

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM  
PEDAGOGIA

## DIDÁTICA

*2º semestre*



## **Presidente da República Federativa do Brasil**

Luiz Inácio Lula da Silva

## **Ministério da Educação**

Fernando Haddad

Maria Paula Dallari Bucci

Carlos Eduardo Bielschowsky

*Ministro do Estado da Educação*  
*Secretária da Educação Superior*  
*Secretário da Educação a Distância*

## **Universidade Federal de Santa Maria**

*Reitor* Clóvis Silva Lima

*Vice-Reitor* Felipe Martins Muller

*Chefe de Gabinete do Reitor* João Manoel Espina Rossés

*Pró-Reitor de Administração* André Luis Kieling Ries

*Pró-Reitor de Assuntos Estudantis* José Francisco Silva Dias

*Pró-Reitor de Extensão* João Rodolfo Amaral Flores

*Pró-Reitor de Graduação* Jorge Luiz da Cunha

*Pró-Reitor de Planejamento* Charles Jacques Prade

*Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa* Helio Leães Hey

*Pró-Reitor de Recursos Humanos* João Pillar Pacheco de Campos

*Diretor do CPD* Fernando Bordin da Rocha

## **Coordenação de Educação a Distância**

*Coordenadora de EaD* Cleuza Maria Maximino Carvalho Alonso

*Vice-Coordenadora de EaD* Roseclea Duarte Medina

*Coordenador de Pólos* Roberto Cassol

*Gestão Financeira* José Orion Martins Ribeiro

## **Centro de Educação**

*Diretora do Centro de Educação* Maria Alcione Munhóz

*Coordenadora do Curso de Pedagogia* Rosane Carneiro Sarturi

*Coordenadora de Tutoria* Andréa Forgiarini Cechin

## **Elaboração do Conteúdo**

*Professora pesquisadora/conteudista* Taciana Camera Segat

## **Equipe Multidisciplinar de Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação - ETIC**

*Coordenador da Equipe Multidisciplinar*

Carlos Gustavo Matins Hoelzel  
Cleuza Maria Maximino Carvalho Alonso  
Rosiclei Aparecida Cavichioli Laudermann  
Silvia Helena Lovato do Nascimento  
Volnei Antônio Matté  
Ronaldo Glufke  
André Krusser Dalmazzo  
Edgardo Gustavo Fernández

*Desenvolvimento da Plataforma*

Marcos Vinícius Bittencourt de Souza

*Gestão Administrativa*

Ligia Motta Reis

*Gestão do Design*

Diana Cervo Cassol

*Designer*

Evandro Bertol

## **ETIC - Bolsistas e Colaboradores**

*Orientação Pedagógica*

Elias Bortolotto  
Fabrício Viero de Araujo  
Gilse A. Morgental Falkembach  
Leila Maria Araújo Santos

*Revisão de Português*

Andrea Ad Reginatto  
Maísa Augusta Borin  
Marta Azzolin  
Rejane Arce Vargas  
Samarlene Pilon  
Silvia Helena Lovato do Nascimento

*Ilustração*

Cauã Ferreira da Silva  
Evandro Bertol  
Júlia Rodrigues Fabrício  
Mariana Rotilli dos Santos  
Natália de Souza Brondani

*Diagramação*

Criscia Raddatz Bolzan  
Gabriel Barbieri  
Leonardo Moreira Fabrin  
Luiza Kessler Gama  
Naieni Ferraz  
Victor Schmitt Raymundo

*Suporte Técnico*

Adílson Heck  
Ândrei Componogara  
Bruno Augusti Mozzaquatro

# SUMÁRIO

<b>OBJETIVOS DA DISCIPLINA</b>	<b>5</b>
<b>UNIDADE 1</b>	
<b>CONTEXTUALIZAÇÃO DA DIDÁTICA</b>	<b>7</b>
Objetivos .....	7
1.1. Bases histórico-sociais da didática: pressupostos, relações e objeto de estudo .....	8
1.2. Dimensões da didática: seus processos e relações.....	12
1.3. A visão disciplinar: limites e perspectivas nos processos didáticos .....	17
Bibliografia básica .....	20
Bibliografia complementar.....	20
Outras referências .....	20
<b>UNIDADE 2</b>	
<b>ELEMENTOS E POSSIBILIDADES NO/DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM</b>	<b>22</b>
Objetivos .....	22
2.1. Aprendizagem e ensino: as relações humanas nos processos de aprender e ensinar.....	23
2.2. Perspectivas metodológicas: caminhos para percorrer.....	29
Bibliografia básica .....	34
Bibliografia complementar.....	34
Outras referências .....	34
<b>UNIDADE 3</b>	
<b>PLANEJAMENTO EDUCACIONAL</b>	<b>36</b>
Objetivos .....	36
3.1. Conceituações de planejamento.....	36
3.2. Projeto político-pedagógico.....	43
Bibliografia básica .....	51
Bibliografia complementar.....	51
Outras referências .....	51
<b>UNIDADE 4</b>	
<b>PLANEJAMENTO:</b>	
<b>ORGANIZAÇÃO DAS AÇÕES EDUCATIVAS E DO CONTEXTO DE SALA DE AULA</b>	<b>52</b>
Objetivos .....	52
4.1. Os objetivos, organização e seleção dos conteúdos escolares.....	53
4.2. Métodos e recursos de ensino.....	59
4.3. A avaliação da aprendizagem .....	63
Bibliografia básica .....	66
Bibliografia complementar.....	66
Outras referências .....	66

## OBJETIVOS DA DISCIPLINA

- Compreender que a organização do trabalho pedagógico ou que os caminhos escolhidos pelo professor para o processo de ensino-aprendizagem revelam seus entendimentos de educação e de mundo.
- Compreender que a didática escolar diz respeito ao ser humano em toda sua essência, portanto é incompatível com métodos e técnicas rígidas e engessadas.
- Instaurar, através de discussões e leituras, práticas pedagógicas dialógicas que encaminhem os alunos e alunas a iniciarem seus processos emancipatórios como professores críticos, comprometidos ética e socialmente com a transformação das situações que se apresentam como problemáticas na educação.

## **PROGRAMA**

### **UNIDADE 1:**

#### **CONTEXTUALIZAÇÃO DA DIDÁTICA**

- 1.1. Bases histórico-sociais da didática: pressupostos, relações e objeto de estudo.
- 1.2. Dimensões da didática: seus processos e relações.
- 1.3. A visão disciplinar: limites e perspectivas nos processos didáticos.

### **UNIDADE 2:**

#### **ELEMENTOS E POSSIBILIDADES NO/DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM**

- 2.1. Aprendizagem e ensino: as relações humanas nos processos de aprender e ensinar.
- 2.2. Perspectivas metodológicas: caminhos para percorrer...

### **UNIDADE 3:**

#### **PLANEJAMENTO EDUCACIONAL**

- 3.1. Conceituações de planejamento.
- 3.2. Projeto Político-Pedagógico.

### **UNIDADE 4:**

#### **PLANEJAMENTO: ORGANIZAÇÃO DAS AÇÕES EDUCATIVAS E DO CONTEXTO DE SALA DE AULA**

- 4.1. Os objetivos, organização e seleção dos conteúdos escolares.
- 4.2. Métodos e recursos de ensino.
- 4.3. A avaliação da aprendizagem.

**UNIDADE 1**

**CONTEXTUALIZAÇÃO DA DIDÁTICA**

- 1.1. Bases histórico-sociais da didática: pressupostos, relações e objeto de estudo.
- 1.2. Dimensões da didática: seus processos e relações.
- 1.3. A visão disciplinar: limites e perspectivas nos processos didáticos.

**OBJETIVOS**

- Compreender a construção das bases históricas e sociais da didática enquanto prática educativa social.
- Conhecer e interagir com a didática e seus processos no campo das práticas e teorias da educação.
- Compreender as possibilidades e movimentos dos processos didáticos nas diferentes disciplinas.

### 1.1. BASES HISTÓRICO-SOCIAIS DA DIDÁTICA: PRESSUPOSTOS, RELAÇÕES E OBJETO DE ESTUDO

Enquanto adjetivo, o termo “didática” é conhecido desde a Grécia, tendo por significado o ato de uma pessoa mais velha ensinar algo a outra, seja ela jovem, criança ou adulto, o que poderia acontecer no seio da família ou em espaços públicos e sociais. O conceito da palavra didática implícita nas ações de ensinar algo a alguém ganhará contornos mais específicos a partir do século XVII, com o monge João Amós Comênio (1562-1670), que escreve o livro **Didática Magna**: Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. O título da obra nos diz muito do projeto educacional defendido. Inspirado em autores da Reforma Protestante, imerso em um contexto de reformas ético-religiosas, Comênio desenvolveu o que acreditava ser um “método único para ensinar tudo a todos”.

Com sua Carta Magna, Comênio pretendia ensinar tudo a todos, entendendo a didática como processo seguro e excelente de instituir, em todas as comunidades de qualquer Reino cristão, cidades, aldeias, escolas tais que toda a juventude de um e de outro sexo, sem excetuar ninguém em parte alguma, possa ser formada nos estudos, educada nos bons costumes, impregnada de piedade, e, desta maneira possa ser, nos anos da puberdade, instruída em tudo que diz respeito à vida presente e à futura, com economia de tempo e de fadiga, com agrado e com solidez (Comênio, 1985, p. 43).

É possível dizer que com essa obra Comênio lança as bases para as ideais de escola para todos. Nesse contexto, para Comênio, o **ensino** se fundamenta na própria natureza que, enquanto criação divina, era vista por ele como perfeita. Perfeição esta capaz de orientar em seu processo evolutivo as bases para o **ensino**: “do simples para o complexo, cada etapa há seu tempo, todo fruto amadurece, mas precisa de condições adequadas (Comênio, 1985)” (Pimenta e Anastasiou, 2002, p. 88).

Já nos séculos XVIII e XIX, as ideias sobre educação e sobre a própria didática sofreram significativas transformações nos campos político, econômico, social, científico e cultural. Muitos autores contribuíram para essas transformações, como por exemplo: Pestalozzi, Decroly, Maria Montessori, Dewey, todavia, daremos destaque para Rousseau (século XVIII) e Herbart (século XIX).

Rousseau, grande figura do século XVIII, foi o primeiro em sua época a proclamar o valor da infância, manifestando a necessidade de entendê-la e desmistificando a ideia de criança como um “adulto em miniatura”. Esse filósofo/educador, propôs como uma das principais características da condição infantil, o “crivo de um coração puro” que, se não preservado, com o tempo, viria a ser corroído pela sociedade. Em sua obra **Emílio ou Da Educação**, Rousseau (1995) sistematizou as expectativas de uma nova ordem social



que exigia um novo homem, denominado cidadão, produto, em grande parte, da educação. A contribuição de Rousseau em favor de uma nova ideia de infância está expressa em sua oposição: à tradição cristã do pecado original, com o culto da inocência original das crianças; à separação do mundo da criança e do mundo do adulto; e, por fim, em sua afirmação de que a infância tem formas próprias de ver, pensar, sentir, e, particularmente, sua própria forma de raciocínio, “sensível”, “pueril”, diferente da razão “intelectual” ou “humana” do adulto” (HEYWOOD, 2004, p. 38).

O principal interesse de Rousseau era a formação, na criança, do homem de amanhã, no sentido de concretizar uma sociedade equilibrada e harmoniosa. Nesse sentido, a educação pensada por Rousseau contribuiu para o reconhecimento da infância como uma fase específica da vida humana, ao mesmo tempo em que fortaleceu o projeto Iluminista de uma sociedade ideal. E ainda, sua obra teve por objetivo transformar o método de ensinar em um procedimento natural, em que não havia pressa e o contato com o real substituía a utilidade de livros didáticos. É pertinente lembrar que as várias concepções de educação e de didática são construídas nos espaços socio temporais em conformidade com o caráter sócio-histórico de cada época, e refletem os modos de socialização das diversas classes sociais.

No século XIX, ganha relevo a ideia de Herbart (1776-1841) com sua defesa ao que denominou pedagogia científica, em que desenvolve passos formais da aprendizagem, dos quais decorrem os passos formais do ensino, que consistiam basicamente em: clareza na exposição, associação dos conhecimentos novos com os anteriores, sistema e método. Assim, com Rousseau, temos inauguradas as bases da **ESCOLA NOVA**, que questiona a didática herbartiana com a ideia de método único.

Outro importante educador a ser destacado é Dewey. Teórico da educação nova norte-americana, tinha por objetivo provar o equívoco das pedagogias que pretendiam formar o espírito de fora para dentro. Propondo, ao contrário, uma concepção de processo educativo como atividade interna do sujeito em interação com o meio. Entendia que a educação precisava de objetividade científica, ou seja, era preciso excluir qualquer determinação divina, pois para ele os fins alcançados estavam diretamente ligados à ação do indivíduo.

### **NO BRASIL...**

Preparar mestres ou professores para a tarefa de formar as futuras gerações sempre fez parte dos projetos dos governos brasileiros. O que não quer dizer que projetos educacionais de formação de cidadãos representassem uma prioridade para o governo na época do Império ou mesmo da República.

### SAIBA MAIS

O movimento da **Escola Nova** propôs transformações significativas nos métodos de ensinar e na forma de compreensão deste processo. Propunha que os métodos de ensinar se baseassem nas atividades do aluno, ou do aprendiz. A Escola Nova foi formulada tendo como principais colaboradores europeus Pestalozzi (1749-1827) e Decroly (1871-1932) que vivenciavam em suas épocas o surgimento do sentimento de reconhecimento e valorização da criança, no bojo do desenvolvimento industrial e da expansão da escola pública que se firmava como formadora de mão-de-obra para sociedade capitalista em nascimento. O movimento da Escola Nova se amplia com as contribuições da italiana Maria Montessori (1870-1952) e do americano John Dewey (1900-1972), o qual teve como importante seguidor o brasileiro Anísio Teixeira (Pimenta e Anastasiou, 2002).

Em 1827, os brasileiros conhecem sua primeira lei de educação, que foi elaborada com o objetivo de garantir a gratuidade do ensino primário para os considerados cidadãos. Nesse período, a formação de professores para atuar no ensino primário passa a se dar no âmbito das escolas normais, sob a responsabilidade das Províncias. Na verdade, foi em meados de 1870, quando se consolidam as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade de ensino primário, que as escolas normais ganham êxito, todavia, não havendo uma normatização nacional sobre o assunto (Cury, 2004).

Nesse contexto, é importante observar que as escolas normais de nível médio são espaços de formação docente bastante arraigados em nosso país, talvez não sejam os mais eficientes, mas certamente são os mais duradouros, mesmo com todos seus problemas.

Em 1937, a lei nº 452 do governo Vargas organiza a Universidade do Brasil, na qual constaria a Faculdade Nacional de Educação. Esta faculdade possuía uma seção de Pedagogia, onde exatamente em 1939, é instituído o Curso de Pedagogia, objetivando formar bacharéis denominados “técnicos em educação” (Libâneo, 2002). Fazia parte também de tal faculdade uma seção especial: o curso de didática de um ano de duração, o qual, uma vez cursado por bacharéis, daria o título de licenciado – este é o famoso três mais um. Tal seção tinha por finalidade oferecer aos bacharéis das diferentes áreas os conhecimentos necessários ao exercício de ensinar.

Em meados de 1945 desenvolve-se no Brasil

um amplo movimento de renovação escolar de conotação liberal, reunindo nomes como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Paschoal Lemme e outros, em tomo da idéia de reconstrução educacional para o desenvolvimento social e econômico do país. Esses intelectuais lançam em 1932 o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em que formalizam suas propostas teóricas e operacionais. Não há lugar aqui para avaliar seus méritos e deméritos, apenas cumpre assinalar que seu cientificismo, sua insistência na neutralidade e objetividade da ciência e da técnica, sua recusa de levar em consideração ingredientes finalistas da educação, impedem de se formular uma Pedagogia que, não podendo submeter sua problemática à experimentação sistemática, muito menos pode arvorar-se em chamar-se de *científica*. Nessa orientação, dissolve-se a denominação Pedagogia que, adjetivada, se transforma em mera aplicação da ciência da educação, como métodos, formas processuais e técnicas (Libâneo, 2002, p. 20).

Esse é o tom que vai sendo dado aos estudos pedagógicos, bem como à estruturação de cursos de formação de educadores nesse período. É nesse contexto que surge “a versão primeira do ‘tecnicismo educacional’ sob a influência dos emergentes ‘profissionais da educação’” que irão liderar o movimento escolanovista (Libâneo, 2002).

De acordo com Pimenta e Anastasiou 2002, a "Pedagogia, enquanto teoria da educação, e a Didática, enquanto teoria do ensino" ficaram amarradas aos métodos e aos procedimentos, limitando-se na maioria das vezes à aplicação dos conhecimentos por meio de técnicas de ensinar. É no contexto dos anos 60 e 70 que se acentua e se firma a didática das técnicas e das tecnologias. Ou seja, passou-se a empreender esforços para o desenvolvimento de novas técnicas e tecnologias de ensinar.

