

Universidade Federal de Santa Maria
Pró-Reitoria de Graduação
Centro de Educação
Curso de Graduação a Distância de Educação Especial

DIDÁTICA

3º Semestre

1ª Edição, 2005



Secretaria de
Educação Especial

Secretaria de
Educação a Distância

Ministério
da Educação



Elaboração do Conteúdo

Prof. Eduardo A. Terrazan

Profa. Liane Batistela Kist

Profa. Thais Ribeiro Pagliarini

Professores Pesquisadores (Conteudistas)

Leila Cristiane Pinto Finoqueto

Acadêmica Colaboradora

Desenvolvimento das Normas de Redação

Profa. Ana Cláudia Pavão Siluk

Profa. Luciana Pellin Mielniczuk (Curso

de Comunicação Social | Jornalismo)

Coordenação

Profa. Maria Medianeira Padoin

Professora Pesquisadora Colaboradora

Danúbia Matos

Iuri Lammel Marques

Acadêmicos Colaboradores

Revisão Pedagógica e de Estilo

Profa. Ana Cláudia Pavão Siluk

Profa. Cleidi Lovatto Pires

Profa. Eliana da Costa Pereira de Menezes

Profa. Eunice Maria Mussoi

Comissão

Revisão Textual

(Curso de Letras | Português)

Profa. Ceres Helena Ziegler Bevilaqua

Coordenação

Marta Azzolin

Acadêmica Colaboradora

Direitos Autorais

(Direitos Autorais | Núcleo de Inovação e de

Transferência Tecnológica | UFSM)

Projeto de Ilustração

(Curso de Desenho Industrial | Programação Visual)

Prof. André Krusser Dalmazzo

Coordenação

Paulo César Cipolatt de Oliveira

Vinícius de Sá Menezes

Técnico

Bruno da Veiga Thurner

Tiago da Silva Krening

Acadêmicos Colaboradores

Fotografia da Capa

Fotografias retiradas do

Banco de Imagens STOCK.XCHNG

Projeto Gráfico, Diagramação e Produção Gráfica

(Curso de Desenho Industrial | Programação Visual)

Prof. Volnei Antonio Matté

Coordenação

Clarissa Felkl Prevedello

Técnica

Bruna Lora

Filipe Borin da Silva

Acadêmicos Colaboradores

Impressão

Gráfica e Editora Pallotti

* o texto produzido é de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

D555 Didática : 3º semestre / [elaboração do conteúdo prof. Eduardo A. Terrazan... [et al.] ; revisão pedagógica e de estilo profa. Ana Cláudia Pavão Siluk... [et al.]]- 1. ed. - Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Graduação, Centro de Educação, Curso de Graduação a Distância de Educação Especial, 2005.
p. : il. ; 30 cm.

1. Educação 2. Ensino 3. Ensino-aprendizagem
I. Terrazan, Eduardo A. II. Siluk, Ana Cláudia Pavão
III. Universidade Federal de Santa Maria. Curso de
Graduação a Distância de Educação Especial. IV. Título.

CDU: 37.015.3

Presidente da República Federativa do Brasil

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministério da Educação

Fernando Haddad

Ministro da Educação

Prof. Ronaldo Mota

Secretário de Educação a Distância

Profa. Cláudia Pereira Dutra

Secretária de Educação Especial

Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Paulo Jorge Sarkis

Reitor

Prof. Clóvis Silva Lima

Vice-Reitor

Prof. Roberto da Luz Júnior

Pró-Reitor de Planejamento

Prof. Hugo Tubal Schmitz Braibante

Pró-Reitor de Graduação

Profa. Maria Medianeira Padoin

Coordenadora de Planejamento Acadêmico e de Educação a Distância

Prof. Alberi Vargas

Pró-Reitor de Administração

Sr. Sérgio Limberger

Diretor do CPD

Profa. Maria Alcione Munhoz

Diretora do Centro de Educação

Prof. João Manoel Espinã Rossés

Diretor do Centro de Ciências Sociais e Humanas

Prof. Edemur Casanova

Diretor do Centro de Artes e Letras

Coordenação da Graduação a Distância em Educação Especial

Prof. José Luiz Padilha Damilano

Coordenador Geral

Profa. Vera Lúcia Marostega

Coordenadora Pedagógica e de Oferta

Profa. Andréa Tonini

Coordenadora dos Pólos e Tutoria

Profa. Vera Lúcia Marostega

Coordenadora da Produção do Material do Curso

Coordenação Acadêmica do Projeto de Produção do Material Didático - Edital MEC/SEED 001/2004

Profa. Maria Medianeira Padoin

Coordenadora

Odone Denardin

Coordenador/Gestor Financeiro do Projeto

Lígia Motta Reis

Assessora Técnica

Genivaldo Gonçalves Pinto

Apoio Técnico

Prof. Luiz Antônio dos Santos Neto

Coordenador da Equipe Multidisciplinar de Apoio

Sumário

APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA	05
-----------------------------------	----

UNIDADE A

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	07
---	----

1. Concepções, abordagens e decorrência metodológica	09
--	----

2. A multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem	25
--	----

3. Elaboração de Atividades	31
-----------------------------	----

4. Avaliação	38
--------------	----

5. Exigências para a formação de professores	44
--	----

UNIDADE B

INTERAÇÃO COM A REALIDADE ESCOLAR	49
--	----

1. Interação com a realidade escolar	51
--------------------------------------	----

2. Conhecimento Escolar	55
-------------------------	----

3. Função Social da Escola	61
----------------------------	----

4. Articulação do processo ensino-aprendizagem vivenciado na realidade escolar com os fundamentos teóricos apreendidos	64
--	----

REFERÊNCIAS

Referências Bibliográficas	72
----------------------------	----

Apresentação da Disciplina

DIDÁTICA

3º Semestre

Nesta disciplina, temos como objetivos identificar e articular as dimensões humana, técnica e político-social que envolvem a compreensão do processo ensino-aprendizagem. Além disso, analisar e utilizar os pressupostos fundamentais relativos à compreensão desse processo .

Dessa maneira, na primeira unidade, abordaremos os fundamentos teóricos e metodológicos do processo ensino-aprendizagem. Na segunda unidade, conheceremos alguns aspectos relativos à interação com a realidade escolar.

As unidades serão organizadas via leituras e atividades. A avaliação será contínua e estaremos considerando os seguintes critérios: participação e contribuições qualitativas nos bate-papos, leituras, fóruns de discussão, assim como ao final de cada unidade serão elaboradas pelos alunos, as sínteses de cada unidade as quais deverão ser enviadas via ambiente virtual de aprendizagem aos professores.

Esta disciplina será desenvolvida com uma carga horária de sessenta (60) horas/aula.

Entenda os nossos ícones!



Alerta

Alerta o leitor sobre algum assunto que está sendo tratado no momento.



Saiba Mais - Recomendação

Indica fontes externas e outras leituras, como livros, sítios na internet, artigos, outros itens da própria apostila, etc.



Conteúdos Relacionados

Sugere ao aluno conhecer um ou mais conteúdos específicos para melhor entendimento do conteúdo atual.



Atividades

As atividades dizem respeito aos exercícios abordados no tópico anterior, podem ser analógicas ou digitais.

UNIDADE

A

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Objetivo da Unidade:

Com o desenvolvimento da unidade, o aluno deve ser capaz de:

- compreender os elementos que fazem parte do processo educativo;
- identificar as tendências pedagógicas que têm se afirmado nas escolas.

Introdução

Nesta unidade, você compreenderá o processo ensino-aprendizagem. Inicialmente você conhecerá as tendências pedagógicas que permeiam esse processo de ensino e seus reflexos no ensino, bem como os processos de mediação pedagógica que podem auxiliar o professor em sala de aula.

Depois disso, você terá noções básicas sobre organização do ensino e planejamento, elaboração de atividades e avaliação, pois a todo o momento o ser humano planeja suas ações,

suas decisões, seu trabalho, sua vida. Planejar e pensar são atividades que andam juntas. Ao começar o dia, o homem pensa e distribui suas atividades no tempo: o que irá fazer, como fazer, para que fazer, com o que fazer, etc. Nas mais simples e cotidianas ações humanas, quando o homem pensa em atender seus objetivos, ele está planejando.

Por último, você terá contato com algumas exigências para a formação de professores, tendo em vista a sociedade atual.

1 Conceções, abordagens e decorrência metodológica

Tendências pedagógicas e seus reflexos no ensino

"Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa quê" (Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*, 1996, p. 115)

Em meio ao amplo cenário no qual estamos inseridos, é possível que se identifiquem diferentes formas de compreensão dos processos relacionados à educação. Trata-se de processos históricos e de múltiplas dimensões nos quais estão inseridos tanto aspectos humanos, quanto técnicos, cognitivos, emocionais, sociopolíticos e culturais.

Permeadas por esses aspectos, encontram-se distintas formas de aproximação dos processos educativos que procuram explicá-los em alguns de seus aspectos. O contato com elas se reveste de especial importância para o professor que deseja construir sua prática, pois somente a partir do conhecimento das diferentes tendências, modelos, teorias e/ou abordagens dos processos de ensino-aprendizagem é que se pode proceder à crítica, à adoção ou à discussão de cada um deles.

Assim, independente de ser um modelo, uma teoria ou uma abordagem, as concepções expressas a seguir objetivam propiciar o encontro das práticas didático-pedagógicas com os desejos e aspirações das comunidades

escolares, assim como da sociedade como um todo, de forma a favorecer a aprendizagem. Cabe, porém, a cada professor e a cada realidade escolar construir suas práticas embasadas não só nas teorias propostas, como no contexto educativo e nos condicionantes sociopolíticos que sempre exercem forte influência na prática escolar.

Modelos de Ensino

A grande maioria dos professores acredita que a "maneira natural de ensinar" consiste em manter os alunos em ordem, explicar conteúdos, fazer avaliações, etc., e, em geral, fazem isso desconhecendo que essas práticas supostamente "naturais" podem ser analisadas, categorizadas e submetidas à revisão crítica, o que provoca a ilusão de que ensinar é uma prática desvinculada de qualquer teoria e de que as teorias educativas não são relevantes para a prática de ensino.

Para Porlán (1991), de modo geral, há várias maneiras de se ensinar, há vários modelos de ensino, entre os quais estão:

MODELOS

- tradicional
- tecnológico
- espontaneísta
- investigação escolar

O **modelo tradicional** baseia-se na transmissão verbal de conteúdos sem relação direta com a realidade. A dinâmica da sala de aula normalmente consiste em relatos dos conteúdos e dos conceitos, explicações do professor, realização de atividades para fixar os conteúdos e realização de atividades de controle do aprendizado (provas, testes, etc.).

Nessa concepção, o conhecimento científico é um conhecimento acabado, estabelecido, absoluto e verdadeiro; aprender é apropriar-se deste conhecimento através de um processo de atenção-captação-retenção e fixação; aprender é um fato individual e homogêneo e, por isso, pode-se generalizar a aprendizagem.

O **modelo tecnológico** ocorre através da racionalização dos processos de ensino e da programação exaustiva de objetivos gerais e específicos, da aplicação das seqüências de atividades programadas, da avaliação dos alunos em relação aos objetivos propostos e da realização de atividades de recuperação.

Nessa concepção o ensino é causa direta e única da aprendizagem; a maior ou a menor capacidade dos alunos para desenvolver as condutas estabelecidas é um indicador fiel da aprendizagem conseguida. Acredita-se ainda, nessa concepção, que tudo o que é bem ensinado deve ser bem aprendido, a não ser que os alunos não possuam atitudes e inteligência normais. As técnicas de ensino podem ser aplicadas por diferentes pessoas, em qualquer situação, porém os resultados obtidos devem ser similares.

O **modelo espontaneísta**, por sua vez, valoriza a aquisição de hábitos, destrezas, procedimentos e valores e parte do pressuposto de que os alunos aprendem espontânea e

naturalmente em contato com a realidade. A dinâmica da sala de aula normalmente ocorre através da verificação dos interesses dos alunos, da eleição de propostas de trabalho a serem desenvolvidas (realização de saídas, observações, consultas, etc.), da elaboração de trabalhos individuais e coletivos e, por fim, da comunicação dos resultados obtidos e da realização de assembléias para analisar e resolver os problemas da classe.

Nessa concepção, o conhecimento está na realidade e o aluno, em contato com ela, pode ter acesso a ele espontaneamente; é mais importante a aprendizagem de procedimentos, destrezas e valores do que de conceitos. Não é possível planejar e dirigir o ensino. Cada experiência tem um caráter genuíno. Assim, não é possível propor estratégias e enfoques que saiam do limite contextual.

Por fim, há ainda o **modelo de investigação escolar** que se baseia numa concepção sistêmica da realidade e dos processos de ensino-aprendizagem, numa visão construtivista e investigadora do desenvolvimento e da aprendizagem humana e numa perspectiva crítica e social de ensino.

Em um nível mais específico da prática, este modelo, segundo Pórlan (1991), pauta-se em alguns princípios didáticos que guiam as propostas de intervenção:

- a investigação dos alunos como processo de construção de normas, atitudes, destrezas e conhecimentos em aula;
- a investigação dos professores como forma de propiciar uma prática-reflexiva e um desenvolvimento profissional permanente;
- o caráter processual, aberto e experimental dos currículos, como forma de estabelecer um

equilíbrio entre planejamento e avaliação do ensino.

Em linhas gerais, este modelo leva em conta pelo menos dois fatores: favorece uma certa racionalidade da prática educativa convertendo-a numa prática fundamentada e rigorosa e favorece as perspectivas e os interesses dos protagonistas, suas concepções e crenças particulares e os contextos e situações nos quais estão inseridos. Fatores, aliás, indispensáveis a uma prática que promova a inserção crítica e consciente dos indivíduos na atual sociedade em que vivemos.

Abordagens de Ensino

Partindo de um contexto mais amplo, Mizukami (1986) apresenta cinco abordagens de ensino que, subjacentes ao contexto escolar, influenciam os professores, seja por meio de modelos a que foram expostos ao longo de suas vidas, seja por meio de informações obtidas em cursos de formação de professores:

ABORDAGENS

- tradicional
- comportamentalista
- humanista
- cognitivista
- sociocultural

A **abordagem tradicional** caracteriza-se pela concepção de educação como um produto. Há modelos pré-estabelecidos a serem alcançados. Privilegia-se a transmissão de idéias selecionadas e organizadas logicamente. Dá-se ênfase às situações de sala de aula, onde os

conteúdos são transmitidos e os alunos, segundo a autora, são “instruídos” e “ensinados” pelo professor. Em geral, subordina-se a educação à instrução, considerando-se a aprendizagem do aluno como um fim em si mesmo: os conteúdos e as informações têm de ser adquiridos, os modelos imitados.

Na **abordagem comportamentalista**, a educação está intimamente ligada à transmissão cultural e deve transmitir não só conhecimentos como comportamentos éticos, práticas sociais, habilidades consideradas básicas para a manipulação e controle do mundo/ambiente (cultural, social, etc.). O indivíduo deve ser capaz de estruturar os eventos que ocorrem em seu próprio ambiente de modo que seu comportamento leve às conseqüências que deseja. O ensino consiste num arranjo e planejamento de contingências de reforço e de responsabilidade do professor assegurar a aquisição do comportamento. A ênfase da proposta de aprendizagem dessa abordagem se encontra na organização (estruturação) dos elementos para as experiências curriculares. É essa estruturação que dirige os alunos pelos caminhos adequados que deverão ser percorridos para que eles cheguem ao comportamento final desejado, ou seja, atinjam o objetivo final. A aprendizagem é, portanto, garantida pela programação.

A **abordagem humanista** trata da educação do homem e não apenas do indivíduo em situação escolar, numa instituição de ensino. Prima-se, assim, pela educação centrada na pessoa. O que está a serviço do crescimento pessoal, interpessoal ou intergrupar é educação. O objetivo da educação é uma aprendizagem que envolva conceitos e experiências, tendo

como pressuposto um processo de aprendizagem pessoal. Nesse processo, os motivos de aprender originam-se do próprio aluno. A relação ensino-aprendizagem implica técnicas de dirigir sem dirigir, ou seja, dirigir a pessoa à sua própria experiência para que, dessa forma, ela possa estruturar-se e agir. O ensino-aprendizagem, portanto, consiste num conjunto de técnicas que implementa a atitude básica de confiança e respeito pelo aluno.

A **abordagem cognitivista** considera a educação como um processo de socialização, de criação de condições de cooperação. O ensino deve assumir formas diversas no decurso do desenvolvimento uma vez que a maneira pela qual o aluno aprende depende da esquematização presente, do estágio atual, da forma de relacionamento atual com o meio. O ensino dos fatos deve ser substituído pelo ensino de relações. O ensino é, assim, baseado na proposição de problemas: projetos de ação ou operação que contenham em si um esquema antecipador.

Por fim, a **abordagem sociocultural** ligada à preocupação de Paulo Freire com a cultura popular. A preocupação com a cultura popular

emergiu no Brasil após a II Guerra Mundial e se liga à problemática da democratização da cultura. Acredita-se que a ação educativa, para que seja válida, deve, obrigatoriamente, ser precedida tanto de uma reflexão sobre o homem como de uma análise do meio de vida desse homem, a quem se quer ajudar para que se eduque. O homem é, nessa abordagem, o sujeito da educação.

Sem uma reflexão sobre o homem, há o risco de se adotar modelos educativos e diretrizes de trabalho que podem reduzi-lo à condição de objeto. E a ausência de uma análise do meio cultural implica o risco de se realizar uma educação pré-fabricada, não adaptada ao homem concreto a quem se destina. A educação torna-se, assim, objeto de suma importância na passagem das formas mais primitivas de consciência para a consciência crítica.

Tendências Pedagógicas

Tendo em vista, em especial, o contexto brasileiro, Libâneo (1988) apresenta as tendências pedagógicas subjacentes ao cenário educativo nacional classificadas em duas grandes vertentes:

PEDAGOGIAS LIBERAIS

- tradicional
- renovada progressivista
- renovada não-diretiva
- tecnicista

PEDAGOGIAS PROGRESSISTAS

- libertadora
- libertária
- crítico-social dos conteúdos

As **pedagogias liberais** marcaram a Educação no Brasil nos últimos 50 anos. Idealizam o preparo do indivíduo para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes e, embora propaguem idéias de igualdade de oportunidades, não levam em conta a desigualdade de condições.

