência social e pessoal do alunado. O ponto de partida do método de projetos é o interesse e o esforço.

O método de projetos indica uma atividade espontânea, escolhida e coordenada pelos próprios alunos, que vão se dedicar metodologicamente a executar as ações propostas. Neste tipo de método, o aluno se sente como protagonista do seu aprendizado.



Fig. 14

Os procedimentos para o desenvolvimento do método são: intenção, preparação, execução e avaliação.

No momento da intenção, os alunos – orientados pelo professor – realizam um debate sobre diferentes projetos propostos, depois escolhem o que desejam fazer e a forma como vão se organizar para executar as atividades.

Já durante a preparação, acontecerá o planejamento do objeto ou a montagem, ou seja, é o momento mais preciso para organizar, planejar o projeto de estudo, delinear o que desejam fazer.

No momento da execução, após o planejamento do projeto, serão realizadas as técnicas e as estratégias propostas no projeto, como escrever, montar, desenhar.

Finalmente, a avaliação se constitui como o momento de averiguar a eficácia do projeto, mais especificamente do produto resultante das ações planejadas e especificadas no projeto.

Podemos observar que, em todos os momentos, os alunos se constituem como agentes do seu próprio aprendizado.

c) O método de investigação do meio

Diversos estudiosos na área da pedagogia defendem o uso da investigação como um meio para se chegar ao conhecimento, por isso foi cogitada a possibilidade de transformar esta ação investigativa em método de ensino. É com Freinet que acontece a estruturação deste método.

A Itália herdou as ideias de Freinet e criou o Movimento de Cooperação Educativa (MCE), que buscou organizar, estruturar e sistematizar a

“experimentação, bem como esclarecer os fundamentos psicopedagógicos da investigação como um processo natural de aprendizagem, tentando transformar a escola em uma instituição na qual os estudantes coloquem toda sua bagagem cultural ao alcance dos demais para chegar, entre todos, a conhecer cientificamente o mundo”. (ZABALA, 2002, p. 206).



A investigação é ponto central do processo ensino-aprendizagem. Para se alcançar os objetivos desta investigação, alguns procedimentos são necessários: motivação, explicitação das perguntas, hipóteses, determinação, projetos, coleta de dados, seleção e classificação, conclusão, generalização, expressão e comunicação.

Fig. 15



Atenção!

Para mais detalhes a respeito do Método de Investigação do Meio, bem como sobre os demais métodos globalizados, acesse o link da leitura complementar e leia o texto “Métodos Globalizados”, do autor Antoni Zabala.

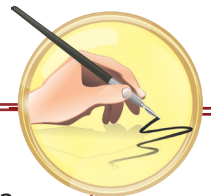
d) Os projetos de trabalho global

Assim como os demais métodos, o trabalho global também tem como objetivo proporcionar um aprendizado mais significativo para o aluno, valorizando-o como ator principal do processo educativo. O produto final desse projeto é um dossiê ou uma monografia, que precisa de uma série de habilidades, estratégias e conhecimentos provenientes de diversas áreas, disciplinas.

Os principais passos para a realização do projeto são: a escolha do tema, o planejamento, a busca de informação, o desenvolvimento dos diferentes tópicos do índice, a elaboração do dossiê, a avaliação e suas novas perspectivas.

É interessante destacar que, para Zabala (2002), todos esses métodos se constituem como um excelente referencial para o ensino, pois contemplam a realização de atividades educacionais globalizadas, ou seja, em outras palavras, "o saber científico somente pode ter sentido educativo quando está a serviço do desenvolvimento do ser humano tanto no aspecto pessoal quanto social". (ZABALA, 2008, p. 58 apud BETTAZZATI, 2002, p. 5).

Mãos à obra



Considerando o que foi exposto até o momento, faça um quadro comparativo dos métodos apresentados na aula, tendo por base a estrutura que segue:

Tipo de Método	Características	Semelhanças com outros métodos	Diferenças em relação a outros métodos

Outros tipos de métodos

Continuando a nossa aula, oportunamente trazemos Libâneo (1994), estudioso no campo da Didática, uma vez que apresenta a seguinte tipologia metodológica: método de exposição e método de trabalho independente, método de elaboração conjunta, método de trabalho em grupo e atividades especiais.

Vamos, então, conhecer cada um desses métodos?

1. Método de exposição pelo professor



Fig. 16

a) Características:

O enfoque deste método é a exposição do conteúdo pelo docente. O aluno, neste caso, está mais como receptor do que participante, mas isso não significa que fique totalmente na passividade. Esse tipo de método é muito utilizado no Ensino

Superior, por meio do qual o professor expõe o assunto e os alunos fazem – quando consideram necessário – colocações referentes à temática da aula.

Esse tipo de método tem sido alvo de críticas de diversos estudiosos na área de educação, pois acreditam que não proporciona a atividade direta do aluno. Apesar desse aspecto negativo, ele continua sendo um método necessário, desde que o docente consiga mobilizar os alunos a pensar sobre a matéria que está sendo ministrada.

Os conhecimentos e habilidades podem ser expostos das seguintes formas:

- **Exposição verbal:** não há relação direta do aluno com o material de estudo, por isso o professor deve explicar o assunto, estimulando nos alunos motivação para o assunto em questão.
- **Demonstração:** o professor se vale de instrumentos que possam representar um determinado fenômeno e processos, por meio de visitas técnicas ou projeção de slides.

- **Ilustração:** exposição do conteúdo por meio da apresentação de gráficos, sequências históricas, mapas, gravuras.

- **Exemplificação:** nesse processo, geralmente, o professor faz uma leitura em voz alta, quando escreve ou fala uma palavra, para que o aluno observe e depois repita. A exemplificação também ocorre quando o docente ensina o modo correto de realizar uma tarefa.



Fig. 17

2. Método de trabalho independente

Este tipo de método tem como foco o aluno, valorizado como ator principal. O docente, por sua vez, se torna orientador das atividades. Neste trabalho independente, é importante o uso de determinados conhecimentos; a compreensão da tarefa e seu objetivo; o domínio do método para solucionar a tarefa dirigida, de forma que os discentes possam atuar de forma mais autônoma.



Fig. 18

Embora o objetivo desse método seja desenvolver a atividade mental dos alunos, muitas vezes, é utilizado como forma de coibir a indisciplina nas aulas por meio de tarefas e mais tarefas.

Libâneo (1994) destaca que, para que esse tipo de método se torne eficientemente pedagógico, é preciso que ele corresponda com os objetivos da aula e com o conteúdo proposto.

Salientamos, ainda, que esse método não se encontra restrito a um momento da aula, mas pode ser utilizado em qualquer sequência didática, seja como tarefa preparatória, seja como tarefa de assimilação de conteúdo ou como tarefa de elaboração pessoal.

Na tarefa preparatória, os discentes escrevem o que pensam sobre determinado assunto, depois colhem os dados e fazem observações. Posteriormente, respondem a um breve questionário e finalizam com uma redação sobre a temática estudada.

O docente, ao utilizar essa tarefa preparatória, pode averiguar o conhecimento prévio dos discentes, propor problemas que poderão ser aprofundados, motivando os alunos para o assunto e estimulando uma atitude ativa do aluno.

Outro aspecto presente no método individualizado é a tarefa de assimilação do conteúdo. Esta caracteriza-se pelo aprofundamento e aplicação do assunto trabalhado durante a tarefa preparatória, através de estudos dirigidos, solução de problemas, leitura de textos, entre outros elementos. Geralmente, esse tipo de tarefa pode ser intercalado com a aula expositiva, cujo professor expõe o conteúdo e, depois, pode solicitar um estudo individual ou em grupo.

O outro tipo de atividade consiste em tarefas de elaboração pessoal, por meio das quais os alunos irão elaborar respostas a uma problemática levantada.

Libâneo (1994) destaca que, para que esse método individualizado atinja os objetivos didáticos, é preciso considerar os seguintes aspectos:

1. Para os professores:

- Definir, de maneira clara, as atividades;
- Tornar as atividades compreensíveis e coerentes com o nível dos alunos;
- Proporcionar as condições para a realização da tarefa, como o local e o material;
- Acompanhar sistematicamente os alunos durante a realização das tarefas;
- Aplicar os resultados da tarefa com a classe.

2. Para o aluno:

- Saber o que fazer e como fazer durante a realização das tarefas;
- Conhecer as técnicas de trabalho, como por exemplo, como fazer a leitura de um texto, como usar o dicionário, como fazer um resumo, entre outros elementos;
- Praticar atitude de solidariedade durante a realização das

atividades.

3. Método de Elaboração Conjunta

Esse método tem como objetivo possibilitar uma ação conjunta entre alunos e professor na busca pelo conhecimento, habilidades e atitudes. Pode ser aplicado em diversos momentos da unidade didática.



Fig. 19

4. Método de Trabalho em Grupo

Esse tipo de método é ideal para ser trabalhado em grupo para estudar um ou diversos temas. É importante frisarmos que este tipo de método tem um caráter transitório e deve ser utilizado esporadicamente, intercalado com outros métodos.

O objetivo primordial do uso deste tipo de método é a cooperação entre os alunos, por isso é interessante que o professor, durante a distribuição dos grupos com, no máximo, 5 alunos, misture os discentes com diferentes rendimentos.

É importante, ainda, que o docente, durante a formação dos grupos, utilize alguma técnica de formação dos mesmos, a fim de evitar o que chamamos de “panelinhas”, fato que, muitas vezes, prejudica a cooperação entre os membros que compõem o grupo.

5. Atividades Especiais

Libâneo (1994) destaca que estes tipos de atividades são considerados complementares, se compararmos com os métodos já apresentado. As atividades ou técnicas mais comuns são: estudo do meio, jornal escolar, teatro, biblioteca da sala, que serão comentadas nas próximas aulas, no tópico sobre as técnicas de ensino.

Diante do que foi apresentado, sempre fica uma pergunta: Qual o melhor método? Que critério eu devo usar para escolher? A resposta está na compreensão que temos sobre o processo de ensino-aprendizagem, quais objetivos almejamos com determinado conteúdo, que tipo de concepção de educação tem a escola, principalmente, qual método facilita a aprendizagem do aluno.

Pense nisso antes de elaborar sua aula!



Fig. 20



Atenção!

Para conhecer o método construtivista, acesse os textos postados no link leitura complementar, intitulado **O que é o construtivismo** e o **Construtivismo**.



Já sei!

Nesta aula, aprendemos que existe uma especificidade que caracteriza a metodologia, o método e a técnica, que fazem parte de um mesmo processo. Vimos que a metodologia refere-se ao conjunto de métodos e técnicas. Estes, por sua vez, são o caminho a ser percorrido e o modo como fazer este caminho, respectivamente.

Além disso, conhecemos os diferentes tipos de métodos, tais como os individuais, os de grupo, os métodos globalizados que se apresentam no centro de interesse. Ainda estudamos os métodos que trabalham com a investigação e com a elaboração de projetos.

Também, conhecemos os métodos apresentados por Libâneo, a saber, o método de exposição, o método de trabalho independente do aluno, o método de elaboração conjunta, o método de trabalho em grupo e as atividades especiais.

Aprendemos que cada um traz características próprias e, dependendo dos objetivos, dos conteúdos e das necessidades dos alunos, os métodos podem mudar, variar.

Autoavaliação



Redija uma resenha sobre todos os métodos estudados, apontando os aspectos que você considera positivos e negativos, justificando a sua posição.



Referências

BATTEZZATI, Silma Côrtes da Costa. **O enfoque globalizador de ensino e os métodos globalizados:** por uma organização curricular integrada entre as disciplinas acadêmicas, os conteúdos escolares, a prática pedagógica e o uso das novas tecnologias da comunicação na educação Superior. Publicado na Revista: e-learning Brasil. São Caetano do Sul - São Paulo - Brasil. p. 01-17- nov.2002. Disponível em: <http://comtec.pro.br>.

CARLINI, Alda Luiza. Procedimentos de Ensino: escolher e decidir. IN: SCARPATO, Marta (org). **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer.** São Paulo: Avercamp, 2004. (Coleção Didática na Prática).

Celestin Freinet. Disponível em: www.wikipédia.com.br. Acesso em: 05.03.2011.

Édouard Claparède. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/primeiro-tratar-saber-forma-unica-423099.shtml>. Acesso em: 04.03.2011.

JUNIOR MORSELLI, João Carlos de M. **Um Estudo sobre a Utilização de Procedimentos de Ensino na Disciplina de Sistemas Operacionais.** Disponível: www.inf.pucpcaldas.br. Acesso em: 26.02.2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** Coleção Magistério. 2º grau. Série Formação do Professor. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação.** Coleção Magistério. 2º grau. Série Formação do Professor. São Paulo: Cortez, 1994.

MELLO, Rosângela Menta. **Metodologia do Ensino.** Produzido em 21.07.2007. Disponível em: <http://estagiocewk.pbwiki.com/OTP> Acesso em: 02.03.2011.

RANGEL, Mary. **Métodos de ensino para aprendizagem e dinamização das aulas.** Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas- SP: Papirus, 2005.

SCARPATO, Marta [Org]. **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer.** Coleção Didática na Prática. São Paulo: Avercamp, 2004.

VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. **Didática: Temas Selecionados.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1985.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo:** uma

proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Ovide Decroly. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/primeiro-tratar-saber-forma-unica-423099.shtml>. Acesso em: 04.03.2011.

William Heard Kilpatrick. Disponível em: www.wikipédia.com.br. Acesso em: 05.03.2011.

Fonte das figuras

Fig 01: <http://perlbal.hi-pi.com/blog-images/659551/gd/129116717398/Trabalho-em-grupo-aprendendo-sobre-entrevista.jpg>

Fig 02: http://www.triadedotempo.com.br/images/img_triadnews20081710.jpg

Fig 03: http://www.planetaeducacao.com.br/portal/imagens/artigos/diario/aula_expositiva_04.jpg

Fig 04: http://colegiomarista.org.br/medianeira/arq/img/nivel2_bolo2.jpg

Fig 05: http://www.dac.ufsc.br/teatro_teatro_educacao_drama.php

Fig 06: <http://wp.clicrbs.com.br/meufilho/2009/03/25/de-autonomia-para-ele-crescer/?topo=13,1,1,,13>

Fig 07: <http://mariaelisadias.blogspot.com/>

Fig 08: <http://revistaescola.abril.uol.com.br/historia/pratica-pedagogica/pioneiro-psicologia-infantil-423054.shtml>

Fig 09: <http://revistaescola.abril.uol.com.br/historia/pratica-pedagogica/primeiro-tratar-saber-forma-unica-423099.shtml>

Fig 10: <http://pedagogia.tripod.com/infantil/freinet.htm>

Fig 11: <http://jarbas.wordpress.com/2010/02/15/pedagogia-de-projetos-velha-novidade/>

Fig 12: http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo7/didatica/unidade2/propostas_de_trabalho_integrado/unidade2_3.

Fig 13: <http://www.es.gov.br/site/noticias/show.aspx?noticiaId=99662220>**Fig 14:**

Fig 15: <http://www.pimentanamuqueca.com.br/wp-content/uploads/6-Investiga%C3%A7%C3%A3o.jpg>


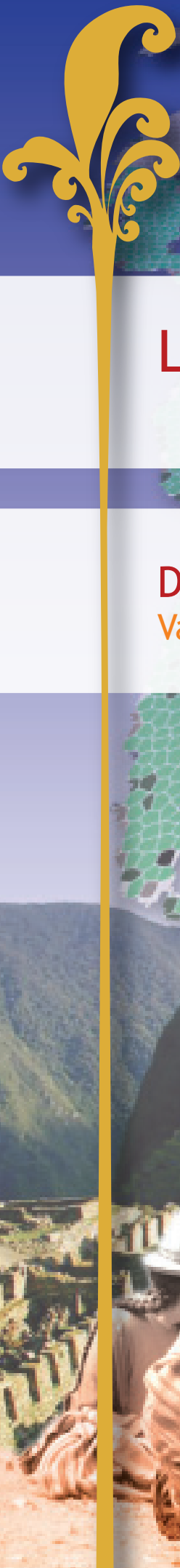
Fig 16: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=991>

Fig 17: <http://www.copa2014.org.br/noticias/6359/COL+VISITS+FOUR+TRAINING+FIELDS+IN+CUIABA.html>

Fig 18: http://1.bp.blogspot.com/-fhQnpg9_aVc/TVMycu74VjI/AAAAAAAAAX0/B-7_LLP3-J0/s400/orientador.jpg

Fig 19: <http://www.ronmartin.net/blog/archives/date/2010/12>

Fig 20: http://1.bp.blogspot.com/_onilKf7TJRI/S9EWk6zmQMI/AAAAAAAAAYc/N2ws4Xkfiw0/s1600/o-teatro-magico15.jpg



Licenciatura em Espanhol

Didática

Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes



Técnicas de ensino

Aula 13



Apresentação e Objetivos

Estimados alunos, nesta aula vamos dar continuidade a aula sobre metodologia, desta vez por meio do estudo das técnicas de ensino que são essenciais na realização do método.

Os objetivos desta aula são:

- Compreender a finalidade da técnica durante a ministração do conteúdo.
- Conhecer os tipos de técnicas, analisando a mais coerente com os objetivos da aula.





Para Começar

Como já comentamos na aula anterior, metodologia, método e técnicas fazem parte de um mesmo processo. Assim como os objetivos, os conteúdos e os métodos, as técnicas também têm uma base epistemológica, pedagógica. Elas não se apresentam em sala de aula de maneira atemporal, sem intencionalidade, sem funcionalidade.

Ao longo da história da educação, apareceram métodos e técnicas coerentes com as diversas propostas pedagógicas estabelecidas durante o processo histórico de desenvolvimento da sociedade. Mas, volto a repetir, esses métodos e técnicas estão coerentes com a compreensão do processo-ensino aprendizagem de acordo com o momento histórico da sociedade

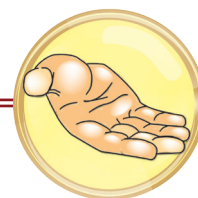
Por exemplo, Comenius, no século XVII, foi o primeiro a se preocupar com a não-utilização única e simplesmente dos “livros mortos”, mas do contato com a natureza das coisas. Para esse educador, deviam-se ensinar tudo a todos. Nesse sentido, propunha que os métodos e técnicas deveriam ser dedicados a mostrar ao discente como os objetos se situam em seu próprio universo (MELO, 2010).

Avançando mais na história, mais precisamente no século XVIII, Rousseau destacou o uso do jogo, do trabalho manual, da experiência direta com o objeto do conhecimento. Nesse aspecto, os métodos e técnicas tinham por propósitos valorizar os aspectos biopsíquicos do aluno em desenvolvimento (FIORENTINI e AMORIM, 1995, apud MELO, 2010). Entre o final do século XVIII e início do século XIX, Pestalozzi avaliava a importância da utilização de métodos e técnicas que estimulassem a postura ativa dos alunos. Por essa razão, apontava como imprescindíveis o canto, o desenho, a modelagem, jogos, excursões ao ar livre, manipulação de objetos, entre outros elementos.

No contexto atual, essa percepção referente aos métodos e às técnicas ainda perdura. Por isso, existem vários tipos de técnicas que correspondem à tipologia dos métodos que já estudamos na aula anterior.

Nesta aula, não nos deteremos em esmiuçar a respeito da compreensão de aprendizagem presente nas técnicas, mas sim em apresentá-las, para que você, aluno, faça as suas próprias reflexões quanto ao uso dessas técnicas em sala de aula.

Bons Estudos!



Quando falamos de técnica, logo vem o pensamento de algo como receita, uma regra a ser seguida. Esse tipo de pensamento foi reforçado durante o período pedagógico denominado de tecnicismo, em que a técnica era a mola propulsora de todo o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, durante o surgimento do Movimento da Escola Nova, o uso da técnica aplicada pelo tecnicismo foi tão criticado, que se esqueceram dos aspectos positivos da técnica de ensino.

E, na atualidade, como a técnica de ensino se apresenta? A técnica não está desvinculada da forma como o professor compreende a prática educativa.

Segundo Araújo (1991),

toda técnica é tecida e envolvida por determinados ideais educativos. Não é a técnica que define o ideal educativo, mas o contrário. Assim é possível usar do retroprojetor sem ser tecnicista. É possível realizar estudo dirigido sem aquela auréola planejante que o definia. É possível a aula expositiva sem ser tradicional. [...] a constituição intrínseca da técnica está na direção da prática social, à qual ela serve (ARAÚJO, 1991, p. 26).

Diante dessa questão, apresentaremos os diversos tipos de técnicas com os respectivos métodos, o que não significa que estes não possam estar presentes em outros momentos da aula. Isso dependerá do objetivo que o docente quer atingir. A propósito, apresentaremos também outras técnicas de ensino que estão sendo utilizadas nas escolas com propostas pedagógicas mais inovadoras.

1. Classificação das técnicas

As técnicas são classificadas de acordo com o método que a utiliza ou então apresentam características que atendem às especificidades do método e, por isso, tornam-se a técnica desse referido método.

Retomando um pouco da aula anterior, estudamos que Vilarinho (1985 apud MELLO, 2007) classifica os métodos de ensino em três **modalidades básicas**: Métodos de Ensino Individualizado, Métodos de Ensino Socializado e Métodos de Ensino Sócio-individualizado.

As técnicas mais comumente usadas nesses métodos são:

Método	técnicas
Individualizado	<p>Estudo Dirigido</p> <p>Ensino Por Fichas</p> <p>Instrução Programada</p> <p>Ensino Por Módulos</p>
Socializado	<p>Discussão em Pequenos Grupos</p> <p>Estudo de Caso</p> <p>Discussão 66 ou Phillips 66</p> <p>Painel</p> <p>Painel Integrado</p> <p>Grupo de Cochicho</p> <p>Discussão Dirigida</p> <p>Brainstorming</p> <p>Seminário</p> <p>Simpósio</p> <p>GVGO ou Grupo na Berlinda</p> <p>Entrevista</p> <p>Diálogo</p> <p>Palestra</p> <p>Dramatização</p>
Sócio-individualizado	<p>Método de Projetos</p> <p>Método de Problemas</p> <p>Unidades Didáticas</p> <p>Unidades de Experiências</p> <p>Pesquisa Como Atividade Discente</p>

Vamos apresentar – de forma sucinta - cada uma das técnicas, uma vez que não tem como detalharmos cada uma delas, pois existem outras que estudaremos mais adiante. Contudo, algumas técnicas, como o Estudo Dirigido e Método de Projetos serão estudadas, individualmente, em outra aula.

1.1 Técnicas do Método Individualizado

1.1.1 Ensino por fichas

É um material impresso de autoestudo, sendo composto de cinco fichas de diferentes tipos, como as: de informação, de compreensão, de aplicação, de análise, de síntese e de variação de conhecimentos.

Salientamos que a organização das fichas visa apresentar as informações aos alunos a fim de que eles organizem as operações mentais de acordo com os diversos níveis de domínio cognitivo.

1.1.2 Instrução Programada

Configura-se como uma sequência ordenada e organizada de um determinado conteúdo a fim de possibilitar condições reais de aprendizagem. Para tanto, tem como ponto de partida a sondagem do que o aluno tem como necessidade ou dificuldade, bem como a definição clara dos objetivos a serem alcançados. O conteúdo tem que ser apresentado paulatinamente, passo a passo, em ordem crescente de forma a facilitar o progresso do aluno.

Não existe um tempo determinado para cada questão ou item do conteúdo. Cada discente ou cada grupo permanece na atividade o tempo necessário para compreender o conteúdo, segundo o seu ritmo.

Atenção!



Para conhecer mais um pouco sobre a instrução programada, acesse o link leitura complementar do módulo de Didática, referente a aula de técnicas de ensino. O título do texto é "Instrução Programada".

1.1.3 Ensino Por Módulos

Leva o aluno vivenciar a responsabilidade durante o desempenho das tarefas propostas. Sugere ao aluno os objetivos a serem alcançados e, para tanto, apresenta variadas atividades para alcançar esses objetivos.

1.2 Técnicas do Método Socializador¹

1.2.1 Discussão em Pequenos Grupos e Estudo de Caso

É o tipo de técnica que possibilita um maior envolvimento dos alunos e um dos meios para proporcionar essa discussão é o Estudo de Caso.

O Estudo de Caso é uma técnica de ensino que tem como proposta apresentar ao aluno uma situação real ou fictícia relacionada com o tema da aula, a fim de ser analisada e solucionada.

É um momento em que os discentes têm a oportunidade de vivenciar a teoria e a prática. Além disso, possibilita que outras aprendizagens aconteçam, sejam no campo conceitual (revisão dos conceitos trabalhados em sala de aula), seja no procedimental (propor soluções tendo como arcabouço a teoria) ou atitudinal (atitudes de



Fig. 01

cooperação).

A situação a ser analisada pode ser trazida pelo docente na forma de uma notícia de jornal ou revista, um filme, um relato descritivo.

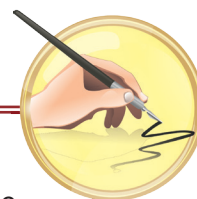
Durante o desenvolvimento da técnica Estudo de Caso, é preciso que o professor considere algumas ações:

- Delibere se o Estudo de Caso vai ser em grupo ou individual;
- Defina os objetivos e os conteúdos a serem estudados;

¹ Por causa da amplitude de técnicas nesse tipo de método, comentaremos apenas algumas; as que consideramos serem mais utilizadas em sala de aula.

- Escolha o caso a ser estudado: um fato ou uma história criada pelo professor;
- Planeje as etapas de realização do trabalho, definindo o tempo para cada uma delas;
- Reserve, se for necessário, recursos de ensino (vídeo e TV) para apresentar o estudo de caso (CARLINI, 2004).

Mãos à obra



Escolha um tema da disciplina Língua Espanhola e desenvolva-o como se estivesse trabalhando com Estudo de Caso em sala de aula. Para ter um suporte maior sobre o estudo de caso, acesse o link leitura complementar “Estudo de Caso” e “Polígrafo de Estudo de Caso”.

1.2.2 Discussão 66 ou Phillips 66

Nesse tipo de técnica, a turma é dividida em grupos de **seis** pessoas, aproximadamente. Depois da divisão, o professor solicita que os alunos debatam, dialoguem sobre um assunto, por aproximadamente, **seis** minutos.

Cada grupo terá um coordenador que organiza e controla o tempo do debate. Tem também um expositor, que irá explanar a opinião do grupo para a plateia.



Fig. 02

Além desses componentes, existe ainda o coordenador da técnica - o professor -, que irá orientar a atividade; e tem também o secretário, que escreve no quadro a opinião de cada grupo formado para o debate.

1.2.3 Painel Integrado

É uma estratégia de fracionamento, que é realizada em dois momentos. Num primeiro, a classe é dividida em pequenos grupos, cada qual com tarefas diferentes, que devem ser debatidas e concluídas no próprio grupo.

No segundo momento, formam-se novos grupos, constituídos por um componente de cada um dos grupos constituído no primeiro momento. Nesse novo agrupamento, cada participante relata o que foi discutido no grupo anterior, depois rediscutem e chegam as suas considerações.

Posteriormente, se desfaz os grupos, e o debate ocorrerá agora com a classe. Um representante de cada grupo apresenta oralmente a conclusão que chegaram, em relação ao assunto estudado (GIL, 2005).

1.2.4 Grupo do Cochicho

Nesse tipo de técnica, os alunos são divididos em duplas que dialogam, em voz baixa, com a finalidade de discutir um tema ou responder uma pergunta. "É um método extremamente informal que garante a participação quase total, sendo de fácil organização" (SENAI; FATESG, 2010, p. 29).

É importante salientar que sempre que for realizar uma técnica, é necessária uma orientação para os alunos. No caso do cochicho, o procedimento é:

- a) Dividir a turma em subgrupos de dois membros, dispostos um junto do outro (lado ou frente);
- b) Esclarecer que os grupos de cochicho dispõem de tantos minutos para discutir o assunto; logo após, um dos membros irá expor o resultado para a turma;
- c) Apresentar o assunto debatido e conduzir as exposições, que devem ser feitas de forma objetiva e concisa.

É interessante destacar que esta técnica é pertinente quando se almeja comentar, avaliar, apreciar um tema exposto de forma rápida, bem como diagnosticar a reação do grupo, compreender o que o grupo deseja.

Além desses aspectos, o Grupo do Cochicho só pode ser realizado quando o número de pessoas for no máximo 50, para assim obter maior integração.

1.2.5 Discussão Dirigida

É utilizada para trabalhar o conteúdo de forma crítica, bem como impulsionar a participação dos alunos. Para tanto, o professor deve interrogar os discentes para averiguar o conhecimento prévio e, depois relacioná-lo com o conteúdo da aula.

O professor coordenará a discussão até chegar ao conteúdo da aula propriamente dito; do texto a ser trabalhado. Posteriormente, o docente pode resumir as conclusões no quadro, a fim de facilitar a compreensão do que foi debatido em sala de aula.

1.2.6 Brainstorming ou Tempestade de Ideias

Essa técnica tem como objetivo obter o maior número de ideias dos alunos, num espaço curto de tempo, sobre um determinado assunto, antes de adentrar no assunto propriamente dito.

Para que o Brainstorming aconteça, é preciso que o grupo esteja liberto de ideias preconcebidas, de preconceitos. Não importa a resposta certa ou lógica, mas o que for falado tem que ser de forma espontânea.

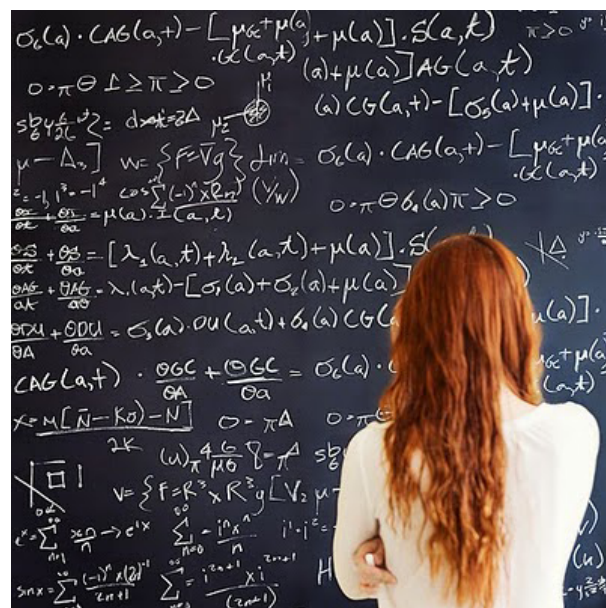


Fig. 03

Após essa fase de coleta das ideias espontâneas, acontece então a organização das mesmas numa lista para comparação e reflexão da temática da aula. “Os resultados são por vezes tão vastos e tão surpreendentes que podem conduzir à descoberta de soluções inovadoras ou fonte de inspiração de novas ideias nunca antes equacionadas” (COUTINHO; JUNIOR, 2011, p. 8).

1.2.7 Seminário

O Seminário é a técnica de ensino mais utilizada no Ensino Superior. Mas, esse que é desenvolvido não se configura propriamente em seminário, e sim na distribuição de trabalhos entre os alunos que terão que apresentar numa determinada data, o conteúdo estudado.

Para Carlini (2004), o Seminário – num sentido mais amplo – refere-se a um evento voltado para a socialização dos conhecimentos ou de vários aspectos de um mesmo tema, com a mesma natureza do congresso, dos

encontros, entre outros.

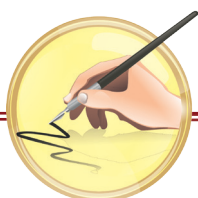
O Seminário, num sentido mais restrito, corresponde a uma técnica de ensino que tem como base no ensino com pesquisa, realizado em grupo ou subgrupos, e no debate dos assuntos investigados, sob a coordenação do professor.

Veiga (1996 apud ZANON; ALTHAUS, 2010) também corrobora com a ideia anterior. Para essa autora, o seminário pode ser compreendido sob duas modalidades: uma no sentido amplo, que constitui em congresso científico, cultural ou tecnológico, objetivando o estudo de um tema ou de questões de uma determinada área; a outra modalidade diz respeito ao seminário concebido como técnica, que se configura como um ensino socializado, sob um enfoque didático, que requer a participação de todos os integrantes.

É importante destacar que o Seminário possibilita ao aluno e ao professor condições para:

- a) Estudar com mais profundidade um determinado assunto;
- b) Analisar criticamente o assunto investigado, estudado;
- c) Trabalho cooperativo e participação dos componentes do grupo;
- d) Debater, com fundamento, o assunto da aula.

Para que essas condições aconteçam, é importante que o professor defina com clareza os objetivos a serem atingidos, propor os conteúdos a serem trabalhados, com os respectivos temas a serem investigados. Além disso, deve indicar a bibliografia, orientar a pesquisa, a apresentação e avaliação. Precisa, ainda, elaborar o cronograma de realização da pesquisa e da apresentação dos resultados. E, por fim, acompanhar o grupo de cada trabalho.



Mãos à obra

Diante do que foi mostrado sobre o Seminário, exponha que vantagens e desvantagens que você considera quanto ao uso do Seminário como técnica de ensino.