A didática ganha como tarefa oferecer aos futuros professores os meios e os instrumentos para o desenvolvimento e o controle do processo de ensinar, visando a uma maior eficácia nos resultados do ensino. Nessa linha de entendimento, a avaliação do sistema escolar dirige o processo para a preparação do aluno para o *mercado* de trabalho.

Essa didática instrumental impregna fortemente os cursos de licenciatura e passa mesmo a ser desejada pelos licenciandos, ansiosos por encontrar uma saída única - um método, uma técnica - capaz de ensinar a toda e qualquer turma de estudantes, independentemente de suas condições objetivas e subjetivas de vida (Pimenta e Anastasiou, 2002, p. 47).

Nesse sentido, dialogar mesmo que brevemente sobre a origem da didática é muito importante para nós professores em permanente processo formativo, e principalmente para nós seres humanos mergulhados em um espaço e um tempo que são particulares. Esse tempo e espaço não são somente caminhos pelos quais nossas vidas se movimentam, mas experiências que nos constituem de forma singular, carregando-nos de potencialidades e limitações (Sacristán, 2005, p. 25).

Portanto, relacionar os processos históricos, sociais e culturais de transformação pelos quais vão passando a humanidade e os processos educativos é parte fundamental para que possamos compreender e identificar a influência de alguns mitos que ao longo da história foram se firmando na área da didática:

Quando indagados acerca de suas expectativas em relação à disciplina de Didática, os alunos dos cursos de licenciatura, quase em uníssono, afirmam esperar adquirir as técnicas para bem ensinar. (...) Outro mito é o considerar o campo da Pedagogia e o da Didática como restritos às questões da aprendizagem de crianças e adolescentes. Outro ainda é o reduzir a docência ao espaço escolar. Há, por fim, o entender a Didática como um campo disciplinar em competição e conflito com os demais campos disciplinares (cf. Esteves e Pimenta, 1993) (Pimenta e Anastasiou, 2002, p. 49).

## 1.2 DIMENSÕES DA DIDÁTICA: SEUS PROCESSOS E RELAÇÕES

O que é didática? Qual seu objeto de estudo? Quais são as diferenças entre didática, pedagogia e educação? Qual a finalidade de ensinar? Ensinar para quê? Ensinar quem? Ensinar o quê? Ensinar como? Tudo que alguém pensa ensinar é aprendido? Existe ensino sem aprendizagem?

Entre essas questões certamente poderíamos pensar mais algumas, na medida em que conduzem a reflexões que se articulam ao mesmo tempo que evidenciam a complexidade do fenômeno educativo. Conhecer a constituição do processo histórico da didática possibilita perceber que ela foi escrita em meio a conflitos, num contexto de ruptura com antigos paradigmas. A didática contém em si (ou deveria conter) o questionamento, a busca, e por isso mesmo não crê em verdades absolutas. Já em sua gênese, é alimentada pela história do pensamento e das ideias, pelos movimentos históricos da sociedade, pela construção histórica das ciências e da Filosofia.

Na metade da década de 80, Candau (1985) muito apropriadamente afirma que a didática tem por tarefa a reflexão sistemática das teorias e práticas educativas e a busca de alternativas para os problemas do cotidiano das práticas pedagógicas. Candau (1985) ainda nos lembra, como já mencionado anteriormente, que a compreensão da trajetória histórica e das raízes da didática podem viabilizar sua reconstrução, no sentido de se lançarem novos olhares a esta área. Para a autora, “o **objeto de estudo da didática é o processo de ensino-aprendizagem**, (...) em toda proposta didática está impregnada [...] uma concepção do processo de ensino-aprendizagem.” (p. 13)

Neste contexto, fica explícito que o processo didático possui uma multidimensionalidade, isto é, para compreender adequadamente o processo ensino-aprendizagem é preciso articular “consistentemente as dimensões humana, técnica e político-social”. Portanto, qualquer processo didático envolve relações entre seres humanos, seja direta ou indiretamente (Candau, 1985).

Ao se pensar a didática imersa nas relações humanas, fica clara sua tarefa socializadora, agregadora, a qual encaminha a uma ação recriadora ou criadora da cultura, do conhecimento, das relações, do próprio homem.

Por intermédio do gesto de ensinar, o professor, na relação com os alunos, proporciona a eles, num exercício de mediação, o encontro com a realidade, considerando o saber que já possuem e procurando articulá-lo a novos saberes e práticas. Possibilita aos alunos a formação e o desenvolvimento de capacidades e habilidades cognitivas e operativas (Libâneo, 1991) e, com isso, estimula-os a posicionar-se criticamente diante do instituído transformando-o, se necessário (Rios, 2001, p. 52).

Nessa mesma direção, Garcia (1999, p. 37) ressalta que “ensinar não é uma técnica. É em parte uma revelação de si mesmo e dos outros, uma complicada exploração do intelecto (...)”

Seguindo nossa proposição de estudo temos de tratar de outras dimensões da didática. Começamos por abordar a **dimensão técnica**, a racionalidade operacional da prática docente no processo ensino-aprendizagem. De acordo com Rios (2001), tal dimensão técnica se revela na ação dos profissionais, tendo por isso significado específico, que é empobrecido no momento que a ação técnica for desarticulada das outras dimensões. O perigo está na suposta neutralidade da visão tecnicista, que supervaloriza a técnica, ignorando sua necessária articulação ao contexto social, histórico e cultural.

Sobre essa dimensão Rios ainda menciona:

Se a práxis [entenda-se práxis aqui como a ação para levar a cabo algo] não revela um caráter criador, ela tem seu significado empobrecido, tornando-se uma práxis reiterativa ou burocratizada (Vázquez, 1968). Então, o que se encontra são a repetição e o formalismo, a sujeição a modelos, a ausência da reflexão. Para que a práxis docente seja competente, não basta, então, o domínio de alguns conhecimentos e o recuso a algumas “técnicas” para socializá-los. É preciso que a técnica seja fertilizada pela determinação autônoma e consciente dos objetivos e finalidades, pelo compromisso com as necessidades concretas do coletivo e pela presença da sensibilidade, da criatividade (Rios, 2001, p. 96).

Outra abordagem é a **político-social**. Esta abordagem situa o processo ensino-aprendizagem na prática social. Assim, no contexto maior das relações sociais, busca entender como as relações macroestruturais determinam as relações microestruturais do processo de ensino-aprendizagem. Também essa dimensão, reduzida a questões da organização social, esvaziou o discurso pedagógico, pois negou sua especificidade (Giordani, 2008).

Essa abordagem político-social ganha força no Brasil por volta dos anos 80, com a presença das propostas de Educação Libertadora de Paulo Freire, articulado a outros vários autores de orientação marxista. De acordo com Libâneo (2002), o que importa destacar desse período é que os próprios progressistas passam a criticar a pedagogia que, na estrutura sociopolítica vigente, orienta seus objetivos para a luta por uma educação voltada para a transformação social e para a valorização do magistério e da escola pública.

Compreender as diferentes abordagens é um aprendizado importante, uma vez que não se pretende defender uma ou outra, mas tão somente dar a conhecer as perspectivas e elementos constitutivos de cada um dos processos, na tentativa de organizar sínteses diferentes do processo ensino-aprendizagem.

Candau (1995) ainda nos traz uma importante contribuição ao apontar para a necessidade da didática abandonar a fase instrumental e aproximar-se da fase fundamental.

Esta fase fundamental, da qual a autora sugere que a didática se aproxime, tem como intento inicial aliar as diversas dimensões históricas da abordagem didática, tendo como requisito que estas estejam situadas em uma prática social concreta. Assim, a reflexão sobre a experiência pode possibilitar a elaboração de novas sínteses, tanto no que diz respeito à teoria quanto à prática; contribuindo dessa maneira para a transformação das relações sociais pelo menos no âmbito da estrutura escolar, no âmbito dos processos de ensino-aprendizagem.

Retomando as indagações que deram início a esta subseção, é apropriado que sejam apresentadas algumas definições construídas por importantes educadores a respeito do que seja “educação”, “pedagogia” e “didática”.

### EDUCAÇÃO...

“A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e assim guie toda a humana espécie a seu destino. Entre as descobertas humanas há duas difíceis, e, são: a arte de governar os homens e a arte de educar”. (KANT, 1996, p. 19)

“A etimologia da palavra ‘educação’ nos oferece pistas novas. O termo provém do latim. E-ducare significa conduzir - ducere - para fora. Esta etimologia sugeriu para alguns a visão educativa da ‘Escola Nova’. Na tarefa educativa é preciso contar com o educando. Certamente há condução, mas sempre a partir daquilo que o aluno já é. Não se parte do nada. Contudo, a simples etimologia não permite tais consequências. Tratar-se-ia muito mais de ilustração estética da concepção educacional pessoal do que de um real apoio de autoridade histórica. Outros derivam ‘Educação’ do latim educare, que assinalava a ação de formar, instruir, guiar. Talvez alguém descubra nesta origem a teoria da “Escola Tradicional” que acentua o papel mais passivo do aprendiz. Certamente o que ambas estas etimologias apresentam de forma inofensiva é a dimensão fática, ativa e social do múnus educacional” (FULLAT, 1995, p. 20-21).

“Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem.” (Freire, 1979, p. 27)

“A educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos.” (Freire, 1979, p. 28)

“Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto.” (Freire, 1979, p. 29)

"Pela investigação os homens transformam a educação, que, por sua vez, transforma o homem (e o processo de investigação). A educação é móvel (é prática social histórica), que se transforma pela ação dos homens em relação. (Pimenta, 2001, p. 43)

### **PEDAGOGIA...**

"A Pedagogia, para Mazzotti, é uma ciência da prática, que não se efetiva como uma tecnologia e sim como uma reflexão sistemática sobre uma técnica particular que é a educação." (Pimenta, 2001, p. 53)

"A Pedagogia enquanto ciência prática da e para a práxis educacional determina objetivos pedagógicos desta a partir da e para a práxis (...). Contudo, a Pedagogia não muda, por si, a práxis. Ela é instrumento para a ação. São os homens, os educadores, que agem. (Pimenta, 2001, p. 55)

"Pedagogia (ciência) e educação (prática) estão em uma relação de interdependência recíproca, pois a educação depende de uma diretriz pedagógica prévia e a Pedagogia depende de uma práxis educacional anterior." (Pimenta, 2001, p. 43)

"... a Pedagogia ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. (...) Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana." (LIBÂNEO, 2002, p. 29).

"A Pedagogia se ocupa da educação intencional. Como tal, investiga os fatores que contribuem para a construção do ser humano como membro de uma determinada sociedade. Os resultados obtidos dessa investigação servem de orientação da ação educativa, determinam princípios e formas de atuação, ou seja, dão uma direção de sentido à atividade de educar." (LIBÂNEO, 2002, p. 33).

"Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia. (LIBÂNEO, 2002, p. 51).

### SAIBA MAIS

Para compreender melhor a constituição histórica da pedagogia, quais os caminhos já trilhados por ela, e quais ainda serão percorridos, ler textos de José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, Tarso Bonilha Mazzotti especialmente a obra: Pedagogia e Pedagogos, para quê?, escrita por Libâneo e publicada pela editora Cortez.

## DIDÁTICA...

"O termo sofreu no decurso de sua história notáveis variações de significado. De fato, muitas vezes ela foi identificada como teoria da educação ou pedagogia; às vezes com metodologia pedagógica; outras ainda foi considerada apenas como um conjunto de técnicas ou de meios referentes ao ensino e em geral à educação, o referido significado e o referido valor dependeria da orientação pedagógica seguida, ao ponto que um mesmo instrumento didático poderia ser usado em contextos ideológicos diversos e com significados contraditórios" (BERTOLINI, 2004, p. 140).

Os conceitos acima expostos permitem perceber que não existe

"A Didática é uma área de estudos da Ciência da Educação (Pedagogia), que, assim como esta, possui um caráter prático (práxis). Seu objeto de estudo específico é a problemática de ensino, enquanto prática de educação, é o estudo do ensino em situação, ou seja, no qual a aprendizagem é a intencionalidade almejada, no qual os sujeitos imediatamente envolvidos (professor e aluno) e suas ações (o trabalho com o conhecimento) são estudados nas suas determinações histórico-sociais. O ensino, conforme Castro (1991), revela uma intenção que é a de produzir a aprendizagem (isto é, de transformar o real). Nesse sentido é palavra-ação, palavra-ordem, palavra-prospectiva que revela um resultado desejado. Por isso, o objeto de estudo da Didática não é nem o ensino, nem a aprendizagem; mas o ensino e sua intencionalidade é que a aprendizagem, tomados em situação.

As situações de ensino que tradicionalmente constituem preocupação da Didática são aquelas desenvolvidas em "aula" (sala de aula), nas escolas. No entanto, mesmo que prossiga tomando a sala de aula como o local privilegiado para as atividades de ensino, é importante considerá-la nas suas múltiplas determinações. A "aula" ultrapassa a "sala", de-terminando para além dela, assim como é determinada pelo que está para fora dela e nela adentra pelos sujeitos que nela atuam. A aula é, pois, um "microcosmo" no qual estão presentes as contradições sociais. Ela não é uma "verdade" que pode ser apreendida em si e generalizável para outras. Há que considerá-la na sua dialeticidade. Há que se considerar a situação de ensino como uma situação dialética.

O objeto do estudo da Didática é a problemática do ensino em situação. Como entendê-lo dialeticamente? Como investigá-lo na direção de nele identificar as possibilidades de contribuir para o processo de humanização dos homens?

As respostas a esse questionamento não são simples, nem prontas e acabadas. Estão em construção. Isto é, con-figuram o próprio movimento histórico de construção/recons-trução da Didática como área de conhecimento" (Pimenta, 2001, p. 63).



As definições são muitas, contudo, não existe uma resposta pronta, universal que possa responder definitivamente: - O que é educação? - O que é a pedagogia? Uma ciência, um campo do conhecimento? – Ou ainda o que é a didática? Apenas uma disciplina? As respostas a estas questões são sempre temporais e provisórias, diretamente influenciadas pelas situações vivenciadas no momento em que devem ser respondidas.

Portanto, a exposição sucinta dos conceitos de educação, pedagogia e didática não pretende de maneira alguma esgotar o assunto, mas sim despertar a curiosidade epistemológica dos leitores e leitoras que os/as guiará na busca por leituras para aprofundamento.

### 1.3. A VISÃO DISCIPLINAR: LIMITES E PERSPECTIVAS NOS PROCESSOS DIDÁTICOS

O ensino, enquanto fenômeno complexo e prática social realizada por seres humanos com seres humanos, é modificado pela ação e relação dos sujeitos - professores e alunos - historicamente situados, que são, por sua vez, modificados nesse processo. Então, nos parece mais interessante compreender o fenômeno do ensino como uma *situação em movimento, com diferentes meandros que tomam forma conforme os sujeitos, os lugares e os contextos onde ocorre*. Nessa perspectiva, não é possível dissecá-lo para identificar suas regularidades, e com base nisso pretender a criação de regras, de técnicas e modos únicos de operá-lo.

Nessa perspectiva do ensino como fenômeno complexo e do ensinar como prática social, a tarefa da Didática é a de:

- compreender o funcionamento do ensino em situação, suas funções sociais, suas implicações estruturais;
- realizar uma ação autoreflexiva como componente do fenômeno que estuda, porque é parte integrante da trama do ensinar (e não uma perspectiva externa que analisa e propõe práticas de ensinar);
- pôr-se em relação e diálogo com outros campos de conhecimentos construídos e em construção, numa perspectiva multi e interdisciplinar, porque o ensino não se resolve com um único olhar;
- proceder a constantes balanços críticos do conhecimento produzido no seu campo (as técnicas, os métodos, as teorias), para dele se apropriar, e criar outros, diante das novas necessidades que as situações de ensinar produzem.
- ajudar na criação de respostas diferenciadas, assumindo um caráter ao mesmo tempo *explicativo-crítico* e *projetivo*.

A realidade precisa ser pensada em sua totalidade, considerando suas muitas faces, nesse contexto, é preciso buscar compreender o movimento, analisando as potencialidades, dimensões e transformações das múltiplas faces da totalidade. Desse modo, o conhecimento volta-se para as necessidades reais do ser humano, para a busca de suas finalidades, ao mesmo tempo em que vai analisando a realidade, os problemas, as contradições e possibilidades de superação.

Contudo, para se alcançar esses fins, torna-se necessária a comunicação entre diferentes disciplinas, tendo como preocupação a formação de sujeitos críticos e a construção de saberes que tratem os conteúdos de maneira menos engessada, criando novas possibilidades.