A **tendência liberal tradicional** é marcada pela concepção do homem em sua essência. Sua finalidade de vida é dar expressão à sua própria natureza. A pedagogia tradicional preocupa-se com a universalização do conhecimento. O treino intensivo, a repetição e a memorização são as formas pelas quais o professor, elemento principal desse processo, transmite o acervo de informações aos seus alunos. Estes são agentes passivos aos quais não é permitida nenhuma forma de manifestação. Os conteúdos são verdades absolutas, dissociadas da vivência dos alunos e de sua realidade social.

A exposição verbal da matéria e/ou demonstrações, os exercícios e as repetições de conceitos são os modelos mais utilizados, que comparam em si a capacidade de assimilação da criança como sendo idêntica à do adulto, apenas menos desenvolvida.

Na **tendência liberal renovada progressivista**, cabe à escola adequar as necessidades do indivíduo ao meio social em que está inserido, tornando-se mais próxima da vida. Os conteúdos de ensino são estabelecidos a partir das experiências que o indivíduo vivencia frente a desafios cognitivos e situações problemáticas. Nesse sentido, o “aprender fazendo”, as

tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social são os modelos de ensino mais comuns. Nessa concepção, o papel do professor não tem lugar privilegiado, uma vez que sua função é contribuir com o desenvolvimento livre e espontâneo da criança.

Já a **tendência liberal renovada não-diretiva** relega à escola o papel de formar atitudes e, para isso, esta deve estar mais preocupada com os aspectos psicológicos do que com os aspectos pedagógicos ou sociais. Os conteúdos de ensino parecem em segundo plano e os modelos usuais são dispensáveis. Há um esforço do professor em desenvolver um estilo próprio para facilitar a aprendizagem do aluno, em cuja educação está centrada.

A **tendência liberal tecnicista** aparece nos Estados Unidos na segunda metade do século XX e é introduzida no Brasil entre 1960 e 1970. Nessa concepção, o homem é considerado um produto do meio. É uma consequência das forças existentes em seu ambiente. A educação atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo. A prática escolar nessa pedagogia tem como função modelar o comportamento humano e organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos. Os conteúdos de ensino estão relacionados com as informações, com os princípios científicos e com as leis transmitidos através de procedimentos e técnicas necessárias ao arranjo e controle das condições ambientais que assegurem a transmissão/recepção de informações. O professor administra as condições de transmissão da

matéria e o aluno recebe, aprende e fixa as informações. Nessa perspectiva, aprender é uma questão de modificação do desempenho e o ensino é um processo de condicionamento através do uso de reforçamento.

As **pedagogias progressistas** são resultados da inquietação de muitos educadores que, a partir da década de 60, manifestam suas angústias em relação ao rumo que vem tomando a educação. Suas discussões e questionamentos dirigem-se à educação, com ênfase na escola pública, no que diz respeito às reais contribuições destas para a sociedade.

A **tendência progressista libertadora** tem sua origem ligada diretamente com o modelo de alfabetização de Paulo Freire. Nessa concepção, o homem é considerado um ser situado num mundo material, concreto, econômico, social e ideologicamente determinado. A busca do conhecimento é imprescindível, é uma atividade inseparável da prática social, e não deve se basear no acúmulo de informações, mas, sim, numa reelaboração mental que deve surgir em forma de ação, sobre o mundo social.

Assim, a escola deve ser valorizada como instrumento de luta das camadas populares, propiciando o acesso ao saber historicamente acumulado pela humanidade, porém reavaliando a realidade social na qual o aluno está inserido. A relação professor-aluno tem um caráter horizontal no qual educador e educando se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento através de uma relação de autêntico diálogo.

A **tendência progressista libertária** valoriza a experiência de autogestão, autonomia e não-diretividade. Espera-se que a escola exerça uma

transformação na personalidade dos alunos. As matérias são colocadas à disposição do aluno, mas não são exigidas. São um instrumento, já que o mais importante é o conhecimento que resulta das experiências vividas pelo grupo, especialmente a vivência de mecanismos de participação crítica. A pedagogia libertária abrange quase todas as tendências antiautoritárias em educação através, sobretudo, da ênfase na aprendizagem informal, via grupo, e da negação de toda forma de repressão.

A **tendência progressista crítico-social dos conteúdos** surgiu no início da década de 80 e difere das duas progressistas anteriores pela ênfase que dá aos conteúdos, confrontando-os com a realidade social. Sua tarefa principal centra-se na difusão dos conteúdos, que não são abstratos, mas concretos. Cabe ao professor escolher conteúdos mais significativos para o aluno, os quais passam a contribuir na sua formação profissional. Tudo isso visando à inserção do aluno no contexto social. Na realidade, não basta que os conteúdos sejam bem ensinados, é preciso que tenham significação humana e social.

Reflexos das Escolhas Educativas

A escola como instituição social insere-se num contexto concreto e historicamente definido, o que nos permite concluir que ao fazer uma opção educativa, seja ela qual for, opta-se implícita ou explicitamente pelo tipo de sociedade que se deseja ter.

Nesse sentido, as opções educativas apresentadas até o momento, independente de serem classificadas como modelos, abordagens ou tendências, acabam por caracterizar, segundo

Bertrand e Valois (1994), quatro tipos de organizações sociais: as **sociedades industriais**, as **sociedades centradas na pessoa**, as **sociedades autogeridas** e as **novas comunidades**.

As **sociedades industriais** caracterizam-se pela preponderância dos valores econômicos que conduzem à produção contínua de bens de consumo, de progresso econômico e tecnológico; pela acumulação de bens; pela valorização do trabalho como fonte de rendimento e critério de vida normal; pelas relações humanas baseadas na competição, na escolaridade com vista ao trabalho; pela ideologia da liberdade de fazer o que cada um gosta segundo seus próprios interesses, entre outras características.

As **sociedades centradas na pessoa** caracterizam-se pelo privilégio do desenvolvimento pessoal; pela valorização da descoberta de si mesmo, da auto-expressão, do serviço prestado ao outro; pelo privilégio dos interesses coletivos desde que sirvam as necessidades fundamentais da pessoa; pela importância do lazer e aumento do tempo livre, pelo aumento da participação da pessoa nas tomadas de decisões relativas às grandes orientações da sociedade; pela partilha mais equitativa do poder na sociedade, entre outros aspectos.

As **sociedades autogeridas**, por sua vez, caracterizam-se pela ausência de relações de domínio entre as pessoas; pelo desaparecimento das classes e das divisões sociais, pela fusão de interesses da pessoa e da sociedade; pela liberdade dos povos, pela importância do dever social; pela autogestão permanente em que todas as pessoas

participam ao máximo nas decisões e nos processos de produção; pela coexistência da identidade e da diferença, entre outros.

As **novas comunidades** caracterizam-se por comunidades de pessoas que vivem e trabalham em situações comuns; pelo acesso a diferentes níveis de consciência e de apreensão da realidade; pela necessidade de uma interinfluência entre a teoria e a prática, essa última como resultado da ação de todos os membros de uma comunidade; pela identidade das pessoas e da natureza; pelo trabalho concebido como um processo cooperativo e criador na unicidade das pessoas e da comunidade; pela introdução da democracia a partir da base, através do controle das organizações em que vivemos e trabalhamos; pelo debate aberto; pela integração da vida comunitária, do trabalho, dos tempos livres e da educação.

A organização educativa é um sistema que busca fins definidos pela sociedade. As suas atividades são determinadas, em grande parte, pelo paradigma sociocultural dominante, de tal forma que tende sobretudo a reproduzi-lo. Por outro lado, a organização educativa pode procurar fins diferentes daqueles ditados pela sociedade industrial e escolher, então, estratégias educativas associadas a um outro tipo de sociedade.

Quando se faz uma opção educativa relacionada aos paradigmas racional ou tecnológico, por exemplo, aceita-se manter a sociedade industrial e o conjunto de características próprio dela. Quando se escolhe uma abordagem ligada ao paradigma existencial, escolhe-se o projeto de implantar uma sociedade centrada na pessoa. Quando se

Tendência: Inclinação, propensão, intenção, disposição.

Estandartizado: Padronizado

Paradigma: Modelo, padrão



O estudo de Thomas Kuhn, "A estrutura das Revoluções Científicas" (1962), é o texto que trouxe à tona o uso do conceito de paradigma nos anos 1970/80, aplicado à história do fazer científico. Thomas Kuhn usou o termo 'paradigma' referindo-se a estruturas e/ou compreensões do mundo de várias comunidades científicas. Para Kuhn, um paradigma científico inclui modelos como o modelo planetário dos átomos, teorias, conceitos, pressupostos e valores.

escolhe uma abordagem, tendência ou modelo ligada ao paradigma sociointeracional, propõe-se uma mudança social baseada na evolução da justiça social e na abolição da exploração entre os seres humanos, o que contribui para o advento de uma sociedade autogerida.

Tendo em vista essas considerações, cabe ressaltar que a relação escola-sociedade precisa sempre ser considerada, quer na análise das suas práticas e opções educativas, quer nas considerações sobre o seu papel, as suas funções e os seus reflexos na sociedade.



Atividade - A.1

- Tendo em vista os modelos e tendências apresentadas, qual deles(as) você julgaria mais adequado(a) para o sistema educacional brasileiro? Por quê?
- Tendo em vista a situação atual da educação brasileira, qual teoria você acredita que tem embasado as práticas pedagógicas dos professores?

Disponibilize no ambiente virtual conforme orientações do professor.



Filme Indicado:

"Tempos Modernos"

Charles Chaplin

Mediação Pedagógica

A mediação pedagógica constitui-se numa importante ferramenta em qualquer sistema de ensino-aprendizagem, uma vez que, diz respeito, em geral, ao relacionamento professor-aluno na busca da aprendizagem como processo de construção de conhecimento.

O conceito de mediação pedagógica surgiu no contexto da "pedagogia progressista", com o propósito de buscar uma nova relação professor-aluno e a formação de cidadãos participativos e preocupados com a transformação e o aperfeiçoamento da sociedade. Parte, portanto, de uma concepção radicalmente oposta à dos sistemas de instrução baseados na primazia do ensino como mera transferência de informação, na qual cabe ao aluno assimilar passivamente os conteúdos transmitidos pelo professor.



Trigo da Silva Kering

Figura A.1: Mediação Pedagógica

Características da Mediação Pedagógica

A mediação pedagógica, segundo Perez e Castilho (apud MASETTO, 2000), busca abrir um caminho em direção às novas relações dos indivíduos com os materiais, com o próprio contexto, com outros textos, com seus companheiros de aprendizagem, incluído o professor, consigo mesmo e com seu futuro.

Nessa perspectiva, a mediação pedagógica põe em evidência o papel de sujeito do indivíduo e fortalece o seu papel ativo nas atividades bem como renova o papel do professor e permite a entrada de novos materiais nos ambientes de aprendizagem.

De modo geral, são características da mediação pedagógica:

- dialogar permanentemente;
- trocar experiências;
- debater dúvidas, questões ou problemas;
- apresentar perguntas orientadoras;
- orientar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não consegue encaminhá-las sozinho;
- garantir a dinâmica do processo de aprendizagem;
- propor situações-problema e desafios;
- desencadear e incentivar reflexões;
- criar intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade real onde nos encontramos, nos mais diferentes aspectos;
- colaborar para estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e novos conceitos;
- colocar o aprendiz frente a frente com questões éticas, sociais, profissionais por vezes conflitivas;

- colaborar para desenvolver crítica com relação à quantidade e à validade das informações obtidas;

- cooperar para que o aprendiz use e comande as novas tecnologias para suas aprendizagens e não seja comandado por elas ou por quem as tenha programado;

- colaborar para que se aprenda a comunicar conhecimentos, seja por meios convencionais, seja por meio de novas tecnologias.

A partir da mediação pedagógica, muda-se também o conceito de aprendizagem que passa a ter relação com o desenvolvimento do ser humano com um todo, em suas diferentes áreas, entre elas, a área de conhecimento, de sensibilidade, de competências e de atitudes ou valores.

Técnicas de Mediação Pedagógica

As técnicas ou recursos utilizados para favorecer ou facilitar a aprendizagem podem, segundo Masetto (2000), ser agrupadas em dois grandes blocos: as chamadas técnicas "convencionais" e as "novas tecnologias".

Segundo o autor, por técnicas convencionais identificam-se aquelas que já existem há algum tempo e que são muito importantes para a aprendizagem em processo presencial. Por novas tecnologias denominam-se aquelas vinculadas ao uso do computador, à informática, à telemática e à educação a distância.

Técnicas Convencionais

As chamadas técnicas convencionais primam, em geral, pela criação de ambientes que favoreçam a aprendizagem individual ou grupal; permitem o desenvolvimento de valores como o diálogo, o respeito ao outro e procuram promover o encontro da teoria com a prática. Masetto (2000) dividiu as técnicas convencionais em seis grupos:

GRUPO 1

- apresentação simples
- apresentação cruzada
- complementação de frases
- desenhos em grupos
- deslocamentos físicos dos alunos e dos professores
- tempestade cerebral



Figura A.2: Ambientes de aprendizagem

As técnicas do grupo 1, em geral, podem ser utilizadas em diferentes situações, entre elas, quando se vai iniciar um curso, quando se deseja despertar um grupo ou quando se pretende começar a formar um grupo. São técnicas que podem ser usadas para que os membros de um grupo conheçam-se em um clima descontraído.

Além disso, em outras circunstâncias, essas técnicas podem ajudar os membros do grupo a expressar expectativas ou problemas que estejam afetando o clima entre eles ou o desempenho de cada um. Podem ainda ajudar a quebrar percepções preconceituosas entre os membros da classe; desenvolver a originalidade, a criatividade e a desinibição. São técnicas capazes de criar ambientes que favoreçam a aprendizagem individual ou grupal Masetto (2000).

GRUPO 2

- dramatização
- desempenho de papéis
- jogos dramáticos
- jogos de empresa
- estudos de caso

No grupo 2, encontram-se as técnicas que permitem aos aprendizes se desenvolverem em situações experimentais. Essas técnicas buscam o modelo de alguma situação da realidade, na qual o aprendiz deverá trabalhar, buscar solução para um problema, analisar variáveis componentes; colocam o aprendiz próximo de sua vida profissional, o que o estimula a envolver-se com a atividade e a aprender para resolvê-la.

São técnicas que envolvem atividades as quais desenvolvem a capacidade de analisar problemas, encaminhar soluções e preparar-se para enfrentar situações reais e complexas; desenvolvem a empatia ou capacidade de desempenhar os papéis dos outros e de analisar situações de conflito a partir não só do próprio ponto de vista, mas também do de outras pessoas envolvidas Masetto (2000).

GRUPO 3

- estágios
- excursões
- aulas práticas
- visita a obras, indústrias, empresas
- presença em ambulatórios, escolas, consultórios, fórum ou locais próprios das atividades profissionais



Figura A.3: Excursões

Diferentemente do grupo 2 que propicia o contato com situações simuladas, o grupo 3 traz técnicas que colocam o aprendiz em contato com situações reais, o que costuma ser altamente motivador para sua aprendizagem. Essas técnicas ajudam a dar significado para as teorias e para os conceitos que precisam ser aprendidos; ajudam a integrá-los ao seu mundo intelectual e a levantar questões e elaborar perguntas reais que têm a ver com seu trabalho. Elas permitem não só confrontar contradições por vezes existente entre uma teoria e a realidade em que se pretende que seja aplicada, como também identificar problemas reais que precisam de encaminhamentos imediatos e concretos.

Além de promover o contato entre professores em serviço, profissionais em situação de trabalho e futuros profissionais, essas técnicas tendem a promover a pesquisa e o estudo para responder aos desafios encontrado e colaboram no desenvolvimento da responsabilidade diante do trabalho e do estudo Masetto (2000).

GRUPO 4

Dinâmicas de grupo:

- pequenos grupos com uma só tarefa
- pequenos grupos com tarefas diversas
- grupos de interação vertical e horizontal ou painel integrado
- grupo de observação e de verbalização (GO e GV)
- diálogos sucessivos
- grupos de oposição
- pequenos grupos para formular questões

No grupo 4, encontram-se as técnicas que envolvem as dinâmicas de grupo as quais demandam um certo envolvimento pessoal com as próprias atividades, com o estudo e a pesquisa individuais para que seja possível colaborar responsabilmente com o grupo. Essas técnicas desenvolvem a interaprendizagem, a capacidade de estudar um problema em equipe de forma sistemática, de aprofundar a discussão de um tema. Além disso, elas contribuem com o desenvolvimento de uma certa autonomia em relação à autoridade do professor, uma vez que se pode confiar também no auxílio e na avaliação dos colegas como forma de avançar na aprendizagem.

Cabe ainda ressaltar que é fundamental que o professor domine essas técnicas e colabore para que os alunos possam também entendê-las e explorá-las, ou seja, para alcançar os objetivos desejados, não basta que o professor solicite aos alunos que se reúnam em grupo Masetto (2000).

GRUPO 5

- aulas expositivas
- recursos audiovisuais
- leituras

As aulas expositivas, os recursos audiovisuais e as leituras compõem o grupo 5. Essas técnicas podem desenvolver muito bem uma mediação pedagógica para a aprendizagem quando utilizadas com certos cuidados e alguns recursos tecnológicos. Quando as aulas expositivas, por exemplo, são usadas para motivar o estudo, abrir um tema, descrever experiências do

professor, ou para colaborar numa síntese do estudo feito sobre um tema, ou se processa de forma dialogada, com perguntas provocadoras de curiosidades e de reflexão, certamente serão ótimas técnicas para a aprendizagem.

Quanto aos recursos audiovisuais, pode-se dizer o mesmo, isto é, quando não são usados apenas para demonstrações, mas permitem discussão, análises, comparações, alterações entre projeções e debates permitindo ao aluno se colocar diante das realidades que talvez ele não conheceria, ou dificilmente delas tomasse conhecimento não fosse por esse recurso, estes recursos podem ser uma excelente ferramenta para a medição pedagógica.