1.2.8 Simpósio

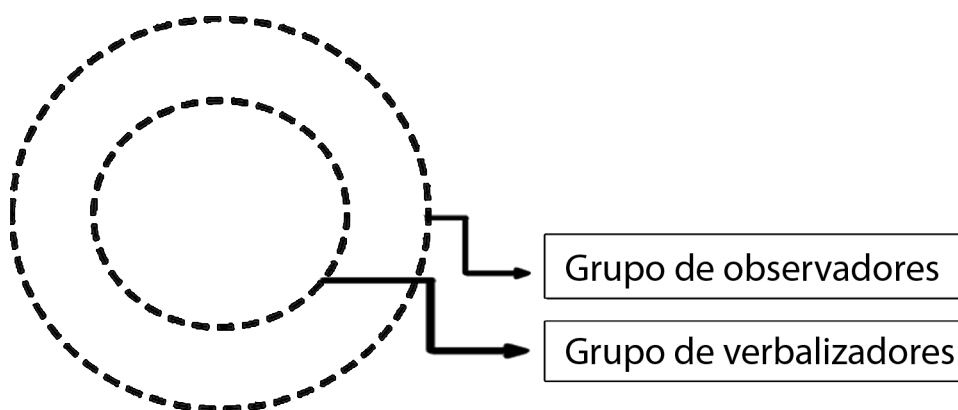
Pode ser desenvolvido através da exposição de partes de um tema, ou posições diferentes sobre o mesmo assunto, por pessoas competentes, ou especialistas no tema a ser debatido. Após a exposição, os alunos podem fazer perguntas. Os componentes do Simpósio são: expositores, coordenador e plateia.

1.2.9 GV-GO

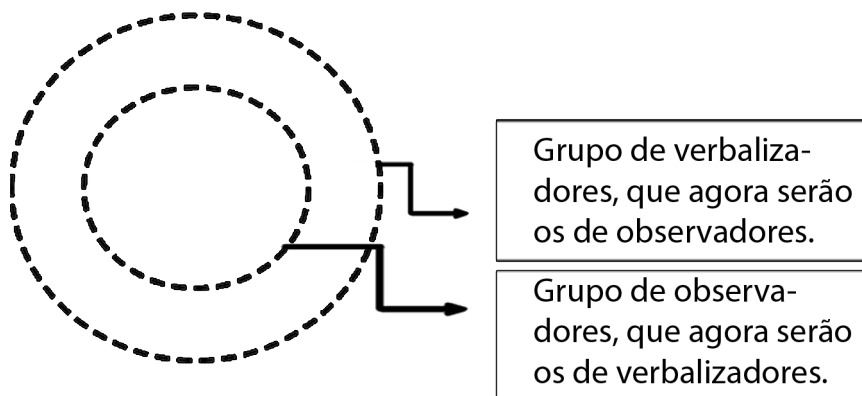
Essa técnica é chamada de Grupo de Verbalizadores e Grupo de Observadores (GV-GO). Para o desenvolvimento do GV-GO são necessários alguns passos:

- a) **Preparação:** selecione um tema para debater. Em seguida, direcione os alunos para o estudo individual. Se achar necessário, divida o assunto em dois focos ou baseado em perguntas para a discussão.
- b) **Desenvolvimento:** após o direcionamento do estudo, organize os alunos que formarão o primeiro grupo, ou seja, serão o grupo do verbalizadores, e o outro grupo para ser o de observação. A escolha fica a critério do professor e dos alunos.

Geralmente, os grupos ficam dispostos nas cadeiras da seguinte forma:



Podemos observar que fica um círculo de cadeiras no centro e outro ao redor das cadeiras centrais. Essa disposição ocorre num primeiro momento, onde em que os verbalizadores são os que iniciam o debate. Posteriormente, a organização das cadeiras muda, ficando da seguinte forma:



Os grupos de verbalizadores comentarão, debaterão sobre o assunto oralmente, e os grupos de observadores ficarão como espectadores e avaliadores da participação e das colocações do primeiro grupo.

Após um tempo determinado pelo docente, que pode ser de 30 minutos, ocorre a inversão de papéis: o grupo que verbalizava passará para observação e vice-versa.

Nesse momento, o tempo será de 10 a 15 minutos. Dependendo do assunto, do tema e da pergunta, às vezes, é necessário um pouco mais de tempo para finalizar o debate.

- c) **Conclusão:** finalizando o debate, desfazem-se os grupos e partimos para a conclusão final no grande grupo, e o professor faz o fechamento do que foi discutido até o momento.

1.2.10 Dramatização

Segundo Carlini (2004), a Dramatização é um procedimento de ensino que tem como objetivo a representação de uma determinada situação cotidiana, fato, fenômeno social, feita pelos alunos. Essa dramatização pode ser espontânea ou planejada, que necessita de uma elaboração mais sistemática dos personagens e das falas.

Para Rosa (2011), a dramatização tem como finalidades:

- Desenvolver a empatia, isto é, a capacidade de os discentes se colocarem imaginariamente no lugar de outro, num papel que não é o próprio;
- Apresentar à sala de aula um momento da realidade social fora da escola, para ser observada e estudada pelos alunos;
- Proporcionar aos alunos a vivência com a plateia, de forma a desenvolver a desinibição e a liberdade de expressão.

Atenção!



Para mais detalhes sobre a técnica da Dramatização e outras técnicas, acesse ao link leitura complementares.

1.3 Técnicas Presente no Método de Resolução de Problemas

A Técnica de Solução de Problemas permite apresentar ao aluno um problema que estimule o pensamento reflexivo para alcançar uma solução aceitável.

Para que essa técnica seja materializada, é preciso que se considere:

- um caso que apresente alguma dificuldade, ou dúvida que solicite uma solução;
- um alvo implícito na solução do problema;
- um pretexto forte que oriente a ação na busca da resposta.

Os passos fundamentais para a resolução de problemas são: formulação do problema; levantamento de possíveis alternativas de solução; avaliação crítica das soluções sugeridas colocando à prova cada uma delas à luz dos dados recolhidos até chegar a uma solução satisfatória; comprovação da solução aceita. (DIANE; BOTELHO; JACKELLYNE; PRADO, 2011).

1.3.1 Unidades Didáticas

O ensino por Unidade Didática apregoa uma proposta de organização e desenvolvimento do ensino pelo professor.

Esse estudo por unidades tem a finalidade de possuir um conteúdo coerente, promover adaptações de aprendizagens, desenvolver experiências e estudos de maneira que possa atuar na vida do aluno.

O estudo de unidades, segundo Morrison (apud GWTR, 2009), consiste em um encadeamento de cinco momentos que articulam a organização do ensino e da aprendizagem, a saber: **exploração, apresentação, assimilação, organização, exposição** ou **culminância**.



Fig. 04

1.3.2 Pesquisa Como Atividade Discente

Nesse tipo de técnica, o professor pode desenvolver a apreciação pelo estudo científico, bem como proporcionar ao aluno vivenciar a pesquisa científica. Por essa razão, as técnicas mais utilizadas são as de coletas de dados, presentes na metodologia científica. Um exemplo clássico do uso dessa técnica encontra-se no projeto integrador do curso de Letras Espanhol.

Se formos para os métodos propostos por Rangel (2005), veremos que eles são classificados em dois tipos: Método de Ensino Predominantemente Individualizado e Método de Ensino Aplicado a Grupos.

Método	técnicas
Método Predominantemente Individualizado	O Estudo Dirigido, O Estudo Supervisionado, A Tarefa Dirigida, O Estudo Livre.
Método de Ensino Aplicado a Grupos	Seminário, Philip 66, Debate, entre outros.

Salientamos que as técnicas do método de ensino aplicadas a grupos são as mesmas do método socializado apresentado por Vilarinho (1985).

Vamos, então, conhecer algumas técnicas do Método Predominantemente Individualizado.

a) O Estudo Supervisionado

Caracteriza-se pelo uso de atividades diversas de estudo, como leituras, pesquisas, trabalhos, planejadas, acompanhadas e avaliadas pelo docente, e realizada com autonomia pelos discentes. Pode, de acordo, com a necessidade do aluno, a atividade reiniciar ou passar para outra atividade.

b) A Tarefa Dirigida

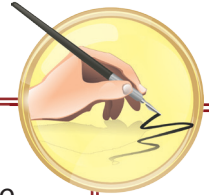
Refere-se a uma atividade indicada pelo docente e realizada com autonomia pelo aluno, com o objetivo de recuperação da aprendizagem (RANGEL, 2005).

c) O Estudo Livre

Tem como princípio norteador a liberdade de escolha. Diante disso, o docente possibilita várias alternativas de textos e trabalhos a fim de que os alunos possam escolher a atividade por iniciativa própria, de acordo com o seu interesse.

A continuidade das atividades e o reinício delas também partem do mesmo princípio de escolha livre.

Mãos à obra



Considerando o Estudo Supervisionado, a Atividade Dirigida e o Estudo Livre, relate como você os utilizaria para ensinar um determinado conteúdo da Língua Espanhola.

Já estudamos as técnicas de ensino apresentadas por Vilarinho (1985), por Rangel (2005), e agora, vamos conhecer as técnicas presentes nos métodos delineados por Libâneo (1994), presentes no quadro a seguir:

Método	Técnica
Método de Exposição Pelo Professor	Aula Expositiva
Método de Trabalho Independente	O Estudo Dirigido
Método de Elaboração Conjunta	Conversação Didática ou Aula Dialogada
Método de Trabalho em Grupo	São os mesmos dos apresentados por Vilarinho (1985) e por Rangel (2005).
Atividades Especiais	As atividades ou técnicas mais comuns são: Estudo do Meio, Jornal Escolar, Teatro, Biblioteca da Sala.

Comentaremos, nesta aula, apenas a Conversação Didática.

2. Conversação Didática

O termo conversação nos traz a lembrança algo como um simples bate-papo. Mas, no contexto da Conversação Didática, existe uma contribuição por parte do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

O papel do docente é trazer para sala de aula conhecimentos e experiências mais ricas e aprofundadas, fazendo com que os alunos, por meio da conversação, se aproximem gradativamente da organização lógica do conhecimento a ser estudado.

O meio mais comum de organizar a Conversação Didática é a pergunta, tanto do professor quanto do aluno. Entretanto, essa pergunta tem que estimular o raciocínio, o pensamento.

A conversação com base nas perguntas pode ser realizada sob a direção do docente, ao conversar com a turma; ou pode ser feita em forma de discussão entre grupos, com a condução indireta do professor.

Quanto às perguntas, estas podem ser referentes a conhecimentos de fatos isolados, relações entre fatos ou processos, colocação de problemas. Durante a elaboração das perguntas, é preciso considerar os seguintes aspectos:

- a) A pergunta deve ser preparada cuidadosamente;
- b) Deve iniciar com o pronome interrogativo correto;
- c) Deve estimular a resposta pensada e não um simples sim ou não ou então, uma resposta isolada.

Existem várias outras técnicas que não têm como abranger numa aula apenas. Diante disso, vamos estudar as que são desenvolvidas nas escolas, principalmente nas escolas¹ cuja proposta pedagógica baseia-se nas ideias de Freinet.

As Técnicas Freinetianas são:

- Aula Passeio
- Livro da Vida
- Correspondência Interescolar

1 Existe um escola em Natal que trabalha sob a proposta pedagógica de Freinet, ela fica localizada ao lado da escola Bereiana, Av. Hermes da Fonseca, 1500 - Tirol - Natal/RN - CEP 59015-001.

- Jornal Escolar
- Fichário Escolar Cooperativo

Atenção!



A proposta de Freinet preconiza que a escola e o processo de ensino-aprendizagem sempre se atualizem, estejam ligados aos acontecimentos sociais, ao progresso tecnológico, e os vivenciem na escola (CARLINI, 2005, p. 89).

As técnicas de ensino devem contemplar o dia a dia escolar, porque o aluno tem de se sentir motivado, interessado em aprender, em ir à escola. A sua proposta é de uma pedagogia que procura se adaptar à realidade social e cultural do morador de favela, de cortiço, de casa ou mansão (Op.cit, p. 88).

2.1 Aula Passeio

Tem como objetivo principal propiciar às crianças a conhecerem a vida fora da sala de aula. Pode ser até realizada nas redondezas da escola, em outros locais em que o aluno possa vivenciar o conteúdo estudado.



Fig. 05

2.2 Livro da Vida

É um caderno feito pela turma para anotar os acontecimentos do dia a dia, os momentos interessantes. É escrito pelos alunos, pelo professor, ilustrado com desenho ou folhas impressas.

O aluno tem liberdade de escrever quando quiser, o que sente, o que quer, o que acha interessante.

2.3 Correspondência Interescolar

É o momento para que os alunos comecem a se corresponder com colegas de outras turmas, seja por cartas, por fotografias, por presente, por postais, e por que não dizer por e-mail! É interessante essa técnica porque estimula a escrita e a socialização.

2.4 Jornal Escolar

Produção escrita dos alunos por meio de textos livres, podendo até ser uma temática que está sendo estudada em sala de aula. Os textos são escolhidos pelos discentes, impressos e agrupados mês a mês, encadernados e distribuídos na escola. É interessante destacar que o jornal escolar tem a mesma estrutura de um jornal circular da cidade.

2.5 Fichário Escolar Cooperativo

Freinet considerava os livros muito complexos, faziam as crianças perderem tempo. Diante disso, ele cria as fichas de estudo simples e fáceis de serem manuseadas pelos alunos, contendo os assuntos, que para eles, são interessantes.

Grande foi o nosso passeio às técnicas de ensino, mas lembro que não se escolhe uma técnica por considerar interessante ou bonita, mas por causa do objetivos e dos conteúdos que podem ser trabalhados com estas técnicas.

Já sei!



Aprendemos, nesta aula, que a técnica não está desvinculada da forma como é compreendida a prática educativa, como também varia de acordo com o método a quem pertence. Elas podem ser trabalhadas para métodos individuais, socializadores, como também aqueles que são individuais e sociais. Conhecemos as diversas técnicas, como GV-GO, Estudo Livre, Dramatização, Aula Passeio, entre outras.

Autoavaliação



Elabore um quadro contendo as várias técnicas e suas características. Ao final, escreva algumas considerações sobre os aspectos que você julgou positivos e negativos em relação à aplicabilidade das técnicas.



Referências

Apostila sobre pedagogia. Disponível em: <http://www.aeradoespirito.net>. Acessado em: 06. Mar. 2011.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas- São Paulo: Papirus, 1991. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CARLINI, Alda Luiza. Procedimentos de Ensino: escolher e decidir. IN: SCARPATO, Marta (org). **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer.** São Paulo: Avercamp, 2004. (Coleção Didática na Prática).

COUTINHO, Clara Pereira; JUNIOR, João Batista Bottentuit. **Utilização da técnica do Brainstorming na introdução de um modelo de E/B-Learning numa escola Profissional Portuguesa:** a perspectiva de professores e alunos.

Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7351>. Acessado em: 06. Mar. 2011.

DIANE, Bruna; BOTELHO, Camila; JACKELLYNE, Cíntia; PRADO, Poliana. **Técnicas de Ensino.**

Disponível em: http://www.uesb.br/mat/semat/seemat_arquivos/docs/mc7.pdf. Acessado em: 06. Mar. 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior.** São Paulo: Atlas, 2005.

JUNIOR MORSELLI, João Carlos de M. **Um Estudo sobre a Utilização de Procedimentos de Ensino na Disciplina de Sistemas Operacionais.** Disponível: www.inf.pucpcaldas.br. Acessado em: 26. Fev. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério. 2º grau. Série Formação do Professor.)

LIMA, Elinaldo Renovato de. **A didática, os métodos e as técnicas de ensino na igreja.** Disponível em: <http://www.evangelica.com.br/Artigos/>.

Acessado em: 05. Mar. 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério. 2º grau. Série Formação do Professor).

MELO, Luiz Carlos Ramos de. **O proceder em sala de aula: didática, metodologia didática, método ou técnica de ensino?** Publicado em 27/01/2010 Disponível em <http://www.webartigos.com>. Acessado em: 05. Mar. 2011.

MELLO, Rosângela Menta. **Metodologia do Ensino**. Produzido em 21.07.2007. Disponível em: <http://estagiocewk.pbwiki.com/OTP>. Acessado em: 02. Mar. 2011.

OIT- Organização Internacional do Trabalho/Centro Internacional de Formação da OIT. Guia de formação sindical sobre as normas internacionais do trabalho. **Manual do formador**. Disponível em: http://training.itcilo.it/actrav/ils_pt/guia&decl/metodologia.pdf. Acessado em: 06. Mar. 2011.

RANGEL, Mary. **Métodos de ensino para aprendizagem e dinamização das aulas**. Campinas- SP: Papirus, 2005. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ROSA, Paulo Ricardo da Silva. **Trabalhando em grupo** – Capítulo 9. Disponível em: http://fisica.uems.br/arquivos/instrumentacao/Capitulo_9.pdf. Acessado em: 06. Mar. 2011.

SENAI, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); FATESG, Faculdade de Tecnologia SENAI de Desenvolvimento Gerencial (FATESG). **Manual docente: guia de orientação da FATESG**. Goiânia: FATESG, 2010. 38 p. Disponível em: www.senaigo.com.br. Acessado em: 06. Mar. 2011.

SCARPATO, Marta (org). **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. São Paulo: Avercamp, 2004. (Coleção Didática na Prática).

Tecnologia educacional. In: Apostila preparada para o curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: estagiocewk.pbworks.com. Acessado em: 05. Mar. 2011.

Unidade Didática: uma técnica para organização do ensino e da aprendizagem. IN: GWTR Consultoria Textual. <http://gwtreducacao.blogspot.com/2009/08/unidade-didatica-uma-tecnica-para.html>. Acessado em: 06. Mar. 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas- São Paulo: Papirus, 1991. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. **Didática: Temas Selecionados**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1985.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZANON, D. P., ALTHAUS, M. T. M. **Possibilidades didáticas do trabalho com o seminário na aula universitária**. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPEDSUL, 2010, Londrina. Disponível em www.maiza.com.br. Acessado em: 06. Mar. 2011.

Fonte das figuras


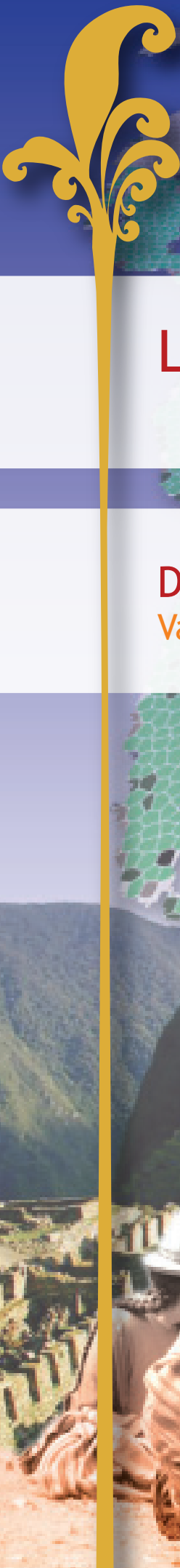
Fig 01: http://www.lifesizehd.com.br/Business_Solutions/Case_Studies/Case-Study_El_Mercurio.aspx

Fig 02: http://geraldodialoga.blogspot.com/2010_03_01_archive.html

Fig 03: <http://mariamijonamoderna.wordpress.com/2011/07/04/>

Fig 04: <http://www.infonet.com.br/economia/ler.asp?id=114323&titulo=economia>

Fig 05: http://escolalivredoalgarve.blogspot.com/2008_10_01_archive.html



Licenciatura em Espanhol

....

Didática

Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes



Aula Expositiva

Aula 14

Apresentação e Objetivos

Continuando a nossa aula sobre técnicas de ensino, vamos agora enveredar pelo caminho da aula expositiva, uma vez que é considerada uma das técnicas mais utilizadas pelo professor.

Assim, os objetivos desta aula são:

- Compreender as especificidades da aula expositiva;
- Identificar o uso adequado da aula expositiva.





Para Começar

Nas últimas décadas, a aula expositiva tem sido motivo de debate entre os estudiosos que defendem novas perspectivas educacionais, uma vez que, hoje, o aluno é sujeito e produtor do conhecimento e o professor atua como mediador do aprendizado. Exatamente por isso, apontam o uso da aula expositiva como um veículo de autoritarismo e memorização.

Muitos acreditam que a vida na escola, em pleno século XXI, não precisa da aula expositiva. Alguns chegam a sonhar com a sala totalmente informatizada cujo professor será o orientador da aprendizagem. No mundo cheio de tecnologias, para quê a aula expositiva? Para quê continuar usando o quadro negro, a voz do professor, quando temos internet, computador, televisão entre outras tecnologias?

Diante desse contexto, vamos então saber por que, mesmo com todas as críticas em relação à aula expositiva, ela ainda perdura como a técnica de ensino mais utilizada nos diversos níveis de ensino.

Antes, porém, de começarmos a estudar sobre o assunto, faça uma análise das figuras abaixo:



Fig. 01

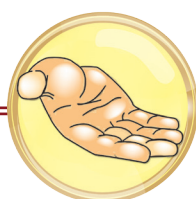
O que podemos observar nessas duas salas de aula? Na primeira figura, temos uma professora que escreveu muito no quadro e, agora, fala sobre o assunto, ou seja, trata-se de uma situação que, durante a nossa vida escolar, vivenciamos muito: o professor escreve, nós copiamos e depois escutamos a explicação sobre o assunto.

Já na segunda figura, temos um professor em cima da mesa,

bem expansivo, durante a explanação do assunto, mantendo os alunos concentrados no que ele falava. Inclusive, é uma imagem do filme *Sociedade dos poetas mortos*, que retrata a história de um professor que desenvolvia aulas expositivas. Diferente dos demais colegas de trabalho, ele fazia os alunos vivenciarem a poesia, a pensarem sobre ela.

Por isso não podemos afirmar categoricamente que a aula expositiva tem que ser abolida, mas a forma de conduzi-la é que precisa ser repensada, a forma como o professor utiliza a aula expositiva poderá ou não possibilitar a participação do aluno e sua aprendizagem.

Vamos, então, estudar como utilizar a aula expositiva?



Assim é

O percurso da aula expositiva

A aula expositiva é uma das técnicas mais antigas apresentadas na literatura da Didática. Ela remonta ao final da Idade Média. No Brasil, ela foi utilizada pelos jesuítas, quando assumiram o controle da organização escolar e suas ideias se tornaram um modelo pedagógico, que enfatizava o enciclopedismo e a disciplina.



Fig. 02

A relação professor-aluno, como vimos na aula sobre tendências pedagógicas, dava-se da seguinte forma: o professor é o detentor de todo o conhecimento, é quem toma as decisões e orienta o conteúdo a ser estudado pelo aluno. É o docente o centro do processo de ensino-aprendizagem. Quanto ao aluno, cabia apenas acatar as deliberações apresentadas pelo docente em sala de aula, subordinando-se a essas decisões.

No que tange ao enciclopedismo, os alunos não aprendiam o conteúdo de forma associada à sua vivência, mas eram obrigados a decorar todo o assunto ministrado pelo professor. A consequência resultante desse contexto era a neutralidade e o caráter dogmático do conteúdo, pois disciplina era defendida pelos jesuítas, focalizando a

ordem e a obediência, que tinha como objetivos manter o controle da sala de aula e moldar os conteúdos. (VARELA, 1994 apud LIMA; FREITAS, 2011).

Nesse contexto, a aula expositiva é uma técnica voltada para o ensino tradicional, que se arraigou durante muito tempo na cultura escolar brasileira. Devido a essa forma de lecionar, as tentativas feitas por alguns professores em utilizar outros meios ou técnicas como trabalhos em grupo, assistir a um filme, ir a um museu, entre outros, não eram bem vistas na escola.

Com o advento da pedagogia nova, o uso da aula expositiva é questionado, devido ao seu caráter totalmente verbalista e autoritário, herança da pedagogia tradicional.

Hoje, muitas técnicas são possíveis de serem realizadas, visto que o aluno é o ator principal do processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto, indagamos: onde fica a aula expositiva? Ela tem que ser abolida? A resposta é: NÃO! Ela necessita de modificação na forma como é utilizada. Na atualidade, já falamos de aula expositivo-dialogada, que estudaremos mais adiante. Por enquanto, vamos conhecer os tipos de aula expositiva.

Tipos de aula expositiva

As classificações que apresentaremos a seguir não são modelo, mas visam ajudar você a compreender o dinamismo existente por trás de uma aula. (ROSA, 2011).



Fig. 03

a) Clássica – modelo comumente encontrado na escola, é o tipo que já comentamos anteriormente: o docente fala durante algum tempo sobre determinado assunto e os alunos apenas escutam, isto é, estes são totalmente passivos.

b) Dialogada - neste tipo de aula, o docente procura romper com a passividade dos alunos, introduzindo, entre outros elementos, questões que serão respondidas pelos alunos.

c) Magistral - o professor, neste tipo de aula, discorre sobre uma temática, fornecendo uma visão geral do assunto, que depois será desenvolvido em pequenos grupos.

Os demais tipos de aula expositiva também são técnicas utilizadas como método socializador. O modelo desta aula de EaD, por exemplo, configura-se como um tipo de aula expositiva, pois o verbalismo está bem presente.

d) Colóquio - é utilizado, na maioria das vezes, em encontros científicos. As pessoas que participam de um colóquio, geralmente, são especialistas no assunto. Pode ser uma boa estratégia em sala de aula.

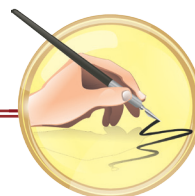
e) Seminário - este recurso é bastante usado não só em encontros científicos, por meio do qual um especialista discorre sobre um tema específico, mas também em sala de aula. Para mais detalhes, releia a aula sobre recursos didáticos.

f) Demonstração - neste tipo de aula, o professor utiliza algum instrumento para demonstrar algum efeito ou lei científica, enquanto fala sobre o assunto da aula. É muito utilizado nas aulas de química, física, aulas de laboratório.



Fig. 04

Mãos à obra



Diante da experiência que você vivenciou em sala de aula como aluno(a), comente os pontos positivos e negativos da aula expositiva.

A aula expositivo-dialogada: algumas características

A aula expositivo-dialogada se apresenta com outro significado quanto à participação do docente e do aluno em sala de aula. Em outras palavras, existe a oportunidade do diálogo durante a ministração da aula, pois o docente não é mais o centro do processo educativo, mas conta com a colaboração/interação do discente. Para que aconteça, então, esta interlocução em sala de aula, a discussão se constitui como uma excelente estratégia.

Para facilitar a compreensão sobre como organizar uma aula expositiva dialógica, apresentaremos alguns pontos importantes, como:



Fig. 05

a) Explicitação das ideias: é o momento em que o docente motiva o aluno para o assunto que será tratado em sala de aula, trazendo elementos que façam a ponte entre a vivência dos discentes e o conteúdo a ser ministrado.

Essa introdução da aula pode ser realizada por meio de uma reportagem, de perguntas, de um estudo de caso, de um filme, entre outros recursos que estimulem a participação dos alunos.

b) Problematização: é o momento em que os alunos vão confrontar as informações que apresentarão durante a etapa anterior. É também uma oportunidade de os alunos e o professor levantarem problemas, questionamentos referentes ao assunto da aula. O assunto não é meramente transmitido, mas é questionado, analisado pelo aluno sob a orientação do docente.

c) Construção de argumentos: neste momento, serão elaborados os argumentos, a defesa de determinadas ideias ou para demonstrar a compreensão sobre os conceitos formais trabalhados na etapa anterior.

d) Sistematização da aprendizagem: é a etapa final da aula expositiva dialógica. Neste momento, os alunos irão sistematizar o conhecimento adquirido durante as demais etapas. Após a sistematização, os discentes apresentarão o resultado dos estudos oralmente ou através do trabalho escrito.



Fig. 06

Podemos observar que o professor sempre instiga a participação dos alunos. Ele não passa as informações prontas, mas instiga os alunos à pesquisa, à opinião. Esse procedimento se faz presente em todo o processo. Tal situação não acontece na aula expositiva clássica, pois o docente apenas expõe o conteúdo, não instiga a participação dos alunos.

Atenção!



Para mais detalhes sobre a aula expositivo-dialogada, acesse o link, especificamente da leitura complementar e leia o texto "Aula expositiva: superando o tradicional".

Continuando a nossa aula, comentaremos, neste momento, as características mais comuns da aula expositiva.

As características da Aula Expositiva

Comumente, as aulas, qualquer que seja o tipo, dependem da forma como o professor as conduz, do seu preparo técnico, de sua empatia, de sua capacidade de motivação, da sua comunicação, entre outros aspectos.

A aula expositiva, mesmo que muitos a considerem simples de ser utilizada, não acontece eficazmente, sem a observação dos seguintes elementos:

1. Conhecer o seu público alvo

O docente tem que entender que a aula expositiva é direcionada

para outras pessoas e não para ele mesmo. Esse fato direciona para algo importante: a observação da reação da plateia para a qual ele se dirige. Muitas vezes, pensamos que estamos muito bem, nos agradamos do som da nossa voz, o que não permite perceber que ninguém está conseguindo acompanhar o que dizemos.

2. Prepare sua aula

A aula deve ser analisada, planejada e organizada a priori pelo professor. Ele deve estar atento aos seguintes pontos:



Fig. 07

- Quais os pontos são mais difíceis naquele conteúdo?
- Qual o tempo adequado para a quantidade de informação a ser ministrada na aula?
- O conhecimento prévio dos alunos é suficiente para compreender o novo conteúdo?
- É necessário o uso de algum recurso audiovisual?

Se o professor atentar para essas questões, certamente, obterá um resultado exitoso.

3. Compatibilize o conteúdo com o tempo

O tempo deve ser estudado, a fim de averiguar os minutos necessários para o conteúdo planejado para uma dada aula. Tem professores que querem, em 45 minutos, dar um conteúdo que demandaria mais tempo. Isso não possibilita a exploração das informações em sala de aula. Essa observância em relação ao tempo não é muito fácil, pois envolve um pouco de experiência por parte do professor.



Fig. 08

A observância do tempo é importante, primeiro porque faz com que

a aula flua melhor; segundo, respeita os colegas que darão aula logo em seguida a sua, que não terão que esperar o término ou mesmo solicitar a sua saída.

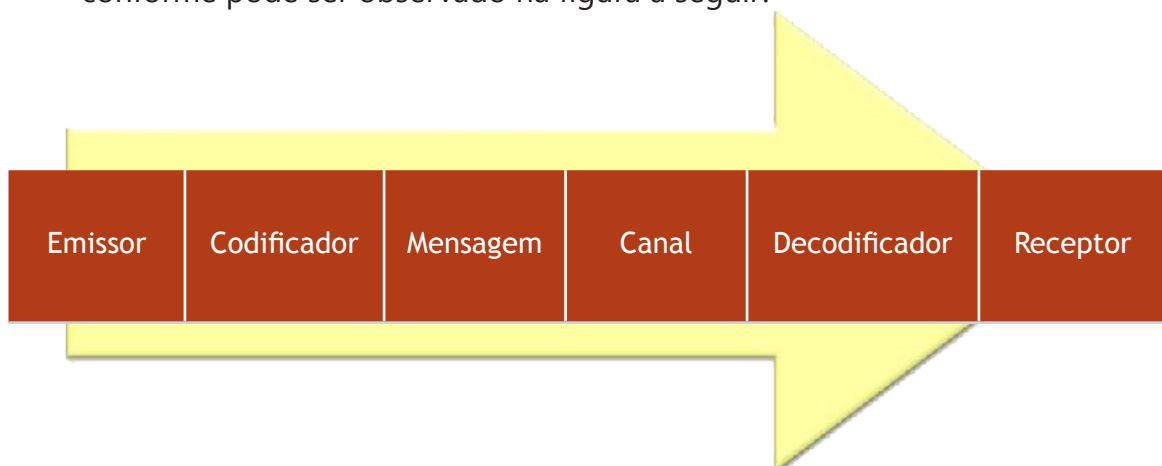
Outros aspectos a serem observados são:

- A pessoa que está ouvindo consegue manter a atenção durante um tempo limitado. Entre os adultos, esse tempo varia entre 30 e 40 minutos; em relação a crianças e adolescentes, esse tempo é menor.
- Assim, ao ministrar uma aula expositiva, alterne 30 a 40 minutos de exposição com uma pausa recreativa, onde você pode utilizar perguntas para que os ouvintes atuem de forma mais efetiva, como por exemplo: uma brincadeira, um exercício, um exemplo de aplicação do conteúdo que você está ministrando, etc.

4. Use uma linguagem apropriada para facilitar a comunicação

A linguagem que o professor utiliza precisa estar de acordo com a turma, o que não significa que o docente tem que falar errado porque seus alunos falam. Quer dizer que se deve buscar evitar o uso de palavras e expressões que não têm sentido ou não sejam compreensíveis para aquele grupo.

O professor, durante a sua exposição, precisa compreender o processo comunicativo, isto é, ele é o emissor e o aluno é o receptor, mas entre eles existe uma mensagem, o codificador, um canal, o decodificador, conforme pode ser observado na figura a seguir:





Atenção!

Só a título de revisão, vamos ver o que significa cada elemento presente na comunicação:

Emissor: o emissor é um dos protagonistas do ato da comunicação. Este, em dado momento, emite uma mensagem para um receptor ou destinatário. Codificar: transformar num código conhecido a intenção da comunicação ou elaborar um sistema de signos.

Mensagem: é, no sentido geral, o objeto da comunicação. Dependendo do contexto, o termo pode se aplicar tanto ao conteúdo da informação quanto à sua forma de apresentação.

Canal: designa o meio usado para transportar uma mensagem do emissor ao receptor.

Decodificar: decifrar a mensagem, operação que depende do repertório (conjunto estruturado de informação) de cada pessoa;

Receptor: é um dos protagonistas do ato da comunicação: aquele a quem se dirige a mensagem, quem recebe a informação e a decodifica, isto é, transforma os impulsos físicos (sinais) em mensagem recuperada. A informação que faz então retornar à fonte emissora recebe o nome de retroalimentação ou realimentação.