É essa comunicação que torna possível que na prática as ideias básicas, os conceitos, as relações se tornem elos entre as questões estudadas, com contribuições de diversas disciplinas, objetivando-se chegar à compreensão crítica da realidade, apreendida em uma dimensão mais ampla. Nesse exercício, somos levados a entender que a apropriação teórica da realidade pelas diferentes disciplinas ao se comunicarem ligam as partes de um todo.

Nesta direção, o trabalho transdisciplinar orienta-se em direção à unidade do saber. É a partir da década de 70 que a discussão sobre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade passa a tomar vulto, uma vez que naquele momento histórico, intensificou-se a crítica à tendência tecnicista, à forma compartimentada de gerir o processo de ensino-aprendizagem, sua centralidade em métodos e técnicas.

Reagindo ao contexto educacional da época, as discussões pedagógicas passam a questionar a visão disciplinar do processo pedagógico, ressaltando o caráter múltiplo e em movimento da realidade, sua amplitude, a natureza multidisciplinar dos problemas, entre outros. É a partir dessas discussões e reflexões que a interdisciplinaridade se torna objeto de pesquisa, discussões e, por fim, um enorme desafio aos educadores, ao serem convocados a agregá-la em suas práticas.

Ao longo dos anos, foram criadas diferentes definições para essa prática que busca ultrapassar a visão disciplinar da educação, entre elas estão as diferentes definições elaboradas por Cesare Scurai (1974) e reelaboradas por Zabala (2002) que se constituirão em nosso objeto de estudo a seguir. De acordo com Zabala (2002), Cesare Scurai (1974), ao identificar "diferentes graus de relação (soma, continuidade, integração e unificação), propõe quatro tipos de relações: multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade" (Zabala, 2002, p. 32).

Entre os quatro graus de relação, a multidisciplinaridade e a pluridisciplinaridade foram as formas mais constantes que o desenvolvimento do conhecimento adotou. O mesmo não acontece com os conceitos de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade (Zabala, 2002).

Explico melhor, a **interdisciplinaridade** implica a cooperação entre duas ou mais disciplinas, cada uma das quais com seus próprios esquemas conceituais, problemas e métodos. Ao contrário, a transdisciplinaridade implica que o contato e a cooperação que ocorre entre diversas disciplinas seja tão grande que acaba por elaborar um quadro comum que pode orientar a pesquisa em diversos âmbitos, tanto da economia como da sociologia e da antropologia, dos estudos literários ou da história das culturas.

Zabala (2002) explicita os conceitos no campo do ensino dos quatro tipos de relações entre as diferentes disciplinas, ainda nos apresentando uma última, a metadisciplinaridade:

- A **multidisciplinaridade** é a organização de conteúdos mais tradicional. Os conteúdos escolares apresentam-se por matérias independentes umas das outras. As cadeiras ou disciplinas são propostas simultaneamente sem que se manifestem explicitamente as relações que possam existir entre elas.
- A **pluridisciplinaridade** é a existência de relações complementares entre disciplinas mais ou menos afins. É o caso das contribuições mútuas das diferentes "histórias" (da ciência, da arte, da literatura, etc.) ou das relações entre diferentes disciplinas das ciências experimentais. A constituição dos diferentes departamentos do ensino médio é um possível exemplo de pluridisciplinaridade.
- A **interdisciplinaridade** é a interação de duas ou mais disciplinas. Essas interações podem implicar transferências de leis de uma disciplina a outra, originando, em alguns casos, um novo corpo disciplinar, como, por exemplo, a bioquímica ou a psicolingüística. Podemos encontrar essa concepção nas áreas de ciências sociais e experimentais no ensino médio e na área de conhecimento do ensino fundamental.
- A **transdisciplinaridade** é o grau máximo de relações entre disciplinas, de modo que chega a ser uma integração global dentro de um sistema totalizador. Esse sistema facilita uma unidade interpretativa, com o objetivo de constituir uma ciência que explique a realidade sem fragmentações. Atualmente, trata-se mais de um desejo do que de uma realidade. De alguma maneira, seria o propósito da filosofia. Dentro dessa concepção, e descontando as distâncias, poderíamos situar o papel das áreas de educação infantil, em que uma aproximação global de caráter psicopedagógico determina algumas relações de conteúdos com pretensões integradoras.
- A **metadisciplinaridade** que não implica nenhuma relação entre disciplinas. Ela se refere ao ponto de vista ou à perspectiva sobre qualquer situação ou objeto, mas não é condicionada por apriorismos disciplinares. Na escola, deveríamos entendê-la como a ação de se aproximar dos objetos de estudo a partir de uma ótica global que tenta reconhecer sua essência e na qual as disciplinas não são o ponto de partida, mas sim o meio de que dispomos para conhecer uma realidade que é global ou holística. De alguma maneira, podemos situar nessa visão os denominados *eixos* ou *temas transversais* (Zabala, 2002, p. 33).

Ainda de acordo com Zabala (2002), é possível considerar que a maneira como os conteúdos da aprendizagem são organizados partem em princípio de uma perspectiva que poderíamos chamar *meta-disciplinar*, na medida em que as disciplinas não são o objeto de estudo, mas os instrumentos ou os meios para se alcançar os objetivos da aprendizagem. Contudo, mesmo que tal aproximação conduza à tentativa de utilizar formas transdisciplinares, não é possível afirmar que epistemologicamente exista uma construção elaborada nem uma vocação de criar um corpo teórico integrado, os tipos de relações que se estabelecem são com frequência de caráter interdisciplinar.

Por fim, o grande desafio da didática e das práticas educativas é ultrapassar/superar a simples visão disciplinar, é justamente agregar contribuições de todas as áreas do conhecimento num processo de elaboração do saber voltado para a compreensão da realidade, para a descoberta de potencialidades e para a elaboração de estratégias de atuação sobre a realidade, visando a transformá-la.

### **BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

CANDAU, V. M. (Org.). **A Didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1985.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINS, J. P. **Didática geral**. Petrópolis: Atlas, 1985.

MOYSÉS, L. **O desafio de saber ensinar**. São Paulo: Papyrus, 1995.

SCHMITZ, E. **Fundamentos da didática**. São Leopoldo: UNISINOS, 1993.

### **BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Rio de Janeiro: Papyrus, 1989.

DEMO, P. **Mitologias da avaliação**. Campinas: Autores Associados, 1999.

FLEURI, R. M. **Educar para quê?** São Paulo: Cortez, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1993

### **OUTRAS REFERÊNCIAS**

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P. et al. (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p.23-32.

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. 2a ed. São Paulo: Ed. Moderna, 1996.

BERTOLINI, P. (Org). **Sulla Didática**. Milano: La Nuova Itália Editrice, 2004.

CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. de (Orgs.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira, 2001.

CERVO, A. L. & BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 4a ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

FERREIRA, A. B. de. H. **Miniaurélio século XXI**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Campinas, Papirus, 1995.

KANT, I. Sobre pedagogia. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

BRASIL, MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação, 2001.

PAIN, S. O papel da escola na transmissão de conhecimentos. **Cadernos CEVEC**, nº 1, 1-16, 1985.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: ARTMED; 1999.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

VEIGA, I. P. A. (Coord.). **Repensando a didática**. 2a ed. São Paulo: Papirus, 1989.

## **UNIDADE 2**

### **ELEMENTOS E POSSIBILIDADES NO/DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM**

- 2.1. Aprendizagem e ensino: as relações humanas nos processos de aprender e ensinar.
- 2.2. Perspectivas metodológicas: caminhos para percorrer...

#### **OBJETIVOS**

- Compreender que os processos de ensino e de aprendizagem são interligados, móveis e únicos, por isso precisam ser observados de maneira contextualizada;
- Compreender os elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, de modo a entender suas relações;
- Conhecer diferentes metodologias de organização da rotina escolar de forma a potencializar o aprender e o ensinar;
- Entender a importância das relações humanas nos processos de ensinar e aprender.

## 2.1. APRENDIZAGEM E ENSINO: AS RELAÇÕES HUMANAS NOS PROCESSOS DE APRENDER E ENSINAR

No processo histórico de constituição da didática, houve épocas, como a de Comênio, por exemplo, em que a importância do ensinar era maior que a do aprender. Por esse motivo, a visão focada nos métodos, nos recursos, nos materiais e no mestre/professor como figura central do processo compuseram por muito tempo a base do que seria a didática e seu conhecimento.

Como trabalhamos na unidade anterior, foi Rousseau quem primeiramente estabelece que a centralidade do ensinar deveria estar no “ser que aprende” – forma de pensar a educação amplamente difundida pelo movimento da Escola Nova. Para esse movimento, o que importa são os interesses, a motivação e a atividade da criança, centro do processo. Já o professor tem o papel de organizador das situações e da atividade do processo de ensinar e aprender.

Posteriormente, com o avanço dos estudos da psicologia na área da educação, foram inseridas grandes contribuições mediante as teorias elaboradas por educadores importantes como por exemplo: Piaget, Vigotsky, Freire, entre outros. Outro fator relevante para que tenhamos alcançado significativos avanços no campo da Didática diz respeito à própria profissionalização dos professores. Esses movimentos teóricos e formativos que se articulam com as práticas permitiram a superação do falso dilema: ou se ensina ou se aprende, e, sobretudo, possibilitaram a compreensão do **ensinar** como atividade social e política.

Como bem nos dizia Freire (1986, p. 25), “além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra”. Tudo que se pretende ensinar – independente de quem o faça, professor ou não – tem forma e conteúdo, os quais em determinada instância estão relacionados às relações sociais de maneira mais ampla.

Pimenta e Anastasiou (2002), ao tratarem do ensinar, enquanto uma atividade social, sustentam o conceito de *ensinagem* como capaz de potencializar a superação da falsa dicotomia entre aprender e ensinar, “pois carrega consigo esses compromissos éticos, políticos e sociais da atividade docente para com os alunos, a qual se realiza em determinado espaço institucional”.

Nessa perspectiva, torna-se possível afirmar que nem todo ato ou intenção de ensino gera necessariamente uma aprendizagem e, nem toda aprendizagem depende da intenção de ensino. Todavia, esses dois processos estão ligados, e por vezes chegam até mesmo a se mesclarem. Ou melhor, o ensinar e o aprender são processos dialeticamente interligados. No processo de ensino, está implícito o aprender e no processo do aprender está implícito o ensino (Anastasiou e Camargo, 2007).

O entendimento do processo resultante do conceito de ensinagem conduz à superação da visão de senso comum historicamente construída, na qual a sala de aula era tida apenas como espaço de aula expositiva, e esta como a melhor forma de ensinar. A principal contribuição desse processo de superação foi o entendimento da aula como espaço privilegiado, como momento de encontro de seres humanos dispostos a compartilhar – a ensinar e a aprender. A sala de aula se torna um lugar privilegiado para a construção do conhecimento científico e para o encontro dialógico, deixando de ser lugar de reprodução e opressão, onde o silêncio e o comportamento disciplinar são as principais ferramentas para aprendizagem. Nessa direção, Pimenta e Anastasiou (2002) complementam afirmando que a aula não deve ser “*dada*” nem “*assistida*”, mas *construída, feita* pela ação conjunta de professores e alunos, num processo dialógico.

Em uma aula organizada nos moldes tradicionais, geralmente se apresenta o conteúdo da disciplina com suas definições e conceitos prontos, sem possibilitar aos alunos que compreendam o contexto histórico no qual tal conhecimento foi construído, ou sem deixar claro o caráter temporário e as ligações teóricas de tal conteúdo. Ao transformar o processo de ensino em simples transmissão da informação, o professor fica como fonte de saber, tornando-se portador e garantia de verdade. Portanto, não é possível, em um processo de ensino e de aprendizagem, aceitar o fato de que apenas um dos envolvidos no processo detém o conhecimento, de que apenas um pode ensinar e ao outro cabe apenas aprender. A esse respeito, Freire (1996) sabiamente menciona:

É preciso que, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. **Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.** Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto *direto* - *alguma coisa* - e um objeto *indireto* - *a alguém*. (...) **Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível - depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar.** Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendiz em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz.



Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (...).

...o processo de aprender, em que historicamente descobrimos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si, com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente que pode torná-lo mais e mais criador (Freire, 1996, p. 25-27) (grifos meus).

Nessa visão freireana do ensinar, os aspectos sociais, históricos e políticos da construção do conhecimento, bem como o encontro entre os sujeitos para esta tarefa constituem um verdadeiro processo educacional. Portanto, no processo ensino e aprendizagem, é preciso destacar o papel do professor como planejador e orientador das atividades realizadas pelos alunos, é preciso deixar claro, que não é desejável que o professor conduza as atividades de maneira rígida e engessada, mas sim, com rigorosidade e intencionalidade (pois sabe exatamente o que pretende ao trabalhar determinado conteúdo) vá construindo colaborativamente com seus alunos o caminho a ser percorrido em busca da aprendizagem de todos.

Nessa perspectiva, a prática educativa, que é social e política, desenvolvida entre professor e aluno, abarca tanto a ação de ensinar quanto a de aprender, tendo como resultado a aprendizagem construída a muitas mãos. O que confirma o entendimento de que no processo de ensino está implícito o aprender e no processo do aprender está implícito o ensino.

Nessa busca por entendimento e pela construção de diferentes maneiras de ensinar, vários autores têm contribuindo, assim, é importante que se visite alguns deles.

Candau (1986) analisa os elementos que compõem o método didático, os quais devem fundamentar a ação docente de ensinar, quais sejam: conteúdo, estrutura e organização particular a cada área do conhecimento; os elementos de contexto no qual as práticas educativas acontecem; os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem e os próprios fins da educação.

Na mesma direção, Libâneo (2002) destaca que é justamente na relação que se estabelece entre ensino e aprendizagem que é possível perceber os elementos que possibilitam a constituição da teoria didática. Destaca a **dimensão política** da teoria didática enquanto prática social que encaminha os sujeitos para a transformação; já a **dimensão científica**, é destacada por sua função de revelar as leis gerais e as condições concretas em que os conhecimentos são construídos; e a **dimensão técnica**, é enfatizada enquanto orientações da prática em situações concretas de ensino e aprendizagem. Então, é na relação concreta entre o ensinar e o

#### SAIBA MAIS

Para entender melhor conceitos como "rigorosidade", "diálogo", práticas dialógicas", "intencionalidade", "reflexão crítica", "ética e estética na prática docente" podem ser lidas obras de Paulo Freire, Redin, Sacristán, Pérez Gómez, Giroux, entre outros autores que compartilham entendimentos semelhantes a respeito desses temas. Contudo, para um professor que verdadeiramente acredita na força social e política da educação, é indispensável a leitura e releitura quantas vezes for possível da obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente*, de Paulo Freire.

apreender, inerente à tarefa docente, que Libâneo (2002) nos chama a atenção para a intencionalidade na elaboração dos objetivos, na organização e seleção de conteúdos, na definição da metodologia, dos meios e dos fins, e ainda na criação de estratégias de aprendizagem adequadas ao nível cognitivo dos alunos, comprovando que o ato de ensinar não se resume ao momento da aula, e menos ainda a um espaço que privilegie a transmissão-reprodução do conhecimento.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 206) apresentam as contribuições de Danilov, um autor cubano, que nos traz a definição de aprendizagem como processo contínuo de desenvolvimento mental e intelectual, ao mesmo tempo em que menciona ter o ensino a função de capacitar o aluno para a aquisição de instrumentos necessários à ação, tendo esse processo como base as experiências sociais que se transformam em conhecimentos e habilidades.

Já Machado (1995, p. 21) nos oferece a conceituação do ato de *compreender como sendo o processo de apreender o significado de um objeto, de uma situação ou de um acontecimento, percebê-lo em suas redes de relações com outros elementos, percebê-lo em movimentos de articulações e renovações/recriações permanentes, podendo ser construídas socialmente e individualmente. Nessa direção, ressalta a importância de se superar a simples memorização.*

O que se defende é que para que se alcance uma aprendizagem realmente significativa se supere o “*aprender*, que significa “tomar conhecimento de, reter na memória mediante o estudo, a observação ou a experiência”, na direção do *apreender* do latim *apprehendere*, que significa “segurar, agarrar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, *compreender*” (Pimenta e Anastasiou, 2002, p. 210).