Quanto às leituras, vale ressaltar que, certamente, não será interessante simplesmente solicitar aos alunos que leiam um certo número de páginas. Ao sugerir determinada leitura, é necessário que o professor deixe claro como essa leitura deverá ser feita, que tipo de material será produzido com base nela, como ela será utilizada na aula seguinte, o que se espera que decorra a partir dela Masetto (2000)

GRUPO 6

- pesquisas
- projetos

O grupo 6 propõe a mediação pedagógica através de pesquisa ou de projetos que, aliás, constituem-se em importantes técnicas em termos de aprendizagem, embora um tanto complexas, uma vez que exigem tempo maior, compõem-se de várias partes ou etapas.

Essas técnicas podem induzir o aprendiz a buscar informações, dados e materiais necessários. Ajudam-no a selecionar, organizar, comparar, analisar e correlacionar dados e informações; a fazer inferências, levantar hipóteses, checá-las, comprová-las, reformulá-las e tirar conclusões.

Há ainda a possibilidade de se debater os resultados obtidos pela pesquisa com os resultados de outros colegas, tirar dúvidas, rever fundamentos teóricos, etc Masetto (2000).

Novas Tecnologias

Classifica-se por novas tecnologias em educação o uso da informática, do computador, da multimídia e de outros recursos e linguagens digitais de que se dispõe atualmente e que podem colaborar significativamente para tornar o processo de educação mais eficiente e eficaz Masetto (2000).

As novas tecnologias cooperam com o desenvolvimento da educação em sua forma presencial, podendo dinamizar as aulas tornando-as mais interessantes, entretanto, cooperam também e, principalmente, com o processo de aprendizagens a distância.

As novas tecnologias estão cada vez mais presentes no dia-a-dia, pois podem explorar o uso de imagens, som e movimento de forma simultânea, numa velocidade sem precedentes no atendimento às demandas de informações dos acontecimentos em tempo real. Entretanto, esses fatores impõe à escola e aos professores competências e papéis mais complexos no sentido de desenvolver no aluno a criticidade, a ética, a solidariedade e a possibilidade de transformar a grande quantidade de informações acessadas em conhecimentos.

É importante também salientar que não se pode pensar no uso de uma tecnologia sozinha ou isolada. Seja na educação presencial, seja na virtual, segundo Masetto (2000), o planejamento do processo de aprendizagem precisa ser feito em sua totalidade e em cada uma de suas unidades. Requer-se um planejamento detalhado, de tal forma que as várias atividades integrem-se em busca de objetivos pretendidos.

Cabe ainda ressaltar que no ensino presencial, é o docente quem atua como mediador pedagógico entre a informação a oferecer e a aprendizagem dos estudantes. Já nos sistemas de educação a distância, a mediação pedagógica acontece por meio de

textos e outros materiais postos à disposição do estudante. Isto supõe que os mesmos sejam pedagogicamente diferentes dos materiais utilizados na educação presencial. A diferença passa, em um primeiro momento, pelo tratamento dos conteúdos que estão a serviço do ato educativo. Em outras palavras: o conteúdo será válido na medida em que contribua para desencadear um processo educativo. Uma informação em si mesma não potencializa o aprendizado da mesma forma que uma informação mediada pedagogicamente.

O professor e a mediação pedagógica



Trigo da Silva Klening

Figura A.4: O professor e a mediação pedagógica

Independente de se tratar de ensino presencial ou a distância, a partir da mediação pedagógica o professor tem oportunidade de realizar seu verdadeiro papel: o de mediador entre o aluno e a aprendizagem, o facilitador, o incentivador e motivador dessa aprendizagem. Ele pode dinamizar a aprendizagem do aluno, trabalhar em equipe junto com o aluno, buscando os mesmos objetivos, ou seja, desenvolvendo a mediação pedagógica.

Para que as estratégias funcionem como mediadoras de aprendizagem, é imprescindível que o professor que as planeja e organiza esteja imbuído de uma nova perspectiva para seu papel: o de ser, ele mesmo, um mediador pedagógico. Caso contrário, não conseguirá nem planejar nem orientar a execução das técnicas como mediação pedagógica.

Nesse sentido, o professor que se propuser a ser um mediador pedagógico precisará desenvolver algumas características tais como:

- estar voltado para a aprendizagem do aluno, assumindo que o aprendiz é o centro do universo do ensino;
- constituir, em conjunto com o aluno, a célula básica do desenvolvimento da aprendizagem, por meio de ações e relações conjuntas;
- desenvolver co-responsabilidades e parcerias nesse processo;
- criar um clima de mútuo respeito entre professor e aluno;
- dominar profundamente sua área de conhecimento, demonstrando competência ;
- desenvolver a criatividade, como elemento

de busca e motivação para o surgimento de situações inesperadas;

- ter disponibilidade para o diálogo;
- respeitar a individualidade e a subjetividade: professor e alunos são seres humanos, com subjetividades e com identidades individuais;
- promover comunicação e expressão em função da aprendizagem.

A reflexão sobre a tecnologia e a mediação pedagógica chama a atenção para a presença e a influência que a tecnologia tem hoje na sociedade contemporânea e na educação tanto presencial quanto a distância.

A discussão sobre as técnicas, seu uso, sobre os objetivos que elas podem ajudar a alcançar, a diferença das técnicas em um processo de aprendizagem presencial e em um processo de aprendizagem a distância mostrou o quanto essas técnicas podem ser mediadoras de um processo de crescimento e desenvolvimento das pessoas.

No processo educativo como um todo, sempre que se investiga um assunto ou tema, percebe-se que ele não pode ser considerado isoladamente ou à parte. Assim, fica claro que as técnicas convencionais e as novas tecnologias apenas poderão colaborar com a mediação pedagógica e com o desenvolvimento das pessoas quando empregadas numa perspectiva de aprendizagem, em que o aprendiz é o centro do processo, que se realiza num clima de confiança e parceria entre alunos e professor, que também estão imbuídos de uma mesma proposta de aprendizagem cooperativa.

Você Sabia?

O filósofo Pierre Lévy tem como principal foco de interesse o computador e o ciberespaço. Em entrevista à Revista Pátio Ano V, no. 18, Out/2001, apontou alguns caminhos para a escola e o professor neste novo contexto.



Da fascinação ao desconcerto. A integração da informação na escola. Autora Juana Maria Sancho. Revista Pátio no. 22, p. 27 a 31, Jul/Ago 2002

**Atividade - A.2**

- Tendo em vista as considerações sobre mediação pedagógica, na sua opinião, quais seriam as dificuldades encontradas pelos professores em geral para a utilização das técnicas convencionais e/ou das novas tecnologias?

Disponibilize no ambiente virtual conforme orientações do professor.

2 A multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem

Organização do Ensino e Planejamento



Bruno da Veiga Thamer

Figura A.5: No contexto didático pedagógico planejar é preciso.

A todo o momento o ser humano planeja suas ações, suas decisões, seu trabalho, sua vida. Planejar e pensar andam juntos. Ao começar o dia, o homem pensa e distribui suas atividades no tempo: o que irá fazer, como fazer, para que fazer, com o que fazer, etc. Nas mais simples e cotidianas ações humanas, quando o homem pensa em atender seus objetivos, ele está planejando.

Com os professores não é diferente. As boas práticas em sala de aula mostram-se eficientes e eficazes no processo educacional justamente porque foram planejadas, a partir de uma postura reflexiva sobre a prática a ser empreendida.

Decidir, prever, selecionar, escolher, organizar, refazer, redimensionar, refletir sobre o processo antes, durante e depois da ação concluída. Planejar, então, é a previsão sobre o que irá acontecer, é um processo de reflexão sobre a prática docente, sobre seus objetivos, sobre o que está acontecendo, sobre o que aconteceu.

Mas como planejar? Quais as ações presentes e como proceder do ponto de vista operacional, uma vez que, o planejamento é entendido como um processo, um ato político-pedagógico e, por conseguinte, não tem neutralidade porque sua intencionalidade se revela nas ações de ensino. O que se pretende desenvolver? Qual o cidadão que se deseja formar? Que sociedade se pretende ajudar a construir?

Em primeiro lugar, as fases, os passos, as etapas, as escolhas, implicam em situações diversificadas, que estão presentes durante o acontecer em sala de aula, num processo de idas e vindas. Nesse contexto didático pedagógico para planejar é preciso averiguar a quantidade de alunos, os novos desafios

impostos pela sociedade, as condições físicas da instituição, os recursos disponíveis, as expectativas do aluno, o nível intelectual, as condições socioeconômicas, a cultura institucional, enfim, as condições objetivas e subjetivas em que o processo de ensino irá acontecer.

O planejamento de ensino é a base de todo o currículo escolar. Planos de ensino, diretrizes, parâmetros, planos anuais, planos de aula, planos de atividade, todos, cada um em sua instância, são tarefas do planejamento de ensino.

Então, o que significa o planejamento de ensino? Por que o professor deve planejar? Quais os procedimentos, os instrumentos, as técnicas, os métodos, os recursos e as finalidades pedagógicas do planejamento de ensino? Uma carta de intenção? Uma reflexão sobre o saber fazer docente? Antes de refletir sobre algumas dessas questões, é imprescindível afirmar que existem diferentes abordagens sobre o assunto. Tais abordagens se diferenciam pela forma como tratam a temática.

Este capítulo aborda a questão do planejamento de ensino; antes de falarmos especificamente nesse ponto, vamos fazer uma breve colocação a respeito dos diferentes níveis de planejamento no âmbito educacional.

Identificaremos níveis diferentes de planejamento: educacional, escolar, na sala de aula, para então refletirmos sobre o planejamento do ensino. Embora esses planejamentos ocorram em instâncias diferentes, deve existir entre eles uma estreita conexão e cada um deve ter início a partir de uma função da avaliação. Essa avaliação se

processará em diferentes níveis, correspondentes aos níveis de planejamento: uma avaliação da grande comunidade a que se destina, uma avaliação da comunidade escolar e uma avaliação da situação da turma e de cada aluno em particular.

O Planejamento Educacional

O planejamento educacional é o primeiro nível de planejamento. É aquele que se processa em âmbito governamental: federal, estadual ou municipal. Em qualquer desses âmbitos em que se processe, em território brasileiro, o planejamento educacional deve estar balizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

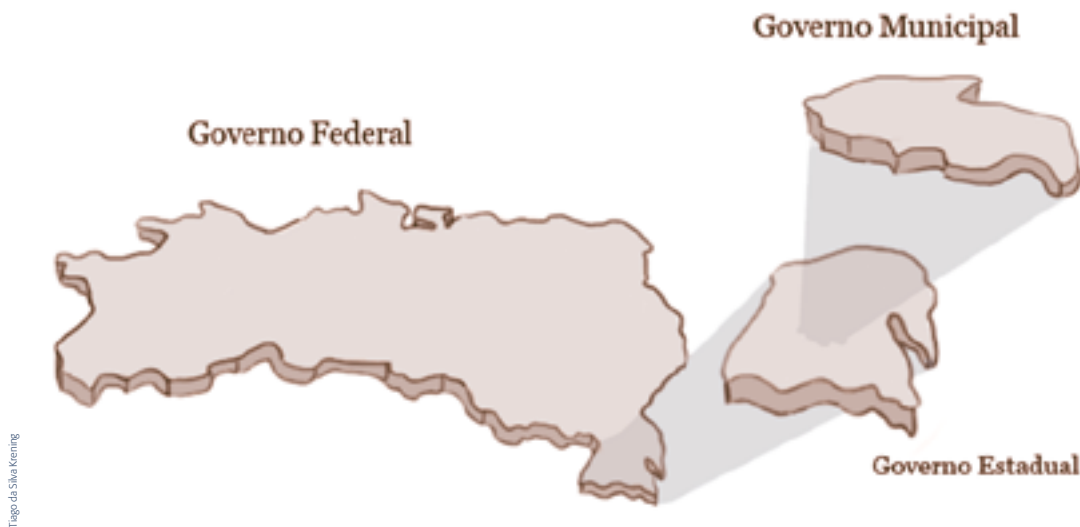


Figura A.6: O professor e a mediação pedagógica

Segundo Coaracy (apud Martins, 1990), em função das metas a serem alcançadas, um planejamento educacional deverá ter os seguintes objetivos:

- relacionar o desenvolvimento do sistema educacional com o desenvolvimento econômico, social, político e cultural do país, em geral, e de cada comunidade, em particular;
- estabelecer as condições necessárias para o aperfeiçoamento dos fatores que influem diretamente sobre a eficiência do sistema educacional (estrutura, administração, financiamento, pessoal, conteúdo, procedimentos e instrumentos);

- alcançar maior coerência interna na determinação dos objetivos e nos meios mais adequados para atingi-los;

- conciliar e aperfeiçoar a eficiência interna e externa do sistema.

Um planejamento educacional deve ser feito de maneira a atender as reais necessidades da população a que se destina. Deve ter como ponto de partida uma avaliação da realidade aonde vai se desenvolver, para que a partir dele, sejam montados esquemas de ação.

O planejamento será sempre um meio para atingir determinados fins sociais, isto é, deve estar a serviço do bem coletivo.

O Planejamento Escolar

Na atualidade, o planejamento no âmbito escolar tem sido enfatizado como um processo que deve ser coletivo e dinâmico, criado nos moldes do que se convencionou chamar de Projeto Político Pedagógico. Como acontece no âmbito do planejamento educacional, aqui também devemos partir de uma avaliação inicial. É com base na avaliação que teremos condição de fazer um planejamento que realmente tenha como meta o atendimento das necessidades da comunidade escolar a que se destina.

O planejamento escolar é o planejamento global da escola, envolvendo o processo de reflexão, de decisões sobre a organização, o funcionamento e a proposta pedagógica da instituição. "É um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social" (LIBÂNEO, 2001).

O Planejamento no Âmbito da Sala de Aula

O planejamento deve começar com uma avaliação, ser guiado por ela e se fechar com uma avaliação (que, no entanto, vai servir de referência para novos planejamentos e novas avaliações).

Quando trabalhamos no nível da escola, a avaliação pode ter um caráter mais coletivo, na tentativa de caracterizar a população escolar como um todo: identificar o nível sócio-econômico da comunidade; a cultura dos alunos; os recursos humanos, financeiros e didáticos disponíveis na comunidade etc.

A partir do momento em que entramos na dimensão da sala de aula (ainda que se

considere esse espaço como um espaço ampliado que vai além das tradicionais quatro paredes), estamos penetrando no domínio do ensino e da aprendizagem. Esse é responsabilidade direta do professor e, para que alcance bons resultados, ele deve promover, ao início de cada ano letivo, uma avaliação, um diagnóstico do nível de aprendizagem em que se encontra cada um dos seus alunos.

O Planejamento de Ensino

A concretização do planejamento de ensino ocorre na sala de aula, com um professor e sua classe desenvolvendo atividades de ensino e de aprendizagem.

Quando um professor, em cooperação com seus colegas, elabora seu planejamento de ensino, deve ter claro que as escolhas que faz quando elabora seus planos e as orientações que imprime no decorrer de cada aula devem ser coerentes com o projeto da escola, assim como, com uma perspectiva crítica e transformadora da realidade.

Essa preocupação com a concepção de educação que rege as ações do professor é fundamental para que o espaço da sala de aula não se transforme em um local de reprodução de injustiças, onde o conhecimento é visto como um pacote fechado a ser transmitido mecanicamente aos alunos.

O que é importante é o professor saber o que o seu aluno deve ser capaz de fazer. Ou seja, é preciso saber aonde ir, para saber que rumo tomar. Aí reside a importância do planejamento.

Alguns autores, de linha essencialmente construtivista, como César Coll e Antoni Zaballa, dão mais ênfase ao processo do que aos

produtos de aprendizagem. Assim, ao invés de chamarem a atenção para os produtos de aprendizagem, chamam a atenção para os conteúdos de aprendizagem. Zabala em seu livro "A Prática Educativa: como ensinar", nos coloca os conteúdos de aprendizagem, distinguindo-os em:

- conteúdos factuais - conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares: a data do descobrimento do Brasil, a localização de uma cidade, a capital de diferentes países, etc;

- conceitos e princípios - os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns e os princípios se referem às mudanças que se produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos objetos ou situações e que normalmente descrevem relações de causa e efeito ou de correlação. Por exemplo, conceitos de: densidade, função, sujeito, cidade, concerto, etc.;

- conteúdos procedimentais - são um conjunto de ações ordenadas e com um fim, ou seja, dirigidas para a realização de um objetivo. Incluem, entre outras coisas, regras, técnicas, métodos, destrezas ou habilidades, estratégias ou procedimentos. Exemplos: ler, escrever, classificar, traduzir, recortar, nadar, etc;

- conteúdos atitudinais - dizem respeito a valores, atitudes e normas que devem ser internalizadas pelos alunos.

Com esta categorização feita por Coll, os planejamentos de ensino, que antes eram pautados simplesmente em conteúdos conceituais, começam a ser pensados de uma outra maneira.

Planejar não é só um momento no ano, mas passa por vários momentos, exige uma avaliação e monitoramento constantes para se construir o processo.

Um planejamento que pense estratégias, ações/atividades que não acabem em si mesmas, mas que venham causar um impacto social, uma mudança da realidade social a médio e longo prazos.

Faz-se necessário desenvolver o planejamento levando em consideração a metodologia a ser utilizada no trabalho pedagógico. Neste caso, a metodologia de conhecer, analisar e transformar pode ser aplicada, ou seja, baseada em Paulo Freire, vivencia-se a "ação-reflexão-ação" avaliando cada atividade executada, refletindo sobre seus avanços e entraves, pode-se melhorar a próxima ação, evitando os mesmos erros e dando um passo a frente na construção de uma educação mais libertadora e séria.

Para Madalena Freire (1997), o planejamento organiza, sistematiza, disciplina a liberdade a nível individual e coletivo.

Para o exercício dessa, nas palavras da autora, prática pedagógica, ela nos coloca também cinco momentos do planejamento:

- avaliação;
- levantamento de processo das hipóteses do planejamento (especificando objetivos gerais e específicos das atividades, envolvendo: materiais, tempo e espaço);
- acompanhamento do desenvolvimento da ação planejada: conferindo sua adequação ou não, suas possíveis mudanças, etc;
- avaliação reflexiva do produto conquistado;
- replanejamento.

