

Roberto Valdés Puentes

Didática da Matemática



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE UBERLÂNDIA

2014

Puentes, Roberto Valdés

Didática da Matemática / Roberto Valdés Puentes. Uberlândia,
MG : UFU, 2014 168p.

Reitor

Elmiro Santos Resende

Coordenador UAB/CEAD/UFU

Maria Teresa Menezes Freitas

Conselho Editorial

Carlos Rinaldi - UFMT

Carmen Lucia Brancaglioni Passos - UFScar

Célia Zorzo Barcelos - UFU

Eucídio Arruda Pimenta - UFMG

Ivete Martins Pinto - FURG

João Frederico Costa Azevedo Meyer - UNICAMP

Marisa Pinheiro Mourão - UFU

Edição

Centro de Educação a Distância

Comissão Editorial - CEAD/UFU

Diagramação

Equipe CEAD/UFU

PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Dilma Vana Rousseff

MINISTRO DA EDUCAÇÃO
Aloizio Mercadante

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA/CAPES
João Carlos Teatini de Souza Clímaco

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU
REITOR
Elmiro Santos Resende

VICE-REITOR
Eduardo Nunes Guimarães

CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
DIRETORA E COORDENADORA UAB/UFU
Maria Teresa Menezes Freitas

SUPLENTE UAB/UFU
José Benedito de Almeida Júnior

FACULDADE DE MATEMÁTICA – FAMAT – UFU
DIRETOR
Prof. Dr. Luís Antonio Benedetti

COORDENADORA DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA – PARFOR
Profa. Dra. Fabiana Fiorezi de Marco

ASSESSORA DA DIRETORIA
Sarah Mendonça de Araújo

EQUIPE MULTIDISCIPLINAR
Alberto Dumont Alves Oliveira
Dirceu Nogueira de Sales Duarte Jr.
Gustavo Bruno do Vale
João Victor da Silva Alves
Otaviano Ferreira Guimarães

Sumário

Sumário	4
Figuras	6
Quadros	7
Esquemas	8
Cronograma	
MÓDULO I	
Módulo I – Introdução ao estudo da Didática da matemática	16
Tema 1.1 - A Didática ou teoria do ensino: conceito, objeto e campos.	17
1.1.1- <i>Questões teóricas relativas ao conceito e objeto de estudo da Didática</i>	17
Tema 1.2 - O lugar da Didática entre a Educação, a Pedagogia e as Didáticas Específicas.	27
1.2.1- <i>O Homem: Sociedade e Educação</i>	27
1.2.2 – Educação e Pedagogia	29
1.2.3 – Pedagogia e Didática	30
1.2.4- Didática e didáticas específicas	31
Tema 1.3 – Trajetória histórica da Didática.	37
1.3.1. <i>Questões relativas às fontes disponíveis e às periodizações</i>	37
1.3.2. <i>Principais momentos na trajetória histórica da didática em nível mundial</i>	39
1.3.3- <i>Principais momentos na trajetória histórica da didática em nível brasileiro</i>	45
<i>Atividades do texto básico</i>	49
<i>Leitura complementar</i>	50
<i>Atividades da leitura complementar</i>	50
<i>Vídeo básico</i>	50
<i>Atividades do vídeo básico</i>	51
<i>Atividades suplementares</i>	51
<i>Síntese do módulo</i>	52
<i>Bibliografia adicional comentada</i>	52
<i>Referências</i>	
MÓDULO II	
Módulo II – Formação e identidade do profissional da educação e as teorias pedagógicas.	55
I-TEXTO BÁSICO	56
Tema 2.1 - Os saberes didáticos na formação de professores.	56
2.1.1. <i>Questões relativas à docência como atividade profissional</i>	57
2.1.2. <i>Questões relativas ao desenvolvimento profissional docente</i>	58
2.1.3. <i>Questões relativas ao lugar da Didática na formação dos professores</i>	61
Tema 2.2 - A Didática e as teorias pedagógicas: suas repercussões na organização do trabalho pedagógico.	78

2.2.1. <i>Questões relativas ao conceito de teorias pedagógicas e de organização do trabalho docente.</i>	78
2.2.2. <i>Questões relativas às fontes disponíveis para o estudo do tema.</i>	79
2.2.3. <i>Questões relativas à tipologia escolhida para o estudo das teorias pedagógicas.</i>	79
<i>Atividades do texto básico</i>	87
<i>Leitura complementar</i>	87
<i>Atividades da leitura complementar</i>	88
<i>Vídeo básico</i>	88
<i>Atividades do vídeo básico</i>	88
<i>Atividades suplementares</i>	89
<i>Síntese do módulo</i>	89
<i>Bibliografia adicional comentada</i>	90
<i>Referências</i>	91
MÓDULO III	
Módulo III – O processo de ensino aprendizagem de matemática e seus elementos.	92
I – TEXTO BÁSICO	93
Tema 3.1- A organização didática do processo de ensino-aprendizagem: o planejamento.	95
3.1.1. <i>Etapas na organização didática do processo de ensino-aprendizagem.</i>	
3.1.2. <i>Os componentes didáticos do planejamento do processo de ensino-aprendizagem</i>	
3.1.3. <i>O planejamento da gestão da matéria e da classe</i>	100
Tema 3.2- A gestão da matéria e da classe no processo de interação com os alunos.	126
3.2.1- <i>Questões relativas ao conceito de aula</i>	126
3.2.2- <i>Estruturação didática da aula do ponto de vista organizativo</i>	127
3.2.3- <i>A aplicação das medidas disciplinares e das regras e procedimentos</i>	133
Tema 3.3- A avaliação do processo de ensino-aprendizagem na educação básica.	144
3.3.1. <i>Precisões conceituais sobre avaliação e suas funções.</i>	
3.3.2. <i>Uma proposta de avaliação formativa alternativa da aprendizagem dos alunos</i>	
3.3.3. <i>Por uma prática avaliativa formativa alternativa.</i>	157
<i>Atividades do texto básico</i>	163
<i>Leitura complementar</i>	163
<i>Atividades da leitura complementar</i>	164
<i>Vídeo básico</i>	164
<i>Atividades do vídeo básico</i>	164
<i>Atividades suplementares</i>	165
<i>Síntese do módulo</i>	165
<i>Bibliografia adicional comentada</i>	166
<i>Referências</i>	167

FIGURAS

Figura 1: <i>João Amos Comênio (1592-1670)</i>	18
Figura 2: <i>Gravura do próprio Comênio para um de seus livros de texto: aprender brincando.</i>	18
Figura 3: <i>Alexei N. Leontiev (1903-1979)</i>	27
Figura 4: <i>Sócrates(469-399)</i>	40
Figura 5: <i>Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)</i>	41
Figura 6: <i>Johann Friedrich Herbart (1776-1841)</i>	42
Figura 7: <i>Maria Montessori (1870-1952)</i>	43
Figura 8: <i>Ratio Studiorum</i>	46
Figura 9: <i>Paulo Freire (1921-1997)</i>	63
Figura 10: <i>Professor e escola</i>	78
Figura 11: <i>Trabalho pedagógico</i>	79
Figura 12: <i>Trabalho Pedagógico</i>	84
Figura 13: <i>Avaliação</i>	146
Figura 14: <i>Função do desenvolvimento</i>	149
Figura 15: <i>Democratização dos sistemas educativos</i>	152
Figura 16: <i>Relação Professor x Aluno</i>	156

QUADROS

Quadro 1: <i>Diferentes definições de didática</i>	19
Quadro 2: <i>Diferentes periodizações sobre a evolução da didática</i>	37
Quadro 3: <i>Classificações e tipologias sobre conhecimentos, saberes e competências</i>	62
Quadro 4: <i>Classificações por autores</i>	63
Quadro 5: <i>Quadro das correntes pedagógicas contemporâneas</i>	85
Quadro 6: Estratégias de aprendizagem	109

Esquema 1: <i>Os saberes didáticos segundo Maria I. da Cunha (2004)</i>	65
Esquema 2: <i>FLUXOGRAMA - componentes do planejamento da gestão da matéria</i>	96
Esquema 3: <i>Gestão da matéria no processo de interação com os alunos</i>	97
Esquema 4: <i>Gestão da classe em situação de interação com os alunos</i>	98
Esquema 5: <i>Os objetivos de ensino segundo o domínio</i>	102
<i>Esquema 6: Derivação gradual dos objetivos</i>	103
Esquema 7: <i>Unidade do aspecto lógico o conteúdo</i>	104
Esquema 8: <i>Sistema de conhecimentos</i>	106
Esquema 9: <i>Sistema de habilidades</i>	107
Esquema 10: <i>Componente do processo ensino-aprendizagem</i>	145

INFORMAÇÕES

Prezado(a) aluno(a),

Ao longo deste guia impresso você encontrará alguns “ícones” que lhe ajudarão a identificar as atividades.

Fique atento ao significado de cada um deles, isso facilitará a sua leitura e seus estudos.

Destacamos alguns termos no texto do Guia cujos sentidos serão importantes para sua compreensão. Para permitir sua iniciativa e pesquisa não criamos um glossário, mas se houver dificuldade interaja no *Fórum de Dúvidas*.



Áudio



Vídeo



Leituras
Indicadas



Multimídia



Atividades
Guia Impresso



Atividades
Ambiente Virtual



Saiba Mais



Pare e Pense



Pesquisando
na rede



Referências

Destacamos alguns termos no texto do Guia cujos sentidos serão importantes para sua compreensão. Para permitir sua iniciativa e pesquisa não criamos um glossário, mas se houver dificuldade interaja no Fórum de Dúvidas.

APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA: DIDÁTICA DA MATEMÁTICA

Prezado estudante,

Esse é nosso primeiro contato. Espero que ele seja bom, prazeroso, construtivo e intenso para você e para mim como foi ao longo das disciplinas que antecederam a Didática Geral. E espero que seja bom e edificante não apenas agora no começo da disciplina, mas que esse prazer se prolongue durante todo o processo de ensino-aprendizagem que terá lugar ao longo dos três módulos que integram a disciplina.

É um enorme privilégio ter a oportunidade de participar junto a você de um processo universitário de produção, reflexão, questionamento, confronto e socialização de experiências, conhecimentos, habilidades, destrezas, capacidades, valores e competências necessários ao exercício da docência, aquecido ao calor do estudo, da dedicação, do empenho, da pesquisa e da perseverança.

Um processo dessa natureza só é possível pela via de um ato de comunhão onde todos os sujeitos envolvidos, como quando um grupo de amigos se senta a uma mesa, compartilham projetos, aspirações, sonhos, esperanças e desejos: construir um Brasil mil vezes melhor; mais democrático; menos violento, desigual, injusto e corrupto; mais humano. Enfim, construir com nossas próprias mãos um Brasil novo. E um Brasil novo exige, entre outras coisas, uma educação que trabalhe de maneira obstinada na formação de novos homens e mulheres, de homens e mulheres do futuro.

O Brasil tem crescido de maneira significativa nas últimas décadas. Hoje somos uma das maiores potências econômicas do planeta. Não obstante, seu sistema educacional continua sendo precário, pobre, atrasado, ineficiente, excludente, que ensina pouco e forma mal.

Vou repetir aqui o mesmo que afirmei ante um grupo de pedagogos durante uma palestra ministrada em 2010, como parte das atividades de capacitação docentes realizadas pelo CEMEPE (Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz). A Educação Básica no Brasil não vai bem. Na América Latina, segundo os resultados do *Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação - LLECE* (UNESCO, Chile), que avalia o desempenho dos estudantes de 4ª e 5ª séries do Ensino Fundamental, em ciências, linguagem e matemática, o país ocupa o terceiro lugar, atrás de Cuba e Chile.

A situação do Ensino Médio é ainda pior. No programa de avaliação internacional de estudantes – PISA, que realiza cada dois anos a Organização para Cooperação de Países Desenvolvidos (OCDE), com estudantes de 15 anos, que deveriam estar no 1º ou 2º ano do Ensino Médio, os brasileiros aparecem em 53º lugar com 405 pontos, 405 em ciências, 412 em leitura e 386 em matemática, entre 65 países que participaram da pesquisa em 2009 (OCDE, 2010). Estamos bem atrás dos cinco países mais bem colocados, China (575), Finlândia (554), Hong Kong (549), Cingapura (542) e Japão (539). Em relação à China, por exemplo, o Brasil alcançou um desempenho 30% mais baixo. O país perde também para países da América Latina, bem menores e com um Produto Interno Bruto muito inferior, como por exemplo, Uruguai (47º com 426 pontos), México (48º com 425), Trinidad e Tobago (51º com 416) e Colômbia (52º com 413).

Para o Brasil crescer bem e de maneira sustentável, é preciso reverter os resultados satisfatórios obtidos no campo econômico para a educação. É preciso destinar uma parte significativa do Produto Interno Bruto nacional para financiar o crescimento educacional. Construir um sistema educativo verdadeiramente eficiente que ensina e educa para a coletividade, o progresso, a paz, a conservação e preservação da natureza e de todas as espécies, especialmente a humana, exige muito dinheiro, vontade política e um projeto de desenvolvimento educacional coerente.

A Didática, enquanto ciência do ensino e disciplina pedagógica que se ocupa dos fundamentos, condições e modos de se efetivar processos de ensino e aprendizagem voltados para o desenvolvimento integral da personalidade e das funções mentais dos estudantes, tem um importante papel a desempenhar na melhoria da qualidade da educação e dos processos que têm lugar no interior da escola e das salas de aulas.

A nossa disciplina constitui, junto com as metodologias do ensino (didáticas específicas), um dos compo-

nentes fundamentais para a formação didático-pedagógica do pedagogo, uma vez que as Novas Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura estabelecem a docência como base obrigatória para a formação e identidade profissional de um professor cujo perfil de atuação é o ensino, a organização e a gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e a produção e difusão do conhecimento em diversas áreas da educação.

Dentro do curso de Licenciatura em Matemática a distância – PARFOR, a disciplina Didática da Matemática é ministrada no 3º. semestre e dispõe de um total de 60 horas. Seu conteúdo está organizado em três módulos, cada um deles desdobrado em temáticas e tópicos, seguidos de uma síntese, tarefas de estudo, atividades aplicadas, leitura complementar, atividades sobre a leitura complementar e indicações bibliográficas. Cada uma dos módulos obedece a uma sequência lógica, com conteúdos que vão desde os aspectos mais gerais e abstratos até os mais específicos e práticos.

A **Didática da Matemática**, por sua vocação interdisciplinar e até transdisciplinar, é considerada uma ciência e uma disciplina de integração que agrupa de maneira orgânica os conteúdos das diversas matérias que estudam aspectos da prática educativa escolar (Filosofia da educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação etc.) e das metodologias específicas, para elaborar generalizações em torno de conhecimentos e tarefas docentes comuns e fundamentais ao processo de ensino.

Em tal sentido, os temas, assuntos e problemáticas que estarão contidas na disciplina constituem o conjunto dos conhecimentos e práticas escolares necessários para que o futuro professor possa assumir uma sala de aula na condição de docente e educador.

A intenção dessa disciplina é proporcionar aos estudantes os conhecimentos teóricos e práticos necessários que lhes possibilitem uma melhor percepção e compreensão das situações didáticas, no seu contexto histórico e social; além de uma compreensão crítica do processo de ensino na sua função de assegurar seu encontro com as matérias escolares e do módulo objetivo-conteúdo-métodos enquanto espinha dorsal da principal atividade docente do professor, isto é, a docência, naquilo que lhe diz respeito: o planejamento da gestão da matéria e da classe, a gestão da matéria e da classe em interação com os alunos e a avaliação da matéria e da classe; além do domínio dos métodos, das atividades, das estratégias, dos procedimentos, dos recursos, das condições e dos modos de se realizar situações didáticas concretas em sala de aula.

Ainda assim, a disciplina não contém receitas nem oferece formulas prontas que capacitem automaticamente para dar boas aulas. Não é possível reduzir a receita, manual ou fórmula uma ciência tão complexa e dinâmica como é a Didática. Da mesma maneira que não é possível reduzir a uma simples estrutura estável o ensino, nem elaborar para ele prescrições matemáticas antes mesmo de o processo acontecer. Longe disso, os módulos aqui organizadas procuram construir um espaço para pensarmos, na forma de princípios didáticos, concepções mais adequadas de se oportunizar a necessária instrumentalização teórica e prática que permitam realizar o trabalho docente com a eficiência e qualidade requerida, considerando o ensino como um ato intencional marcado pelo seu caráter de estável e contingencial ao mesmo tempo, cujo objetivo fundamental é o de gerar a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

A **Didática Geral** se divide em três módulos:

1) Módulo I – Introdução ao estudo da Didática da matemática

1.1- A Didática ou teoria do ensino: conceito e objeto;

1.2- O lugar da Didática entre a Educação, a Pedagogia e as Didáticas Específicas;

1.3– Trajetória histórica da Didática;

2) Módulo II – Formação e identidade do profissional da educação e as teorias pedagógicas

2.1- Os saberes didáticos na formação de professores;

2.2- A Didática e as teorias pedagógicas: suas repercussões na organização do trabalho pedagógico;

3) Módulo III – O processo de ensino aprendizagem de matemática e seus elementos.

- 3.1- O planejamento do processo de ensino-aprendizagem;
- 3.2- A gestão da matéria e da classe no processo de interação com os alunos;
- 3.3- A avaliação do processo de ensino-aprendizagem na educação básica.

No conjunto, os módulos se direcionam para o estudo do conceito, objeto e campos da Didática, as diversas concepções da educação; os fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos da Didática e suas implicações no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem desenvolvidor; além dos fundamentos sócio-político-epistemológicos da Didática na formação do(a) profissional professor(a) e na construção da identidade docente; as etapas do processo de organização didática da gestão da matéria e da classe (planejamento, execução e avaliação).

Do ponto de vista dos objetivos gerais, a disciplina tem como propósito contribuir no processo de desenvolvimento de capacidades que permitirão a você posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações da profissão, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; perceber-se integrante, dependente e agente transformador do processo docente-educativo no Brasil, contribuindo ativamente por intermédio de uma docência comprometida para a melhoria do sistema; desenvolver o conhecimento pedagógico ajustado e o sentimento de confiança em suas capacidades profissionais e pessoais (afetivas, físicas, cognitivas, ética, estética etc.) para agir com perseverança na busca do conhecimento e da cidadania de seus alunos; utilizar as diferentes linguagens (verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal) como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, além de saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos.

Espero que essa nossa aspiração possa ser materializada pela via de um efetivo processo de construção e de formação colaborativa!

SOBRE O AUTOR

Meu nome é Roberto Valdés Puentes. Nasci em Cuba, mas sou cubano e brasileiro de coração. Sou graduado em Educação e Mestre em Ciências Pedagógicas por universidades cubanas, doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2003) e pós-doutor em Didática pela Universidade de Granada (Espanha). No passado exerci a docência em diversas instituições de educação superior de Cuba e do Brasil, no período de 1992 a 2008. Atualmente sou Professor Adjunto II (DE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - FAGED/UFU, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado), nas Linhas de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas, e Políticas, Saberes e Práticas Educativas. Coordeno o Grupo de Pesquisa do CNPq: *GEPEDI - Didática e Desenvolvimento Profissional dos professores: educação básica, superior e profissional* e a *Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática* (Editora Edufu). Sou membro da Comissão Editorial de *Ensino em Re-vista* (UFU) e pesquiso e escrevo sobre Didática, formação pedagógica de professores e docência universitária e do ensino médio.

CRONOGRAMA

Semana	Módulos	Temas	Desenvolvimento	Avaliações
Semanas 1 e 2	Módulo 1	1.1	Atividade 1 – Guia impresso Atividade 2 – Leitura complementar Atividade 3 – Atividade de leitura complementar Atividade 4 – Vídeio Básico Atividade 5 – Atividade do Vídeio Básico Atividade 6 – Atividade Suplementar	Atividade 5 – Atividade do Vídeio Básico Valor: 10 pontos.
		1.2	Atividade 1 – Guia impresso Atividade 2 – Leitura complementar Atividade 3 – Atividade de leitura complementar Atividade 4 – Vídeio Básico Atividade 5 – Atividade do Vídeio Básico Atividade 6 – Atividade Suplementar	Atividade 1 – Guia impresso Valor: 10 pontos
		1.3	Atividade 1 – Guia impresso Atividade 2 – Leitura complementar Atividade 3 – Atividade de leitura complementar Atividade 4 – Vídeio Básico Atividade 5 – Atividade do Vídeio Básico Atividade 6 – Atividade Suplementar	Atividade 3 – Atividade de leitura complementar Valor: 10 pontos.

Semanas 3 e 4	Módulo 2	2.1	Atividade 1 – Guia impresso Atividade 2 – Leitura complementar Atividade 3 – Atividade de leitura complementar Atividade 4 – Vídeo Básico Atividade 5 – Atividade do Vídeo Básico Atividade 6 – Atividade Suplementar	Atividade 1 – Guia impresso Valor: 10 pontos
		2.2	Atividade 1 – Guia impresso Atividade 2 – Leitura complementar Atividade 3 – Atividade de leitura complementar Atividade 4 – Vídeo Básico Atividade 5 – Atividade do Vídeo Básico Atividade 6 – Atividade Suplementar	Atividade 1 – Guia impresso Valor: 10 pontos
Semanas 5 e 6	Módulo 3 Primeira parte	3.1	Atividade 1 – Guia impresso Atividade 2 – Leitura complementar Atividade 4 – Vídeo Básico Atividade 5 – Atividade do Vídeo Básico Atividade 6-Atividade Suplementar	Atividade 3 – Atividade de leitura complementar Valor: 10 pontos.
Semanas 7 e 8	Módulo 3 Segunda parte	3.2	Atividade 2 – Leitura complementar Atividade 3 – Atividade de leitura complementar Atividade 4 – Vídeo Básico Atividade 5 – Atividade do Vídeo Básico Atividade 6 – Atividade Suplementar	Atividade 1 – Guia impresso Valor: 10 pontos
		3.3	Atividade 1 – Guia impresso Atividade 2 – Leitura complementar Atividade 3 – Atividade de leitura complementar Atividade 4 – Vídeo Básico Atividade 6 – Atividade Suplementar	Atividade 5 – Atividade do Vídeo Básico Valor: 10 pontos.

Introdução ao estudo da Didática da Matemática.

Tema 1.1- A Didática da matemática ou teoria do ensino: conceito e objeto.

1.1.1- Questões teóricas relativas ao conceito e objeto de estudo da Didática.

Tema 1.2- O lugar da Didática entre a Educação, a Pedagogia e as Didáticas Específicas.

1.2.1. O Homem: Sociedade e Educação.

1.2.2. Educação e Pedagogia.

1.2.3. Pedagogia e Didática.

1.2.4. Didática e didáticas específicas.

Tema 1.3- Trajetória histórica da Didática.

1.3.1. Questões relativas às fontes disponíveis e às periodizações.

1.3.2. Principais momentos na trajetória histórica da didática em nível mundial.

1.3.3. Principais momentos na trajetória histórica da didática em nível brasileiro.

Objetivos do módulo I

Ao finalizar o módulo você deverá ser capaz de:

- Definir o conceito de Didática a partir da análise das conceitualizações mais importantes realizadas pelos principais estudos do tema no Brasil e em nível internacional.
- Identificar e descrever o objeto de estudo da Didática.
- Analisar como o Homem se constitui enquanto ser social, cultural, histórico, biológico e antropológico com base na relação que se estabelece entre sociedade e educação.
- Caracterizar a relação existente entre educação e pedagogia, pedagogia e didática, bem como entre didática e as didáticas específicas.
- Identificar e utilizar no futuro alguns das fontes disponíveis no Brasil para o estudo do tema e as principais periodizações ou classificações elaboradas a respeito.
- Caracterizar os principais aspectos da Didática com base em cada uma das etapas históricas estabelecidas.
- Descrever os principais momentos na trajetória histórica da Didática em nível mundial e brasileiro.

Introdução

Neste módulo procuraremos construir de maneira colaborativa, e com base nas fontes disponíveis, uma síntese explicativa da Didática enquanto teoria do ensino. Uma abordagem dessa natureza impõe, inicialmente, que explicitemos, pelo menos, uma organização formal do material.

Em primeiro lugar, analisam-se diferentes definições de Didática elaboradas ao longo da evolução histórica dessa ciência e disciplina pedagógica, passando por J. A. Comênio, até chegarmos a uma conceituação própria. A seguir, identifica-se e caracteriza-se o objeto de estudo da Didática. Por fim, estabelece-se uma delimitação do objeto da Didática a partir dos campos que a integram (investigativo, profissional e disciplinar) e de suas tarefas fundamentais, analisando mais profundamente o campo disciplinar.

Em segundo lugar, uma vez definido o conceito, o objeto de estudo e os campos da Didática, ciência responsável pela elaboração de princípios gerais sobre o ensino com base nas leis que a psicologia estabelece sobre aprendizagem (ou como ciência da mediação docente da mediação da cognitiva dos estudantes, nas palavras de Libâneo), a nossa intenção é poder estudar com você o lugar que ocupa a Didática Geral entre a educação, a pedagogia e as didáticas específicas ou metodologias do ensino. Para tal, trataremos da maneira como se constitui o Homem, enquanto ser social, cultural, histórico, biológico e antropológico, com base na relação que se estabelece entre a sociedade e a educação. A seguir, abordaremos em separado os vínculos entre Educação e Pedagogia, entre Pedagogia e Didática e entre a Didática e as Didáticas Específicas.

Em terceiro lugar, depois de vencer a segunda etapa, iniciaremos a análise e a avaliação do desenvolvimento histórico experimentado pela Didática Geral desde suas origens até o presente, tanto em nível mundial como brasileiro.

Tema 1.1- A Didática ou teoria do ensino: conceito, objeto e campos.

1.1.1-Questões teóricas relativas ao conceito e objeto de estudo da Didática

A Didática, incluindo sua definição e seu objeto de estudo, tem sido conceituada frequentemente e de maneiras diversas na literatura especializada sobre o tema desde Ratke e Comênio até hoje, sobretudo, nos últimos quarenta anos no Brasil (NÉRICI, 1977, 1981; MARQUES, 1983; CARVALHO, 1984; MARTINS, 1985; LIBÂNEO, 2008A, 2008b; CANDAU, 1989; HAYDT, 2006, entre muitos outros) e no estrangeiro (REYES e PAIROL, 1988; DANILOV e SKATKIN, 1978; KLINGBERG, 1978; ORAMAS e TORUNCHA, 2002; SAVIN, 1976; MARHUENDA, 2000). Essa questão, além de exprimir divergências, desavenças e crises existentes entre teóricos e pesquisadores, torna manifesta a riqueza e complexidade de um campo científico que se reinventa e se reformula permanentemente, em razão das exigências colocadas por fatores internos e externos.

A palavra *didática* ingressa no léxico português, segundo Castanho e Castanho (2008), em meados do século XIX, mas desde 1613 já fazia parte do vocabulário europeu (no qual se inclui Portugal). Junto com *Syllabus*, *aula* ou *classe*, *catecismo* e *currículo*, *didática* constitui uma das cinco palavras que entraram para o discurso educacional europeu no período de cem anos, ou seja, do início do século XVI ao início do século XVII.