Fonte: www.wikipedia.com.br

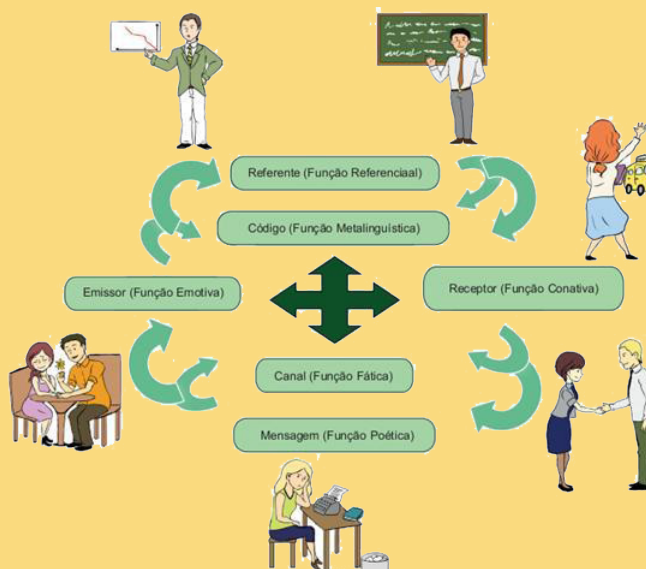


Fig. 09

Continuando nossa aula, se analisarmos a figura acima, perceberemos que, no ato da comunicação, sempre existirá o emissor e o receptor. No que diz respeito à codificação, no processo comunicativo, o professor é responsável por esta e quem faz a decodificação é o aluno. Se a mensagem que o docente emite não for codificada de forma correta, poderá acarretar o erro de decodificação do discente.

Gil (2005) detalha mais um pouco como acontece a comunicação em sala de aula:

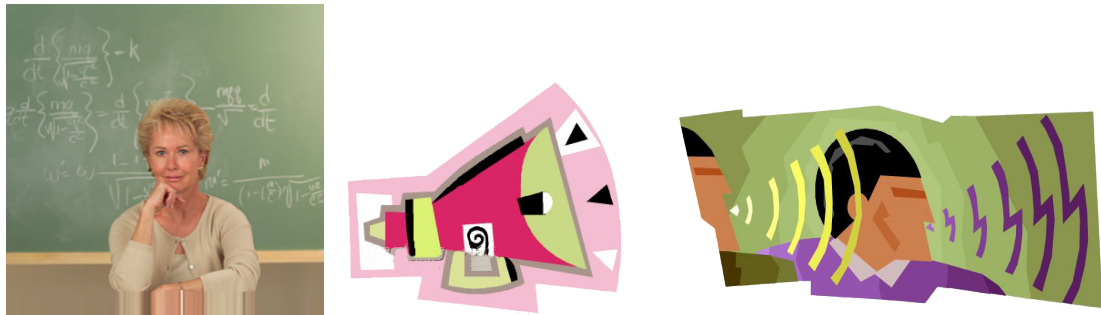


Fig. 10

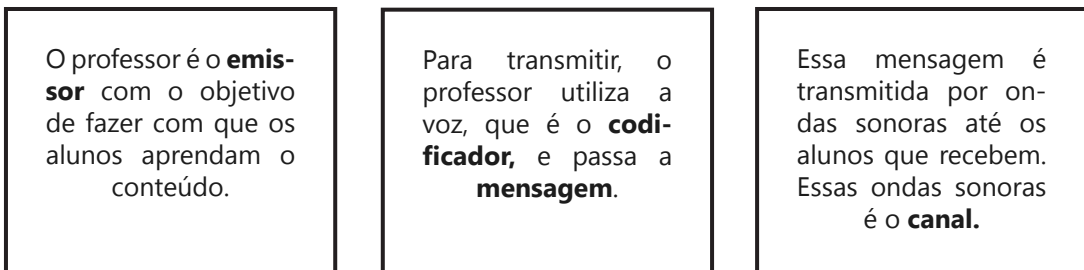
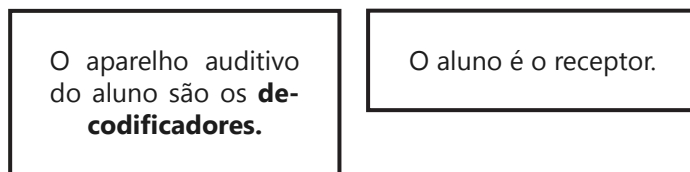


Fig. 11



Diante desses aspectos, o falante não pode falar de qualquer maneira, antes tem que tomar cuidado com as expressões regionais, cacoetes de pessoas que os incorporam na linguagem, como o uso do "NÉ", "TÁ", entre outros. De uma forma geral, a linguagem do professor deve ser clara, evitando ambiguidade e linguagem a que os alunos ainda não tiveram acesso. Na ocasião da aula, caso acredite ser necessário, o professor deve possibilitar ao aluno o significado da palavra.

5. O Ritmo

O ritmo também se configura como um ponto importante a ser considerado durante a aula expositiva. Mas o que significa ritmo no contexto da aula? É a velocidade com que o docente fala, acrescida das modulações que ele imprime ao seu discurso. (ROSA, 2001, p.7).

Existem professores que falam muito baixo, causando sonolência nos alunos; outros têm o mesmo tom a aula inteira, tornando-a maçante; e tem aqueles professores que falam aos berros, deixando os discentes com dor de cabeça. Essas situações não condizem com o bom ritmo da aula.



Fig. 12

O professor, durante a ministração do conteúdo, tem que saber dosar o timbre de voz. Quando quiser chamar a atenção para um assunto, recomenda-se usar um tom mais enfático, mais forte, também precisa transmitir o assunto com paixão que ele tem quanto à área de sua especialidade, senão como irá motivar os alunos?

Rosa (2011) recomenda alguns pontos interessantes para um bom ritmo durante a aula:

1. Introduza pausas estratégicas ao longo da sua fala.
2. Depois de falar sobre algum ponto mais importante, introduza uma pausa de 15 a 20 segundos, a fim de que aquela ideia seja absorvida na mente dos alunos e ele interaja com os outros conceitos já presentes na estrutura cognitiva.
3. Esta pausa pode ser realizada, por exemplo, durante o

momento de apagar o quadro ou por breve deslocamento dentro da sala, depende da sua turma. Seja criativo.

6. Postura

Outro detalhe que precisa ser observado é a postura do docente, pois o corpo e as mãos do professor “falam” com os alunos. Existem docentes que gesticulam demais, a ponto de deixar o aluno confuso sem saber se presta atenção ao que o professor está dizendo ou às mãos que se movimentam. Outros já são parados demais, que causa até sonolência.



Fig. 13

Não almejando sermos muito técnicos e nem assumirmos o papel de um consultor, apresentaremos alguns procedimentos, com base em Rosa (2011), que podem ser seguidos pelo professor:

1. Busque ter uma postura descontraída. Se você gosta de fazer brincadeiras, utilize-as com bom senso, sem se tornar inconveniente ou arrogante. De uma forma geral, nunca tente ser o que você não é, pois, quando fingimos ser algo que não somos, normalmente resulta em desastres.
2. Reconheça cada discente como o único ouvinte da sala, fazendo-o se sentir o mais importante. E agora, como conseguir isso? Primeiro, olhe para todos da classe, não fuja também dos seus olhares. Segundo, caminhe pela sala, e, se possível, olhe para os alunos como se tivesse conversando com eles.
3. Evite falar enquanto estiver escrevendo no quadro. Procure falar sempre virado para a turma, primeiro por que é falta de educação dar as costas quando se fala com alguém e a outra é que a voz, quando refletida pelo quadro, se torna desagradável para quem escuta.

Atenção!



É importante destacarmos que, se tivermos um aluno com deficiência visual, à medida que você escreve no quadro, é necessário que leia o que está sendo escrito. Para isso, você pode ficar numa posição tangente ao quadro, de forma que sua voz não se projete no quadro, mas possa ir para a sala.

4. Caso você venha a utilizar transparências ou slides, não fique na frente da tela, mesmo quando você considera necessário apontar o assunto no slide ou na transparência. Neste caso, observe o seguinte:

- Use um apontador (uma vareta fina, uma antena de rádio ou apontador a laser) para indicar o conteúdo que deseja destacar, mas esta opção não é aconselhável para quem não tiver um bom controle das mãos (mãos trêmulas);
- Não use nenhum objeto que faça sombra sobre a imagem projetada.



Fig. 14

5. No momento em que estiver utilizando a transparências ou projetor de multimídia, assim que o slide estiver na tela, posicione-se em uma angulação adequada, de tal modo que todos os alunos possam enxergar o assunto por completo.

6. Outro ponto a ser observado diz respeito à vestimenta do professor. Parece ser algo sem importância, mas é interessante que se vista adequadamente, de acordo com o nível socioeconômico da população para a qual você está falando. Tal aspecto não significa que você vai se vestir mal ao trabalhar com escolas que atende a classes menos favorecidas e, muito menos, gastar todo o seu salário em roupas de grife, caso trabalhe com escolas de zonas tipo classe A. Diante disso, é importante utilizar sempre o bom senso.

7. Outro aspecto a ser considerado diz respeito ao asseio corporal. Um professor com mau hálito ou cheirando a suor, ou realmente exalando mau cheiro causa uma péssima impressão.



Fig. 15

Após todos os aspectos apresentados, temos que estar atentos à forma como o aluno está reagindo a sua aula. Se ele abre muito a boca, se encosta muito na parede, é preciso que você use outras estratégias, chame a atenção dos alunos com algum assunto.

Para finalizarmos as características da aula expositiva, é interessante destacarmos que não é só o docente que tem observâncias a considerar, mas o discente também. Segundo Carlini (apud SCARPATO, 2004), ele precisa dedicar atenção à exposição do professor e procurar relacionar com o conhecimento que já possui, algo que nossos alunos quase não realizam.

Um segundo elemento, consiste em evitar se distrair com atividades paralelas ou conversas. Tal aspecto também é pouco realizado pelos discentes, pois muitos não têm motivação de estarem na escola. Alguns frequentam pelo fato de a mãe receber o bolsa-família; outros

Observando o que foi estudado, pudemos ver que não é de qualquer forma que podemos usar a aula expositiva, na verdade temos que observar a nossa postura, o ritmo da aula, as necessidades dos alunos, entre outros elementos.

Diante das observações feitas, existe, ainda, outro ponto a ser analisado quanto à aula expositiva: quando devemos utilizá-la em preferência a outra técnica? Para responder a essa indagação, apresentaremos alguns aspectos tendo por base Rosa (2011).

Um dos primeiros pontos a considerar na escolha da aula expositiva é o caráter de síntese, pois, se o tópico do assunto for de difícil acesso ao aluno, e também é um pouco extenso, a aula expositiva ajuda a condensar o assunto e ministrá-lo ao aluno. Caso o assunto seja possível de ser consultado pelo discente, inclusive por meio do livro didático, a aula expositiva não se faz necessária.

Outro ponto a ser observado é o caráter introdutório ou conclusivo da aula expositiva. O que isso quer dizer? Primeiro, ao iniciar uma unidade de ensino, posso usar a aula expositiva como introdução, a fim de apresentar o tema e os desdobramentos futuros da aula. Outro momento importante cuja aula expositiva é útil ocorre ao final de uma unidade, com intuito de se revisar a unidade trabalhada.

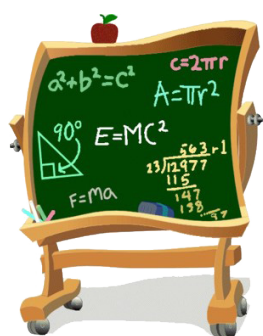


Fig. 16

Além desses aspectos, temos a questão do tempo limitado para o desenvolvimento de determinado assunto, fato que não é problema quando usamos a aula expositiva, pois não requer um tempo muito longo para trabalhar uma temática com os alunos. Agora, se a nossa preocupação também estiver centrada no aprendizado de habilidades, a aula expositiva não irá satisfazer por completo esse objetivo.

Se os recursos em sua escola forem escassos, o uso da aula expositiva também é uma boa opção, pois não requer um recurso muito oneroso para ser desenvolvida. Podemos, inclusive, usar apenas o quadro negro e o giz.

Juntamente com essa questão dos recursos escassos, os professores também possuem um número considerável de alunos, que, muitas vezes, chega a ser superior a 30 alunos. Tal situação dificulta a aplicação de métodos mais individualizados, e, nestes casos, a aula expositiva também pode ser uma alternativa a ser usada pelo docente.

Observando esses elementos, constatamos ainda que, em nossas escolas, o uso da aula expositiva é bastante predominante, já que temos muitos alunos e poucos recursos, por isso o tempo também colabora para a escolha da aula expositiva, pois muitas escolas ainda estão presas

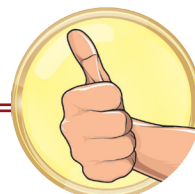
ao cumprimento do livro didático, já que o currículo está focado no vestibular.

Por essas e outras razões, tendo como foco a transmissão do conteúdo, a apresentação do assunto de forma organizada, a introdução de uma temática, o despertar da atenção dos alunos, a transmissão das experiências e a síntese do conteúdo ministrado, o uso da aula expositiva é adequado.

Mas, caso o objetivo das nossas aulas seja proporcionar o domínio cognitivo, tais como análise, reflexão, síntese, avaliação, domínios afetivos e motores, a aula expositiva não atende totalmente a esses alvos.

Até a próxima aula!

Já sei!



O que aprendemos nesta aula? Aprendemos que a aula expositiva é uma técnica de ensino muito antiga, remetendo-se ao tempo dos jesuítas. Inicialmente, seu foco era apenas a transmissão de conteúdos, mas hoje existem outros tipos de aula expositiva, entre elas a dialógica, muito utilizada no contexto atual.

Vimos que não podemos usar a aula expositiva de qualquer maneira, por isso precisamos estar atentos ao ritmo da aula, considerando o tempo, a nossa postura e o asseio pessoal.

Estudamos alguns pontos presentes no cotidiano da sala de aula que nos direcionam para a escolha da aula expositiva como técnica de ensino, tais como: o número excessivo de alunos e o pouco tempo para ministrar o assunto. Ainda, percebemos que, se almejarmos desenvolver outras habilidades, outras competências, a aula expositiva não atenderá por completo o objetivo proposto.



Autoavaliação

Realize uma visita a uma escola. Em ocasião desta visita, solicite a permissão da diretora para assistir a uma aula, se possível em uma turma de Ensino Médio, onde há predominância das aulas expositivas. Após esse momento, preencha o seguinte quadro, e depois faça suas considerações a respeito do que está no quadro.

Turma observada:		
Aula observada:		
Descrição da aula (o que a professora realizou):		
Pontos fortes observados em relação à aula.	Pontos regulares observados em relação à aula.	Pontos fracos observados em relação à aula.
Quanto ao que foi estudado, o que o (a) professor (a) acertou.		Quanto ao que foi estudado, no que o (a) professor (a) errou.
Considerações pessoais sobre o que foi observado e sintetizado no quadro:		



ARAÚJO, José Carlos Souza. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Técnicas de ensino: por que não?** Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas-São Paulo: Papyrus, 1991.

CARLINI, Alda Luiza. **Procedimentos de Ensino: escolher e decidir.** IN: SCARPATO, Marta (org). Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer. Coleção Didática na Prática. São Paulo: Avercamp, 2004.

Codificar. Disponível em: www.wikipédia.com.br. Acesso em: 24.03.2010.

Decodificar. Disponível em: www.wikipédia.com.br. Acesso em: 24.03.2010.

Emissor. Disponível em: www.wikipédia.com.br. Acesso em: 24.03.2010.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento; PEREIRA, Francisca Elisa de Lima; FERREIRA, Ilane Cavalcante. **Concepção de textualidade, língua, gêneros textuais e ensino de língua.** Módulo II. Natal-RN: IFRN, 2010.

LIMA, Valderez Marina do Rosário; FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Aula Expositiva.** Disponível em: www.pucrs-campus2.br. Acesso em: 21.03.2011.

Mensagem. Disponível em: www.wikipédia.com.br. Acesso em: 24.03.2011.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior.** São Paulo: Atlas, 2005.

RANGEL, Mary. **Métodos de ensino para aprendizagem e dinamização das aulas.** Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas- SP: Papyrus, 2005.

Receptor. Disponível em: www.wikipédia.com.br. Acesso em: 24.03.2010.

ROSA, Paulo Ricardo da Silva. **Aula expositiva** – Cap. 7. Disponível em: física.uems.br. Acesso em: 22.03.2011.

SCARPATO, Marta (org). **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer.** Coleção Didática na Prática. São Paulo: Avercamp, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Técnicas de ensino: por que não?** Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas-São Paulo: Papyrus, 1991.

Fonte das figuras

Fig 1 - <http://revistaescola.abril.com.br/img/matematica/232-estatistica4.jpg>

- http://1.bp.blogspot.com/_SQ0HxGnKKV0/TNFCAdJ4FjI/AAAAAAAAA7o/tISNe9g0ii8/s1600/Sociedade+dos+Poetas+Mortos.2jpg.jpg

Fig 2 – <HTTP://www.zelmar.blogspot.com>

Fig 3 - http://www.cdcc.usp.br/ciencia/artigos/art_26/naturezaimagem/aula.jpg

Fig 4 - http://www.cdcc.usp.br/ciencia/artigos/art_26/naturezaimagem/laboratorio.jpg

Fig 5 - http://1.bp.blogspot.com/-R9h_yVtPnaI/TX3uArdH9tI/AAAAAAAAHRg/tVnQtN-FPNk/s400/aulas.jpg

Fig 6 - http://2.bp.blogspot.com/_mCOujkRz3Q/SrJZks3jsWI/AAAAAAAAAKA/yXj1Q6_4zgc/s400/Imag006.jpg

Fig 7 - <http://lh5.ggpht.com/-AfgpkQeYY1Y/Tgi87XBxYUI/AAAAAAAAADBo/hyukX6AkQUY/w400/planejamento%252520de%252520ensino2.jpg>

Fig 8 - http://4.bp.blogspot.com/_mhkSe0mFKk8/S-HS84thdoI/AAAAAAAAA8g/H06osBhOfik/s200/trabalho-3.gif

Fig 9 - www.wikipedia.com.br

Fig 10 - <http://www.blazeisd.com/Portals/17/blazeisdteacher2.bmp>

- http://clipart.coolclips.com/300/wjm/tf05161/CoolClips_vc009029.jpg

- <http://rozkwalker.com/category/develop>

Fig 11 - http://clipart.coolclips.com/300/wjm/tf05186/CoolClips_vc016391.jpg

- http://www.lacseagles.com/index_files/image015.jpg

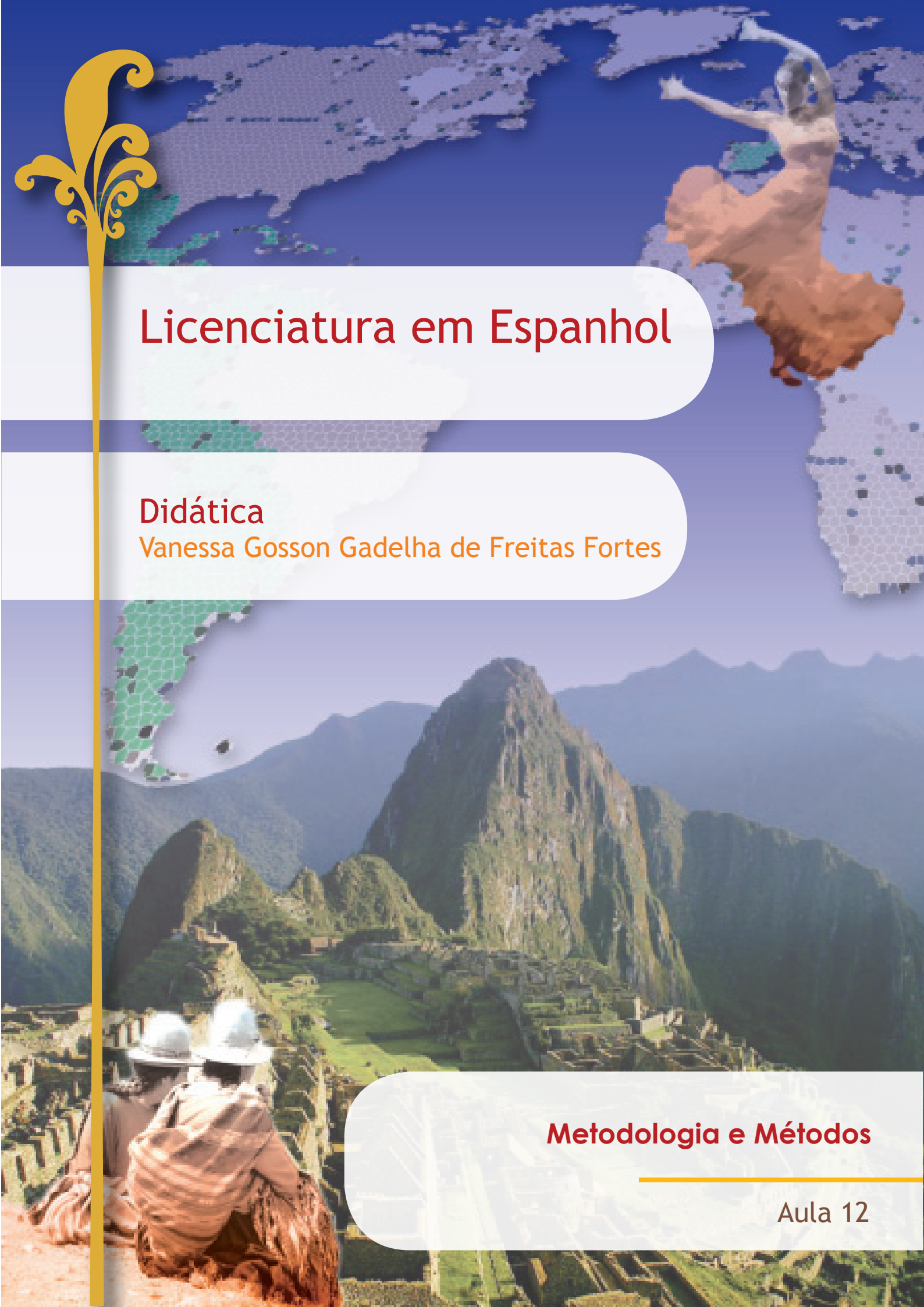
Fig 12 - http://www.unicap.br/assecom2/boletim/2009/novembro/imagens/09_3.jpg

Fig 13 - <http://whitethreads.files.wordpress.com/2011/05/teacher.jpg?w=147&h=127>

Fig 14 - <http://www.casamentorj.com.br/images/stories/meio%20fraque%20e%20ternos.png>

Fig 15 - <http://stor.pt.cx/manuela/files/2010/12/casc%C3%A3o.gif>

Fig 16 - <http://www.robsonpiresxerife.com/blog/wp-content/uploads/2010/01/quadronegro.jpg>



Licenciatura em Espanhol

....

Didática

Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes



Estudo do Meio

Aula 15

Apresentação e Objetivos

Na presente aula, nós vamos esmiuçar o assunto sobre o estudo do meio, uma das técnicas utilizadas nas várias áreas do conhecimento, principalmente quando se almeja uma vivência dos alunos em relação ao assunto da aula.

Nesse sentido, os objetivos desta aula são:

- Conhecer os fundamentos que norteiam o estudo do meio;
- Distinguir as características do estudo do meio.





Para Começar



Fig. 01

Fazendo a leitura da foto, o que podemos averiguar? Primeiro, podemos ver várias crianças observando algo, segundo que são alunos de uma escola e estão acompanhados da professora numa aula de campo.

Todos esses aspectos são comuns na escola, ou seja, existe no planejamento uma proposta de aula passeio para que os discentes vivenciem o que estão estudando nas escolas.

Mas por que estamos falando de aula passeio se o assunto a ser estudado refere-se a estudo do meio? A aula de campo e o estudo do meio têm uma estreita relação, pois durante a saída da escola, o professor já tem direcionado o que os alunos vão analisar, pesquisar, estudar e os alunos também estudaram o assunto que vão observar.

Nesse sentido, quando falamos de estudo do meio, não estamos fazendo referência a uma simples aquisição de informações fora da sala de aula, ou uma simples comprovação de conhecimento através da visita in loco, mas sim, estamos nos referindo a uma metodologia de pesquisa e de organização de novos saberes; o que requer um roteiro, orientação quanto às questões que vão ser investigadas, seleção de informações, observação em campo, comparação de dados obtidos durante a pesquisa e considerações.

Diante dessa complexidade, não poderíamos desenvolver o estudo do meio de forma aleatória, mas ter fundamentos que subsidiem a nossa prática; e para que isso aconteça, é preciso que conheçamos o que rege o estudo de campo, quais são as suas características, o que significa estudo de campo, os seus benefícios.

Vamos, então, começar o nosso estudo.



Não poderíamos deixar de comentar sobre como surgiu o estudo de campo, pois assim podemos compreender – de forma mais consistente – a finalidade do estudo de campo.

A origem da Técnica Estudo do Meio

O Estudo do Meio teve sua origem, no Brasil, em meados do Século XX, em São Paulo, permeado pelo processo de industrializado e pela vinda de imigrantes europeus para trabalhar nas fábricas.

Nesse período, os operários militantes no movimento anarquista criaram escolas para seus filhos que tinham como objetivo fornecer um ensino racional, fundamentado em observações de campo, em discussões e na formação do senso crítico sobre a realidade em que viviam – fato que proporcionou a consolidação do Estudo do Meio, como técnica de ensino. É interessante informar que as bases pedagógicas dessas escolas estavam na pedagogia de um espanhol chamado Francisco Ferrer.

Antes de continuarmos com a nossa aula, vamos conhecer quem foi Ferrer.

Quem foi Ferrer?

Francisco Ferrer Guardia (10 de Janeiro de 1849 - 13 de Outubro de 1909). Foi um pensador anarquista catalão, criador da Escola Moderna (1901), um projeto prático de pedagogia libertária.

Ele nasceu em Allela (uma pequena cidade perto de Barcelona) em 10 de Janeiro de 1859. Filho de pais católicos, cedo se tornou anticlerical e juntou-se à loja maçônica *Verdad*, de Barcelona. Apoiou o pronunciamento militar

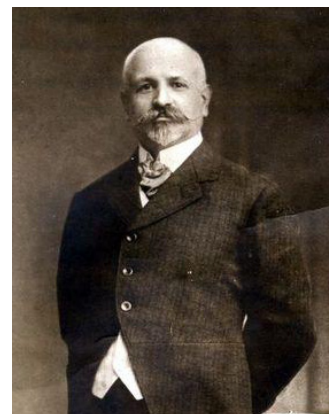


Fig. 02

de 1886, que pretendia proclamar a República, mas diante do fracasso deste, Ferrer teve de exilar-se em Paris. Sobreviveu ensinando espanhol até 1901, e durante esse período, criou os conceitos educativos que aplicaria em sua Escola Moderna.

(fonte: www.wikipédia.com.br)

A título de informação, apresentaremos as características da Escola Moderna e da Pedagogia Libertária, apesar destas terem sido comentadas na aula sobre tendências pedagógicas.



Atenção!



Fig. 03- Uma turma de alunos da escola Moderna, em São Paulo, 1925. Imagemgrafia oferecida gentilmente por Magda Botelho, sobrinha de Neno Vasco, acervo de família. Reproduzida por Alexandre Samis em "Pavilhão negro sobre pátria oliva: sindicalismo e anarquismo no Brasil." (p.165) In.: História do movimento operário revolucionário. São Paulo: Imaginário; São Caetano do Sul: IMES, Observatório de Políticas Sociais, 2004. Fonte: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/iconograficos/educacao_anarquista.htm

A Escola Moderna é mista e aberta a todos os meios (conquanto paga, o preço da pensão varia em função da

renda dos pais); ela é laica e bane todo ensino religioso. Enfim, é também racional e científica.

Dotada de uma biblioteca, de uma tipografia, de um serviço de edição que publica manuais e obras pedagógicas, ela aparece como um foco intenso de cultura popular. Ferrer quer que ela seja um instrumento de emancipação e propagação das ideias libertárias diante do “adestramento” do ensino oficial de educação, “poderoso meio de subjugação nas mãos dos dirigentes”, que habitua as crianças “a obedecer, a crer, a pensar segundo seus dogmas sociais que nos regem”. Para ele, o ensino deve ser uma força a serviço da mudança: “queremos homens capazes de evoluir incessantemente, capazes de destruir, renovar constantemente os meios e renovar-se a si mesmos”.

Assim, o princípio fundamental da Escola Moderna é a liberdade da criança; ela esforça-se para respeitar seu movimento natural, sua espontaneidade, as características de sua personalidade; quer desenvolver sua independência, seu juízo, seu espírito crítico; “prefiro”, diz Ferrer, “a espontaneidade livre de uma criança que não sabe nada, à instrução de palavras e à deformação intelectual de uma criança que sofreu a educação atual” (SILVA, 2011, p. 1).

A título de recordação, pois já comentamos sobre Pedagogia Libertária em outra aula, vamos apresentar – no tópico “Atenção” – alguns dos seus objetivos norteadores.

Antes de comentarmos sobre os objetivos pedagógicos, destacamos que existiam dois princípios que norteavam a Pedagogia Libertária, e que foram os subsídios para uma educação mais livre do autoritarismo. Esses princípios são:

- a) Proporcionar a racionalidade e a liberdade a fim de promover mudanças na estrutura social, substituindo o estado autoritário por um modo de cooperação entre os indivíduos;
- b) Lutar por direitos e deveres de uma sociedade igualitária.

Partindo desses princípios, a educação é delineada para os seguintes objetivos:

- a) Fornecer uma educação integral com vistas a capacitar os oprimidos (Cf. Guardia, s/d);
- b) Implantar uma escola que não cogite com restrições e dogmatismo, buscando fundamentar o conteúdo curricular na ciência;
- c) A finalidade da educação é possibilitar aos meninos e às meninas se tornarem pessoas instruídas, verdadeiras, justas e livres, e para que isso aconteça, o ensino deveria estar baseado nas ciências naturais, que proporciona a capacitação dos educandos para que estudem, analisem, conheçam os objetivos pesquisados, a realidade sem fábulas ou sonhos.

Todas essas informações servem como adendo para compreendermos os princípios que norteavam as escolas anarquistas, que foram o embrião do Estudo do Meio.

Para resumir, as escolas anarquistas, que seguiam a pedagogia de Ferrer, tinham como principal finalidade “fundar escolas livres, independentes do Estado, alfabetizando adultos e crianças num espaço de debate e diálogo, levando-os a pensar com suas próprias cabeças” (PONTUSCHKA, 1994 p. 165 apud LESTINGER; SORRENTINO, 2008, p. 615).

Assim, para que pudesse promover um ensino mais livre, num espaço de diálogo, o Estudo do Meio se fortalece, pois os discentes tinham a oportunidade, enquanto descreviam o meio, de refletir sobre as desigualdades, injustiças, e sugeriam mudanças. Apesar da tentativa de possibilitar aos alunos a percepção das injustiças sociais, no final da década de 1920, esse movimento anarquista foi bastante combatido e as escolas foram fechadas.

Durante o período do movimento da Escola Nova – meados da década de 1930 – o Estudo do Meio também ganhou espaços. Os escolanovistas resgataram a prática de Estudo do Meio, mas com uma conotação diferente das escolas anarquistas. O objetivo de estudar o meio estava na integração dos alunos ao seu ambiente, tendo como base as ideias da teoria de Piaget, e não como forma de transformação do

meio.

Outras personalidades contribuíram para a divulgação das ideias da pedagogia libertária, baseada no respeito individual e coletivo, na liberdade de expressão, como o brasileiro Paulo Freire (1921-1997), o francês Célestin Freinet (1896-1966), o ucraniano Anton Makarenko (1888-1997) e o croata Rudolf Steiner (1861-1925).

Além dessas pessoas, outros estudiosos do comportamento humano e suas correntes também contribuíram para o desenvolvimento do estudo do meio, como Vygotsky e Howard Gardner, além de Piaget, que já foi citado anteriormente.

Diante das ideias dos pesquisadores, das vivências das escolas que utilizam o Estudo do Meio, este ganha espaço nas instituições educacionais brasileiras.

Paulo Reglus Neves Freire (Recife, 19 de setembro de 1921 — São Paulo, 2 de maio de 1997). Foi um educador e filósofo brasileiro. Destacou-se por seu trabalho na área da educação popular, voltada tanto para a escolarização como para a formação da consciência.

(fonte: www.wikipédia.com.br)

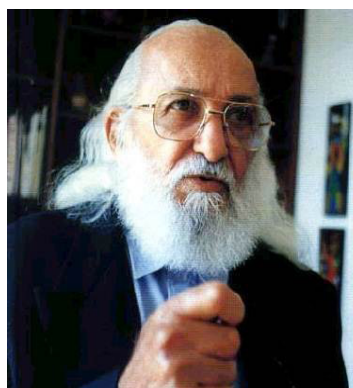


Fig. 04



Fig. 05

Célestin Freinet (1896-1966). Muitos dos conceitos e atividades escolares idealizados pelo pedagogo francês se tornaram tão difundidos que há educadores que os utilizam sem nunca ter ouvido falar no autor. É o caso das aulas-passeio (ou estudos de campo), dos cantinhos pedagógicos e da troca de correspondência entre escolas.

(fonte: <http://revistaescola.abril.com.br>)



Fig. 06

Anton Semionovich Makarenko (1888-1997), professor na Ucrânia, país do leste europeu que era parte da União Soviética na época, foi um dos homens que ajudou a responder às questões: Como educar? Por onde começar? E a repensar o papel da escola e da família na recém-criada sociedade comunista, no início do século 20. Sua pedagogia tornou-se conhecida por transformar centenas de crianças e adolescentes marginalizados em cidadãos.

(fonte: <http://revistaescola.abril.com.br>)

Rudolf Steiner (1861-1925). Nasceu em Kraljevec, fronteira austro-húngara, em 27 de Fevereiro de 1861 e faleceu em Dornach, Suíça, no dia 30 de Março de 1925. Foi filósofo, educador, artista e esoterista. Criou a Pedagogia de Waldorf, e uma das principais características da pedagogia é o embasamento na concepção de desenvolvimento do ser humano, criada pelo próprio Rudolf Steiner, que leva em conta as diferentes características das crianças e jovens, segundo sua idade aproximada. Assim, um mesmo assunto é abordado várias vezes durante o ciclo escolar, mas nunca da mesma maneira, e sempre respeitando a capacidade de compreensão da criança.