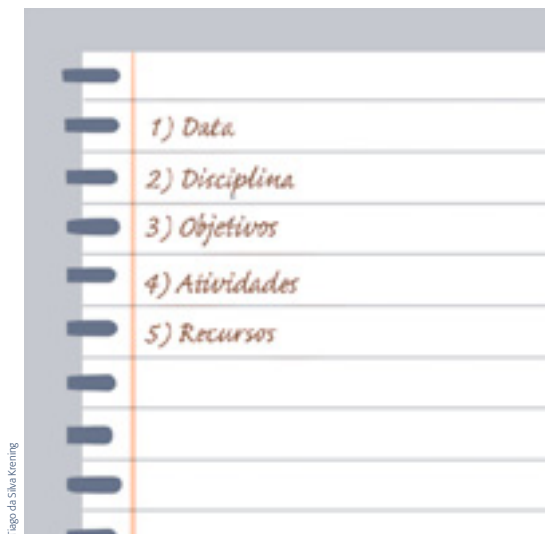


Figura A.7: Caderno com ítems

Portanto, o ato de planejar exige do educador uma ação organizada. O improvisar é importante na ação pedagógica desde que o educador tenha consciência, controle do que está improvisando. Para isso terá que ter organizado seu planejamento. Ter uma ação planejada significa que o educador tem claro seus objetivos, que espera alcançar com as atividades e os encaminhamentos dados.

Ação organizada não significa ação estática, mas ato constante de reflexão, de intervenção na realidade.

A palavra reflexão vem do latim *reflectire* que significa "voltar atrás". Portanto, planejar é refletir, é voltar atrás, observar o que já foi feito, o que existe e o que planejar a partir da realidade encontrada; é tomar uma posição diante desta para transformá-la. Assim sendo, o planejamento é um ato político, busca de cidadania, de autonomia, ao decidir o que se quer e como conseguir.

Para Freire, o ato de planejar não é meramente fabricar planos; ele é processo ininterrupto, permanente, cujo desafio é lançar-se na re-elaboração diária de novos planejamentos. Nesse sentido o ato de planejar é processual, onde a avaliação e planejamento constroem o produto.

Essa re-elaboração do planejamento está centrada no pensar da ação cotidiana. Nesse pensar, existem momentos que, dentro do processo, intercomunicam-se.

No primeiro momento, está a observação, que leva a elaboração de um levantamento de questões que remete à pesquisa, à análise, à reflexão, ao estudo. Esse é o momento de estudo na construção das hipóteses do planejamento.

No segundo momento, devemos acompanhar, não no sentido de assistir, cobrar; mas sim, inferir, questionar, problematizar, produzindo a mudança.

Acompanhar significa também buscar cotidianamente sintonia entre os objetivos pretendidos e a ação realizada. Sintonia entre teoria e prática.

O terceiro momento é a avaliação do produto conquistado, o conhecimento construído. Nela repensamos tudo o que ocorreu desde o primeiro momento do levantamento das hipóteses e a sua execução em relação ao planejado.

É nesta concepção de planejamento de ensino que devemos elaborar as atividades que permeiam nossa prática educativa.

3 Elaboração de Atividades



Tiago da Silva Krenning

Figura A.8: Respostas diferentes

Uma vez definido o conteúdo a ser trabalhado, faz-se necessário definir como os métodos e técnicas de ensino, que têm estreita relação com este, deverão ser trabalhados.

Método é uma palavra grega que significa caminho. Entretanto, não é qualquer caminho, é o caminho percorrido pelo pensamento. São maneiras de pensar.

Os métodos de ensino são os caminhos que o professor deve disponibilizar para seus alunos, para que estes se apossam do conhecimento que a humanidade já acumulou. Os alunos também podem aumentar esse conhecimento quando são capazes de produzir novos conhecimentos.

Métodos de Ensino

Os métodos de ensino são muitos e variados, admitindo inúmeras classificações. Estas classificações estão sempre ligadas ao entendimento que se tem de como se forma o conhecimento nas pessoas. Vamos escolher uma dessas classificações, baseada em diferentes concepções de ensino.

O método expositivo, que tem um caráter de passividade, dado que ao aluno cabe apenas assimilar o conhecimento que lhe é transmitido pelo professor. Esse método "transmissivo" está pautado em uma concepção de que o conhecimento é somente domínio do professor, e cabe a ele transmitir aos alunos esse

conhecimento. O professor é o responsável pelo processo de aprendizagem do aluno e é ativo, enquanto o aluno é passivo, recebe pronto o que é passado pelo professor. Sua ênfase está no ensino e no professor.

Os métodos ativos, por exemplo, o Método de Problemas de Dewey, o Método de Projetos, o método de Unidades Didáticas, entre outros, tem sua base teórica na aprendizagem, não no ensino. Cada aluno, considerado o sujeito de sua própria aprendizagem, ativo, é que constrói o seu próprio conhecimento a partir de experiências propiciadas pelo professor que é visto como um mediador, um facilitador da aprendizagem dos alunos.

Os métodos de ensino são o grande trajeto a percorrer e se desenvolvem por etapas; estas, se concretizam por meio das chamadas técnicas de ensino, ou procedimentos didáticos.

Técnicas de Ensino

As técnicas de ensino nada mais são do que os procedimentos que o professor pode utilizar para atingir os seus objetivos. Os grandes objetivos que o professor seleciona determinam a escolha do método. Selecionado o método, os pequenos objetivos referentes a cada etapa vão determinar a escolha das técnicas ou procedimentos didáticos.

As técnicas de ensino são, portanto, selecionadas em função do(s) método(s) e, sobretudo, em função dos objetivos que se pretende alcançar. Exemplos de técnicas de ensino: aula expositiva, demonstração, estudo dirigido, trabalho em grupo, pesquisa bibliográfica, entrevista, etc.

As técnicas são selecionadas para cada momento do método. Por exemplo: a aula expositiva é uma técnica de ensino muito utilizada, especialmente quando o professor não dispõe de muitos recursos materiais. Entretanto, se o professor utiliza apenas a aula expositiva, ela acaba por se transformar em um método: o método expositivo.

Algumas Técnicas de Ensino

A aula expositiva

A aula expositiva é vista como um processo em que o aluno não exercesse atividade mental criativa. Mas à medida que o professor expõe um assunto, cada aluno vai fazendo suas próprias conexões com as experiências anteriores, vai criando imagens mentais próprias, vai concordando ou rejeitando mentalmente com o que está sendo exposto, isso nos "mostra" que os alunos exercem tal atividade, pois uma mesma aula expositiva é "percebida" de muitas formas diferentes, tantas quantos forem os alunos presentes.

Entretanto, as aulas expositivas acabam tornando-se rotineiras e repetitivas, assim, é preferível utilizar outras técnicas mais ativas. Dado que os alunos têm dificuldade de se concentrar por muito tempo, é bom variar as atividades, dar a eles a oportunidade de trabalhar com material concreto, desafiá-los com situações novas. Quando for necessário o seu uso, a aula deve ser curta, interessante, dialogada, cobrando participação dos alunos, entremeadada de perguntas inteligentes que levem os alunos a pensar com o professor. Enfim, deve procurar ser um desafio para os alunos.

A demonstração

A demonstração é uma técnica que, como muitas outras, pode ser utilizada no estudo de diferentes áreas do saber. Cabe ao professor ou outra pessoa "demonstrar" para os alunos como se realiza algum procedimento, "como se faz" alguma coisa. Quando a mãe faz um bolo para a filha aprender como se faz, ela está fazendo uma demonstração. Quando a pessoa faz uma palestra para um público não específico de sua área, isso também é uma demonstração.

A observação

É uma técnica muito usada em diferentes campos do saber, especialmente em Ciências Naturais: observa-se o comportamento de animais, o desenvolvimento de plantas, o tempo, a vegetação de um sítio, um eclipse etc., sem interferir no andamento do processo observado. Em qualquer campo de saber podemos fazer uso da observação, mas o professor deve sempre prover o aluno com um roteiro de observação que vai dirigir a atenção do aluno para o que realmente deve ser observado. As observações se tornam mais ricas quando se completam com um relatório elaborado pelos alunos, individual ou coletivamente.

A experimentação

Diferentemente da observação, em que o observador não intervém, na experimentação busca-se descobrir correlações. É uma técnica usada especialmente em laboratórios de Física, de Química, de Biologia, mas pode perfeitamente ser utilizada em sala de aula, desde que devidamente supervisionada pelo professor para evitar acidentes.

O Estudo Dirigido

O Estudo Dirigido destina-se à assimilação de conteúdos. Ao invés de dar uma aula expositiva sobre um determinado assunto, o professor seleciona um bom texto sobre o tema e organiza perguntas sobre o mesmo. Os textos são entregues aos alunos que, inicialmente, realizam um estudo individual. As perguntas são elaboradas de tal maneira que, ao mesmo tempo em que fazem com que o aluno assimile o conteúdo, desenvolvem habilidades intelectuais como a compreensão, a aplicação de princípios, a capacidade de análise e de síntese. Num segundo momento, os alunos se reúnem em pequenos grupos para debater as questões mais polêmicas, avaliar o texto e o trabalho realizado, enquanto são desenvolvidas, também, habilidades de comunicação e de argumentação, e atitudes e habilidades de cunho social.

A entrevista

É excelente técnica de ensino e aprendizagem. Antes da entrevista, deve-se consultar o suposto entrevistado sobre a sua disponibilidade e se aceita ou não tal procedimento. A entrevista deve ser marcada com antecedência e os alunos devem preparar, com cuidado, as perguntas que serão feitas: estas podem ser discutidas coletivamente e aprimoradas, se for preciso. O entrevistado pode vir à escola ou receber os alunos em seu local de trabalho. Após a entrevista, é sempre bom que seja produzido um relatório em que se ressaltem os pontos mais importantes.

Técnicas de trabalho coletivo

São inúmeras as técnicas de trabalho coletivo: seminário, painel, simpósio, entre muitas outras. Essas técnicas são recomendadas especialmente por propiciarem a troca de experiências, o debate saudável, a oportunidade de ver o assunto estudado sob a ótica de outros, etc. Devem ser usadas quando o objetivo é promover um debate sobre temas mais complexos e/ou mais polêmicos.

O Trabalho em Grupos

Esta técnica nos oferece duas modalidades: o Trabalho com Grupos Homogêneos e o Trabalho com Grupos Diversificados.

O trabalho com grupos homogêneos é recomendado quando a professora tem em vista resolver algumas dificuldades comuns a determinados grupos de alunos: o grupo de alunos que apresenta dificuldades em leitura, o grupo de alunos que tem dificuldades com a escrita, o que tem dificuldades com problemas matemáticos e assim por diante. Separando-os por dificuldades, ela pode providenciar material especial, dar atendimento diversificado a cada grupo, atendendo-os naquilo que mais necessitam.

O trabalho com grupos diversificados reúne alunos com diferentes níveis de aproveitamento. De um modo geral, o assunto é o mesmo para toda a classe, mas os grupos são organizados de tal forma que nele se encontram alunos fracos, médios e bons na área de estudo em questão. O pressuposto é que alunos fortes servem de modelo para os mais fracos e os estimulam.

Uma boa estratégia é colocar uma situação-

problema para ser resolvida pelo grupo, com tarefas diversificadas. Os grupos são convidados a apresentar resultados globais: de nada adianta um aluno fazer a sua tarefa, se o seu colega não terminou a dele. O objetivo é criar esse saudável espírito de grupo. Outra boa estratégia é fazer um "rodízio" de funções a serem desempenhadas no Grupo: o líder, o porta-voz junto à professora, o relator, o responsável pela limpeza após o término dos trabalhos, etc. Isto dá a oportunidade a todos de "passarem" pelas funções mais e menos importantes.

Após a escolha adequada das técnicas de ensino, de acordo com os objetivos que se pretende alcançar com o processo, devemos dar atenção para as atividades propostas para o ensino e aprendizagem.

A elaboração das atividades

As atividades são a maneira ordenada de completar as estratégias metodológicas ou práticas de ensino. Nas atividades, as estratégias determinadas, como projetos, solução de problemas, investigação, levarão a um conjunto de atividades sequenciais e estruturadas.

A elaboração de atividades é fundamental para o ensino atual, pois, ao tirar do centro do processo o ensino apenas de conteúdo conceituais, as atividades auxiliam na elaboração de um planejamento onde estão inseridos as outras instâncias de conhecimentos. Neste sentido, nas práticas de ensino, devemos levar em conta o nível que se quer alcançar, as atividades devem ser pensadas de maneira a dar conta: do próximo ao distante, do fácil ao difícil, do conhecido ao desconhecido, do individual ao coletivo. Imbernón (1996, p.117), nos coloca que devemos levar em consideração

também os princípios que postulam a aprendizagem significativa, os quais supõem uma nova maneira de ver o planejamento das atividades de sala de aula:

- para adquirir um novo conhecimento, o indivíduo tem que possuir uma quantidade básica de informação a respeito dele (esquemas cognitivos relacionados e cumulativos);
- devem-se formar novos esquemas mediante os quais se pode organizar o conhecimento;
- os novos esquemas devem se reajustar, sintonizar com a nova informação para que sejam eficazes.

Não podemos planejar as atividades ou práticas de ensino de maneira arbitrária, sendo que para esse planejamento, necessitamos de uma análise prévia do que queremos desenvolver e em que momento introduziremos a atividade. Um procedimento pode ser a elaboração de listagens em que estão o desenvolvimento de diversas atividades que se realizará, isto nos permite ter uma visão total do processo e ordenar as diversas atividades.

Segundo Imbernón (1996, p.1200), no ensino e aprendizagem em sala de aula podemos distinguir vários tipos de atividades de experiência educativa:

- Atividades de introdução- motivação: são usadas para introduzir aos alunos o que se refere

aos aspectos da realidade que vão aprender;

- Atividades de conhecimentos prévios: são as que realizamos para conhecer as idéias, as opiniões, os acertos e os erros conceituais dos alunos sobre os conteúdos desenvolvidos;

- Atividades de desenvolvimento: são as que permitem conhecer os aspectos, os procedimentos ou as atitudes novas e também as que permitem comunicar aos demais o trabalho realizado;

- Atividade de consolidação: as quais contrastamos as novas idéias com as idéias prévias dos alunos e aplicamos as novas aprendizagens;

- Atividade de reforço: programadas para alunos com necessidades educativas especiais;

- Atividade de recuperação: são as que programamos para os alunos que não vão adquirindo os conhecimentos trabalhados;

- Atividades de aplicação: são as que permitem continuar construindo novos conhecimentos para os alunos que vão realizando de maneira satisfatória as atividades de desenvolvimento propostas e também as que não são imprescindíveis no processo.

Os professores devem escolher quais são as atividades que consideram como imprescindíveis e programar as que acreditam mais apropriadas para o processo. Neste mesmo capítulo, o autor expõe um possível guia para selecionar atividades a serem propostas:

GUIA PARA SELECIONAR ATIVIDADES

1. as atividades devem ser coerente e devem desenvolver a capacidade do objetivo de aprendizagem;
 2. devem ser o mais significativas e agradáveis possível para os alunos;
 3. devem ser adequadas ao desenvolvimento e as possibilidades do grupo e dos alunos(as)
 4. para conseguir um objetivo, existem muitas atividades diferentes;
 5. a mesma atividade pode dar diversos resultados e conseqüências imprevisíveis;
 6. as atividades onde predominam meios simbólicos (palavras, textos) nos servem, sobretudo, para desenvolver conhecimentos complexos (sistemas conceituais), e aquelas em que predomina o ensino direto (experiência) e o signo (observação) nos servem, sobretudo, para conceitos, procedimentos e atitudes;
 7. é conveniente que cada objetivo terminal tenha suas práticas específicas. Deve-se recusar a generalização e a crença na onipotência de um tipo de atividade;
 8. as atividades também devem ter uma ordem e uma estruturação das experiências provocadas para conseguir o equilíbrio e a continuidade do trabalho educativo;
 9. as práticas de atividades devem ser selecionadas em virtude de sua aplicabilidade para a vida e a importância que tem as funções implícitas para o desenvolvimento dos alunos e do meio social;
 10. as atividades devem possibilitar a participação prévia dos alunos e o seu planejamento; para este sempre haverá uma seleção de práticas em função de seus critérios de conveniência e utilidade. O planejamento conjunto das atividades permite analisar os objetos de maneira que ficam descobertos, se esclareçam ou se modifiquem. O planejamento conjunto pode evitar condicionamentos inúteis que dificultam o aprendizado e que sejam devidos à falta de esclarecimento e a ausência de colaboração.
- FONTE:(adaptado de Tyler, 1973 e Wheeler, 1976)

A seleção de materiais

Quando programamos as atividades de ensino e aprendizagem finalizada em sala de aula, devemos levar em conta que material será o mais adequado para transmitir os conteúdos e alcançar os objetivos pretendidos, materiais que também sejam importantes para os alunos (por sua etapa evolutiva e sua estrutura cognitiva) e tenham um valor educativo (um conteúdo e uma lógica).

O material é um instrumento importante para a relação ensino e aprendizagem, sem material para fazer essa ligação, a relação fica prejudicada, a menos que o único veículo de comunicação seja a palavra. O material que empregamos nos permite atender aspectos na realização das atividades (a concentração, o desenvolvimento das explicações, a participação dos alunos, a possibilidade de investigação e criatividade, a ampliação de conhecimentos, etc).

A utilização do livro didático, talvez tenha impedido uma maior reflexão a respeito do material que empregamos em sala de aula. Isso não significa que a sua utilização não seja importante para o processo educativo em sala de aula, mas não devemos utilizá-lo como único material de ensino.

Atualmente, temos muitas possibilidades que nos permitem uma investigação e uma reflexão sobre o material mais adequado. Em cada contexto específico, devemos elaborar um material próprio e que esteja de acordo com o contexto e as necessidades dos alunos.

Na operacionalização de um planejamento em sala de aula, devemos levar em conta certos aspectos: que haja um material para ser trabalhado por todo o grupo, coletivo, e um material mais individual; que todo o material procure desenvolver várias capacidades em cada atividade, porém, deve-se sempre levar em conta a eficácia e eficiência no processo que desenvolve, evitando materiais que não permitem a unidade das atividades.