Não obstante, foi em 1629 que a palavra *Didática* foi empregada por primeira vez pelo educador alemão Wolfgang Ratke (1571-1635), no seu livro *Aphorisma Didactici Precipiu* (Principais Aforismos Didáticos), para se referir ao ensino. Ratchius, com cujo nome também foi conhecido o pensador, elaborou um sistema de educação baseado na filosofia de Francis Bacon, iniciou o uso de novos métodos de ensino da língua vernácula e das línguas clássicas, abdicou por uma reforma educativa e sugeriu um método universal para ensinar “artes, ciências e língua de uma forma rápida e segura”. Em 1612 já tinha apresentado um plano de reforma em que defendia, entre outras coisas, a criação de escolas que, usando novos métodos de ensino, permitissem aos alunos aprender com rapidez as línguas modernas e mortas; o estabelecimento de uma escola popular de ensino de ciências e ofícios manuais em língua materna; a consolidação da unificação de Alemanha, pela junção da língua, o governo e a religião etc.

Entretanto, foi J. A. Comênio quem consagraria mais tarde o termo de *Didática* em sua obra **Didática Magna** (1657). Nesse texto, sobre a base de reflexões filosóficas, de tentativas e de estudos realizados

por seus predecessores, bem como da análise teórica da experiência de trabalho das escolas daquele tempo, Comênio elaborou, pela primeira vez de maneira orgânica, sistemática e científica os fundamentos ou princípios, os métodos e o conteúdo do ensino geral. Além disso, reconheceu a enorme contribuição dada à educação, criticando os males da escola e propondo remédios para sua melhora, não só por Ratke, mais também por outros, como por exemplo, Lubin, Helwig, Ritter, Bodin, Glaum, Vogel, Wolfstirn e João Valentim Andréa (COMÊNIO, 2001).

De modo que, sem desconhecer a enorme contribuição dada por importantes filósofos, cientistas, educadores e pedagogos do passado (Sócrates, Demócrito, Heráclito, Platão, Aristóteles, entre outros) à educação e ao ensino, foi Comênio o primeiro na história do pensamento pedagógico a elaborar uma teoria do ensino, como sistema de conhecimentos científicos, isto é, como uma ciência pedagógica.



Figura 1: João Amos Comênio (1592-1670)

Além disso, Comênio fez outros aportes inesquecíveis à educação. Entre os principais estão o fato de ter efetuado uma adequada racionalização de todas as ações educativas, indo da teoria didática até as questões do cotidiano da sala de aula; ter defendido a ideia de que a prática escolar deveria imitar os processos da natureza; ter considerado a relevância das possibilidades e dos interesses das crianças na relação entre professor e alunos durante o processo de ensino. Outras de suas colaborações foram: visualizar o professor como um profissional da educação que deveria ser bem remunerado; levar em consideração os limites do corpo e a necessidade, tanto dos alunos quanto dos professores na organização do tempo e do currículo; insistir no valor da diversidade de atividades de aprendizagem; combater o pedantismo literário e o sadismo pedagógico; incluir os portadores de deficiência mental e as meninas no modelo de escola que deveria ensinar “tudo a todos”; defender o acesso irrestrito à escrita, à leitura e ao cálculo; conceber uma nova concepção de criança; defender o princípio do ensino vinculado à brincadeira; por fim, defendeu o uso do método empírico de exploração do mundo e da experimentação (FERRARI, S/D).



Figura 2: Gravura do próprio Comênio para um de seus livros de texto: aprender brincando.

De Comênio é, justamente, uma das primeiras e melhores definições de Didática que se conhece até hoje. Na quinta página de sua **Didática Magna** afirma:

Nós ousamos prometer uma Didática Magna, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar rapidamente, ou seja, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros. E de ensinar solidamente, não superficialmente e apenas com palavras, mas encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução, para os bons costumes e para a piedade sincera. Enfim, demonstraremos todas estas coisas a priori, isto é, derivando-as da própria natureza imutável das coisas, como de uma fonte viva que produz eternos arroios que vão, de novo, reunir-se num único rio; assim estabelecemos um método universal de fundar escolas universais (COMÊNIO, 2001, p. 5).

A raiz do conceito original de Didática advém do termo grego *Techné didaktiké*, que significa arte ou técnica de ensinar, e desde os tempos de J. A. Comênio (1592-1670) entende-se por tal o sistema científico dos conhecimentos relacionados com “o que” e “o como ensinar” aos escolares. Não é de maneira gratuita que Comênio inicia sua obra com essa frase: *Didática significa arte de ensinar*. De essa maneira, o termo de Didática significou inicialmente arte de ensinar e, como arte, a didática dependeu muito da habilidade, da intuição do professor e do dom natural para ensinar, muito mais do que de um repertório de conhecimentos a serem aprendidos sobre o ensino.

Só muito recentemente passaram a ser empregados, junto com o termo da Didática propriamente dita, os de Teoria do Ensino e/ou Teoria da Instrução.

Foi possível consultar inúmeras definições de Didática enquanto era elaborado esse material básico de estudo para você. Contudo, ao considerar desnecessário neste momento fazer uso de tanto enciclopedismo pedagógico, terminou-se selecionando apenas quatro definições que pudessem ajudar a esclarecer o que é em efeito a Didática e de que ela vem se ocupando ou vem tentando dar conta hoje.

Quadro 1: Diferentes definições de didática

Definições e objeto	Autores e obra
<p>“... parte da pedagogia que adquire na atualidade características de disciplina independente” e lhe atribuem por objeto de estudo “os processos de instrução e ensino, estreitamente vinculados com a educação, que constituem sua parte orgânica” (p. 10).</p>	<p>DANILOV, M. A.; SKATKIN, M. N. <i>Didáctica de la escuela media</i>. La Habana: Editorial Pueblo e Educación, 1978.</p>
<p>O objeto da Didática é “a instrução e a aprendizagem, como manifestações sociais universais...” (p. 48).</p>	<p>KLINGBERG, L. <i>Introducción a la didáctica general</i>. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1978.</p>

<p><i>“uma disciplina que elabora os princípios mais gerais do ensino, aplicáveis a todas as disciplinas, na sua relação com os processos educativos e cujo objeto de estudo o constitui o processo de ensino e aprendizagem” (p. 12).</i></p>	<p>REYES, G. L.; PAIROL, G. E. V. <i>Pedagogia</i>. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1988.</p>
<p><i>“os processos de ensino e aprendizagem referentes ao ensino de conteúdos específicos, em situações sociais concretas” (p. 234).</i></p>	<p>LIBANÊO, José Carlos. <i>Didática</i>. 28ª reimpressão. São Paulo: Cortez Editora, 2008.</p>

Tal como pode ser observado, em Libâneo (2008), tanto quanto em Klingberg (1978), em Danilov e Skatkin (1978) e em Teyes e Pairol (1988), há uma preocupação em atribuir à Didática a responsabilidade pela mediação docente dos processos de aprendizagem. O próprio Libâneo tem insistido, nas suas últimas falas, no fato de que o objeto da Didática é a mediação docente dos processos de aprendizagem. Com outras palavras, a Didática compreende, por meio dessas quatro posições marxistas, o conteúdo (a matéria), a aprendizagem e o ensino.

Em síntese, podemos afirmar que Didática Geral faz parte da Pedagogia e adquire na atualidade características de disciplina científica independente, porque tem objeto próprio (o ensino) e métodos e maneiras peculiares de abordá-lo. Ao mesmo tempo, pode ser considerada como teoria geral do ensino, pelo fato de elaborar os princípios de caráter geral que são válidos para todas as disciplinas.

A Didática Geral estuda o ensino com o objetivo de elaborar seus **fundamentos, condições e modos**, a fim de assegurar a realização de processos que permitam aos alunos a interiorização (apropriação ou reprodução) dos conhecimentos sistematizados, habilidades, hábitos, valores, capacidades, destrezas e competências, bem como o desenvolvimento integral da personalidade e das funções mentais superiores (memória, linguagem, atenção, concentração, raciocínio, pensamento lógico, resolução de problemas e imaginação).

Os **fundamentos** fazem referência ao conjunto de saberes, conhecimentos, teorias, tendências, paradigmas, idéias, pensamentos, juízos, discursos, argumentos etc. que obedecem a certas exigências de racionalidade e que são utilizados para justificar, explicar ou embasar as ações didáticas (a organização das condições e dos modos) que realizo na posição de professor.

As **condições** tratam das condições externas (sociedade, comunidade, família, políticas educacionais, organização do trabalho pedagógico da escola etc.) e das internas (organização do trabalho didático – o ambiente educativo: espaço, tempo e recursos –, os programas de aprendizagem, o papel educativo do processo docente) indispensáveis para a realização do trabalho docente em sala de aula.

Os **modos** discutem os objetivos, o sistema de conteúdos, os métodos, as atividades e as estratégias de aprendizagem, a organização do ambiente educativo, a avaliação e as referências, que se experimentam e empregam para desenvolver os processos.

O **ensino** faz referência ao modo peculiar de orientar a aprendizagem dos alunos e criar cenários mais formativos entre docentes e estudantes.

Finalmente, a **aprendizagem** trata do processo de construção de diversos repertórios de saberes, conhecimentos, capacidades, habilidades e procedimentos (processos de pensamento), atitudes e sentimentos

(subjetividades), e as competências para mobilizá-los (esses repertórios) diante da necessidade de formular e resolver problemas concretos do cotidiano (seja ele escolar, profissional ou social).

Segundo Marhuenda (2000), o problema e a pretensão da **Didática Geral** é lograr que o ensino realizado em contextos escolares venha a provocar nos alunos a aprendizagem desejada – ainda sabendo que o ensino não causa a aprendizagem –, conseguindo-o de maneira moralmente aceitável. O próprio autor espanhol oferece, também, uma aproximação genérica ao objeto da Didática:

A Didática se ocupa do estudo do ensino, dos processos de ensino e aprendizagem e das relações entre ambos os processos (p. 20). Crio que se ocupa preferentemente do ensino, mais que da aprendizagem. E crio que se ocupa do ensino, não só na sua vertente institucional – o ensino nos sistemas educativos, mas também no seu aspecto profissional (p. 22).



2 – ATIVIDADES DO TEXTO BÁSICO

Caro (a) aluno (a), depois de realizar o estudo sobre o conceito e objeto da Didática, é importante agora praticar um pouco os conhecimentos aprendidos, resolvendo as atividades propostas:

1- A Didática estuda os fundamentos, as condições e os modos de se realizar o processo de ensino de maneira a assegurar aos alunos a aprendizagem e o desenvolvimento da personalidade e das funções mentais superiores. Sendo assim, relacione as definições que aparecem na coluna da direita com os conceitos da esquerda, concedendo a cada um deles o número correspondente.

___ Os fundamentos	1. Trata dos aspectos externos (sociedade, comunidade, família etc.) e internos (organização do trabalho didático - o ambiente educativo: espaço, tempo e recursos-, os programas de aprendizagem etc.) indispensáveis para a realização do trabalho docente em sala de aula.
___ Os modos	2. Fazem referência ao conjunto de saberes, conhecimentos, teorias, tendências, paradigmas, ideias, pensamentos, juízos, discursos e argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade e que são utilizados para justificar, explicar ou embasar as ações didáticas.
___ O ensino	3. Discutem os objetivos, o sistema de conteúdos, os métodos, as atividades e as estratégias de aprendizagem, a organização do ambiente educativo, a avaliação e as referências, que se experimentam e empregam para desenvolver os processos.
___ A aprendizagem	4. Faz referência à forma peculiar de orientar a aprendizagem dos alunos e criar cenários mais formativos entre docentes e estudantes.
___ As condições	5. Trata do processo de construção de diversos repertórios de saberes, conhecimentos, capacidades, habilidades e procedimentos, atitudes e sentimentos, e as competências para mobilizá-los (esses repertórios) diante da necessidade de formular e resolver problemas concretos do cotidiano (seja ele escolar, profissional ou social).



3-LEITURA COMPLEMENTAR

Prezado(a) aluno(a), para ampliar os conhecimentos adquiridos no módulo 1 e complementar o estudo realizado, acesse o seguinte site:<http://www.slideshare.net/gadea/didtica> Nesse endereço eletrônico você acessará ao texto titulado **Didática**, elaborado pela professora mestre Socorro Lutoso a partir da obra de José Carlos Libâneo com o mesmo nome.



4-ATIVIDADE DA LEITURA COMPLEMENTAR

Com base na leitura do texto complementar **Didática**, responda as seguintes indagações:

- a) Qual é o objetivo fundamental atribuído à Didática?.
- b) Como Libâneo define educação, instrução, ensino e aprendizagem?.



5-VÍDEO BÁSICO

Prezado(a) aluno(a), acesse o seguinte endereço eletrônico:

<http://www.youtube.com/watch?v=bERxLjM7G0I>

Nesse endereço eletrônico você acessará o vídeo denominado **Desafios futuros**. Esse vídeo apresenta uma entrevista com o importante pesquisador e professor brasileiro José Carlos Libâneo, autor da clássica obra intitulada **Didática** (1990). Ao longo da entrevista o pesquisador explica o conceito de escola do futuro, sua função, o papel do ensino e a definição do bom professor.

Prezado(a) aluno(a), ao assistir a esse vídeo, procure ficar atento às diferentes afirmações feitas pelo entrevistado.



6-ATIVIDADE DO VÍDEO BÁSICO

Após assistir ao vídeo **Desafios futuros** procure responder as seguintes indagações. Ao concluí-las, poste no Ambiente Virtual de Aprendizagem para a correção do seu tutor.

- 1-Como José Carlos Libâneo define a Escola do Futuro?
- 2-Que função o entrevistado atribui à escola, ao ensino e ao professor?

Valor: 10 pontos



7-ATIVIDADES SUPLEMENTARES

Poste essas atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem no *Moodle* para a correção do seu tutor.

I – FÓRUM

Realizados os estudos inerentes ao Módulo 1, especialmente no que se refere à realização da atividade complementar, procure agora:

Participar de um fórum no ambiente do *Moodle*, onde você pode discutir com os colegas sobre as principais questões tratadas pelo autor no texto consultado com o título de **Didática**.

II - QUESTIONÁRIO

1. Em aula você estudou alguns dos principais problemas que enfrenta o ensino de Didática Geral nas licenciaturas no Brasil, sobretudo, na Pedagogia. Leia com atenção as afirmações que são feitas a seguir e marque verdadeiro (V) ou falso (F).

_____ Os processos de ensino e aprendizagem da Didática são caracterizados pelo falta de vínculo com o cotidiano das escolas, pela autonomia limitada dos professores em sala de aula, pela transparência das práticas pedagógicas e pela solidez dos mecanismos institucionais.

_____ A matriz curricular disciplinar, sem o devido trabalho interdisciplinar, prejudica a qualidade do tratamento da Didática.

_____ Formação centrada em psicologia da aprendizagem, Didática e metodologias de ensino e certo descaso das disciplinas que tratam dos chamados “fundamentos da educação” (história, filosofia, psicologia, sociologia).

_____ Os Planos de Ensino são desenvolvidos de maneira horizontal, longitudinal e linear, além de vertical, transversal ou em profundidade, tratando conteúdos diferentes e os mesmos conteúdos em níveis de assimilação cognitivas distintos.

_____ Adequação nos modos e nas condições necessárias que asseguram a aprendizagem.

_____ A privacidade das práticas dificulta a identificação, premiação, divulgação e o reconhecimento acadêmico das experiências inovadoras que têm lugar e, o que é pior, impossibilita a passagem dessas experiências de inovação isoladas e individuais à inovação institucional.

2-De acordo com os conteúdos desenvolvidos no guia impresso, relacionados com J. A. Comênio, responda:

- Por que esse pensador e educador pode ser considerado o Pai da Didática?
- Quais foram as principais contribuições de Comênio aos processos de Ensino e Aprendizagem?

8-SÍNTESE DO MÓDULO

O módulo que você acaba de ler constitui uma introdução ao estudo da disciplina de Didática. Nele foram tratados aspectos importantes relacionados à origem do termo de Didática e ao lugar que J. A. Comênio ocupa na evolução dessa ciência, concedendo a ela caráter científico. Analisou-se também o conceito, objeto e os campos que integram a Didática, com base na leitura das formulações teóricas elaboradas por diversos autores nacionais e estrangeiros.

A aproximação inicial à vida de J. A. Comênio, considerado o pai da Didática moderna e o primeiro contato com sua obra mais representativa, intitulada **Didática Magna**, é de uma relevância impar. Como também é relevante o estudo da obra de importantes didatas brasileiros, da magnitude de José Carlos Libâneo, e de autores estrangeiros praticamente desconhecidos no país, por exemplo, Klingberg e Danilov, entre outros.

Por fim, o texto faz uma identificação e caracterização dos campos da Didática, estabelecendo seus principais subcampos: investigativo, profissional e disciplinar. Além disso, estuda-se mais profundamente o subcampo disciplinar, levando a conhecer os principais problemas pelos quais passa o ensino da Didática na pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) e na graduação (curso de Pedagogia).

9-BIBLIOGRAFIA ADICIONAL COMENTADA

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Et. Al. **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. Brasília, DF: 2009.

O livro tem como finalidade contribuir para a disseminação de conhecimentos necessários à formação de profissionais da educação e de outras áreas das humanidades. As autoras partem da premissa de que o fazer docente é uma atividade situada, não neutra e distante do imprevisto. Inclui reflexões sobre o ensino, seus pressupostos, determinantes sociais e modos de concretização. No primeiro capítulo, especificamente, discute o conceito de Didática, seus precursores e a constituição dessa ciência enquanto disciplina.

Referências

- ANASTASIOU, Léa da Graça Camargos; ALVES, Leonir Pessate (orgs.). **Processos de Ensino na Universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003. Capítulo 3: Estratégias de Ensino, p. 67-100.
- BAFFI, Maria Adélia Teixeira. O planejamento em educação: revisando conceitos para mudar concepções e práticas. In: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em foco**. R.J.: Petrópolis, 2002. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/fundam02.htm>, Acesso em: 24/08/2009.
- CANDAU, V. M. A revisão da Didática. In: CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1988, p. 13-19.
- CARLOS, Jairo Gonçalves. **Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades**. Disponível em <http://www.miniweb.com.br/educadores/artigos/pdf/interdisciplinaridade.pdf>, acesso no 22/08/2009.
- CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia. Introdução a uma história da didática no Brasil. Cultura Escolar, Migrações e Cidadania – **Atas do VII Congresso LUSO-BRASILEIRO de História da Educação**. 20-30 de Junho de 2008, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade do Porto). Disponível em http://web.letras.up.pt/7clbheporto/trabalhos_finais/eixo2/IB594.pdf, acesso 12/07/2009.
- CNE/CP no. 1, de 15 de maio de 2006. Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf, acesso realizado em 22/08/2009.
- COMÊNIO, J. A. **Didática Magna**. Introdução, Tradução e Notas de Joaquim Ferreira Gomes. Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Versão para eBooksBrasil.com.
- COMENIO, J. **Didática Magna**. Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- CUNHA, M. I. da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. In: **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004, p. 31-42.
- DANILOV, M. A.; SKATKIN, M. N. **Didáctica de la escuela media**. La Habana: Editorial Pueblo e Educación, 1978.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia**. Maio, 2006, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf, acesso no 12/09/2009.
- FERRARI, Márcio. **Comênio, o pai da didática moderna**. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/pai-didatica-moderna-423273.shtml?page=3>>. Acesso em: 09/05/2011.
- FREITAS, Cláudia Macedo Coutinho. **Formação pedagógica do professor universitário: uma análise da disciplina Metodologia do Ensino dos Cursos de Especialização**. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário do Triângulo – Unitri, 2008.
- GASPARIN, João Luiz. **Comênio: A Emergência da Modernidade na Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, 147 p.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. O sujeito que aprende. In: TACCA, Maria C. V. R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008, p. 29-44
- HAYDT, Regina Célia. **Curso de Didática Geral**. 8ª edição. São Paulo: Editora Ática, 2006.
- KLINGBERG, L. **Introducción a la didáctica general**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1978.
- Lei Nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dezembro, 1996**, Disponível em: http://www.pucminas.br/imagdb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI200412021413_58.pdf, acesso no 16/09/2009.
- LIBÂNEO, J. C. Campo teórico e profissional da didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: EGGERT,

E.; TRAVERSINI, C.; PERES, E.; BONIN, I. In: **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008b, p. 234-253.

LIBANÊO, José Carlos. **Didática**. 28ª. reimpressão. São Paulo: Cortez, 2008.

MARHUENDA, Fernando. **Didáctica General**. Madrid: Ediciones de la Torre, 2000.

MARTINES, José do Prado. **Didática Geral**. São Paulo: Atlas, 1985.

NÉRICI, Imideo Giuseppi. **Didática Geral Dinâmica**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 1981.

NÉRICI, Imideo Giuseppi. **Didática, trabalho e democracia**. São Paulo: Nobel, 1997.

ORAMAS, Margarita Silvestre; TORUNCHA, José Zilberstein. **Hacia una didáctica desarrolladora**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002.

PUNTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández. Desafios na profissionalização da docência universitária: entre a privacidade das práticas, a autonomia exagerada e a fragilidade dos mecanismos institucionais. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 24, no. 48, p. 273-298, jul./dez., 2010.

REYES, G. L.; PAIROL, G. E. V. **Pedagogia**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1988.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes; XAVIER, Odiva Silva; FERNANDES, Rosana César de Arruda. Docência universitária: formação pedagógica no âmbito da pós-graduação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 61-78, jan./jun.2008.

Tema 1.2-O lugar da Didática entre a Educação, a Pedagogia e as Didáticas Específicas.

1.2.1. O Homem: Sociedade e Educação.

1.2.2. Educação e Pedagogia.

1.2.3. Pedagogia e Didática.

1.2.4. Didática e didáticas específicas.

1.2.1–O Homem: Sociedade e Educação

A educação é um fenômeno que só diz respeito aos seres humanos. A condição biofísica nos é naturalmente dada, como ao resto dos animais, mas aquilo que nos torna realmente humanos precisamos construir. No momento do nascimento somos a criatura mais indeterminada e inconclusa possível de se imaginar. Não viemos ao mundo, como acontece com as demais espécies, com um repertório de comportamentos prefixados hereditariamente num código genético fechado. Pelo contrário, o que somos e o que seremos no futuro se constroem no dia a dia porque dependemos, para sobreviver e nos desenvolvermos, daquilo que aprendemos muito mais do que herdamos (SIMONS; SIMONS; LAVIGNE, 2001, p. 1).

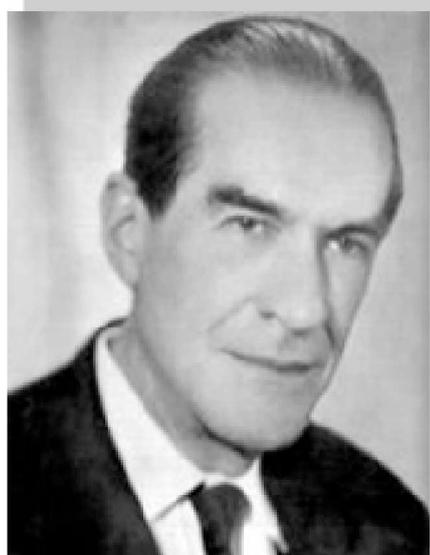


Figura 3: Alexei N. Leontiev (1903-1979)

O autor russo Leontiev (1978) estudou durante décadas as condições necessárias para o surgimento da consciência do homem, o processo de formação do pensamento e da linguagem, o desenvolvimento biológico e histórico-social do homem e o problema da apropriação pelo homem da experiência histórico-social etc. Segundo esse psicólogo, as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de maneira hereditária, mas se adquirem pela via da apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes. Segundo ele:

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (LEONTIEV, 1978, p. 265).

O homem se apropria da cultura e engendra continuamente sua própria existência (a hominização) pela via do trabalho. Leontiev vai admitir que a causa que se encontra na base da hominização dos antecessores animais do homem é o surgimento do trabalho e a formação, sobre sua base, da sociedade humana. O trabalho criou o homem e criou também a sua consciência, pois:

O surgimento e o desenvolvimento do trabalho, essa condição primeira e fundamental de existência do homem, levou à mudança e à hominização de seu cérebro, dos órgãos de sua atividade externa e dos órgãos dos sentidos (...) Por sua vez, o desenvolvimento do cérebro e dos órgãos dos sentidos exerceu influência sobre o trabalho e a linguagem “estimulando mais e mais seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 1989, p. 233).

Com o trabalho, o homem produz os bens materiais e não materiais indispensáveis para a sua sobrevivência como espécie planetária. Nesse segundo nível de produção (não material), encontra-se a educação, capaz de propiciar a condição biossocial, por meio da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, que são necessários – junto com os bens materiais – para dominar a realidade e transformá-la.

Ao produzir saber científico e sistematizado, o homem cria também as condições básicas para a sua inserção na sociedade, com a qual garante não apenas a própria sobrevivência, como indivíduo singular que é, mas também perpetua o futuro da humanidade.

Outros pensadores importantes chegaram, ainda que por caminhos filosóficos muitas vezes diferentes, à mesma conclusão de Leontiev sobre o caráter social e racional da natureza humana. Fichte, em 1796, vai

dizer que, enquanto os animais são acabados e perfeitos, o homem é um esboço, um projeto, um indicativo de humanidade, um animal tão imperfeito que nem animal chega a ser; ele não é nada, deve tornar-se o que deve ser (*apud* CHARLOT, 2000, p. 51-52). O educador francês Charlot (2000) afirmaria que quem se torna um sujeito é educado e quem se educa é um filho do homem. Kant, por sua vez, antes que o próprio Fichte, iria a escrever:

*O homem é a única criatura que precisa ser educada (...) Por ser dotada de instinto, um animal, ao nascer, já é tudo o que pode ser; uma razão alheia já cuidou de tudo para ele. O homem, porém, deve servir-se de sua própria razão. Não tem instinto e deve determinar ele próprio o plano de sua conduta. Ora, por não ter de imediato capacidade para fazê-lo, mas, ao contrário, para entrar no mundo, por assim dizer, em estado bruto, é preciso que outros o façam para ele (KANT *apud* CHARLOT, 2000, p. 51).*

A existência mesma do homem como ser social, dotado de uma psique humana, tem uma origem e uma mediação social e histórica. É por intermédio da educação, entendida em sua mais ampla acepção como a transmissão da cultura de uma a outra geração, que o indivíduo entra em contato com a experiência humana e dela se apropria. Precisamente, o processo de apropriação constitui a forma exclusivamente humana de aprendizagem.

Os processos de aprendizagem permitem a cada indivíduo fazer sua a cultura a partir do domínio dos objetos e seus usos, bem como dos modos de atuar, de pensar e de sentir, e das formas de aprender vigentes em cada contexto histórico. Isto é, ao se apropriar dos conteúdos culturais, as pessoas se apropriam também das formas de pensar esses objetos comuns a um tipo específico de sociedade.

A partir dessa concepção, a aprendizagem desempenha um importante papel porque age como embasamento indispensável para a aparição de processos de desenvolvimento e, simultaneamente, os níveis de desenvolvimento alcançados abrem caminhos para novas aprendizagens. Em outras palavras, trata-se de uma concepção de educação preocupada com o desenvolvimento, mas resgatando a importância tanto do ensino quanto da aprendizagem, ao estabelecer que a função do ensino e da aprendizagem é gerar desenvolvimento no indivíduo. Vigotski (2010, p. 114) vai afirmar: *O único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento e a pedagogia não deve orientar-se em direção ao passado, mas na direção do futuro (do amanhã) do desenvolvimento da criança.*

Uma definição mais abrangente da educação é formulada por Brandão (1981):

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: Educação? Educações (p. 7).