Fig. 07

(fonte: www.wikipédia.com.br)



Fig. 08

Howard Gardner (Scranton, Pennsylvania, 11 de julho de 1943) é um psicólogo cognitivo e educacional estado-unidense, ligado à Universidade de Harvard e conhecido em especial pela sua teoria das inteligências múltiplas. Em 1981 recebeu prêmio da

MacArthur Foundation. Ele é professor de Cognição e Educação na Universidade de Harvard, professor adjunto de neurologia na Universidade de Boston.

(fonte: www.wikipédia.com.br)

E, dando continuidade aos nossos estudos, agora nós vamos compreender o que realmente significa o Estudo de Meio; por isso o primeiro tópico será o conceito de Estudo do Meio, depois os objetivos e as etapas desse estudo.

O conceito do Estudo do Meio

Para Lesting e Sorrentino (2008), o Estudo do Meio refere-se a uma atividade orientada, em que se utiliza determinado local, paisagem para estudar, aprofundar determinados conceitos e/ou conteúdos geralmente relacionados ao currículo escolar.

De acordo com Pontuschka (2007 apud LESTING; SORRENTINO, 2008), o Estudo do Meio proposto diz respeito a uma metodologia de ensino interdisciplinar que objetiva descobrir a complexidade de um espaço dinâmico e em constante transformação, que dificilmente pode ser contemplada na sua totalidade em uma disciplina isolada.

Na percepção de Carlini (2004), o Estudo do Meio se caracteriza como uma possibilidade de investigação interdisciplinar de fenômenos relacionados à realidade natural e social do alunado.

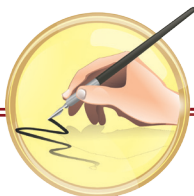
Diante desses conceitos, podemos considerar que o Estudo do Meio não é uma mera observação do meio, mas sim uma análise mais apurada do ambiente em todos os aspectos. E, essa análise não é direcionada apenas para uma disciplina isolada, mas para várias disciplinas.

Assim, um das técnicas que pode ser utilizada a fim de proporcionar a interdisciplinaridade é o Estudo do Meio, e o ensino de Espanhol, como língua estrangeira, também, pode ser incluído nesse processo, por exemplo, uma visita a um restaurante de comida mexicana, para



Fig. 09

averiguar as receitas, e com esse trabalho, podemos estudar os tipos de alimentos (ciências), a origem das receitas (geografia, história), entre outros aspectos.



Mãos à obra

Na sua percepção, o que significa a técnica Estudo do Meio?

Os objetivos (PCN; Lestinge e Sorrentino; Scarpato)

No tópico anterior, vimos que o Estudo do Meio se configura como uma oportunidade de se desenvolver a interdisciplinaridade; ele não é propriamente apenas uma saída ou uma excursão escolar ou um passeio, como também não é responsabilidade de um professor; mas uma atividade coletiva que precisa ser construída, planejada por todos da escola. Por essa razão, não podemos realizá-la de qualquer forma. Nesse sentido, temos que delinear os objetivos que pretendemos alcançar com o Estudo do Meio.

Para não cometermos erros quanto ao uso do Estudo do Meio, é interessante que conheçamos quais os objetivos que norteiam essa técnica.

Assim, os objetivos são:

- a) Possibilitar o contato direto dos discentes com a realidade natural ou social, com vistas a localizar, descrever e analisar os fenômenos referentes ao objeto de estudo.
- b) Construir novos conhecimentos através da busca, da classificação e da organização das informações obtidas durante o Estudo do Meio.
- c) Registrar, documentar e relatar os conhecimentos adquiridos e os contatos realizados.
- d) Aprofundar os conteúdos por meio da investigação bibliográfica.
- e) Identificar e usar as várias formas de documentação, registro e divulgação do conhecimento construído, como foto, gravação, vídeo.
- f) Compreender como acontece a construção, a elaboração do conhecimento como um processo pessoal e que se realiza num ambiente de colaboração e solidariedade.
- g) Verificar a necessidade do emprego de métodos de pesquisa científica para a pesquisa.



Fig. 10

Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História e Geografia destacam que, por meio do Estudo do Meio como recurso didático, podemos favorecer a:



Fig. 11

- Participação mais ativa do alunado durante a elaboração do conhecimento;
- Compreensão de que o conhecimento é uma organização específica de informações com base na vida concreta e nas teorias sobre a mesma;
- Em outras palavras, para lê-los, é preciso formular perguntas, fazer recortes temáticos, relacioná-los com outras fontes documentais e com outras realidades;
- Compreensão de que o conhecimento organizado é parte integrante da produção de um pesquisador e que servirá como fonte de pesquisa para outros estudiosos ou interessados pela temática.

Portanto, compreendemos que estudar o meio envolve pesquisa, análise, observação, compreensão da realidade; que não se constitui como uma mera contemplação do meio, mas um aprofundamento da realidade com bases teóricas e práticas.

As etapas do Estudo do Meio

Segundo Sulaiman e Tristão (2008), o Estudo do Meio se organiza em três etapas, que são: a) preparação para o campo, a pesquisa de campo; b) saída para o campo e c) processo de sistematização de todas as informações obtidas e registradas durante a pesquisa de campo.

Vamos então compreender como se processa cada uma dessas etapas?

1. Preparação para o campo, a pesquisa de campo

Nesse momento, os alunos e o professor ou os professores se encontram para definir o espaço a ser pesquisado, para em seguida, fazer um levantamento bibliográfico sobre o local, como por exemplo, dados estatísticos, históricos, geográficos, textos, fotos, desenhos, pesquisas socioeconômicas, relatos.



Fig. 12

Caso o docente considere necessário, pode até realizar uma visita prévia ao local, com vistas a fazer o reconhecimento do mesmo.

Em seguida, passa-se para o momento do planejamento das atividades a serem realizadas, que engloba o delineamento do percurso, os sujeitos a serem entrevistados, os grupos de entrevistadores e dos roteiristas da entrevista, e a elaboração do caderno de campo.

A importância de averiguar o percurso, o trajeto faz-se necessária para delimitar as áreas a serem pesquisadas, a serem observadas. Em relação à entrevista, esta é realizada com pessoas mais representativas que possam fornecer informações mais precisas sobre o assunto que está sendo estudado. Após a definição do trajeto e as pessoas que vão ser entrevistadas, elabora-se o roteiro de entrevista para cada sujeito social que foi escolhido. É importante frisar que todo o processo é construído coletivamente.

A atividade final, dessa etapa, é a construção do caderno de campo contendo as informações necessárias para a realização da pesquisa de campo, como também pelos instrumentos necessários à prática de coleta de dados e pela definição dos papéis de cada participante.

2. A saída a campo

A segunda etapa do Estudo do Meio corresponde à saída a campo, que se divide em duas partes. Primeiro, acontece a observação e a percepção do espaço. Contudo, essa observação não é passiva, não é realizada de qualquer forma, pois os alunos já têm um roteiro do que vai ser realizado, estudado.

Já a outra parte, corresponde às entrevistas com as pessoas selecionadas. Esse momento é importante, pois “o pesquisador pode apreender as modificações do espaço em estudo ao longo dos anos através da valorização da fala de quem participou, participa e poderá participar desse processo” (Sulaiman e Tristão, 2008, p. 347).



Fig. 13

3. A sistematização dos dados

Por último, após obtenção de todos os dados, faz-se a sistematização de todas as informações obtidas e registradas, bem como das impressões e reflexões dos participantes.

Depois desse momento, acontece a socialização das informações obtidas por cada grupo, envolvendo as entrevistas e a produção coletiva do conhecimento adquirido durante o Estudo do Meio.

Para finalizar a atividade, as informações sistematizadas são registradas como produção de material, tais como: álbum, vídeo, livro, teatro, exposição, maquete, entre outros.



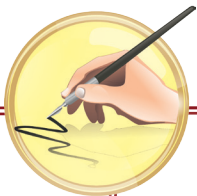
Fig. 14



Atenção!

Para maiores informações a respeito do processo de ensino-aprendizagem do Estudo do Meio, ler o livro: "Para ensinar e aprender Geografia", escrito pelas professoras Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) que dedicam o capítulo III – "Estudo do Meio: momentos significativos de apreensão do real" para descrever de forma mais detalhada o processo de ensino-aprendizagem do Estudo do Meio, com exemplos, atividades e bibliografia específica (Sulaiman e Tristão, 2008, p. 348).

Além dos aspectos citados anteriormente, é importante que durante o desenvolvimento das etapas, aconteça o planejamento prévio, e detalhado, pois são muitas as variáveis que podem interferir na realização do Estudo do Meio, como por exemplo: o envolvimento, a motivação das pessoas, as condições do local escolhido como, o clima, a segurança, o transporte, a duração de cada uma das atividades no campo, entre outros elementos.



Mãos à obra

Após a leitura dos objetivos e das etapas do Estudo do Meio, comente a pertinência dessa técnica para o processo de ensino-aprendizagem.

As atribuições do Professor e do Aluno

Acreditamos que essas atribuições estão implícitas nas etapas do Estudo do Meio. Entretanto, no intuito de tornar mais claras essas funções, vamos detalhá-las de acordo com os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Assim, as atribuições do professor são:

- Planejar o Estudo do Meio, o que requer definição do objeto de estudo, dos procedimentos de investigação, os objetivos a serem atingidos, os quais são definidos junto com os alunos;
- Ajudar os alunos na realização do Estudo do Meio;
- Organizar e divulgar os resultados obtidos durante o Estudo do Meio.
- Nesse momento, os professores fornecem orientação quanto ao material teórico que fundamentará a análise dos resultados, como também define, junto com os discentes, a forma como os resultados serão divulgados.
- Realizar a avaliação. Nesse momento, os professores averiguam se os objetivos propostos foram realmente alcançados. É o momento de fazer uma reflexão sobre os pontos negativos e positivos presentes na realização do Estudo do Meio.

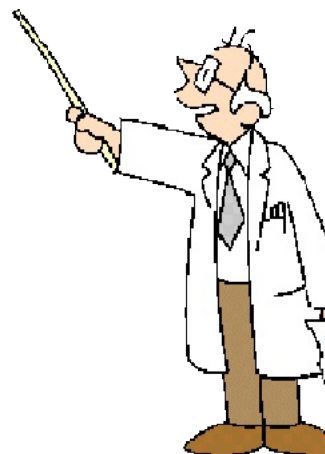


Fig. 15

Quanto aos alunos, estes precisam:

- Participar ativamente do processo de planejamento do Estudo do Meio;
- Se envolver durante a execução do plano, das atividades previstas;
- Respeitar as normas estabelecidas pelo grupo;
- Auxiliar durante o processo de



Fig. 16

sistematização dos dados obtidos, buscar a fundamentação teórica necessária e organizar a apresentação;

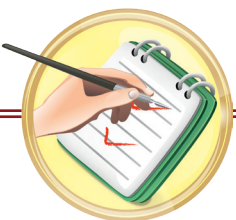
- Participar do processo avaliativo, indicando os pontos positivos e negativos, e sugerindo soluções para melhorar a realização do Estudo do Meio.

Se observarmos detalhadamente esse tipo de técnica, podemos pensar que é demorado e trabalhoso; vamos supor que requer maior tempo e envolvimento de todos. Mas, apesar disso, é uma técnica que proporciona o aprendizado de forma mais significativa.



Já sei!

Nesta aula, nós conhecemos os fundamentos que norteiam o Estudo do Meio, como a questão da pesquisa de campo, da observação, da sistematização dos dados. Antes disso, vimos que o Estudo do Meio surgiu nas escolas anarquistas como uma forma de reflexão mais política da realidade. Posteriormente, foi utilizado pelo movimento da Escola Nova, mas com uma vertente voltada para o aprendizado significativo. Além desses aspectos, distinguimos as características do Estudo do Meio, entre elas, destaca-se a reflexão mais aprimorada da realidade. Vimos que, quando vamos estudar o meio, não é uma mera contemplação, observação, mas um estudo mais analítico da realidade que estamos pesquisando. De uma forma ou de outra, através do Estudo do Meio existe a possibilidade de uma relação muito próxima entre a teoria e a prática.



Autoavaliação

Elabore um plano de aula que contenha o Estudo do Meio como técnica de ensino, delineando o tema a ser estudado e as etapas a serem realizadas para que os objetivos possam ser alcançados.



Anton Semionovich Makarenko. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br>. Acessado em: 02. Abr. 2011.

CARLINI, Alda Luiza. **Procedimentos de Ensino:** escolher e decidir. In: SCARPATO, Marta (org). Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer. São Paulo: Avercamp, 2004. (Coleção Didática na Prática).

Célestin Freinet. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br>. Acessado em: 02. Abr. 2011.

Francisco Ferrer Guardia. Disponível em: www.wikipédia.com.br. Acessado em: 02.Abr.2011.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior.** São Paulo: Atlas, 2005.

Howard Gardner. Disponível em: www.wikipédia.com.br. Acessado em: 02. Abr. 2011.

LESTINGE, Sandra; SORRENTINO, Marcos. **As contribuições a partir do olhar atento:** estudos do meio e a educação para a vida. In: Ciência & Educação, v. 14, n. 3, p. 601-19, 2008. Disponível em: www.scielo.br. Acessado em: 29. Mar. 2011.

Paulo Freire. Disponível em: www.wikipédia.com.br. Acessado em: 06. Abr. 2011.

RANGEL, Mary. **Métodos de ensino para aprendizagem e dinamização das aulas.** Campinas- SP: Papirus, 2005. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

Rudolf Steiner. Disponível em: www.wikipédia.com.br. Acessado em: 06. Abr. 2011.

SCARPATO, Marta (org). **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer.** São Paulo: Avercamp, 2004. (Coleção Didática na Prática).

SILVA, Custódio Gonçalves da. **A Escola Moderna.** Disponível em: http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/548.htm. Acessado em: 02. Abr. 2011.

SULAIMAN, Samia Nascimento; TRISTÃO, Virgínia Talaveira Valentini. **Estudo do Meio:** uma contribuição metodológica à educação ambiental.

IN: Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient. ISSN 1517-1256, v. 21, julho a dezembro de 2008. Disponível em: www.remea.furg.br. Acessado em: 02. Abr. 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Técnicas de ensino:** por que não? Campinas- São Paulo: Papirus, 1991. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

Fonte das figuras

Fig 1 - <http://www.abamaplebear.com/UserFiles/Image/Imgp2752.jpg>

Fig 2 - <http://sabemais.files.wordpress.com/2011/01/ferrer.jpg>

Fig 3 - http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/iconograficos/JoseDamiro_image008.jpg

Fig 4 - <http://www.plataformalattes.net/wp-content/uploads/2011/03/paulo-freire.jpg>

Fig 5 - http://3.bp.blogspot.com/_0Ww8q4AQERE/SAo8K9KffyI/AAAAAAAAABE/tPGokgQbTRw/S660/freinet.JPG

Fig 6 - <http://www.marxists.org/reference/archive/makarenko/images/undated-1.jpg>

Fig 7 - http://1.bp.blogspot.com/_RZo-S2sh6MI/TI1mR8A6nbI/AAAAAAAAABf8/lxpsshskiPA/s1600/rudolf_steiner.jpg

Fig 8 - http://cache.boston.com/resize/bonzai-fba/Globe_Photo/2008/12/21/1229907849_9426/539w.jpg

Fig 9 - http://4.bp.blogspot.com/_7Qg1YojnWqw/TSyQyF9xDXI/AAAAAAAAABAM/9DqhfbrHO3c/s1600/comida-mexicana.jpg

Fig 10 - http://2.bp.blogspot.com/_mfsEax9oZdg/TMsRqC_9GWI/AAAAAAAAACSw/zaQ3KNZQiOw/s1600/lupa.jpg

Fig 11 - <http://1.bp.blogspot.com/-hWo9HuLhQg8/TZ2pHABhyaI/AAAAAAAAABvI/gCevCMg21o0/s1600/DSC02729.JPG>


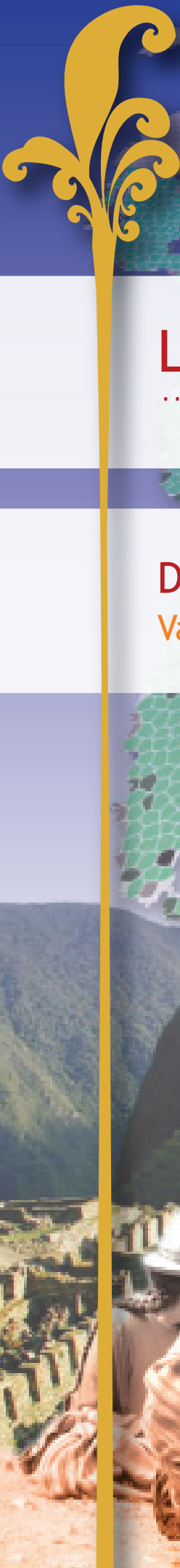
Fig 12 - http://2.bp.blogspot.com/_9bBcxdpXR2E/S6-b3gZmaGI/AAAAAAAAAE8/GsK9RscqrX/s1600/caminho-de-pincel.jpg

Fig 13 - http://2.bp.blogspot.com/_BV-VczVbTul/SvAstVcGNkI/AAAAAAAAQAU/5gK-yg_ogIe/s320/090608+Pesquisadores07jpgFoto+Ana+Chaffin_1773.jpg

Fig 14 - <http://1.bp.blogspot.com/-r02UVJegfhA/Ta1zWPIIYxI/AAAAAAAAAHg/De2tvVJM4ys/s1600/escrita.jpg>

Fig 15 - http://2.bp.blogspot.com/-HIH9sIE2oQk/TabL844qg6I/AAAAAAAAAkM/5csA5cc_MCM/s1600/professor.jpg

Fig 16 - http://4.bp.blogspot.com/_s2rdJJxFHpw/SZQbLt2XJtI/AAAAAAAAAB8Q/zAWci0_KLq8/s400/profiss%C3%A3o-prof_alunos.gif



Licenciatura em Espanhol

Didática

Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes



O Estudo Dirigido

Aula 16



Apresentação e Objetivos

Ao longo das últimas aulas nós estudamos sobre método e técnicas de ensino, em que uma delas já detalhamos na aula anterior: a aula expositiva. Assim, nesta aula, continuaremos a estudar mais detalhadamente sobre outra técnica de ensino, que também é muito utilizada em sala de aula e visa, dentre outros aspectos, proporcionar a autonomia ao aluno: o estudo dirigido.

Nesta aula, temos como objetivos:

- Compreender a finalidade do estudo dirigido;
- Entender como usar o estudo dirigido em sala de aula.

Bons estudos!





Para Começar

Numa sala de aula, principalmente, entre os adolescentes, é comum a conversa, a dispersão, fato que está mais presente em sala muito cheia.

Nesse momento, muitas vezes, o docente, para tentar controlar a bagunça dos alunos, usa uma estratégia: **o estudo dirigido**. O professor, então, solicita aos alunos que respondam ao longo questionário para ser entregue ainda no mesmo dia. Outros professores utilizam o estudo dirigido porque possuem muitas turmas e o dia foi cheio. Assim, para compensar a falta de planejamento, utilizam o estudo dirigido.

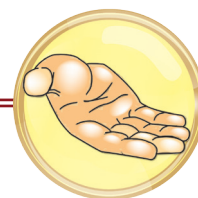
Mas será que realmente essa funcionalidade de preencher o tempo e controlar os alunos pertence, de fato, ao estudo dirigido? E por que ocorrem esses direcionamentos em relação ao estudo dirigido?

Quanto a primeira pergunta, nós responderemos ao longo da aula. E, em relação a segunda pergunta, a resposta é simples: deve-se a não compreensão, ao não esclarecimento dos princípios que norteiam o estudo dirigido.

Em suma, o mau uso do estudo dirigido encontra-se na não compreensão em relação a finalidade e as características dessa técnica. Assim, para evitar possíveis mal entendidos, vamos então, conhecer as especificidades do estudo dirigido.



Fig. 01



Começemos a nossa aula com um pequeno passeio pela história da educação brasileira, que nos direcionará a gênese do estudo dirigido no Brasil, e para compreendermos que qualquer técnica não está desprovida de fundamentos teóricos e pedagógicos, como já comentamos em várias aulas.

A nossa história inicia-se na década de 1920, quando surge um movimento antitradicionalismo, motivado por educadores, pedagogos e estudiosos que se preocupavam com a qualidade de ensino. Essa preocupação, como também a necessidade de expansão do ensino, fizeram com que eclodisse o movimento da Escola Nova, que já foi estudado na aula 3.

Atenção!



A título de curiosidade, o estudo dirigido, como técnica pedagógica, se desenvolveu nos Estados Unidos, em meados de 1915, com o nome de supervised study. A expansão do estudo dirigido para outros países acontece a partir de 1935. (www.fag.edu.br)

Esse movimento preconizava o ensinar bem, mesmo que a princípio fosse para um pequeno grupo, já que nem todos aderiram às ideias da Escola Nova. Uma dessas ideias era transferir a ênfase dos objetivos e dos conteúdos para o que eles denominaram de método ativo, e focar o olhar sob o aspecto da qualidade em vez da quantidade.

Com esse novo ideal pedagógico, a didática também sofre influências da Escola Nova, tem suas bases teóricas na Psicologia Evolutiva e da Psicologia da Aprendizagem. A didática enfoca o seu olhar sob o aspecto técnico do ensino. Os métodos presentes no período da Escola Nova são denominados de ativos, privilegiando os princípios da individualidade,

espontaneidade, liberdade e, principalmente, o aprender fazendo.

Os passos do método ativo são os mesmos da pesquisa, ou seja, existe o momento da problematização, levantamento de dados, formulação de hipóteses, experimentação e confirmação ou não das hipóteses.

Segundo Candau (1982 apud VEIGA, 1991), os métodos e técnicas mais presentes na Escola Nova foram os centros de interesse, o estudo dirigido, as unidades didáticas, as fichas didáticas, entre outros.

Assim, os pressupostos teóricos do estudo dirigido tinham as suas bases na Escola Nova, e foi difundido no Brasil pelos cursos de formação de professores e por serviços de Orientação Educacional que ministraram ou ministram cursos especializados em técnicas de ensino; e também, através de literatura específica.

Com o surgimento do tecnicismo, o estudo dirigido também sofre influências dos princípios norteadores da Pedagogia Tecnicista, que orientava suas práticas na corrente psicológica denominada Behaviorista, que vocês estudaram na disciplina de Psicologia da Educação.

Sob esse enfoque, o estudo dirigido é utilizado para moldar comportamentos e com a aquisição de habilidade; e não com o aprendizado, com a autonomia dos alunos. Os alunos apenas respondem perguntas sem pensar sobre elas. E é o que, muitas vezes, predomina na atualidade.

Após alguns anos, surge a Pedagogia Crítica, que traz uma nova perspectiva em relação à educação, à didática, agora com uma análise mais política do processo educativo, preocupando-se não só com a formação cognitiva, mas também social dos alunos.

Diante disso, o uso do estudo dirigido visa proporcionar a reflexão e análise crítica em vez de mera memorização, como era ou ainda é aplicado na escola, sob a visão tecnicista.

Nesse pequeno passeio, pudemos perceber que a origem do estudo dirigido aconteceu juntamente com o surgimento do Movimento da Escola Nova. Depois sofreu modificações provocadas pelas teorias pedagógicas como o Tecnicismo, por exemplo.

Mas vocês podem até perguntar, o estudo dirigido não era considerado uma técnica usada no método ativo? Como ele sobre influências do Tecnicismo? Aprendemos, nas aulas anteriores, que a técnica pode ser utilizada de acordo com o método escolhido, independentemente de ser mais para o método individualizado, social;

vai depender da forma como é usado pelo professor. Por exemplo, a aula expositiva tinha um perfil no contexto do tradicionalismo, mas que pode ser usado com outra vertente como a aula expositiva dialogada, em que existe uma predominância da participação dos alunos.

1. Conhecendo o estudo dirigido

1.1 Conceitos

Usamos a palavra conceitos, pois apresentaremos alguns autores e seus respectivos conceitos. O primeiro é o de Ghelli (2011) que afirma que o estudo dirigido se configura como uma substituição da aula expositiva dada pelo professor, por um trabalho de pesquisa realizado pelos discentes, que realizam o trabalho direcionado pelo docente que orienta e acompanha os seus alunos durante a realização da atividade.

Para Nérici (1992 apud OKANE, 2004), o estudo dirigido é a primeira técnica de ensino que visa tornar o educando o mais independente possível do professor, e este terá a função de orientador do estudo.

Segundo Vargas (2002 apud SANT'ANNA; MENEGOLLA, 2002), o estudo dirigido refere-se a uma técnica de trabalho individualizado, apresentado ao aluno sob a forma de um problema que o aluno tem que resolver sem o auxílio direto do docente.

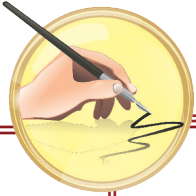
Carlini (apud SCARPATO, 2005) destaca que o estudo dirigido é um procedimento de ensino através do qual o discente executa um trabalho proposto e orientado pelo docente.

De uma forma geral, podemos averiguar que o estudo dirigido é uma técnica de ensino em que o aluno aprende a estudar de forma mais independente, e o professor é aquele que vai orientá-lo durante o seu estudo.

Salientamos que esse estudo dirigido pode ser individual ou em grupo. Independentemente de qual seja a forma, esse tipo de técnica tem que possibilitar o estudo mais independente do discente.



Fig. 02



Mãos à obra

Após conhecermos um pouco sobre a trajetória do estudo dirigido, responda às seguintes perguntas:

1. Em algum momento você trabalhou com estudo dirigido?
2. Como você desenvolvia o estudo dirigido com os alunos?
3. Em caso negativo, em relação às perguntas anteriores, após a leitura realizada, como você percebe o uso dessa técnica em sala de aula?

1.2 Objetivos

Lembram da pergunta feita logo no início da aula? Recordando, direcionamos a pergunta para um ponto: qual a finalidade, o objetivo do estudo dirigido?

Elencaremos alguns objetivos; a saber:



Fig. 03

- Provocar nos alunos o senso crítico a respeito da realidade através da leitura, que servirá de fundamento para o argumento levantado quanto ao que foi estudado;

- Aprofundar o conteúdo do texto didático, ultrapassando as informações superficiais sobre o assunto;



Fig. 04

- Estabelecer relações entre o texto didático, o contexto do aluno e do autor;
- Desenvolver no aluno a reflexão e a criatividade;
- Possibilitar aos alunos a capacidade de trabalharem de forma livre através dos conhecimentos adquiridos, a fim de aplicá-los em situações novas, bem como na busca de compreender os problemas do cotidiano e da vida social.

Ainda sob essa perspectiva, Libâneo (1994) destaca que o estudo dirigido cumpre praticamente duas funções. A primeira é a realização de exercícios e tarefas voltadas para a representação de conhecimentos e habilidades orientadas na explicação do docente. A segunda se aplica no momento em que acontece a elaboração pessoal de novos conhecimentos a partir das questões propostas em sala de aula.

A título de detalhamento desses aspectos, a primeira função do estudo dirigido está voltada para a realização de exercícios. Portanto, é necessário que aconteça uma exposição clara do conteúdo, antes de propor o estudo dirigido.

Nesse sentido, Libâneo apresenta um exemplo bem interessante sobre essa questão da exposição do assunto: se o professor tem como objetivo que o aluno separe por partes uma planta e coloque os nomes de cada uma dessas partes, é importante que os conhecimentos sobre as plantas sejam repassados para os discentes, bem como a orientação da atividade.

Ainda nesse momento da explicação, o docente pode usar de métodos que explorem o conhecimento prévio do aluno e estimule o pensamento, a reflexão. O estudo dirigido, nesse contexto, funcionará

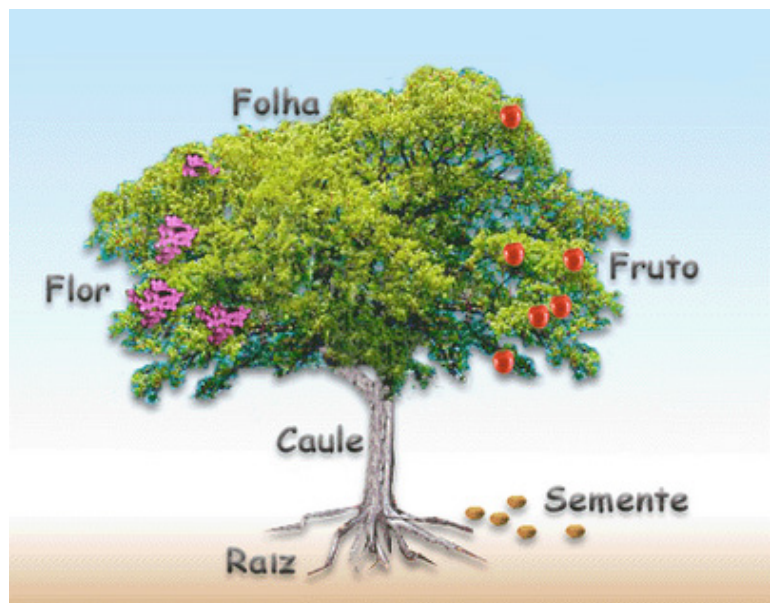


Fig. 05



Fig. 06

como um momento de elaboração pessoal do discente, em que será sistematizado o conteúdo trabalhado em sala de aula.

O estudo dirigido também pode ser trabalhado como forma de tarefa referente ao livro didático. Mas, para que as respostas não se tornem mecânicas, é preciso que tenha ocorrido um estudo mais consolidado do assunto.

Quanto à função de propor questões para os alunos resolverem, essa resolução deve ser crítica, de forma que possam assimilar o assunto. Nesse sentido, Libâneo (1994, p. 166) destaca:

Esse tipo de estudo dirigido consiste de uma tarefa cuja solução e cujo resultado são desconhecidos para o aluno, mas, dispondo de conhecimentos e habilidades já assimilados, ele pode buscar a sua solução. As questões ou problemas devem, pois, ser compatíveis com as capacidades e possibilidades dos alunos.

Podemos observar, a partir dos objetivos e das funções, que não devemos utilizar o estudo dirigido como forma de preencher o tempo dos alunos, nem como um caminho para controle da turma; mas sim, com a intenção de proporcionar um bom aprendizado.

1.3 O planejamento do estudo dirigido

Toda ação pedagógica precisa de um planejamento, uma organização. Assim, para ajudar ao professor no momento da escolha do estudo dirigido como técnica de ensino, apresentaremos algumas sugestões propostas por Haidt (1995, apud SOUZA, 2010).

Dessa forma, antes de tudo, o professor precisa estar atento ao fato de organizar o estudo dirigido, tendo como parâmetro os objetivos educacionais, os conteúdos propostos e as habilidades que serão praticadas pelo aluno durante a atividade.

Voltamos para o que temos comentado em várias aulas, sejam os métodos, as técnicas ou os recursos didáticos, por mais simples que pareçam, todos eles têm que estar interligados com os objetivos da aula e com o conteúdo proposto. Não estão no plano de aula de paraquedas, porque não sei o que fazer e coloco no plano. Todos têm uma finalidade, uma funcionalidade.



Fig. 07

Dando prosseguimento às orientações, outro aspecto a ser observado está interligado com o anterior, pois o estudo dirigido deve estar integrado, incluso na dinâmica da unidade estudada e com as demais técnicas usadas na aula. Além disso, deve estar de acordo com o tempo disponível para cada aula ou momento de estudo.

Há, ainda, a questão da verificação dos conhecimentos e habilidades que os alunos precisam aprender em determinado assunto, para que, assim, possam planejar as questões ou tarefas que favoreçam a aquisição desses conhecimentos e dessas habilidades.

Concomitantemente, não poderíamos deixar de comentar sobre a necessidade de elaborar, de forma clara e objetiva, as instruções e as orientações escritas do roteiro para o estudo dirigido, especificando as tarefas operatórias que os alunos deverão executar, para que não haja dúvidas.

Por fim, distribua o roteiro ou o guia de estudo para os discentes para que possam trabalhar, e em alguns momentos, percorra a sala observando os alunos e esclarecendo possíveis dúvidas.

Após a finalização do estudo dirigido, solicite aos alunos que apresentem os resultados, a fim de que haja uma análise, uma discussão no grande grupo, como também para que o professor possa fazer os comentários que considere necessário.

Além dessas orientações, existem outras que também são fundamentais, como:



Fig. 08

- Realizar uma seleção do material a ser lido, estudado pelos discentes, observando se são adequados ao objetivo proposto;
- Verificar as fontes bibliográficas para o estudo, que pode ser livros, sites da Internet, entre outros;
- Definir o tempo necessário para a realização do estudo dirigido.



Mãos à obra

Analisando as atribuições do docente, quais são os pontos considerados mais difíceis de serem realizados durante a realização do estudo dirigido, e por quê?

Apesar das orientações acima serem mais específicas para o docente, o aluno também tem suas atribuições, que são:

- Ter em mãos o material indicado e necessário para a realização do estudo dirigido;
- Entender as recomendações do roteiro para o estudo dirigido;
- Dedicar-se ao estudo, respeitando as propostas e os trabalhos dos colegas;
- Realizar a atividade indicada no tempo determinado pelo docente;
- Socializar as anotações durante o debate ou a discussão solicitada e orientada pelo professor.

Diante desses elementos, ratificamos que o estudo dirigido só acontece se tiver o professor, o material de pesquisa e o envolvimento do aluno.

1.4 O material didático e o estudo dirigido

Outro ponto que devemos estar atentos é quanto à escolha do material a ser pesquisado pelos alunos, pois muitos docentes escolhem textos, materiais, livros sem observar se os mesmos correspondem aos objetivos do estudo dirigido; alguns são obsoletos, outros são difíceis de serem entendidos pelos alunos.