Imbernón (1996, p.123), nos coloca uma possível classificação para os materiais:

- material para diversos tipos de conteúdos: livros texto, mapas, Atlas, dicionários, pastas, fichas, cadernos de trabalhos, material de laboratório, maquetes, blocos lógicos, relatórios elaborados pelos alunos, etc;

- material de aplicação e investigação: bibliotecas temáticas, aquários, terrários, relatórios, cadernos de trabalho, material de laboratório, etc;

- material lúdico: jogos didáticos, jogos de estratégias e simulações, etc;

- material audiovisual e de informática: slides, vídeo, disquetes, cds, dvds, fita cassete, etc.

No momento do planejamento das atividades, o importante é refletir e selecionar que material necessitamos, tanto para o desenvolvimento da atividade em si, quanto para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

4 Avaliação



Figura A.9: Prova surpresa

"No princípio Deus criou os céus e a terra e, ao observar o que havia feito, disse:
 - Vejam só como é bom o que fiz!
 E esta foi a manhã e a noite do sexto dia.
 No sétimo dia Deus descansou. Foi então que o seu arcanjo veio e lhe perguntou:
 - Senhor, como sabe se o que criou é bom? Quais são os seus critérios? Em que dados baseia o seu juízo? Que resultados, mais precisamente, o Senhor estava esperando? O Senhor por acaso não está envolvido demais em sua criação para fazer uma avaliação desinteressada?
 Deus passou o dia pensando sobre estas perguntas e à noite teve um sono bastante agitado. No oitavo dia Deus falou:
 - Lúcifer, vá para o inferno!
 E assim nasceu, iluminada de glória, a avaliação".
 (Ristoff apud Freitas, 2002, p.120)

Contextualizando a Avaliação

A avaliação da aprendizagem vem sendo um assunto bastante polêmico. Sem dúvida, é questão delicada e muito importante, quer na

vida escolar e pessoal do aluno, quer no projeto político pedagógico da escola, cujos resultados se refletem na qualidade da formação dos educandos em nosso país.

Historicamente, a avaliação foi concebida como um instrumento para medir a aprendizagem, isto fica evidente a partir do século XVII com a consolidação dos paradigmas da educação moderna e, principalmente, com a escolaridade obrigatória, por volta do século XIX. Nesta época a avaliação passa a se tornar fundamental para a aprendizagem formal do indivíduo, já não veremos mais a avaliação dissociada do âmbito escolar.

Os movimentos de reforma educacional na Europa nos anos 60, 70 e 80, bem como os

Você Sabia?

A elaboração deste conteúdo contou com a colaboração de Daiana Braga Pereira, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM.

movimentos semelhantes que ocorreram nos Estados Unidos nos anos 60, levaram a repensar as práticas pedagógicas. Neste contexto a função da avaliação da aprendizagem dos alunos deveria contemplar uma dimensão pedagógica (processo de aprendizagem) e uma dimensão social (exigências exterior à escola).

A partir da década de 90, o cenário educacional brasileiro passa por uma série de reformas que permitem uma maior autonomia nas escolas. Romão (2005) comenta que essas mudanças criam um certo incômodo entre os educadores, pois colocam em "xeque" o cotidiano escolar, a cultura escolar. Já para Afonso (2005), a reforma educacional foi uma resposta a crise da educação pública.

Em suma, estas reformas mexeram com o cotidiano escolar, provocando uma nova postura quanto ao processo avaliativo, pois os resultados apresentados por nossos estudantes irão dar indícios da qualidade do ensino público.

A partir dessas mudanças, a LDB nº 9394/96, e os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam a avaliação como uma tendência mais formativa. A avaliação passa a ser vista como um conjunto de ações com a finalidade de orientar a intervenção pedagógica em favor da aprendizagem do aluno, informar o que foi aprendido e promover uma reflexão por parte do professor sobre sua prática educativa. (PCN, 1997).

Porém, a prática de avaliação da aprendizagem que vem sendo desenvolvida nas nossas instituições de ensino ainda caracteriza poucos avanços. Essa prática não tem sido utilizada como elemento que auxilie no processo de ensino-aprendizagem, ficando em torno da mensuração e quantificação do saber, deixando de identificar e estimular os potenciais

individuais e coletivos.

Avaliação do Sistema

A falta de estímulo da maioria dos alunos põe em discussão a qualidade de ensino, evidenciando o desempenho escolar dos alunos. Desempenho apontado como insatisfatório e comprovado por avaliações do sistema, entre elas podemos citar: o SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica, que tem como objetivo o diagnóstico do sistema de ensino para subsidiar a idealização e o desenvolvimento de políticas públicas na área educacional; essa avaliação teve nova estrutura definida no ano de 2005. Agora o SAEB é composto por dois processos de avaliação distintos: a Avaliação Nacional da Educação Básica - Aneb, que avalia o desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa (leitura) e Matemática; e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc, que irá levantar informações sobre o desempenho de cada uma das escolas urbanas de 4ª e 8ª séries da rede pública brasileira.

Outra ferramenta para avaliar o desempenho dos alunos é o Exame Nacional de Ensino Médio - ENEM, que se destina aos alunos que estão concluindo ou que já concluíram o Ensino Médio. É uma avaliação que tem como objetivo ajudar o estudante a conhecer melhor suas possibilidades individuais para enfrentar os desafios do dia-a-dia, por meio da verificação dos conhecimentos adquiridos na escola. Esse Exame avalia as competências e habilidades desenvolvidas pelos indivíduos ao longo dos 11 anos de escolarização básica.

A avaliação de sistema constitui uma das várias dimensões da avaliação educacional,

assim como a avaliação de currículo, a avaliação de programas educacionais, a avaliação institucional, a avaliação de desempenho escolar. Nosso interesse principal neste texto é

a avaliação de desempenho escolar, analisando-a sob a perspectiva de uma escola que visa à qualidade e à democratização do ensino e da educação.



Figura A.10: Avaliação

Avaliação Escolar

Ao refletirmos sobre a condução do processo de avaliação surgem alguns questionamentos : por que o aluno não aprende? A avaliação promove ou exclui o aluno? Os professores sabem avaliar? Qual o objetivo do processo de avaliação?

As respostas para estas questões ainda se constituem em grandes desafios.

Percebemos que a avaliação não tem sido utilizada como instrumento para aprendizagem, mas sim como fim em si mesmo. A avaliação na prática escolar, tem sido um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade através do autoritarismo.

As avaliações realizadas nas escolas decorrem de concepções diversas, das quais nem sempre se tem clareza dos seus fundamentos. O sistema educacional apóia-se na avaliação classificatória, seletiva, com a pretensão de verificar a aprendizagem ou as competências através de medidas, de quantificações. De acordo com Luckesi (2002), as notas são usadas para fundamentar esta necessidade de classificação dos alunos, em que são comparados desempenhos e não objetivos que se deseja atingir. Segundo o autor, a avaliação que se pratica na escola é a avaliação da culpa.

As formas de avaliação que a escola valoriza,

tornam-se critérios e categorias que recaem sobre a aprovação ou reprovação do aluno. Dessa maneira, além do seu papel específico na exclusão, a avaliação classificatória acaba por influenciar todas as outras práticas escolares.

Esta exclusão no interior da escola não se dá apenas pela avaliação e sim pelo currículo como um todo (objetivos, conteúdos, metodologias, formas de relacionamento, etc.), que têm sido propostos para atender a massificação do ensino. Não se planeja para cada aluno, mas para muitas turmas de alunos. Esperamos de uma classe com 30 ou mais alunos, uma única resposta certa. Este tipo de avaliação pressupõe que as pessoas aprendem do mesmo modo, nos mesmos momentos e tenta evidenciar competências isoladas.

Acreditar que as notas ou conceitos possam por si só explicar o rendimento do aluno e justificar uma decisão de aprovação ou reprovação, sem que sejam analisados o processo de ensino-aprendizagem, as condições oferecidas para promover a aprendizagem do aluno, a relevância deste resultado na continuidade de estudos, é, sobretudo, tornar o processo avaliativo extremamente reducionista, restringindo as possibilidades de professores e alunos tornarem-se detentores de maiores conhecimentos sobre aprendizagem e ensino.

A avaliação, unicamente "medida", mais oculta do que mostra aquilo que deve ser retomado, ser trabalhado novamente e de outra forma. Avaliar exige, antes que se defina aonde se quer chegar, que se estabeleçam os critérios para, em seguida, escolherem-se os procedimentos.

A avaliação antecede, acompanha e sucede o trabalho pedagógico, assim, necessitamos de modalidades diferentes, conforme o momento em que é realizada. Por isso, as modalidades - diagnóstica, formativa e somativa - correspondentes a cada um destes momentos possuem funções diferentes, mas complementares. Abordar as diferentes modalidades de avaliação, caracterizando ou definindo cada uma delas, não significa "separá-las". Ao contrário, significa compreender o significado de cada uma para melhor perceber sua relação.

Hoje, na literatura sobre o assunto, a avaliação formativa tem maior destaque e muitas vezes, está associada à avaliação diagnóstica. A avaliação somativa comumente é identificada como a avaliação que aprova ou reprova e, por isso, costuma ser criticada e descartada, sem uma análise de sua função e contribuições efetivas para o processo de ensino e aprendizagem. Segundo o Dicionário Interativo da Educação Brasileira (2004), avaliação diagnóstica é

"... uma avaliação pedagógica e não punitiva, que vai além da prova clássica, cujo objetivo é contabilizar acertos e erros. De acordo com a avaliação diagnóstica, o professor precisa localizar, num determinado momento, em que etapa do processo de construção do conhecimento encontra-se o estudante e, em seguida, identificar as intervenções pedagógicas que são necessárias para estimular o seu progresso. Esse diagnóstico, onde se avalia a qualidade do erro ou do acerto, permite que o professor possa adequar suas estratégias de ensino às necessidades de cada aluno".

A avaliação diagnóstica é sempre lembrada como a que acontece na fase inicial de um trabalho, com a função básica de obter informações sobre os sujeitos que serão envolvidos no processo de ensino e

aprendizagem e sobre o contexto em que a ação pedagógica irá ser desenvolvida, possibilitando a definição, ou redefinição, dos objetivos do trabalho e do caminho a ser percorrido para alcançá-los. Mas, a avaliação diagnóstica não é importante apenas na fase inicial de um trabalho. É necessária, também, ao longo de todo o seu desenvolvimento, pois ajuda na compreensão dos resultados que vão sendo obtidos, fornecendo subsídios para as intervenções que se fizerem necessárias.

O diagnóstico feito durante o processo de ensino e aprendizagem acha-se intimamente relacionado à avaliação formativa, que acontece ao longo de todo esse processo. Com características bastante singulares, a avaliação formativa, como o próprio nome diz, tem natureza formadora. Sua função não é classificar nem atribuir nota, mas determinar os avanços da aprendizagem ou os pontos que constituem barreiras para esses avanços, é contribuir para melhorar, orientar, regular a ação didática. Ela fornece informações que permitem as correções que devem ser realizadas para o alcance dos resultados idealizados no projeto de ensino e no projeto pedagógico da escola. A avaliação formativa é muito mais que uma verificação de desempenho, é uma reflexão constante sobre os resultados, que evidenciam uma tomada de consciência do progresso e das dificuldades dos alunos. Tal reflexão é possível na interação das duas modalidades, a formativa e a diagnóstica. Essa interação favorece o reconhecimento dos ritmos de aprendizagem dos alunos, das necessidades e dificuldades particulares de cada um e, ainda, a proposta de vários caminhos para a ação didática.

A individualização promovida pela avaliação

formativa não fica circunscrita ao aluno. Ela estende-se ao trabalho do professor, contribuindo para que esse possa, com base nas informações obtidas, modificar métodos e procedimentos de ensino, rever e buscar novos recursos materiais, rever conteúdos curriculares, seja quanto à sua seleção, seja quanto à sua organização.

A avaliação formativa, para cumprir suas funções, num processo sistemático e contínuo, requer que o professor utilize procedimentos formais e informais para a obtenção das informações necessárias. Dentre esses procedimentos destaca-se a auto-avaliação do aluno, que possibilita a conscientização de seus avanços e dificuldades, transforma-o no ator principal da aprendizagem ao conferir-lhe autonomia e responsabilidade na condução de seu percurso, com a ajuda do professor.

A avaliação diagnóstica e a avaliação formativa, tomadas de forma articulada, possibilitam a efetivação de duas importantes características do processo de avaliação: continuidade e ênfase no processo.

A avaliação somativa, também chamada de avaliação final, nos dá uma dimensão do significado e da relevância do trabalho realizado. Associada à idéia de classificação, aprovação ou reprovação, a avaliação final, muitas vezes, é desvalorizada ou desconsiderada no trabalho pedagógico, em nome da avaliação do processo. Tal associação tem sentido em uma proposta que tenha esses objetivos. Mas, essa concepção dilui-se numa proposta que tenha a aprendizagem efetiva como objetivo. O processo é a trajetória que permite a realização de um trabalho completo, que apresenta um resultado final.

Essas três formas de avaliação estão diretamente ligadas e podem ocorrer simultaneamente. Para garantir a eficiência do sistema de avaliação e a eficácia do processo de ensino e aprendizagem, é necessário fazer uso conjugado das três modalidades.

A função nuclear da avaliação é ajudar o aluno a aprender e o professor a ensinar. O valor da avaliação encontra-se no fato de o aluno poder tomar conhecimento de seus avanços e dificuldades. Cabe ao professor desafiá-lo a superar as dificuldades e continuar progredindo na construção dos conhecimentos (LUCKESI, 2002).

Reduzir ou eliminar a reprovação e assegurar a escola de qualidade que corresponda aos anseios da sociedade é um desafio para o sistema educacional. A resposta a esse desafio necessita da avaliação de sistema, mas esse é apenas o primeiro passo para a transformação da escola, que demanda, além da infra-estrutura para seu funcionamento, a elaboração e o desenvolvimento de propostas pedagógicas inovadoras que superem a dicotomia

aprovação-reprovação.

É necessária uma avaliação que rompa com os modelos construídos até o momento e desenvolvidos numa perspectiva da reprovação e exclusão social. Uma avaliação que deixe de ser um mero processo de "cobrança" para se transformar em um momento particular do processo de aprendizagem, tanto para o aluno, quanto para o professor.

Modificar a forma de avaliar implica a reformulação do processo didático-pedagógico, deslocando também a idéia da avaliação do ensino para a avaliação da aprendizagem.

"O importante não 'é fazer como se' cada um houvesse aprendido, mas permitir a cada um aprender" PERRENOUD, 1999, p.165).



O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem (ponto de interrogação).Cipriano Carlos Luckesi Pátio Ano 3, no. 12.

Revista Pátio Ano 3 no. 12 Fev/Abr 2000 Temática: Avaliação.

5 Exigências para a formação de professores

A sociedade do conhecimento

Sobretudo a partir da 2ª grande guerra mundial, o crescente desenvolvimento científico e tecnológico, a difusão da escolarização e a difusão da mídia provocaram o surgimento de uma nova era mundial: a era pós-industrial.

Também conhecida como era da informação ou sociedade do conhecimento, essa nova configuração social tem por base o "capital intelectual humano", o que significa que as "idéias" passam a ter grande importância.

Diante desse quadro, as profissões também passam por um processo de mudança bastante espetacular. Dado o maior valor atribuído ao conhecimento, à cultura, à arte e à estética, configura-se um novo perfil para o profissional do futuro que, entre outras habilidades, requer de maneira geral uma formação global e sólida que permita condições de atuar em várias áreas, capacidade de inovação, predisposição para mudanças, atualização contínua dentro da atividade e capacidade analítica.

A educação na sociedade do conhecimento

A complexidade, o estabelecimento de novas conexões e a atualização constante, características básicas da sociedade do conhecimento, implicam obrigatória e urgentemente uma nova visão da educação e da formação de pessoas.

O sistema educacional, segundo Belluzzo (2004), tem se deparado com exigências cada vez mais elevadas em nível de criatividade, de aplicação e disseminação da informática, de transferência e adaptação de conhecimentos a novas situações socialmente relevantes e/ou exigentes, suscetíveis de ocorrer ao longo da vida. Para responder a tais requisitos coloca-se à educação, em todos os níveis, um desafio importante: o desenvolvimento de um intelecto habituado ao pensamento crítico, à aprendizagem autônoma, em síntese, ao processamento, elaboração e estruturação da informação para a geração do conhecimento.

Sob essas exigências, a educação adquire novos significados entre eles: incentivar a autonomia individual e a solidariedade, pressupor insucessos e lutar contra as desigualdades, favorecer o ensino experimental e o espírito científico, construir novos horizontes, aliando a compreensão das origens e raízes à identidade da inovação científica e tecnológica, condições essenciais à mudança orientada para um desenvolvimento humano integral.

Nesse sentido, a educação na era do conhecimento não pode servir para selecionar ou eliminar, mas para formar pessoas críticas e criativas, garantindo, entre outros aspectos, a construção da cidadania, a busca da coletividade e o desaparecimento da sociedade alienadora na qual ainda estamos inseridos.

O professor na sociedade do conhecimento

Um bom começo para se pensar o papel do professor na sociedade do conhecimento deve ser uma reflexão sobre o "tipo de homem" que se pretende formar. A partir daí, pode ficar mais claro o perfil que se espera que os professores tenham, que formação deve receber para saber decidir com autonomia e responsabilidade, que conteúdos deve ensinar e como deve trabalhá-los, a fim de que venham garantir a assimilação e a reconstrução crítica por parte dos alunos.

O sucesso do trabalho do professor está relacionado à capacidade de articular sua prática pedagógica com a prática social geral (CASÉRIO, 2004). Para Giroux (apud CASÉRIO p.166), essa articulação tem a ver com a formação de professores como "intelectuais transformadores", isto é, com a formação de professores capazes de trabalhar com o intuito de resistir ao desejo de opressão e dominação que permeia a sociedade e as escolas cúmplices da luta coletiva por emancipação..

Giroux, de modo geral, refere-se aos professores em termos intelectuais, isto é, os professores devem ser vistos em função dos aspectos políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, das relações sociais em sala de aula e dos valores que eles legitimam em sua atividade de ensino. Em outras palavras, é preciso tornar o "pedagógico mais político" e o "político mais pedagógico".