Fica claro no conceito de Brandão o fato de que somos educados a todo momento e em qualquer contexto ou circunstância. Não podemos nem sabemos viver sem os outros. Somos animais políticos (*polis* do grego significa sociedade), uma vez que fomos feitos para a sociedade civil. Une-nos a necessidade e o desejo. Une-nos o interesse comum de viver mais e de viver melhor.

Enfim, a educação é a ferramenta social pela qual os indivíduos são inseridos, mergulhados, imersos, na sua cultura. É pela educação que os indivíduos se humanizam, pois não se nasce humano, o humano se constrói.

A sociedade tem caráter histórico, e o processo de instrução também. A cada momento histórico da sociedade corresponde um determinado ensino, em função das exigências próprias que a primeira impõe à segunda. O contrário também é verdadeiro: a cada momento histórico educacional corresponde uma determinada sociedade. A relação é dialética. Sendo assim, ainda que continue inerente à espécie humana a necessidade de produzir saber sistematizado para sua humanização e para a transformação da natureza em benefício próprio, suas ideias, conceitos, conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, símbolos etc. precisam ser continuamente renovados, atualizados e contemporizados.

O grande pecado cometido pela educação, especialmente pela escola e pelos professores na sala de aula,

é não ter mudado com a mesma rapidez como fez a sociedade. A sociedade vive na época pós-moderna, marcada pelo forte impacto da globalização, do desenvolvimento tecnológico, da intercomunicação por meio de satélites e redes eletrônicas, da multiplicação dos saberes, do aumento expressivo do papel do conhecimento na produção material e espiritual da sociedade (AQUINO e PUENTES, 2006), enquanto os processos de ensino vivem ainda na era das cavernas, de costas para o mundo, mergulhados no tradicionalismo das práticas educativas. Esse é o principal motivo da crise atual. A educação não consegue dar conta, nem de longe, da missão para a qual foi criada: formar os cidadãos do futuro com as competências técnicas, humanas e políticas necessárias à construção de um mundo mais justo, mais digno e mais limpo.

Retomar o caminho certo – se é que alguma vez já foi percorrido – passa, primeiramente, pela necessidade de identificar e compreender as exigências que a sociedade está colocando para a educação; depois, pela necessidade de se preparar para assumir essa missão com seriedade e capacidade suficientes.

As exigências para o século XXI já foram lançadas desde os finais do século passado. Por exemplo, o filósofo colombiano Toro (1998) formulou oito competências necessárias para a educação do presente século, desde que queiramos conceder às novas gerações de crianças e jovens o direito e o dever de transformarem-se em cidadãos participativos e produtivos dos processos de construção democráticas que vivem hoje as sociedades de América Latina. Toro (1998 *apud* MARAGON e LIMA, 2005, p. 25) define tais competências da seguinte maneira:

- 1) domínio da leitura e da escrita;
- 2) capacidade de fazer cálculos e resolver problemas;
- 3) capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações;
- 4) capacidade de compreender e atuar em seu entorno social;
- 5) receber criticamente os meios de comunicação;
- 6) capacidade de localizar, acessar e utilizar melhor a informação acumulada;
- 7) capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo;
- 8) desenvolver uma mentalidade internacional.

Em outras palavras, a educação básica brasileira deverá conseguir desenvolver nas futuras gerações, as competências ou capacidades necessárias que as preparem para o exercício pleno de seus direitos e deveres, e fazê-lo com a qualidade requerida. Isso significa, basicamente, propiciar qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens escolares. Significa, também, compromisso com o desenvolvimento das capacidades intelectuais (conhecimentos empíricos, teóricos e metodológicos, habilidades e hábitos), das capacidades humanas (valores, sentimentos, ética, estética, desejos, sentidos, *serendipidade*¹, curiosidade etc.) e das inteligências múltiplas (GARDNER, 1995; ANTUNES, 1998a, 1998b). Significa, finalmente, que a escola precisa desenvolver tudo isso ao mesmo tempo.

Uma educação focada na formação integral da personalidade do aluno (desenvolvimento de suas competências humanas e intelectuais, das inteligências múltiplas e das funções mentais superiores) exige que seja colocado um novo paradigma educativo no contexto da escola e da sala de aula do ensino básico brasileiro.

2.2 – Educação e Pedagogia

Realizar a educação com a qualidade e eficiência requerida é tarefa da Pedagogia ou da Ciência da Educação. A Pedagogia é um campo de conhecimentos que investiga a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos, tendo em vista prepará-los para as tarefas da vida social.

Uma vez que a educação é o processo pelo qual são assimilados os conhecimentos e as experiências

¹ *Serendipidade*: significa a arte de aprender a transformar detalhes, aparentemente insignificantes, em indícios que permitam reconstruir toda uma história (MORIN, 2004, p. 114).

acumuladas pela prática social da humanidade, a responsabilidade da Pedagogia é assegurar e orientar esse processo para finalidades sociais e políticas, criando o conjunto de condições metodológicas e organizativas necessárias para viabilizá-lo (LIBÂNEO, 2008).

A Pedagogia científica, não a normativa, faz isso se apoiando na ciência psicológica que estuda as leis da aprendizagem e as faculdades da inteligência. De modo que a Pedagogia deve ter um caráter experimental e depender da psicologia científica, do conhecimento das crianças, adolescentes e jovens.

O caráter pedagógico da prática educativa se verifica como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, por intermédio de objetivos e recursos estabelecidos por critérios socialmente determinados e que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade, com que propósitos. Vincula-se, pois, a ações sociais e políticas referentes ao papel da educação num determinado sistema de relações sociais. A partir daí a pedagogia pode dirigir e orientar a formulação de objetivos e meios do processo educativo.

A Pedagogia, enquanto ciência da e para a educação, é responsável pelo estudo da educação, da instrução e do ensino, por intermédio de ramos de abordagem específicos, tais como, a teoria da educação, a didática, a organização escolar e a história da educação e da pedagogia. O conjunto desses estudos permite uma compreensão mais clara dos fenômenos educativos, especialmente de suas manifestações no âmbito escolar.

2.3 – Pedagogia e Didática

Por sua vez, a Didática é o principal ramo de estudos da Pedagogia. Ela tem a tarefa de investigar os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino. À Didática cabe converter objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos (LIBÂNEO, 2008, p. 26).

Dessa maneira, enquanto a Pedagogia, tomada como utopia educacional, ciência ou filosofia da educação, diz respeito, em geral, à teoria da educação, a Didática diz respeito aos procedimentos que visam fazer a educação acontecer segundo os princípios extraídos da teoria.

Uma teoria pedagógica que pensa num modelo de educação focado na formação integral da personalidade do aluno (desenvolvimento de suas competências humanas e intelectuais, e das inteligências múltiplas), exige uma nova didática no contexto da escola e da sala de aula do ensino brasileiro. Essa nova didática deverá procurar situar o aluno, seu processo de aprendizagem e sua formação integral no centro das preocupações de docentes e gestores, e formar cidadãos com “*uma cabeça bem feita*”, além de cultos, críticos, participativos, comprometidos com o futuro da humanidade e motivados pela busca de soluções aos problemas que o desenvolvimento propõe.

As relações intrínsecas entre o ensinar e o aprender, numa dinâmica natural a todo processo de aprendizagem, condicionam a base da qualidade do processo pedagógico no sistema nacional de ensino básico. Em outras palavras, um processo de ensino que potencie a aprendizagem e a pesquisa por parte do aluno situa-se no caminho de conseguir a eficácia e a eficiência que caracterizam todo processo pedagógico de qualidade. No novo paradigma didático que aqui se apresenta e discute, a escola e a sala de aula têm como função nuclear a atividade de aprendizagem dos alunos. O que tem afirmado Libâneo (2004, p. 12), em relação à escola, de um modo geral, vale também para o ensino básico:

A aprendizagem escolar está centrada no conhecimento, no domínio dos saberes e instrumentos culturais disponíveis na sociedade e nos modos de pensar associados a esses saberes. Em contraste, todas as concepções de escola que desfocam esta centralidade, podem estar incorrendo em risco de promover a exclusão social [...] a escola é o coração do sistema de ensino e a sala de aula, o coração da escola, obviamente inseridos em contextos socioculturais e institucionais.

Ou seja, a fórmula é tão simples como complexa: a função principal da escola, neste novo paradigma,

é conseguir a eficiência do processo pedagógico, expressada na promoção dos melhores resultados da aprendizagem dos alunos. Não apenas aprendizagem de conhecimentos e desenvolvimento de competências cognitivas, mas também, simultaneamente, construção e fortalecimento da subjetividade.

O processo de aprendizagem a que estamos fazendo referência possui tanto um caráter intelectual como emocional, uma vez que implica a personalidade em sua totalidade. Segundo Simons, Simons e Lavigne (2001, p. 3), no processo de aprendizagem,

[...]constroem-se os conhecimentos, destrezas, capacidades, desenvolve-se a inteligência, mas de maneira inseparável, este processo é a fonte do enriquecimento afetivo, no qual se formam os sentimentos, valores, convicções, ideais, onde emergem a própria pessoa e suas orientações ante a vida.

2.4– Didática e didáticas específicas

A Didática Geral e as didáticas específicas das matérias de ensino formam uma unidade, mantendo entre si relações recíprocas. A Didática trata da teoria geral do ensino, enquanto as didáticas específicas tratam dos conteúdos e métodos próprios de cada matéria na sua relação com fins educacionais. A Didática, com base em seus vínculos com a Pedagogia, generaliza processos e procedimentos obtidos na investigação das matérias específicas, das ciências que dão embasamento ao ensino e à aprendizagem e das situações concretas da prática docente. Com isso pode generalizar para todas as matérias, sem prejuízo das peculiaridades metodológicas de cada uma, o que é comum e fundamental no processo educativo escolar.

A atividade de generalização da Didática só é possível sobre a base da análise dos dados aportados pelas diferentes metodologias ou didáticas específicas, pelos quais a Didática tem como fazer abstração das particularidades de cada ensino e descobrir os elementos comuns e essenciais de validade geral. Mas, na etapa atual de desenvolvimento das distintas metodologias, não é possível reduzir as tarefas destas à simples aquisição e reelaboração daquilo que a Didática estabelece. Cada didática específica tem a responsabilidade de responder aos problemas inerentes ao ensino de sua disciplina, aos quais a Didática não tem como dar resposta.

Ao analisar as relações da Didática com as didáticas específicas só será possível num plano superior do desenvolvimento de ambas as ciências. A respeito, L. Klingberg (1970, p. 1) tem apontado:

A relação entre a Didática Geral e as didáticas especiais [específicas] há de alcançar uma terceira etapa, na qual se reestabelecerá a unidade num plano mais elevado. Esta será uma unidade na qual cada didática especial haverá desenvolvido seu perfil lógico e científico peculiar, mas ao mesmo tempo, estará mais estreitamente vinculada que antes com outras didáticas especiais e com a Didática Geral por intermédio de características e tarefas comuns, princípios gerais etc.

Essa terceira etapa que ainda não chegou é indispensável quando se quer ou pretende superar o isolamento e a fragmentação disciplinar que caracterizam o modelo curricular dominante nas escolas e nas universidades brasileiras, o qual fragmenta, separa, compartimenta, confina e despedaça o saber, o ser humano e a realidade em áreas isoladas chamadas de disciplinas ou matéria; que prejudica a qualidade no tratamento da Didática e das didáticas específicas nos cursos de formação de professores pela ausência quase total de trabalho interdisciplinar etc.



2 – ATIVIDADE DO TEXTO BÁSICO

Caro (a) aluno (a), depois de realizar o estudo do tema 2, que trata do lugar que a Didática ocupa entre a sociedade, a educação, a pedagogia e as didáticas específicas ou metodologias de ensino, é importante agora você praticar um pouco os conhecimentos aprendidos, resolvendo as atividades propostas:

- 1- Elabore com suas próprias palavras uma definição para o conceito de Educação.
- 2- É correto afirmar que a educação pode ser considerada um tipo específico de trabalho? Apresente argumentos a sua resposta.
- 3- No caso de você considerar a educação como um tipo específico de trabalho, poderia explicar como ela interfere na formação das pessoas?

Valor: 10 pontos



3-LEITURA COMPLEMENTAR

Prezado(a) aluno(a), para ampliar os conhecimentos adquiridos no módulo 2 e complementar o estudo realizado, acesse o seguinte site:

<http://professor.ucg.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Salvador%20Cristina%20Revis%C3%A3o%20fe%2008.doc> Nesse endereço eletrônico você acessará ao texto titulado de **Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas**, da autoria do professor e pesquisados José Carlos Libâneo. O texto em questão foi publicado inicialmente como capítulo do livro: VEIGA, Ilma P.A. e D'Ávila, Cristina (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas (SP): Papirus Editora, 2008.



4-ATIVIDADE DA LEITURA COMPLEMENTAR

Com base na leitura do texto complementar **Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas**, responda as seguintes indagações:

- a) Explique com suas próprias palavras o que o Libâneo quer dizer quando afirma que, para além do confronto entre a didática e as didáticas específicas, é possível formular uma visão integradora dos dois campos.



5-VÍDEO BÁSICO

Prezado(a) aluno(a), acesse o seguinte endereço eletrônico:
<http://www.youtube.com/watch?v=7iJONQziMrc>

Nesse endereço eletrônico você acessará o vídeo denominado **Resumo da Educação no Brasil (Profª Amanda Gurgel)**. Esse vídeo apresenta uma intervenção da professora do Rio Grande do Norte, Amanda Gurgel, ante Deputados em audiência pública sobre a educação efetuada no dia 10 de maio de 2011. Ao longo de sua apresentação, a educadora fala sobre as condições precárias de trabalho no Rio Grande do Norte e no Brasil.

Prezado(a) aluno(a), ao assistir a esse vídeo, procure ficar atento às diferentes afirmações feitas pela professora Gurgel.



7-ATIVIDADES SUPLEMENTARES

Poste essas atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem para a correção do seu tutor.

I – QUESTIONÁRIO

1- Leia com atenção as afirmações feitas a seguir e marque verdadeiro (V) ou falso (F):

___ A educação é um tipo específico de bem não material indispensável por intermédio do qual se propicia a condição biossocial.

___ O que somos e o que seremos no futuro, é construído no dia a dia porque dependemos, para sobreviver e nos desenvolvermos, daquilo que aprendemos muito mais do que herdamos.

___ A educação é um fenômeno que não só diz respeito aos seres humanos, mas também a outras espécies animais.

___ Segundo o psicólogo russo Leontiev, as aptidões e caracteres especificamente humanos são transmitidos de maneira hereditária.

___ A condição biofísica nos é naturalmente dada, como ao resto dos animais, mas aquilo que nos torna realmente humanos precisa ser construído.

___ No momento do nascimento somos a criatura mais determinada, conclusa e completa possível de se imaginar.

___ O homem se apropria da cultura e engendra continuamente sua própria existência pela via do trabalho.

___ O trabalho criou o homem e criou também a sua consciência

2- Relacione as definições que aparecem na coluna da direita com os conceitos da esquerda, concedendo a cada um deles o número correspondente.

_____ Trabalho	1. Representa os conteúdos de uma visão específica de educação. Isso significa que as pessoas, os especialistas ou os teóricos que agem de acordo com um axioma específico estão unidos, identificados ou simplesmente em consenso sobre uma maneira de entender, de perceber, de agir, a respeito da educação.
_____ Apropriação	2. Trata-se da capacidade de fazer com saber e com consciência sobre as consequências desse fazer. Envolve, ao mesmo tempo, conhecimentos, modos de fazer, valores e responsabilidades pelos resultados daquilo que foi feito.
_____ Cultura	3. É o processo que vincula o homem com a natureza, o processo de influência do homem sobre a natureza. É, segundo Marx, o processo entre o homem e a natureza no qual o homem, com sua própria atividade, mediatiza, regula e controla o intercâmbio de materiais com a natureza. Caracteriza-se pelo emprego e a preparação de instrumentos; por ser realizado em condições de atividade conjunta, coletiva.
_____ Competência	4. É a maneira coletiva de pensar e de sentir de um povo ou nação, o conjunto de costumes, comportamentos, instituições e obras que constituem sua herança cultural, os valores que compartilha, as normas que pactua e os bens materiais que produz. Isto é, cultura são as teias de significados que o próprio Homem tece e aos quais ele está amarrado.
_____ Paradigma	5. Expressa as relações essenciais entre a experiência individual e a experiência social. Esse processo leva o indivíduo à reprodução, em sua própria atividade, das capacidades humanas formadas historicamente. Durante a reprodução, a pessoa realiza uma atividade que é adequada (mas não idêntica) à atividade encarnada pelas pessoas nestas capacidades.

II – FÓRUM

Realizados os estudos inerentes ao Módulo 2, especialmente no que se refere à realização da atividade complementar, procure agora:

Participar de um fórum no ambiente do *Moodle*, onde você pode discutir com os colegas sobre as principais questões tratadas pelo autor no texto consultado com o título de **Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas**.

8-SÍNTESE DO MÓDULO

Ficou evidenciado que somos o único animal que precisa produzir permanentemente, por intermédio do trabalho, a sua própria existência (a humanização). A educação, que faz parte de um tipo especial de trabalho não material, é responsável por nos proporcionar essa humanização com base na elaboração dos saberes, conhecimentos, ideias, competências que são necessários para a nossa inserção na sociedade.

O papel das gerações mais velhas é conseguir estabelecer, por meio das instituições sociais adequadas, uma educação que seja de qualidade tal quais os anseios e aspirações da sociedade. Fazer isso é a missão da Pedagogia enquanto campo de conhecimentos que investiga a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos.

A Pedagogia dispõe, como uma de suas ciências dependentes mais nobres, da Didática para tratar dos fundamentos, das condições e dos modos de se efetivar os processos de ensino-aprendizagem dos indivíduos em contextos escolares com eficiência de tempo, de recursos e de esforços.

9-BIBLIOGRAFIA ADICIONAL COMENTADA

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

O livro tem como finalidade chamar a atenção para o saber como sentido e prazer, abrindo um espaço de diálogo entre disciplinas. O autor derruba algumas ideias preconcebidas sobre “as causas” do fracasso escolar e transgride um tabu ao enunciar a ideia de uma sociologia do sujeito. Apoiando-se numa reflexão antropológica, ele explora diversas “figuras do aprender” e propõe várias definições da relação com o saber. O livro aposta na ideia de que nada é mais útil do que a teoria, a partir do momento em que fala do mundo, numa linguagem acessível para todos.

Referências

- ANTUNES, Celso. **Como desenvolver conteúdos explorando as inteligências múltiplas**. 3ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 11ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. **Trabalho didático na universidade: estratégias de formação**. Campinas: Papirus, 2011.
- BRASLAVSKY, C. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 19 (1999), p. 1-28.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- DAVYDOV, V. V. Problemas do ensino desenvolvimental: A experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Textos publicados na Revista Soviet Education, August/VOL XXX, N° 8, sob o título “Problems of Developmental Teaching. The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research – Excerpts”, de V.V. Davydov. **EDUCAÇÃO SOVIÉTICA**. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas.
- GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas. A teoria na prática**. Porto Alegre: Arte Médica, 1995.
- GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- GHIRALDELLI, Paulo. **O que é Pedagogia?** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- KLINGBERG, I. **Didática Geral**. Separata 1. La Habana: Pueblo y Educación, 1970.
- LEONTIEV, A. N. El surgimiento de la conciencia del hombre. In: **El proceso de formación de la psicología marxista: L. Vigotski, A. Leontiev, A. Luria**. Moscú: Editorial Progreso, 1989, p. 233-248.
- LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. In: **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978, p. 261-284.
- LIBÂNEO, J. C. As políticas de formação de professores no contexto da Reforma Universitária. Palestra ministrada no VII EPECO. Encontro de Pesquisa em Educação do Centro-Oeste. 09 a 11 de junho de 2004, Goiânia – GO. **Anais do VII EPECO**.
- LIBÂNEO, José C. Didática e epistemologia: para além do debate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, Ilma P.A. e D’ÁVILA, Cristina (orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- LIBÂNEO, José C. Didática e epistemologia: para além do debate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, Ilma P.A. e D’ÁVILA, Cristina (orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- LIBÂNEO, José C. **Didática**. 28ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2008.
- LIBÂNEO, José C. **Didática e didáticas específicas: questões de pedagogia e epistemologia**. (s.d.). Mimeo.
- MARAGON, C.; LIMA, E. Os novos pensadores da Educação. **Nova Escola**, Editora Abril, agosto 2002, p. 25.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 10ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- SIMONS, D. C.; SIMONS, B. C.; LAVIGNE, M. J. L. **Educación, aprendizaje y desarrollo**. Curso Pré-evento. *Pedagogía 2001*. La Habana, 19p.
- VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10ª edição. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-118.

Tema 1.3 – Trajetória histórica da Didática.

1.3.1. Questões relativas às fontes disponíveis e às periodizações.

1.3.2. Principais momentos na trajetória histórica da didática em nível mundial.

1.3.3. Principais momentos na trajetória histórica da didática em nível brasileiro.

1.3.1. Questões relativas às fontes disponíveis e às periodizações

A trajetória teórica e investigativa da Didática é um tema contemplado de maneira recorrente nos últimos trinta anos por várias publicações no Brasil e no mundo, seja no contexto da história geral da educação, seja no campo da história da educação. Destacam-se, por exemplo, os trabalhos de Klingberg (1978), Danilov e Skatkin (1978), Reyes e Pairo (1988), Candau (1984, 1989), Oliveira (1988, 1992), Libâneo (1984, 1997), Pimenta (1997), Veiga (1988), Castro (1991), Albuquerque (2002), Enricone (2008), Saviani (2007) e Castanho e Castanho (2008).

De qualquer maneira, ainda que a preocupação com o trabalho historiográfico esteja presente em todos os autores apontados, apenas em cinco deles a idéia de estabelecer uma periodização se faz explícita. Estou me referindo a Castro (1991), Veiga (1988), Albuquerque (2002), Saviani (2007) e Castanho e Castanho (2008). Cada uma dessas elaborações teóricas é justificada em razão do tipo de abordagem realizada por seus autores. Observe no quadro a seguir a trajetória histórica da didática em nível mundial e brasileiro.

Sem pretender esgotá-las, estão colocadas a seguir algumas das principais periodizações para o estudo da evolução da didática em nível brasileiro. Nas referências bibliográficas acerca de cada um desses autores você poderá encontrar o estudo na íntegra. Recomendamos sua leitura.

Quadro 2: Diferentes periodizações sobre a evolução da didática

Autores	Periodização
Amélia Domingues Castro (1991)	Estabelece um conjunto de etapas na história da Didática em nível mundial, a saber: 1) tempo da didática difusa; 2) século XVII: surgimento da Didática; 3) conheçam seus alunos – diz Rousseau; 4) inflexão metodológica herbartiana, no século XIX; 5) a escola nova; 6) no final do século XX (a didática entre diferentes paradigmas); 7) Situação atual.
Ilma Passos Alencastro Veiga (1988)	Estabelece um conjunto de etapas, mas, desta vez, em nível brasileiro, vejam: 1) primórdios da didática: o período de 1549-1930; 2) a didática nos cursos de formação de professores a partir de 1930 (o período de 1930-1945); 3) o período de 1947-1960; 4) o período pós-1964; 5) a década de 1980: momento atual da didática.

<p>Albuquerque (2002)</p>	<p>A periodização também é restritiva ao Brasil e, como em Veiga, está elaborada em função da contribuição da Didática na formação do educador. As etapas estabelecidas pela autora são:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) a didática no Brasil-colônia; 2) a didática no Império e na Primeira República; 3) a didática após a 1ª. guerra mundial; 4) nova fase da educação e a construção da concepção da didática; 5) a ditadura e o golpe militar; 6) fase “Fênix” da didática; 7) perspectivas atuais.
<p>Saviani (2007)</p>	<p>Propõe uma nova periodização que, ainda que trate da história das ideias pedagógicas no Brasil, pode ser de muita utilidade para o estudo da história da Didática especificamente.</p> <p>Globalmente, a periodização do autor em questão é a seguinte:</p> <p>1º Período (1549-1759): Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional, subdividido nas seguintes fases:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Uma pedagogia brasílica ou o período histórico (1549-1599); b) A institucionalização da pedagogia jesuítica ou o <i>Ratio Studiorum</i> (1599-1759); <p>2º período (1759-1932): Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional, subdividida nas seguintes fases:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) A pedagogia pombalina ou as ideias pedagógicas do despotismo esclarecido (1759-1827); b) Desenvolvimento da pedagogia leiga: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827-1932); <p>3º período (1932-1969): Predominância da Escola Nova, subdividida nas seguintes fases:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova (1932-1947); b) Predomínio da influencia da pedagogia nova (1947-1961); c) Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista (1961-1969); <p>4º período (1969-2001): Configuração da concepção pedagógica produtivista, subdividida nas seguintes fases:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista (1969-1980); b) Ensaio contra-hegemônicos: pedagogias da “educação popular”, pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica (1980-1991); c) O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neonstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001).

Castanho e Castanho (2008)	<p style="text-align: center;">Estabelecem a seguinte periodização:</p> <p>1º Período (1549-1759): a didática jesuítica em construção;</p> <p>2º Período (1759-1882): da didática pombalina do Alvará Régio de 1759 aos Pareceres de Rui Barbosa em 1882;</p> <p>3º Período (1882-1932): da didática cientificista do método intuitivo até ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova;</p> <p>4º Período (1932-1996): da didática liberal-cientificista e alunocêntrica do escolanovismo, passando pela proposta histórico-crítica e pela crise do programacionismo, chegando ao construtivismo, até a lei 9.394/96;</p> <p>5º Período: a didática individualista vinculada à “pedagogia das competências”, de 1996 aos dias atuais.</p>
----------------------------	---

1.3.2. Principais momentos na trajetória histórica da didática em nível mundial

O desenvolvimento das ciências e o incremento da produção e do comércio proporcionaram o desenvolvimento acelerado e ininterrupto do ensino como esfera especial da atividade humana no mundo antigo e nos séculos da Idade Média e, gradativamente, conduziu à criação das condições para o surgimento da teoria do ensino. Isto ocorreu no século XVII, quando o pedagogo J. A. Comênio criou sua obra *Didática Magna*, já estudada no tema 1. Segundo Danilov e Skatkin (1978), para Comênio a tarefa principal da Didática era o estudo das capacidades dos alunos para o conhecimento e a busca dos métodos de ensino mais adequados para estimular essas capacidades.

A evolução das ideias didáticas desde então e até hoje, em nível mundial, tem sido trabalhada por diversos autores de maneiras diversas, mas, ao mesmo tempo, de forma detalhada e rica com base em seus pontos de vista sobre o Homem, sobre a sociedade e, especialmente, sobre a educação e o ensino.