Para alguns, pode até parecer algo desnecessário de ser analisado. Mas, a realização do estudo dirigido implica também na seleção de um texto ou de um livro didático ou de outros materiais escritos que os alunos terão oportunidade de manusear, pesquisar.

Diante disso, delinearemos alguns elementos que o docente precisa estar atento durante a escolha do referencial bibliográfico.

O primeiro aspecto a ser considerado é o nível de complexidade do referencial bibliográfico, pois pode acontecer de o texto escolhido não corresponder ao nível de compreensão do aluno; fato que dificultará a realização do estudo dirigido.

O segundo aspecto diz respeito à qualidade do material escrito. Durante a escolha dos textos ou dos livros, o docente precisa observar duas finalidades da leitura: a primeira, que deve ser uma fonte de informação, um meio de apropriação da cultura, do conhecimento, dos valores pelos alunos; e a segunda, deve proporcionar a iniciação dos educandos com o material escrito, com a pesquisa.



Fig. 09

O terceiro aspecto está relacionado com o anterior, pois está voltado para a clientela. Em outras palavras, o material de leitura, de estudo, deve ser significativo para os discentes, pois têm livros que retratam, muitas vezes, a realidade do aluno.



Fig. 10

O quarto e último aspecto é o da atualização, ou seja, é preciso evitar textos ou livros que estejam ultrapassados, fora do contexto atual do aluno, da escola; a não ser que o docente tenha como objetivo aprofundar estudos através de obras clássicas.

1.5 A elaboração do roteiro

Durante toda a explanação, falamos várias vezes sobre a elaboração do roteiro. Por isso, não poderíamos deixar de comentar sobre algumas orientações gerais para que o discente possa realizar o estudo dirigido. Vale salientar que essas orientações são flexíveis e podem ser modificadas de acordo com as necessidades educativas que surgirem durante a atividade.

Segundo Veiga (1991), as atividades sugeridas para o roteiro podem se direcionar para:

- sublinhar as ideias principais do autor ou do texto;
- esquematizar o texto, usar palavras-chave, indicadores para facilitar a articulação de ideias;
- registrar observações;
- identificar conceitos, características ou elementos no texto que facilitam a compreensão;
- procurar no dicionário as palavras que desconhece;
- elaborar conceitos;
- ilustrar em gráficos aspectos que considerou importante durante o estudo.

É importante frisar que esse tipo de atividade volta-se para uma maior interação entre o aluno e o texto ou o livro didático. Elas podem ser mescladas com outras atividades ou perguntas; dependerá do objetivo do professor e do perfil do grupo de alunos.

Além das atividades apresentadas anteriormente, existem outras que visam estimular a compreensão, a análise crítica, o raciocínio do aluno, como por exemplo:

- identificar as contraposições dos autores;

- comparar situações reais com o assunto do texto;
- propor soluções;
- argumentar com o autor a fim de concordar ou recusar a ideias apresentadas no texto. (VEIGA, 1991)



Fig. 11

Podemos observar, então, que o roteiro não é uma simples lista de perguntas, mas sim um instrumento de aprendizado, de reflexão.

1.6 A avaliação da aplicação do estudo dirigido

Com a intenção de averiguar se a aplicação do estudo dirigido correspondeu ao objetivo didático, apresentaremos uma sugestão de roteiro avaliativo, que contém as seguintes questões:

Quanto ao planejamento:

1. O plano de trabalho proposto está adequado ao tempo disponível?
2. O plano de trabalho está adequado ao nível da turma?
3. O plano de trabalho está claro e coerente?
4. O plano de trabalho tem organização e sequência?

Quanto à execução:

1. Foi utilizada uma motivação adequada para o estudo?
2. O material ofertado foi suficiente para a pesquisa?
3. O comportamento dos educandos quanto ao estudo e as atitudes foi satisfatório?



Fig. 12

4. O docente proporcionou a devida assistência aos alunos?

Quanto à avaliação:

- 1) A avaliação proposta para o trabalho foi adequada?
- 2) Teve aproveitamento dos alunos em relação ao estudo dirigido? (NÉRICI, 1992 apud OKANI, 2004).

Esse olhar avaliativo precisa percorrer todo o trabalho pedagógico do professor, pois conforme Perrenoud (2000), essa prática reflexiva possibilita uma grande aprendizagem; é um elemento importante para autoformação e de inovação da própria prática pedagógica.

Dessa forma, a reflexão precisa fazer parte do planejamento do docente, a fim de sempre aperfeiçoarmos nossas práticas.

Para finalizarmos o nosso estudo, gostaria de comentar que durante a realização do estudo dirigido, o docente não pode ser autoritário e nem permissivo ou espontaneísta, mas sim democrático, responsável e, deve estar atento ao fato de que a atividade é do discente, para o discente e com o discente.



Já sei!

O que aprendemos com esta aula? Aprendemos que o estudo dirigido é simples de ser realizado, elaborado, planejado? Creio que não! Compreendemos que a finalidade do estudo dirigido é proporcionar um estudo mais independente do aluno, é possibilitar o desenvolvimento do senso crítico, é analisar um texto com outros olhares. Portanto, o estudo dirigido não é um passatempo, mas sim uma técnica que o docente pode utilizar para o aprendizado do aluno.

Entendemos que, para usar o estudo dirigido em sala de aula, temos que estar atentos a alguns elementos, como o nível dos alunos, o livro didático ou o texto, o cuidado na elaboração do roteiro. É importante que, ao final do estudo dirigido, seja realizada uma pequena avaliação da aplicação desse estudo.



Vamos colocar em prática o que aprendemos? Escolha um assunto referente à Língua Espanhola, imagine uma turma de escola pública, e elabore um roteiro de estudo tendo como subsídios o que foi estudado e o exemplo abaixo de estudo dirigido; o que não implica que tenha que ser seguido esse exemplo. Você pode criar.

Estudo dirigido:

- a) Conceitue a expressão “estudo dirigido”.
- b) Explique qual a função do roteiro elaborado pelo professor, no estudo dirigido.
- c) Explique os pressupostos em que se baseia a técnica do estudo dirigido.
- d) Analise, a partir da leitura dos objetivos do estudo dirigido apresentados no texto, quais são as principais vantagens da técnica do estudo dirigido.



Referências

Estudo Dirigido. Disponível em: www.fag.edu.br. Acessado em: 26. Mar. 2011.

GHELLI, Guilherme Marcos. **A construção do saber no ensino superior.** Disponível em: www.fucamp.edu.br. Acessado em: 25. Mar. 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior.** São Paulo: Atlas, 2005.

HAIDT, Régina Célia. **Curso de Didática Geral.** São Paulo: Ática, 2002. Disponível em: http://moodle.stoa.usp.br/file.php/823/A_Formulacao_de_objetivos_educacionais.pdf. Acessado em: 31. Jan. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério. 2º grau. Série Formação do Professor).

OKANE, Eliana Suemi Handa. **O Estudo Dirigido como estratégia de ensino na educação profissional de enfermagem.** São Paulo: E.S.H. Okane, 2004 (monografia).

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SANT'ANNA, Iza Martins; MENEGOLLA, Maximiliano. **Didática: aprender a ensinar - Técnicas e reflexões pedagógicas para formação de professores.** 7ª Ed. São Paulo: Loyola, 2002.

SOUZA, Gleicione Aparecida Dias Bagne de. **Guia de Estudo – Didática e Metodologia no Ensino Superior.** Gleicione Aparecida Dias Bagne de Souza. Varginha: GEaD-Unis-MG, 2010. Disponível em: <http://recrutamento.unis.edu.br>. Acessado em: 25. Mar. 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas - São Paulo: Papyrus, 1991. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

Fonte das figuras

Fig 01: <http://desconcertoq.files.wordpress.com/2010/04/jovens-em-sala-de-aula-conversando-sendo-uma-jovem-loira-batendo-com-aregua-num-jovem-negro-que-esta-rindo.jpg?w=300&h=192>

Fig 02: http://imgs.domboscotb.com.br/2010/08/20100804_alunos-aprendem-nocoas-de-economia-1.jpg

Fig 03: <http://pibbjovem.files.wordpress.com/2010/08/dependentes.jpg>

Fig 04: http://www.unicamp.br/unicamp/sites/unicamp.br/files/imagens/vestibular_guilherme_290x240_.jpg

Fig 05: http://1.bp.blogspot.com/_V9oDtvxfDi8/TTTTLhRnSOKI/AAAAAAAAAPE/acW-a_0gRi0/s1600/planta.png

Fig 06: http://2.bp.blogspot.com/_AbYmUgDQhCo/Sh8VJbCjSSI/AAAAAAAAABVc/7nAA1Bw8eQI/s320/CRIM0002.JPG

Fig 07: http://petragaleria.files.wordpress.com/2007/11/2006_paraquedas_parachutes.jpg?w=480


Fig 08: http://www.jornalagora.com.br/uploads/galeria_fotos/8379_zoom.jpg

Fig 09: http://2.bp.blogspot.com/_8oVO--M-41E/S8xjN6eI9-I/AAAAAAAAApE/7MSleySIVno/s1600/livros_ingles+-+Nisa.jpg

Fig 10: http://www.overmundo.com.br/uploads/guia/multiplas/1196886149_sebo2.jpg

Fig 11: <HTTP://www.espa.edu.br>

Fig 12: http://2.bp.blogspot.com/_nm0LojOCyQE/TDTNUJ7jZxI/AAAAAAAAADQ/XpjbH0kc3Ek/s1600/Fotos+ativ.eprinfo+009.jpg



Licenciatura em Espanhol

....

Didática

Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes



**Projetos de Trabalho e a
Interdisciplinaridade**

Aula 17

Apresentação e Objetivos

No decorrer das últimas aulas, estudamos vários assuntos, como por exemplo, planejamento, projeto político-pedagógico, objetivos, métodos, técnicas, recursos, entre outros. Nesta, nós veremos uma das ações pedagógicas mais difundidas na atualidade: o trabalho com projetos e a sua relação com a interdisciplinaridade.

Os objetivos desta aula são:

- Analisar os fundamentos do trabalho com projetos;
- Compreender as características da interdisciplinaridade.

Bons estudos!





Para Começar

Para iniciarmos a nossa aula, gostaria que você observasse as fotos abaixo:



Fig. 01



Fig. 02

O que podemos inferir a partir dessas imagens? Na primeira foto, vemos os alunos sentados no chão, organizados em grupos e interagindo com o material a ser estudado. Já na segunda figura, os alunos estão sentados em carteiras enfileiradas, enquanto o professor está em pé falando com eles.

Essas duas figuras representam as aulas que, normalmente, acontecem nas escolas, apesar de a segunda representar a situação predominante, fato que vem sendo transformado em aulas cuja interação dos discentes com o conhecimento é mais direta, proporcionando uma nova proposta metodológica: o trabalho com projetos ou, conforme outros autores, a pedagogia de projetos.

Essa nova forma de prática pedagógica é subsidiada por vários documentos, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, e também

por princípios construtivistas, uma vez que parte da intervenção do aluno na construção do seu conhecimento.

Vamos, então, conhecer o que é e como se desenvolve esse trabalho com projetos?

Assim é



Durante a nossa aula sobre a história da didática, vimos que esta passou por mudanças decorrentes das transformações sociais, políticas e econômicas, assim como as práticas pedagógicas presentes em cada um dos momentos históricos. A título de exemplificação, lembramos oportunamente a pedagogia tecnicista, que tem fundamentos ideológicos, filosóficos, sociológicos, pedagógicos.

Com isso, queremos demonstrar que, quando surge uma nova proposta pedagógica, nasce um novo paradigma educacional, envolvido com todos os fundamentos que comentamos no parágrafo anterior. Diante disso, a proposta de trabalho com projetos não surge por ser algo interessante de se realizar, ou para mudar um pouco a minha prática, mas porque toda uma conjuntura a exige.

No contexto atual cuja globalização e sociedade da informação ou do conhecimento funcionam como fundamento social, político e econômico, os perfis do cidadão e do trabalhador são modificados para atender as novas exigências, pois o conhecimento passa a ser o caminho para que os países tornem-se competitivos no mercado globalizado. Nesse período da história, o saber tornou-se mercadoria.

Considerando esse contexto, a educação adquiriu uma importância singular: passou a ser o único caminho para a formação do trabalhador que pensa e executa, uma vez que, no campo empresarial, tem-se requerido, cada vez mais, a participação tanto dos empregadores quanto dos empregados nas decisões importantes da instituição, fato que nos direciona para a prática da gestão democrática. Além disso, a separação existente entre o trabalho manual e o trabalho intelectual vem sendo substituída, de forma gradativa, por formas mais cooperativas, flexíveis e participativas de produção. A necessidade de trabalho em grupo, de se eleger propostas, de se ter um olhar crítico,



Fig. 03

de ser criativo torna-se imperativo no mundo do trabalho nesse tipo de sociedade, em outras palavras, no âmbito em que quem produz mais conhecimento, informação pode se inserir na economia mundial.

Neste processo, o profissional deve ter diversas habilidades, sejam cognitivas, conceituais ou instrumentais, em outras palavras, *saber ser, saber fazer, aprender a aprender*, para acompanhar o intensivo avanço tecnológico. Em lado oposto a essas mudanças, o ensino tradicional não atende a tais especificações.

Diante disso, cada vez mais, se tem apregoado uma mudança substancial na prática desenvolvida nas escolas, ainda obsoleta, diante da realidade que se faz presente. Uma das propostas de trabalho que tem sido apresentada, difundida e aplicada é o projetos de trabalho que, algum tempo atrás, até meados do início do século XXI, era denominada de Pedagogia de Projeto.

Essa proposta pedagógica possibilita, além de uma prática diferenciada e competente, o envolvimento dos alunos diante de uma problemática, que surge a partir de uma necessidade observada pelo grupo.

Para Hernández (1998 apud OLIVEIRA, 2006), esse trabalho com projetos ajuda os alunos a adquirem habilidade para resolver problemas, articular saberes, agir com autonomia diante das diversas situações propostas, desenvolver a criatividade e aprender a importância da colaboração.

Vamos, agora, conceituar o projeto de trabalho ou trabalho com projetos.

- **Entendendo o Projeto de Trabalho**

Feita a apresentação do contexto social, já temos uma noção de que o projeto tem um diferencial quanto ao plano de aula, ao plano de ensino.

Quando falamos de projeto, estamos direcionando o nosso olhar para algo futuro, para um resultado que queremos alcançar.

Antes, porém, de adentrarmos na temática em questão, vamos fazer o nosso passeio histórico sobre o surgimento do projeto.

Segundo Gandin e Franke (2005), a terminologia *projeto* surgiu em meados do século XV, período em que os artesãos conquistaram o status social de artistas no contexto social emergente. Já no Século XVIII, o projeto é usado na Europa para designar e constituir o currículo das

escolas de Arquitetura.

É, em 1897, com John Dewey que a terminologia *projeto* começa a ser direcionada também para a educação, pois, para esse autor, a educação é um processo de vida e não apenas uma preparação para a vida, por isso a escola deveria se constituir como um momento real para o aluno.



Fig. 04

Em 1918, o docente Kilpatrick traz um novo conceito sobre projetos e publica as primeiras considerações sobre Métodos de Projetos em Educação numa perspectiva mais ativa, assunto que estudamos na aula sobre metodologia e métodos.

Apesar das contribuições de Dewey e Kilpatrick, o trabalho com projetos passou por um período de instabilidade, principalmente, durante a pedagogia tecnicista.

Com os estudos de Howard Gardner, no final dos anos setenta, o trabalho com projetos volta a ser o foco nas escolas, fato que também foi impulsionado por outros teóricos voltados para as concepções sócio-construtivistas-interacionistas, como Piaget e Vygotsky.

Conforme Hernández (1998 *apud* OLIVEIRA), nos anos 1980, as mudanças ocorridas na educação com o aprofundamento do uso de projetos para o processo de ensino-aprendizagem, foram também impulsionadas pela revolução cognitiva sobre a forma de entender o ensino e a aprendizagem, em face das novas tecnologias de armazenamento e distribuição de informação.



Atenção!

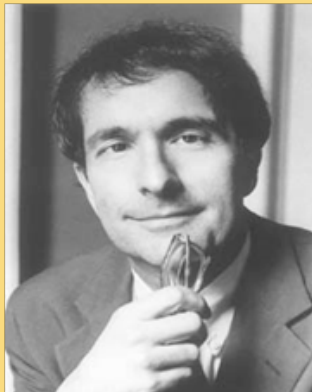


Fig. 05

Gardner é professor da Universidade de Harvard e professor adjunto na Universidade de Boston. Seus trabalhos sobre as Inteligências Múltiplas revolucionou o conceito de inteligência que eram muito influenciados pelo conceito de Q.I. (quociente de inteligência). Ele descobriu nove tipos de inteligências, que são: Verbal; Musical; Lógico/Matemática; Visual / Espacial; Corporal / Cinestésica; Interpessoal; Intrapessoal; Naturalista; Existencialista. Para Gardner, todo ser humano possui esses tipos de inteligência que se interrelacionam, o que difere são suas manifestações. Há pessoas que possuem mais inteligência lógico/matemática e musical e menos corporal/cinestésica e existencialista, por exemplo. Esses aspectos irão depender de características ambientais e genéticas. Gardner afirma que qualquer tipo de inteligência pode ser desenvolvida desde que estimulada adequadamente. A teoria das inteligências múltiplas influencia muitas áreas do conhecimento, como: na Educação, na Psicologia, na Neurociência, na Sociologia, entre outras.

(Fonte: <http://psicologianoesporte.com.br/psicologia/howard-gardner-e-as-inteligencias-multiplas/>).

Nos anos 1990, mais especificamente em 1996, quando foi criada a LDB 9.394-96, o trabalho com projetos ganha sustentabilidade jurídica no artigo 3º, o qual orienta que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais

(Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)

Os tópicos grifados nos encaminham para o trabalho com projetos na escola, voltados para o processo de ensino-aprendizagem, pois se busca a valorização da experiência extraescolar, do desenvolvimento do pluralismo de ideias, da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar.

Outro documento oficial que nos direciona para a prática do ensino por meio de projeto são os Parâmetros Curriculares Nacionais, estudados na aula sobre Currículo.

Salientamos, ainda, que a pesquisa é um elemento fundamental para o projeto, pois não existe projeto sem pesquisa, mesmo que seja apenas no âmbito da pesquisa bibliográfica. Para mais detalhes sobre o significado de pesquisa e os tipos, leia o material sobre Metodologia Científica.

Até o momento, nós temos um direcionamento sobre o que é trabalhar com projetos, mas vamos nos deter agora sobre o que significa uma ação voltada para o projeto em sala de aula, fato que tem suas especificidades, apesar de estar interligado com o Projeto Político-Pedagógico da escola.

Hernández e Ventura (1998 *apud* FEITOSA, 2011) declaram que o projeto de trabalho está fundamentado na proposta do conhecimento globalizado, significativo para os discentes e não estandardizado, padronizado, o que possibilita o intercâmbio de informações entre os alunos e entre professor e aluno, facilitando o aprendizado, já que o currículo se organiza em prol do interesse geral dos alunos.

Cury e Valle (2010, p. 16) destacam que o projeto de trabalho "é um



Fig. 06

conjunto de atividades que trabalham com conhecimentos específicos construídos em volta de um eixo de trabalho, ou tema”.

A respeito desse assunto, Moura e Barbosa (2006, p. 12 apud OLIVEIRA, 2006, p. 11) explicam que

projetos desenvolvidos por alunos em uma (ou mais) disciplina(s), no contexto escolar, sob a orientação do professor, têm por objetivo a aprendizagem de conceitos e desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Esses projetos são conduzidos de acordo com uma metodologia denominada Metodologia de Projetos, ou Pedagogia de Projetos. [...] os projetos de trabalho são executados pelos alunos sob a orientação do professor visando à aquisição de determinados conhecimentos, habilidades e valores.

Antes de continuarmos a nossa aula, vamos fazer um exercício?



Mãos à obra



Fig. 07

Analise e comente a seguinte frase:

[...] trabalhar com projetos implica ensinar de modo diferente, levando em consideração o modo como as crianças pensam e aprendem e a melhor maneira de possibilitar às crianças diversos tipos de interações/experiências (BARBOSA E HORN, 1998 *apud* GANDI; FRANKE, 2005).

O desenvolvimento de projetos também nos proporciona um trabalho interdisciplinar, que estudaremos mais adiante.

De uma forma geral, o projeto de trabalho favorece, entre outras coisas, o desenvolvimento de certas capacidades nos alunos, como:

- a) Autodireção: possibilita a iniciativa para fazer e dar continuidade ao projeto em grupo;
- b) Invenção: uso criativo dos recursos, métodos e argumentos;
- c) Formulação e resolução de problemas: diagnóstico das situações e utilização de estratégias coerentes com o contexto;
- d) Integração: uso de ideias, experiências e informações de diversas disciplinas;
- e) Tomada de decisões: ver o que vai ser decidido, o que é relevante para o projeto;
- f) Comunicação interpessoal: capacidade de analisar as suas próprias ideias e a dos colegas.

Podemos, então, observar que o projeto de trabalho não se configura como uma simples mudança metodológica, mas sim também como uma filosofia curricular que transforma toda a prática pedagógica da escola.

Em algumas escolas, o desenvolvimento de projetos é confundido com estratégias que se configuram como favorecedoras da pesquisa e da construção do conhecimento, como aquelas propostas por Dewey e Kilpatrick, pois o projeto de trabalho tem os seguintes aspectos em comum com essas estratégias:

- Ultrapassa o limite curricular organizado sob a perspectiva disciplinar;
- (Re)significa a realização de atividades teórico-prática;
- Busca atender as necessidades e as realidades dos discentes, a partir dos temas estudados;
- Desenvolve estratégias mais inovadoras;
- Realiza pesquisas;



Fig. 08

- Promove estudos e análises de diferentes fontes de pesquisa;
- Constrói situações que valorizam trabalhos individuais ou em grupo, buscando o desenvolvimento de certas habilidades, conceitos que são aprendidos no campo escolar.

Apesar dessas semelhanças com outras propostas metodológicas numa perspectiva da Escola Nova, o projeto de trabalho possui características específicas que o distingue dessas metodologias, a saber:



Fig. 09

- Parte de um tema gerador, de uma problemática observada pela escola, pelo professor ou pelos alunos;
- Inicia o processo de pesquisa;
- Seleciona informações;
- Estabelece critérios de interpretação das fontes de pesquisa;
- Direciona para um caminho metodológico construído, a partir de novas dúvidas e perguntas;
- Estabelece relações com outras questões;
- Utiliza o conhecimento para solucionar questões provenientes do tema, da pesquisa;
- Conduz à avaliação do que se aprendeu;
- Propicia a interação com outro(s) conhecimento(s), uma vez que valoriza a interdisciplinaridade.

Observa-se que o projeto de trabalho é algo mais dinâmico, pois não está preso ao tempo pedagógico, proposto dentro do planejamento do calendário. É um percurso que nunca é fixo. Permite realizar orientações, mas não significa que tem que ser realizado sob qualquer temática, ao contrário, deve considerar a necessidade do alunado.

Desta forma, Hernández (1998) é enfático quando nos apresenta o que não se configura como projeto. Para tanto, ele lista as seguintes características:

- a) A descrição de um tema;
- b) A apresentação do assunto somente pelo professor, como protagonista de todas as decisões, enquanto os alunos são apenas os executores;

- c) A exposição da temática sem problemas e sem hipóteses a serem analisadas;
- d) A apresentação do tema de forma linear e fixa, baseada apenas no livro didático;
- e) A oferta das respostas realizada pelo docente, condicionando o aluno a ser coadjuvante no aprendizado;
- f) O aprendizado dos alunos é buscado com base no que o professor quer;
- g) A apresentação das matérias escolares é feita sem se relacionar com o cotidiano;
- h) A transformação do que os alunos gostam em matéria de ensino.



Fig. 10

Mãos à obra



Depois de conhecermos as características de um projeto de trabalho e tendo como subsídio o que foi lido, delineie o que significa projeto de trabalho e discorra sobre sua pertinência na prática pedagógica do professor em sala de aula.

• Etapas de Elaboração do Projeto



Fig. 11

Neste tópico, especificaremos mais detalhadamente as etapas do projeto, apesar de essas já terem sido, de certa forma, apresentadas no momento em que caracterizamos o projeto de trabalho.

Para Fonseca (2008) o projeto é composto, de forma geral, por três grandes etapas ou fases, que são:

- A primeira: de identificação do problema ao planejamento, às discussões à formação de grupo.
- A segunda: etapa da construção, do desenvolvimento do trabalho– são as atividades, as aulas, a discussão de resultado
- A terceira: fase da apresentação dos resultados, da globalização, da socialização dos saberes produzidos, da avaliação final do projeto em toda sua totalidade, da socialização dos saberes produzidos, da avaliação final do projeto em toda sua totalidade. (FONSECA, 2008, p. 109 apud CURY; VALLE, 2010).

De acordo com Hernández e Ventura (1998), as etapas para a organização e aplicação do projeto de trabalho são: a escolha do tema; a atividade do docente, após a escolha do tema; a atividade do aluno, depois da escolha do tema; a busca das fontes de informação; o índice, ou seja, o que será feito no projeto, como uma estratégia de aprendizagem; a realização de um dossiê de síntese dos aspectos tratados no projeto.

Vamos às características de cada etapa?

1. A escolha do tema



Fig. 12

Cada fase escolar possui temas específicos, pois dependerá do interesse da turma, da idade, do assunto. No momento da escolha, os alunos e os professores devem investigar a pertinência da temática para o contexto em que estão inseridos. Lembramos que, após a escolha dos temas, precisam ser construídas as hipóteses sobre o que se quer saber, ou seja, formular as perguntas a serem respondidas. Durante a escolha do tema, o docente pode sugerir assuntos a serem pesquisados pelos discentes.

2. A atividade do professor depois da escolha do tema

Especificar o fio condutor	Relacionar o tema com os parâmetros curriculares propostos pela escola é o primeiro passo. Ao possibilitar essa relação, permite-se que os conteúdos sejam direcionados, além dos informativos ou instrumentais, podendo ser aplicado em outros temas ou problemas. Por exemplo, quando vemos que o tema sobre a violência é algo que os alunos se interessam, devemos nos indagar: esse tema, de certa forma, também está vinculado ao currículo da escola, com o assunto da disciplina? Tal aspecto se faz necessário justamente para ultrapassarmos o seguinte argumento como critério de escolha: porque gostamos. Temos que justificar a escolha porque é pertinente para o aprendizado do aluno.
Buscar materiais	Buscar fontes que possam subsidiar a realização do projeto é o passo seguinte. Basta perguntarmos: o que eu pretendo que os diferentes grupos aprendam com esse assunto?
Estudar e preparar o tema	O terceiro procedimento consiste em selecionar informações com critérios de novidade e de planejamento de problemas.
Envolver os alunos na produção do projeto	Outro passo reside em estimular o envolvimento dos alunos, através da conscientização da importância do aprendizado.
Destacar a funcionalidade do projeto	O quinto passo deve lembrar ao grupo a pertinência do projeto.
Avaliar	Depois, como consequência natural, deve-se verificar o que os discentes sabem sobre o tema, quais são as hipóteses e referências de aprendizado. Além disso, observar o que os alunos têm aprendido com o projeto.
Recapitular o processo	Finalmente, deve-se recapitular o desenvolvimento do projeto em forma de programação para que possa servir como memória a cada docente.

3. Atividade do aluno após a escolha do tema

Escolha do tema	Na escolha, expõem-se critérios e argumentos para o desenvolvimento do projeto. Logo após a ação, os alunos devem desenvolver um índice individual, um roteiro do que vai ser pesquisado, contendo as perguntas que norteiam sua pesquisa, entre outros elementos.
Planejamento para o desenvolvimento do tema do projeto.	O planejamento terá, como elemento norteador, o índice produzido ainda na fase de escolha do tema.
Participação na busca de informações	Atribui-se ao aluno tarefas que direcionem na busca de informações, por meio da pesquisa bibliográfica, utilizando-se diversas fontes.
Tratamento das informações	Interpretação da realidade, observando a sua relação com o tema, deve figurar entre as tarefas do aluno. Depois, eles têm de ordená-los e apresentá-los no grupo. A seguir, propor novas perguntas que complementem as informações obtidas.
Análise dos capítulos do índice	Para melhores resultados, análise do índice inicial deve ser realizada através de atividades individuais ou em pequenos grupos.
Realização de um dossiê síntese	Esse momento deve propiciar a realização do índice final de ordenação das informações, com incorporação de novos capítulos, se for o caso.
Avaliação	Na avaliação, deve-se averiguar a aplicação do conteúdo em situações simuladas.
Novas perspectivas	Finalmente, os alunos podem contribuir com proposta de novas perguntas para outros temas.

4. A busca de informações

Diferentemente dos centros de interesses, em que o professor era o responsável pela decisão das informações sobre o que os alunos iriam estudar, no projeto, a função do docente é complementada com a iniciativa e colaboração dos alunos.

5. O índice como uma estratégia de aprendizagem

Na etapa sobre a ação do aluno, foi comentado sobre a elaboração do índice, por meio do qual os alunos delinham os assuntos a serem pesquisados e quais as estratégias que usarão para a pesquisa, possibilitando o acompanhamento do aprendizado, como podemos observar, no exemplo a seguir:

Primeiro índice (Situação inicial)	Segundo índice (Ponto de partida para o trabalho do grupo)	Terceiro índice (Recapitulação do trabalho realizado)
A. índice: 1. A Antártida é continente? 2. Que são os seus habitantes? 3. Por que interessa ao governo ter uma parte da Antártida?	A. Índice: 1. Situação geográfica 2. Forma de continentes e acidente geográfica 3. Extensão. Composição da terra. 4. Fauna e flora. 5. O clima 6. População e costumes. 7. Países aos quais pertencem. Para que o querem? 8. Problemas ecológicos* 11. Pesquisa científica * Existem outras informações sobre o item 8, mas não foram contempladas para não se tornar muito extenso o exemplo.	1 Índice: 1.1 Índice individual 1.2 Índice coletivo 2. Situação geográfica e acidentes. 2.1. Fauna e Flora 2.2 Animais e plantas 2.3 Relação entre fauna-flora e clima. 3. Clima 3.1 Diferenças entre clima e tempo 3.2 Zonas climáticas 4. População e costumes 5. Problemas ecológicos 6. Pesquisas científicas 7. Avaliação

B. Fontes de informação: livros, diapositivos, conferências.	B. Fontes de informação: livros, videoteca, conferências, jornais, visitas, fotos, revistas, filmes.
C. Técnicas de Trabalho: realizar uma exposição com mapas, fotos e livros; organizar resumos.	C. Duração: um mês ou um mês e meio.
D. Duração prevista: um mês e meio.	D. Projeto de apresentação: folha normal com um anagrama gravada; algum trabalho em movimento.

Fonte: Hernández e Ventura (1998, p. 78).

Podemos perceber que, por meio da elaboração do índice, os alunos podem organizar melhor o seu aprendizado, como também o professor tem como acompanhar, de forma mais sistemática, o aprendizado do discente.

6. Realização do dossiê de síntese dos aspectos tratados no projeto

Esse é o momento final do projeto e tem uma dimensão avaliativa. A apresentação dos resultados da pesquisa, realizada para o projeto, pode ser por meio de uma imagem, de um anagrama, ou de outras formas que sejam criativas e que representem a conclusão do grupo em relação ao tema.

Para finalizarmos o assunto sobre projetos, retomamos um dos pontos que permeia a maioria das ações pedagógicas atuais: a interdisciplinaridade.

- A interdisciplinaridade presente no projeto



Fig. 13

A pedagogia de projetos ou o trabalho por projeto pode ser vista como potencializadora da interdisciplinaridade, pois possibilita o rompimento com as fronteiras disciplinares, favorecendo o estabelecimento de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento em uma situação contextualizada da aprendizagem, sem que haja uma perda da identidade das disciplinas.

Apesar da pertinência da temática, exploraremos apenas alguns elementos presentes na interdisciplinaridade, como o histórico, o conceito e as suas características.

- O início da proposta interdisciplinar: um breve comentário

A proposta de interdisciplinaridade teve seu embrião na Europa, principalmente na França e na Itália, em meados da década de 1960, num período em que os movimentos estudantis, dentre outras coisas, reivindicavam um ensino mais coerente com as grandes questões de ordem social, política e econômica da época. A interdisciplinaridade teria sido uma solução para tal reivindicação, na medida em que os grandes problemas da época não poderiam ser resolvidos por uma única disciplina ou área do saber.

Assim, a interdisciplinaridade, a princípio, aparece com a finalidade de romper com a educação fragmentada, fato que não mais atendia aos anseios sociais da sociedade e da ciência moderna que estava ganhando espaço.

Na década 1970, todo debate promovido em torno do papel humanista do conhecimento e da ciência, desencadeou as primeiras discussões sobre a interdisciplinaridade (FAZENDA, 1994). A temática "totalidade", presente no seio da interdisciplinaridade, torna-se categoria de reflexão tendo como precursor, em prol desse movimento, Georges Gusdorf.

No contexto brasileiro, já no final da década de 1960, a interdisciplinaridade ganha status, tendo como um dos pioneiros, Hilton Japiassú (1976). Ela exerce influência na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases Nº 5.692/71 e, desde então, sua presença no cenário educacional brasileiro tem se intensificado. Mais ainda, ela ganha força com a nova LDB Nº 9.394/96 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Todo este contexto proporcionou a inserção dos princípios interdisciplinares nas instituições de ensino, principalmente, nos discursos e na prática dos docentes em vários níveis. Apesar disso, pesquisas têm apontado que a interdisciplinaridade ainda é pouco conhecida pela maioria das escolas.