Nesse sentido, os mesmos autores (2002) afirmam:

Daí a necessidade atual de revisar o “*assistir a aulas*”, pois a ação de apreender não é passiva. Exige informar-se, exercitar-se, instruir-se. Pode-se apreender por imitação, por repetição, por ensaio e erro e, num nível superior, quando se atinge a verdadeira finalidade da aprendizagem, pode-se dispensar o modelo, indo além dele. Mas o verdadeiro desafio consiste na abstração, que se efetiva quando se podem conceber noções e princípios, independentemente do modelo ou exemplo estudado, associando idéias e chegando a deduzir conseqüências pessoais e inéditas, mediante uma ação predominantemente motora, reflexiva e/ou perceptiva (Pimenta e Anastasiou, 2002, p. 210)

Neste contexto Rios (2001) explica que apreender é processo, que se constrói no dia-a-dia, com rotinas e com o estabelecimento de hábitos. Apreender exige intencionalidade da ação educativa na definição de metas, metodologia, objetivos e conteúdos do objeto. É tarefa que exige do professor, além de profundo domínio

do conteúdo a ser ensinado, “*a competência para uma docência da melhor qualidade*”. Essa competência torna o docente capaz de elaborar e executar um processo permanente de práticas que possibilitem aos alunos irem construindo, apreendendo o quadro teórico-prático pretendido.

Nessa mesma direção, Zaballa (1998) diferencia, na aprendizagem, as características de quatro tipos de conteúdos:

- **conteúdos factuais:** são conhecimentos de fatos, acontecimentos, situações, fenômenos concretos e singulares, às vezes menosprezados, mas indispensáveis e cuja aprendizagem é verificada pela reprodução literal;
- **conteúdos procedimentais:** concretizam-se no conjunto de ações ordenadas e com um fim, incluindo regras, técnicas, métodos, destrezas e habilidades, estratégias e procedimentos, dominados por meio de exercícios e conscientes pela reflexão sobre os próprios exercícios;
- **conteúdos atitudinais:** agrupam-se por afinidades de atitudes, valores e normas, são passíveis de comprovação por meio de sua interiorização e aceitação;
- **aprendizagem de conceitos:** interiorização de fatos, objetos, símbolos e princípios.

O processo de aprender e de ensinar é estudado a partir de diversas perspectivas por diferentes autores, todavia, permanece o desafio de superar o modelo centrado na figura e na voz do professor. É preciso trilhar caminhos alternativos que potencializem uma nova construção da sala de aula, em que seja possível ouvir a voz e a leitura de mundo de todos, tanto do professor, quanto do aluno, e ainda que esse diálogo tenha a característica de fazer um vaivém até os princípios e as construções dos conhecimentos das ciências. Dessa forma, se superaria definitivamente o paradigma tradicional de que um detém o conhecimento e o poder, e que a este cabe transmitir seus ensinamentos, aos que nada sabem.

Para aprofundar o entendimento sobre esse processo compartilhado de educação, será utilizada uma longa, porém importante citação do texto de Pimenta e Anastasiou (2002), onde as autoras fazem uma leitura do método dialético de ensinar de Vasconcellos:

Vasconcellos (1995) aponta três momentos fundamentais no que concerne ao método dialético:

*a mobilização para o conhecimento, a construção do conhecimento e a elaboração da síntese do conhecimento.*

Quanto à *mobilização para o conhecimento*, trata-se de possibilitar ao aluno um direcionamento para o processo pessoal de aprendizagem, o qual deve ser provocado, caso ainda não esteja presente nele. Caberá ao professor provocar, acordar, vincular e sensibilizar o aluno em relação ao objeto de conhecimento, de tal forma que ele permaneça "ligado" durante todo o processo. Para isso, o autor sugere que se estabeleça uma articulação entre a realidade concreta e o grupo de alunos, suas redes de relações, visão de mundo, percepções e linguagens, de modo que possa acontecer o diálogo entre o mundo dos alunos e o campo a ser conhecido. Ter clareza dos objetivos pretendidos e socializá-los com os alunos é uma maneira de iniciar a parceria, tendo em vista uma prática significativa nas aulas.

O papel do professor será, então, de desafiar, estimular, ajudar os alunos na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem que, em algum nível, atenda a uma necessidade deles, auxiliando-os na tomada de consciência das necessidades apresentadas socialmente a uma formação universitária. Isso só se fará num clima favorável à interação, ao questionamento, à divergência, adequado para processos de pensamento críticos e construtivos.

A *construção do conhecimento* é o momento do desenvolvimento operacional, da atividade do aluno por meio da pesquisa, do estudo individual, dos seminários, dos exercícios, no qual se explicitam as relações que permitem identificar como o objeto de conhecimento se constitui (Libâneo, 1985). Nesse momento, a análise constitui a essência das atividades propostas ao aluno, de modo que possa superar sua visão inicial, caótica, sincrética sobre o objeto do conhecimento. Mediante a análise, poderá construir uma visão qualitativamente superior, uma síntese nova e reelaborada.

Algumas categorias poderão orientar a definição das atividades dos alunos:

- *Significação*: estabelecer os vínculos, os nexos do conteúdo a ser desenvolvido. A proposta efetivada e a de aula deverão ser significativas para o aluno tomando a significação anteriormente citada como processo de vinculação ativa do sujeito ao objeto do conhecimento.
- *Problematização*: na origem do conhecimento está presente um problema, gênese que pode ser recuperada no estudo do conteúdo.
- *Práxis*: ação (motora, perceptiva, reflexiva) do sujeito sobre o objeto a ser conhecido. Toda a aprendizagem é ativa, exige essa ação, que também possibilita a articulação do conhecimento com a prática social que lhe deu origem.
- *Criticidade*: o conhecimento deve estar ligado a uma visão crítica da realidade, buscando a verdadeira causa das coisas, a essência dos processos, sejam naturais, sejam sociais, indo além das aparências.
- *Continuidade-ruptura*: partir de onde se encontra o aluno senso comum, para, sob o efeito da análise, possibilitar a construção de uma síntese que represente um conhecimento mais elaborado.
- *Historicidade*: trabalhar os conhecimentos em seu quadro relacional, ressaltando que a síntese existente no momento, por ser histórica e contextual, poderá ser superada por novas sínteses. Além disso, identificar e dar a conhecer as etapas de elaboração que a humanidade atravessou para chegar à síntese atual.

· *Totalidade*: combinar a síntese com a análise, articulando o conhecimento com a realidade, seus determinantes, seus nexos internos.

O terceiro momento refere-se à *elaboração da síntese do conhecimento* pelo aluno. É o momento da sistematização, da expressão empírica do aluno acerca do objeto apreendido, da consolidação de conceitos. É importante que sejam concebidas como sínteses provisórias, pois, embora superem a visão sincrética inicial, configuram etapas do processo de construção do conhecimento pelo aluno, visando à elaboração de novas sínteses a serem continuamente retomadas e superadas (Pimenta e Anastasiou, 2002, p. 215-217) (grifos meus).

É importante que se vivencie e se compreenda o ensinar como um projeto de todos, em que cada um tem responsabilidades e um papel a desempenhar, em que os acontecimentos não ocorrem por acaso, muito pelo contrário, são intencionais, pois as situações são planejadas e executadas visando a alcançar os objetivos propostos. Portanto, o ensinar e o aprender do qual falamos se dará no trabalho colaborativo entre professores e entre estes com seus alunos, e na busca destes por novos caminhos que tragam significado para o processo.

## **2.2. PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS: CAMINHOS PARA PERCORRER...**

Os caminhos para a organização do ensino ou para e como ensinar, levando-se em conta as problematizações das questões e situações de ensino, os objetivos, e os fins desejados não permitem respostas "exatas" ao como fazer. Neste contexto, a preocupação deve estar direcionada à formulação de novas perguntas, em um contexto onde a inquietação, o movimento, a mudança de ponto de vista, a ruptura e os deslocamentos constituem-se como elementos centrais. Outro motivo para que não se fixe previamente os passos metodológicos se deve ao entendimento de que o processo de ensino está em constante movimento, sofrendo influências do meio local e global no qual está inserido. Portanto, de acordo com Kramer (2005), a tarefa do professor implica recortes e vieses, de forma a auxiliar o processo de aprendizagem, considerando o conteúdo ensinado na sua provisoriedade, multiplicidade e dinâmica.

Para reforçar essa compreensão, recorro a Becker (1999, p. 12) que afirma que devemos inventar maneiras de estudar e compreender as questões que a realidade e as teorias nos suscitam, as quais, muitas vezes, nos levam a optar por um modelo artesanal do fazer ou, dito de outra maneira, criado por nós para o alcance do fim desejado.

Muitos educadores importantes já organizaram e deram a conhecimento público a organização pedagógica da aula. Cito alguns exemplos:

O primeiro autor que sistematizou os passos de como conduzir o processo de ensino foi **Herbart** (1766-1841). Segundo este autor, os passos a seguir seriam:

- 1º **preparação:** momento de recordar o assunto da aula anterior, encaminhando e articulando o novo conteúdo;
- 2º **apresentação do novo assunto;**
- 3º **associação:** fazem-se analogias e mostra-se como o mesmo procedimento utilizado anteriormente pode servir como instrumento para resolver os novos problemas;
- 4º **generalização:** é utilizada para mostrar como diferentes regras podem ser utilizadas em diferentes casos;
- 5º **aplicação:** é o momento em que os alunos devem resolver problemas parecidos com os aprendidos anteriormente.

Na contramão de Herbart que traduzia os ideais da pedagogia tradicional de aula centrada no professor, Dewey apresenta as ideias da pedagogia nova, segundo a qual a aula centra-se essencialmente no aluno. De acordo, com Dewey:

falta algo que anuncie ao que se referem os itens abaixo

- 1º **atividade:** o processo tem início com o professor propondo trabalhos de diversas ordens;
- 2º **problema:** a curiosidade, as dificuldades e as questões resultantes das atividades são apreendidas pelo professor, que as coloca na forma de problemas teóricos;
- 3º **coleta de dados:** para responder às questões-problema, alunos e professor recorrem à pesquisa procurando informações em bibliotecas e em qualquer meio disponível;
- 4º **hipótese:** através da pesquisa, professor e alunos podem elaborar ou conjecturar soluções para os problemas;
- 5º **experimentação:** por fim, se for o caso, cabe experimentar as hipóteses formuladas.

Outra abordagem metodológica de organização do trabalho pedagógico em sala de aula nos é apresentada por Delizoicov e Angotti (1994). Trata-se de organizar didaticamente a aula em três momentos. É importante registrar que essa abordagem tem suas bases na educação libertadora freireana.

- 1º **problematização inicial (PI):** neste momento, o professor questiona, indaga, pergunta, levando os alunos a se perguntarem sobre determinado assunto a ser apreendido. Neste caso, problematizar significa se colocar diante de uma situação nova com uma atitude de conhecimento e de investigação. Um dos objetivos deste momento é compreender quais entendimentos iniciais os alunos possuem a respeito de um determinado conteúdo;

- 2º **organização do conhecimento:** este é o momento em que o professor apresenta as construções científicas elaboradas ao longo da história do conhecimento a respeito do conteúdo trabalhado, e ainda busca ao longo da exposição estabelecer relações, análises, comparações, distinções, semelhanças e diferentes formas de olhar o objeto de estudo;
- 3º **aplicação do conhecimento:** neste momento, é proporcionado ao aluno, através de atividade prática ou teórica a possibilidade de demonstrar seu entendimento sobre o conteúdo trabalhado. É importante que o professor potencialize este momento, que retorne ao momento da problematização inicial, buscando compreender as transformações na compreensão do aluno após o contato com o conhecimento científico, uma vez que se objetiva, com o diálogo do segundo momento, transformar os conhecimentos de senso comum detectados no primeiro momento.

### **O professor e sua formação: o caminho do investigador ativo-crítico**

Não se pretendeu com os exemplos acima esgotar a discussão sobre métodos de organização da aula ou do trabalho pedagógico, até mesmo porque se algum leitor mais curioso for pesquisar este tema encontrará muitos autores que se aventuraram nessa tarefa. Todavia, mesmo entendendo a importância dos procedimentos metodológicos, ressalto que o êxito do processo de ensinar e de aprender depende sobremaneira da atitude do professor, do entendimento deste do que seja uma boa aula. Assim, ressalto, a seguir, a importância da formação do professor como um pesquisador, pois, como já nos dizia Freire (1996), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, porque, para ensinar, é necessário que o professor esteja num permanente buscar, investigar, pesquisar, com indagações superadas e outras novas que surgem a cada dia, decorrentes de sua prática educacional. E neste permanente processo investigativo de suas práticas cotidianas, constrói e reconstrói conhecimentos educacionais, baseados em sua prática e na de seus colegas, reforçando a necessidade da formação continuada e do trabalho colaborativo. É preciso investigar colaborativamente com nossos colegas, professores e alunos, sobre/na realidade escolar, com o objetivo de que a atitude de investigar em nossas atividades docentes seja uma constante.

Freire coloca de forma emblemática essa questão do professor-investigador:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. **Faz parte da**

**natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.**

Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo (FREIRE, 1996, p. 32, grifos meus).

Nessa direção, as práticas educativas cotidianas precisam ser o foco de investigação e problematização dos próprios professores de forma que, no ambiente escolar, planejando e replanejando colaborativamente suas práticas, potencializem uma nova alternativa de ação na educação, se percebam e se assumam como profissionais da educação, estabelecendo o compromisso com seu processo de formação continuada e com seu desenvolvimento profissional.

O que se busca é, através de processos de reflexão profissional e reflexão social, uma prática de ensino crítica e emancipatória, que contribua na resolução dos problemas práticos de sala de aula, e ainda, que durante sua construção, sejam superados obstáculos implícitos dos professores, num trabalho colaborativo que potencialize o início dos processos de formação permanente e de emancipação de cada sujeito envolvido nessa conjuntura.

O processo de ensino exige, portanto, que o professor esteja em constante enfrentamento com a realidade, com seus movimentos, relações e contradições, e a melhor forma de realizar esse intento é: estabelecer vínculos com a comunidade escolar, não apenas dentro das escolas, mas participando da vida social dessa comunidade; e ainda, valorizando e discutindo com os alunos os saberes construídos socialmente por estes em consonância com os conteúdos escolares.

Assim, com o objetivo de inserir nas discussões e problematizações de sala de aula elementos da realidade concreta em que vivem os alunos, estabelecendo um certo grau de intimidade entre os saberes curriculares obrigatórios e as experiências sociais, tem início o diálogo que, em última análise, pode revelar as concepções, ideias, valores e contradições, vividos pelos alunos. Tornando-se, inclusive, viável a identificação de problemas que podem se transformar em conteúdos a serem problematizados e trabalhados. Essa mobilidade dos conteúdos é muito interessante principalmente se pensarmos na dinâmica social vivida pelos educandos e educadores, uma vez que há muito se sabe que nossos saberes não são estáticos, e por isso não podem ser “servidos como pratos prontos ou congelados” ou ainda repetidos mecanicamente ao longo dos anos.

Todavia, de nada adianta essa identificação de conteúdos sociais e críticos, ligados ao cotidiano dos alunos, se nossos fazeres pedagógicos são autoritários e antidialógicos. Pois, nesse caso, estaremos apenas substituindo um tipo de conhecimento por outro, sem mudar as interações que se concretizam nas práticas docentes,



muitas vezes, continuando e até reforçando a lógica da “educação bancária”, em que o educador assume o papel de depositante e o educando de depositário (ARROYO, 2001).

O desafio que se apresenta é a formação de professores sensíveis aos problemas educacionais e da comunidade, e ainda profissionalmente competentes e compromissados. **Não é mais suficiente formar professores que saibam apenas aplicar alguns métodos para transmitir seus conhecimentos**, pois com a rapidez com que o conhecimento evolui, ele envelhece. Assim, o que precisamos são professores capazes de acompanhar as mudanças sociais e tecnológicas, sem abandonar nossa história.

As condições e os contextos de ensino evoluem cada vez mais depressa, fazendo com que seja impossível viver com as aquisições de uma formação inicial que rapidamente se torna obsoleta (...); o professor deve tornar-se alguém que concebe sua própria prática para enfrentar eficazmente a variabilidade e a transformação de suas condições de trabalho.

não basta mais ensinar, é preciso fazer com que cada um aprenda encontrando o processo apropriado (PERRENOUD, 1999, p. 10).

Nesta direção, o aluno e o contexto no qual ele se insere precisam ser considerados como fontes geradoras do currículo, secundarizando, portanto, a preocupação com os métodos para ensinar.

Nesse processo de apreensão e compreensão da realidade, cada educador deve ser um observador, um investigador e um participante ativo, viabilizando a construção do diálogo. Se pensarmos em educação e no processo de aprender e de ensinar na perspectiva da educação libertadora, superaremos nossa visão de que basta a escola ajudar os alunos pouco críticos a terem uma visão mais crítica. É preciso “colocar as preocupações pedagógicas nas possibilidades de humanização”, na busca permanente para que educadores e educandos “sejam mais”, e se formem na totalidade de sua condição humana” (Arroyo, 2001, p. 45).

Dessa forma, fica evidente que é necessário construirmos juntos uma prática docente crítica e reflexiva, a qual implica num movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar no/sobre o fazer, buscando com isso redimensionar a prática de hoje para que se possa melhorar (transformar) a próxima prática (Freire, 1987).