Danilov e Skatkin (1978) destacam o surgimento da teoria do ensino como resultado do desenvolvimento das relações capitalistas de produção e da necessidade do enfrentamento das concepções obsoletas de ensino. Abordaram, ao mesmo tempo, as contribuições de:

- a) João J. Rousseau (1712-1778), sobretudo sua crítica ao ensino escolar pelo seu caráter livresco e seu divórcio da vida;
- b) do pedagogo democrata suíço Enrique Pestalozzi (1746-1827), especialmente, seu esforço por acordar as forças dormidas do povo, por intermédio do cultivo do coração, o desenvolvimento da mente, no domínio da língua para sua expressão, e o desenvolvimento moral;
- c) Feredico Herbart (1776-1841), reconhecido pela contribuição que fez no processo de estabelecimento da pedagogia como ciência;
- d) e dos pensadores russos M. V. Lomonosov (1711-1765), N. I. Novikov (1744-1818) e K. D. Ushinski (1824-1870), representantes de um pensamento preocupado e respeitoso pela personalidade da criança, pela fé nas suas atitudes e possibilidades.

Amélia Domingues de Castro (1991), por sua vez, estabelece tal e como indicamos antes um conjunto de etapas na história da Didática em nível mundial que resulta adequado para o nosso estudo. Retomemos os seis momentos principais pelos quais tem transitado a Didática no processo de sua evolução histórica, de acordo com a autora:

1) Tempo da didática difusa

Corresponde-se com o período da Grécia antiga e com a atividade educacional de Sócrates. Como foi apontado no Módulo I, o próprio adjetivo didático, didática, surge na época e tinha um significado muito parecido ao que ainda conserva hoje, “o seja, indicando que o objeto ou a ação qualificada dizia respeito

a ensino: poesia didática, por exemplo” (CASTRO, 1991, p. 15).

O termo difuso atribuído para a Didática significa que, ainda que o didático enquanto adjetivo existia e era praticado, pensado e vivido tanto no lar, nas escolas, bem como nas reflexões de filósofos e pensadores, a Didática mesma, enquanto ciência e disciplina vinculada à Pedagogia, não existia. Não existia porque seu objeto, o ensino, ainda não era motivo de sistematização, conceitualização, teorização, nem constituía referencial do discurso ordenado dessa disciplina do campo pedagógico que hoje todos conhecemos por Didática.

Não existia na Grécia antiga uma teoria do ensino. Existia uma prática do ensino, ensinava-se de forma intuitiva, seguindo a prática vigente, utilizando determinados procedimentos pedagógicos testados pela experiência de cada um acumulada ao longo dos anos de atividade.

Talvez a figura mais representativa no campo do ensino na Grécia antiga tenha sido Sócrates (469-399). Segundo Castro (1991), é possível afirmar que já existia nele, pelo menos, uma didática implícita “quando perguntava aos discípulos: ‘pode-se ensinar a virtude?’ ou na *lectio* e na *disputatio* medievais” (p. 15). O método socrático de ensino, baseado na técnica de investigação filosófica feita por meio do diálogo e de perguntas, ficou famoso no mundo todo. A intenção de Sócrates era levar as pessoas a se sentirem ignorantes de tanto perguntar, problematizando sobre os conceitos sobre os quais as pessoas tinham dúvidas, desconhecimento, ignorância.

Sócrates dizia que a virtude era a *mais importante de todas as coisas*, mas parece não ter acreditado na possibilidade de se ensinar a virtude. Ele duvidava da ideia sofista de que a *arete* (virtude) podia ser ensinada para as pessoas. Acreditava que a excelência moral é uma questão de inspiração e não de parentesco, pois pais moralmente perfeitos não tinham filhos semelhantes a eles.

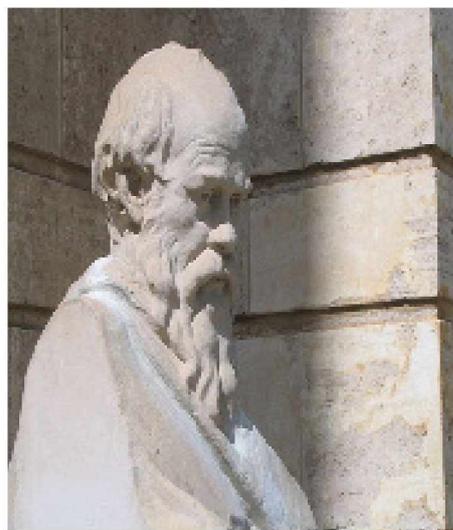


Figura 4: Sócrates(469-399)

Por fim, é possível afirmar que o tempo da didática difusa revela uma tentativa de distinguir um campo de estudos autônomo, com objeto de estudo próprio e métodos específicos para abordá-lo.

2) Século XVII: surgimento da Didática

O século XVII marca o momento do nascimento da Didática enquanto ciência. O mérito corresponde a dois grandes pensadores e educadores provenientes de países da Europa Central onde havia se estabelecido a Reforma Protestante: João Amos Comênio e Ratíquio. Ambos os teóricos inauguraram um novo campo de estudos no contexto de um mundo em crise que reclamava por uma revolução econômica, religiosa, política, ideológica e educacional.

A Didática participa de um longo processo de reforma da humanidade, orientando os educadores e formando as novas gerações. De acordo com Castro (1991) constata-se que a delimitação da Didática constituiu a primeira tentativa que se conhece de agrupar os conhecimentos pedagógicos, atribuindo-lhes um valor maior do que a simples prática cotidiana intuitiva, a experimentação individual e o mito. Comênio foi o primeiro a sistematizar com rigor científico e metodológico os princípios mais gerais sobre o ensino, enquanto campo de estudo do didático, ainda que tenha cometido o exagero de atribuir a essa ciência mais poder do que ela realmente tem: *o de ensinar tudo a todos*.

De acordo com Castro (1991), caracteriza a didática da época a ideia baconiana da atenção à natureza (seguir sempre do fácil ao difícil, ir das coisas às ideias e do particular ao geral, tudo sem pressa); a importância da língua vernácula (o ensino se inicia sempre pela língua materna); o uso sistemático de livros ilustrados e a ausência de fronteiras entre a educação e o ensino, pois o objeto da Didática abrangia o ensino de conhecimentos, atitudes e sentimentos.

O surgimento da Didática está caracterizado também por uma preocupação maior pelos aspectos associados em geral à organização do processo, do currículo e da escola e, em particular, aos métodos de ensino,

aos conteúdos e à tarefa do professor em sala de aula. De modo que o foco está no trabalho organizativo e metodológico que o professor realiza.

3) Conheçam seus alunos – diz Rousseau

O período se prolonga, aproximadamente, entre finais do século XVII e finais do XVIII. São quase cem anos sem grandes iniciativas no campo educacional. A figura representativa é o importante filósofo, teórico político, escritor e compositor suíço Jean-Jacques Rousseau (Genebra, 1712-Ermenonville, 1778), considerado também uma das principais figuras do iluminismo e um precursor do romantismo.

Esse terceiro momento na evolução histórica da Didática está marcado pela importância que passa a ser concedida ao aluno, à criança. Agora o foco é deslocado dos aspectos metodológicos para quem aprende. Rousseau é o responsável pela chamada segunda grande revolução didática, pois, ainda que não seja um verdadeiro sistematizador da educação, sua obra dá origem a um novo conceito de infância. Segundo Castro (1991), o pensador:

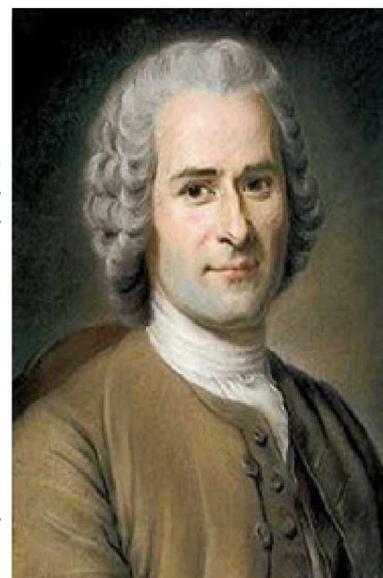


Figura 5: Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)

Sob certos aspectos ele aparece como um continuador das ideias dos didatas, mas dá um passo além de suas doutrinas quando põe em relevo a natureza da criança e transforma o método num procedimento natural, exercido sem pressa e sem livros (p. 17).

Rousseau, em lugar de negar a importância que os didatas anteriores concediam aos aspectos metodológicos, destaca que, na organização dos métodos, dos conteúdos e do ensino devia levar-se em consideração também a natureza dos sujeitos que aprendem. Enquanto Comênio coloca seu empenho nos aspectos metodológicos da didática, na força do professor e na ordem e gradualidade do processo de ensino; Rousseau acentua o desenvolvimento da criança, suas necessidades e interesses, os aspectos subjetivos do processo, o próprio aluno. Castro (1991) vai dizer: “O aspecto metodológico da Didática encontra-se, sobretudo, em princípios, e não em regras, transportando-se o foco de atenção às condições para o desenvolvimento harmônico do aluno (p. 17).

O ideário de Rousseau foi seguido e enriquecido ao longo do século XIX por destacados educadores. Talvez Henrique Pestalozzi (1746-1827) seja o exemplo mais ilustrativo, pois seus textos e modos de agir dão dimensões sociais à problemática educacional.

Não obstante, a valorização da infância, tão carregada de consequências para a pesquisa, e a ação pedagógica na escola e na sala de aula, não se concretizam ainda nem com Rousseau nem com Pestalozzi. Essas ideias vão precisar esperar mais do que um século para se concretizar.

4) Inflexão metodológica herbartiana, no século XIX

O período, como seu próprio nome indica, está caracterizado pela forte influência do pensamento do eminente educador João Frederico Herbart (1776-1841) e cobre a maior parte do século XIX, ainda que seu principal expoente tenha vivido menos da metade desse século. Considerado, junto com Comênio, Rousseau e Pestalozzi, uma das quatro “cabeças diretoras” da pedagogia clássica dos tempos modernos, Herbart teve suas ideias pedagógicas divulgadas durante muito tempo.



Figura 6: Johann Friedrich Herbart (1776-1841)

Com Herbart, a primeira parte do século XIX presencia o nascimento de uma pedagogia científica, com forte influência filosófica e psicológica. Do ponto de vista didático, fixou os termos do problema teórico da pedagogia: *o caráter moral, finalidade da educação, alcança-se pela instrução, pela disciplina e pelo governo*, definindo assim o princípio da “educação pela instrução” ou da instrução educativa (LARROYO, 1974).

Destaca-se, especialmente na obra de Herbart, sua contribuição pedagógica ao elaborar, pela primeira vez na história da Didática, um sistema de “passos formais” para ser utilizado em toda e qualquer situação de ensino. Em total são quatro passos:

- I. Clareza (a apreensão estática, durante a qual o educando contempla, claramente, um objeto: etapa da clareza ou da demonstração do objeto).
- II. Associação (o trânsito de uma apreensão para outra: *etapa da associação ou comparação*).
- III. Sistema (a compreensão de diversos objetos em sua profunda relação mútua: *etapa da sistematização ou da generalização*).
- IV. Método (o processo da consciência para aplicar em sua mais variada forma o conhecimento adquirido: *etapa do método ou da aplicação*).

Não obstante, a formulação dos passos formais que ficou mundialmente conhecida não foi esta elaborada por Herbart, mas aquela de cinco passos produzida mais tarde por seus discípulos, inspirados nele: preparação, apresentação, associação, sistematização e aplicação.

Herbart também tem o mérito de tornar a Pedagogia um campo específico de investigação pelo qual enveredaram mais tarde centenas de pesquisadores pelo mundo afora. Além disso, dedicou tempo a escrever sobre pedagogia do interesse, teoria da disciplina e do governo escolar, relação da escola com a vida, ideia da experimentação e demonstração pedagógica etc. Seu esforço por fazer grandes contribuições foi prejudicado pelo limitado desenvolvimento da psicologia, ainda presa ao empirismo sensualista de origem filosófica e distante da experimentação científica. Como afirmara Castro (1991, p. 18), “seu propósito tinha futuro, mas os meios para realizá-lo eram ainda inadequados”.

5) A escola nova

O sugestivo nome de Escola Nova representa um período histórico da Didática que se iniciou por volta da última década do século XIX, associado a importantes descobertas nos campos da psicologia e, especialmente, da medicina. Algumas das principais contribuições pedagógicas da primeira metade do século XX foram feitas, em efeito, por pesquisadores com formação originária em medicina, por exemplo, Maria Montessori, Jean-Ovide Decroly, **Édouard Claparède**, entre outros.

A didática da Escola Nova consolidou-se ao longo da primeira metade do século XX, associada a um movimento de reforma da sociedade por intermédio de uma reforma educacional. O escolanovismo se sustenta no ideário de liberdade e atividade latente no liberalismo e no capitalismo, que alimentavam o

pensamento da burguesia dominante da época.

O desenvolvimento científico e técnico constituiu terra fértil para as orientações pragmáticas que surgiram na América, amplificadas pelas descobertas sobre a natureza da criança feitas pela psicologia do final do século XIX, que colocam o foco da educação nos aspectos internos e subjetivos do processo didático.

A Escola Nova, também conhecida de Renovada, Progressivista, Ativa e Progressista, contrapõe-se às concepções antigas e tradicionais de educação, a partir de uma postura crítica, contestadora, revolucionária, que atende à natureza, aos interesses, motivações e condições da infância num ambiente de liberdade, atividade, criatividade e democracia. Sendo assim, trata-se de um movimento que representou em parte um resgate do ideário pedagógico de Rousseau abandonado ao longo do século XIX.



Figura 7: *Maria Montessori (1870-1952)*

O destacado historiador da educação René Hubert (1976, p. 123- 124) iria afirmar que a gênese do movimento da Escola Nova estaria em quatro fatores fundamentais:

- a) Em primeiro lugar, a ideia moral do valor da pessoa humana e a fé no poder de uma educação bem conduzida: daí resulta muito particularmente a consideração simpática da individualidade nascente da criança e o respeito à dela.
- b) Em segundo lugar, o interesse suscitado pelas pesquisas científicas de toda sorte relativa à estrutura e à evolução da mentalidade infantil; além do uso adequado que os promotores da educação nova fizeram da constituição da psicologia infantil (pedologia), das contribuições da biologia, psicopatologia e psicanálise.
- c) Em terceiro lugar, as preocupações sociais tendentes a fundar a organização das democracias contemporâneas no livre consentimento, na adesão espontânea das consciências individuais, que seriam, daí por diante, levadas a procurar a existência coletiva como meio natural de seu desenvolvimento e preparadas, conseqüentemente, para adaptar a isso, harmoniosamente, o pensamento e a atividade.
- d) Em quanto lugar, a tendência a querer liberar o indivíduo de todos os entraves postos pela sociedade ao desabrochar de sua personalidade e ao procurar, no retorno a uma vida mais natural e simples, a restauração de seu equilíbrio físico e moral e a garantia da felicidade.

Não há nada mais velho que a escola nova, afirma-se com frequência. O que é novo nela é a extensão que o movimento atingiu e sua roupagem moderna. Muitas das principais ideias da Didática escolanovista não são originais, pelo contrário, estão inspiradas no pensamento dos pedagogos do século XVIII e XIX, especialmente Rousseau e Pestalozzi, que atendiam às condições da infância e levavam em consideração seus interesses, por meio de suas atividades e de um ambiente de liberdade (CASTRO, 1991). Além disso, tratou-se de um movimento pouco heterogêneo. A própria Amélia Domingues Castro (1991) vai reconhecer que:

Mas, haveria uma teoria única, de Educação ou de ensino? Parece-me que, sobretudo, formou-se um amálgama doutrinário que tinha raízes no naturalismo em seu aspecto filosófico do respeito à criança, nas novíssimas pesquisas psicológicas que destacam a atividade interessada e espontânea como fonte de conhecimento,

e nos movimentos sociais cujo denominador comum - entre socialismos e democracias - é a exigência da participação de toda a população nas decisões políticas, uma igualdade teórica (p. 20).

Entre as principais tendências que compunham o movimento da escola nova, destacam-se a social, nas escolas de Hamburgo e na França com Freinet; a individual, com o Plano Dalton de H. Parkhurst com valorização das realizações práticas (projetos) ou intelectuais (problemas); a tendência americana dominada por John Dewey, que criou uma escola-laboratório na Universidade de Chicago e defendeu a metodologia da escola ativa comprometida com a expansão do ideal democrático americano; a fundamentação psicológica e filosófica de William James, que valorizava o conhecimento na medida em que este é orientador da ação; a psicopedagogia de Claparède, Ferrière e Bovet; a medicina pedagógica com Maria Montessori e Decroly, entre outras (CASTRO, 1991).

6) No final do século XX (a didática entre diferentes paradigmas)

Enquanto que durante o século XIX e na maior parte do século XX levava tempo para que uma concepção didática pudesse se estabelecer no âmbito da educação e da escola, como aconteceu primeiro com as ideias de Herbart e depois com o movimento da Escola Nova, o final do século XX está caracterizado pela aparição rápida e repentina de diferentes concepções didáticas que passaram a conviver num mesmo espaço e tempo de maneira conflitante do ponto de vista ideológico, filosófico, sociológico, metodológico, tecnológico etc.

Caracteriza o final do século XX, segundo Castro (1991):

*O fato de que não há um paradigma, mas talvez paradigmas em conflitos. E atrevo-me a dizer que boa parte dessa situação se deve a uma espécie de contaminação entre a Didática disciplina - e o conteúdo dos cursos. Explicando melhor, o continente didático acolhe diferentes conteúdos, em termos de tendências doutrinárias ou teóricas. Ou seja, algumas obras ou cursos privilegiam determinadas inflexões-sociológicas, psicológicas, filosóficas -, mas nem sempre as mesmas. **Interpretam o Ensino** de muitos modos. Há diferenças entre posições teóricas e diretrizes metodológicas ou tecnológicas. E condena-se o continente por seu conteúdo (p. 21).*

No período, a Didática está impregnada de todas as inquietações da época. As tendências predominantes são a **psicológica**, que acentua a relevância da compreensão da inteligência humana e sua construção, e a **sociológica**, que valoriza a visão das relações escola-sociedade.

De acordo com Castro (1991), ter consciência de que a Didática oscila no final do século XX entre diferentes paradigmas é mais positivo do que negativo para a comunidade pedagógica. Além disso, é preciso levar em consideração que a Didática jamais foi homogênea, e que essa falta de homogeneidade talvez ajude a explicar a própria necessidade de adjetivação adotada ao longo da história: didática renovada, ativa, nova, tradicional, experimental, psicológica, sociológica, filosófica, moderna, geral, especial etc.

O certo é que no final do século XX a Didática passou a ser menos monolítica que nunca. Corre-se o risco de perder o núcleo de sua contribuição à educação e de a Didática converter-se em uma caricatura de si própria, seja pelo abandono de seu campo, pela sua derivação em outra disciplina de caráter tecnológico ou sociológico, por tratar coisas demais ou coisa de menos. A Didática precisa preservar sua essência, fazendo aquilo que só ela pode fazer como contribuição ao campo educacional atingindo seu núcleo central: **o ensino**, bem como *“aquilo mesmo que justifica tentá-lo, a aprendizagem”* (CASTRO, 1991, p. 21).

7) Situação atual

Caracterizam esse último período, entre outros aspectos:

1) A existência de um significado ambíguo que ora acentua o **Ensino** como modelagem/armazenagem, ora

o entende como desenvolvimento/desabrochamento.

2) A aparição de novos modos de interpretar o fenômeno **Ensino**, com base em orientações práticas derivadas de teorias diferentes.

3) A confusão entre a disciplina de Didática e o que se conhece a respeito de seu campo, ainda quando uma disciplina, campo de estudo, ciência ou arte, não pode ser confundida com os conhecimentos que constituem o seu conteúdo próprio.

4) A condenação da Didática porque supostamente seu conteúdo não é satisfatório, quando o certo deveria ser procurar o núcleo fundamental da Didática no lugar de suas fronteiras em uma época em que a interdisciplinaridade não é só aceita, mas procurada.

1.3.3- Principais momentos na trajetória histórica da didática em nível brasileiro

A trajetória histórica da Didática em nível brasileiro é reconstruída a partir da análise de quatro etapas ou períodos importantes.

- 1) A didática tradicional: período de 1549-1932.
- 2) A didática da Escola Nova: período de 1932-1969.
- 3) A didática tecnicista: período de 1969-1980.
- 4) A didática crítica ou fundamental: período de 1982-2001.

1. A didática tradicional: período de 1549-1932

O período estende-se entre a chegada ao Brasil dos jesuítas em 1549, representada por o Padre Manoel da Nóbrega e alguns outros padres e irmãos, e o surgimento da pedagogia nova em 1932. Caracteriza o período, sobretudo, o domínio da pedagogia e da didática tradicional. Ainda assim, é possível estabelecer, nesses quase 400 anos de domínio católico (apostólico-romano), quatro momentos diferentes na história da educação e, mais especificamente, na evolução da Didática.

- O primeiro “período heróico” ou de **pedagogia brasílica** (1549-1759);
- O segundo, de institucionalização da **pedagogia e didática jesuítica** ou o “*Ratio Studiorum*” (1599-1759);
- O terceiro, a **pedagogia pombalina** ou as idéias pedagógicas do despotismo esclarecido (1759-1827);
- O quarto, desenvolvimento da **pedagogia leiga**: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827-1932).

De maneira geral, esses quatro momentos podem ser sintetizados em dois: o primeiro, de pedagogia tradicional religiosa (1549-1827); o segundo, de pedagogia tradicional leiga (1827-1932).

O primeiro está caracterizado pelo predomínio da influência jesuítica e de seu ideário pedagógico contido no “*Ratio Studiorum*”. Segundo Puentes (2010), a adesão à cultura portuguesa foi a finalidade da didática do *Ratio Studiorum* na colônia, e o colégio jesuítico, o meio escolar mais eficaz, do ponto de vista prático, para viabilizar essa adesão. Na sua condição de código pedagógico, o *Ratio* expressava, num conjunto de normas, a maneira como deviam ser constituídos os estudos; além de definir o modelo de mundo, de sociedade e de indivíduo que se pretendia, informava sobre todas as atividades da Companhia, a organização curricular, a metodologia do ensino, os saberes a ser ensinados, as condutas a serem inculcadas e a incorporação de comportamentos, normas e práticas etc.

Esboçado, pela primeira vez em 1586 e impresso definitivamente em 1599, o *Ratio Studiorum atque Institutio Societatis Jesu* foi pensado e redigido num ambiente europeu, caracterizado pela preocupação com um ensino médio sustentado no humanismo Cristão. Junto com o *Ratio*, no próprio século XVI, outras

iniciativas de caráter teórico e prático tiveram lugar, como por exemplo, *as Instruções aos Visitadores e Pastores do Principado da Saxônia* (1528) de Filipe Melanchton (1497-1560); o *Edito* (1598) da Universidade de Paris; e as escolas de Sturm (1507-159?) e de Vives (1492-1540).

A necessidade de elaboração do *Ratio*, como plano de estudos comuns para todos, nasceu em 1584 com o crescimento acelerado no número de colégios jesuítas não só na Europa, assim como nas províncias ultramarinas de Portugal e Espanha, situadas em três continentes: na América, África e na Ásia. Segundo Francas (1952), o *Ratio* surgiu obedecendo ao critério pelo qual foram elaborados os currículos modernos na Europa, aproveitando todo o imenso material pedagógico acumulado pela Companhia durante quinze anos de trabalho, e levando em consideração as críticas dos melhores pedagogos de todas as províncias européias da ordem. A primeira versão estava composta de trinta conjuntos de regras (cada uma com mais de uma prescrição), para totalizar, aproximadamente, 600. Tratava-se, segundo Klein (1997, p. 35), de um:

[...] minucioso manual de funções, com a indicação da responsabilidade do desempenho, da subordinação e do relacionamento do pessoal dirigente (provincial, reitor, prefeito, de estudos inferiores, prefeito de estudos superiores e prefeito da academia); dos professores (há catorze categorias, conforme os cursos e as disciplinas) e dos alunos. É também um manual de organização e administração escolar com prescrições sobre grande currículo, carga horária das disciplinas, programação, textos, metodologia de ensino e de aprendizagem; avaliação e premiação dos alunos; funcionamento das academias e atividades extraclasse; disciplina de professor e alunos.

Desde sua criação até 1773, ano em que a Companhia foi proibida, o *Ratio Studiorum* constituiu o método pedagógico oficial da Companhia de Jesus. Com o estabelecimento da Companhia em 1814, pelo Papa Pio VII (1742-1823), e com a reabertura do Colégio Romano pelo Papa Leão X, em 1824, o *Ratio* teve que ser revisado novamente em 1832, em decorrência de sua desatualização depois de tantos anos transcorridos (Cesca, 1996). Esse último texto contava de 29 conjuntos de regras, uma a menos que na versão de 1599, referentes aos próprios assuntos. As maiores modificações ocorreram dentro do currículo, sobretudo, na carga horária; equiparação da língua vernácula ao latim e ao grego; introdução de disciplinas modernas; incorporação de outras disciplinas, até o momento consideradas acessórias, tais como História, Geografia e Matemática; e a recomendação dos cursos de química e astronomia (KLEIN, 1997).

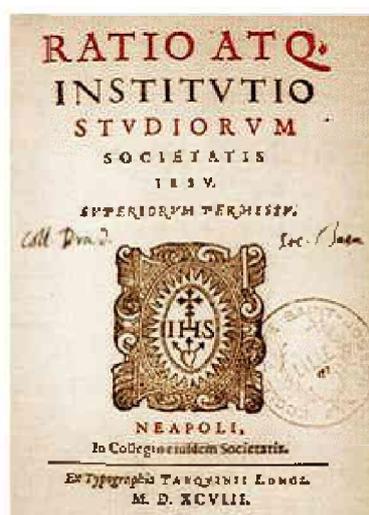


Figura 8: *Ratio Studiorum*

O *Ratio*, à medida que definia um conjunto metódico e sistemático de disposições legais relacionadas com a visão de mundo, de sociedade e de indivíduo que a Companhia de Jesus tinha, própria da sociedade portuguesa do século XVI, parece ter se constituído no principal instrumento de conservação, imposição e perpetuação da cultura européia na colônia. A forma de organização e estruturação da sociedade portuguesa e da Companhia de Jesus (com base em uma concepção teocêntrica e corporativista de mundo) deu forma ao *Ratio Studiorum*. Seus elementos, suas partes, seu conteúdo, tudo, dizia respeito à maneira de ser e de pensar da sociedade de seu tempo. A sociedade portuguesa estava no *Ratio Studiorum*, e isso deveria ser reproduzido. Sendo assim, a missão do método didático-pedagógico que se analisa estava em

reproduzir, dentro dos muros do colégio, o modelo de sociedade vigente fora dele, especialmente na Europa, preparando o aluno para se inserir nele e dar-lhe continuidade na colônia.

Por sua vez, caracterizam a **pedagogia tradicional leiga** (1827-1932), de acordo com Veiga (1988), a ênfase ao ensino humanístico de cultura geral, centrada no professor que transmite a todos os alunos indistintamente a verdade universal e enciclopédica; a relação pedagógica que se desenvolve de forma hierarquizada e verticalista, onde o aluno é educado para seguir atentamente a exposição do professor; o método de ensino calcado nos cinco passos formais de Herbart (preparação, apresentação, associação, generalização, aplicação). E conclui Veiga (1988):

É assim que a Didática, no bojo da Pedagogia Tradicional leiga, está centrada no intelecto, na essência, atribuindo um caráter dogmático aos conteúdos; os métodos são princípios *universais e lógicos*; o professor se torna o centro do processo de aprendizagem, concebendo o aluno como um ser receptivo e passivo. A disciplina é a forma de garantir a atenção, o silêncio e a ordem (p. 28).