Para o autor, tornar o pedagógico mais político significa inserir a escola diretamente na esfera política, tendo em vista que nelas também está representada a luta em torno das relações de poder. Ação e reflexão críticas são parte de um projeto social que pode ajudar

os alunos a acreditarem na luta para superar as "injustiças econômicas, políticas e sociais" e, assim, se humanizarem ainda mais.

Por outro lado, tornar o político mais pedagógico significa utilizar mecanismos que sejam dialógicos, que tratem os educandos como agentes críticos, reflexivos, problematizadores do conhecimento, participantes da construção de um mundo melhor para todos e lhes dêem autonomia, o que pressupõe considerar o estudante na sua individualidade, no seu grupo e em diferentes ambientes: culturais, sociais, históricos, respeitando seus problemas, esperanças e sonhos.

Utilizando-se de um outro ponto de vista, Assmann (1996) aponta alguns aspectos básicos que devem andar juntos na maneira de entender a educação. O primeiro deles diz respeito à melhoria pedagógica aliada ao compromisso social, isto é, não basta tão somente esperar a melhoria da qualidade da educação a partir de mudanças nas condições escolares externas ao processo pedagógico. Apesar de necessitar-se de mudanças externas, deve haver uma melhora substancial dos processos de ensino-aprendizagem, o que pressupõe um segundo aspecto básico. Acreditar que aulas bem conduzidas (um bom ensino) geram necessariamente boas aprendizagens, é um velho problema. Atualmente os próprios conceitos de ensino e aprendizagem estão submetidos a uma profunda revisão.

Transmitir bem, de modo organizado e mediante uma fala clara, a matéria programada não é uma condição suficiente que pode garantir bons resultados pedagógicos. É preciso, portanto, um passo além, embora seja

necessário melhorar qualitativamente o ensino nas suas formas didáticas e na renovação e atualização constante dos conteúdos.

É preciso que o professor substitua a pedagogia das certezas e dos saberes pré-fixados por uma pedagogia aberta no sentido de promover questionamentos, reflexões, etc. Em suma, por uma pedagogia flexível, que saiba trabalhar com conceitos diversos, abertos para a surpresa e para o imprevisto.

Há ainda que se levar em consideração um terceiro aspecto relativo à formação de professores para a sociedade do conhecimento: a necessidade de se derrotar os analfabetismos que ainda configuram diversos contextos escolares: o analfabetismo da lecto-escrita, o sócio-cultural e o tecnológico (ASSMANN, 1996).

O indivíduo alfabetizado deve também vivenciar experiências cognitivas que o habilitem a ser criativo, a tomar iniciativas e a saber desfrutar das oportunidades oferecidas por contextos cognitivos característicos das sociedades contemporâneas. Essas experiências, entretanto, só se tornarão possíveis com a alfabetização mínima da lecto-escritura (saber ler, escrever e se comunicar), com a alfabetização sócio-cultural (saber identificar o tipo de sociedade em que se vive e ter desenvolvidas capacidades sócio-culturais para tomar iniciativas e decisões, por exemplo, numa economia de mercado) e com a alfabetização científico-tecnológica ter domínio sobre algumas situações conceituais básicas para dar explicações, fazer considerações e elaborar projetos para utilizá-los em sua vida.

Competências do professor na sociedade da informação

Como uma das competências necessárias ao movimento da profissão docente na sociedade do conhecimento, Perrenoud (2000) propõe a administração da própria formação contínua, o que pressupõe, segundo o autor:

- saber explicitar as próprias práticas;
- estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua;
- negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede);
- envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo;
- acolher a formação dos colegas e participar dela.

Em linhas gerais, trata-se não de uma série de técnicas ou de saberes, mas de uma capacidade de mobilizar um conjunto de recursos - conhecimentos, esquemas de avaliação e de ação, ferramentas, atitudes - a fim de enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas. Não basta apenas aumentar a gama de recursos do professor para que as competências sejam automaticamente aumentadas. O desenvolvimento do professor passa pelo conhecimento e pela utilização desses recursos nas situações e isso só pode ser aprendido.

Não se pode dizer, portanto, que qualquer situação ou processo de formação contínua seja capaz, direta ou indiretamente, de construir competências. Muitos cursos de aperfeiçoamento se limitam apenas a mostrar caminhos para essa construção, abordando superficialmente as práticas, todavia

difícilmente integram esses aportes a situações de gestão de classe ou de utilização de um sistema didático.

Uma integração efetiva entre a construção de competências e a gestão de classe passa, portanto, na formação contínua, pela análise das práticas e das situações de sala de aula, o que supõe que os professores assumam suas posições no jogo da escola, que os formadores estejam à altura desse jogo e que as condições de trabalho (local, tempo, etc.) se prestem a isso.

A formação de professores na sociedade do conhecimento: Um intento de síntese

As reformas educacionais, de forma geral, atualmente preconizam uma certa prioridade ao trabalho coletivo entre professores e têm instaurado, segundo Thurler (2002), algumas medidas para facilitá-lo: os horários de trabalho, em geral, prevêem explicitamente períodos de trabalho cooperativo, formação contínua, etc.

Essas medidas podem até favorecer algumas mudanças e contribuir para uma certa harmonização das práticas, entretanto percebe-se que o potencial de saberes e competências dos professores ainda se mantém em grande parte inexplorado.

Essas competências, contudo, dificilmente serão construídas no quadro de cursos de formação tradicionais. Daí a idéia de concentrar os esforços na implementação de um projeto de estabelecimento de ensino que seja

concebido e desenvolvido de maneira a permitir às pessoas, que dele fazem parte, evoluir para uma "organização" ou "comunidade aprendiz" (THURLER 2002).

Cabe ainda ressaltar que atitudes como essas, no entanto, supõem que os professores sintam-se responsáveis pela preparação de seus alunos e comprometidos com seu próprio desempenho profissional. Os professores podem continuamente desenvolver, na prática, os saberes de ação e de inovação indispensáveis para enfrentar os dilemas e os desafios que lhes reserva o ambiente complexo no qual exercem sua profissão, desde que sejam capazes de expor e discutir suas opiniões, buscar coletivamente novas vias didáticas e pedagógicas, avaliar permanentemente a progressão e o desenvolvimento de seus alunos e verificar a pertinência e a coerência das abordagens assumidas ao longo de sua trajetória docente.



Atividade Final

Tendo em vista a nova era na qual estamos inseridos, a era do conhecimento, quais são as principais exigências, de modo geral, para a formação de um professor para que possa atuar de forma satisfatória na construção do conhecimento de seus alunos?

Disponibilize no ambiente virtual conforme orientações do professor.

UNIDADE

B

INTERAÇÃO COM A REALIDADE ESCOLAR

Objetivo da Unidade:

Com o desenvolvimento da unidade, o aluno deve ser capaz de:

- conhecer os pressupostos relativos ao processo ensino-aprendizagem;
- compreender os aspectos relacionados à realidade escolar.

Introdução

Nessa unidade, você vai conhecer os fundamentos teóricos do processo ensino-aprendizagem. A intenção é apresentar alguns aspectos sobre a interação com a realidade escolar, perpassando pelo histórico da escolaridade, seus antepassados e suas estruturas atuais. Depois disso, nesta unidade, você terá

contato com a relação escola e conhecimento e com a função social da escola. Por fim, você saberá os aspectos que fazem parte da elaboração de um Projeto Político-pedagógico e de um Currículo escolar, incluindo os critérios para sua programação.

1 Interação com a realidade escolar

Histórico da escolaridade

Algumas estruturas existentes na sociedade atual estão tão estabelecidas em sua forma de organização que nos parece que sempre existiram da maneira que são apresentadas hoje. Estão tão arraigadas em sua estrutura física, organizacional, funcional que, a princípio, sem que se faça uma reflexão, nos parece que elas sempre existiram da maneira que concebemos hoje.

A escola faz parte desse rol de instituições. É formada por uma teia de relações, tendo no seu centro sujeitos que, ao se transformarem, modificam o conjunto de elementos que estão a sua volta; é um espaço complexo e dinâmico que, mesmo assumindo a tarefa de conservadora de uma determinada ordem social, traz em seu centro possibilidades de mudança.

É também na escola que ao socializar, a educação desempenha um papel primordial no processo de humanização da espécie humana.

Segundo Gómez (1998), a educação seria o processo de socialização que garante a aquisição, por parte das novas gerações, das conquistas sociais feitas pelo homem. Nas sociedades primitivas, esse processo se dava

de maneira informal, pois com uma educação difusa, as crianças aprendiam imitando os gestos dos adultos nas atividades diárias e nas cerimônias dos rituais. Elas aprendiam "para a vida e por meio da vida", sem que alguém estivesse especialmente destinado à tarefa de ensinar.

À medida que as sociedades foram se organizando em grupos maiores, outras formas de garantir essa socialização se fizeram necessárias; surgiram diferentes formas de intervenção educativa com códigos de conduta cada vez mais complexos.

Contextualizando a escola

Na Antigüidade oriental, a população dominada, composta por lavradores, comerciantes e artesãos, não tinha direitos políticos nem acesso ao saber da classe dominante. A princípio, o conhecimento da escrita era bastante restrito, devido ao seu caráter sagrado e esotérico. Neste período tem início o dualismo escolar, que destina um tipo de ensino para o povo e outro para os filhos dos funcionários. A grande massa é excluída da escola e restringida à educação familiar informal.



A Grécia Clássica pode ser considerada o berço da pedagogia, onde começa a surgir o ideal educativo grego, a chamada Paidéia. Inicialmente, a palavra Paidéia (παιδεία), (de paidos - παιδός - criança) significava simplesmente "criação dos meninos". Mas, este significado inicial da palavra está muito longe do elevado sentido que mais tarde adquiriu. De modo geral, a educação grega está constantemente centrada na formação integral - corpo e espírito - mesmo que, de fato, a ênfase se deslocasse ora mais para o preparo esportivo ora para o debate intelectual, conforme a época ou lugar.

Nos primeiros tempos, quando não existia a escrita, a educação era ministrada pela própria família, conforme a tradição religiosa. Apenas com o advento das polis começam a aparecer as primeiras escolas, visando a atender a demanda.

Na Antigüidade Romana, podemos distinguir três fases na educação: a latina original, de natureza patriarcal; a influência do helenismo, que é criticada pelos defensores da tradição e por fim, a fase em que ocorre a fusão entre a cultura romana e a helenística, que já supõe elementos orientais, mas nítida supremacia dos valores gregos.

Já na Idade Média, que busca a formação do homem de fé, começa a se fundir a concepção do homem como criatura divina, de passagem pela Terra e que deve cuidar, em primeiro lugar, da salvação da alma e da vida eterna. Tendo em vista as possíveis contradições entre fé e razão, nesse período, recomenda-se respeitar sempre o princípio da autoridade, que exige humildade para consultar os grandes sábios e intérpretes, autorizados pela igreja, sobre a

leitura dos clássicos e dos textos sagrados. Evita-se, assim, a pluralidade de interpretações e se mantém a coesão da igreja. Predomina a visão teocêntrica, a de Deus como fundamento de toda a ação pedagógica e finalidade da formação do cristão. Quanto às técnicas de ensinar, a maneira de pensar rigorosa e formal cada vez mais determinava os passos do trabalho escolar.

No Renascimento, segundo a nova concepção de homem, educar torna-se questão de moda e uma exigência. O aparecimento dos colégios, do século XVI até o XVIII, é fenômeno correlato ao surgimento de uma nova imagem da infância e da família. A meta da escola não se restringe à transmissão de conhecimentos, mas à formação moral. Essa sociedade, embora rejeite a autoridade dogmática da cultura eclesiástica medieval, mantém-se ainda fortemente hierarquizada: exclui dos propósitos educacionais a grande massa popular, com exceção dos reformadores protestantes, que agem por interesses religiosos.

Nesse período, no Brasil, começa o processo da colonização e catequese, com as atividades missionárias, que facilitam sobremaneira a dominação metropolitana e, nessas circunstâncias, a educação assume papel de agente colonizador.

Na Idade Moderna, de maneira geral, as escolas continuam ministrando um ensino conservador, predominantemente nas mãos dos jesuítas, originando assim, a escola tradicional, como passaremos a conhecê-la a partir do século XIX. No Brasil do século XVI, não há interesse pela educação elementar por se tratar de uma sociedade agrária e escravista.

Nessa viagem histórica, entramos agora no Século das Luzes, o ideal liberal da educação.

O iluminismo é um período muito rico em reflexões pedagógicas. Um de seus aspectos marcantes está na pedagogia política, pautada no esforço para tornar a escola leiga e uma função do Estado. Apesar dos projetos de estender a educação a todos os cidadãos, prevalece a diferença de ensino, ou seja, uma escola para o povo e outra para a burguesia. Essa dualidade era aceita com grande tranquilidade, sem o temor de ferir o preceito de igualdade, tão caro aos ideais revolucionários. Afinal, para a doutrina liberal, o talento e a capacidade não são iguais e, portanto, os homens não são iguais em riqueza.

É no séc. XIX que esses projetos se concretizam, com a intervenção cada vez maior do Estado para estabelecer a escola elementar universal, leiga, gratuita e obrigatória. Enfatiza-se, neste período, a relação entre educação e bem-estar social, estabilidade, progresso e capacidade de transformação. Daí, o interesse pelo ensino técnico ou pela expansão das disciplinas científicas.

No século XX, a pedagogia, além de ser tributária da psicologia, da sociologia e de outras como a economia, a lingüística, a antropologia, acentua a exigência que vem desde a Idade Moderna, qual seja, a inclusão da cultura científica como parte do conteúdo a ser ensinado.

As mudanças na escola

Se fizermos um paralelo entre a escola do início do século e a escola atual, veremos que muita coisa mudou, mas também podemos observar que algumas características permanecem cristalizadas.

Estamos inseridos em uma sociedade calcada na informação, internet, TV, celular, em que os meios técnicos são tantos, circulam e modificam-se de forma tão intensa, que chegamos a questionar a função da escola na atualidade.

Considerando que a função socializadora da escola se mantém com uma forte tendência à reprodução, as mudanças aparentes nada mais são do que formas diferentes de cumprir com a mesma função. Como principal local de acesso ao conhecimento historicamente produzido, ela já perdeu seu espaço, pois existem variados meios e lugares, eficazes e rápidos, em que se pode obter informação.

Dessa maneira, sua existência já é questionada e apontam-se modelos de ensino dos mais variados tipos. Como a escola não consegue acompanhar a avalanche de mudanças sociais, o modelo começa a ser discutido e também descartado. Mas é importante lembrar que talvez, paradoxalmente, poderemos estar diante de uma modificação necessária para manutenção de um determinado projeto de sociedade.

Assim, a mudança que almejamos ver acontecer na escola é aquela que a resgate como espaço de formação do sujeito para o seu "mover-se eticamente no mundo", como diria Paulo Freire (1996), para a formação de um sujeito crítico, consciente do seu papel na sociedade em que está inserido, consciente que o mundo não é feito de fatalidades, espaços e tempos pré-estabelecidos e que, ao fazermos

parte deste contexto poderemos usufruí-lo e modificá-lo.

Essa escola que gostaríamos é o espaço da transformação da informação em conhecimento significativo, o espaço da troca, em detrimento da transmissão, da elaboração crítica, ao invés da cópia. Neste sentido (GÓMEZ, 1998), a escola seria o espaço de compensação das diferenças culturais.

2 Conhecimento Escolar

Atualmente, a educação escolar vive um dilema: precisa se transformar para atender as reais necessidades de formação dos cidadãos, cumprir sua finalidade de assegurar ao educando formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Porém, é compelida a manter uma rotina de aulas expositivas voltadas a conteúdos que são determinados pelas disciplinas acadêmicas. Há uma identificação entre conhecimentos escolares e conhecimentos científicos, quando, a rigor, estes últimos deveriam constituir a fonte e o meio para a compreensão da realidade.

Sendo a escola um espaço privilegiado de legitimação de alguns saberes em detrimento de outros, é objeto de estudo da educação o processo pelo qual é priorizada uma dada forma de conhecimento. Ou seja, quais mecanismos de poder em uma sociedade permitem a validação de algumas formas de conhecimento como verdade, mantendo outras no terreno da simples opinião ou mito.

Vivemos em uma sociedade dividida em classes, onde o movimento cultural segue no sentido de estratificar diferentes culturas em função da origem de classe, produzindo a fragmentação cultural. A divisão social do

trabalho gera a divisão social do saber e da cultura: há os que sabem e os que fazem, os que têm cultura e os que não têm. E há os rótulos culturais: cultura popular, cultura científica. Mas, contraditoriamente, existe um processo que busca a homogeneização e nega o caráter plural e multifacetado da cultura, mascarando tanto o processo de divisão social, quanto a diversidade associada à cultura.

Alice Lopes defende uma perspectiva descontinuista e pluralista para o conhecimento, que é compreendida como hierarquização de saberes. A interpretação que nos coloca a ciência como um saber superior, único capaz de poder fornecer respostas às necessidades humanas, segundo a autora, parece advir da indiferenciação que se faz entre senso/ conhecimento comum e saber popular. Ou seja, o senso comum é definido como forma de expressão do saber popular, maneira de conceber e interpretar o mundo pelas camadas populares. Dessa forma, rejeitar o senso comum ou criticá-lo passa a ser encarado como menosprezo ao saber popular a qualquer forma de saber não científico. Por outro lado, por muitas vezes procura-se valorizar o saber popular como sendo uma forma de ciência: a ciência das camadas populares.

SABER POPULAR

Saber popular é fruto da produção de significados das camadas populares da sociedade, ou seja, as classes dominadas do ponto de vista econômico e cultural.

Enquanto um saber produzido a partir das práticas sociais de grupos específicos, o saber popular pode ser considerado como um saber cotidiano do ponto de vista desse pequeno grupo, mas não é cotidiano do ponto de vista da sociedade como um todo. Não é um conhecimento necessário para que esses grupos se orientem no mundo, ajam, sobrevivam, se comuniquem, é um conhecimento necessário para aquele dado grupo viver melhor.

Devemos nos referir aos saberes populares, enfatizando seu caráter de multiplicidade.

Aponta para a especificidade e para diversidade.

Saber colocado às margens das instituições formais, fruto da situação de classe de quem produz.