- Compreendendo a interdisciplinaridade

Neste tópico, nós vamos conhecer alguns conceitos importantes sobre a interdisciplinaridade, iniciando com o apresentado por Germain: "pressupõem a existência de, ao menos, duas disciplinas como referência e a presença de uma ação recíproca" (1991, p. 143 apud LENOIR, 1998, p. 46).



Fig. 14

Demo, por sua vez, define a interdisciplinaridade como “[...] a arte do aprofundamento com sentido de abrangência, para dar conta, ao mesmo tempo, da particularidade e da complexidade do real”. (DEMO, 1998, p. 88-89 apud ALVES, BRASILEIRO e BRITO, 2004, p. 142).

Além desse aspecto, Luck (1994) elenca algumas proposições, alguns enfoques que nos encaminham para o sentido e o significado prático da interdisciplinaridade. Para melhor compreensão dessas proposições, a autora os expõe em grupos¹, conforme podemos observar a seguir:

1. Enfoque paradigmático:

- a) É uma compreensão de conjunto de uma determinada realidade, através de uma permanente associação das diferentes disciplinas com que pode ser analisada;
- b) É uma visão integral da realidade, ultrapassando os conceitos fragmentados sobre essa realidade;
- c) É uma ótica que engloba todos os elementos da produção e do uso do conhecimento.

2. Enfoque processual:

- a) É a junção orgânica de conteúdos e de disciplinas;
- b) É o diálogo entre diversas disciplinas na tentativa de buscar a unidade do saber;
- c) É uma metodologia pluralista subsidiada por um exercício crítico;
- d) É a complementação e integração das diversas áreas do conhecimento.

3. Enfoque dos resultados:

- a) É a superação do saber disciplinar;
- b) É a formação do cidadão, buscando abertura ao pluralismo de paradigmas, de horizontes culturais.

Diante desses aspectos, podemos apreender que a interdisciplinaridade nos motiva a ultrapassarmos as fronteiras

1. Apresentaremos apenas alguns aspectos desses enfoques que resumem os demais comentados pela autora.

disciplinares, já que, na prática de sala de aula, normalmente, cada área de conhecimento é trabalhada de forma fragmentada sem unidade teórico-metodológica com o contexto dialético que estamos vivendo.

Neste sentido, Luck (1994, p. 62) reforça que

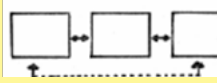
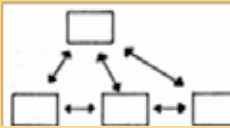

A interdisciplinaridade, do ponto de vista da laboração sobre o conhecimento e elaboração do mesmo, corresponde a uma nova consciência da realidade, a um novo modo de pensar, que resulta num ato de troca, de reciprocidade e integração entre áreas diferentes de conhecimento, visando tanto a produção de novos conhecimentos, como a resolução de problemas, de modo global e abrangente. A partir deles, e com o sentido de alargá-los, como uma práxis, isto é, um processo de reflexão-ação, a interdisciplinaridade ganha foro de vivência (escapando à disciplinaridade) e estabelece a hominização em seu processo.

Atenção!



Para melhor compreensão do significado da interdisciplinaridade, vamos observar o seguinte quadro:

Organização disciplinar	Conceito	Representação
Multidisciplinaridade	Caracteriza-se por uma ação simultânea de várias disciplinas em torno de uma temática comum. Contudo essa atuação ainda é muito fragmentada, pois não se explora a relação entre os conhecimentos e não há nenhum tipo de cooperação entre as disciplinas.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Pluridisciplinaridade	Existe a presença de algum tipo de interação entre os conhecimentos. Apesar disso, eles ainda estão no mesmo nível hierárquico.	
Interdisciplinaridade	“é caracterizada pela presença de uma axiomática comum a um grupo de disciplinas associadas e definida no nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade.” (JAPIASSÚ apud CARLOS, 2011, p. 3).	
Transdisciplinaridade	“Japiassú a define como sendo uma espécie de coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral.” (apud CARLOS, 2011, p. 3)	

Fonte: CARLOS, 2011, p. 03.

- A finalidade da Interdisciplinaridade

Segundo Lenoir (1998), a interdisciplinaridade teria duas tendências no que concerne à finalidade. A primeira diz respeito à construção de uma síntese conceitual ou acadêmica, cujo objetivo seria a unidade do saber; já a segunda está voltada para o aspecto mais instrumental que tem como objetivo a resolução de problemas da vida cotidiana, com base em práticas particulares que respondam aos anseios sociais contemporâneos.

- Método de construção da Interdisciplinaridade

Ao tratar do tema, Luck (1994) mostra que a interdisciplinaridade é construída a partir de concepções. A seguir, apresentaremos algumas:

- a) As forças interativas que unificam as várias dimensões de um determinado fenômeno precisam ser consideradas. Para isso, temos que ultrapassar as fronteiras da relação entre os

conhecimentos sem nenhum vínculo com a realidade.

- b) A constituição do conhecimento interdisciplinar se processa por estágios ou etapas de maturidade da consciência pessoal globalizadora capaz de compreender a complexidade do mundo contemporâneo.
- c) A realidade em que vivemos é complexa, assim como a interdisciplinaridade, pois todos os seus aspectos estão interdependentes, galgando significados a partir do contexto. Diante disso, devemos considerar que o conhecimento é unitário, porém as várias ciências se prendem umas às outras por vínculos.
- d) O conhecimento produzido em qualquer área, por mais amplo que seja, representa, apenas uma parcela da realidade.
- e) “[...] tudo está relacionado com tudo mais: causas, problemas e soluções estão totalmente interligados em um grande contínuo”. (PECCEI E IKEDA, 1994, p. 14 apud LUCK, 1998, p. 66).

Em outras palavras, a edificação da interdisciplinaridade não é feita apenas pela junção de áreas de conhecimento, mas sim considerando a complexidade da realidade em que vivemos, a fim de responder aos problemas existentes.

Já sei!



Nesta aula, analisamos os fundamentos do trabalho com projetos, embasados na proposta do conhecimento globalizado, significativo para os discentes e não estandardizado, possibilitando o intercâmbio de informações, facilitando o aprendizado, já que o currículo se organiza em prol do interesse geral dos alunos. (Hernández e Ventura, 1998 apud Feitosa, 2011). Além disso, conhecemos outros pressupostos presentes no trabalho com projeto. Quanto à interdisciplinaridade, compreendemos a sua complexidade, cientes de que ela não significa a junção aleatória de disciplinas, mas sim uma organização disciplinar que considera o macro e o micro da realidade num patamar unificador.



Autoavaliação

Desenvolva um projeto interdisciplinar, contemplando um conteúdo da Língua Espanhola.



Referências

ALVES, Railda F; BRASILEIRO, Maria do Carmo E; BRITO, Suerde M. de O. Interdisciplinaridade: um conceito em construção. In: **Revista Episteme**, n.19, Jul-dez, 2004, p. 139-148. Porto Alegre.

CURY, Ana Cristina; VALLE, Luciona de Luca Dalla. **Projetos Educacionais**. Curitiba: Editora Fael, 2010.

CARLOS, Jairo Gonçalves. **Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades**. Disponível em: <http://sites.unb.br>. Acesso em: 25.06.2011.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

GANDIN, Adriana Beatriz; FRANKE, Soraya Silveira. **A organização de Projetos na escola: um sonho possível**. São Paulo: Loyola, 2005.

LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. IN: FAZENDA, Ivani. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas- SP: Papirus, 1998.

LUCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis- RJ: Vozes, 1994.

SANT'ANNA Iza Martins; MENEGOLLA, Maximiliano. **Didática: aprender a ensinar**. Técnicas e reflexões pedagógicas para formação de professores. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

Fonte das figuras

Fig.01 - recantodosaber.wordpress.com

Fig.02 - educacaodialogica.blogspot.com

Fig.03 - <http://blog.grupofoco.com.br/comunidade/wordpress/wp-content/uploads/2011/02/Criatividade.jpg>

Fig.04 - http://www.casaecia.arq.br/projetos_fsarquitetura3.htm

Fig.05 - <http://psicologianoesporte.com.br/>

Fig.06 - [http://www.lasalle.edu.br/upload/logo_CIRANDA sem escudo e estrela .jpg](http://www.lasalle.edu.br/upload/logo_CIRANDA_sem_escudo_e_estrela.jpg)

Fig.07 - <http://2.bp.blogspot.com/-ldA7rFoR-oU/Tc5-HKEeaHI/AAAAAAAAAIM/FJceoyHpIDc/s1600/cute318.jpg>

Fig.08 - <http://bullyingnaoembrincadeira.com.br/wp-content/uploads/2011/06/xadrez.jpg>

Fig.09 - <http://pastoraecio.files.wordpress.com/2010/10/pesquisa-eleitoral.jpg>


Fig.10 - <http://blogs.jovempan.uol.com.br/carreira/files/2011/05/teacher.jpg>

Fig.11 - www.pro-letramentoguarai-to.blogspot.com

Fig.12 - www.nexus.futuro.usp.br

Fig.13 - <http://2.bp.blogspot.com/-ereEVS5GjY4/TW2Q4GpCwpI/AAAAAAAAAMA/A2W8v2nb4RQ/s1600/interdisciplinaridade.jpg>

Fig.14 - <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a3/Wundt-research-group.jpg>



Licenciatura em Espanhol

Didática

Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes



Recursos Didáticos

Aula 18

Apresentação e Objetivos

O enfoque desta aula está voltado para os recursos didáticos que são usados de acordo com o método, com a técnica proposta no plano de aula.

Para isso, temos por objetivo:

- Compreender o uso dos recursos didáticos para o desenvolvimento da aula;
- Conhecer os tipos de recursos didáticos e a sua finalidade.





Para Começar

No dia a dia escolar, os professores planejam, se organizam para dar aula e, muitas vezes, tem dificuldade para desenvolver determinados métodos, pois faltam recursos didáticos.

Por exemplo, se o professor almeja desenvolver um método por meio do qual o aluno interaja com o ambiente e, para finalizar a aula, precisa de um recurso didático mais elaborado, como uma representação em maquete da mata atlântica, mas a escola não tem material para isso, de que forma, o professor poderia resolver esse desafio? Muitos tentam utilizar material reciclado ou de sucata para fazer a maquete.

Diante do exemplo exposto, oportunamente, lembramos o quanto é comum nas escolas públicas o uso de material reciclado. Nas escolas particulares, ao contrário, não se usa esse tipo de material, muito embora os pais tenham que comprar uma lista enorme contendo materiais que sequer sabemos para que serve. E quando entramos em instituições da rede privada, vemos enfeites, a professora produz livros encadernados, existem folhas de desenho coloridas, tem cola, tem bonecos de teatro, entre outros materiais que facilitam o desenvolvimento de métodos considerados mais contemporâneos.



Fig. 01

Além dessas questões, existe outra dificuldade no uso dos recursos didáticos, isto é, muitos docentes têm acesso a vários tipos de recursos, mas não sabem quando e nem como utilizá-los.

Diante da dificuldade de acesso a uma variada possibilidade de recursos e o mau uso dos mesmos, estudaremos o conceito de recurso, a sua tipologia, as vantagens e desvantagens do seu uso, reservando um momento para refletirmos sobre o uso das tecnologias em sala de aula.

Bons Estudos!

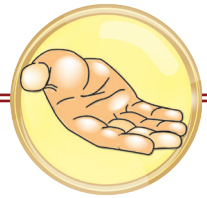


Fig. 02

Se observarmos a charge acima, podemos ver que houve uma evolução no uso de determinados instrumentos, materiais de trabalho, até chegarmos ao computador. Hoje, nós temos notebooks, ipod, entre outros.

Temos visto que esse avanço tem beneficiado muitas pessoas. Atualmente, por exemplo, existe a educação a distância, que faz uso do computador e da internet. Ainda temos as escolas que estão sendo equipadas com o computador. Algumas usam programas (softwares) para alfabetizar; outras usam a internet para que os pais tenham acesso ao que está sendo trabalhado com seus filhos, permitindo que acompanhem o desenvolvimento destes.

Mesmo com esse desenvolvimento, algumas escolas públicas de ensino básico ainda estão estagnadas, pois se utilizam de mínimos recursos, fazendo com que a maioria dos professores repasse o conhecimento de maneira similar ao que receberam ao longo dos anos, isto é, usando apenas o quadro-negro e a voz. Essa questão agrava-se mais quando nos deparamos com escolas que tem todo um arsenal didático, mas não

possibilita o seu manuseio.

Tal situação não significa dizer que o professor tem que ser exímio conhecedor do computador, da internet, e de outras tecnologias e nem esperar que a escola tenha esses materiais para que ele desenvolva uma boa aula. Existem outros recursos que podem auxiliar durante a ministração da disciplina, do conteúdo, que são fáceis de produzir. Vamos conhecê-los? Antes, porém, veremos o conceito de recurso didático.

1. Conceito de Recursos Didáticos

Por incrível que pareça, ainda existem docentes que confundem o uso de retroprojetor, data show, quadro negro, entre outros, com metodologia. Isso acontece porque, quando vamos planejar, o método precisa de técnicas que, por sua vez, precisa de recursos, ou seja, todos esses elementos fazem parte de um mesmo processo. Mas, como já estudamos, o método e a técnica tem suas especificidades, e o recurso didático também.

Vamos, então, entender o que é um recurso didático.

Para Cerqueira e Ferreira (2011), os recursos didáticos referem-se a todos os recursos físicos, utilizados com maior ou menor frequência nas disciplinas de estudo, sejam quais forem as técnicas ou métodos de ensino usados. Eles tem como objetivo auxiliar os alunos durante o seu aprendizado, formando, assim, um meio para facilitar, incentivar e possibilitar o processo de ensino-aprendizagem.

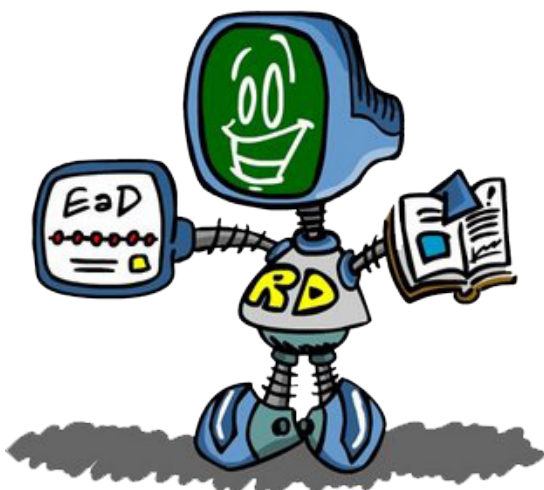


Fig. 03

Souza (2007, apud CASTOLDI; POLINARSKI, 2009) corrobora com o ponto de vista que acabamos de apresentar no parágrafo anterior, uma vez que esse autor acredita que os recursos são todos os materiais usados para auxiliar no processo ensino-aprendizagem, a fim de tornar didático o conteúdo proposto pelo professor para os seus alunos.

Existe, também, outra definição que considera os recursos didáticos como os recursos materiais, mecânicos, elétricos e eletrônicos que são usados com fins educacionais. (SILVA; PESSOA, 2011).

Sant'Anna (2004, p.23, apud SILVA; PESSOA, 2011, p.5), por sua vez, define os recursos didáticos ou de ensino como “[...] o conjunto de meios materiais, físicos e humanos que auxiliam o professor e o aluno na interação do processo ensino-aprendizagem [...]”.

As autoras destacam, ainda, que não existe um conceito comum entre os autores. Por essa razão, adotaremos e consideraremos os recursos didáticos como recursos de ensino, recursos midiáticos e recursos tecnológicos, propostos por Silva e Pessoa (op.cit), acrescentando-se os recursos audiovisuais.

2. Classificação dos Recursos Didáticos

De acordo com Sant'Anna e Sant'Anna (1993 apud MARTINS; MENDES, 2006), a classificação mais extensa e conhecida usada nas escolas referente aos recursos didáticos são: recursos humanos, recursos físicos e recursos materiais.

Os recursos humanos são os professores, os alunos, a direção, os pais, os colaboradores, entre outros; já os recursos físicos correspondem ao espaço da escola, da sala de aula, da comunidade escolar como um todo. O terceiro tipo, os recursos materiais, são os usuais: lápis, régua, livros, televisão, jornal, dicionário, cartazes, álbum seriado, flanelógrafo, gravador, retroprojetor, rádio, televisão, DVD, etc.



Fig. 04

Nélio Parra (apud SILVA; PESSOA, 2011) apresenta uma classificação que é considerada a nível nacional:



Fig. 05

Classificação Brasileira Dos Recursos Audiovisuais

Recursos visuais	Recursos Auditivos	Recursos Audiovisuais
Álbum seriado	Aparelho de som	Filmes
Cartazes	Discos	Televisão
Exposição	Fita cassete	Videocassete
Fotografias	CD	Aparelho de som
Flanelógrafo	Rádio	DVD
Gráficos	CD-Rom	
Mapas		
Modelos		
Mural		
Museu		
Quadro de giz		
Transparências		
Gravuras		



Fig. 06

Salientamos que alguns critérios são importantes a serem observados durante a escolha dos recursos, a saber,

- a) Os recursos precisam estar adequados aos objetivos, aos conteúdos e ao grau de desenvolvimento e necessidades dos alunos;
- b) Considerar as habilidades cognitivas, afetivas ou motoras dos alunos;
- c) Simplicidade, baixo custo e fácil de ser manuseado;
- d) Ser atrativo e de qualidade.

Atenção

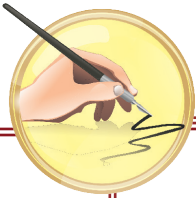


Lembramos que nenhum desses recursos ou materiais didáticos podem sozinhos garantir a efetividade do aprendizado, por mais elaborados que sejam. Eles devem ter a finalidade mediadora e não um fim em si mesmo, como se fossem o começo, o meio e o fim do processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, sugerimos que você não utilize um recurso que sem conhecer o seu manuseio ou mesmo algo que não conseguiu elaborar. Caso use o material e não dê certo, tenha sempre outra atividade preparada. Em outras palavras, sempre é importante que o professor tenha o plano A e o plano B para não comprometer a qualidade da aula.

Apesar da existência de uma classificação nacional, alguns desses recursos são mais utilizados, principalmente nas escolas públicas, por serem universais e apresentarem um custo relativamente baixo. Confira no quadro a seguir:

Álbum seriado	DVDs	Gravuras
Cartazes	Episcópio	Histórias em quadrinhos
Computador	Filme	Ilustrações
Datashow	Flanelógrafo	Jornais
Desenhos	Folders	Letreiros
Diorama	Gráficos	Livros
Discos 20	Gravador	Quadro magnético
Quadro de giz	Reálías	Retroprojektor
Revistas	Slides	Televisão
Mapas	Textos	Maquete
Transparências	Mimeógrafo	Varal didático
Modelos	Videocassete	Aparelho de DVD
Mural	Museus	



Mãos à obra

Após estudamos sobre os recursos didáticos, qual a sua funcionalidade na prática educativa do professor? Em sua resposta, cite exemplos da sua prática educativa. Caso não esteja em sala de aula, apresente exemplos de outro(s) professor(es).

Recursos didáticos na sala de aula

Na primeira parte desta aula, citamos alguns recursos didáticos. Vamos conhecer, então, alguns deles?

a) Mimeógrafo:



Fig. 07

Quem não recorda deste recurso? Acreditamos que muitos de nós tivemos nossas atividades impressas neste instrumento, por sinal muito útil na reprodução de material didático, dado o seu grande auxílio no ensino.

Nele, eram e ainda hoje são impressos exercícios, textos, desenhos, atividades escolares, prova, etc.

Quanto à utilização do mimeógrafo, precisamos preparar um estêncil¹ para reprodução das cópias.

Na atualidade, o mimeógrafo, na maioria das escolas, foi substituído por máquinas fotocopadoras para reprodução dos textos e imagens. (MELLO, 2011).

b) Quadro de Giz:

É considerado o recursos mais acessível, mais econômico e fácil de usar. Além disso, é funcional para transmitir informações diretas, simples.

Além disso, ele é facilmente encontrado. Também, o professor não perde muito tempo para utilizá-lo, pois permite ainda a pronta

¹ Estêncil é também um tipo de folha, de papel fino, que serve de matriz para impressão por mimeógrafo e funciona como base da pintura serigráfica. Tanto na mimeografia, como na serigrafia, múltiplos estênceis são usados sobre a mesma superfície, produzindo imagens em mais de uma cor. (Fonte: www.wikipédia.com.br)

correção e alteração do assunto estudado, possibilitando a participação da classe.

Mello (Op. cit.) lembra para o professor alguns procedimentos importantes no momento da utilização do quadro de giz. Segundo ele, é recomendável observar as seguintes técnicas:



Fig. 08

- Apagar bem o quadro ao entrar na sala.
- Ficar ao lado do quadro quando o estiver usando, em vez de ficar de frente para ele, isto é, de costas para os alunos.
- Escrever com limpeza, clareza e ordem.
- Quando escrever, começar bem em cima e da esquerda para a direita.
- Usar letra bem legível, de preferência a cursiva, mas, se não tiver a letra legível, deve-se utilizar a de forma.
- Fazer desenhos simples e esquemáticos.

c) Cartazes

Instrumento de comunicação de massa, o cartaz é um recurso que tem como finalidade anunciar os mais diversos tipos de mensagens, sejam comerciais, educativas, informativas, entre outras.

No contexto da sala de aula, tem como objetivo informar, motivar, demonstrar o conhecimento arquitetado pelos alunos em uma unidade de estudo. Já nos demais ambientes da escola, o uso do cartaz está vinculado às notícias, que anunciam campanhas e eventos. Esse recurso pode ser confeccionado tanto por professores e técnicos quanto pelos próprios estudantes, pois além de prático é bastante acessível. No que diz respeito à confecção do cartaz, é preciso considerar alguns elementos, como o texto, a ilustração, a cor, o tamanho da letra e o layout.



Fig. 09



Atenção!

Quando for escrever um cartaz, procure desenvolver apenas um tema por cartaz. Considere, ainda, que o texto não deve ser longo, não ultrapassando as 20 linhas, pois se for extenso tornará a leitura cansativa para o leitor.

d) Retroprojektor:

Segundo Freitas (2007), o retroprojektor se configura como um aparelho elétrico, utilizado para projetar imagens numa tela ou superfície clara, com a finalidade de ampliá-las, a fim de que as pessoas que em um mesmo ambiente possam ver o conteúdo a ser apresentado. Essas imagens são registradas, em geral, numa folha plástica, chamada transparência.

Essas transparências são um recurso visual que pode ser utilizado em todas as modalidades do ensino e áreas do currículo.

As transparências são de fácil acesso e podem ser confeccionadas com papel vegetal, acetato, celofane, vidro ou plástico transparente. Podem, também, ser produzidas a partir de radiografias já usadas que, depois de serem limpas com água sanitária e esponja, transformam-se em material transparente, pronto para ser reutilizado.



Fig. 10

e) Datashow ou projetor de vídeo

O datashow ou projetor de vídeo possibilita a exibição da tela do computador (ou de outro dispositivo), de forma ampla, em uma parede ou em um telão apropriado, permitindo assim que todos os presentes no ambiente assistam às apresentações de slides, sequências de fotos, vídeos, etc.



Fig. 11

É um aparelho útil, por isso é tão facilmente

encontrado em empresas, escolas e universidades – mesmo que não seja de baixo custo – auxiliando reuniões, apresentação de trabalhos acadêmicos, aulas, entre outros fins.

f) Álbum Seriado

Este tipo de recurso é mais conhecido e utilizado pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dentre as várias formas de utilização, o álbum seriado é utilizado de diversas formas, a saber, para contar histórias; apresentar um assunto de teor informativo; mostrar conteúdos mais científicos; expor dados estatísticos; auxiliar na apresentação de trabalhos em feiras de ciências, dependendo do objetivo de cada professor. Pode ser usado, inclusive, por palestrantes ao proferirem suas palestras, ou mesmo para prestação de contas, ou para organizar pauta de reuniões, entre outros.

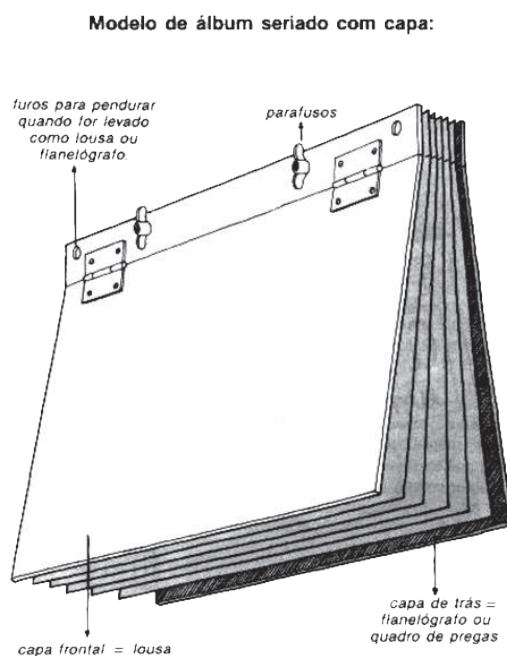


Fig. 12

Construído a partir de duas "réguas" ou ripas de "madeirite", compensado ou papelão grosso que irão servir como base para o encaixe das páginas que podem ser de qualquer tipo de papel.

Álbum seriado, como já mencionamos, contém basicamente ilustrações e texto, por isso é muito interessante para trabalhar com o ensino de Línguas Estrangeiras.

Como qualquer recurso visual, é importante que as ilustrações colocadas no álbum sejam atraentes, visíveis e retratem o assunto trabalhado. Essas ilustrações podem ser provenientes de revistas, livros que não estão sendo utilizados, desenhos, entre outras fontes. Já o texto deve ser ter um vocabulário simples, acessível aos alunos, construído com orações ou frases simples e com os pontos-chaves do assunto tratado em destaque. É aconselhável o uso de letras grandes nos títulos e letras menores nos subtítulos.

O tamanho do álbum seriado pode ser de 50 x 70 cm e, para proporcionar uma melhor visualização por parte da turma, pode ser

colocado sobre um tripé de madeira (Cf. Figura 14). Caso não seja possível, pode-se usar um suporte para mesa com duas capas de compensado, madeira ou papelão grosso (Cf. Figura 13), conforme as figuras a seguir:



Fig. 13

Modelo de álbum seriado com tripé:

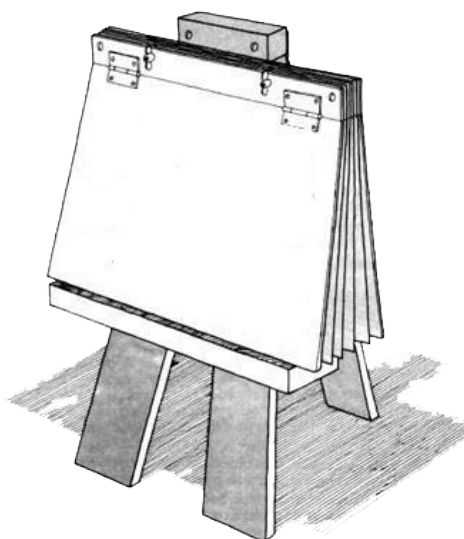


Fig. 14



Mãos à obra

1. Após conhecermos alguns dos recursos didáticos utilizados em sala de aula, faça um quadro que aponte, em sua opinião, as vantagens e as desvantagens do uso desses recursos na sala de aula.
2. Em sua cidade, faça um levantamento e procure saber se existem escolas que não disponham de recursos mínimos. Caso encontre, apresente-as. Em seguida, após refletir a respeito e considerar o que você estudou até agora, responda: até que ponto, em sua opinião, a ausência desses recursos dificulta o desenvolvimento da aula? Argumente.

A seguir, dando continuidade aos nossos estudos, veremos outros recursos que acompanham os professores nas salas de aula, auxiliando-os. Vamos lá?

g) Flanelógrafo

O flanelógrafo é um recurso que possui uma superfície rígida recoberta por flanela ou material semelhante, onde são colocadas gravuras que possuem flanela ou lixa no verso, para serem afixadas nele.

O uso do flanelógrafo apresenta algumas vantagens. Primeiramente, é um material acessível financeiramente, e não precisa de uma aparelhagem complicada para ser utilizado. Segundo, favorece a concretização do ensino, fazendo com que as ideias e os conceitos estejam mais próximos à realidade.



Fig. 15

É importante, ainda, considerarmos no momento da utilização deste material, os seguintes aspectos:

- A seleção da mensagem, do assunto;
- A realização de um diagnóstico do público ao qual o recurso se destina;
- A preparação dos pontos-chaves dos conteúdos da apresentação, dispostos de forma sequencial para não tornar o momento prolongado e cansativo;
- A utilização do contraste entre a superfície do flanelógrafo e as figuras dispostas sobre ele, utilizando cores mais fortes para as figuras, pois a superfície não deve chamar atenção, mas sim as cenas, as figuras.
- A numeração as flanelogravuras (nome das ilustrações usadas no flanelógrafo) para melhor segurança, para seguir a sequência dos fatos, da aula. Depois, guarde-as num envelope, numa caixa, de forma que estejam disponíveis para outro momento em que achar necessária a sua reutilização.
- A exploração de cada figura com perguntas e comentários a

respeito dela, deixando os seus alunos manusearem as ilustrações;

- Convide os alunos a participarem na confecção das flanelogravuras, pois, além de os alunos se sentirem participantes, poderão também desenvolver a criatividade. (MELLO, 2009).



Atenção!

A cor do flanelógrafo pode variar. Como sugestão, você pode usar o cinza-claro ou escuro, verde-claro ou escuro, azul ou preto, que são as cores mais empregadas.

h) Televisão, DVD e filme



Fig. 16

A televisão, o DVD e, conseqüentemente, o filme são grandes aliados, tornando as aulas atrativas e facilitando a compreensão do assunto trabalhado em sala de aula. Esses recursos são usados como uma motivação para introduzir um assunto, como também para finalização, fechamento do assunto debatido durante as aulas. Especificamente, no caso do ensino de línguas, para desenvolver a linguagem.

Além desses aspectos, a televisão também tem sido instrumento educativo para transmitir o Telecurso 2000, cujo conteúdo utiliza exemplos do dia a dia.

Diante desses elementos, não tem como deixarmos de trabalhar o filme em sala de aula, em qualquer disciplina. No caso da língua estrangeira, o filme pode ser utilizado para aumentar o vocabulário do aluno; para conhecer a cultura do país; para trabalhar a oralidade, entre outros aspectos. Basta usar a criatividade.

Mesmo assim, existem algumas ressalvas a serem feitas a respeito da utilização do filme, para que não se perca de vista a função educativa que pode ser proporcionada com esse recurso. Não se pode utilizá-lo para os seguintes fins: a) para passar o tempo; b) para acalmar os alunos; c) para substituir uma aula que não foi planejada.

Para que realmente o filme seja utilizado com o fim didático, é preciso que o educador seja seletivo durante a escolha do filme, observando que temática pode ser trabalhada, a partir dele, por isso é interessante que o professor tenha assistido ao vídeo antes de expor em sala de aula. É sugestivo, ainda, que o docente tenha um direcionamento do que o aluno deverá observar durante o filme para que possa debater posteriormente. Para tanto, sugerimos um estudo dirigido.

No que tange a exibição do filme propriamente dita, alguns pontos são interessantes de serem observados, como por exemplo:

- A preparação dos equipamentos, por isso verifique se a TV está em posição estratégica, de forma que todos possam ver o filme, atentando para a questão da claridade da sala de aula, caso atrapalhe, procure alguma forma de escurecer o ambiente;
- A checagem do funcionamento do aparelho e do respectivo controle-remoto, deixando-se prontos para o uso, pois otimiza o tempo e o trabalho, evitando atrasos.
- O manuseio do aparelho de DVD ou do projetor de filmes.
- A retirada da fita ou dvd, desligando-se os equipamentos, inclusive da tomada.
- A precaução com relação aos horários de utilização da sala ou dos equipamentos, evitando que várias turmas precisem utilizá-los em um mesmo horário. (FREITAS, 2007).

Mello (2009) oferece algumas sugestões, de ordem pedagógica, que necessitam ser postas em prática quando o professor decidir utilizar o filme como recurso didático, como:



Fig. 17



Fig. 18

- Sempre que possível, comente o filme logo após a projeção, para descobrir o que foi compreendido e o que não foi para poder direcionar outras leituras, a fim de completar a informações transmitidas pelo filme e também verificar se é necessário projetar o filme novamente.



Fig. 19

- Estimule o interesse dos alunos para que eles aprofundem o tema do filme, e depois exponham o que aprenderam por meio de cartazes, fotografias, modelos.
- Inclua a atividade do filme nas avaliações escolares, quer sejam elas perguntas referentes aos filmes assistidos pelos alunos ou mesmo em forma de apresentação, comentando-se o filme anteriormente.
- Faça uma avaliação do filme, com a finalidade de observar a eficácia do seu caráter educativo, se ele realmente serviu para enriquecer a aula. Se possível, faça de seus alunos avaliadores, observando se a exibição os agradou ou não, tornando-a proveitosa ao processo de ensino-aprendizagem.

Podemos, então, perceber que não é de qualquer forma que usamos o filme em sala de aula. Ainda que seja como um momento de lazer, sempre é bom observar que tipo de filme você está exibindo para os seus alunos, com que objetivo, e ainda buscando saber qual o efeito que exercerá sobre a formação desse alunado.