É possível concluir que a Didática, tanto no primeiro como no segundo momento deste primeiro período, não passou de um conjunto de regras (seja com marcada influência religiosa, seja leiga), visando assegurar aos futuros professores as orientações necessárias ao trabalho docente.

2. A didática da Escola Nova: período de 1932-1969

O período pode ser subdividido em três etapas ou fases diferentes no contexto brasileiro. A primeira está caracterizada pelo equilíbrio entre a didática tradicional e a didática nova (1932-1947). A segunda, pelo predomínio da didática nova (1947-1969). A terceira, pela crise da didática nova e pela articulação da didática tecnicista (1961-1969).

Marcam o início do período três medidas importantes: 1) a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública em 1930; 2) a elaboração da reforma de Francisco Campos que estabelece a criação do Conselho Nacional de Educação e; 3) a orientação do governo de tratar a educação como questão nacional, convertendo-se, portanto, em objeto de regulamentação, nos diversos níveis e modalidades, por parte do governo central.

Surge como parte dos trabalhos do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova uma nova didática que procura a defesa do ensino público e gratuito: a didática da escola nova. No começo ela convive com a didática tradicional. A didática nova procura o estabelecimento de métodos de ensino renovados que estimulam as tentativas de experimentação e descoberta, bem como o estudo do meio natural e social. Segundo Veiga (1988), a didática da escola nova está caracterizada pela valorização da criança, vista como ser dotado de poderes individuais, cuja liberdade, iniciativa, autonomia e interesses devem ser respeitados. O ensino é concebido como um processo de pesquisa, partindo do pressuposto de que os assuntos de que trata o ensino são problemas. Os métodos e técnicas mais difundidos por esta didática são os centros de interesse, o estudo dirigido, as unidades didáticas, os métodos dos projetos, as técnicas de fichas didáticas, o contrato de ensino etc.

A didática da escola nova, segundo Veiga (1988), tem um caráter idealista, ao procurar a solução dos problemas educacionais em uma perspectiva interna da escola, sem considerar a realidade brasileira nos seus aspectos político, econômico e social. O problema educacional passa a ser uma questão escolar e técnica. É esse o motivo pelo qual já desde antes Saviani (1983) havia considerado a pedagogia escolanovista como não-crítica. Para os escolanovistas, os problemas sociais e de marginalidade podem ser resolvidos por intermédio de uma revolução no campo didático. Segundo eles, para transformar e melhorar a sociedade e a educação, basta melhorar o trabalho didático realizado no interior das escolas.

3. A didática tecnicista de 1969-1980

A didática da escola nova predomina no Brasil entre 1932 e 1961. Na etapa posterior a 1961 a concepção humanista moderna começa a ceder lugar à didática tecnicista (concepção analítica). Segundo Candau (1983), a didática continua assumindo uma perspectiva idealista, mas passa a se centrar na dimensão técnica do processo de ensino-aprendizagem. Isto é, a prática pedagógica passa a depender exclusiva-

mente da vontade e do conhecimento dos professores que, uma vez dominando os métodos e técnicas desenvolvidos pelas experiências escolanovistas, poderão aplicá-los às diferentes realidades em que se encontram.

Segundo Veiga (1988), no enfoque tecnicista os conteúdos dos cursos de Didática centram-se na organização racional do processo de ensino, isto é, no planejamento formal, e na elaboração de materiais instrucionais, nos livros didáticos descartáveis. De acordo com a própria autora, *“o processo é que define o que os professores e alunos devem fazer, quando e como o farão”* (1988, p. 35).

O período está compreendido em três etapas diferentes na história da didática brasileira. A primeira está marcada pelo predomínio da didática tecnicista e pelo desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista (1969-1980). A segunda, pela aparição, dentro da didática, de ensaios contra-hegemônicos, com maior ênfase na didática crítica (fundamental, crítico-social dos conteúdos e histórico-crítica) (1980-1991). A terceira, pela aparição de uma didática neoprodutivista e suas variantes neoescolanovista, neocontrutivista e neotecnicista (1991-2001).

Durante a ditadura militar, guiados pelo lema positivista *“Ordem e Progresso”*, o grande objetivo perseguido pelo Governo foi o desenvolvimento econômico com segurança. Diante desse objetivo, segundo aponta Saviani (2007), a baixa produtividade do sistema de ensino, identificada no reduzido índice de atendimento da população em idade escolar e nos altos índices de evasão e repetência, era considerada uma entrave que necessitava ser removido. Configurou-se, assim, uma orientação pedagógica que pode ser sintetizada na expressão *“pedagogia tecnicista”*.

Com base nos pressupostos de neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a didática tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Na didática tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno, posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. Para a didática tecnicista o que importa é aprender a fazer.

Considerada como instrumental por Candau (1988), a didática tecnicista é concebida como um conjunto de conhecimentos técnicos sobre o *“como fazer”* pedagógico, conhecimentos estes apresentados de forma universal e, conseqüentemente, desvinculados dos problemas relativos ao sentido e aos fins da educação, dos conteúdos específicos, assim como do contexto sociocultural concreto em que foram gerados.

4. A didática crítica ou fundamental: período de 1982-2001

A partir de 1974, época em que inicia a abertura gradual do regime político autoritário instalado em 1964, surgem estudos empenhados em fazer a crítica da educação dominante, evidenciando as funções reais da política educacional, acobertada pelo discurso político-pedagógico oficial.

Tais estudos foram agrupados e denominados por Saviani (1983) de teorias *“crítico-reprodutivistas”*, que, apesar de considerar a educação a partir dos seus aspectos sociais, concluem que sua função primordial é a de reproduzir as condições sociais vigentes. Elas se empenham em fazer a denúncia do caráter reprodutivo da escola. Há uma predominância dos aspectos políticos, enquanto as questões didático-pedagógicas são minimizadas.

Em conseqüência, a didática passou também a fazer o discurso reprodutivista, ou seja, a apontar seu conteúdo ideológico, buscando sua desmistificação de certa forma relevante. De acordo com Veiga (1988),

Sob esta óptica, a Didática nos cursos de formação de professores passou a assumir o discurso sociológico, filosófico e histórico, secundarizando a sua dimensão técnica, comprometendo, de certa forma, a sua identidade, acentuando uma postura pessimista e de descrédito relativo à sua contribuição quanto à prática pedagógica do futuro professor (p. 37).

De qualquer maneira, tal como indica a própria autora, a atitude crítica passou a ser exigida por todos, alu-

nos e professores, procurando rever sua própria prática pedagógica a fim de torná-la mais coerente com a realidade sociocultural. “A Didática é questionada e os movimentos em torno de sua revisão apontam para a busca de novos rumos” (VEIGA, 1988, p. 37).

Surge, assim, na década de 1980, o que tem sido chamado de didática crítica. Isto é, uma maneira de ver o trabalho pedagógico a partir da concepção filosófica da educação que permite explicitar os problemas educacionais e compreendê-los a partir do contexto histórico em que estão inseridos. Segundo Gadotti (1983), nesse contexto, a educação se identifica com o processo de humanização, isto é, a educação é o que se pode fazer do homem amanhã. Assim, segundo Veiga (1988), o papel da didática é o de trabalhar no sentido de ir além dos métodos e técnicas, procurando associar escola-sociedade, teoria-prática, conteúdo-forma, técnico-político, ensino-pesquisa.

A didática crítica dá-se pela via de três ensaios contra-hegemônicos: a didática crítico-social dos conteúdos, a didática histórico-crítica e a didática fundamental. Todas elas estão inspiradas essencialmente nos postulados marxistas. A primeira, da autoria do pedagogo José Carlos Libâneo (1982) e seguidores; a segunda baseia-se no pensamento filosófico de Dermeval Saviani (1983) e seguidores; a terceira, na fundamentação didática de Vera Maria Candau (1984). Segundo Candau, trata-se de uma didática alternativa que tem como ponto de partida “a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política, no centro configurador de sua temática” (1984, p. 21).

Os três ensaios contra-hegemônicos sintetizam a compreensão **marxista** de que embora a pedagogia e didática não sejam capazes, por si mesmas, de transformar a sociedade, elas podem ajudar a criar as condições necessárias para a mudança.



2 – ATIVIDADE DO TEXTO BÁSICO

Caro (a) aluno (a), depois de realizar o estudo do tema 3 que trata da evolução histórica experimentada pela Didática desde seu surgimento na Grécia antiga até hoje, é importante agora você praticar um pouco os conhecimentos aprendidos, resolvendo as atividades propostas:

1- Defina com suas próprias palavras o conceito de Método Socrático de ensino utilizando para tal a definição oferecida pela Wikipédia. A Enciclopédia Livre disponível on-line (<http://pt.wikipedia.org>).

2- Elabore, com base no guia básico, um quadro contendo as principais etapas e características da periodização sobre a evolução histórica da Didática em nível mundial elaborada por Amélia Domingues Castro (1991). Quadro (modelo)

Período	Características
1-Didática difusa	
2-Século XVII –Surgimento da Didática	
3-Conheçam seus alunos – diz Rousseau	
4-Inflexão metodológica herbartiana, século XIX	
5-A escola nova	
6-No final do século XX (a Didática entre diferentes paradigmas)	
7-Situação atual	



3-LEITURA COMPLEMENTAR

Prezado(a) aluno(a), para ampliar os conhecimentos adquiridos no tema 3 e complementar o estudo realizado, acesse o seguinte site:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/11459>

Nesse endereço eletrônico você acessará ao texto titulado de **A instrumentalidade cultural da Didática Jesuítica: uma análise do *Ratio Studiorum***, da autoria do professor e pesquisador Roberto Valdés Puentes. O texto em questão foi publicado no periódico **Cadernos de História da Educação**, v. 9, n. 2, jul./dez., 2010, p. 477-499, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.



4-ATIVIDADE DA LEITURA COMPLEMENTAR

Com base na leitura do texto complementar **A instrumentalidade cultural da Didática Jesuítica: uma análise do *Ratio Studiorum***, responda as seguintes indagações:

a) Explique com suas próprias palavras a maneira como o método didático-pedagógico dos jesuítas, o **Ratio Studiorum**, traduzia a intencionalidade do colégio na condição de instrumento de adesão cultural no Brasil.

Se desejar, poste esta atividade para *feedback* de seu tutor.



5- VÍDEO BÁSICO

Prezado(a) aluno(a), acesse o seguinte endereço eletrônico:

Parte I

<http://www.youtube.com/watch?v=ic28PaXiM14&feature=related>

Nesse endereço eletrônico você acessará o vídeo denominado **Os primeiros tempos: a educação pelos jesuítas (I)**. Esse vídeo apresenta uma entrevista realizada pela UNIVESP TV de Portugal com alguns pesquisadores e líderes importantes jesuítas, tais como o historiador e diretor da Biblioteca Nacional de Portugal Jorge Couto e o Padre Jesuíta e Reitor do Colégio Jesuíto de São Paulo Luiz Fernando Klein.

Prezado(a) aluno(a), ao assistir a esse vídeo, procure ficar atento às diferentes afirmações feitas pelo entrevistado.



6-ATIVIDADE DO VÍDEO BÁSICO

Após assistir ao vídeo **Os primeiros tempos: a educação pelos jesuítas (I)**, procure responder as seguintes indagações. Ao concluí-las, se desejar, poste estas atividades para *feedback* de seu tutor.

- 1- Quais eram os objetivos dos missionários jesuítas no Brasil durante o período da Colônia?
- 2- A quem era destinada a educação ministrada dentro dos Colégios jesuíticos?



7-ATIVIDADES SUPLEMENTARES

Se desejar, poste estas atividades para *feedback* de seu tutor.

I – QUESTIONÁRIO

1- Leia com atenção as afirmações feitas a seguir e marque verdadeiro (V) ou falso (F):

- () O termo Didática Difusa significa que ainda que o didático enquanto adjetivo existisse e fosse praticado, pensado e vivido tanto no lar, nas escolas, bem como nas reflexões de filósofos e pensadores, a Didática mesma enquanto ciência e disciplina vinculada à Pedagogia não existiria.
- () Herbart foi o criador do método dos “passos formais”, da maneira como ficou mundialmente conhecido, isto é: preparação, apresentação, associação, sistematização e aplicação.
- () Comênio foi o primeiro a sistematizar com rigor científico e metodológico os princípios mais gerais sobre o ensino, enquanto campo de estudo do didático, ainda que possa ter cometido o exagero de atribuir a essa ciência mais poder do que ela realmente tem: *o de ensinar tudo a todos*.
- () A afirmação de que “não há nada mais velho que a Escola Nova” não é correta, pois esse movimento esteve caracterizado pela originalidade de seu ideário.
- () No final do século XX a didática oscila entre diferentes paradigmas, especialmente, a **psicológica**, que acentua a relevância da compreensão da inteligência humana e sua construção, e a **sociológica**, que valoriza a visão das relações escola-sociedade.
- () O terceiro período na evolução histórica da Didática está marcado pela importância que passa a ser concedida ao aluno, à criança, pois agora o foco é deslocado dos aspectos metodológicos para quem aprende.
- () Existia na Grécia antiga uma teoria do ensino, uma prática do ensino e ensinava-se de forma intuitiva, seguindo a prática vigente, utilizando determinados procedimentos pedagógicos testados pela experiência de cada um acumulada ao longo dos anos de atividade.

2- De acordo com os conteúdos tratados no guia relacionados com os principais momentos na evolução histórica da Didática em nível brasileiro, responda: por intermédio de que ensaios contra-hegemônicos se deu a Didática Crítica no Brasil? Que aspectos caracterizam a Didática Fundamental? Por que essa concepção pode ser considerada um momento crucial no desenvolvimento do pensamento progressista brasileiro?

II – FÓRUM

Realizados os estudos inerentes ao Tema 3, especialmente no que se refere à realização da atividade

complementar, procure agora:

Participar de um fórum no ambiente do *Moodle*, onde você pode discutir com os colegas as principais questões tratadas pelo autor no texto consultado, com o título de **A instrumentalidade cultural da Didática Jesuítica: uma análise do Ratio Studiorum**.



8-SÍNTESE DO MÓDULO

Os principais momentos pelos quais tem passado a Didática desde suas origens até hoje, como resultado do processo evolutivo da sociedade humana. Inicialmente você tem a oportunidade de estudar as oito etapas na trajetória histórica da Didática em nível mundial, com base na classificação ou tipologia elaborada por Amélia Domingues Castro: Didática difusa; Século XVII, o surgimento da Didática; Conheçam seus alunos – diz Rousseau; Inflexão metodológica Herbartiana, no século XIX; Um intervalo na trajetória histórica: comentário sobre o duplo aspecto da Didática; A Escola Nova; No final do século, a Didática oscila entre diferentes paradigmas; situação atual da Didática.

Posteriormente, foi estudada a evolução da Didática em nível brasileiro, com base nos trabalhos de diversos autores (VEIGA, 1988; CANDAU, 1984, 1989; OLIVEIRA, 1988, 1992; LIBÂNEO, 1984, 1997; PIMENTA; 1997; ALBUQUERQUE, 2002; ENRICONE, 2008 e SAVIANI, 2007).

No caso específico brasileiro, é importante concluir afirmando, com Castanho e Castanho (2008), que, desde as posturas jesuíticas até as manifestações contemporâneas ligadas à pedagogia das competências e a um leque amplo de bases teóricas, a Didática tem avançado no sentido de ser pôr em sintonia com o contexto socioeducacional.

9 - BIBLIOGRAFIA ADICIONAL COMENTADA

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática**. Curitiba: Ibpex, 2008.

Pura Lúcia Oliver Martins é natural de Araçongas – PR (1951). É licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina – UEL (1974), mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (1985) e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (1996).

É professora aposentada da Faculdade de Educação da UFMG, onde atuou na graduação e na pós-graduação durante 15 anos. Atualmente é docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Desenvolve atividades de pesquisas e ensino na área de Didática desde 1982. É autora dos livros *Didática teórica/didática prática: para além do confronto* (Loyola, 8ª. ed., 2006) e *A didática e as contradições da prática* (Papyrus, 2ª. ed., 2003).

O livro titulado de **Didática** toma como objeto de estudo o processo de ensino, visando fornecer ao professor e/ou futuro professor condições para a análise crítica da prática pedagógica com vista à

transformação desta. A didática é abordada como disciplina que busca compreender o processo de ensino em suas múltiplas determinações, para intervir nele e reorientá-lo na direção política almejada. O objetivo do livro é possibilitar a compreensão das diferentes formas e práticas de interação entre professores e alunos no contexto das circunstâncias históricas em que são produzidas e das instâncias operacionais correspondentes para viabilizar a organização do seu ensino.

O livro se organiza em quatro partes. A primeira, especificamente, trata da história da didática no Brasil, situando momentos históricos que tiveram uma importância significativa na construção da área, sobretudo em seus princípios fundamentais. A importância desse capítulo radica no fato de que os momentos analisados estão associados à história recente da didática no país, os últimos 35 anos, sobretudo a década de 1980.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. J. Retrospectiva histórica da didática e o educador. **Revista Educação: Teorias e Práticas**, ano 2, no. 2, dezembro 2002, p. 38-60.

CANAU, V. M. A revisão da Didática. In: CANAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1988, p. 13-19.

CASTRO, A. D. A trajetória histórica da Didática. **Série Idéias**, nº. 11, São Paulo: FDE, 1991, p. 15-25. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_11_p015-025_c.pdf. Acesso em: 10/07/2009.

DANILOV, M. A.; SKATKIN, M. N. *Didáctica de la escuela media*. La Habana: Editorial Pueblo e Educación, 1978.

ENRICONE, D. Trajetórias e memória de constituição do campo da didática. In: EGGERT, E.; TRAVERSINI, C.; PERES, E.; BONIN, I. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 77-88.

GHIRALDELHI JR, Paulo. **O que é a pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

HANSEN, João Adolfo. Ratio Studiorum e política católica ibérica no século XVII. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (org.). **Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação**. São Paulo: Edusp, 2001.

HUBERT, René. **História da Pedagogia**. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. Atualidade Pedagógica, Volume 66, São Paulo: Companhia Editora Nacional/MEC, 1976.

KLEIN, Luis Fernando. **Atualidade da pedagogia jesuítica**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

KLINGBERG, L. **Introducción a la didáctica general**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1978.

LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, v. II, 1974. (p. 631-639 e 649- 653). Disponível em <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_11_p015-025_c.pdf>>. Acesso em: 19/05/2011.

LIBÂNEO, J. C. Campo teórico e profissional da didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: EGGERT, E.; TRAVERSINI, C.; PERES, E.; BONIN, I. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 234-253.

LIBÂNEO, J. C. **Didática e didáticas específicas: questões de pedagogia e epistemologia**. Mimeo, 2006.
PUENTES, Roberto Valdés. A instrumentalidade cultural da didática jesuítica: uma análise do Ratio Studiorum. **Cadernos de História da Educação**, v. 9, n. 2, jul./dez. 2010, p. 477-499.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Mercado de Letras, 1994, p. 76-85.

Módulo II – Formação e identidade do profissional da educação e as teorias pedagógicas.

Tema 2.1- Os saberes didáticos na formação de professores.

2.1.1. Questões relativas ao lugar da Didática na formação dos professores.

2.1.2. A formação didática dos professores pela via do trabalho metodológico.

Tema 2.2- A Didática e as teorias pedagógicas: suas repercussões na organização do trabalho pedagógico.

2.2.1. Questões relativas ao conceito de teorias pedagógicas e de organização do trabalho docente.

2.2.2. Questões relativas às fontes disponíveis para o estudo do tema.

2.2.3. Questões relativas à tipologia escolhida para o estudo das teorias pedagógicas.

Objetivos do módulo II:

- Caracterizar a docência como atividade profissional.
- Identificar os aspectos fundamentais que integram o desenvolvimento profissional docente.
- Avaliar o lugar que ocupa atualmente a Didática na formação de professores.
- Definir os conceitos de Teorias Pedagógicas e de organização do trabalho docente
- Identificar e descrever as algumas das principais fontes disponíveis no Brasil para o estudo das teorias pedagógicas na sua relação com a organização do trabalho docente.
- Identificar e caracterizar as principais teorias pedagógicas que têm repercutido na forma de organizar o trabalho docente no Brasil.

I-TEXTO BÁSICO

Introdução

No módulo 1 discutimos os fundamentos gerais da Didática, ramo importante da Pedagogia e disciplina acadêmica universitária, em grande parte responsável, junto às metodologias do ensino (didáticas específicas), pela formação pedagógica do professor no que tange a sua atuação profissional no ensino em contextos escolares de aprendizagem.

Tivemos a oportunidade de estudar, ao longo dos três temas desenvolvidos, os mais diversos conceitos de Didática elaborados por autores clássicos e contemporâneos, brasileiros e estrangeiros, a começar pela análise da primeira definição do termo elaborada por J. A. Comênio, no século XVII, em sua obra *“Didática Magna”*. A seguir, delimitamos o objeto de estudo da Didática e abordamos seus mais diversos campos (disciplinar, profissional e investigativo) e dimensões (fundamentos, condições e modos). Analisamos o lugar que atualmente ocupa a Didática entre a Educação, a Pedagogia e as Didáticas Específicas, destacando seu significado como ferramenta pedagógica comprometida com a produção de teoria científica sobre o ensino, os processos de ensino e a aprendizagem, bem como sobre a relação entre ambos os processos, de maneira a formular diretrizes orientadoras da atividade profissional dos professores em sala de aula. Ao mesmo tempo, percorremos os principais momentos e etapas na evolução histórica da Didática em nível mundial e brasileiro.

Essa primeira etapa exigiu de todos nós um relativo esforço intelectual, além de uma singular capacidade de abstração, para compreender, assimilar e sistematizar processos e fenômenos didáticos de enorme complexidade teórica até então muito distantes de nossa atividade científica, acadêmica e profissional. Mas esse trabalho foi útil, porque nos capacitou para enfrentarmos, mais preparados, os próximos módulos, temas e assuntos previstos no plano da disciplina.

O módulo II, titulado *“O papel da Didática na formação de professores e as teorias pedagógicas”* será destinado ao tratamento de dois temas importantes. O primeiro, os *Saberes didáticos na formação de professores*, cujos objetivos fundamentais são caracterizar a docência como atividade profissional, identificar os aspectos fundamentais que integram o desenvolvimento profissional docente e avaliar o lugar que ocupa atualmente a Didática na formação de professores. O segundo, intitulado *a Didática Geral e as teorias pedagógicas: suas repercussões na organização do trabalho pedagógico*, tem como objetivos definir os conceitos de Teorias Pedagógicas e de organização do trabalho docente, identificar e descrever algumas das principais fontes disponíveis no Brasil para o estudo das teorias pedagógicas na sua relação com a organização do trabalho docente e identificar e caracterizar as principais teorias pedagógicas que têm repercutido na forma de organizar o trabalho docente no Brasil.

Tema 2.1- Os saberes didáticos na formação de professores.

O tema tem como propósito explicitar o papel que a Didática desempenha (ou deveria desempenhar) no desenvolvimento profissional dos professores, especificamente, por intermédio da formação de um repertório de saberes didático-pedagógicos que os prepara para o exercício de sua função fundamental: a docência. Para seu tratamento, o tema é dividido em três assuntos diferentes, mas complementares entre si: questões relativas ao lugar da Didática na formação dos professores, formação didática dos professores pela via do trabalho metodológico e a instrumentalização de uma estratégia de desenvolvimento didático centrada no trabalho metodológico, como via para a formação de professores em serviço.

Cresceram expressivamente nos últimos trinta anos os estudos sobre profissionalização docente e formação de professores para a docência. Em um artigo anterior, escrito em coautoria com outros dois colegas (PUENTES, AQUINO e NETO, 2009) reconhecia que o aumento dessas pesquisas teve lugar a partir da década de 1980 e esteve associado, entre outras questões, ao movimento reformista da educação básica iniciado nos Estados Unidos, Canadá Austrália e Inglaterra e que se estendera mais tarde, na década de 1990, pela Europa Francófona (Bélgica, França, Suíça) e pela América Latina.

Na época, os professores passaram a ser acusados, junto às escolas e seus gestores, do não cumprimento de seu papel na educação das crianças, adolescentes e jovens. Os professores, especificamente, foram

considerados os principais responsáveis pela crise educacional, dada à falta, afirmava-se, de saberes necessários ao exercício da docência. As críticas e propostas decorrentes dos movimentos de reforma tinham por objetivo, além da busca pela melhoria da qualidade da educação, a reivindicação do *status* profissional para os profissionais da educação.

Entre os assuntos mais debatidos pelos críticos, políticos e teóricos da época, dentro da temática da reivindicação do status profissional dos professores, estavam: 1) a conceitualização da profissionalização docente; 2) os aspectos integrantes do processo de profissionalização; 3) as etapas na profissionalização; 4) as condições indispensáveis ou necessárias para a profissionalização; 5) os saberes, conhecimentos, competências e desempenhos considerados necessários à profissão; 6) os problemas que afetam a profissionalização, além de outros.

Os saberes, conhecimentos e competências necessários à profissão docente, especificamente, ocuparam lugar de destaque nessas discussões. Apoiados na premissa de que existia um conjunto de conhecimento base (*Knowledge base*) para o ensino, os teóricos afirmavam que era possível convalidar esse corpus de saberes com a intenção de melhorar a formação dos professores. Cunha (2004, p. 37), por sua vez, tem enfatizado que *“assumir a perspectiva de que a docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e objetivos, é reconhecer uma condição profissional para a atividade do professor”*.

Muitos pesquisadores destinaram-se ao estudo e sistematização desses saberes que estão na base da profissionalização da docência. Desse modo, pelo menos nos últimos 30 anos, a partir de concepções e orientações variadas, centenas de pesquisas sobre ensino, os docentes e seus saberes têm sido produzidas. A cada ano é publicado um número extraordinário de obras e artigos sobre esse tema, em diversos lugares no mundo todo.

Destaque especial é dado para os trabalhos de Shulman (1986), Gauthier (1998), Tardif (2003), Perrenoud (2000), Marcelo García (1995), Pimenta (1998), Zabalza (2006), Freire (2000), Cunha (2004). Masetto (1998) e Braslavsky (1999). Todos eles ajudaram a configurar, definir e caracterizar um repertório de saberes necessários para a docência que está integrado, entre outros, pelos seguintes conhecimentos: da ciência pedagógica, da ciência da educação, da tradição, da experiência, da ação pedagógica, do conhecimento específico das disciplinas, do conhecimento didático do conteúdo, do contexto, da ambiência de aprendizagem, das novas tecnologias, da formação profissional, do currículo, da avaliação, da comunicação, da orientação, do planejamento etc.

A profissionalização dos professores, e especificamente a sua formação, dependem em grande medida da construção de processos permanente de socialização, interação, partilha, cooperação e integração da teoria e da prática, desses saberes que acabam de ser listados. Talvez um dos saberes mais importantes associados à formação seja aquele que tem a ver com o didático, isto é, com os saberes didáticos.

Da docência como atividade profissional, do desenvolvimento profissional docente, do lugar que a Didática ocupa na formação de professores e dos saberes didáticos, especificamente, é que trata o módulo que iniciamos com essa aula.