SABER COTIDIANO

Na concepção de Agnes Heller, o **saber cotidiano** pode ser compreendido como o senso comum, o saber que orienta o cotidiano de cada um de nós. Mas, por outro lado, o saber cotidiano das classes populares pode ser interpretado como uma trama dos diferentes saberes populares e do senso comum.

SENSO COMUM

O **senso comum** se constitui do conjunto de saberes capazes de orientar os seres no mundo indistintamente: sejam classes dominantes ou dominadas. Por isso mesmo tende a ser orientado em favor de grupos de classes hegemônicas, cumprindo a função de manutenção da ordem estabelecida. Não apenas econômica, mas a ordem dos valores, ideologias, mentalidades: conjunto de significados subjacentes a todo pensar humano que não transcende as aparências.

Aponta para a universalidade e para uniformidade.

Não podemos considerar o senso comum como forma de pensar das classes populares porque isso significaria considerar que sua filosofia só permeia essas classes. Ao contrário, o que acontece é a penetração do senso comum em maior ou menor grau, nas diferentes classes e nos diferentes grupos sociais. Não é possível sustentar que o senso comum não se modifica em diferentes sociedades ou que não seja condicionado pelas relações socioeconômicas vigentes. Ao contrário, seu grau e universalidade é sem dúvida historicamente situado o que implica também não podermos considerar ser o senso comum atual o mesmo de séculos atrás.

Esses saberes, em diálogos e questionamentos mútuos, acabam por fazer

emergir o saber escolar (sejam eles científicos ou populares).



Vinícius de Sá Menezes

Figura B.1

O conhecimento escolar se constitui no embate com os diversos saberes sociais. A escola seleciona saberes, dentre os que são passíveis de serem selecionados da cultura social mais ampla, e promove sua reorganização, sua reestruturação e sua recontextualização. É através desses processos que emergem configurações cognitivas tipicamente escolares, compondo uma *cultura escolar sui generis*, com marcas capazes de transcenderem os limites da escola (FORQUIN, 1993, p.17).

Três questões são necessárias ressaltar quando falamos em saber escolar:

1ª) a crítica ao senso comum que permeia todos os saberes;

O senso comum por permear todos os discursos, deve ser objeto de crítica constante,

não a partir de uma perspectiva pura e simplesmente depreciativa, e sim tendo em vista a demonstração de sua incapacidade em dar conta de uma série de fenômenos.

2ª) a inclusão dos saberes populares no currículo;

É preciso abrir espaço na própria proposta curricular para a produção cultural dos saberes populares, não como simples pontes para a aquisição do saber científico, meras ilustrações ou mecanismos de motivação. Os saberes populares devem constar do currículo como um saber legitimado, permitindo seu diálogo com os saberes científicos, em processo de mútuo questionamento, bem como de crítica do senso comum.

3ª) o questionamento da transposição dos saberes científicos no currículo, conformando o saber escolar

Ensinar não consiste apenas no arranjo de métodos que permitam a assimilação rápida e eficiente da maior parcela possível dos conteúdos dos saberes científicos. No processo de ensino-aprendizagem, constrói-se um saber escolar, muitas vezes bastante distante da ciência de referência, sendo esse processo de construção a tarefa dos educadores.

Aqui também podemos citar Forquin, que afirma que a escola não se limita a fazer uma seleção entre saberes e materiais culturais disponíveis em uma sociedade em dada época, tornando-se efetivamente transmissíveis e incorporados aos alunos a partir de uma “transposição didática” e uma “interiorização” dos saberes em esquemas operatórios ou de *habitus*. Essa fala vem ao encontro do que Alice Lopes nos coloca. Para a autora, a escola é verdadeiramente produtora de configurações cognitivas e de *habitus* originais constituindo uma cultura escolar.

A escola está continuamente reelaborando os saberes científicos, podendo vir a fazer o mesmo com o saber popular, construindo um saber escolar que prevalece sobre os demais e forma cultural e socialmente os alunos.

É enquanto saber científico que o conhecimento escolar é transmitido, ou seja, é enquanto saber legitimado, dotado de poder que o conhecimento escolar se constitui. Devemos fazer uma revisão do papel da ciência na determinação do conhecimento escolar, propondo “um ensino das ciências para todos os cidadãos que, em vez de se apresentar como uma fonte de futuros cientistas seja concebido

como um meio de democratizar o uso social e político da ciência” (PORLÁN apud GARCÍA, p.97). Assim a ciência seria mais um meio do que um fim em si mesma.

Portanto, o conhecimento escolar está formado pela integração da diversidade de conhecimentos presentes na nossa sociedade e muito especialmente pela inclusão de perspectivas ideológicas críticas e alternativas, definindo-se como o conhecimento proposto e elaborado na escola que, participando das contribuições de outras formas de conhecimento (científico, cotidiano, filosófico, ideológico, etc.), aparece como um conhecimento diferenciado e peculiar, ajustado às características próprias do contexto escolar, mas que também pode ser generalizado para outros contextos.

Não se trata, portanto, de fazer do conhecimento escolar a síntese entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano, ou mesmo a “ponte” capaz de aproximá-los. Ao contrário, admitir a diversidade de conhecimentos sem hierarquizações absolutas faz da escola claramente um campo de expressão dos embates entre diferentes saberes. Para haver socialização do conhecimento científico, deve haver constrangimento do conhecimento cotidiano, acarretando sua modificação. Por outro lado, para questionarmos o caráter ideológico do conhecimento científico, precisamos expressar o fato de este não se referir aos únicos saberes possíveis. De tal forma que, como o objetivo central, tenhamos o processo de crítica às concepções dominantes que sustentam as relações de poder coercitivo e os mecanismos de opressão.

Conhecimento escolar e o currículo



Figura B.2

Quando nos referimos ao currículo como uma seleção feita em consonância com a cultura, partimos do pressuposto de que todo e qualquer conhecimento humano está disponível para ser selecionado, e o problema do currículo se restringe unicamente na seleção e distribuição de conhecimentos, isto é, parecemos incorporar uma visão ingênua quanto à disponibilidade da cultura humana para a seleção curricular.

O caráter social e economicamente condicionado da seleção cultural não deve fazer que nos privemos de discutir a maior ou menor validade de um dado conhecimento, passando a considerar que qualquer seleção cultural é válida. Entretanto, precisamos compreender que

qualquer conhecimento existente hoje, passou pela apreciação de gerações e gerações. Porém, não necessariamente, trata-se de uma escolha capaz de fazer deste conhecimento o melhor, o mais representativo ou o mais admirável.

Sob esse enfoque, devemos desconstruir as idéias de “conhecimento sistematizado” e “saber universal”. Segundo Lopes (1997), toda sistematização é, antes de tudo, uma seleção marcada por interesses de classe, bem como por interesses de grupos sociais associados a questões como raça e gênero. Em muitos casos, os processos de seleção curricular rejeitaram alguns significados, valorizaram outros, por mecanismos diversos, permeados necessaria-

mente por relações de poder, o poder dos que tinham o direito de definir o que possuía valor ou o que era verdade em uma determinada época.

Cabe à educação um papel preponderante nessa seleção. Entender esse processo de seleção, permite-nos conceber que o conhecimento escolar não se trata apenas da reconstrução de conhecimentos científicos; trata-se de um conjunto de conhecimentos múltiplos, de origens e reconstruções diversas. Conjunto que é transmitido como se fosse o que há de mais fundamental na cultura humana.

O entendimento deste processo de seleção nos permite ver o conhecimento escolar não apenas trabalhando com conhecimentos científicos, mas com um conjunto de conhecimentos díspares, de origens diversas, sendo transmitido com o que há de mais fundamental na cultura humana.

Não se trata somente de uma diferença entre o que se ensina na escola e o conhecimento científico do ponto de vista temporal, ou uma maior ou menor atualidade do que se ensina; o maior problema em questão é o processo de apropriação do conhecimento pela escola, da retirada dos conceitos, de sua historicidade e problemática. Os saberes ensinados aparecem como saberes “estanques”, a-históricos, sem produtores, sem origem, sem lugar, transcendentais ao tempo. Não é sem motivo que os livros didáticos omitem referências bibliográficas e históricas e mesmo referências sobre seus próprios autores. Ensinamos apenas o resultado, isolando-o da história de construção do conceito.

Por outro lado, especialmente no ensino das ciências ditas exatas, existe uma tendência

didática que considera necessário chegar ao abstrato a partir do concreto para tornar um conceito assimilável, estabelecendo uma continuidade com o senso comum. Ao invés de construirmos formas de compreendermos a racionalidade científica, tentamos aproximar os conceitos científicos da racionalidade do senso comum. Como a ciência se constrói rompendo com o senso comum cotidiano (Lopes, 1997), fatalmente incorremos em distorções do conhecimento científico, veiculando erros conceituais e visões de ciência conservadoras e equivocadas.

Contudo, podemos constatar que o esforço de professores em elaborar explicações para seus alunos acaba por constituir novas formas de abordagem de conceitos científicos, novas configurações cognitivas, não necessariamente equivocadas, são novas formas que facilitam a compreensão de conceitos e possibilitam professores e alunos a atuarem como construtores de saberes.



Atividade B.1

1. Como ocorrem as relações entre saber escolar e materiais culturais da sociedade?
2. Como o currículo pode inter-relacionar saberes populares e saberes científicos na construção de um saber escolar que não os descaracterize e contribua efetivamente para a construção de um conhecimento comprometido com a melhor compreensão e transformação do mundo?

Disponibilize no ambiente virtual conforme orientações do professor



Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. Alice Casimiro Lopes. Revista Educação & Sociedade v.23 n.80 Campinas Set. 2002

3 Função Social da Escola



Figura B.3

A Escola como Instituição

Falar da escola como espaço sociocultural implica falar sobre o papel dos sujeitos na trama social que a constitui como instituição, isto é, significa compreendê-la na ótica da cultura, a qual leva em conta a dimensão cotidiana e histórica da escola, levada a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história.

Criada no Brasil pelos jesuítas por volta de 1550, a escola tinha por fim catequizar os índios e alfabetizar os filhos dos portugueses que aqui se encontravam para colonizar o Brasil. Em geral, com o intuito de promover às classes privilegiadas cultura geral e educação, foi somente por volta de 1920 que a escola começou a se popularizar. O crescente aumento da industrialização e da urbanização ocorridos nessa época cobravam também indivíduos minimamente letrados.

Foi, entretanto, a partir da constituição de 1988 que a educação, sobretudo através do papel da escola, passou a ser "direito de todos e dever do Estado e da família", cuja promoção e incentivo devem ocorrer em colaboração com a sociedade, "visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (Art. 205. da Constituição Federativa do Brasil)

Por constituir-se numa instituição sistemática de ensino, a escola apresenta uma estrutura de funcionamento que, de um lado apresenta um sistema organizado para dar conta de questões burocráticas e pedagógicas, de outro é composto por sujeitos quer sejam alunos, funcionários, professores. É, assim, regulada tanto por forças internas quanto externas. É um espaço multicultural para onde convergem interesses distintos. É um espaço de igualdades que precisa atender a uma variedade de indivíduos, motivados por diferentes razões que vão desde necessidades particulares, à obrigação e desejo de mudança.

É uma estrutura composta por sujeitos e, antes de tudo é uma estrutura social.

A escola é entendida, portanto, como um espaço social próprio, organizado em dupla dimensão. Institucionalmente apresenta um conjunto de normas e regras que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Diariamente, apresenta uma complexa rede de relações sociais entre os sujeitos envolvidos. Composta, ora por alianças, ora por conflitos e choques de interesses que sejam individuais, por mais que coletivos.

A Escola e a Sociedade

No contexto de crescentes transformações no qual estamos inseridos cuja economia de base agrícola transformou-se, em sua maioria, industrial, em que a mulher, até então dona de casa, passou a integrar o mercado de trabalho, a escola assume papéis diferentes e altamente comprometidos com a sociedade.

A redução do tempo, da qualidade e do conteúdo do convívio entre pais filhos, as mudanças na estrutura familiar como um todo, a liberdade da mídia, entre outros, têm criado uma lacuna perigosa na educação: a ausência de parâmetros que sirvam de modelos e de referências, o que aumenta a importância da escola no sentido de ser um espaço onde são implícita ou explicitamente vivenciados valores de moral, ética, humanidade, etc.

O aumento acelerado na geração de novos conhecimentos, a globalização, que começou pelas relações econômicas e se evidencia também através das comunicações, exigem dos sistemas educativos mão-de-obra cada vez mais qualificada, cidadãos culturalmente formados para o mundo e capacidade de lidar com a

diferença e a diversidade.

A iminência de uma sociedade organizada exige uma escola comprometida com a formação de cidadãos responsáveis e participativos, o que não significa tão-somente formar indivíduos com muitos conhecimentos científicos ou com uma profissão. Significa, sobretudo, formar indivíduos que conheçam e exijam os seus direitos, capacitados a se integrar na sociedade de forma solidária, consciente de seus deveres e responsabilidades.

Nesse sentido, a escola não é importante apenas pelo conteúdo pedagógico que transmite; ela exerce vários outros efeitos: aprendizados que não estão escritos no currículo formal são experimentados pelos indivíduos em sua vida escolar. A escola é uma grande experiência de socialização, de convívio com as diferenças, com todos os tipos e em todos os níveis. É o local onde, muitas vezes, o indivíduo busca formar o seu "grupo de iguais". A experiência escolar tem uma repercussão marcante na consolidação da auto-estima, seja contribuindo para o seu fortalecimento ou prejudicando-a. Na escola, o indivíduo tem a oportunidade de conviver com outros e de identificar outros modelos de referência, tanto no sentido positivo quanto no negativo. A escola representa uma redução da sociedade, na qual o indivíduo se prepara para lidar com situações com que se defrontara no mundo real.

Na escola, o aluno também desenvolve (ou não) várias capacidades, tais como ouvir, negociar, ceder, participar, cooperar, perseverar e, desenvolver autodisciplina e responsabilidade. Essas capacidades são fundamentais para o êxito do ser humano. Êxito não pode ser entendido apenas nos campos profissional e

financeiro, mas sim, em todas as esferas da vida. Não é apenas um local onde informações são repassadas, mas é uma experiência que afeta todos setores da vida.

Nesse sentido, duas são as dimensões para o propósito da escola. Uma delas diz respeito ao propósito voltado para o indivíduo, cujo objetivo e desenvolver plenamente as múltiplas potencialidades do ser humano, ou seja, entender o ser humano como um ser de capacidades e possibilidades que precisam ser descobertas, como uma jóia em estado bruto. A outra tem a ver com uma dimensão coletiva do propósito da educação, que é o de capacitar a humanidade a se beneficiar da contribuição única de cada indivíduo para o bem-estar de todos. A educação não visa somente que cada indivíduo se torne o melhor de si, mas também que a sociedade se torne capaz de reconhecer o valor desta jóia e se enriquecer com a sua preciosidade. Essas duas dimensões são interligadas. Através da educação, o indivíduo manifesta a plenitude de suas capacidades, colocando-as a serviço da raça humana, ao mesmo tempo em que desperta na sociedade a sensibilidade e a justiça que a levam a valorizar o papel e a contribuição de cada um de seus integrantes.

Quanto ao papel que a escola pública deve ter e a sua responsabilidade pela formação da sociedade, Paulo Freire (1996) lembra que os homens e as mulheres do século XXI necessitam de uma educação para a diversidade, necessitam de uma ética da diversidade e de uma cultura da diversidade, pois uma sociedade multicultural deve educar o ser humano multicultural, capaz de ouvir, de prestar atenção ao diferente e respeitá-lo. Neste novo cenário

da educação, será preciso reconstruir o saber da escola e a formação do educador. Não haverá um papel cristalizado tanto para a escola quanto para o educador. Em vez da arrogância de quem se julga dono do saber, o professor deverá ser mais criativo e aprender com o aluno e com o mundo. Numa época de violência, de agressividade, o professor deverá promover o entendimento com os diferentes e a escola deverá ser um espaço de convivência, onde os conflitos são trabalhados, não camuflados.

Freire acrescenta ainda a importância de se compreender a educação como uma forma de intervenção no mundo, isto é, além da reprodução e/ou transmissão de conhecimentos, a escola é também o lugar de onde se pode reproduzir ou manter o status quo ou de onde se pode desmascará-lo.

Logicamente não há dúvidas que do ponto de vista das classes dominantes seja interessante que a escola promova a manutenção do status quo, estimulando e materializando avanços técnicos compreendi-dos e realizados de forma neutra, todavia cabe à escola justamente romper, nas palavras de Freire, com a ideologia fatalista do discurso e da política neoliberais, sobrepondo os interesses humanos em detrimento dos interesses de mercado.

Nesse sentido, a escola precisa exercer um papel que garanta às novas gerações a aquisição das conquistas sociais feitas pelo homem, que garanta a sua inserção no mundo do trabalho, na vida pública e na sociedade como um todo.



Revista Pátio Ano I N° 3 "Para que serve a escola?"

Adriana Puiggrós

4 Articulação do processo ensino-aprendizagem vivenciado na realidade escolar com os fundamentos teóricos apreendidos



Figura B.4

Projeto Político-pedagógico e Organização Escolar

O Projeto Político-Pedagógico (PPP), além de constituir-se em um produto resultante da construção coletiva da comunidade escolar, deve aglutinar idéias, crenças, convicções e conhecimentos da comunidade escolar em relação ao seu contexto social, cultural e científico. Deve ser fruto de reflexão e investigação acerca dos princípios e finalidades da instituição escolar, da explicitação de seu

papel social e da clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo.

O PPP, além de projetar e de orientar uma idéia, um processo pedagógico intencional alicerçado nas reflexões e ações do presente, baliza o fazer educativo e, por consequência, expressa a prática pedagógica das instituições dando direção à gestão e às atividades educacionais. Deve ser elaborado de forma

participativa e colaborativa, originado no centro da coletividade de professores, alunos, equipe administrativa, pais que tem por finalidade dar identidade à instituição. Conforme Veiga (1995), o PPP

- é um processo de projeção do futuro da escola;
- estabelece princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar e auxiliar os atores da escola a dar sentido às atividades desenvolvidas pela escola;
- é político, porque exprime a visão de mundo, de sociedade, de educação, de profissional e de aluno que a escola deseja constituir;
- é pedagógico, porque possibilita, pela ação educativa, que a escola torne real suas intenções de constituir conhecimentos e valores.