## BIBLIOGRAFIA BÁSICA

CANDAU, V. M. (Org.). **A Didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1985.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINS, J. P. **Didática geral**. Petrópolis: Atlas, 1985.

MOYSÉS, L. **O desafio de saber ensinar**. São Paulo: Papyrus, 1995.

SCHMITZ, E. **Fundamentos da didática**. 7a ed. São Leopoldo: UNISINOS, 1993.

## BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Rio de Janeiro: Papyrus, 1989.

DEMO, P. **Mitologias da avaliação**. Campinas: Autores Associados, 1999.

FLEURI, R. M. **Educar para quê?** São Paulo: Cortez, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1993.

## OUTRAS REFERÊNCIAS

ABREU, M. C. T. A.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Associados, 1987.

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.) **Processos de ensino-gem na universidade**. 7a ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2007.

ARROYO, A. Currículo e a pedagogia de Paulo Freire. In: **Cadernos Pedagógicos/2 - Semana Pedagógica Paulo Freire**. Secretaria de Estado da Educação. Porto Alegre, 2001.

BORDENAVE, J. D.; PERREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 24a ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. MEC/SEF. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. INTRODUÇÃO. Ensino de Primeira à Quarta Série. Vol. 1, Brasília: 1999.

COMÊNIO, J. A. **Didática magna**. Rio de Janeiro: Organizações Simões, 1954.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. **Metodologia do ensino de ciências**. 2a ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FERREIRA, A. B. H.; J. E. M. M. **Dicionário de Língua Portuguesa**. 3ª Ed., Volume 1, Editora Delta, 1974.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1997.

PAIN, S. O processo da aprendizagem e o papel da escola na transmissão nos conhecimentos. **Cadernos do CEVEC**, nº 01, jun. São Paulo: 1985.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

### UNIDADE 3

## PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

3.1. Conceituações de planejamento.

3.2. Projeto Político-Pedagógico.

### OBJETIVOS

- Compreender os conceitos de planejamento e de plano, de modo a apropriar-se deles a fim de tornar possível sua aplicação e mobilidade na ação educativa.
- Organizar, planejar o andamento do processo de ensino e de aprendizagem, compreendendo a importância de que este seja criado e praticado de forma colaborativa e articulada à vida pulsante da comunidade escolar.

### 3.1. CONCEITUAÇÕES DE PLANEJAMENTO

Para iniciar a unidade de planejamento, lançarei mão de uma história contada por Paulo Freire.

Tinha chovido muito toda noite. Havia enormes poças de água nas partes mais baixas do terreno. Em certos lugares, a terra, de tão molhada, tinha virado lama. Às vezes, os pés apenas escorregavam nela, às vezes, mais do que escorregar, os pés se atolavam na lama até acima dos tornozelos. Era difícil andar. Pedro e Antônio estavam a transportar, numa camioneta, cestos cheios de cacau, para o sítio onde deveriam secar. Em certa altura perceberam que a camioneta não atravessaria o atoleiro que tinham pela frente. Pararam, desceram da camioneta, olharam o atoleiro, que era um problema para eles. Atravessaram a pé uns dois metros de lama, defendidos pelas suas botas de cano longo. Sentiram a espessura do lamaçal. Pensaram. Discutiram como resolver o problema. Depois, com a ajuda de algumas pedras e de galhos secos de árvores, deram ao terreno a consistência mínima para que as rodas da camioneta passassem sem atolar. Pedro e Antônio estudaram. Procuraram compreender o problema que tinham de resolver e, em seguida, encontraram uma resposta precisa. Não se estuda apenas nas escolas. Pedro e Antônio estudaram enquanto trabalhavam. Estudar é assumir uma atitude séria e curiosa diante de um problema (LEITE, Encontro com Paulo Freire. **Revista Educação e Sociedade**. São Paulo, 1979).

Essa história define muito bem vários conceitos, tais como: reconhecer um problema, estudar determinada situação, refletir, dialogar, planejar/elaborar uma estratégia para superação da situação que se apresenta problemática. Essa situação traduz muito bem o ambiente escolar com seus dilemas, planejamentos de ação e su-

peração. Portanto, podemos afirmar que planejar é estudar, refletir, dialogar, preocupar, é como diria Freire, assumir uma atitude séria e curiosa diante de um problema, ou melhor, diante da vida. Como na situação acima, é preciso observar com atenção a situação problema para refletir e decidir quais as melhores alternativas de ação para sua superação.

Desta maneira, o planejamento é entendido hoje como uma atitude necessária e constante em todos os momentos da vida cotidiana. É uma atitude desejável não apenas no ambiente escolar, pois o ato de planejar está ligado a projetar, antecipar, organizar de modo consciente todas as etapas de uma atividade, visando a alcançar determinados objetivos.

Já ao se pensar o planejamento estritamente no ambiente escolar, Rays (2000, p. 13) nos oferece um bom modo de olhar:

do entendimento do ato de planejar para o processo de ensino e de aprendizagem, pode-se afirmar que o planejamento de ensino é um momento do trabalho pedagógico necessário para o processo de escolarização, pois é a instância de decisão e de previsão da organização de situações didáticas para um grupo de alunos situados num determinado momento histórico, visando evidentemente a colaborar na formação de um determinado tipo de profissional. É a partir dessa pressuposição que se pode dizer que o planejamento das atividades de ensino e de aprendizagem configuram-se não apenas como um ato pedagógico, mas também como um ato político. Em síntese, o ato de planejar o ensino revela sempre, por parte do educador, uma atitude axiológica, ética, política e pedagógica que pode ou não contribuir para uma formação de qualidade dos educandos.

Portanto, o ato de planejar nossas ações está relacionado a quem nós (educadores) somos enquanto seres humanos, revela o que nos move, com quem e com o que nos importamos, divulga nossas prioridades, preferências e, às vezes, até mesmo nossos medos. Por isso, um planejamento não é neutro, pois sempre está ligado à essência de quem o construiu.

Dentro do contexto de planejar, é preciso que alguns questionamentos sejam feitos:

- O que pretendo alcançar?
- A quem serve a opção que faço por esta ou aquela forma de abordar e trabalhar o conteúdo?
- Qual é o tempo estimado para trabalhar com este conteúdo?
- Que atividades melhor serviriam para alcançar meus objetivos?
- Quais os recursos materiais e pessoais de que precisarei lançar mão?
- O que e como analisar a situação para verificar se o que pretendi *foi* alcançado?

Estes são apenas alguns exemplos, pois a prática do planejamento exige questionamentos e reflexões constantes aliados à abertura para o diálogo. A partir do momento em que o planejamento for uma atividade colaborativa, dialógica e um compromisso ético e político de todos os profissionais da educação, as tão conhecidas listas de atividades por datas comemorativas, ou aqueles planejamentos guiados por livros didáticos desarticulado do contexto social dos alunos não mais terão lugar em nossas escolas.

Libâneo (1994) contribui para a conceituação do planejamento da seguinte maneira:

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que os elementos do planejamento escolar - objetivos, conteúdos, métodos- estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político. Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade. A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino). (LIBÂNEO, 1994, p. 222).

Uma vez que o processo de ensino está sempre em movimento, o planejamento pode tornar-se um importante elemento para ajudar na organização das atividades didáticas, programando as ações docentes, e ainda contribuindo para a pesquisa, a reflexão e a avaliação do andamento das questões.

A respeito do planejamento escolar, que organiza as ações pedagógicas e administrativas, as ações de docentes, alunos e funcionários, Libâneo elenca as seguintes funções.

- a. Explicitar princípios, diretrizes e procedimentos do trabalho docente que assegurem a articulação entre as tarefas da escola e as exigências do contexto social e do processo de participação democrática.
- b. Expressar os vínculos entre o posicionamento filosófico, político-pedagógico e profissional e as ações efetivas que o professor irá realizar na sala de aula, através dos objetos, conteúdos, métodos e formas organizativas do ensino.
- c. Assegurar a racionalização, organização e a coordenação do trabalho docente, de modo que a previsão das ações docen-

tes possibilite ao professor a realização de um ensino de qualidade e evite a improvisação.

- d. Prever objetivos, conteúdos e métodos a partir da consideração das exigências postas pela realidade social, do nível de preparo e das condições sócio-culturais e individuais dos alunos.
- e. Assegurar a unidade e a coerência do trabalho docente, uma vez que torna possível inter-relacionar, num plano, os elementos que compõem o processo de ensino: os objetivos (para que ensinar), os conteúdos (o que ensinar), os alunos e suas possibilidades (a quem ensinar), os métodos e técnicas (como ensinar) e a avaliação, que está intimamente relacionada aos demais.
- f. Atualizar o conteúdo do plano sempre que é revisto, aperfeiçoando-o em relação aos progressos feitos no campo de conhecimentos, adequando-o às condições de aprendizagem dos alunos, aos métodos, técnicas e recursos de ensino que vão sendo incorporados na experiência cotidiana.
- g. Facilitar a preparação das aulas: selecionar o material didático em tempo hábil, saber que tarefas professor e alunos devem executar, replanejar o trabalho frente a novas situações que aparecem no decorrer das aulas. (LIBÂNEO, 1994, p. 222)

Assim, fica claro que o planejamento de ensino ou planejamento escolar pode funcionar como um norte para a organização do trabalho escolar, como um norte para o planejamento da aula diária, e justamente por ser uma ferramenta de trabalho importante precisa estar intimamente articulado à realidade da comunidade escolar, uma vez que é somente por meio do conhecimento das situações problemáticas vividas na realidade que podemos elaborar estratégias de superação.

Neste contexto, é importante lembrar que nossos entendimento, ponto de vista, ação e vontade são também componentes da realidade. Talvez por esse motivo, muitos professores ficam desestimulados frente às dificuldades e acabam por se esquecer de que as limitações e os condicionantes do trabalho docente podem ser superados pela ação humana. É nesse sentido que temos que compreender que a realidade em movimento gera conflitos e contradições, exigindo que o planejamento seja flexível e sensível às mudanças sociais humanas.

Outro ponto importante a considerar é que o planejamento por si só não assegura o andamento do processo de ensino. Até porque sua formulação teórica é elaborada na maioria das vezes em função da direção, organização e coordenação do ensino, muitas vezes estando pouco ligada às práticas dos educadores que desenvolvem as atividades de sala de aula. É nesse sentido que a

construção coletiva e colaborativa do planejamento escolar, que determina como a escola se organiza, precisa estar articulado às práticas, de modo que possam ser sempre revistas e refeitas de acordo com as necessidades que surgirem ao longo do processo.

Esse processo de participação ativa dos professores na elaboração e reelaboração do planejamento de ensino da escola faz com que a ação docente adquira eficácia na medida em que o professor vai acumulando e enriquecendo experiências ao lidar com as situações concretas de ensino.

Há muito se vem discutindo planejamento nas escolas, já no início da década de 60 se debatia sobre como e para que seria útil a prática do planejamento curricular. Mais adiante, passou-se a usar a expressão *projeto pedagógico*, que dá maior abrangência para o entendimento a respeito de planejamento, passando a abranger todo o conjunto das atividades escolares, e não apenas o âmbito do currículo. Com a ajuda das práticas de gestão participativa, foi-se fortalecendo o entendimento de que o projeto pedagógico deveria ser pensado, discutido e elaborado coletivamente, envolvendo toda a equipe nas tomadas de decisões dos processos de organização pedagógica, curricular e da escola como um todo.

Todavia, esse entendimento de que a construção do projeto pedagógico deveria se dar coletivamente nem sempre encontra espaço e força para se efetivar, instalando-se, na maior parte das vezes, bastante precariamente. Infelizmente, o planejamento escolar ou de ensino tem vigorado mais como um princípio educativo do que como instrumento capaz de provocar mudanças na organização da instituição e no comportamento e práticas dos professores. Ainda é muito frequente encontrarmos, na organização das escolas, o predomínio do modelo burocrático de gestão, e consequentemente, de elaboração do planejamento, em que as bases edificam-se sobre decisões centralizadas, falta de espírito de equipe, docentes ocupados apenas com suas atividades de aula, relações entre professores e alunos ainda formais e regidas por regras disciplinares (Libâneo, Oliveira, Toschi, 2009).

A constatação dessa limitação ou dificuldade em desamarrar os laços bem presos pela educação tradicional tem seus reflexos hoje em nossas escolas com suas práticas disciplinadoras, repletas de trabalhos de repetição. Contudo, como já nos dizia Freire, não é possível romper com essa cultura instalada historicamente, o que precisamos é lutar, estudar, dialogar e **fazer diferente** para que aos poucos possamos ir superando/desamarrando esses nós em nossos fazeres cotidianos. Fazer a diferença, alavancar esse processo de superação depende de nós educadores, cito como exemplo Libâneo. Acima utilizei um trecho de uma obra do autor de 1994, que tratava das funções ou da importância da construção de um pla-



nejamento, como forma de comparação, cito outro trecho de outra obra do mesmo autor esta, porém, bem mais recente, para que se possa observar os meandros diferentes de perspectiva, ao tratar em ambos os textos sobre organização escolar.

O projeto pedagógico-curricular é um documento que reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, tendo em vista um processo de escolarização que atenda a todos os alunos. Seguem-se quatro razões que justificam a importância desse projeto.

a) Na escola, a direção, os especialistas, os professores, os funcionários e os alunos estão envolvidos em uma atividade conjunta, para a formação humana destes últimos. Se essa formação implica valores, convicções e práticas educativas muito concretas, orientadas para certa direção, é desejável que a escola tenha certos padrões comuns de conduta, certa unidade de pensamento e de ação. Surge, então, a necessidade de explicitação de objetivos e práticas comuns. Por isso, o projeto pedagógico-curricular é a expressão das aspirações e dos interesses do grupo de especialistas e professores.

b) O projeto resulta de práticas participativas. O trabalho coletivo, a gestão participativa, é exigência ligada à própria natureza da ação pedagógica; propicia a realização dos objetivos e o bom funcionamento da escola, para o que se requer unidade de ação e processos e procedimentos de tomada de decisões. Nasce, então, a necessidade da elaboração, do desenvolvimento e da avaliação da proposta educacional ou do projeto pedagógico-curricular da escola.

c) A formulação do projeto pedagógico-curricular é, também, prática educativa, manifestação do caráter formativo do ambiente de trabalho. Ou seja, a organização escolar, o sistema de gestão e de tomada de decisões carrega uma dimensão educativa, constitui espaço de formação. O projeto pedagógico, assim entendido, é ingrediente o potencial formativo das situações de trabalho. Os profissionais (direção, coordenação pedagógica, professores, funcionários) aprendem por meio da organização, do ambiente em que exercem sua ocupação. Por sua vez, as organizações também aprendem, mudando junto com seus profissionais. Todos podem aprender a fazer do exercício do trabalho um objeto de reflexão e de pesquisa. Os indivíduos e os grupos mudam mudando o próprio contexto em que atuam.

d) O projeto expressa o grau de autonomia da equipe escolar. Essa autonomia passa pelo trabalho coletivo e pelo projeto pedagógico. Realizar um trabalho coletivo significa conseguir que o grupo de educadores chegue a pontos de partida (princípios) e de chegada (objetivos) comuns, envolve sistema e práticas de gestão negociadas, unidade teórico-metodológica no trabalho docente, sistema explícito e transparente de acompanhamento e avaliação.

A pergunta mais importante a ser respondida pela equipe escolar no momento de elaboração do projeto pedagógico-curricular é: o que se pode fazer, que medidas devem ser tomadas, para que a escola melhore, para que favoreça uma aprendizagem mais eficaz e duradoura dos alunos?

O projeto pedagógico-curricular concretiza o processo de planejamento, de modo que as fases deste acabam se confundindo com as fases daquele (Libâneo, Oliveira, Toschi, 2009, p. 359).

Projeto pedagógico-curricular, Planejamento de ensino, Proposta pedagógica, Proposta de organização do trabalho escolar, não importa qual o nome que será dado ao processo de dialogar, refletir e planejar o fazer educativo – pensar a ação/o que fazer. O importante do planejamento é seu caráter processual, pautado em uma perspectiva que não o reduza ao momento de elaboração dos planos de trabalho. Outro ponto importante é que a construção deste processo não se distancie da intenção política e social do tipo de ser humano que a educação pretende promover. Não obstante, a formação do sujeito que a escola pretende promover por meio da ação pedagógica estará sempre ligada ao entendimento de sociedade, de educação e de seres humanos.