2.1.1. Questões relativas à docência como atividade profissional

Tradicionalmente a escola tem exigido de seus docentes o cumprimento de uma função característica: o ensino. Entretanto, com a reformulação das responsabilidades da educação, somou-se a essa já mencionada outras atribuições não menos importantes, tais como: pesquisa, extensão, gestão ou administração (nos diversos setores institucionais - coordenação, comissões e direção da escola) e as relações institucionais (a representação da própria instituição, a criação e a manutenção de uma ampla rede de relações). As cinco funções, analisadas no conjunto terminaram ampliando e tornando ainda mais complexo o exercício profissional dos professores.

O ensino (docência), como função docente específica, deveria ter por objeto fundamental o de propiciar a aprendizagem dos alunos, de tal modo que garanta o desenvolvimento das competências humanas,

cognitivas e habilidades de pensamento necessárias para a formação integral de sua personalidade. Ainda assim, há diferenças significativas no objeto da docência de um nível de ensino para outro. Enquanto o ensino fundamental deveria valorizar o desenvolvimento e o domínio no manejo das capacidades intelectuais (formas gramaticais da língua, cálculo aritmético ou formas mentais matemáticas, capacidades do pensamento espacial, capacidades do pensamento temporal e categorias sociorrelacionais) e humanas (valores, sentimentos, sentidos, desejos, serendipidade etc.), o ensino médio deveria orientar-se ao ensino das formas de aquisição e organização dos conhecimentos, e a universidade, à produção e aplicação de novos conhecimentos pela via da pesquisa e com base nas capacidades e categorias desenvolvidas nos níveis anteriores.

Considerar a docência como uma atividade profissional é prever para ela a tarefa de formar de maneira integral a personalidade das gerações futuras e produzir novos saberes, cultura e ciência, passando da função tradicional de transmissora para a função de reconstrução, de crítica e de produção de conhecimento novo, sem esquecer a prestação de serviço (aplicação do conhecimento produzido).

Assumir esse papel obriga aos professores a transformar sua função docente no contexto da escola, desenvolvendo tipos de relações pedagógicas muito diferentes das que hoje se estabelecem com os alunos, com o saber, com os colegas de profissão e com as instituições nas quais trabalham, a saber: 1) participar da elaboração do projeto pedagógico; 2) elaborar e cumprir o plano de trabalho; 3) zelar pela aprendizagem dos alunos; 4) estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; 5) ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos e; 6) participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9394/96).

Mas os professores, na sua imensa maioria, não estão preparados para encarar e assumir essas mudanças. Impõe-se, então, a tarefa de profissionalizá-los. Assumir esse papel, diga-se de passagem, obriga aos alunos incorporar uma nova disposição acadêmica e intelectual, uma vez que a problemática da docência não diz respeito apenas ao docente, mas importa, sobretudo, ao próprio estudante, sem cuja participação e envolvimento consciente ela poderia ficar reduzida e simplificada ao esquema do simples ensino. Tal como tem apontado Freire (2000), sem a participação consciente e motivada dos discentes não há docência possível.

2.1.2. Questões relativas ao desenvolvimento profissional docente

É indispensável a profissionalização do professor como parte da redefinição do papel da escola frente à nova conjuntura tecnológica, globalizada e necessária melhoria da qualidade do ensino oferecido. Uma docência verdadeiramente profissional vem sendo proclamada há, pelo menos, duas décadas no contexto do surgimento e consolidação da pedagogia crítica (movimento da didática fundamental, pedagogia histórico-crítica, pedagogia crítico-social dos conteúdos, pedagogia dos conflitos sociais etc.).

A pedagogia crítica, além de nos advertir para o fato de que a concretização de um novo modelo de educação e de escola requer um novo perfil docente, define, também, alguns dos ideais que o configuram.

A profissionalização docente deve dar-se, em parte, pela formação científica do professor na sua área de conhecimento, o que demanda, na maioria dos casos, permanente atualização (possuir conhecimento do complexo processo histórico de constituição de sua área, ampla e crítica compreensão dos métodos que produziram o conhecimento acumulado, de modo a introduzir todo aluno aos fundamentos e aos métodos que produziram e produzem aquela ciência específica). Em parte, pelo desenvolvimento da competência formadora, isto é, competência pedagógica, com início nos programas formais de graduação e aprimorados na pós-graduação e nos processos permanentes de capacitação que ocorrem no contexto da atuação coletiva dos pares em torno de Projetos Político-Pedagógicos, coletivamente articulados, de modo a possibilitar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, evitar o isolamento profissional e estimular o diálogo interdisciplinar.

Já se passaram mais de vinte anos desde a promulgação do projeto de democratização do Brasil e suas principais propostas no campo educacional não foram cumpridas: nem melhorou a educação nem se profissionalizaram os professores. Pelo contrário, piorou a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem

desenvolvidos em sala de aula e, por isso mesmo, a formação recebida pela imensa maioria dos alunos matriculados no sistema nacional de educação básica e universitária tornou-se precária.

Segundo mostram as estatísticas, o quadro atual da qualidade da educação básica no Brasil é dramático. Pesquisa divulgada pelo INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) revela que em 2003 o Brasil tinha 16 milhões de analfabetos (aproximadamente 9% de sua população), ocupando o 73º lugar na tabela de posições na escala mundial, abaixo de países latino-americanos como Argentina, Chile, Costa Rica, Trinidad e Tobago, México e Colômbia (Mapa da alfabetização no Brasil, 2004). Outra publicação do próprio INEP informa que, do total de alunos que frequentaram a 4ª série do Ensino Fundamental, 55% apresentavam nível de desenvolvimento escolar considerado crítico em leitura, de acordo com os resultados do Saeb 2003. Esses alunos, segundo a pesquisa, não conseguem desenvolver habilidades de leitura compatíveis a esse nível de escolaridade e lêem apenas textos simples e curtos (Informativo INEP, 2004).

Em 2001, uma amostra selecionada de 3.689.237 alunos da 4ª série do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa classificou 22,2% dos avaliados com desempenho muito crítico, enquanto que em Matemática foram 12,5%. A categoria de desempenho muito crítico reúne, segundo afirma a instituição de pesquisa consultada, estudantes que estão na 4ª série do Ensino Fundamental, mas não desenvolveram competências e habilidades necessárias para obter resultados minimamente razoáveis nas provas. O desempenho adequado reúne apenas 4,8% dos estudantes de Português e 6,8% de Matemática. As pesquisas constatarem que só 0,4% dos alunos têm desempenho avançado em Leitura e 0,0% em Matemática (Qualidade da Educação, 2003).

No ensino superior a situação não é mais confortável. Mais de 80% dos estudantes formados nos últimos cinco anos, nos cursos de Direito e submetidos ao Exame da Ordem dos Advogados, foram reprovados; enquanto os exames efetuados pelo Conselho Regional de Medicina de São Paulo mostram que a formação do médico está muito aquém do desejável. Não é difícil encontrar universitários que concluem os seus cursos, mas apresentam enormes dificuldades na escrita, nos cálculos básicos e no domínio técnico de conhecimentos profissionais. As estatísticas mostram advogados que não sabem ler, médicos que não reconhecem traumatismos simples e pedagogos que não sabem ensinar.

Pelo outro lado, diminuíram os incentivos e agravaram-se as condições para o exercício da profissão docente e para a profissionalização. Além do que a falta de profissionalismo dos professores, sobretudo na área didático-pedagógica, passou a ser considerada a causa principal da baixa qualidade do ensino. Nos últimos cinco anos só se fala sobre a péssima formação dos professores que exercem a profissão nos diferentes níveis de ensino. Ghiraldelli admitia um tempo atrás, 2007, que o *“problema central da educação brasileira, o ponto mais crítico no momento atual, continua sendo a formação dos professores”* (2007, p. 2).

As medidas propostas com posterioridade ao PNG (1999), no intento de reverter o quadro de empobrecimento educacional, tais como o Plano Nacional de Educação (2001), ainda que reconheçam que a melhoria na qualidade da educação brasileira *“só poderá ser possível se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério”* (p. 59), e longe de defender e favorecer a implementação de programas eficientes de profissionalização dos professores, apenas se limitam a afirmar que a *institucionalização de um amplo sistema de avaliação associado à ampliação de programas de pós-graduação, cujo objetivo é qualificar os docentes que atuam na educação superior* (p. 35), constituindo instrumento adequado para a melhoria do ensino oferecido nesse nível. Assim, a discussão sobre o tema, restringe-se apenas à questão da qualificação e ao lugar onde deverá acontecer (na pós-graduação), sendo preteridos aspectos ou questões básicas tão importantes na formação quanto seu sentido e relevância (que tipo de formação?), conteúdo (formação sobre o quê?), agentes (quem deve formar?) e organização (que modelos e metodologias seguir?), além das condições de trabalho necessárias para que essa valorização do magistério seja efetivada.

A pós-graduação (*latu sensu* e *stricto sensu*), por sua vez, salvo raras exceções, não passa de uma instância social que “dá título” e habilita profissionalmente. Em alguns casos, constitui-se, em fonte de compensação salarial considerável para os agentes formadores (*latu sensu*) que pouco se importam com a qualidade da formação oferecida e com sua adequação às demandas sociais pertinentes ao exercício da docência. As disciplinas Metodologia, Pedagogia, Didática ou Docência ministradas no contexto da pós-graduação, com um número reduzido de horas-aula, são baseadas em metodologias tradicionais, desinteressadas dos conteúdos da formação, transformando a questão da “pedagogia” em questões meramente técnicas ou

metodológicas, desvinculadas e distantes dos ambientes profissionais nos quais os próprios professores/alunos exercem a docência etc.. Além disso, são ineficazes quando se trata da formação pedagógica dos professores. Sendo assim, é possível afirmar que a pós-graduação ensina, quando muito, como se dá aula, mas não ensina a dar aula.

Diversos autores (MARIN, 2003; VEIGA et. al., 2007; FREITAS, 2008) têm focalizado em suas pesquisas as fragilidades em que a prática da disciplina se concebe e realiza. Berbel (*apud* VEIGA, 2008, p. 210) aponta, por exemplo: a oferta da disciplina como optativa; a separação dos cursos profissionalizantes daqueles voltados para o magistério e, nesse caso, as disciplinas pedagógicas cursadas apenas pelos interessados na docência. Há várias observações como a de se brincar de preparo pedagógico com reduzida carga horária; a ausência de atenção quanto à percepção e ao comportamento dos alunos que frequentam as disciplinas pedagógicas. Marin (*apud* Veiga, 2008, p. 210) sinaliza: a pequena incidência de estudos sobre aspectos pedagógicos; o ensino alicerçado tanto na produção de conhecimentos quanto em sentimentos no fazer pedagógico. Veiga et. al. (2007) apontam, entre outras questões, a falta de clareza quanto à concepção de Metodologia e Didática; o distanciamento das disciplinas de seu objeto; a ausência de referência da prática de ensino no âmbito da educação superior; a pulverização temática que fragiliza o objeto de estudo.

Finalmente, Freitas (2008), com base na análise de uma amostra de 75 Projetos Pedagógicos de cursos de especialização e 26 Programas de Disciplinas de Metodologia do Ensino Superior, de cinco instituições de ensino superior do interior de Minas Gerais, além de fazer as mesmas constatações que os outros autores, analisa os dados de interesse geral sobre as características dos conteúdos e das bibliografias sugeridas nos programas avaliados, que alarmam e nos obrigam a supor que a formação que está sendo concedida aos professores universitários na pós-graduação precisa e merece ser repensada.

Experiências de formação baseadas em concepções diferentes às dos cursos e programas de pós-graduação, e similares às aplicadas em Cuba (AQUINO, PUENTES e CARMENATE, 2008; AQUINO e PUENTES, 2006; GONZÁLEZ, AQUINO, PADILLA e PUENTES, 2006; PÉREZ, PUENTES e AQUINO, 2006; HORRUITINER, 1979, 1998, 2006), nos Estados Unidos, Espanha, Inglaterra (García, 1999) e em Portugal, há no Brasil. Podem ser citados como exemplo: o Programa de Profissionalização Pedagógica Continuada dos Professores da Unisul (Tubarão, Santa Catarina), que é executado, pelo menos, desde 2003 (ANASTASIOU, 2003); o Programa de formação de professores e as propostas curriculares (Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC – Campus Joaçaba), realizado entre 2004 e 2005 (ANASTASIOU, 2007); os programas de formação docente envolvendo diferentes tipos de atividades, tais como: a formação paralela à prática docente universitária exercida pelo acompanhamento do professor desde o início de seu ingresso na instituição de ensino superior por meio de 1) atividades de tutoria; 2) assessoria a jovens professores; 3) discussão e avaliação curricular e outras tarefas; 4) estímulo ao trabalho coletivo, trabalho em equipe, estimulando grupos inovadores; 5) fomento às experiências compartilhadas e parcerias interdisciplinares ou interinstitucionais; 6) estágios orientados; etc. (Veiga, 2006) e; o programa de Desenvolvimento profissional dos professores da UNITRI: uma estratégia de formação centrada na reflexão, o apoio mútuo e a supervisão (Uberlândia, Minas Gerais), que, desde 2006, é executado por professores e discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário do Triângulo – UNITRI (PUENTES, 2006) etc.

Todas essas propostas valorizam a formação centrada na própria instituição de trabalho, mas especificamente no curso (IMBERNÓN, 2002), nas necessidades de aprendizagem dos alunos (CRUZ, 2006), nos grupos de reflexão docente no interior dos cursos universitários, nos grupos de análise das práticas, na partilha de experiências e na colegiabilidade (ZABALZA, 2006), no apoio mútuo e na supervisão clínica (GARCÍA, 1999), na observação e na supervisão da aula, na socialização das experiências, na prestação de ajuda entre colegas; a corresponsabilidade, a troca, a parceria, o respeito à identidade e às diferenças, a construção de consensos, a aprendizagem de novas formas dos professores relacionarem-se, ouvir, ponderar, refletir, conversar etc. (ANASTASIOU, 2003); na formação clínica, nos processos de tutoria, no acompanhamento, na supervisão e na formação inter pares.

Contrários à idéia de simplificar os processos de profissionalização dos docentes pela via da qualificação pós-graduada, mas sem abrir mão dela, somos favoráveis à segunda modalidade de experiências, mais especificamente, um modelo de desenvolvimento amparado por um sistema de trabalho metodológico ou trabalho didático, entendido, como um sistema de atividades que, de forma permanente, é executado com e pelos docentes do ensino superior, com o objetivo de elevar sua preparação cultural, pedagógico-metodológica e científica para garantir as transformações dirigidas à execução eficiente do processo

docente-educativo, e que, em combinação com as diferentes formas de superação profissional e pós-graduada, permitam alcançar a idoneidade dos gestores e do pessoal docente e, conseqüentemente, a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem em sala de aula e a elevação da qualidade da formação dos futuros profissionais e dos profissionais em exercício.

O modelo em questão tem muito em comum com outros modelos de formação concebidos e aplicados em nível internacional (CRUZ, 2006; ZABALZA, 2006; IMBERNÓN, 2002) e nacional (ANASTASIOU, 2003, 2007; VEIGA, 2006; PUENTES, 2006), e as bases teóricas, filosóficas e metodológicas sobre as quais ele se sustenta já foram amplamente desenvolvidas em momentos e lugares diferentes (PUENTES, 2006 E 2008; AQUINO e PUENTES, 2008).

Lamentavelmente, experiências de formação de professores pela via da implementação de programas de desenvolvimento no interior das instituições, como as que acabaram de ser mencionadas, ainda são raras dentro e fora do Brasil. E, o que é pior, as que nascem ou logo morrem sem ter saído sequer do projeto, ou têm vida curta ou não chegam a se institucionalizar ou não conseguem se multiplicar, em todos os casos, porque as condições existentes não o permitem.

Em síntese, é esse o enorme dilema que vive o tema da profissionalização dos professores, especificamente no que se refere à formação. No Brasil: espalharam-se os cursos que prometem formar docentes para a docência em pouco tempo e com poucos esforços (humanos e financeiros), mas que não têm, na maioria dos casos, as condições mínimas para serem oferecidos; e aqueles programas que, por suas características próprias, poderiam ajudar de maneira mais efetiva o desenvolvimento dos professores, não dão conta, nem de longe, de seu papel, porque não encontram o apoio necessário, nem entre os professores nem entre os gestores, para sua verdadeira institucionalização.

2.1.3. Questões relativas ao lugar da Didática na formação dos professores. 2.1.3.1. A formação didática dos professores através do trabalho metodológico.

O novo perfil de docente baseado no modelo educativo que defendemos pode modelar-se mediante duas vertentes principais, muito similares às propostas no Plano Nacional de Graduação (1999):

a) de uma parte, a formação especializada na ciência em que se inscreve(m) a(s) disciplina(s) que o professor ministra. Isso implica atualização sistemática, sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados, ampla formação cultural, domínio de línguas estrangeiras, conhecimento das bases filosóficas da ciência e destreza na utilização das tecnologias associadas à profissão, à comunicação e à informática. Essa vertente da formação pode e deve conduzir à obtenção de graus científicos (especialista, mestre, doutor, pós-doutor) e à sua formação como pesquisador do cotidiano, produtor e divulgador de novos conhecimentos e tecnologias.

b) da outra, a formação pedagógica em serviço que supõe uma sólida formação centrada na aprendizagem dos alunos e nas condições para sua otimização, nos conteúdos específicos didático-pedagógicos, no conhecimento do contexto da instituição, das políticas educativas, dos modelos pedagógicos com que se trabalha, uma visão interdisciplinar e transdisciplinar, atitude compreensiva, postura autocrítica e reflexiva sobre sua própria prática pedagógica e a de seus colegas, atividade docente como foco formativo, contato com a realidade institucional, pesquisa como princípio formativo, trabalho coletivo interdisciplinar etc.

Fica, assim, esboçada a enorme complexidade da profissão docente, uma vez que implica uma dupla profissionalização, ambas de altíssima responsabilidade. O profissional, além de ser um pesquisador competente, com domínio e atualização adequados dos métodos da ciência e amplo prestígio na sua comunidade acadêmica, abalado pelos resultados obtidos no campo da produção e da divulgação de conhecimento científico, deverá reunir, também, as qualidades necessárias a um bom educador, a um pedagogo: entendimento da realidade educacional, capacidade para situar-se no ponto de vista de seus alunos e colegas de trabalho, habilidade para procurar soluções para os problemas de aprendizagem que possam apresentar os futuros profissionais (seja em nível da graduação ou da pós-graduação) e disposição e recursos pessoais para produzir e refletir em grupo.

A formação especializada, bem como a pedagógica, se dá pela via da construção de um conjunto ou

repertório de saberes. Em um texto nosso já mencionado anteriormente (PUENTES, AQUINO e NETO, 2009), analisaram-se um total de onze classificações e tipologias sobre os conhecimentos, saberes e competências necessários ao exercício da docência, elaboradas por autores brasileiros e estrangeiros. Esses estudos representam apenas uma parte modesta das pesquisas realizadas nas últimas três décadas. Chegou-se à conclusão, na época, da enorme variedade de autores que têm pretendido ordenar a pluralidade, composição e heterogeneidade dos saberes profissionais dos professores; da pluralidade, diversidade e heterogeneidade das próprias classificações e tipologias elaboradas; da maneira como a proliferação de classificações e tipologias em lugar de melhorar a compreensão dos saberes por elas estudados, aumentou sua complexidade e os tornaram menos inteligíveis. As classificações estudadas por autores foram as seguintes (Quadro 3):

Quadro 3: *Classificações e tipologias sobre conhecimentos, saberes e competências*

Classificação	Autor	Ano
Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores	C. Braslavsky	1999
A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores	M. I. da Cunha	2004
Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa	P. Freire	1996
Como conocen los profesores la materia que enseñan: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido	C. Marcelo García	1992
Por uma teoria da Pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente	C. Gauthier	1998
Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente	M. T. Masetto	1998
Dez novas competências para ensinar	Ph Perrenoud	2000

As classificações e tipologias foram analisadas e separadas em três grupos diferentes, tendo por critério de agrupamento o termo empregado por cada um dos autores para estabelecer seu repertório. O primeiro, o grupo dos que denominam esse repertório com o termo de **conhecimentos**: Shulman (1987) e Marcelo García (1992). O segundo, o grupo dos **saberes**: Freire (1996), Pimenta (1998, 2002), Gauthier et al. (1998), Tardif (2003) e Cunha (2004). O terceiro, por fim, o grupo das **competências**: Masetto (1998), Braslavsky (1999), Perrenoud (2000) e Zabalza (2006).

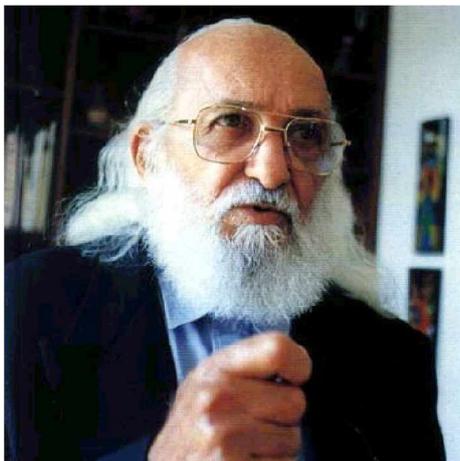


Figura 9: Paulo Freire (1921-1997)

De todos esses autores, a figura mais importante, pelo menos para o Brasil, é Paulo Freire. Seu nome completo é Paulo Reglus Neves Freire (Recife, 19 de setembro de 1921 – São Paulo, 2 de maio de 1997). Educador e filósofo, destacou-se por seu trabalho na área da educação popular, voltada tanto para a escolarização como para a formação da consciência. Autor, entre outras obras famosas, de **Pedagogia do Oprimido** (1970), **Pedagogia da Esperança** (1992) e **Pedagogia da Autonomia** (1996), criou um método de alfabetização dialético e sempre defendeu o diálogo com as pessoas simples, não só como método, mas como um modo de ser realmente democrático. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica (WIKIPÉDIA, 2011).

Em relação aos grupos que usam termos diferentes (saberes, conhecimentos e competências), chegou-se à conclusão que, se na educação, particularmente no ensino, os conceitos de “saberes”, “conhecimentos” e “competências” têm, muitas vezes, sentidos diferentes e um é complemento do outro e vice-versa; nas classificações dos autores analisados isso não acontece.

Independentemente do agrupamento feito das classificações e tipologias para uma melhor análise, foi possível perceber que o significado conceitual dos termos empregados para referir-se ao conjunto de capacidades mais ou menos sistematizadas necessárias para pôr em prática a profissão de professor (“conhecimento”, “saberes” e “competências”) é quase o mesmo nos onze autores consultados. Para todos eles, a profissionalização da docência compõe-se de três ingredientes fundamentais, mas não suficientes: de saber, de saber-fazer e de saber-ser, apresentados na forma de saberes, de conhecimentos ou de competências.

O Quadro 4 apresenta os saberes, conhecimentos e competências que fazem parte das classificações dos autores estudados.

Quadro 4: *Classificações por autores*

Autor, Classificação e Ano	Saberes
BRASLAVSKY, C. <i>Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores</i> (1999).	1)-Competência pedagógico-didática; 2)-Institucional; 3)-Competência produtiva; 4)-Competência interativa; 5)-Competência especificadora.
CUNHA, M. I. <i>A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores</i> (2004).	1)-Saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica; 2)-Saberes relacionados com a ambiência de aprendizagem; 3)-Saberes relacionados com o contexto sócio histórico dos alunos; 4)-Saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino; 5)-Saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades, associados ao saber dar aula; 6)-Saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem.