Embora existam diretrizes gerais e comuns a todas as instituições de ensino, a construção do PPP concretiza a condição de autonomia pedagógica garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), a qual dá competência às instituições de ensino não só para estabelecer seus currículos, como para organizar seus programas e estabelecer os conteúdos programáticos de suas atividades/disciplinas.

Elaborar e executar uma proposta pedagógica, isto é, um PPP com a participação dos professores e dos demais segmentos da comunidade escolar é, conforme a LDB, uma das tarefas que todas as escolas devem realizar. Na literatura sobre o assunto, há consenso de que um PPP deve

" nascer de um estudo sobre a própria realidade em que a escola está inserida, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem;

" ser elaborado mediante um processo participativo de decisões;

" ser exequível e prever as condições necessárias ao seu desenvolvimento e à sua avaliação.

" instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico, que permita discutir os conflitos e as contradições vividas pelos envolvidos;

" explicitar princípios para o funcionamento democrático das unidades escolares baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação do coletivo da escola.

" conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;

" expressar o compromisso com a formação do cidadão.

Assim, em linhas gerais, é fundamental que a escola, ao construir e desenvolver seu PPP, tome a comunidade e a sociedade como objeto de investigação. É fundamental também que os representantes das comunidades estejam presentes na escola discutindo, elaborando e decidindo sobre o trabalho. Essa interação o que permite aos pais, funcionários, educadores se apropriarem coletivamente do conjunto de experiência educacional, como forma de construção da qualidade de ensino e da democracia escolar, estabelecendo uma relação

dialógica entre aquilo que o educando e os pais trazem em sua bagagem sociocultural e a práxis dos profissionais da educação que nela atuam.

PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UM PPP

O sentido de se fazer um PPP está na idéia de se buscar os atos político-pedagógicos da escola. Assim, cada segmento escolar deve refletir coletivamente sobre suas práticas e sobre as condições concretas em que a sua instituição escolar e a sua comunidade estão inseridas.

Há vários caminhos para se fazer isso, mas todos eles passam pela investigação da realidade, do contexto no qual a escola se encontra e que deseja melhorar, perpassando outras etapas de acordo com os desejos de cada comunidade escolar.

Na literatura da área, quanto ao processo de construção de um PPP, pode-se destacar as sugestões trazidas por Veiga (1998) e por Padilha (2001). Segundo Veiga (1998), a construção de um PPP deve ser marcada por três atos bem distintos, porém interdependentes

- ato situacional - descreve a realidade política, econômica, social e educacional em que é desenvolvida a ação pedagógica;

- ato conceitual - diz respeito à concepção ou visão que a comunidade escolar tem de sociedade, homem, educação, escola e a aspectos do currículo, de ensino e de aprendizagem;

- ato operacional - orienta em relação a como realizar a ação. É o momento de ser tomado um posicionamento em relação às

atividades que visam a transformar a realidade escolar.

A autora sugere, no entanto, que antes da realização de cada um dos atos de construção de um PPP, algumas questões prévias sejam respondidas, entre elas

- Como melhorar e ampliar o processo de leitura do mundo?

" Quais as características das dimensões administrativa, pedagógica, financeira, social e cultural da escola e da comunidade?

- Os olhares dos vários segmentos escolares estão sendo contemplados?

- Quais as perguntas que já nos fizemos e quais ainda não foram feitas?

- As respostas às nossas perguntas são resultados da maioria dos sujeitos escolares ou resultam de uma consulta mínima, pouco representativa se comparada à amplitude da relação entre escola e comunidade?

Padilha (2001), por sua vez divide a estrutura básica de um PPP em uma série de itens. A seguir, apresentaremos uma seqüência adaptada da sua proposta.

- identificação e histórico da instituição - identificação geral da escola, breve histórico pontuando a situação atual em termos de infraestrutura, recursos humanos e atendimento, período de duração do projeto, número de alunos, de professores e de funcionários;

- histórico, descrição e justificativa do processo - sobre como se deu toda a construção do PPP: um texto explicativo e descritivo sobre como foi o processo de elaboração do PPP, qual

foi o resultado da "leitura do mundo", como foi feita a escolha das prioridades e do tema gerador, como foi encaminhada a definição das prioridades do PPP e quais são elas

- objetivos gerais e específicos - referem-se aos propósitos da escola de forma coerente com a justificativa;

- metas - devem quantificar e detalhar os objetivos, especificando onde e quando determinada ação vai ocorrer;

- desenvolvimento metodológico do projeto - diz respeito às estratégias utilizadas para desenvolver o PPP, ao quê, ao como e em que tempo será feita determinada ação.

- Recursos necessários e disponíveis - tem a ver com os recursos humanos, materiais e financeiros necessários para a execução do projeto, bem como aqueles que estão disponíveis nas condições atuais da escola;

- cronograma - dispõe as atividades em seqüência, especificando as ações a serem realizadas bem como a previsão de início e de duração de cada uma delas;

- avaliação - prevê o processo de avaliação interna do PPP no tempo e no espaço, ou seja, quais os envolvidos, de que forma, a partir de quais instrumentos e com que periodicidade

- conclusão e encaminhamentos- oferece elementos para a elaboração ou para a atualização do Regimento Escolar e, por conseguinte, do próprio currículo da escola na sua dimensão mais ampliada (conjunto dos princípios, diretrizes, ações, relações, textos e contextos que lá se estabelecem).

Assim com essas há várias outras sugestões da literatura da área sobre o papel, a função, a validade e a construção de um PPP, algumas convergentes, outras nem tanto. No entanto, o que importa é que a sua construção precisa estar associada ao fortalecimento, na escola, da gestão democrática, ampliando não apenas a consulta à comunidade, mas, sobretudo, o seu envolvimento cotidiano nas decisões sobre os diversos fazeres escolares. Assim, propiciando o maior envolvimento de todos os segmentos nas diversas atividades da escola, mediante os seus colegiados (conselhos) escolares e os grêmios estudantis. Potencializando a parceria entre escola e comunidade, através de suas respectivas associações, haverá aproximações da escola com a vida cotidiana e poder-se-á significar mais e melhor o trabalho desenvolvido pela instituição escolar.

Currículo: Programação e Critérios



Figura B.5

Resultado de forças sociopolíticas, econômicas e pedagógicas que expressam a organização dos saberes vinculados à construção de sujeitos sociais, o currículo está no centro do processo educativo e se constitui num processo dinâmico, mutável, sujeito a inúmeras influências, embora nem sempre se apresente de forma aberta e flexível.

Levado pelas idéias da produção em série e pelos princípios da administração científica propostos por Frederick Taylor no início do século XX, o livro *The curriculum*, (1918) de Franklin Bobbit é considerado o marco no estabelecimento do currículo como um campo especializado de estudos. Bobbit postulou uma série de diretrizes que, em alguns países, norteiam até hoje o que se entende por currículo. Ele propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. O currículo, segundo Bobbit,

precisava ser visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos.

Segundo Silva (1999), no modelo de Bobbit, os estudantes devem ser processados como um produto fabril. O currículo é supostamente a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam se precisamente mensurados, ou seja, o efeito final é que o currículo é um processo industrial e administrativo.

A preocupação central dos sistemas educacionais, a partir das idéias expressas no livro de *The curriculum*, residia em como gerenciar a escola de forma que ela fosse eficiente, o que levou a uma preocupação em massa com a organização, com os procedimentos e com os resultados a serem obtidos com o ensino.

Nesse sentido, a organização do ano letivo, a divisão dele em bimestres, trimestres ou semestres, a separação das disciplinas, a organização dos turnos de funcionamento, a divisão do tempo por períodos, a própria estruturação pedagógica da escola em direção, vice-direção, coordenação pedagógica, etc., tornaram a escola um lugar técnico e burocrático em detrimento de um lugar crítico-reflexivo. Ao invés de preocupar-se com questões relativas ao conteúdo a ser ensinado, aos valores a serem transmitidos, a escola passou a dar lugar a discussões em torno da forma, em torno do gerenciamento de uma série de procedimentos.

Apesar de, na década de 60, ter ocorrido inúmeras discussões em torno desse modelo, a obra de Bobbitt ainda é vista em muitas realidades. Segundo Goodson (1997), os estudos sobre o currículo e mais especificamente sobre as disciplinas escolares que o compõem, têm mostrado que a disciplina escolar é constituída social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos para levarem a cabo suas missões individuais e coletivas.

Sendo assim, a caracterização do ensino passa pela demonstração de que o estudo curricular tanto pode focar aspectos de estabilidade e conservação quanto de conflito e mudança, isto é, se de um lado o currículo pode se mostrar estável, garantindo determinados padrões sociais e a manutenção da ordem, de outro pode ser móvel e atender às necessidades de determinados grupos de interesse.

Organização de um currículo

Pensar em um currículo requer uma gama de discussões no sentido de se buscar quais seus reais objetivos, qual seu papel na formação social, política e intelectual dos envolvidos neste processo, assim como requer também, segundo Silva (1999), respostas a algumas perguntas: o que os indivíduos submetidos a um determinado currículo devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo? O que os indivíduos devem tornar-se depois de submetidos a um determinado currículo?

Segundo Hernández e Ventura (1996), o processo curricular deveria basear-se em projetos de trabalho, em que o processo ensino-aprendizagem se dá a médio e longo prazo a partir de abordagens vinculadas à perspectiva do conhecimento globalizado e articulado entre si, que repensam a organização da gestão do espaço/tempo, a relação professor/aluno e a relação crítica do que é ensinado.

A função dos projetos seria favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares relacionados com o tratamento da informação e com os diferentes conteúdos inseridos em problemas e hipóteses que facilitem ao aluno a construção de seus conhecimentos e a transformação da informação recebida dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.

Segundo os autores, um projeto de trabalho pode organizar-se seguindo um determinado eixo: a definição de um conceito, um problema geral ou particular, um conjunto de perguntas inter-relacionadas, uma temática que valha a pena ser discutida, etc. Normalmente, os eixos

temáticos dos projetos superam os limites de uma matéria.

Para abordar o eixo em sala de aula, procede-se dando ênfase à articulação da informação necessária para tratar o problema objeto de estudo e aos procedimentos requeridos pelos alunos para desenvolver, ordenar, compreender e assimilar o tema em questão.

Os projetos de trabalho são uma resposta que não é perfeita nem definitiva à evolução que os professores têm seguido e que lhes têm permitido refletir sobre sua prática e melhorá-la. Sua organização se embasa fundamentalmente na concepção de globalização entendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre os conteúdos e as áreas do conhecimento têm a ver com as dificuldades encontradas ao se resolver os problemas que subjazem o aprendizado.

Globalização e significado são, portanto, os dois aspectos essenciais que dão forma aos projetos de trabalho. É preciso destacar também o fato de que as diferentes fases e atividades que se vão desenvolvendo em um projeto ajudam os alunos a serem conscientes do processo de aprendizagem e exigem dos professores respostas aos desafios de uma estrutura de conteúdos escolares muito mais aberta e flexível.

Para Hernández e Ventura, é importante ainda constatar que a informação necessária para construir os projetos não está predeterminada, não depende de uma instrução nem está ligada a um livro didático, mas está relacionada ao que cada aluno sabe sobre o tema e às informações que se tem dentro e

fora da escola. Isto evita o perigo da padronização e da homogeneização das fontes de informação e, além disso, permite o intercâmbio entre os membros que fazem parte do grupo.

A proposta de Hernández e Ventura pressupõe a construção conjunta do currículo a partir do envolvimento de todos os atores que fazem parte do processo e de seu conhecimento de mundo, o que os torna não apenas sujeitos cognitivos, mas também sujeitos sociais. Assim, o currículo, como uma prática, como a expressão social e cultural de uma sociedade, constitui-se não só nas oportunidades que a escola provê, mas, igualmente, no modo pelo qual o educando vive e age sobre essas oportunidades, no sentido de ampliar sua maneira de ver o mundo no qual está inserido.

A idéia fundamental dos projetos de trabalho, como forma de organizar os conhecimentos escolares, é permitir que os alunos iniciem a aprendizagem de procedimentos que permitiam a eles organizar a informação descobrindo as relações que podem estabelecer-se a partir de um tema ou de um problema. A função principal dos projetos de trabalho é possibilitar aos alunos o desenvolvimento de estratégias globalizadas de organização dos conhecimentos escolares mediante o tratamento da informação.

Com isso, pretende-se recuperar o sentido do processo seguido ao longo de toda a seqüência de ensino e aprendizagem e as inter-relações criadas a partir de situações que exigem dos alunos a capacidade de simular decisões, estabelecer relações e inferir novos problemas.

A partir das idéias de Hernández e Ventura,

é possível inferir que o conhecimento deve ser resultado da ação do aluno sobre o mundo, o que equivale a dizer que a atividade do aprendiz é indispensável. Baseado nisso, a ação pedagógica do professor precisa provocar, interagir, discutir, criticar, analisar, fazer com que o caminho da aprendizagem tenha início com uma dificuldade (situação-problema) e a necessidade de solucioná-la, ao invés de fazer

uma simples transferência de conteúdos.

A necessidade leva à busca de soluções, desencadeando uma série de operações voltadas à solução do problema, que exigirão a participação consciente, crítica e reflexiva não só do aluno como também do professor. Atitudes, no mínimo, essenciais a um processo significativo de ensino-aprendizagem.



Revista Pátio
Ano VII Nº 25
Textos sugeridos sobre
Projeto Político
Pedagógico
- PPP vinculado à
melhoria das escolas
Autor: Fernando
Hernández
- O município e as
políticas educativas
públicas
Autor: José Augusto
Pacheco

Referências

Referências Bibliográficas

- AFONSO, Almerindo Janela: (2005). **Avaliação educacional – regulação e emancipação**: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3 ed. São Paulo: Cortez
- ASSMANN, Hugo: (1996): **Metáforas novas para reencontrar a educação: epistemologia e didática**. Piracicaba/BRA: Editora Unimep.
- BAPTISTA, José Afonso: (1999). **Aprender pro medida**. Porto, Portugal: Porto Editora.
- BELLUZZO, Regina Célia Baptista: (2004). **A aprendizagem ao da vida: um desafio para a educação na sociedade do conhecimento**. In: RIVERO, Cléia MariaL & GALLO, Silvio (org.): **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauro/BRA: Edusc. (Coleção Educar).
- BERTRAND, Yves & VALOIS, Paul: (1994). **Paradigmas educacionais: escola e sociedades**. Trad. Elisabete Pinheiro. Lisboa/POR: Instituto Piaget. (Coleção Horizontes Pedagógicos).
- BRASIL, (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96**, Brasília. _____, Secretaria de Educação Fundamental. (1997). **Parâmetros curriculares nacionais: introdução ao parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC.
- CASÉRIO, Vera Mariza Regino: (2004). **Saberes e competências do educador a partir das concepções críticas de educação**. In: RIVERO, Cléia MariaL & GALLO, Silvio (org.): **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauro/BRA: Edusc. (Coleção Educar).
- CHERVEL, André: (1990). 'História das disciplinas escolares'. In: **Revista Teoria e Educação**. Porto Alegre: Pannonica, n.2.
- DAMIS, Olga Teixeira: (1996). 'Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar'. In: VEIGA, Ilma P.A. **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas, SP. Ed. Papirus.
- DÍAS BARRIGA, Angel: (1999). Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A.
- ENGUITA, Mariano Fernandez: (1998). **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ensino**. Porto Alegre. Ed. Artes Médicas.
- FORQUIN, Jean-Claude: (1993). **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FREIRE, Paulo: (1970) **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/RJ, Paz e Terra.

FREIRE, Paulo: (1987). **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GARCÍA, Eduardo: (1998). 'A natureza do conhecimento escolar: transição do cotidiano para o científico ou do simples para o complexo?' In: RODRIGO, M. J.; ARNAY, José (orgs.). **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança**. São Paulo: Ática.

GARCÍA, Eduardo: (1998). **Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares**. Sevilla. Diada. Série Fundamentos. n.8.

GÓMEZ, A. Pérez: (1998). 'As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência'. In: SACRISTÁN, J. G. (org.) **Comprender e transformar o**

GOODSON, Ivor F.: (1997). **A construção social do currículo**. Educa.

HERNÁNDEZ, Fernando, VENTURA, Montserrat.: (1996) **Los proyectos de trabajo. Una forma de organizar los conocimientos escolares**. In: La organización del currículo por proyectos de trabajo: el conocimiento es un caleidoscopio. Barcelona/ESP: ICE/GRAO.

LIBÂNEO, José Carlos (1990): **Democratização da escola pública**. São Paulo/SP: Editora Loyola.

LIBÂNEO, José Carlos: (1994). **Didática**. 15 ed. São Paulo: Cortez.

LOPES, Alice: (1999). **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: UERJ.

_____: (1997). 'Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e mediação didática'. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre. v.22, n.1, jan.-jun.

LUCKESI, Cipriano.C: (2002). **Avaliação da aprendizagem escolar**. 12 ed. São Paulo: Cortez.

MANACORDA, Mario Alighiero: (1992). História da educação: da antiguidade aos nossos dias. 3.ed. São Paulo. Cortez: autores associados.

MASETTO, Marcos T. et. al.: (2000). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 8. ed. Campinas/BRA: Papirus. (Coleção Papirus Educação).

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (1986): **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo/SP: EPU.

PADILHA, Paulo Roberto: (2001). **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo/BRA: Cortez.

PERRENOUD, Philippe: (1999). **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed.

PERRENOUD, Philippe: (2000). **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre/BRA: Artmed.

PORLÁN, Rafael & MARTÍN, José: (1997). *El diario del profesor*. Sevilla/ESP: Díada Editora.

SILVA, Tomaz Tadeu da: (1999). **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte/BRA: Autêntica.

THURLER, Mônica Gather: (2002). **O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas.** In: PERRENOUD, Philippe et. al.: As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre/BRA: Artmed.

VEIGA, Ilma Passos A.: (1995). **Projeto Político Pedagógico da Escola.** São Paulo/BRA: Papirus.

VEIGA, Ilma Passos: (1998). **Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico.** São Paulo/BRA: Papirus.