Por conseguinte, a iniciativa por parte da comunidade escolar em buscar um planejamento participativo já expressa a dimensão política desta prática, em que são lançadas para o diálogo o estudo das decisões a respeito de que objetivos, quais conteúdos programáticos, que metodologias ou maneiras de como ensinar são mais adequadas, sobre processos de avaliação de aprendizagem, etc. Ou, dizendo de outra maneira, a dimensão política do planejamento de ensino é revelada através das opções que são feitas no caminho, na opção por um ou por outro conteúdo, na opção por uma ou por outra atividade, na maneira em que nós educadores nos relacionamos com nossos alunos, ou seja, “a prática pedagógica em todos os seus momentos, revelam sempre a postura pedagógica do educador que contém, em todas as situações didáticas por ele planejadas e desenvolvidas, uma atitude política. Cabe, pois, àqueles que participam do planejamento das atividades de ensino analisar e definir concretamente a dimensão pedagógica contida na dimensão política do ato educativo” (Rays, 2000, p.22).

E, portanto, cabe aos educadores se prepararem, fazendo do processo de formação um espaço de intenso estudo, diálogo e apropriação de conhecimentos, para que dentro das escolas tenham ferramentas para fazer a diferença no momento de lutar pela superação do planejamento como um ato mecânico, em que se tem por objetivo preencher as lacunas das tabelas padronizadas.

### 3.2. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

O que significam essas três palavras se olhadas em separado?

o homem é um projeto que em parte é definido e em parte é aberto. Projeto Pedagógico significa, então, tomar a epistemologia humana como fundamento da educação para o ser humano. Daí o termo Pedagógico que significa desenvolver o homem capaz de compreender-se num contexto a partir de sua constituição metafísica (essência) especificada em um espaço e tempo (existencial). Assim, o homem possui um Projeto de ser humano e partindo desse constrói-se o ato educativo, portanto, pedagógico (Giordani, 2008, p. 71).

**Projeto significa:**

- projetar no tempo nossas intenções e a possibilidade de realização;
- é a atividade de pensar as ações a serem desenvolvidas pelas escolas;
- buscar um rumo, uma direção;
- é uma ação intencional com sentido explícito e compromisso definido coletivamente (Giordani, 2008, p. 71).

**Político significa:**

- estar intimamente articulado com os interesses reais e coletivos da comunidade escolar;
- levar os indivíduos a se posicionarem e tomarem decisões frente ao contexto educacional;
- adotar uma postura de gestão colegiada voltada a valorização do ser humano e do interesse comum;
- construir a autonomia, legitimidade e legalidade administrativa, pedagógica e financeira escolas (Giordani, 2008, p. 72).

**Pedagógico significa:**

- organização interna da instituição na busca de sua identidade;
- possibilidade efetiva e intencional da escola em definir suas ações educativas necessárias ao cumprimento de seus fins e objetivos;
- processo contínuo e integrador dos diferentes segmentos escolares com o propósito de desenvolver ações educativas inovadoras. (Giordani, 2008, p. 72).

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (Gadotti, 1994, p. 579).

Portanto, elaborar um projeto significa buscar um rumo, uma direção, uma superação, uma nova forma de viver, etc. É uma ação intencional, que tem finalidade(s) determinada(s), preferencialmente compromissada com o coletivo. Ao construirmos o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de nossas escolas, projetamos e definimos as intenções do fazer, o que precisamos realizar, e como alcançaremos algo que no presente parece importante e que ainda não conquistamos.

Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. "A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica" (Saviani, 1983, p. 93). Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (Veiga, 1999, p.15).

Assim, o PPP, ao se tornar um instrumento do processo democrático de ações e decisões, tem a intenção de coletivamente instaurar uma forma de organizar o trabalho pedagógico, buscando transformar os conflitos e contradições em pontos de diálogo, em momentos em que o contraste de ideias é positivo e contribui para o fortalecimento do trabalho, para a superação do entendimento de que temos de concordar sempre uns com os outros, para a superação da ideia de que a contradição é negativa. Negativos são os entendimentos padronizados, acomodados, acríticos; o contraste, o confronto, a contradição não necessariamente precisam ser disseminadores de discórdia, podem ser excelentes ingredientes para a instauração de processos de diálogo.

O que se precisa para que práticas dialógicas sejam instauradas é que as relações competitivas, corporativas e autoritárias sejam excluídas do contexto escolar, rompendo com a rotina do mando e da burocracia que permeia, endurece e emburrece as relações no interior da escola.

Tais relações autoritárias e burocráticas podem até combinar com um PPP formatado, padronizado, produzido pelo preenchimento de lacunas de tabelas elaboradas por outros. Contudo, não combinam com o PPP que assenta suas bases em uma proposta de educação para autonomia, para participação, para democracia, para a formação de cidadãos comprometidos com a transformação das situações que oprimem os sujeitos.

É certo que por se tratar de um instrumento que orienta as ações da escola, em que estão explicitadas as intencionalidades

da ação educativa, assim como o entendimento do que seja a educação do ser humano, ele precisa seguir alguns passos no processo de sua elaboração, por exemplo: objetivo, fundamentação teórica, caracterização da realidade, entre outros. Todavia, seguir esses passos não significa engessar ou fazer amarras em sua construção, mas criar, inventar, propor mesmo sob tensão alguns limites.

Giordani (2008, p. 71-75) explicita alguns elementos que deveriam permear as reflexões da elaboração de um PPP. As contribuições da autora são citadas como forma de exemplificar brevemente alguns pontos, mas de forma alguma são apresentadas como modelo a ser seguido.

#### **FINALIDADE E IMPORTÂNCIA**

- a. Construção da identidade escolar;
- b. Nova forma de pensar, decidir e agir;
- c. Trabalho voltado mais à realidade; é objetivo e adequado aos interesses e necessidades da comunidade escolar;
- d. Todos serão sujeitos na construção de sua história;
- e. Trabalho participativo.

#### **CARACTERÍSTICAS**

- Participação dos diversos segmentos da comunidade escolar;
- Desenvolvimento de ações em função de necessidades, interesses e objetivos comuns;
- Constitui um processo político vinculado à participação e decisão da maioria;
- Valorização do homem enquanto pessoa na construção de sua individualidade em seu contexto de relações grupais;
- Busca da autonomia;
- Articular os diferentes níveis e modalidades de ensino;
- Adotar um espírito crítico pelo caráter coletivo nas decisões;
- Superar a fragmentação do trabalho pedagógico;
- Ser um processo dinâmico e reflexão que extrapole simples confecção de um simples documento;
- Respeitar as diversidades e especificidades dos níveis e modalidades de ensino.

#### **FUNDAMENTAÇÃO**

- Legal: Lei nº 9394/96
- Filosofia política de renovação estrutural;
- Diagnosticar a realidade local;
- Desenvolver a consciência crítica de grupo, a autonomia, a responsabilidade e a criatividade;
- Garantir a participação e o envolvimento de todos na construção desse processo.

### **EIXOS DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**

- a. **Pedagógico:** movimenta-se pela proposta pedagógica.
- b. **Administrativo:** movimenta-se através de uma gestão democrática.
- c. **Comunitário:** movimenta-se pela participação e interação da comunidade com a escola.

### **DIFICULDADES DO PPP**

- Engajamento político e comprometido;
- Desconfiança da comunidade escolar;
- Compreensão da liderança múltipla;
- Pseudoneutralidade;
- Inexperiência no exercício da ação democrática;
- Inércia dos envolvidos;
- Medo da mudança e do novo.

### **VANTAGENS DO PPP**

- Processo de maiorias decidindo, executando e avaliando;
- Maior credibilidade no trabalho;
- Ação dialogada, discussão, negociação, trocas;
- União de todos para um fim comum;
- Nascimento de novos líderes.

### **O PAPEL DO PPP NO PROCESSO EDUCATIVO**

- Será gradativo, contínuo e centrado na valorização do indivíduo;
- Deverá levar em consideração a cultura individual e da comunidade;
- Processo eminentemente político, crítico e criativo;
- Construção de conhecimentos integrados e inseridos na realidade;
- Transformar-se em um instrumento em prol do serviço da elaboração, discussão e concretização de uma nova ordem social;
- Será um trabalho pedagógico questionador e desvelador da história e da cultura;
- Buscará a renovação do homem e do social.

### **O PAPEL DO PPP NA ESCOLA**

- Deverá projetar a escola como um instrumento renovador e político;
- Deverá ser um dos veículos de construção e transmissão de cultura e de educação;
- Deverá projetar a construção e valorização da dignidade da pessoa humana;
- Promover o crescimento do indivíduo com a capacidade de decidir, agir criticamente e com autonomia;
- Respeitar individualidade e sociabilidade, construindo um ambiente de ideias inovadoras e criativas.

#### **O PAPEL DO DIRETOR NO PPP**

- Viabilizar, articular e garantir as ações necessárias para a construção do projeto pedagógico.
- Atuar de forma democrática, criando um ambiente favorável ao desenvolvimento dos trabalhos.
- Estimular o espírito de grupo, para que todos se sintam responsáveis pela construção do projeto pedagógico.
- Estimular a iniciativa e a criatividade de todos na elaboração do projeto pedagógico.
- Incentivar o diálogo e a discussão em bases democráticas, de maneira que todos possam sentir-se à vontade e cooperar espontaneamente.
- Ter um bom relacionamento, uma boa comunicação e liderança para que haja interação mútua e contínua no desenvolvimento dos trabalhos.
- Acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos junto à comunidade escolar.
- Contribuir de maneira científica com o Planejamento Integral da Escola (PPP).
- Estimular a renovação do ensino e a melhoria das condições de trabalho.

#### **O PAPEL DO PROFESSOR NO PPP**

- Ser político e inovador para transformar a realidade.
- Assumir e integrar-se ao trabalho participativo.
- Ser um indivíduo comprometido e responsável.
- Gostar de sua profissão.
- Acreditar no que faz e em seu poder criador.

#### **O PAPEL DO ALUNO NO PPP**

- Participar e dialogar
- Ser comprometido, responsável.
- Ser colaborativo e propositivo.
- Auxiliar na tomada de decisões sobre o que poderia ser melhor na escola para que sua aprendizagem seja efetivada e ampliada.

#### **O PAPEL DO FUNCIONÁRIO NO PPP**

- Participar no plano pedagógico educativo de todo o funcionamento escolar;
- Colaborar no pensar ações que favoreçam os objetivos educativos escolares;
- Contribuir com a construção da cidadania fora da sala de aula, mas nos espaços escolares.

#### O PAPEL DA FAMÍLIA E DA COMUNIDADE NO PPP

- Participar e indicar representantes para o desenvolvimento dos trabalhos.
- Participar das atividades do PPP promovidas pela escola.
- Servir de veículo para a integração e participação da escola na comunidade.
- Incentivar o exercício da cidadania participante e responsável.
- Estimular toda a comunidade num processo de integração global.
- Estabelecer um diálogo permanente entre os elementos envolvidos.

É nesse sentido, que a elaboração do PPP, que se deseja constituir como um processo de planejamento participativo e contínuo, precisa envolver/contemplar a todos - funcionários, professores, equipe pedagógica, direção, pais, alunos e a comunidade na qual estes estão inseridos. A construção do PPP é muito séria, que demanda um alto grau de comprometimento, aliado a muito estudo da realidade e das teorias que melhor responderiam às questões propostas. Essas articulações na construção do PPP são de suma importância, uma vez que dão identidade, funcionalidade, organização, coerência e articulação às ações da escola.

Nessa construção, o planejamento participativo de como colocar em prática as ações planejadas teoricamente também é de suma importância, visto que o PPP é o resultado de um processo de elaboração coletiva no qual ocorre a tomada de consciência do que a escola quer, do que ela possui, de que elementos teóricos e práticos orientam as ações presentes.

Nessa perspectiva, o PPP não pode ser resumido a um simples conjunto de planos de ensino e de atividades, com o propósito de cumprir uma tarefa burocrática a ser encaminhada às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas. O PPP é a vida pulsante da escola, ele traduz as perspectivas, possibilidades, e até mesmo os sonhos e esperanças de seus elaboradores, portanto, precisa ser vivenciado em todos os momentos, por todos.

A elaboração do PPP se traduz no processo que gera as relações entre as pessoas e a maneira pela qual estas organizam o trabalho da escola. Nessa direção, Veiga (2007, p. 16-21) nos diz da importância de contemplarmos alguns princípios orientadores na construção do projeto para que deste resulte uma escola democrática, onde todos terão espaço para expressar seus posicionamentos, se inserindo num processo de construção das autonomias individuais e coletivas no espaço escolar.

**a. Igualdade de condições para acesso e permanência na escola:**

Veiga, citando Saviani, alerta-nos para o fato de que existe uma desigualdade no ponto de partida, contudo a igualdade no ponto



de chegada deve ser garantida. Todavia, para que essa igualdade seja garantida, não bastam investimentos na expansão quantitativa de ofertas, é preciso que essa expansão se dê principalmente na garantia de uma educação de qualidade aos que frequentemente têm menos acesso a ela.

**b. Qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais:** neste aspecto Veiga (2007) pontua que o desafio que se coloca ao projeto político-pedagógico é possibilitar uma escola de *qualidade para todos*.

Nesta direção, a mesma autora menciona também que a qualidade que se pretende abarca duas dimensões que são indissociáveis: a formal ou técnica e a política. É preciso entender que uma não está subordinada à outra, pois a dimensão técnica ou formal dá relevo aos métodos e técnicas, estando articulada à capacidade do professor em lidar com instrumentos, técnicas e procedimentos metodológicos.

Por sua vez, a qualidade política abarca os fins, valores e conteúdos, e está relacionada à capacidade de organização e participação de todos no processo. Nesta perspectiva, Veiga, fundamentado em Demo, observa que a qualidade tem por desafio “manejar os instrumentos adequados para fazer a história humana” (2007, p. 16). Assim as duas dimensões da qualidade estão relacionadas.

A escola de qualidade tem obrigação de evitar de todas as maneiras possíveis a repetência e a evasão. Tem que garantir a meta qualitativa do desempenho satisfatório de todos. *Qualidade para todos*, portanto, vai além da meta quantitativa de acesso global, no sentido de que as crianças, em idade escolar, entrem na escola. É preciso garantir a permanência dos que nela ingressarem. Em síntese, qualidade “implica consciência crítica e capacidade de ação, saber e mudar” (Demo 1994, p. 19).

**c. Gestão democrática é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira:** a gestão democrática exige a compreensão e problematização das situações que limitam a prática pedagógica. Esta maneira de entender a gestão tem por propósito romper com as situações de poder opressoras construídas historicamente no contexto escolar, por exemplo: a dicotomia entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca superar essa separação entre os que pensam o processo e os que executam a ação; essa forma de gestão exige que todos sejam sujeitos do processo em todas as suas etapas. O que pode existir é a divisão de tarefas, mas em momento algum se admite a divisão de papéis – os que mandam e os que obedecem.

É nesse sentido que a gestão democrática implica o repensar a estrutura de poder da escola. A descentralização do poder proporciona a prática da participação coletiva, da solidariedade, da autonomia, ao passo que diminui o caráter individual e acrítico.

**d. Liberdade é outro princípio constitucional:** de acordo com Veiga (2007), o princípio da liberdade está sempre associado à ideia de autonomia. Aqui é necessário que se visite os conceitos de **AUTONOMIA E LIBERDADE**.

A autonomia e a liberdade fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. O significado de autonomia remete-nos para regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos da ação educativa, sem imposições externas. Para Rios (1982, p. 77), a escola tem uma autonomia relativa e a liberdade é algo que se experimenta em *situação* e esta é uma articulação de limites e possibilidades. Para a autora, a liberdade é uma experiência de educadores e que se constrói na vivência coletiva, interpessoal. Portanto, “somos livres *com os outros*, não, apesar dos outros” (grifos da autora) (1982, p. 77). Se pensamos em liberdade na escola, devemos pensá-la na *relação* entre administradores, professores, funcionários e alunos que aí assumem sua parte de responsabilidade na construção do projeto político-pedagógico e na *relação* destes com o contexto social mais amplo. (Veiga, 2007, p. 20)

**e. Valorização do magistério é um princípio central na discussão do projeto político-pedagógico:** este é um ponto de extrema importância, na medida em que a qualidade dos processos de ensino implementados e desenvolvidos nas escolas, assim como seus resultados na tarefa de formar cidadãos capazes de participar da vida social, política, econômica e cultural da sociedade estão ligados aos processos de formação de professores, bem como às condições físicas e psicológicas de trabalho, à remuneração e à saúde mental do educador.

Assim, fortalecer e valorizar os profissionais em educação, fazendo com que se constituía como um direito o acesso ao aperfeiçoamento profissional permanente, denota valorização da figura, da experiência e do conhecimento dos educadores e do próprio processo formativo como alavanca para a organização do próprio trabalho pedagógico da escola.