<p>FREIRE, P. <i>Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa</i> (1996).</p>	<p>1)-Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades; 2)-Ensinar exige rigorosidade metódica; 3)-Ensinar exige pesquisa; 4)-Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; 5)-Ensinar exige criticidade; 6)-Ensinar exige estética e ética; 7)-Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo; 8)-Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; 9)-Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; 10)-Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.</p>
<p>GARCÍA, C.M. <i>Como conocen los profesores la materia que enseñan: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido</i> (1992).</p>	<p>1)-Conhecimento pedagógico geral; 2)-Conhecimento do conteúdo; 3)-Conhecimento do contexto; 4)-Conhecimento didático do conteúdo, um tipo especial de conhecimento.</p>
<p>GAUTHIER, C. <i>Por uma teoria da Pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente</i>. 1998.</p>	<p>1)-Saber disciplinar, referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; 2)-Saber curricular; 3)-Saber das ciências da educação; 4)-Saber da tradição pedagógica; 5)-Saber experiencial; 6)-Saber da ação pedagógica.</p>
<p>MASETTO, M. T. <i>Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente</i> (1998).</p>	<p>1)-Competência em uma área específica (em uma determinada área de conhecimento); 2)-Competência na área pedagógica; 3)-Competência na área política.</p>
<p>PERRENOUD, Ph. <i>Dez novas competências para ensinar</i> (2000).</p>	<p>1)-Competência para organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2)-Competência para administrar a progressão das aprendizagens; 3)-Competência para conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4)-Competência para envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5)-Competência para trabalhar em equipe; 6)-Competência para participar da administração da escola; 7)-Competência para informar e envolver os pais; 8)-Competência para utilizar novas tecnologias; 9)-Competência para enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10)-Competência para administrar sua própria formação contínua.</p>
<p>PIMENTA, S. G. <i>Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor</i> (1998).</p>	<p>1)-Saberes da experiência, que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida; 2)-Saberes da área do conhecimento, conhecimentos específicos, conhecimentos científicos; 3)-Saberes pedagógicos; 4)-Saberes didáticos.</p>
<p>SHULMAN, L. S. <i>Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform</i> (1987).</p>	<p>1)-Conhecimento do conteúdo; 2)-Conhecimento pedagógico (conhecimento didático geral); 3)-Conhecimento do currículo; 4)-Conhecimento dos alunos e da aprendizagem; 5)-Conhecimento dos contextos educativos; 6)-Conhecimento didático do conteúdo; 7)-Conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos</p>
<p>TARDIF, M. <i>Saberes docentes e formação profissional</i> (2003).</p>	<p>1)-Saberes da formação profissional (da ciência da educação e da ideologia pedagógica); 2)-Saberes disciplinares; 3)-Saberes curriculares; 4)-Saberes experienciais.</p>

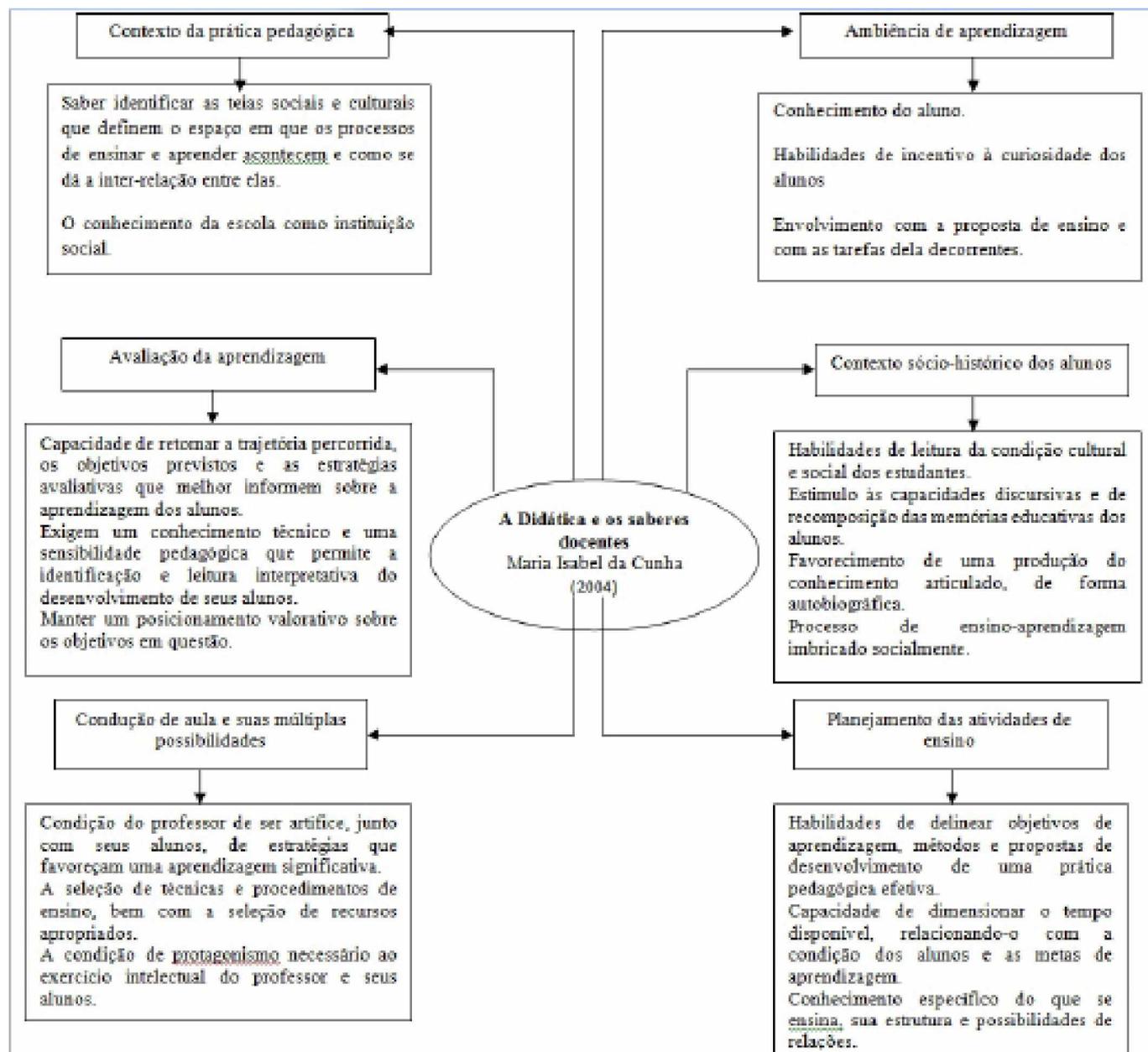
<p>ZABALZA, M. <i>Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional</i> (2006).</p>	<p>1)-Competência para planejar o processo de ensino-aprendizagem; 2)-Competência para selecionar e preparar os conteúdos disciplinares; 3)-Competência para oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas (competência comunicativa); 4)-Competência para o manejo das novas tecnologias; 5)-Competência para conceber a metodologia e organizar as atividades; 6)-Competência para comunicar-se e relacionar-se com os alunos; 7)-Competência para a tutoria; 8)-Competência para Avaliar; 9)-Competência para refletir e pesquisar sobre o ensino; 10)-Competência para identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe.</p>
---	--

Como é possível observar no quadro, a preocupação pela formação pedagógica aparece explicitada em todas as classificações e tipologias analisadas pelo número de saberes listados e que estão relacionados essa questão. Essa preocupação denota a importância que os autores concedem a esse tipo de formação específica para o exercício de uma docência de qualidade. Em Shulman, Braslavsky, García e Masetto aparece na forma de competência ou de saberes pedagógicos. Em Gauthier na maneira de saberes das ciências da educação. Em Perrenoud como competência para organizar e dirigir situações de aprendizagem. Em Zabalza em um leque grande de competências docentes. Em Pimenta, Cunha e García, como saberes didáticos especificamente; mas, nesse último, como conhecimento didático do conteúdo ou como um tipo de saber mais próximo das didáticas específicas ou metodologias do ensino de história, física, biologia etc., do que da didática propriamente dita.

Não obstante, apenas na classificação de Maria Isabel da Cunha há uma elaboração teórica específica para tratar dos saberes que estão na base do saber didático. A autora, inspirada na definição de Tardif (2003) e em toda sua obra, propõe uma tipologia dos saberes dos professores que se relaciona, especificamente, com o campo da didática. O texto em questão tem por objetivo, na reflexão analítica dos saberes docentes, identificar a natureza desses saberes e, em que medida, aqueles ligados à didática, são fundamentais para a estruturação profissional do professor, devendo constituir o construto de sua formação inicial e/ou continuada (CUNHA, 2004).

Cunha (2004), obedecendo a um critério específico de agrupamento, estabelece cinco núcleos privilegiados de saberes que se articulam e definem dependências recíprocas. O esquema a seguir conte esses cinco núcleos, bem como suas articulações e interconexões (Esquema 1).

Esquema 1: *Os saberes didáticos segundo Maria I. da Cunha (2004)*



A formação didática em nível inicial e continuada dos professores poderia estar amparada por um sistema de **trabalho metodológico ou trabalho didático**. Essa modalidade de trabalho é entendida como um sistema de atividades que de forma permanente é executado com e pelos docentes, com o objetivo de elevar sua preparação política, pedagógico-metodológica e científica para garantir as transformações dirigidas à execução eficiente do processo docente-educativo e que, em combinação com as diferentes formas de superação profissional e pós-graduada, permitam alcançar a idoneidade dos gestores e do pessoal docente (AQUINO e PUENTES, 2011).

Para tais fins, o trabalho metodológico precisa ser considerado de maneira simultânea, como um processo, como uma dimensão da atividade docente e como uma concepção estratégica de direção dos processos, em especial, do processo pedagógico que, além de permitir sua operacionalização nas dimensões administrativa, científica e humanista (AQUINO e PUENTES 2011); favorece sua compreensão como ponto de interface entre a formação do professorado e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem; adverte seus componentes correlacionais com a Didática e; explicitam, por seu caráter consciente e motivado, suas fases ou etapas para a instrumentação, o planejamento, organização execução e avaliação da atividade docente, respectivamente.

Os componentes do trabalho metodológico na escola podem ser de dois tipos: pessoas e não pessoas ou didáticos. Entre os primeiros, podem ser enumerados: os estudantes que atuam como protagonistas

durante o diagnóstico de obstáculos e necessidades de aprendizagem, revelando como aprendem, para determinar, em consequência, como deve ser a atuação futura dos docentes; os professores, integrantes do corpo docente, nos diferentes níveis de organização da estrutura curricular – ano, período, disciplina etc.–; os gestores (Coordenador, Diretor etc.)

Os componentes didáticos, por sua vez, estão integrados ao problema, ao objeto, aos objetivos, aos conteúdos, aos métodos, às formas de organização, aos meios e, finalmente, aos resultados.

O **problema** é identificado a partir da elaboração do diagnóstico de obstáculos e necessidades, e expressa a contradição que gera, no seio das escolas, entre três dimensões importantes e complementares:

- 1) a aspiração da sociedade em relação ao papel e missão da educação;
- 2) a necessidade de formar cidadãos cada vez mais preparados e cultos e;
- 3) a falta de um corpo docente devidamente formado, com similares concepções pedagógico-didáticas entre seus membros a respeito da formação dos profissionais.

O **objeto** é o setor da realidade que traz em si o problema: de uma parte, o professor com suas necessidades de formação contínua e, da outra, o processo pedagógico na universidade, cuja elevação da qualidade é também uma necessidade.

O **objetivo** expressa a aspiração, o propósito final dos sujeitos, a saber, a preparação (formação) do pessoal docente para enfrentar as mudanças educacionais, em correspondência com as necessidades do pessoal que a recebe; e, conseqüentemente, a elevação da qualidade dos serviços educacionais com vistas ao aperfeiçoamento do resultado final: a formação integral dos profissionais.

Os **objetivos específicos**, por sua vez, estabelecem-se nos planos e nas estratégias de desenvolvimento metodológico em cada nível de trabalho e contexto educativo concreto.

O **conteúdo** é, fundamentalmente, o sistema de conhecimentos da Pedagogia (suas teorias, categorias, enfoques) e da Didática (seus conceitos, componentes e leis).

Por meio do trabalho didático, o docente adquire uma formação pedagógica sistematizada em função das necessidades de seu desempenho, assim como a capacidade de reflexão sobre seu fazer profissional. Ao mesmo tempo, encaminha, de maneira adequada, os saberes prático-profissionais que são originados no cotidiano e organiza experiências pedagógicas valiosas para o coletivo.

Os conteúdos das disciplinas escolares, os conhecimentos filosóficos, psicológicos e sociológicos relacionados com a Pedagogia e a Didática podem e devem formar parte do conteúdo do trabalho metodológico. Esses são aspectos do objeto necessários para o cumprimento dos objetivos.

O **método** é, principalmente, o trabalho em grupos, em equipes, em coletivos; é a análise das práticas, o apoio mútuo, a supervisão clínica, a comunicação horizontal, a partilha, a autorreflexão e a reflexão coletiva sobre a própria prática profissional, sobre os conhecimentos didáticos e as experiências que as avalizam.

A reflexão é considerada uma capacidade essencial no exercício da docência. Essas considerações sobre o exercício da docência baseiam-se na comunicação pedagógica lateral, na colaboração, na colegiabilidade, na cooperação e na participação democrática.

O trabalho metodológico ajuda a criar um espaço no qual os professores e os gestores deverão tratar-se como iguais, e onde coexistem, com idêntico direito, os critérios dos professores mais experientes e dos iniciantes. Nessa dinâmica comunicacional todos aprendem entre si; a experiência e o conhecimento se transferem de uns a outros, levando consigo uma economia de tempo na formação.

Alguns procedimentos do trabalho docente, como a exemplificação, a demonstração, a ilustração e outros, em correspondência com o espaço de tempo que ocupam nas atividades metodológicas realizadas (aula metodológica instrutiva, demonstrativa e aberta), podem ser considerados, também, métodos do trabalho metodológico. O método estrutura a ordem dos conteúdos, organiza os elementos da discussão

e, ao mesmo tempo, está determinado pelo objeto, por sua estrutura e relações. O método tem, ainda, um lado subjetivo, já que é o próprio sujeito quem seleciona os procedimentos a seguir em cada fase de sua aplicação.

Experiências de formação não individualistas, colaborativas e que dão prioridade às iniciativas de grupos de docentes, similares às de Cuba, têm sido realizadas, também, nos Estados Unidos, Espanha e Inglaterra (GARCÍA, 1999). Nos Estados Unidos, destaca-se a supervisão clínica, impulsionada pelos trabalhos de Cogan e Goldhammer, na década de 1970, na qual predomina uma supervisão centrada no aperfeiçoamento do ensino por meio de ciclos sistemáticos de planejamento, observação e uma análise intelectual intensiva da ação do professor, para provocar uma modificação racional. Como no método aqui proposto, na supervisão clínica, ressaltam-se a observação colegial, o trabalho em conjunto, a colaboração entre colegas e a análise grupal da prática pedagógica dos colegas.

Existe também a modalidade de investigação denominada “Ensaio do professor” em que, como nas experiências anteriores, predominam o trabalho em grupo, a colaboração, a reflexão coletiva, a análise coletiva das práticas etc. No modelo, os professores, em grupos, recolhem e refletem sobre suas experiências para construir um argumento sobre o ensino, a aprendizagem e a escola. Partindo dos trabalhos dos alunos e da observação das classes, como relata García (1999), os professores redigem ensaios para convencer outros professores sobre uma forma concreta de ensino e para compreender os processos de ensino e aprendizagem.

Na Espanha, destaca-se a avaliação orientada para o aperfeiçoamento, que procura a implicação e a cooperação dos professores, assim como sua motivação, de modo a que possa se iniciar de forma interna e voluntária, e o SIPPE (Sistema Integrado para o Aperfeiçoamento dos Professores em Serviço), com o propósito de institucionalizar o aperfeiçoamento dos professores, como uma fase desejável das inovações educativas, centrado na escola, no trabalho em grupo, no protagonismo dos professores, na tomada de decisões relativas ao seu próprio desenvolvimento profissional etc. (GARCÍA, 1999).

Finalmente, García (1999) ressalta o modelo de diagnóstico de necessidades formativas através da avaliação, criado por McMahon (1990) na Inglaterra, no qual os professores e avaliadores, em conjunto e de maneira democrática, trabalham para melhorar aqueles aspectos do ensino diagnosticados como susceptíveis de serem aperfeiçoados. O processo de acompanhamento acontece ao longo de dois anos. Para a realidade brasileira, o método de trabalho metodológico pode parecer utópico, mas não é, como também não tem sido para os países citados. Difícil de aplicar nas condições atuais, talvez, mas o método não pode apenas se adaptar às condições de trabalho dos professores e à cultura vigente em nossas instituições. Ele deve servir, também, para ajudar a provocar as mudanças necessárias. Além disso, não estamos de todo tão mal assim. Algumas experiências positivas já foram divulgadas no país, tais como:

Em primeiro lugar, o Programa de Profissionalização Pedagógica Continuada de Professores da Unisul (Tubarão, Santa Catarina), que é executado, pelo menos, desde 2003, e está concebido a partir de uma metodologia que valoriza o coletivo ou colegiado, a co-responsabilidade, a troca, a parceria, o respeito à identidade e as diferenças, a construção de consensos, a aprendizagem de novas formas dos professores relacionarem-se, ouvir, ponderar, refletir, conversar etc. (ANASTASIOU, 2003).

Em segundo lugar, as interessantes experiências de programas de formação docente envolvendo diferentes tipos de atividades, divulgadas por Veiga (2006), tais como: a formação paralela à prática docente universitária exercida pelo acompanhamento do professor desde o início de seu ingresso na instituição de ensino superior por meio de:

- 1) atividades de tutoria;
- 2) assessoria a jovens professores;
- 3) discussão e avaliação curricular e outras tarefas;
- 4) estímulo ao trabalho coletivo, trabalho em equipe, estimulando grupos inovadores;
- 5) fomento às experiências compartilhadas e parcerias interdisciplinares ou interinstitucionais;
- 6) estágios orientados; etc. (VEIGA, 2006, p. 7-8).

Em terceiro lugar, o programa de desenvolvimento profissional dos professores da UNITRI: uma estratégia de formação centrada na reflexão, o apoio mútuo e a supervisão (Uberlândia, Minas Gerais), que desde

2006 é executado por professores e discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário do Triângulo - UNITRI, com o objetivo de conceber, implementar e avaliar uma estratégia de formação para o desenvolvimento profissional didático-pedagógico dos professores da instituição, baseada na observação e na supervisão da aula, nas necessidades dos professores, dos alunos e da instituição, e que valoriza a reflexão, o trabalho colaborativo, a socialização das experiências, a criação de climas positivos de discussão e de diálogo entre iguais, a potenciação da solidariedade e da ajuda profissional, a prestação de ajuda entre colegas, para lograr uma transformação pessoal e das práticas profissionais, e o desenvolvimento institucional com alta economia de custos (PUENTES, 2006).

Os meios, como em todo processo ativo e consciente, são os instrumentos materiais e intelectuais em que se apoiam os sujeitos participantes para transformar o objeto. No trabalho metodológico, especificamente, são de grande valor as obras didáticas, os sistemas conceituais, os artefatos eletrônicos – as Tecnologias da Informação e as Comunicações (TIC) etc.

As formas se relacionam com a organização temporal e espacial que se adota para a efetivação do processo. Elas podem ter, atendendo aos objetivos e ao conteúdo, três direções básicas: o trabalho docente-metodológico, o trabalho científico-metodológico e a preparação metodológica. Estas três formas são complementares. Cada uma delas tem uma tipologia específica para sua concretização na prática do ofício docente.

O trabalho docente-metodológico é a atividade que realizam os docentes e os gestores, apoiados nos conhecimentos mais atuais das ciências pedagógicas, as ciências particulares e as experiências acumuladas, com o fim de elevar a preparação profissional do corpo docente e melhorar a qualidade do processo pedagógico de formação dos profissionais. Isto se dá por meio da solução dos problemas mais imediatos do referido processo e seus resultados são, fundamentalmente, de caráter coletivo. A forma do trabalho docente-metodológico é colocada em prática por meio de diferentes tipos de atividades: a reunião metodológica, a aula metodológica de caráter instrutivo, a aula metodológica de caráter demonstrativo, a aula aberta, a aula de comprovação, o controle da aula, a reunião dos coletivos de disciplina, a preparação da disciplina.

A segunda direção do trabalho didático é o trabalho científico-metodológico. Esta modalidade de atividade tem sua razão de ser no componente investigativo que também possui o trabalho metodológico. Sua ótica investigativa revela a complexidade do processo e sua eficiência para alcançar o êxito universitário. Define-se o trabalho científico-metodológico como a forma de atividade que realizam os professores no campo da Didática, seja geral ou especial, baseando-se na aplicação criadora dos resultados de pesquisas pedagógicas à solução de problemas que enfrentam no dia-a-dia do exercício da docência. Essa direção também se encaminha à busca de respostas a problemas científicos que se originam na prática educativa, pela via do trabalho metodológico.

O trabalho científico-metodológico, tanto na forma como na direção, concretiza sua função pela via da seguinte tipologia de atividades: trabalho científico-metodológico do professor; trabalho científico-metodológico do Conselho Científico da Instituição, da Faculdade e do Curso; seminário científico-metodológico e conferência científico-metodológica.

Finalmente, a terceira direção do trabalho didático é a preparação metodológica. Trata-se da atividade que realizam os docentes com o objetivo de garantir a atividade individual, na qual sua superação pessoal de caráter filosófico, político-ideológico, científico-técnico e pedagógico, desempenha um papel fundamental. As formas de preparação metodológica são: cursos de aperfeiçoamento de curta duração, grupos permanentes de estudo, concentrados metodológicos e, aprofundamento individual nos aspectos teóricos e metodológicos da(s) disciplina(s).

Por sua vez, os resultados resultam o produto final, ou seja, a atividade docente melhorada do corpo de professores e a elevação da qualidade do processo pedagógico que se realiza para a formação dos profissionais. Este último se constata por meio da avaliação das atividades metodológicas, das observações das práticas profissionais dos professores, dos resultados obtidos pelos estudantes no processo de aprendizagem e na satisfação dos participantes no processo. A avaliação, como processo de valorização sistêmica da qualidade das atividades que se realizam como parte da estratégia de desenvolvimento metodológico da universidade, é levada a efeito com o propósito de aperfeiçoar esse importante processo,

assim como elevar a satisfação dos professores pela formação contínua que recebem para o exercício da docência. Do mesmo modo, a avaliação dos resultados permite dar seguimento à qualidade do processo de ensino-aprendizagem-pesquisa que se concretiza na instituição de educação superior. Temos elaborado um sistema de indicadores que permite avaliar os resultados atingidos nas três formas básicas de implementação do trabalho metodológico (trabalho docente-metodológico, o trabalho científico-metodológico e a preparação metodológica).

Na escola, o trabalho metodológico tem enfoque de sistema, e o ponto de partida para sua organização é sustentado pela estruturação do Projeto Pedagógico da Escola, que está integrado pelos seguintes subsistemas: a escola, o ano ou período, a área, a disciplina, o tema. O trabalho metodológico se organiza para a melhoria contínua do processo pedagógico em cada um desses níveis de trabalho.

Em meio a todo esse sistema, encontra-se a figura do professor, que é o centro do trabalho metodológico na instituição. Cabe ao docente a responsabilidade de organizar, dirigir, executar e controlar os processos de ensino-aprendizagem. Por isso, da formação por ele adquirida e de seu desempenho profissional em sala de aula dependem, em essência, a qualidade da quase totalidade dos processos que têm lugar na universidade.

Os níveis de organização do trabalho metodológico que mais recomendamos para o desenvolvimento pedagógico dos professores em serviço são:

I-Núcleo de Disciplina (que reúne professores que ensinam a(s) mesma(s) disciplina(s), coordenados por um professor principal);

II-Núcleo Interdisciplinar ou de Área (que reúne professores que explicam disciplinas afins na escola, coordenado por um professor principal, facilitando a colaboração interdisciplinar, a criação de sistemas de conhecimentos a partir de conceitos e teorias transdisciplinares e a elaboração de sistemas integrados de avaliação entre disciplinas diversas);

III-Núcleo de Período (que reúne aos professores que desenvolvem suas disciplinas na mesma classe, em modelos educativos centrados no aluno, como é o caso, e executam uma atividade de coordenação horizontal de primeira importância);

IV-Núcleo de Curso (que está integrado pelos professores principais de disciplinas e áreas, pelos coordenadores de períodos e pelos coordenadores, por personalidades, pesquisadores e intelectuais da área de conhecimento, ainda que não façam parte do corpo docente da instituição e que é um órgão assessor do diretor acadêmico para o desenvolvimento dos cursos);

V-Escola (por via da qual se orienta e se controla o trabalho metodológico da instituição (integra-se à atividade docente nesse setor da escola e busca-se a integração de todos os professores em uma direção determinada, garantindo sua identidade).

Sem dúvidas, nessa dinâmica de níveis de organização, são vitais os coletivos escolares, os de período, os de área e, eventualmente, os de disciplina. O que distingue o funcionamento desses órgãos é a *coordenação*; os profissionais que a encabeçam são chamados de *coordenadores acadêmicos*, para distingui-los dos cargos administrativos existentes na universidade. Pode-se concluir indicando que a linha de subordinação metodológica organiza a atividade docente mediante coordenadores em cada nível: coordenador de curso, coordenador de período, coordenador de área, coordenador interdisciplinar, coordenador de disciplina.



2 – ATIVIDADE DO TEXTO BÁSICO

Caro (a) aluno (a), depois de realizar o estudo sobre o papel e lugar da didática na formação de professores, especificamente sobre os saberes didáticos e sobre uma estratégia de desenvolvimento desses saberes no contexto da instituição escolar, é importante agora praticar um pouco os conhecimentos aprendidos, resolvendo as atividades propostas:

1-Após ler atentamente o texto básico referente ao módulo 4, elabore um quadro contendo as seguintes informações:

- 1-Conceito de trabalho metodológico ou trabalho didático.
- 2-Os componentes que integram o trabalho metodológico.
- 3-Os níveis nos que se organiza o trabalho metodológico.
- 4-O conceito de estratégia metodológica.
- 4-As etapas na implementação de uma estratégia metodológica de desenvolvimento didático dos professores.
- 5-As principais características das etapas que integram a estratégia.

Valor: 10 pontos

Poste estas atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem para correção do seu tutor.



3-LEITURA COMPLEMENTAR

Prezado(a) aluno(a), para ampliar os conhecimentos adquiridos no tema 2.1 e complementar o estudo realizado, acesse o seguinte site:

<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/8216/10994>

Nesse endereço eletrônico você acessará o texto titulado **Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência**, elaborado pelos autores Roberto Valdés Puentes, Orlando Fernández Aquino e Armindo Quillici Neto e publicado na revista **Educar**, nº. 34, p. 169-184, 2009.



4-ATIVIDADE DA LEITURA COMPLEMENTAR

Com base na leitura do texto complementar **Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência**, construa um mapa conceitual similar àquele elaborado sobre Maria Isabel da Cunha e os saberes didáticos, e que contenha as seguintes informações:

1. Os três grupos de classificações ou tipologias elaboradas pelos autores que estudam os saberes, conhecimentos e competências associados à docência;
2. A classificação e o representante principal por grupo de tipologia analisada;

3. O conjunto de saberes, conhecimentos ou competências que fazem parte de cada uma dessas classificações;
4. A identificação daquelas classificações que explicitam o conhecimento didático como parte dos saberes necessários para a profissionalização dos professores e;
5. Os saberes que integram o saber didático e as características de cada um deles.

Se desejar, poste estas atividades para *feedback* de seu tutor.



5-VÍDEO BÁSICO

Prezado(a) aluno(a), acesse os seguintes endereços eletrônicos:

Parte 1

http://www.youtube.com/watch?v=biMIV_Kpjw

Parte 2

<http://www.youtube.com/watch?v=WH6kulPXkVA&feature=related>

Nesses endereços eletrônicos você acessará o vídeo denominado **Formação de professores** (parte 1 e 2). Esse vídeo apresenta uma entrevista com a importante pesquisadora e professora brasileira, vinculada à Fundação Carlos Chagas, Bernadete Angelina Gatti. Ao longo da entrevista a pesquisadora apresenta e explica os oito desafios atuais da formação de professores.

Prezado(a) aluno(a), ao assistir a esse vídeo, procure ficar atento às diferentes afirmações feitas pela entrevistada.



6-ATIVIDADE DO VÍDEO BÁSICO

Após assistir ao vídeo, **Formação de professores**, procure responder as seguintes indagações. Ao concluí-las, se desejar, poste estas atividades para feedback de seu tutor.

1-Identifique os oito desafios da formação de professores que são apontados pela pesquisadora Bernadete Angelina Gatti.

2-Explique com suas palavras em que consiste cada um desses desafios da formação.

7 – ATIVIDADES SUPLEMENTARES

Se desejar, poste estas atividades para *feedback* de seu tutor.

PRIMEIRA – QUESTIONÁRIO

1. Leia com atenção as afirmações feitas a seguir e marque verdadeiro (V) ou falso (F):

()	S. L. Shulman é o autor norteamericano responsável pela elaboração de uma classificação ou tipologia dos saberes em que o conhecimento didático do conteúdo constituía um dos componentes mais importantes.
()	A classificação elaborada pela professora e pesquisadora brasileira Maria Isabel da Cunha esteve inspirada nos trabalhos de Gauthier.
()	O autor e pesquisador espanhol Carlos Marcelo García deu continuidade em suas pesquisas aos trabalhos de C. Tardif sobre o conhecimento didático do conteúdo.
()	O saber didático está constituído pelo seguinte conjunto de saberes: 1) do contexto da prática docente; 2) da ambiência de aprendizagem; 3) do contexto sócio-histórico dos alunos; 4) do planejamento das atividades de ensino; 5) da condução da aula e suas múltiplas possibilidades; 6) da avaliação da aprendizagem.
()	A estratégia de desenvolvimento metodológico da escola não se rege por um sistema de princípios científicos intimamente relacionados.
()	A tarefa de instrumentar uma estratégia de desenvolvimento centrada no trabalho metodológico dá-se pela via da execução das seguintes fases ou etapas: 1) preparação; 2) revisão; 3) desenvolvimento e; 4) institucionalização.

2. De acordo com os conteúdos tratados no guia impresso do tema 2.1, relacionados à docência, à sua profissionalização e à profissionalização dos professores para a docência, responda as seguintes questões:

- O que significa afirmar que a docência deve ser uma atividade verdadeiramente profissional?
- A profissionalização da docência exige a profissionalização dos professores e a profissionalização dos professores, um novo perfil docente. Mencione e explique os ideais que configuram esse novo perfil de professor.

II – FÓRUM

Realizados os estudos inerentes ao tema 2.1, especialmente no que se refere à realização da atividade complementar, procure agora:

- Participar de um fórum no ambiente do Moodle, onde você pode discutir com os colegas sobre as principais questões tratadas pelo autor no texto consultado com o título de **Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência**, elaborado pelos autores Roberto Valdés Puentes, Orlando Fernández Aquino e Armino Quillici Neto e publicado na revista **Educar**, nº. 34, p. 169- 184, 2009.