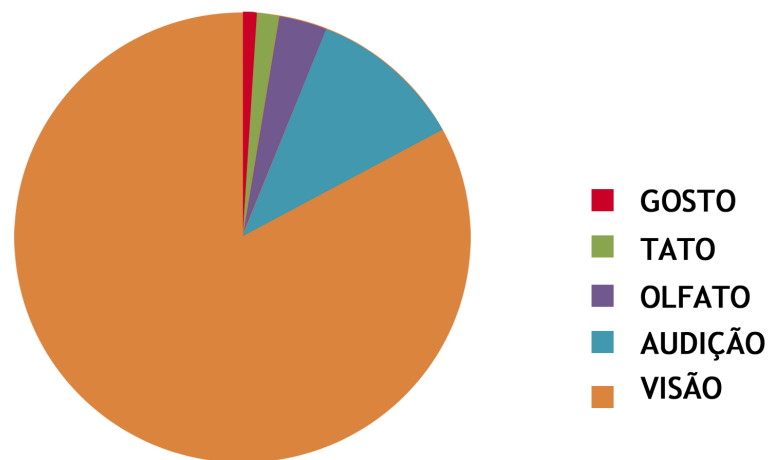


Atenção!

Para aprofundamento da temática sobre o uso do filme e da televisão em sala de aula, sugerimos a seguinte leitura: **Como usar a televisão em sala de aula**, e **Como usar o cinema em sala de aula**, ambos do autor Marcos Napolitano.

Até o momento, nós estamos estudando recursos mais visuais – lembrando que o filme tanto é visual como auditivo, mas é interessante que o docente desenvolva vários tipos de recursos, condizentes com os objetivos da aula, com o conteúdo e o método proposto, pois apreendemos de diversas formas, como por exemplo, aprendemos 1% por meio do paladar, 1,5 % por meio do tato, 3,5 % por meio do olfato, 11 % por meio da audição e 83 % por meio da visão, como podemos observar na especificação e no gráfico a seguir (FREITAS, 2007):

APRENDEMOS



Das todas as informações a que somos submetidos, retemos: 10% do que lemos, 20% do que escutamos, 30% do que vemos, 50% do que vemos e escutamos, 70% do que ouvimos e logo discutimos, 90% do que ouvimos e logo realizamos, como podemos observar no gráfico a seguir:

RETEMOS



Diante do que foi exposto, reforçamos a necessidade de se trabalhar com uma diversidade de recursos, a fim de possibilitar uma maior aprendizagem.

Continuando a nossa aula, vamos comentar sobre o uso do aparelho de som em sala de aula, principalmente, porque é um recurso muito utilizado nos cursos de língua estrangeira.

i) O aparelho de som e a música

Em se tratando do ensino de línguas estrangeiras, um recurso bastante utilizado é o aparelho de som, a fim de se trabalhar uma determinada música.

Para Freitas (2007), a música, assim como a fala, faz parte do ser humano. Esse autor destaca que, desde os primórdios, assim que o homem começou a se expressar verbalmente, a música fez parte desse contexto.

Além disso, a música trabalha com várias sensações, emoções humanas, traz satisfação, é agradável, desperta pensamentos e pode até exercitar a concentração, a reflexão e a memória.

Por isso mesmo, no ambiente escolar, a música pode ser uma grande aliada para o aprendizado de forma prazerosa, possibilitando, também, o enriquecimento do vocabulário, a interpretação de texto, a concentração e a criatividade. Estes são alguns dos benefícios didáticos decorrentes do uso da música em sala, contudo convem lembrar que não podemos trabalhar com qualquer tipo de repertório musical, visto que é preciso que estejam interligados com os objetivos da aula.



Fig. 20

Em tempos mais remotos, o aparelho tecnológico utilizado para transmitir a música era apenas o aparelho de som, mas, na atualidade, temos vários instrumentos, como o computador, o notebook, a caixa de som. É importante destacarmos, ainda, que o professor deve verificar o ambiente onde será transmitida a música, certificando-se se é audível por todos. Se preferir, pode optar, ainda, pela participação dos alunos da sala que tocam instrumentos musicais acompanhados pelas vozes dos colegas na turma.

Como vimos, esses são alguns dos recursos didáticos utilizados em sala de aula nos vários níveis de ensino. É certo que existem outros, porém, por uma questão didática e de formato desta aula, não detalharemos todos os recursos que existem.

Para finalizarmos, gostaríamos de apontar algumas vantagens e desvantagens quanto ao uso dos recursos. Começemos pelas vantagens, que são:

- a) Proporciona mais atenção por parte dos alunos;
- b) Possibilita maior compreensão e aplicação dos conhecimentos;
- c) Acontece uma maior retenção em relação ao conteúdo ministrado;
- d) Pode ser utilizado como instrumento avaliativo, como por exemplo, um estudo mais sistemático de um filme trabalhado em sala de aula.

Quanto às desvantagens, Gil (2005) destaca:

- a) O uso excessivo pode não estimular a atuação mais ativa do aluno;
- b) O uso de apenas um tipo de recurso, se funcionar como direcionador do processo de ensino, desvia o verdadeiro objetivo do recurso didático: auxílio didático.

Já sei!



Nesta aula, nós compreendemos a finalidade dos recursos didáticos como auxílio propiciador do ensino-aprendizagem em ambiente escolar. Vimos que não podemos escolhê-los sem saber manuseá-los, já que estão interligados com os objetivos da aula.

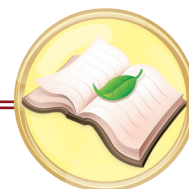
Conhecemos, assim, os tipos de recursos, partindo da utilização do quadro negro (ou de giz), passando por outros que, aos poucos, estão deixando de ser utilizados na maioria das escolas, como o mimeógrafo e o retroprojeto.

Detalhamos outros recursos usados no ensino de língua estrangeira, tais como o projeto multimídia e a música. Já os demais recursos são pouco utilizados, muito embora favoreçam um ambiente de aprendizado em sala de aula, pois estimula a participação dos alunos.



Autoavaliação

1. Diante do que foi estudado, converse com os colegas sobre os recursos didáticos que eram utilizados quando vocês estudavam, lembrando como a classe reagia diante do que era trabalhado em sala de aula por meio deles. Depois, escreva um resumo de uma página, contendo o resultado da discussão.
2. Elabore um quadro-síntese sobre os recursos didáticos, no qual conste as semelhanças e as diferenças, as vantagens e as desvantagens de seu uso em sala de aula. Insira outros exemplos que não foram citados nesta aula.



CASTOLDI, Rafael; POLINARSKI, Celso Aparecido. **A Utilização de Recursos Didático-Pedagógicos na Motivação da Aprendizagem.** Artigo publicado no I Simpósio de Ensino de Ciência e Tecnológica, 2009. Disponível em: http://www.pg.utfpr.edu.br/sinect/anais/artigos/8%20Ensinodecienciasnasseriesiniciais/Ensinodecienciasnasseriesinicias_Artigo2.pdf

CARLINI, Alda Luiza. **Procedimentos de Ensino: escolher e decidir.** IN: SCARPATO, Marta (org). Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer. São Paulo: Avercamp, 2004. (Coleção Didática na Prática).

CERQUEIRA, Jonir Bechara; FERREIRA, Elise de Melo. **Recursos didáticos na educação especial.** Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar>. Acesso em: 08.03.2011.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos.** Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 10.03.2011.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior.** São Paulo: Atlas, 2005.

GOMES, Magno Federici. **Pautas para a utilização do quadro-negro: recurso audiovisual no curso de direito.** Disponível em: http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/bh/magno_federici_gomes.pdf. Acesso em: 11.03.2011.

JUNIOR MORSELLI, João Carlos de M. **Um Estudo sobre a Utilização de Procedimentos de Ensino na Disciplina de Sistemas Operacionais.** Disponível em: www.inf.pucpcaldas.br. Acesso em: 26.02. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** Coleção Magistério. 2º grau. Série Formação do Professor. São Paulo: Cortez, 1994. MARTINS, André Ferrer Pinto; MENDES, Iran Abreu. Planejar: para que? Por que? Como? In: MARTINS, André Ferrer Pinto; MENDES, Iran Abreu. **Didática.** Natal (RN): EDUFRN – Editora da UFRN, 2006.

Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/4421099/Didatica-Aula-12-465>. Acesso em: 09.03.2011.

MELO, Luiz Carlos Ramos de. **O proceder em sala de aula: didática, metodologia didática, método ou técnica de ensino?** Publicado

originalmente em 27/01/2010. Disponível em <http://www.webartigos.com>. Acesso em: 05.03.2011.

MELLO, Rosângela Menta. **Tecnologia Educacional**. Disponível em: www.escolabr.com/virtual/crte/modulo.../tecnologias_ensino.doc. Acesso em: 09.03.2011.

MELLO, Rosângela Menta. **Tecnologia Educacional – Oficina 2**. Cursos de Formação de Docente da Educação Infantil e dos Anos iniciais do Ensino Fundamental organizada por Rosangela Menta Mello, 2009. Disponível em: <http://estagiocewk.pbworks.com/f/tecnologias+de+ensino2.pdf>. Acesso em: 11.03.2011.

SILVA, Ana Maria; PESSOA, Mara Peixoto. **Recursos didáticos e inovações tecnológicas no ensino de língua estrangeira moderna**. Disponível em: www.diadiaeducação.pr.gov. Acesso em: 10.03.2011.

MELLO, Rosângela Menta. **Tecnologia educacional**. In: Apostila preparada para o curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: estagiocewk.pbworks.com. Acesso em: 05.03.2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas- São Paulo: Papirus, 1991.

Fonte das figuras

Fig 01: <http://www.homeschoolinthewoods.com/HTTA/AP/OldTestament.htm>

Fig 02: <http://talesofthales.blogspot.com/2010/10/evolucao-verdade.html>

Fig 03: <http://ntemcarmelo.files.wordpress.com/2010/04/rd2.jpg>

Fig 04: http://4.bp.blogspot.com/_QyBjWuq0RBk/SsCZPHyFzmI/AAAAAAAAAYQ/Yn_VO6yvjvSk/s400/untitled.jpg

Fig 05: http://3.bp.blogspot.com/_PFjRKRQKqu0/SMCaS0EhHvI/AAAAAAAAACjw/xBbM1UoOzw8/s320/audiovisuais.jpg

Fig 06: <http://www.maniamuseu.com/?p=4590>

Fig 07: <http://lencoencarnado.blogspot.com/2009/04/o-mimeografo.html>

Fig 08: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1264>

Fig 09: <https://alimaira.wordpress.com/>

Fig 10: <http://www.csr.com.br/csr300h.htm>

Fig 11: <http://www.apetrexo.com.br/ch/prod/1465/170/0/Projedor-Multimedia-MP515-%282500-Ansi-Lumens%29---Benq.aspx>

Fig 12: http://laneqoliveira.blogspot.com/2011_06_01_archive.html

Fig 13: <http://tecerrecursos.blogspot.com/>

Fig 14: <http://1.bp.blogspot.com.br>

Fig 15: <http://educarpartilhando.blogspot.com/2008/02/flanelgrafo-o-que.html>


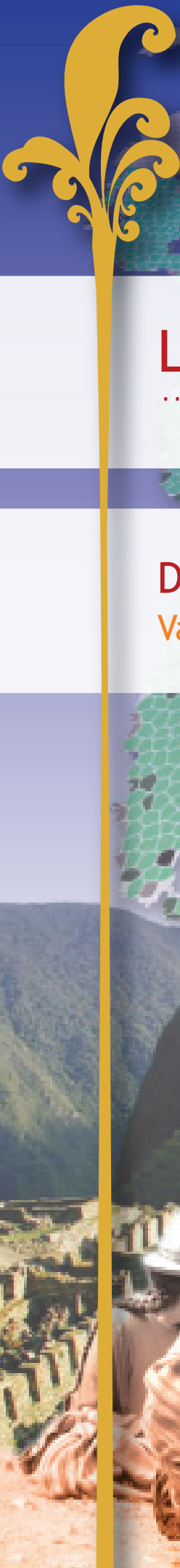
Fig 16: http://ceelufpe.blogspot.com/2011_01_01_archive.html

Fig 17: <http://www.educacional.com.br/upload/blogSite/1943/1943062/8662/cinema.jpg>

Fig 18: <http://www.editoracontexto.com.br/produtos/COMO-USAR-O-CINEMA.jpg>

Fig 19: http://www.editoracontexto.com.br/produtos/como_usar_tv.jpg

Fig 20: http://www.stracta.com.br/resources_produtos/boombox_1_full.jpg



Licenciatura em Espanhol

Didática

Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes



Avaliação

Aula 19



Apresentação e Objetivos

Nesta aula, estudaremos um dos mais importantes elementos da didática: a avaliação, que pode ser realizada durante todo o processo educativo, assumindo várias funções, sejam elas prognóstica, diagnóstica ou classificatória.

Falar de avaliação não é muito fácil, pois depende de vários elementos, como por exemplo, da concepção de ensino-aprendizagem que a escola e o professor possuem, de como compreendem o percurso avaliativo. Desta forma, esta aula tem como objetivos:

- Compreender a avaliação como elemento essencial na prática educativa;
- Conhecer as várias funções da avaliação.





Para Começar

Para iniciar a nossa aula, vamos observar o quadrinho abaixo:



Fig. 01

O que podemos apreender com este quadrinho? Primeiramente, a professora não considera os possíveis avanços do seu aluno, não considera a avaliação como um diagnóstico do aprendizado que fornece informações pertinentes para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, corrigindo as falhas a tempo, mas apenas como uma ferramenta classificadora: aprovado ou reprovado; bom ou ruim; forte ou fraco.

Esse tipo de atitude, recorrente nas escolas, desencadeia outros aspectos, tais como o fracasso escolar, o desestímulo do aluno em aprender, em permanecer na escola, já que não consegue "aprender".

Mas, além disso, temos outras dificuldades que se apresentam na realidade escolar, como a progressão contínua, confundida como promoção automática, já que o discente não poderia ser reprovado, a fim de dirimir os fracassos escolares. Contudo, a não compreensão do que era a progressão contínua e suas implicações fizeram com que o fracasso escolar fosse adiado para outros níveis de ensino.

Quando não entendemos a verdadeira finalidade da avaliação e suas implicações pedagógicas, tendemos a cometer deslizes que prejudicam o processo de ensino-aprendizagem em vários aspectos.

Desta forma, vamos então adentrar no terreno da avaliação, a fim de aprofundarmos o nosso conhecimento sobre as implicações do processo avaliativo escolar.

Atenção!



Antes de continuarmos a nossa aula, vamos entender o que é a progressão contínua, conforme o professor e filósofo Fernando José de Almeida (2011).

Aprovação automática quer dizer ser aprovado para a série seguinte sem avaliação, sem orientação, sem cobrança, sem algum apoio. Sendo assim, sem nenhum critério, o aluno é empurrado adiante, correndo os riscos de não estar preparado para nada e podendo, mais tarde, atribuir à escola - com razão! - o abandono a que foi submetido.

Já a progressão continuada é um alargamento do conceito de período escolar, pois prevê, em vez de anos, ciclos. E aí é possível falar em ciclo letivo, com mais do que os 200 dias previsto na lei, e também em ciclo de aprendizagem¹ do aluno - podendo ser de dois a três meses, um semestre, um ou mais anos. Dividir o tempo escolar, fugindo do calendário anual, tem por objetivo aprofundar a concepção sobre o ensino-aprendizagem. Sabe-se, comprovadamente, que as crianças têm diferentes habilidades e, por isso, diversas maneiras e ritmos para aprender. Mas todos podem chegar lá. E chegam. Às vezes, alguns meses ou um semestre a mais são suficientes para constatar mudanças no aluno. Em um curto período de tempo, ele pode amadurecer, superar um problema familiar ou adquirir mais segurança com a ajuda de um professor - fatores que repercutem profundamente na sua capacidade de aprender.

¹ Para maior conhecimento sobre ciclo de aprendizagem, leia o artigo sobre ciclo de aprendizagem e inclusão que se encontra na leitura complementar.



Avaliação: um breve caminhar pela história

Por que precisamos fazer o percurso histórico sobre a concepção de avaliação? Primeiramente porque a compreensão e a prática da avaliação têm a ver com a função que a instituição de ensino assume na sociedade e no mercado de trabalho que se modificam ao longo da história da humanidade, com a concepção da natureza dos alunos e da aprendizagem, com a estrutura da organização escolar, entre outros elementos. (SACRISTÁN; GOMEZ, 2000).

É interessante comentarmos que, a princípio, o termo usado para avaliação era exame, fato que conotava o controle, a seleção, a inclusão e a exclusão de pessoas.



Fig. 02

Neste tipo de compreensão, o primeiro indício sobre exame aconteceu na sociedade chinesa em meados de 1.200 a.C., mas sem ter a estrutura de instrumento educativo, e sim como instrumento de controle e manutenção do status quo social, pois media os indivíduos do sexo masculino para averiguar quais ingressariam no serviço público. (ESTEBAN, 2002 apud SANTOS, 2011).

Essa forma de percepção da funcionalidade se estende para a escola, que utilizava, e até hoje algumas ainda fazem, a avaliação como seleção, classificação, exclusão, castigo, sem significado para aprendizagem, mas meramente como um elemento burocrático de registro de notas.

Outro ponto que precisamos observar quanto à avaliação é que as mudanças de concepção sobre ela acompanham as transformações sociais, políticas e pedagógicas. Vamos ver exemplos ocorridos na História da humanidade?

Nos Século XVI e XVII, surgem duas concepções a respeito da avaliação, a primeira defendida pelos jesuítas (século XVI), que valorizam o exame tornando-o um ritual, organizado com bancas examinadoras e com a comunicação pública dos resultados. Tal situação devia-se à tentativa de promover a hegemonia católica contra as religiões heréticas, especialmente as protestantes. (LUCKESI, 2003).

Mas, foi no século XVII, que a avaliação ou, no caso, o exame começou a ser institucionalizado, motivado principalmente pelas ideias de Comenius e de La Salle.

Comenius, mesmo considerando a educação como o alvo do professor, não abstraiu o uso do exame como forma de estimular o aluno a estudar. Já para La Salle, o exame é compreendido como um elemento de vigilância constante. (SANTOS, 2011).



Fig. 03

João Baptista de La Salle (30 de abril de 1651, Reims, França - 7 de abril de 1719, Saint-Yon, França) foi um sacerdote e pedagogo francês inovador, que consagrou sua vida a formar professores destinados a formação de crianças pobres. Foi fundador de uma congregação religiosa, os Irmãos das Escolas Cristãs, ou Irmãos Lassalistas, dedicada à educação, especialmente dos mais pobres. Em 15 de Maio de 1950, foi declarado patrono de todos educadores, pelo Papa Pio XII. Foi canonizado pela Igreja Católica. Sua festa litúrgica é comemorada no dia 7 de abril. É

considerado o padroeiro dos professores. (Fonte: www.wikipédia.com.br)

Assim, com esses dois pensadores é que se inicia a instalação da pedagogia do exame na escola do século XIX, cujos princípios são "qualidade da educação, eficiência e eficácia do sistema educativo, maior vinculação entre sistema escolar (entenda-se currículo) e necessidades sociais (entenda-se modernização e/ou reconversão industrial)". (ESTEBAN, 2002, p.53 apud SANTOS, 2011, p. 2).

Durante esse período, são colocadas nas práticas do exame esperanças para a melhoria da educação, já que, por meio dele, se consegue a promoção e a certificação do aprendizado.

Salientamos, contudo, que essa pedagogia do exame estimulava

apenas a busca da promoção, da nota e não a prática de averiguar a sua aprendizagem. Assim, o discente estava

“à procura do ‘Santo Graal’ - a nota. Ele precisa dela, não importa se ela expressa ou não uma aprendizagem satisfatória; ele quer a nota. Faz conta e médias para verificar a sua situação. É a nota que domina tudo; é em função dela que se vive na prática escolar” (Luckesi, 2003, p.24).



Fig. 04

Já no século XX, a pedagogia deixa de aludir ao termo “exame” substituindo-o por “teste”. Começam-se, então, os estudos para medir a inteligência humana, através do coeficiente intelectual (QI), que é a média entre a idade mental e a idade cronológica. Os testes são utilizados como instrumento de mensuração da inteligência dos alunos, que, de forma direta ou indireta, classificavam os alunos e direcionavam as práticas educativas.



Atenção

O Coeficiente de Inteligência

A primeira escala de inteligência foi construída pelo pedagogo e psicólogo francês Alfred Binet, com o objetivo de medir a inteligência dos alunos com dificuldade de aprendizagem na escola da rede pública francesa em 1905. Essa escala mensurava a inteligência de acordo com a idade do aprendiz, ou melhor, da idade mental. (SANTOS, 2011).

Na segunda metade do século XX, esse termo “teste” foi substituído pelo termo avaliação, cunhado por Ralph Tyler em 1930. (LUCKESI, 2003).

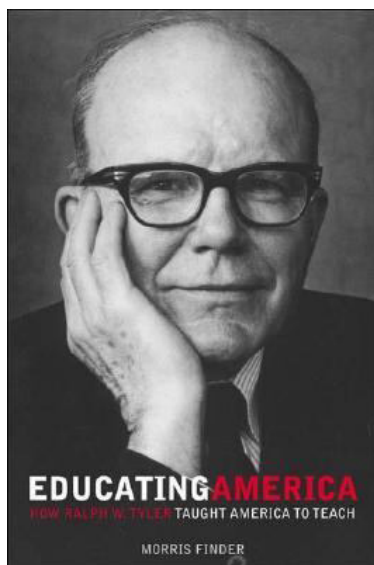


Fig. 05

Ralph W. Tyler (1902-1994) foi um educador americano que trabalhou na área de avaliação. Ele atuou aconselhando uma série de órgãos que estabelecem diretrizes para as despesas federais e influenciou a política subjacente da **Lei de Educação Primária e Secundária de 1965**. Tyler presidiu à comissão que, eventualmente, desenvolveu a Avaliação Nacional do Progresso Educacional. (Fonte: www.wikipedia.com.br)

As mudanças ocorridas na sociedade também impulsionaram transformações na compreensão sobre a avaliação, fazendo com que ela deixasse de se caracterizar especificamente como um elemento verificador, classificador, mas passasse a ser concebida como um termômetro da aprendizagem, da prática do professor e da escola, com vistas a promover o desenvolvimento do discente.

Diante disso, a avaliação ganha corpo de avaliação contínua, avaliação do processo de aprendizagem, avaliação diagnóstica, elementos que estudaremos no tópico sobre a função da avaliação, conforme podemos observar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, artigo 24:

V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa 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;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Apesar da mudança de terminologia e de compreensão do processo de avaliação, a prática de exame e de teste permanece em algumas escolas.



Mãos à obra

Antes de continuarmos a nossa aula, crie ou pesquise uma imagem que represente para você o termo avaliação.

1. Avaliação: definição e função



Fig. 06

Após esse pequeno passeio, vamos agora estudar o que significa avaliação entre os estudiosos da área da educação. Salientamos, contudo, que existe grande variedade de concepção sobre avaliação relacionada com a compreensão da funcionalidade do processo educativo. Por essa razão, comentaremos apenas alguns autores.

Mas, antes de apresentarmos os conceitos defendidos pelos autores, vamos conhecer o significado da palavra avaliar, que é de origem latina, proveniente da composição a-valiare, que significa "dar valor a". (LUCKESI, 2003).

Quanto ao conceito de avaliação, Luckesi (2003) diz que é um juízo de qualidade que atribuímos sobre os dados relevantes para uma tomada de decisão.

Ainda para esse autor, o ato de avaliar sugere análise, síntese das

informações, conforme o objeto da avaliação, acrescentado de uma atribuição de valor ou quantidade que se processa a partir da comparação do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para esse objeto.

Para Santa'Anna (1995, p. 23-4 apud ROMÃO, 2005, p. 57), a avaliação diz respeito a uma

Comparação do que foi alcançado com o que se pretende atingir. Estaremos avaliando quando estivermos examinando o que queremos, o que estamos construindo e o que conseguimos, analisando sua validade e eficiência.

Coll (1987, p.27 apud PINTO, 2007) declara que a avaliação deve possibilitar ajustes pedagógicos às características individuais dos alunos, através de aproximações sucessivas e deve, ainda, permitir a intervenção por parte do docente no projeto de ensino-aprendizagem do estudante.

Libâneo (1994) afirma que a avaliação escolar é um componente do processo de ensino que tem como objetivo, por meio da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a relação destes com os objetivos propostos pelo professor, orientando, posteriormente as decisões em relação às atividades posteriores.

Para Freire (1982, p.69 apud BORGES, 2007, p. 201), a avaliação é “[...] um processo dialógico, assim como a educação é diálogo, à medida que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos intelectuais, que buscam a significação dos significados”.

Finalizamos, agora, com o conceito de avaliação na perspectiva de Sacristán e Gomez (2000, p. 298), que declaram:

Avaliar se refere a qualquer processo por meio do qual alguma ou várias características de um aluno/a, de um grupo de estudantes, de um ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiais, professores/as, programas, etc, recebem atenção de quem avalia, analisam-se e valorizam-se suas características e condições em função de alguns critérios ou pontos de referencia para emitir um julgamento que seja relevante para a educação.

Por meio desses conceitos, podemos averiguar várias compreensões sobre a avaliação, ora como um juízo de valor, ora como um indicador da aprendizagem, ora como um processo de análise do aprendizado. Mesmo com esses variados olhares, acreditamos que a definição de Sacristán e Gomez nos oferece uma perspectiva mais ampla da avaliação.

Salientamos que a definição é apenas uma nuance da complexidade do processo avaliativo, por isso temos que estar atentos também a sua

classificação e sua funcionalidade.

Essa classificação está interligada à função da avaliação no campo da educação que pode ser diagnóstica, formativa e somativa.

No que tange à avaliação com a função diagnóstica, ela instiga os docentes e a escola a conhecer a potencialidade e as limitações das aprendizagens de seus discentes. Neste tipo de função, a avaliação torna-se um instrumento tanto para mensurar quanto para assegurar se o aluno conseguiu se enturmar, se tem condições de acompanhar o ritmo de aprendizagem que será desenvolvido para a turma.



Fig. 07

Segundo Pinto (2007), é normal que, nessa fase da avaliação, o docente se interesse em conhecer se:

- a) O discente tem conhecimentos prévios necessários à aprendizagem do novo conhecimento a ser ministrado em sala de aula;
- b) É necessário trabalhar com conteúdos que possibilitem o nivelamento da turma, de forma que todos possam aprender;
- c) Precisa fazer recuperação ao longo das atividades realizadas em sala de aula;
- d) Precisa reformular o plano de aula ou o material didático a ser usado;
- e) Precisa mudar o ritmo ou o nível das aulas.

O momento de usar essa função avaliativa é oportuno tanto no início das aulas, como também no processo do ensino, a fim de diagnosticar a aprendizagem dos alunos.



Fig. 08

No que diz respeito à função somativa, "tem como objetivo controlar os resultados de aprendizagem; controlar devidamente a qualidade do produto final, sem intervir ao longo do processo e nem de modificá-lo". (AMENGUAL, 1990, p. 186 apud PINTO, 2007, p. 213). Geralmente, é realizada ao término dos períodos, tais como no final de bimestres, de semestres, do ano.

Um bom exemplo desta avaliação somativa é o vestibular, o simulado, pois solicitam o conhecimento estudado durante a Educação Básica.

Apesar de ser muito criticada no ambiente pedagógico, por não considerar o processo do aprendizado, mas apenas o resultado, essa função somativa tem importância na mensuração dos seguintes elementos:

- a) Conhecer o nível de desempenho dos discentes nas várias atividades realizadas em sala de aula;
- b) Saber se existe relação entre esse desempenho e as expectativas do aluno, do professor e da escola;
- c) Comparar não só o desempenho de um aluno com o dos demais colegas como também de uma turma com as demais turmas.

Enfim, ela permite um panorama geral mensurado do aprendizado dos alunos, mesmo sendo apenas do resultado.

Quanto à avaliação com função formativa, nós encontramos outros elementos de análise da aprendizagem, como “identificar, obter e proporcionar informações úteis e descritivas acerca do valor e mérito das metas, na planificação, a realização e impacto de um objeto determinado”. (AMENGUAL, 1990, p. 186 apud PINTO, 2007, p. 214).

Em outras palavras, ela não somente nos fornece elementos para conhecer a aprendizagem do aluno, mas também para averiguar e avaliar se os objetivos da escola ou da instituição estão sendo cumpridos, que influenciam direta ou indiretamente as atitudes e a formação dos discentes.

Assim, avalia-se se houve progresso do aluno em relação aos objetivos do curso; se existiu sucesso diante das estratégias utilizadas durante as aulas; se eles estão “atingindo os objetivos esperados, se o docente conseguiu registrar, a cada período, o domínio de seus alunos, para em torno dessa realidade promover as reflexões necessárias e que provoquem as mudanças”. (PINTO, 2007, p. 214).

Essa função formativa ocorre tanto de maneira formal como informal, sendo que, no primeiro caso, a avaliação está prevista no calendário, como por exemplo, o período de prova. Já no contexto informal, ela se apresenta no decorrer das aulas, a fim de acompanhar a aprendizagem dos discentes.

Ainda sobre essa função avaliativa, Romão (2005) nos apresenta as seguintes perspectivas: a prognóstica, a diagnóstica e a classificatória, num direcionamento dialético, ou seja, elas se apresentam ao longo

do processo de análise da aprendizagem, sem predomínio de uma em detrimento da outra função.

Começemos pela função prognóstica, por meio da qual fazemos uma sondagem sobre o conhecimento que o aluno possui para poder introduzir um assunto. Por exemplo, vamos supor que você ministrará o conteúdo substantivo na língua espanhola. Antes, porém, precisa conhecer qual o conhecimento que o aluno possui sobre o substantivo em sua língua materna.



Fig. 09

Desta forma, a avaliação prognóstica possibilita verificar os conhecimentos e as habilidades prévias sobre determinada temática que será desenvolvida em sala de aula, por essa razão é interessante que ocorra no início de qualquer assunto.

No que tange à diagnóstica, esta possibilita averiguar como está a aprendizagem durante as atividades, no decorrer das aulas. Para Luckesi (2003, p. 35), a função diagnóstica é um "momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência".

É o momento em que o docente verifica as dificuldades dos alunos com vistas a disponibilizar estratégias para amenizá-las. Assim, temos oportunidade de conhecer se todos estão acompanhando, como estão aprendendo, se tem alguma dificuldade a ser sanada.

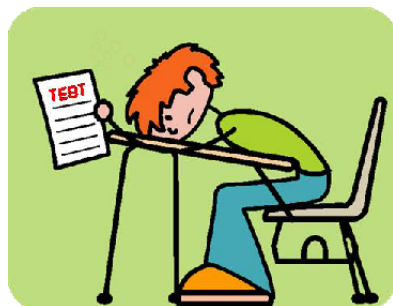


Fig. 10

Segundo essa concepção, o erro não é considerado como um fator excluyente, mas como um indicador para o professor perceber os caminhos utilizados pelo aluno na solução do problema proposto.

Em relação à função classificatória, esta também tem seu lugar na avaliação escolar, pois possibilita a verificação se o aluno conseguiu aprender as habilidades, os conhecimentos propostos nos objetivos da disciplina.

Apesar de essa percepção ser referente à função classificatória, ela tem sido alvo de várias críticas, por se constituir em um instrumento estático e tolhedor do aprendizado, por isso não está direcionada a acompanhar o aprendizado, e não auxilia no avanço e no crescimento do aluno.

Para compreendermos melhor o porquê dessas admoestações, observem o quadro a seguir:

Podemos então compreender que, ao considerarmos somente a função classificatória, ela não tem finalidade em si mesma, mas sim junto a outras funções avaliativas.

Características da função classificatória	Características da função diagnóstica
a) Instrumento estático.	a) Instrumento dialético.
b) Subtrai a possibilidade de tomada de decisões.	b) Proporciona momentos de participação dos alunos.
c) Autoritário.	c) Democrático.
d) Conservação da realidade.	d) Transformação da realidade.

Para completar e ratificar essas funções, Libâneo (1994) declara que a avaliação escolar cumpre com, ao menos, três funções: pedagógico-didática, diagnóstica e de controle.

A avaliação, em sua função didático-pedagógica, exerce o papel de cumpridora dos objetivos gerais e específicos da educação.

Na diagnóstica, tem-se a possibilidade de "identificar progressos e dificuldades dos alunos e a atuação do professor que, por sua vez, determinam modificações do processo de ensino para melhor cumprir as exigências dos objetivos". (LIBÂNEO, 1994, p. 197).

Na função de controle, a avaliação assume o papel de verificar e qualificar os resultados escolares, exercendo um controle sistemático e contínuo do processo de ensino-aprendizagem.

Assim como Romão (2005), Libâneo (1994) também destaca que essas funções atuam de forma interdependente, por isso não podem ser consideradas de forma isolada. Por exemplo, a função didático-pedagógica refere-se aos próprios objetivos do processo de ensino, vinculada às funções de diagnóstico e de controle. Assim, a primeira função torna-se vazia se

"não estiver referida à função pedagógico-didática e se não for suprida de dados e alimentada pelo acompanhamento do processo de ensino que ocorre na função de controle. A função de controle, sem a função de diagnóstico e sem o seu significado pedagógico-didático, fica restringida à simples tarefa de atribuição de notas e classificação." (op. cit, p. 198).

Assim, as funções avaliativas devem ser consideradas no processo educativo de forma interligada, dependendo do objetivo, do plano do professor ou da escola, por isso se deve considerar a função avaliativa direcionada para o aprendizado e não para duas categorias: inclusão ou exclusão do aluno.

Diante desses aspectos, comentaremos alguns equívocos que devem ser evitados quanto à prática da avaliação em sala de aula, tais como considerar a avaliação como a ação de aplicar provas, testes, atribuindo notas e classificando o aluno, ou então, exigindo do aluno aquilo que ele memorizou, usando a nota como instrumento de controle.

Além desses aspectos, existem outros erros que precisamos evitar a respeito da função da avaliação:

- a) Instrumento de poder do professor para aprovar e reprovar;
- b) Muitas reprovações caracterizarem um bom professor;
- c) A avaliação ser utilizada como recompensa para os "bons" alunos e punição para os indisciplinados;
- d) As verificações parciais ao longo das aulas serem dispensadas, considerando-se apenas a percepção do professor, que julga no início do semestre quem vai ser aprovado ou reprovado;
- e) A rejeição total dos dados quantitativos em detrimento dos qualitativos;
- f) Considerar totalmente apenas os dados quantitativos.