Por fim, é preciso que sejam criadas novas/outras formas de organização do trabalho pedagógico, frutos do empenho coletivo, permeado por rupturas com o existente e com o objetivo de avançar. A construção do PPP precisa refletir a cotidianidade da escola, assim como seus sujeitos, e ainda requer empenho, comprometimento, descentralização de poder, democratização na tomada

 SAIBA MAIS

Quem desejar aprofundar/melhorar seus conhecimentos a respeito dos conceitos e entendimentos de “liberdade” e de “autonomia”, leia as obras de Paulo Freire.

de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório. Portanto, a melhor maneira de lutar por uma educação de qualidade, que faça frente aos desafios que se apresentam no dia-a-dia e supere-os, é viver em nossas práticas educativas esses movimentos de luta e resistência éticos, a fim de possibilitar e apressar as mudanças que se fazem necessárias dentro e fora dos muros da escola.

### **BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1985.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINS, J. P. **Didática geral**. Petrópolis: Atlas, 1985.

MOYSÉS, L. **O desafio de saber ensinar**. São Paulo: Papyrus, 1995.

SCHMITZ, E. **Fundamentos da didática**. São Leopoldo: UNISINOS, 1993.

### **BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Rio de Janeiro: Papyrus, 1989.

DEMO, P. **Mitologias da avaliação**. Campinas: Autores Associados, 1999.

FLEURI, R. M. **Educar para quê?** São Paulo: Cortez, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1993.

### **OUTRAS REFERÊNCIAS**

CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: **Currículo: questões atuais**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.

LIBÂNEO, C. J.; OLIVEIRRA, J. F.; TOSHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez. 7ª ed., 2009.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 23ª ed. 2007.

**UNIDADE 4**

**PLANEJAMENTO: ORGANIZAÇÃO DAS  
AÇÕES EDUCATIVAS E DO CONTEXTO DE  
SALA DE AULA**

4.1. Os objetivos, organização e seleção dos conteúdos escolares.

4.2. Métodos e recursos de ensino.

4.3. A avaliação da aprendizagem.

**OBJETIVOS**

- Compreender a organização da aula em suas partes e como um todo.
- Compreender que são nossas concepções e entendimentos sobre educação que definem que forma daremos aos conteúdos e ao trabalho como um todo em sua totalidade.
- Entender o processo de planejamento diário como um instrumento móvel, flexível e maior que os muros da própria escola.
- Compreender a avaliação como processual e como parte do processo ensino-aprendizagem.

#### 4.1. OS OBJETIVOS, ORGANIZAÇÃO E SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES

A elaboração das atividades diárias do professor requer planejamento, sistematização, intencionalidade, observação e reflexão-crítica. Essa organização precisa ser cuidadosamente pensada, planejada e sistematizada, possibilitando atender às necessidades de expressão, descoberta, afeto, segurança, exploração, experimentação, e a apreensão de novos conhecimentos da maneira mais variada possível, viabilizando um ambiente repleto de experiências desafiadoras, estimulantes e colaborativas entre os alunos.

Neste contexto, é fundamental que os professores tenham liberdade e competência para optar por teorias e práticas educativas alternativas, buscando assim garantir a qualidade dessas interações diárias, e não apenas a apreensão de conteúdos.

Mas, para tanto, é preciso que os profissionais em educação compreendam os conhecimentos envolvidos na prática educativa, especialmente aquele que atuara junto às crianças. A respeito deste profissional Redin, menciona:

deverá ter um preparo especial, porque, para a infância, se exige o melhor que dispomos. Mesmo porque na relação pedagógica, não basta estar presente para ser um bom companheiro. O profissional deverá ter um domínio dos conhecimentos científicos básicos, tanto quanto conhecimentos necessários para o trabalho com crianças (conhecimento de saúde, higiene, psicologia, antropologia e história, linguagem, brinquedo e das múltiplas formas de expressão humana, de desenvolvimento físico e das questões de atendimento em situações de necessidades específicas) (REDIN, 1999, p. 56).

No entanto, devido às políticas públicas brasileiras para o atendimento da criança de 0 a 10 anos, à desconexão da realidade das escolas com as Instituições formadoras de professores, e à falta de investimentos na qualificação dos profissionais, o atendimento a esta outra dimensão, que ultrapassa o apenas aprender conteúdos, em nossas escolas fica relegado a segundo plano. Diante dessa fragilidade, é preciso que se pense na formação, em caminhos alternativos possíveis para a instauração de um processo de discussões, para a instrumentalização do grupo de profissionais na organização da ação diária.

A seguir, destaco alguns instrumentos capazes de auxiliar na organização do fazer docente, entre eles:

### **PLANEJAMENTO.**

O planejamento deve estar envolvido pela concepção de criança inserida num contexto sócio-histórico-cultural específico e pela concepção de infância imersa em alegrias, descobertas, brincadeiras e jogos. É importante lembrar que temos crianças não apenas na educação infantil, pois os pequenos seres de 6 a 10 anos também são crianças, e como tal gostam de brincar, jogar, e assim por diante. Nesta perspectiva, é de suma relevância a consideração do cenário cultural ou sócio-histórico-cultural no qual a criança está inserida ao se planejar as ações docentes. Pérez Gómez (2001, p. 263) fundamenta essas afirmações:

aproximar a escola à realidade vivida individualmente pelo aluno supõe facilitar o difícil trânsito para a cultura intelectual dos que, em seu meio cotidiano, se movem no mundo de relações locais, concretas, simples e empíricas. Não podemos esquecer que os grupos sociais mais desfavorecidos provavelmente só na escola podem encontrar o espaço para viver a riqueza da cultura intelectual e dela desfrutar.

Nesta direção, o planejar como ação intencional pode viabilizar esse trânsito cultural, pois ao traçar, projetar, programar e elaborar um roteiro rumo à descodificação das "situações-limite" vividas pelo grupo de alunos, potencializa-se a instauração de processos de recriação, reprodução, valorização e transformação de sua cultura.

Uma característica fundamental do planejamento é sua flexibilidade, e a oportunidade que este dá aos sujeitos do processo de repensar suas ações, buscando novos significados para sua prática pedagógica.

Para mim, elaborar um "planejamento bem planejado" no espaço da educação significa entrar na relação com as crianças (e não com os alunos!), mergulhar na aventura em busca do desconhecido, construir a identidade de grupo junto com as crianças. Assim, mais do que conteúdos da matemática, da língua portuguesa e das ciências, o planejamento é essencialmente linguagem, formas de expressão e leitura do mundo que nos rodeia e que nos causa espanto e paixão por desvendá-lo, formulando perguntas e convivendo com a dúvida (OSTETTO, 2000, p. 190).

Uma boa forma de organização dos planejamentos diários é fornecida pelos três momentos pedagógicos pautados na educação dialógica freireana. No entanto, como estes foram elaborados tendo em mente a educação de adultos, é necessário que alguns pontos sejam revistos e reelaborados para que tais momentos possam se adaptar e atender às necessidades da educação de crianças. Mesmo que os momentos já tenham sido expostos em unidade anterior, vale revisitá-los.

**Primeiro momento – Problematização Inicial** – são apresentadas situações que desafiam o grupo de crianças a fazer relações, a discutir e a articular tais situações às reais que conhecem e presenciam, permitindo ao adulto/professor compreender a visão de mundo das crianças/alunos.

**Segundo momento – Organização do Conhecimento** – neste momento, o conhecimento científico necessário para a compreensão do tema ou conteúdo a ser estudado e da problematização serão apresentados e discutidos, considerando o desenvolvimento da criança/aluno e os conceitos e relações que se objetiva que estes compreendam.

**Terceiro momento – Aplicação do Conhecimento** – compreensão de questões, situações e conhecimentos. Essa compreensão pode ser averiguada pelo professor através de jogos, brincadeiras, atividades livres e dirigidas.

Nesta direção, esta pode ser uma forma de planejamento que abarque a complexidade que envolve um trabalho pedagógico, significativo, contextualizado e transformador.

Outro instrumento importante na organização e seleção de conteúdos a serem trabalhados são os registros.

#### **OBSERVAÇÃO E REGISTRO (OU DIÁRIOS)**

É um documento pessoal, íntimo e espontâneo, no qual o professor pode manter uma descrição e reflexão contínua de seu trabalho, estabelecendo uma conversa reflexiva com seu fazer, onde se explicitam suas percepções, sentimentos, concepções, elaborações, sucessos, conhecimentos, limites, bem como o caráter das relações que se estabelecem na instituição. Os registros ainda podem fazer emergir a análise do próprio exercício docente e do desenvolvimento profissional do professor.

Para que o registro reflita a realidade vivenciada pelos alunos, professores e Instituição como um todo, é necessário que o professor se torne um observador atento e crítico. Essa observação reflexiva possibilita o registro contextualizado dos processos de aprendizagem das crianças; da qualidade das interações estabelecidas entre as crianças e entre estas e funcionários e professores, e ainda o acompanhamento dos processos de desenvolvimento, obtendo-se, assim, informações sobre as experiências das crianças na instituição. Essa observação e seu registro fornecem aos professores uma visão integral das crianças, ao mesmo tempo em que revelam suas particularidades.

São várias as maneiras pelas quais a observação pode ser registrada pelos professores. A escrita é, sem dúvida, a mais comum e acessível. O registro diário de suas observações, impressões, ideias e intenções pode compor um rico material de reflexão e ajuda para o planejamento.

Angotti (1998, p. 7) menciona, ainda:

Os diários ofereceram condições naturais para que as professoras pudessem se apropriar de seu fazer, buscar explicações e justificativas para a prática, bem como identificar, analisar componentes intrínsecos a essa narrativa relativos ao que se é enquanto pessoa, aos valores que se tem. (...). A elaboração dos diários pode ter-se caracterizado em elemento de forte apelo formativo, ao permitir que cada professora direcionasse um tempo do seu dia para focalizar o seu saber, o seu trabalho docente, podendo analisá-lo contextualizadamente, encontrando nele um meio para extravasar suas dúvidas, seus anseios, elaborando seus acertos e suas decisões, construindo seu próprio conhecimento sobre a prática e por meio dela ter a oportunidade de aprender a ensinar.

Assim, a elaboração dos diários pode caracterizar-se, de certa forma, como um elemento formativo, ao viabilizar que cada educador reserve alguns minutos do seu dia para focalizar, refletir e organizar seus saberes e seu trabalho docente, podendo analisá-lo de forma contextualizada a qualquer momento do processo. E ainda, pode tornar-se um meio para refletir e expressar suas dúvidas, anseios, elaborando seus acertos, erros e decisões, construindo e reconstruindo seu próprio conhecimento sobre a prática, tendo subsídios para analisá-la e melhorá-la.

O registro de práticas diárias permite, ainda, que professores que trabalham com as crianças em diferentes turnos (com educação infantil ou com turmas de reforço em horário inverso, ou ainda em processo de inclusão de crianças especiais em turnos e espaços diferentes) comuniquem-se e acompanhem o desenvolvimento dos educandos, possibilitando a construção da história de cada grupo e o processo de reflexão-ação dos profissionais. A elaboração dos registros, acompanhada de muita reflexão-crítica sobre/na prática, fornece subsídios concretos para o processo de avaliação do trabalho.

É nesse contexto de intensa reflexão e ação sobre a prática pedagógica que os objetivos educacionais precisam ser formulados e entendidos como ações intencionais, como parte constitutiva do processo de mediação sistematizado. Assim, pensar a educação escolar, com caráter essencialmente intencional, a distingue como ato político. Assim, de acordo com Rays (2000, p. 33)

a educação escolar é um momento da prática social. Sendo assim, todas as práticas de escolarização são, também, práticas sociais e não apenas práticas pedagógicas, como querem aqueles que reduzem a ação educativa exclusivamente ao ato pedagógico-didático. Além disso, a educação



escolar como momento da prática social veicula: a) um projeto de sociedade; b) um projeto de cultura, e, c) um projeto de ser humano. Nesse sentido, podemos afirmar que a educação escolar é, a um só tempo, fenômeno social e fenômeno socializador intencional.

É neste sentido que os objetivos educativos concretizam as intenções educativas e devem ser entendidos como formulações específicas com o fim precípua de orientar o processo de aprendizado, que por sua vez, cria laços diretos com todo o processo de ensinar e aprender.

De maneira mais esquemática Giordani (2008) apresenta tipos de planejamento:

**TIPOS DE PLANEJAMENTO: QUANTO À ABRANGÊNCIA** (Gandin (1994;1997); Bordenave e Peneira (2002); Libâneo (1994); Schmitz (1993); Gil (1997); entre outros).

Os **objetivos gerais** possuem sempre duas dimensões: O quê? E para quê?

**GERAIS:** O quê? Para quê? Expressam Doutrinas e Valores

**ESPECÍFICOS:** O quê? Ações - Operacionais

Além da classificação dos objetivos por abrangência, existem autores que consideram importante observar os objetivos do ponto de vista das dimensões de aprendizagem que são cognitivas, afetivas, psicomotoras e socioculturais. O primeiro autor que desenvolveu uma taxonomia de objetivos educacionais foi Benjamin Bloom (1972). Essa classificação dos objetivos educacionais foi muito utilizada no contexto da pedagogia tecnicista, contudo, pode ser utilizada dentro de uma visão de ensino-aprendizagem construtivista ou sociointeracionista ou crítico-social.

**TIPOS: DIMENSÕES** (Gandin (1994; 1997); Bordenave e Perreira (2002); Libâneo (1994); Schmitz (1993); Gil (1997); dentre outros).

**COGNITIVOS:** Conhecimentos ou inteligência - memorização, compreensão, aplicação, análise, síntese, avaliação...

**PSICOMOTORES:** Habilidades perceptivas, motoras, comunicativas, relacionais...

**AFETIVOS:** Atitudes - comportamentos receptividade, resposta, valores...

É importante que se conheça os tipos, dimensões e modelos criados historicamente nos processos educacionais, todavia, esses elementos devem servir ao conhecimento e não como orientadores de nossas práticas atuais. Assim, considerando as recentes reelaborações do pensamento pedagógico, não podemos dizer que existe, hoje, no ambiente educacional, um consenso sobre que objetivos alcançar e sobre as formas de como o saber escolar é ou deve ser selecionado, organizado e trabalhado nos currículos escolares.

A discussão pedagógica e política em torno da seleção e organização do conteúdo é variável e toma contornos influenciados pelo momento histórico em que vive a sociedade. Essa discussão

se materializa na escola em toda sua diversidade, através das escolhas que fazemos dos conteúdos, também denominados objetos de ensino-aprendizagem ou ainda matéria, que se opta por trabalhar com os alunos.

Os conteúdos são o objeto de trabalho do professor e do aluno, é o ponto de ligação do professor e do aluno. No plano de ensino corresponde à questão: **O QUE** ensinar-aprender?

A seleção de conteúdos do processo ensino-aprendizagem precisa considerar que estes são elementos de conhecimentos, habilidades, hábitos, atitudes, e ainda são elementos que potencializarão o conviver na sociedade de uma maneira ou de outra. O que significa dizer que os conteúdos selecionados e o tratamento pedagógico que se dará a eles estão carregados de valores, intenções e posicionamentos políticos. Portanto, "O QUE ENSINAR?", "PARA QUE ENSINAR?" estão relacionados aos objetivos e também se correlacionam ao "COMO ENSINAR?", que são as estratégias de ensino-aprendizagem. Essas perguntas servem como guias do processo, visando a alcançar como meta final os objetivos educacionais.

É importante lembrar que, apesar de haver orientações nacionais, estaduais e escolares, **são os professores que definem os objetivos e os conteúdos** a serem trabalhados. Daí o compromisso ético e político na seleção e organização dos conteúdos, pois, em última instância, o professor é elemento fundamental no processo formativo do aluno enquanto cidadão, ao mesmo tempo em que revela que tipo de cidadão e profissional ele próprio o é, mediante a escolha de determinados conteúdos.

## 4.2. MÉTODOS E RECURSOS DE ENSINO

Há muito tempo, a organização dos processos educativos vem se ajustando à organização da sociedade de maneira correspondente aos processos produtivos, haja vista as ligações entre relações sociais do mundo do trabalho e do mundo da educação. É nesse sentido, como já foi dito anteriormente, que a opção pelos métodos de ensino e a articulação destes ao tratamento dado aos conteúdos a serem ensinados tornam-se opções políticas, além de didáticas.

Neste contexto, Rays (2000, p. 72) menciona que a organização do trabalho pedagógico, em suas diversas facetas, precisa ser revista, na articulação com o contexto social e as modificações históricas, como processo em transformação, que enlaça passado, presente e futuro a partir do entorno social, educativo, econômico e cultural.

Portanto, a opção por uma metodologia de ensino que sirva para atender às necessidades e interesses de um determinado grupo de alunos precisa ser proposta a partir da inserção e reflexão crítica relativa ao contexto social em que o grupo está inserido, sem, é claro, deixar de se considerar as características individuais. Um processo educacional de qualidade, preocupado como desenvolvimento do educando em todas suas potencialidades: cognitivas, afetivas, políticas, etc., não se presta a um modelo de formação profissional em série, isto é, padronizados para burocratas, educadores, médicos, engenheiros, cientistas ou profissionais de qualquer área.

É por essa impossibilidade de adoção de modelos rígidos que se torna inviável a adoção de metodologia do ensino dogmática, repleta de passos e regras a serem cumpridas. Para um processo de ensino comprometido com a formação do aluno sujeito/cidadão, o método escolhido precisa se organizar como um caminho que vai sendo construído enquanto os sujeitos desse processo educativo caminham.

Nesta perspectiva, Rays (2000) nos lembra que nem todo problema pedagógico pode ser reduzido à problemática didático-metodológica. É preciso que se amplie o universo observado, uma vez que diferentes elementos estruturais que condicionam a sociedade podem estar de alguma maneira presentes na constituição do problema. Perguntar-se sobre que estratégias melhor serviriam para resolver o problema é tarefa premente para o educador, bem como criar caminhos metodológicos.

Outra situação problemática no campo educacional, a multiplicidade, muitas vezes arbitrária de fórmulas didático-metodológicas que pretensamente servem para a resolução de diferentes problemas em diferentes contextos e que, ao invés de melhorarem as práticas pedagógicas, contribuem para a fragmentação e engessamento do trabalho pedagógico.

Assim, é urgente que se supere a necessidade de modelos a serem seguidos, concentrando os esforços de organização do trabalho escolar nos sujeitos da educação em sua cultura e costumes, nos elementos que dão cor, vida, sentido, como também naqueles que causam desesperança e tristeza nas crianças e nos adultos da comunidade. Quando os professores conseguirem perceber essa vida latente, essas relações finas que dão forma à maneira como as pessoas transitam no mundo, quando esses elementos adentrarem a escola como conteúdos a serem problematizados e trabalhados, não serão mais necessárias as enfadonhas fórmulas prontas.

Trazer a vida para a escola, com seus problemas, limites, alegrias, etc., é uma decisão mais do que didática, é uma opção política com potencialidade para transformar a totalidade educativa, em que os destinos metodológicos do processo educativo são traçados a partir da inter-relação e da integração concretas entre educador e educando com o contexto social no qual estão inseridos.

Nesta perspectiva, Rays (2000, p. 74-75) menciona ainda que:

Toda situação didática, por mais simples que possa parecer, é, pois, complexa. Requer que se faça sua decomposição (política, sociocultural, econômica, psicológica e pedagógica) com base nos elementos reais que as caracterizam. Daí a afirmação de que todo método de ensino é intencional e não se constitui em um simples caminho atrelado a formas de agir determinadas a priori do ato educativo concreto. Dessa maneira, é também possível afirmar, que um método de ensino torna-se concreto quando o mesmo se converte em método de aprendizagem.

Essas características e performances é que dão vigor político-científico ao método de ensino. Nelas estão explícitos os subsídios reais para a implementação de uma metodologia contextualizada. A metodologia contextualizada nasce e renasce da situação didática em desenvolvimento, de uma situação didática específica que envolva a totalidade das contradições da problematidade do mundo educacional e do mundo social.

Por outro lado, o método de ensino procura complementar sua ação na didática escolar, buscando subsídios nos conhecimentos úteis provindos da psicologia da aprendizagem (principalmente quando os resultados das pesquisas desse campo do conhecimento são provenientes da análise das relações dialéticas entre o processo de aprendizagem humano e o contexto sociocultural amplo) e, ao mesmo tempo, na estrutura lógica dos conteúdos programáticos das disciplinas curriculares. Nesse sentido, o método de ensino faz a mediação entre a estrutura da matéria de ensino, o contexto sociocultural e as reais condições de aprendizagem do educando

Além dessas categorias - lógica, psicológica e sociocultural - o método de ensino deve possuir também uma outra categoria fundamental que justifica, de modo geral, sua razão de ser, que é aquela representada pela sua função político-educativa. Esta, por sua vez, tem uma finalidade formativa, em função do processo vital de emancipação teórico-prática do educando, que a educação escolarizada crítica deve proporcionar a todos os aprendizes.

É por essas razões que o formalismo metodológico, o determinismo e o apriorismo da ação didática necessitam ser repensados nas diferentes realidades do processo de ensino e de aprendizagem: políticas, sociais, culturais, lógicas, psicológicas, biológicas e pedagógicas. Assim, a metodologia do ensino precisa, urgente e criticamente, evitar métodos que fazem da ação didática uma rotina pedagógica sem sentido formativo. Para tanto, é imprescindível que o fazer didático seja guiado pela perspectiva histórica e pela dialética dos fatos e fenômenos sócio-educativos.

Tendo em consideração esses elementos e essas limitações, sugere-se como maneira de superar um enquadramento metodológico, o trabalho colaborativo. A cultura docente de trabalho individualizado de sala de aula faz com que os professores criem um espaço de domínio onde reinam absolutos. Essa individualização do trabalho, muitas vezes somada a pouca ou nenhuma formação/qualificação, acaba por tornar os professores passivos espectadores das carências e necessidades dos alunos, da instituição e de sua própria formação. Por este motivo, com frequência, suas relações com o conhecimento e com os demais membros da comunidade escolar se concretizam na reprodução de métodos, formas de atuar, imposição de regras, hábitos e costumes adquiridos em suas próprias experiências como alunos, e em uma lamentável inércia e passividade frente às situações, tanto em nível de instituição, quanto em nível extraescolar.

Portanto, sentir-se rei em sua sala de aula é uma postura bastante comum aos professores, no entanto, esse tipo de profissional que se isolar dentro de sua sala de aula, como forma de livrar-se das pressões externas para autoritariamente governar, é altamente indesejável. De acordo com Pérez Gómez (2001, p. 168-169):

o isolamento dos docentes concebido como refúgio, mecanismo de defesa ou patrimônio incontestável tem importantes conseqüências prejudiciais tanto para o desenvolvimento profissional do próprio docente como para a prática educativa de qualidade e de desenvolvimento satisfatório de projetos de mudança e inovação. O isolamento é o ambiente adequado para o cultivo do pragmatismo, da passividade, da reprodução conservadora ou da aceitação acrítica da cultura social dominante. A ausência de contraste, de comunicação de experiência, possibilidades, idéias, recursos didáticos, assim como o apoio afetivo próximo, reforça o pensamento prático e acrítico que o docente adquiriu ao longo de sua prolongada vida na cultura escolar dominante.

Nessa perspectiva, o isolamento no espaço da sala de aula faz com que o docente inviabilize o trabalho colaborativo com os colegas, não compartilhando ideias, experiências, dúvidas, medos, angústias e vitórias, e como consequência, executa uma prática reprodutivista, individualizada e não reflexiva, em prejuízo dos alunos e da própria categoria docente.

Neste contexto, o trabalho colaborativo também desempenha papel articulador das práticas e de formação em serviço, pois as ações desencadeadas por este potencializam a troca de experiências colocando lado a lado os conhecimentos advindos da prática de cada sujeito, possibilitando, assim, um maior entendimento da realidade em que atuam os sujeitos, através do diálogo e da problematização de seus fazeres docentes.

Neste caso, em que o trabalho educativo cotidiano é permeado por comparações de diferentes experiências, em que os erros e as soluções positivas são colocados em discussão, torna-se possível a reflexão e os questionamentos sobre conhecimentos comuns, de modo a determinar uma reconstrução das práticas de maneira compartilhada. E ainda, tal procedimento de discussão e reflexão das práticas e das possíveis teorias que as orientam conduz os participantes a um processo dinâmico e instigador, abrindo mil possibilidades de diálogo e críticas nesta construção de um trabalho pedagógico diferenciado.

Em um contexto de defesa pessoal e de práticas acríticas, aponta-se, portanto, o **desenvolvimento da autonomia profissional, do trabalho colaborativo e dos processos emancipatórios dos docentes** como possibilidade de reconstrução do conhecimento escolar e da cultura docente tencionando com estes superar a fragmentação e a compartimentalização no processo ensino/aprendizagem e nas relações escolares.

### 4.3. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Atualmente, assim como ao longo da história da humanidade, a avaliação no cotidiano educacional escolar tem servido como um instrumento de classificação e seleção, separando os eleitos, os que “sabem” dos que “não sabem”. Essa prática avaliativa classificatória tem sua origem na escola moderna nos séculos XVI e XVII, com o desenvolvimento e fortalecimento da sociedade burguesa que se constituía pela exclusão e marginalização de grande parte da sociedade.

Ao longo da história das práticas pedagógicas, muito se discutiu sobre avaliação, todavia, como bem lembra Libâneo (1994), este é um terreno pedregoso, difícil de mexer, é na área da educação o âmbito mais resistente à mudança, uma vez que o modelo vigente atende às exigências e expectativas do senso comum, e por ser mais fácil executar modelos prontos do que criar novas formas de pensar e verificar se o processo de aprendizagem e ensino está de fato alcançando os objetivos propostos.

É preciso entender a escola como espaço múltiplo de experiências que precisam ser desafiadoras, ao mesmo tempo em que, interligada à vida, às relações sociais, às estruturas de poder, às vivências culturais cotidianas, potencializando o diálogo a partir destes encontros. Todavia, ao contrário do que teoricamente parece ser o mais indicado, na prática, a avaliação se concretiza fragmentada, o que importa neste tipo de avaliação, segundo Luckesi (1995, p. 68-69) é

classificação das respostas de seus alunos e alunas, a partir de um padrão predeterminado, relacionando a diferença ao erro e a semelhança ao acerto. E a quantidade de erros e de acertos, que também incorpora o “comportamento” e os “hábitos” e as “atitudes” dos alunos e alunas que orienta a avaliação do(a) professor(a). Nesta perspectiva, entende-se que o erro é resultado do desconhecimento, revelador do não-saber do(a) aluno(a), portanto uma resposta com valor negativo. O erro deve ser substituído pelo acerto, que é associado ao saber, e se revela quando a resposta do(a) aluno(a) coincide com o conhecimento veiculado pela escola, este sim, “verdadeiro”, valorizado e aceito, portanto positivamente classificado. Saber e não-saber, acerto e erro, positivo e negativo, semelhança e diferença são entendidos como opostos e como excludentes, instituindo fronteiras que rompem laços, delimitam espaços, isolam territórios, impedem o diálogo, enfim, demarcam nossa interpretação do contexto e tornam opacas as lentes de que dispomos para realizar leituras do real.

Seleção, classificação e hierarquia de saberes e de pessoas, marcas de um processo que faz das relações dialógicas, relações antagônicas. Processo que gera práticas que dificultam a expressão dos múltiplos saberes, negando a diversidade e contribuindo para o silenciamento dos alunos e alunas - e por que não, de professores e professoras portadores de conhecimentos e atuações que não se enquadram nos limites predeterminados: a semelhança e o acerto. As vozes dissonantes são avaliadas negativamente, não havendo espaço, no cotidiano escolar, para sua expressão, reconhecimento, indagação e fortalecimento.

A avaliação escolar, nesta perspectiva excludente, silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção de conhecimentos; desvalorizando saberes fortalece a hierarquia que está posta, contribuindo para que diversos saberes sejam outras expressões do gênero, se fundamenta nessa concepção de que saber e não-saber são excludentes e na perspectiva de substituição da heterogeneidade real por uma homogeneidade idealizada.

Apesar desta ser a prática dominante, pelo menos desde minha ótica, a necessidade constante de se discutir a avaliação pode estar indicando a compreensão, ainda que muitas vezes difusa, de que **a classificação é insuficiente**. Para mim, tal insuficiência está em ter o silenciamento como o fio que tece a relação entre "avaliar", "corrigir" e "selecionar". A avaliação, que impede a expressão de determinadas vozes, é uma prática de exclusão na medida em que vai selecionando o que pode e deve ser aceito na escola. A análise da prática pedagógica mostra claramente que a avaliação como prática construída a partir da classificação das respostas dos(as) alunos(as) em erros ou acertos impede que o processo ensino/aprendizagem incorpore a riqueza presente nas propostas escolares, (...). A avaliação funciona como instrumento de controle e de limitação das atuações (alunos/professores), no contexto escolar.

Neste sentido, fica clara a insuficiência e a inoperância desse tipo de prática avaliativa, e a necessidade de construção de **um novo e diferente processo de avaliação** como parte de um movimento articulado do compromisso com o desenvolvimento ético-político de uma prática pedagógica comprometida com o respeito às diferenças, com a construção coletiva, com as alunas e alunos. É preciso mais do que redefinir paradigmas, é preciso criar uma nova forma de fazer avaliação desamarrada e descomprometida com modelos e padrões.

**Avaliar significa emitir um juízo de valor sobre a realidade que se intenciona, seja com o propósito das exigências de uma ação que projeta-se realizar sobre ela, seja a propósito das suas conseqüências. Se avaliar significa emitir juízo, então a atividade de avaliação exige critérios claros que orientem a leitura dos aspectos a serem avaliados** (LUCKESI, 1995, p.56).

Sobre avaliação e o papel do professor no processo, Giordani (2008) nos lembra de que:

O professor, além de estar seguro dos seus objetivos, deve ter a consciência de que a avaliação não é um ponto de chegada, mas um momento de parar para responder a eficiência do processo ensino-aprendizagem.

A avaliação deve ser compreendida no contexto integral, considerando:

- 1) o **aluno e professor** como sujeitos históricos;
- 2) o **professor** como mediador entre o conhecimento acumulado historicamente e o aluno;
- 3) as **relações sociais** - intra e extra escolares - que propiciam a construção de um novo conhecimento;
- 4) o **conhecimento dinâmico** e condicionado pelas relações sociais que o engendram.



Nesta medida, em que o professor assume novas posturas, também a avaliação assume outras características: salienta-se principalmente que o aluno deva ser avaliado **cotidianamente, cumulativamente e diagnosticamente**, tendo-se como pano de fundo para tal avaliação as relações que ele estabelece com professores, alunos e com sua realidade social.

Assim, no decorrer do **processo de avaliação** é preciso que fiquem claros quais critérios estão sendo usados para analisar aprendizagem e o próprio processo de ensino aprendizagem. Neste contexto, é imprescindível o trabalho colaborativo como maneira inclusive de, visualizando outras práticas, melhorar as próprias.

É importante a compreensão de que a prática classificatória da avaliação é antidemocrática, portanto incompatível com uma educação que visa à autonomia e à emancipação dos sujeitos, alunos e professores.

A avaliação enquanto processo precisa deixar de se centrar no aluno como um ser que alcança ou não os objetivos traçados isoladamente pelo professor, é necessário romper com avaliações que discriminam, excluem, selecionam ou classificam crianças, adolescentes, ou mesmo pessoas adultas como aptas ou não aptas. No contexto escolar, não é raro vermos professores dizendo “meu aluno não sabe tal coisa” ou “meus alunos são mal-educados”, mas ao perguntarmos ao professor se ele realmente proporcionou situações adequadas e interessantes para que os alunos aprendessem o que ele diz não saberem, a resposta é geralmente evasiva.

Nesta perspectiva, para que possa se constituir como um instrumento voltado para recriar e orientar a prática educativa, a avaliação deve se dar de forma sistemática e contínua, tendo como objetivo principal a melhoria da ação educativa, e não a simples aglomeração de notas ou conceitos.

Por fim, privilegiar no cotidiano das escolas a reflexão permanente sobre as questões mencionadas acima, permite que processos de autocrítica, reflexão e colaboração comecem a ser instaurados, permite ainda que através destas práticas, planejamentos, registros, avaliações, conhecimentos e intenções sejam ressignificados de forma apropriada a atender as necessidades e superar as “situações-limite” de cada sujeito que vive e cresce dentro do “espaço e tempo” da educação escolar.

## BIBLIOGRAFIA BÁSICA

CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1985.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINS, J. P. **Didática geral**. Petrópolis: Atlas, 1985.

MOYSÉS, L. **O desafio de saber ensinar**. São Paulo: Papirus, 1995.

SCHMITZ, E. **Fundamentos da didática**. São Leopoldo: UNISINOS, 1993.

## BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Rio de Janeiro: Papirus, 1989.

DEMO, P. **Mitologias da avaliação**. Campinas: Autores Associados, 1999.

FLEURI, R. M. **Educar para quê?** São Paulo: Cortez, 1990.

FREIRE, P. **A Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1993.

## OUTRAS REFERÊNCIAS

GANDIN, D. **Prática do planejamento participativo**. Petrópolis: Vozes, 1997, 3ª ed.

HAIDT, R. C. C. **Curso de didática**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LIBÂNEO, C. J.; OLIVEIRRA, J. F.; TOSHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez. 7ª ed. 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 2ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

LUCKESI, C.C. **Filosofia da educação**. São Paulo Editora: Cortez, 1990.

NÉRICI, C. A. **Didática**: uma introdução. São Paulo: Atlas, 1985.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, São Paulo: Papirus, 23ª ed., 2007.