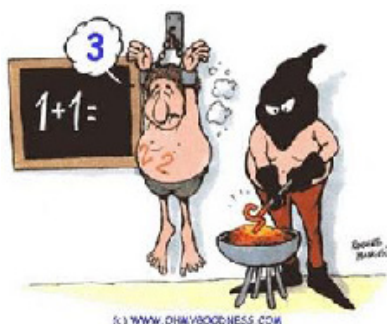


Fig. 11

Todos esses equívocos nos fazem refletir que, na prática avaliativa, temos que estar atentos ao processo de aprendizagem, considerando tanto os aspectos quantitativos como os qualitativos, para não sermos reducionistas a ponto de usar a avaliação apenas como medição e nem apenas como um elemento muito subjetivo, observando apenas a percepção do docente.

Desta forma, existem alguns elementos que temos que estar atentos durante a realização da avaliação, a saber,

- a) Deve refletir a unidade entre objetivo, conteúdo e métodos: a avaliação faz parte do processo de ensino-aprendizagem, não sendo um elemento isolado, por isso precisa estar em consonância com os objetivos, os conteúdos e os métodos propostos no plano da escola.

b) Deve possibilitar a revisão do plano de ensino: a avaliação fornece subsídios ao professor para averiguar o andamento da aula, observando se os objetivos da aula estão sendo alcançados.

c) Deve ajudar no desenvolvimento das capacidades e habilidades: a avaliação tem que ajudar as crianças para se desenvolverem quanto aos aspectos físicos, cognitivos e emocionais. Neste sentido, "a avaliação deve ajudar todas as crianças a crescerem: os ativos e os apáticos, os espertos e os lentos, os interessados e os desinteressados". (LIBÂNEO, 1994, p. 201).



Fig. 12

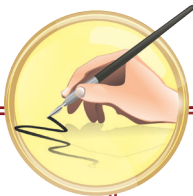
d) Deve estar voltada para a atividade dos alunos: a avaliação precisa considerar as capacidades expressas pelos discentes nas situações didáticas.

e) Deve ser objetiva: a avaliação precisa ter atitude objetiva, capaz de comprovar os conhecimentos que, realmente, foram assimilados pelos discentes.

f) Deve ajudar na autopercepção do docente: a avaliação também permite ao professor um termômetro de suas aulas, à medida que proporciona a obtenção de informações sobre o desenvolvimento de seu próprio trabalho.

g) Deve refletir os valores e expectativas do professor em relação aos alunos: neste momento, a avaliação, considera elementos como crenças, papel social e profissional diante dos discentes, definindo-se o que o professor espera que os alunos aprendam. No processo avaliativo, os objetivos a serem observados "devem expressar também as reais possibilidades dos alunos de modo que estejam em condições de cumprir as exigências sociais requeridas da escola". (LIBÂNEO, 1994, p. 202).

Após conhecer um pouco sobre o conceito e as funções da avaliação, vamos ver o que deve ser observado durante o seu uso em sala de aula.



Mãos à obra

Após a leitura sobre as funções da avaliação, faça um resumo sobre cada função apresentada. Como sugestão, se preferir, você poderá elaborar suas resposta em forma de quadro-síntese.

2. Uso da avaliação

Durante a nossa aula, percebemos a existência de duas grandes tendências: a primeira sobre a necessidade das funções avaliativas fazerem parte do mesmo processo e uma segunda que critica o uso da função classificatória da avaliação. Considerando essa segunda compreensão, apontamos algumas ações que devem ser observadas pelo docente para que realmente ocorra uma avaliação mais diagnóstica, que são:

- a) Coleta, análise e síntese da forma mais objetiva possível, das condutas cognitivas, afetivas, motoras, dos alunos, a fim de produzir uma forma do que foi efetivamente aprendido;
- b) Atribuição de uma qualidade a essa forma da aprendizagem, a partir de um padrão preestabelecido pela comunidade de educadores;
- c) Tendo como subsídio essa qualidade, a tomada de uma decisão sobre as condutas dos docentes e discentes a serem seguidas, averiguando as seguintes situações: reorganização do plano, caso não haja um aprendizado satisfatório do aluno e encaminhar os educandos para passos subsequentes à aprendizagem.



Atenção!

Diante da amplitude de estudos sobre avaliação e que, por uma questão de tempo e espaço, não há como ser contemplada em sua totalidade nesta aula, sugerimos para leitura a seguinte obra: **A Avaliação Mediadora**, de Jussara Hoffmann.

Já sei!



Aprendemos, nesta aula, que conceituar a avaliação é algo complexo. A prova disso é que diversos autores nos apresentam definições que nos direcionam para a compreensão da avaliação como um julgamento de valor, como uma análise do processo de aprendizagem.

Compreendemos que avaliação faz parte do processo de ensino-aprendizagem, por isso está inserida no plano de ensino e interligada com os objetivos, os conteúdos e a metodologia da aula.

Além disso, conhecemos as diversas funções da avaliação que se resumem em: classificatória e diagnóstica.

Autoavaliação



Faça uma análise das avaliações feitas por você durante o curso, com vista a identificar as funções que nelas se apresentam. Depois, faça um relatório com os dados, intercalando com a teoria.

Após isso, realize um levantamento dos tipos de avaliação, tendo como padrão a leitura complementar, intitulada de "Da Avaliação da Aprendizagem à Avaliação Institucional: Aprendizagens Necessárias", das autoras Surdi e Ludke.



Referências

BORGES, Heloisa Silva. **Metodologia, planejamento e avaliação como integrantes do planejamento curricular**. IN: GHEDIN, Evandro; GONZAGA, Amarildo Menezes; BORGES, Heloisa da Silva (orgs). Currículo: avaliação e gestão por projetos no Ensino Médio. Manaus: Editora Travessia-Seduc, 2007.

GHEDIN, Evandro; GONZAGA, Amarildo Menezes; BORGES, Heloisa da Silva (orgs). **Currículo: avaliação e gestão por projetos no Ensino Médio**. Manaus: Editora Travessia-Seduc, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Coleção Magistério. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2003.

PINTO, Darcília Penha. **Pressupostos teóricos básicos sobre aprendizagem**. IN: GHEDIN, Evandro; GONZAGA, Amarildo Menezes; BORGES, Heloisa da Silva (orgs). Currículo: avaliação e gestão por projetos no Ensino Médio. Manaus: Editora Travessia-Seduc, 2007.

Progressão contínua. Disponível em: <http://revistaescola.abril.uol.com.br/gestao-escolar/diretor/progressao-continuada-nao-aprovacao-automatica-611988.shtml>. Acesso em: 25 jul. 2011

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A.I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Jussara Gabriel dos. **História da avaliação: do exame à avaliação diagnóstica**. Disponível em: www.ic-ufu.org.pdf. Acesso em: 30.07.2011.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2005.

Fonte das figuras

Fig 01: http://2.bp.blogspot.com/_vWwM7hITb0w/Sp_H94A5PSI/AAAAAAAAAYE/heyQYdI0rCI/s1600/mafalda%2B-avalia%25C3%25A7%25C3%25A3o.jpg

Fig 02: http://www.dw-world.de/image/0,,3224329_4,00.jpg

Fig 03: <http://www.a12.com/tv/media/img/23050D.jpg>

Fig 04: <http://3.bp.blogspot.com/-i0dD81vGlzw/TfEoPY5pHvI/AAAAAAAAEA/dkbimlh-JXE/s1600/dmbtest.gif>

Fig 05: - <http://www.questia.com/static/bookcovers/113207504.jpg>

Fig 06: http://1.bp.blogspot.com/_4yyGFBjkDvg/S6zpx1DPJfI/AAAAAAAAAC0/UBNLgqtElqM/s1600/acertos.jpg

Fig 07: - <http://brumayaraguerreirossemarmas.files.wordpress.com/2008/09/avaliar.gif>


Fig 08: - <http://www.heydervagner.com.br/pagina-de-inscricoes-para-vestibular-com-comprovante-de-inscricao/>

Fig 09: <http://www.blogeducacao.org.br/wp-content/uploads/2011/07/Aluno-Prova-Brasil.jpg>

Fig 10: <http://3.bp.blogspot.com/-xJ6tuRLkzas/TamPzPhrp8I/AAAAAAAAAvY/qaStGAKoLzA/s1600/aluno.jpg>

Fig 11: <http://www.ohmygoodness.com/>

Fig 12: - <http://4.bp.blogspot.com/-tjW4fArfoNo/TeNp8yTXj3I/AAAAAAAAARg/V3BfbmPibPQ/s400/avaliacao.jpg>



Licenciatura em Espanhol

....

Didática

Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes



Instrumentos Avaliativos

Aula 20

Apresentação e Objetivos

Continuando a nossa aula sobre avaliação, estudaremos sobre os instrumentos avaliativos que podem ser utilizadas em sala de aula, como por exemplo, as avaliações escritas objetivas e subjetivas, o portfólio, entre outros elementos.

Para esta aula, teremos como objetivo:

- Conhecer os instrumentos avaliativos;
- Compreender o papel do Portfólio para avaliação da aprendizagem do aluno.





Para Começar



Fig. 01

Durante as aulas, em algum momento, os alunos ouvem a seguinte frase: “na próxima semana, faremos uma avaliação!” Esta frase surte um efeito muito negativo no psicológico de qualquer aluno, seja ele do Ensino Básico ou do Ensino Superior, pois muitos a associam a um momento doloroso, traumatizante, já que terão que tirar uma nota para passar por média.

Na aula anterior, vimos que avaliação não tem que ter essa conotação negativa, mas deve ser pensada como um momento de analisar o aprendizado, por essa razão ela precisa ser um processo contínuo, considerando os avanços e as dificuldades dos discentes.

Neste sentido, a frase mais adequada da professora poderia ser: “na próxima semana, faremos exercícios que servirão de alicerce para a avaliação de vocês”. Nessa frase, além de minimizarmos a reação negativa dos discentes, também estamos nos referindo aos instrumentos avaliativos que utilizaremos para averiguar o aprendizado dos estudantes.

Existem diversos instrumentos e forma de elaborá-los, eles podem ser trabalhos, provas, testes, relatórios, interpretações, questionários, portfólios, observações, cadernos de aprendizagem, memorial, entre outros.

Os instrumentos são importantes para conhecermos o que o aluno aprendeu, pois tem a função exclusiva de coletar informações sobre a aprendizagem, em outras palavras, eles realizam uma verificação.

Salientamos, contudo, que os resultados provenientes da aplicação desses instrumentos não são definitivos, mas sim provisórios, ou seja, o estudante pode não demonstrar o que conhece, o que aprendeu em apenas um tipo de instrumento avaliativo, mas pode apresentar em outro, por isso ressaltamos a importância do conhecimento dos instrumentos avaliativos, para sabermos quais devemos usar para averiguarmos se atingirmos os objetivos propostos no plano de aula.

É importante comentarmos que, caso o professor deseje, ele pode construir outros instrumentos avaliativos que considere mais coerentes com o estágio de desenvolvimento de seus alunos.

Além desses aspectos, precisamos estar atentos ao fato de que

os instrumentos, se bem planejados e elaborados, podem ser usados não apenas para atribuição de notas, mas principalmente para aferição do aprendizado.

Não podemos deixar de esclarecer, ainda, que esses instrumentos estão interligados com o tipo de avaliação. Por exemplo, se uma avaliação é formativa, o instrumento de avaliação será apenas para medir a quantidade de conhecimento por meio de provas escritas ou orais.

Diante da importância desses instrumentos, iremos identificar os aspectos que devem ser considerados durante a sua elaboração. Depois, conheceremos um pouco sobre alguns instrumentos avaliativos.

Vamos, então, começar o nosso estudo!



Fig. 02

Assim é



Tomemos como ponto de partida a seguinte pergunta: O que significa um instrumento de avaliação bem elaborado? Quando eu posso afirmar que a prova, o trabalho, o memorial, seja qual for o instrumento, está bem conduzido? Será que copiando as tarefas dos livros didáticos ou apenas planejando as atividades sem conexão com os objetivos propostos se configuram como estratégias eficazes para uma elaboração coerente desses instrumentos?

Uma possível resposta para essas perguntas parte de alguns pontos: o que eu, como professor, pretendo avaliar? Que objetivo estou querendo que o aluno atinja com uma determinada atividade? Em outras palavras, durante a escolha e a elaboração dos instrumentos avaliativos, temos que considerar a finalidade a que se destina.

Depois disso, consideraremos o aspecto mais prático da elaboração, como:

- a) A linguagem utilizada na avaliação deve ser clara, esclarecedora, objetiva, evitando pegadinhas e sentidos ambíguos;
- b) A contextualização da pergunta é essencial, pois, sem o contexto,



Fig. 03

teremos inúmeras respostas e, quem sabe, nenhuma relativa ao que, de fato, gostaríamos de avaliar. Em outras palavras, temos que ter cuidado com a elaboração do enunciado da questão;

c) O conteúdo deve ser significativo, coerente, ou seja, deve corresponder ao assunto que o aluno estudou em sala de aula;

d) A atividade avaliativa tem de estar coerente com os objetivos do ensino;

e) A avaliação deve explorar a capacidade de leitura e de escrita, bem como o raciocínio.

(FERNANDES;FREITAS *apud* BEAUCHAMP, PAGEL; NASCIMENTO, 2007).

Após conhecermos essas recomendações, agora vamos adentrar nos tipos de instrumentos avaliativos, mas lembramos que comentaremos alguns que são mais usuais e outros que pouco são utilizados nas instituições de ensino. Ratificamos, portanto, a necessidade de se analisar qual instrumento corresponde aos objetivos e ao tipo de avaliação propostos.

Tipos de instrumentos avaliativos

1. Prova Objetiva



Fig. 04

Caracteriza-se como prova objetiva aquela composta por questões elaboradas de tal forma que só admitem uma resposta correta. Este tipo de prova é comumente aplicado em concursos, vestibulares e nas escolas, principalmente, no nível de Ensino Médio.

Apesar de ser muito utilizada, a prova objetiva tem sido alvo de diversas críticas, se volta apenas à capacidade de memorização, inibindo a criatividade, desestimulando a escrita. Além disso, por ser aparentemente fácil de ser elaborada, favorece a improvisação por parte do docente e oferece ao aluno a possibilidade de escolher a resposta por palpite, ou seja, por "chute".

Mesmo com esses aspectos negativos, se bem elaborada, contribui para "o oferecimento de informações úteis para facilitar processo de aprendizagem". (GIL, 2005, p. 111). Nessa perspectiva, outros autores (LIBÂNEO, 1994; ZANON; ALTHAIS, 2008) também nos apresentam

vantagens na aplicação da prova objetiva, tais como:

- A elaboração de um maior número de questões;
- O controle da interferência de aspectos subjetivos tanto do professor quanto do aluno;
- A supressão de traços pessoais do aluno;
- A correção mais rápida;
- A elaboração é verdadeiramente difícil e demorada;
- A exigência de atenção durante sua aplicação;
- O feedback imediato;
- A identificação das dificuldades;
- A avaliação do trabalho docente.



Fig. 05

Parece até que estamos falando de outro tipo de instrumento avaliativo! Mas, na verdade, a prova objetiva requer mais precisão, conhecimento por parte do professor para ser elaborada, de forma a obter as informações sobre o aprendizado do aluno.

Neste sentido, Gil (2005, p. 112) declara que essas provas exigem do elaborador "certos conhecimentos e habilidades técnicas. Cabe lembrar que o psicólogo Frances Henri Piéron (1881-1964) chegou mesmo a definir as bases de uma verdadeira ciência dos exames: a Docimologia."

Tal informação só reforça a necessidade do conhecimento por parte do docente quanto aos princípios e às técnicas para que realmente se alcance a satisfação nos resultados obtidos.



Fig. 06

Devido à limitação de espaço destinado para esta aula, não detalharemos os procedimentos para a elaboração da prova objetiva, conheceremos os modelos mais utilizados, que são as questões de múltipla escolha, de verdadeiro-falso, de associação, de ordenação e de completar.

- a) Questão de múltipla escolha: é a mais utilizada. Caracteriza-se por ter um enunciado incompleto, em que o discente precisa optar por uma das respostas apresentadas nas alternativas.

Das várias provas objetivas, essa é a que apresenta mais vantagens, como adaptação as mais diversas situações, visto que não se apóia apenas na memorização, pois requer uma capacidade de comparação

e análise por parte do aluno, diminuindo a probabilidade de acerto por acaso, entre outros aspectos. (GIL, 2005).

- b) Questões de verdadeiro-falso ou de certo-errado: esse tipo de questão é fácil de ser elaborada, mas só podem ser formuladas em relação a pontos que não podem ser ambíguos, pois ou admitem uma resposta certa ou errada.

Apesar desse ponto, Melchior (1999, p.105 apud FERNANDES; FREITAS, 2007) mostra que as vantagens dessas questões são insuficientes para provas, mas eficientes para serem usadas em exercícios aplicados em sala de aula.



Fig. 07

No processo elaborativo, é interessante o docente: **destacar** a negação, quando tiver de ser usada, mas usar preferencialmente frases positivas, formulando frases a partir de elementos significantes do conteúdo estudado.

- c) Questões de Associação: neste tipo de questão, os discentes estabelecem associações entre pontos que são apresentados em dois grupos, conforme podemos observar a seguir:

1. Coloque dentro dos parênteses a letra que corresponde aos personagens históricos das conquistas apresentadas na coluna da direita:

- | | |
|--------------------------|-----------------------------|
| a – Pedro Alvares Cabral | Independência do Brasil () |
| b – D. Pedro II | Descobrimento do Brasil () |

Uma das vantagens desse tipo de questão é a redução da probabilidade de acerto devido ao acaso, principalmente quando uma coluna tem maior número de elementos do que a outra, evitando a eliminação do quesito por exclusão.

Mesmo com essa vantagem, o emprego da associação se torna limitado devido à necessidade da relação entre os dois conjuntos de elementos, como vimos no exemplo: personagem e época.

- d) Questão de ordenação: apresenta relativa facilidade para ser elaborada, pois, neste tipo de questão, o aluno é solicitado a arrumar os elementos em ordem, como:

1. Numere por ordem de importância as fases do planejamento da aula:

- () objetivo
 - () metodologia
 - () recurso
- e) Questões de completar: caracterizam-se por frases incompletas, com espaços em branco para serem preenchidos com a resposta correta. É importante informar que o espaço ou a lacuna não pode aparecer no início da frase. Um exemplo bem claro são as questões de completar que o professor usa para que o aluno complete a palavra que está faltando na letra da canção, sendo que, antes, tem que escutar a música à qual a letra se refere.

2. Provas discursivas:

Também se configura como uma das mais usadas na sala de aula, comumente a partir do Ensino Fundamental. Entre as modalidades mais utilizadas para a prova discursiva está a dissertação, momento em que é solicitado ao discente que desenvolva um tema. Nesse mesmo conjunto, temos a prova discursiva com perguntas, cujos alunos têm que responder ao que está sendo solicitado.



Fig. 08

Esse tipo de prova é interessante de ser utilizada não só quando o professor tem a intenção de avaliar o raciocínio lógico dos discentes, como também a sua capacidade de análise e de síntese ao organizar suas ideias. Apesar disso, ela apresenta algumas limitações como: a correção, visto que sofre a influência da subjetividade do professor; abrange uma parte do conteúdo estudado; por ser fácil de ser elaborada, pode favorecer a improvisação por parte do docente; não proporciona um feedback real para o aluno.



Fig. 09

3. Prova oral

Este tipo de instrumento avaliativo é pouco realizado, no entanto, para obter informações do aprendizado de línguas, torna-se interessante.

Entre as vantagens em utilizá-lo, temos:

- a) Possibilita avaliar a capacidade reflexiva e crítica dos alunos;
- b) Propicia a averiguação da pronúncia dos alunos, já que é

- importante no ensino de línguas;
- c) Afasta o fator sorte ou adivinhação;
 - d) Acolhe os alunos com atitude e busca manter o diálogo vivo com ele;
 - e) Estabelece a todos os alunos perguntas referentes a todas as unidades importantes do conteúdo.

Possui também as suas limitações, tais como: amostra reduzida do conhecimento do aluno; julgamento subjetivo e imediato; exame em condição desigual, visto que existe a interferência das características pessoais do aluno.

Diante desses aspectos, temos que nos precaver durante a prova oral, estabelecendo os critérios que serão avaliados, bem como gravar o que o discente está expondo durante a realização da prova ou contar com a presença de um monitor para realizar uma análise posterior, a fim de evitar injustiças.

Além disso, temos que providenciar um ambiente silencioso e calmo, preparar perguntas cuidadosamente, estando atento ao grau de dificuldade em relação ao conteúdo que se constitui em objeto de avaliação. (ZANON; ALTHAIS, 2008).



Fig. 10

4. Provas Práticas

Este tipo de instrumento avaliativo é aconselhável para a avaliação da aprendizagem psicomotora, como o desenho, a escultura, os esportes. Mesmo sendo interessante de ser realizada, existem algumas limitações, como a coerência dos critérios avaliativos. Para minimizar essa questão, é importante que o docente crie um roteiro prévio e detalhado dos comportamentos que serão requeridos dos alunos.



Fig. 11

5. Observação

Tem se tornado uma estratégia avaliativa presente nos últimos anos, motivada principalmente pelos princípios da avaliação contínua. É o momento em que o docente acompanha sistematicamente os alunos. Para tanto, é essencial que se tenha uma lista exaustiva de verificação e que, também, saiba o que observar e como observar.

7. Caderno de Aprendizagem



Fig. 13

Este tipo de instrumento é pouco utilizado nas escolas, mais especificamente naquelas que se fundamentam numa pedagogia tradicional, já que o caderno de aprendizagem é um caderno no qual os alunos vão colocar suas dúvidas, seus avanços.

Segundo Fernandes e Freitas (apud BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007), o Caderno de Aprendizagens pode ser utilizado em duas situações:

- Como atividade de acompanhamento dos conteúdos escolares: significa que são atividades com o objetivo de minimizar as dificuldades e possíveis dúvidas dos alunos.
- Como registros reflexivos: serve como instrumento de auto-avaliação para os discentes. O aluno pode registrar os caminhos que realizou para sanar as suas dúvidas.

8. Portfólio



Fig. 14

Diferentemente dos instrumentos avaliativos anteriores, o portfólio oportuniza aos professores e aos alunos exercitarem as suas práticas de construir e reconstruir os seus textos, criticando-os tanto individualmente quanto coletivamente.

Conforme Constantino (2008, p. 147), o portfólio se configura como “exercício crítico-interpretativo de magnitude elevada e que propicia o aprendizado ativo, para corrigir os erros e também aprender com eles”.

Ainda neste sentido, Villas Boas (2004, p.38) esclarece que

“o portfolio é um procedimento de avaliação que permite aos alunos participar da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar seu progresso. Eles são, portanto, participantes ativos da avaliação, selecionando as melhores amostras de seu trabalho para incluí-las no portfólio”.

Diante disso, o portfólio se torna uma tarefa muito importante para os estudantes, pois possibilita a eles o contato direto com a sua aprendizagem, uma vez que, no final do semestre, o aluno terá um dossiê de sua trajetória e poderá ter um acervo de material riquíssimo que pode lhe auxiliar nas próximas etapas da sua vida escolar.

Por ser um momento em que alunos e professores têm a oportunidade de compor uma coleção de trabalhos contendo as histórias

de seus sucessos, progressos, dúvidas, criações, entre outros, o portfólio pode ser considerado como um instrumento de registro para a avaliação contínua, progressiva do aprendizado.

Salientamos, porém, que, durante a seleção dos trabalhos que farão parte do portfólio, precisam-se considerar os objetivos estabelecidos para as aulas e a finalidade de cada tarefa ou atividade, para que realmente possamos demonstrar todo o processo de aprendizado do conteúdo proposto.

Quanto ao desenvolvimento desse instrumento avaliativo, Barton e Collins (1992 apud VILLAS BOAS, 2004) destacam sete características que devem ser observadas:

1. Inclui diversos recursos, pois permite avaliar a variedade de evidências;
2. Precisa ser autêntico, já que as produções dos alunos se articulam com o trabalho em desenvolvimento;
3. Deve ser uma forma de avaliação dinâmica, pois constata nos registros todo o processo de aprendizagem;
4. Deve expor aos alunos os seus propósitos para que possam saber o que se espera deles;
5. Precisa incluir a integração no processo de composição, uma vez que se estabelecem relações entre as atividades escolares e as experiências de vida do aluno;
6. Deve haver a sensação de pertencimento do aluno em relação ao trabalho realizado;
7. Pode fazer uso de uma característica multiproposital que lhe é peculiar: tanto servir de instrumento avaliativo do trabalho pedagógico do professor, como de avaliação do aluno sobre o seu aprendizado, proporcionando um elo instrucional importante entre séries, anos, disciplinas.

Podemos observar a dimensão holística que o portfólio nos apresenta quanto ao processo avaliativo formativo, a saber, um olhar diferenciado da obtenção de informações do aprendizado do aluno, pois permite uma percepção, uma análise contínua das atividades desse discente tanto pelo professor quanto pelo próprio sujeito da aprendizagem.

Desta forma, Zanon e Althaus (2008) reforçam os pontos positivos quanto à aplicabilidade do portfólio em sala de aula em vários níveis de

ensino, como por exemplo:

- a) Maior individualização do trabalho pedagógico já que o portfólio se configura como um conjunto de trabalhos realizados pelos alunos, adequadamente organizados, que revelam, com o passar do tempo, os diversos elementos do crescimento e do desenvolvimento de cada um em particular (RIBAS, 2007 apud ZANON, ALTHAUS, 2008);
- b) Proporciona aos docentes a superação da visão unilateral das provas e testes, integrando-os no contexto do ensino como uma atividade complexa, baseada em elementos de aprendizagem significativa e relacional. (ALVES, 2006 op. cit);
- c) É um instrumento avaliativo que proporciona a Autoavaliação dos estudantes.

A organização do Portfólio

A organização do Portfólio pode ser por meio de pasta individual, de um caderno, que pode conter os seguintes elementos:

- Nome do aluno(a), do professor, curso, disciplina, série, ano, instituição;
- Índice;
- Justificativa do seu portfólio (texto redigido pelo aluno);
- Textos (artigos) lidos com intervenções pessoais (fichamentos orientados pelo professor nas aulas);
- Anotações /registros de aulas (o objetivo de cada aula e a reflexão sobre que aprendeu em cada aula);
- Trabalhos / provas / pesquisas / entrevistas realizadas / estudos de caso;
- Autoavaliação (felicitações, críticas, proposições, reflexão pessoal sobre o que tem aprendido, o que gostaria de aprender, o que planeja fazer);
- Indicações de leituras, sites e filmes, fotografias, documentação dos momentos registrados;
- Notícias lidas extraídas de jornais, sites, revistas ou reportagens (com comentários do aluno sobre sua opinião);

- Relatórios/comentários de filmes assistidos; produções artísticas;
- Diário reflexivo do processo ensino-aprendizagem (mensagens / recados dos colegas / do professor);
- Glossário e outros.

(ZANON E ALTHAUS, 2008, p. 19)

Assim, através do Portfólio todos podem estar envolvidos com o aprendizado de forma mais sistemática, como também podemos observar o nosso progresso em todos os aspectos.



Fig. 15

Mãos à obra



Após compreendermos o que significa o portfólio, pesquise em livros, sites e revistas, as escolas que utilizam esse tipo de avaliação. Feita esta pesquisa, faça um relato das ações que essas instituições realizaram para o desenvolvimento do portfólio.

9. Outros instrumentos avaliativos

a) Memorial ¹

O memorial caracteriza-se por uma escrita livre do estudante sobre as suas vivências ao longo do ano letivo. Diferentemente do caderno de aprendizagem, no memorial, o discente registra os avanços, os receios, os sucessos, os medos, as conquistas, os seus pensamentos e reflexões sobre o seu processo de aprendizagem.

Para Fernandes e Freitas (apud BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 34), quando o discente escreve o memorial, desenvolve a capacidade “de se expressar por um texto escrito, pois sabemos da fundamental importância do estudante saber registrar, em um texto escrito, suas idéias de forma organizada, clara, coerente, desenvolta e correta, no sentido estrito do uso da língua escrita”.



Atenção!

O memorial também pode ser utilizado como trabalho de conclusão de curso, e nesse contexto ele tem outra conotação sem, contudo perder a sua essência, como podemos observar no conceito a seguir:

Memorial é um depoimento escrito sobre o processo vivenciado pelo professor cursista, focalizando principalmente a resignificação de sua identidade profissional e incorporando reflexões sobre a prática pedagógica, em uma perspectiva interdisciplinar. (MIRANDA e SALGADO, 2002, p.34 apud PASCHOALINO; MATIAS, 2006, p. 2)

b) Autoavaliação

Este tipo de instrumento avaliativo proporciona não só uma maior autonomia e compromisso por parte dos estudantes, como também um diálogo mais proveitoso destes com a sua aprendizagem.

1. Existe um blog que traz orientações como realizar o memorial, que é <http://progestaoje-queie.blogspot.com/2011/03/orientacoes-sobre-o-memorial.html>

Durante o processo de Autoavaliação, esse instrumento deve e pode ser realizado em grupo ou individual e não pode se restringir apenas aos aspectos atitudinais ou valorativos.

Desta forma, todos os estudantes, nos diversos níveis de ensino – na perspectiva da Autoavaliação – podem e devem refletir sobre seus avanços não só em relação à sua socialização, mas também sobre aqueles relativos às suas aprendizagens específicas da disciplina. (ZANON E ALTHAUS, 2008).

Salientamos que, para podermos realizar a Autoavaliação, temos que estar cientes de que precisamos explicitar aos alunos o que se espera deles durante a realização desse instrumento avaliativo, ou seja, eles precisam saber o que vão estudar para poderem avaliar o que estão aprendendo ou não, analisando os potenciais e as necessidades.

Após este momento, é pertinente que o docente estabeleça uma prática contínua de Autoavaliação, a fim de que se torne uma rotina incorporada ao planejamento e os alunos possam analisar o seu processo de ensino-aprendizagem.

De forma geral, a Autoavaliação deve possibilitar ao estudante a auto-reflexão sobre a sua postura, suas atitudes individuais e seu papel no grupo, seus progressos, seus temores e conquistas.

Já sei!



Aprendemos, nesta aula, que existem vários instrumentos avaliativos desde provas objetivas até Autoavaliação, cuja escolha tem que estar permeada pelas finalidades educacionais propostas pelo docente, pela escola. Por exemplo, quando optamos pela prova subjetiva, buscamos analisar não somente a coerência de ideias dos estudantes, mas também a escrita, a organização do texto, o domínio do conteúdo. Contudo, se escolhermos o portfólio, temos a necessidade de acompanhar todo o processo de aprendizagem do aluno, proporcionando a este que também eduque esse olhar para discorrer, de forma reflexiva, sobre o que ele está estudando, aprendendo.



Autoavaliação

Elabore um quadro comparativo, contendo os instrumentos avaliativos e as suas características.



Referências

CONSTANTINO, Noel Alves. A avaliação de aprendizagem por meio do portfólio. IN: **II Jornada Nacional da Produção Científica em Educação Profissional e Tecnológica**: Educação profissional e tecnológica e os desafios do desenvolvimento nacional: Livro de resumos. - 2. ed. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/jornada2_livro.pdf. Acesso em 12.07.2011.

DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marinalva Rossi. **Diversificar é preciso**: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem. São Paulo: Editora Senac, 2009.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. Currículo e Avaliação IN: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs). **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Coleção Magistério. 2º grau. Série Formação do Professor. São Paulo: Cortez, 1994.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio**: avaliação e trabalho pedagógico. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. Campinas-São Paulo: Papyrus, 2004.

ZANON, Denise Puglia; ALTHAUS, Maiza Margraf. **Instrumentos de avaliação na prática pedagógica universitária**. Publicado em 2008. Disponível em: www.uepg.br. Acesso em: 08.07.2011.

Fonte das figuras

Fig.01 - http://www.laifi.com/laifi.php?id_laifi=393#

Fig.02 - <http://www.moodle.ufba.br/mod/book/view.php?id=69197&chapterid=18999>

Fig.03 - <http://webspaces.webring.com/people/ol/luisacortesao/linguagem.html>

Fig.04 - <http://assefit.org/wp-content/uploads/2011/04/concurso-Candidatos.jpg>

Fig.05 - http://2.bp.blogspot.com/_TOgLIzRT88Y/TNy8_UTG8VI/AAAAAAAAAIAs/PZUjKvYpLdM/s1600/Test-Examination-Prueba-Examen-Smiley-Animada-UNBlog.gif

Fig.06 - <http://www.abril.com.br/imagens/prova-multipla-escolha.jpg>

Fig.07 - http://1.bp.blogspot.com/_eezxIZN5kts/TMG6zGjYt4I/AAAAAAAAAAU/M77YuILGIbW/s1600/a+quest%C3%A3o+o+thinker.jpg

Fig.08 - <http://www.laboratorio21.com.br/wp-content/uploads/2010/11/redacao.jpg>

Fig.09 - www.dreamgirls4ever.blogspot.com.br

Fig.10 - http://www.wallstreetfitness.com.br/imgs/Fotos/medir_a_intensidade_dos_treinos_corrida.jpg

Fig.11 - <http://www.wikipaintings.org/en/m-c-escher/portrait-of-g-a-escher>

Fig.12 - <http://www.empregoscombr.wordpress.com>

Fig.13 - <http://www.sfkidsacademy.org/>

Fig.14 - <http://www.acsystrade.com/catalog/1?page=1>

Fig.15 - <http://www.utp.br/divulgacao/EAD/SistemasdeAvaliacao/imagens/illustracao.jpg>