8 - SÍNTESE DO MÓDULO

Nesse módulo você viu:

Em primeiro lugar, os aspectos que caracterizam a docência como atividade verdadeiramente profissional, isto é, a sua capacidade para assumir a tarefa de formar de maneira integral a personalidade das gerações futuras e produzir novos saberes, cultura e ciência, passando da função tradicional de transmissora para a função de reconstrução, de crítica e de produção de conhecimento novo, sem esquecer a prestação de serviço (aplicação do conhecimento produzido).

Em segundo lugar, a necessidade da profissionalização dos professores em consonância com a nova concepção de docência, com base no desenvolvimento de um repertório novo de saberes, conhecimentos e competências não apenas num campo específico do conhecimento humano, mas também sob o ponto de vista didático-pedagógico que o capacite para o exercício eficiente de suas funções docentes fundamentais: docência, pesquisa, extensão, gestão, orientação etc.

Finalmente, uma metodologia útil para a instrumentação de uma estratégia de desenvolvimento didático centrada no trabalho metodológico.

9 - BIBLIOGRAFIA ADICIONAL COMENTADA

AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. **Trabalho didático na universidade: estratégias de formação**. Campinas, S.P.: Alínea, 2011, p. 2011.

O livro tem como proposta a estratégia do trabalho metodológico para a formação do docente universitário no contexto do desenvolvimento educativo. Está subentendido que o processo é complexo, consciente e ativo. O modelo de trabalho docente é abrangente, ganhando uma dimensão macro, enquanto base teórica, mas sendo ao mesmo tempo pontual, pois remete à possibilidade de análise de situações específicas, instrucionais e pedagógicas. O livro tem uma bússola que aponta para um norte, a afirmação da Unesco, “os docentes da educação superior deveriam ocupar-se, sobretudo de ensinar a seus alunos a aprender e a tomar iniciativa, e não a ser, unicamente, poços de conhecimentos”. Para atingir essa proposta, promove-se a integração teórico-prática: fazer? o que fazer? por que fazer? como fazer?

O que pode ser visto é que o modelo de trabalho metodológico dá direção ao processo de ensino, de aprendizagem e da pesquisa, além de influir na qualidade do processo pedagógico. Para atingir o que se propõem, os autores destacam que a formação do docente se processa por reuniões e aulas metodológicas de caráter instrutivo, aulas demonstrativas, para que o docente possa ter parâmetros, aulas abertas e de comprovação.

Os autores destacam que o processo pedagógico de qualidade está condicionado por fatores contextuais, objetivos e subjetivos, mas vão além das expressões, pois detalham e explicitam os fatores envolvidos no processo, revelam os indicadores de avaliação, que serão os parâmetros qualitativos. É nesse sentido que são ressaltadas as dimensões do cumprimento de objetivos, da seleção e tratamento dos conteúdos, da integração dos conteúdos, dos métodos e procedimentos de trabalho, da utilização dos meios de ensino, das formas de organização da docência e do controle e avaliação da aprendizagem.

Este livro atende a uma necessidade concreta da educação superior brasileira, que é pensar e instrumentalizar a docência universitária. Aquino e Puentes procuram dar a essa educação superior, através do desenvolvimento pedagógico dos docentes, um sentido integrador que se revele em qualidade de ensino e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C. **Programa de profissionalização pedagógica continuada do professores da Unisul**. Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Outubro de 2003. Disponível em http://www.unisul.br/content/navitacontent_/userFiles/File/cursos/cursos_graduacao/programa_profissionalizacao.pdf. Acesso no dia 01/12/2006.

AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje-investigación en la educación superior: un modelo para su evaluación. **Ícone Educação**. Uberlândia, v.10, n.1 e 2, 2004, p. 207-234.

AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. La formación continuada del profesor universitario: el papel de la clase metodológica. **Educação em Revista**, Universidade Federal de MG, v. 43, n. junho 2006, p. 137-151, 2006.
AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. La nueva universidad cubana: resultados del monitoreo de la calidad del proceso docente en la provincia de Sancti Spiritus. **Revista LINHAS**, Florianópolis, v. 7 n. 2, ano 2006. Disponível em <www.periodicos.udesc.br/linhas/ojs> Acesso realizado no 24/03/2008.

AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V.; M. G. CARMENATE. Formación docente y trabajo metodológico en la universidad: resultados de una experiencia de desarrollo profesional centrado en la reflexión, el apoyo mutuo y la supervisión. **Revista Pró-Posições**, v. 19, n. 1 (55), jan./abr., 2008. p. 1-24.

AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. **Trabalho didático na universidade: estratégias de formação**. Campinas, SP: Alínea, 2011, 144p.

BRASLAVSKY, C. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 19, p. 1-28, 1999.

CRUZ, M. F. **El desarrollo profesional del docente universitario**. Granada, Espanha: Grupo Editorial Universitario, 2006, 207p.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa: O papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTÍN, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**./ Curitiba: Champagnat, 2004. Cap. II, p. 31-42.

CUNHA, M. I. O professor universitário na transição de paradigmas. Araraquara, SP: JM Editora, 1998, 118p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 15ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000. (primeira edição em 1996).

FREITAS, Cláudia Macedo Coutinho. **Formação pedagógica do professor universitário: uma análise da disciplina Metodologia do Ensino dos Cursos de Especialização**. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário do Triângulo – Unitri, 2008.

GARCÍA, C. M. Como conocen los profesores la materia que enseñan: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. Ponencia presentada al Congreso Las didácticas específicas en la formación del profesorado, Santiago de Compostela, España, 6-10 jul. 1992. Disponível em: <www.prometeo.us.es/mie/pub/marcelo>. Acesso em: 17/10/2006.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1995, p. 271.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí-RS: INIJUI, 1998.

GHIRALDELLI, P. **Formação de Professores** – Primeiras Observações. 03/07/2007. Disponível em <http://www.educacao.pro.br/modules.php?name=News&file=print&sid=12>. Acesso no dia 31/03/2008.

GONZÁLEZ, J. M. R.; AQUINO, O. F.; PADILLA, S. Y. B.; PUENTES, R. V. Propuesta de dimensiones e indicadores para evaluar el desempeño de los docentes de los Institutos Superiores Pedagógicos en Cuba. **Educación e Filosofía**, v. 20, p. 187-218, 2006.

HORRUITINER, P. El trabajo metodológico del departamento docente como un sistema. **Revista Cubana de Educación Superior**. La Habana. Vol. 3, No.1, 1979.

HORRUITINER, P. **El trabajo metodológico**. Una concepción desde la vicerrectoría académica. La Habana: MES. Dirección de Formación de Profesionales, 1998.

HORRUITINER, P. **La universidad cubana: el modelo de formación**. La Habana: Editorial Félix Varela, 2006.
IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissionalização. Formar-se para a mudança e a incerteza**. 3ª Edição. São Paulo: Cortez Editora, 2002, 119p.

INFORMATIVO INEP. Ano 2, no. 43, junho 16 de 2004. Pesquisa realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Disponível em <<www.inep.gov.br/informativo/informativo43.htm>>. Acesso no dia 21 de junho de 2006.

Mapa da alfabetização no Brasil. Ministério da Educação. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em <<www.inep.gov.br/estatisticas/analfabetismo>>. Acesso realizado no dia 21 de junho de 2006.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: _____. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas-SP: Papyrus, 1998. p. 926.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental**. MEC/INEP. Disponível em www.inep.gov.br/download/saeb/2003/boletim_4serie.pdf. Acesso realizado no dia 21 de junho de 2006.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 9ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

PÉREZ, J. M. D.; PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F. Estrategia para la formación pedagógica continua de los equipos metodológicos de Educación. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, v. XXXVI, p. 43-70, 2006.

PERRENOUD, Ph. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas-SP: Papyrus, 1998. p. 161-178.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
Plano Nacional de Educação – PNE. Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2001, 123p. Disponível em <<www.fnede.gov.br/web/fnde/plano_nacional_educacao>> Acesso no dia 31/03/2008.

Plano Nacional de Graduação - PNG: um projeto em construção. Maio de 1999. Disponível em <<<http://prograd.ufpr.br/forgrad/>>> Acesso realizado no dia 07/05/2007.

PUENTES, R. V. Desenvolvimento profissional dos professores da Unitri: Uma estratégia de formação centrada na reflexão, o apoio mútuo e a supervisão. Edital 019/2006. Programa de Infra-Estrutura para Jovens Doutores, Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Minas – FAPEMG. Disponível em <<www.fapemig.br/admin/editais>> Acesso no dia 19/03/2008.

PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F; NETO, A. Q. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessárias à docência. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009.

REIS, Maria da Conceição do. **Passos para elaboração do Projeto Político Pedagógico**. Disponível em http://www.fadepe.com.br/restrito/conteudo_pos/5_ges_educacional_PASSOS%20PA-PPP.doc
SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, 57 (I), p. 1-22, 1987.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na educação superior. **1o Seminário: Formação pedagógica do docente do ensino superior: fundamentos, experiências e propostas**. GAP – Grupo de Apoio Pedagógico da USP. Realizado no dia 10 de agosto de 2006. <<http://naeg.prg.usp.br/gap/secoes/seminario/docencia_universitaria_na_educacao_superior.pdf>> Acesso realizado no dia 07 de fevereiro de 2007.

VEIGA, I. P. A.; ARAÚJO, J. C.; KAPUZINIAK. **Docência: uma construção ética**. Campinas, SP: Papirus, 2005. Vozes, 2003.

ZABALZA, M. A. **Competencias docentes del profesorado universitario**. Calidad y desarrollo profesional. Madrid-Es.: Narcea, 2006, 253p.

ZABALZA, M. L. **O ensino universitário**. Seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: ArteMed, 2004, 239p.

Tema 2.2- A Didática e as teorias pedagógicas: suas repercussões na organização do trabalho pedagógico.

2.2.1. Questões relativas ao conceito de teorias pedagógicas e de organização do trabalho docente.

Antes de avançar no estudo das teorias pedagógicas e sua repercussão na organização do trabalho docente dos professores na escola brasileira, impõe-se, ainda que de maneira sucinta, uma definição de ambos os conceitos. Na literatura específica sobre o tema é possível localizar uma diversidade enorme de interpretações com relação à definição, não apenas do conceito, mas também do termo de teoria pedagógica ou teoria educativa.

As teorias pedagógicas são apresentadas muitas vezes como correntes, ideias, tendências, paradigmas, modelos, estilos e concepções pedagógicas sem que por isso seja possível determinar o que cada um desses termos representa e a relação que guardam uns com os outros, e vice-versa. Apenas alguns autores se dão ao trabalho de defini-las.



Figura 10: Professor e escola

Fonte: <http://bancoimagenes.isftic.mepsyd.es/>

Demerval Saviani, por exemplo, em uma de suas obras mais recentes, estabelece por ideias pedagógicas as idéias educacionais, “não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa” (SAVIANI, 2007, p. 6).

Por sua vez, Freitas (2003), citando Kopnin (1978, p. 237-238), define teoria pedagógica como “uma forma de pensamento que tem suas peculiaridades e ocupa certo lugar no movimento do conhecimento”. Mais especificamente, uma atividade que “deve compreender não só a descrição de certo conjunto de fatos, mas também sua explicação, o descobrimento de leis a que eles estão subordinados” (FREITAS, 2003, p. 92).

Puentes (2004, p.17), por sua vez, definiu as teorias educativas como:

Um corpo de idéias que tem uma orientação referencial que serve às várias dimensões pelas quais se aborda o fenômeno educativo. Elas se reúnem pela abordagem científica, filosófica, teológica e, posto que tem uma orientação referencial, sua preocupação é prescritiva e não necessariamente especulativa.

Enfim, com base nas colocações anteriores podemos passar a entender por teoria pedagógica uma forma específica de pensamento filosófico, científico e educacional bastante coerente, que ocupa uma posição preponderante no movimento do conhecimento num momento histórico determinado para se constituir em substância da prática educativa. Isto é, uma teoria pedagógica trata do trabalho pedagógico, formulando para ele princípios norteadores (FREITAS, 2003, p. 93)

Os estudos sobre a “**organização do trabalho docente**” ou de “**trabalho pedagógico**”, em sua relação

com as teorias pedagógicas, são bem menos numerosos. Talvez a definição mais conhecida no Brasil de “organização do trabalho pedagógico” seja de Freitas (2003), que passou a ser utilizada pela imensa maioria dos pesquisadores que tomaram o tema como objeto de análise. Segundo o autor, entende-se o “trabalho pedagógico” em dois níveis: a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político-pedagógico da escola (FREITAS, 2003, p. 94).

2.2.2. Questões relativas às fontes disponíveis para o estudo do tema.

Os estudos das teorias pedagógicas (correntes, tendências, idéias, modelos, paradigmas, concepções, estilos etc.) na América Latina e no Brasil não são recentes. Há uma tradição teórico-metodológica que já cumpre mais de 60 anos, que ocupa um lugar importante na história do pensamento pedagógico latino-americano contemporâneo e que formam parte das reflexões encaminhadas no sentido da análise das tendências pedagógicas de manifesto na prática escolar, quase sempre associadas à História da Pedagogia e da Didática, à Pedagogia Comparada e às investigações socioeducativas (PUENTES, 2004).

De modo geral, entre a década do cinquenta do século XX e primeira década do século XXI, os estudos sobre as teorias pedagógicas têm seguido caminhos distintos, o que dificulta sua compreensão, uma vez que se soma ao problema da diversidade de posições ideológicas e políticas que assumem seus autores, a utilização de referências teóricas diferentes e a análise do fenômeno educativo desde as mais variadas perspectivas: filosóficas, históricas, metodológicas, antropológicas, psicológicas, teológicas, sociológicas etc.

Os anos oitenta e noventa do século XX tornaram-se o melhor momento na história do tema até o presente. São frutos desses vinte anos de esforço as contribuições de números intelectuais latino-americanos, entre os quais, os brasileiros Saviani (1979, 1981, 1983, 1991, 2007), Libâneo (1982, 1985, 1994), Gamboa (1991), Gadotti (1996), Streck (1994), Ghiraldelli Jr. (1994), H. Assmann (1998), Freitas (1995), o uruguaio German Rama (1996), os argentinos Weinberg (1996) e Nassif (1975; 1991), e os cubanos Rodríguez (1996), Rodríguez e Cánova (1995).

Os trabalhos de Rama (1996) e Weinberg (1996) foram publicados no Brasil na década de noventa (SAVIANI, RAMA e WEINBERG, 1996), mas são tão desconhecidos quanto as outras elaborações de autores estrangeiros divulgadas em língua espanhola (NASSIF, 1975 e 1991; RODRÍGUEZ, 1996; RODRÍGUEZ e CÁNOVAS, 1995). Por razões de espaço e de tempo não poderão ser comentadas aqui, mas uma análise de cada uma delas pode ser encontrada em Puentes (2004).

Já entre os autores brasileiros sobressaem as aproximações de Saviani (1979, 1981, 1983, 1991, 2007), Libâneo (1982, 1985, 1994, 2005) e Freitas (1995). Para os três autores o fundamento filosófico é o marxismo, especificamente, o materialismo histórico e dialético. Em Saviani, a sistematização e a estruturação das teorias são feitas sob a perspectiva da filosofia da educação; em Libâneo, a partir dos pressupostos ideológicos, políticos e didáticos das diversas pedagogias; em Freitas, tomando como referência, de maneira explícita, a repercussão das diferentes teorias pedagógicas na organização do trabalho docente.

2.2.3. Questões relativas à tipologia escolhida para o estudo das teorias pedagógicas.



Figura 11: Trabalho pedagógico

Fonte: <http://bancoimagenes.isftic.mepsyd.es/>

Levando em consideração o objetivo deste módulo, isto é, o estudo “das teorias pedagógicas e suas repercussões na organização do trabalho docente”, optou-se, para a análise do tema, por escolher as tipologias elaboradas por Freitas (1995) e por Libâneo (2005). Na primeira, o autor fez sua escolha das teorias pedagógicas levando em consideração quatro critérios:

- a) a vinculação de seus autores a uma perspectiva crítica;
- b) o próprio envolvimento com a temática da didática e da organização do trabalho pedagógico;
- c) a participação pessoal como divulgadores de perspectivas com certo grau de estabilidade em livros e em eventos da área – em especial na Anped e nos Endipes;
- d) serem autores nacionais (FREITAS, 2003, p. 19).

Em razão dos critérios estabelecidos, a tipologia de Freitas abrange um período de quinze anos (1980-1995), tendo como ponto de referência inicial para o estudo as origens da “didática crítica” na década de 1980 (como parte de uma séria oposição à didática instrumental) e como referência final a data de publicação de sua obra em 1995. Freitas estabelece três teorias pedagógicas críticas diferentes em função de suas repercussões na organização do trabalho docente:

- *Didática Fundamental*
- *Pedagogia Histórico-Crítica e Pedagogia crítico social dos conceitos*
- *Pedagogia dos Conflitos Sociais*

A análise que se fará a seguir das teorias em questão não estará limitada à obra de Freitas (1995). Ainda que seu livro dê o tom para a análise, também constituem fontes de consulta os trabalhos dos autores envolvidos, direta ou indiretamente, com essas teorias, tais como, Saviani (1983, 1991, 2007); Libâneo (1982, 1985, 1991, 2005); Candau (1982, 1985, 1988); André (1988); Veiga (1988); Oliveira (1992 1993); Martins (1989, 1991).

A Didática Fundamental

A Didática Fundamental está ligada ao movimento pela redefinição do campo da didática, cuja maior expressão foram os eventos de didática realizados no início da década de 1980. Entre os principais representantes desse movimento estão, por exemplo, Marli André (1988, 1993), Candau (1984, 1988), Oliveira (1992). Segundo Freitas (2003), “mais que um enfoque propriamente dito, a Didática Fundamental foi um amplo movimento de reação a um tipo de didática baseada na neutralidade, fundamentada na idéia da didática como método único de ensino e, como tal, nos procedimentos formalizados...” (p. 22). A didática fundamental parte da afirmação da multidimensionalidade de seu objeto de estudo, isto é, o processo de ensino-aprendizagem, o qual, “para ser adequadamente compreendido, precisa ser analisado de tal modo que articule consistentemente as dimensões humana, técnica e político-social” (CANDU, 1984, p. 13).

Essa proposta crítica se constitui em oposição à didática instrumental (considerada como um tipo de didática convencional, formalizada e descontextualizada) e está ancorada na análise da prática pedagógica concreta e seus determinantes. Segundo Candau (1988), o grande desafio da didática fundamental é o de assumir que o método didático tem diferentes estruturantes e que o importante é articular esses diferentes estruturantes e não exclusivizar qualquer um deles, tentando considerá-los como o único estruturante.

Tal como aponta Freitas (2003), os principais representantes da didática fundamental, ainda que denotem uma perspectiva crítica em relação à sociedade capitalista, não apresentam uma proposta alternativa de sociedade, nem configuram um sistema explicativo, como ocorre com a Pedagogia Histórico-Crítica e com a Pedagogia dos Conflitos Sociais. Só em Oliveira fica mais claro um projeto histórico alternativo inspirado no marxismo. Segundo a autora, “o objetivo deste estudo é sugerir elementos teórico-metodológicos para se reconstruir a Didática, com base numa concepção dialético-materialista do ensino...” (OLIVEIRA, 1992, p. 13).

Freitas (2003) analisa a *Pedagogia Histórico-Crítica* e a *Crítico-social dos Conteúdos* como se tratassem de uma mesma teoria. Já Saviani (2007), por sua vez, as separa e as apresenta como concepções diferentes

que têm em comum um mesmo tronco filosófico: o marxismo histórico-dialético. Afastando-me, por uma única vez da tipologia elaborada por Freitas, na qual me baseei até o momento, também vou separá-las para análise.

A Pedagogia Crítico-social dos conteúdos

A proposta formulada por José Carlos Libâneo com o nome de “pedagogia crítico-social dos conteúdos” foi apresentada no livro *Democratização da escola pública* (1985), em que se reuniram artigos publicados entre 1982 e 1984, na tese de doutorado do autor (1990) e no livro *Didática* (1991).

A denominação “pedagogia crítico-social dos conteúdos” inspira-se diretamente em G. Snyders (1974) que sustenta a primazia dos conteúdos como critério para distinguir as pedagogias entre si e, mais especificamente, para distinguir uma pedagogia progressista ou de esquerda de uma pedagogia conservadora, reacionária ou fascista.

Libâneo sinaliza para o horizonte teórico do marxismo. No entanto, nessa obra a mencionada referência teórica não chega a ser aprofundada, alimentando antes o objetivo da democratização da escola pública como sintomaticamente se expressa no próprio título do livro. Desse modo, permanece em aberto a questão relativa ao grau em que a proposta se mantém ainda nos limites da concepção liberal. Essa problemática foi retomada em sua tese de doutoramento denominada **Fundamentos Teóricos e Práticos do Trabalho Docente**: estudo introdutório sobre pedagogia e didática, defendida em 1990 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Libâneo estabelece, em seu livro *Democratização da escola pública* (1985), duas modalidades de tendências pedagógicas: as *pedagogias liberais* (tradicional, renovada progressista, renovada não diretiva e tecnicista) e as *pedagogias progressistas* (libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos). Para uma comparação, o autor faz a análise a partir dos seguintes critérios: papel da escola, conteúdos de ensino, métodos de ensino, relacionamento professor-aluno, pressupostos de aprendizagem e manifestações na prática escolar.

A partir dos mencionados critérios, o autor entende que na Pedagogia Crítico-social dos conteúdos, o papel primordial da escola é difundir conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais, sendo esse o “*melhor serviço que se presta aos interesses populares*” (1985, p. 39). E os conteúdos de ensino não são outros senão os conteúdos culturais universais que vieram a se constituir em patrimônio comum da humanidade. Sendo assim, cabe ao professor garantir a ligação dos conhecimentos universais com a experiência concreta dos alunos e ajudá-los a ultrapassar os limites de sua experiência cotidiana. Os métodos de ensino estão subordinados à questão do acesso aos conhecimentos sistematizados. A relação pedagógica entre professor e aluno acentua as trocas em que o aluno entra com sua experiência imediata e o professor com conteúdos e modelos que permitem compreender e ultrapassar a experiência imediata. Os pressupostos da aprendizagem se assentam no critério de que a aprendizagem do conhecimento supõe uma estrutura cognitiva já existente na qual se possa apoiar. Caso esse requisito não esteja dado, cabe ao professor provê-lo.

No que se refere às manifestações na prática escolar, o esforço se concentra na proposição de modelos de ensino que permitam estabelecer a relação conteúdos-realidade social, visando à “*articulação do político e do pedagógico, aquele como extensão deste*” (LIBÂNEO, 1985, p. 42), como forma de colocar a educação a serviço da transformação social.

Libâneo toma a escola capitalista como ponto de referência para encontrar sua unidade de análise na didática (a categoria aula), sem criticar essa forma de organização escolar. Parte da formulação clássica do triângulo didático composto por relações entre professor, aluno e matéria, o qual prefere considerar uma “*espiral*”. Para ele, a finalidade do processo de ensino é proporcionar aos alunos os meios para que assimilem ativamente os conhecimentos, posto que a natureza do trabalho docente é a mediação da relação cognitiva entre o aluno e as matérias de ensino.

Os métodos de ensino propostos por Libâneo são: métodos de exposição pelo professor; trabalho independente do aluno; a elaboração conjunta; o trabalho em grupo. A seguir, o autor define sua concepção

de aula envolvendo as seguintes fases ou passos didáticos: 1) preparação e introdução da matéria, incluindo a problematização; 2) tratamento da matéria nova (transmissão/ assimilação); consolidação e aprimoramento dos conhecimentos, habilidades, hábitos; 4) aplicação; 5) controle e avaliação (LIBÂNEO, 1991, p. 97-98).

Freitas (2003) critica o sistema de métodos de ensino/aprendizagem proposto por Libâneo porque o trabalho não aparece como princípio educativo e porque se aplica a quaisquer conteúdos. Sendo assim, a abordagem de Libâneo é considerada formalista e prescritiva por Freitas (2003), para quem *“a possibilidade de construir uma didática geral, somente é possível na forma de princípios norteadores e categorias gerais, com base nos próprios métodos específicos de ensinar conteúdos específicos – vale dizer com base na prática pedagógica (didática) e da escola atual”* (p. 48). O próprio autor, em uma alusão a Hegel (1968), diz que o método não é a forma externa, mas o conceito do conteúdo.

A Pedagogia Histórico-Crítica

O surgimento da Pedagogia Histórico-crítica remonta-se, segundo Saviani (2007), às discussões travadas na primeira turma do doutorado em educação da PUC-SP em 1979. Chegou a ter grande penetração na década de 1980, simultaneamente ao desenvolvimento da Didática Fundamental. O primeiro intento de sistematização ocorreu com a publicação artigo *Escola e democracia: para além da teoria da curvatura de vara*, publicado no número 3 da **Revista Ande**, em 1982. Desde então, a pedagogia histórico-crítica passou a ser tributária da concepção dialética, especificamente na sua versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotsky.

Segundo seu idealizador e representante mais conceituado, na pedagogia histórico-crítica *“a educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”* (Saviani, 2007, p. 419-420). É por isso que as tarefas que propõe em relação à educação escolar são:

a) identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação;

b) conversão do saber científico em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;

c) provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 1991).

Para Saviani (2007), a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. É por isso que a pedagogia histórico-crítica propõe um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor instrumentos teóricos e práticos para sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital (SAVIANI, 2007). Assim sendo, o papel da escola no contexto dessa pedagogia é *“propiciar ao homem sua emancipação, por intermédio do domínio do saber historicamente acumulado, e a transformação de uma sociedade de classe em uma sociedade sem classes – socialista”*. (FREITAS, 2003, p. 28).

Saviani (2007) chama de Pedagogia Prática. O termo “Pedagogia dos Conflitos Sociais” deve-se, entre outros, a Freitas (1995). Esta pedagogia trabalha com o conceito de classe e assume seu compromisso com as classes populares, critica a escola por estar preocupada quase exclusivamente com a questão da transmissão/assimilação do conhecimento. Seus primeiros esboços foram formulados por Oder José dos Santos em 1985, num artigo intitulado “*Esboço para uma pedagogia da prática*”. Para ele, o saber “*gerado na prática social*” é relegado pela escola, mas exatamente esse saber que “*deve ser valorizado e constituir a matéria-prima do processo de ensino*” (SANTOS, 1985a, p. 23).

Segundo o autor, num primeiro momento os saberes manifestam-se de forma imediata como prática individual e, num segundo, cabe ultrapassar essa aparência e captar sua natureza própria como “*síntese de múltiplas determinações*” que, “*em última instância, é social, é de classe*” (SANTOS, 1985a, p. 23).

Na pedagogia dos conflitos sociais cabe ao professor assumir a direção do processo pedagógico, deslocando-se o eixo da questão pedagógica do interior das relações entre professores, métodos e alunos para a prática social. Em tal sentido, é preciso alterar o eixo “transmissão/assimilação”, preconizando que “*professores e alunos rompem com a atual organização do processo de trabalho pedagógico*”, passando a “*organizar-se em relações sociais novas para, conjuntamente, trabalharem sob a forma de produtores associados*” (SANTOS, 1985b, p. 7). Assim procedendo, cada escola será transformada “*em uma unidade de produção e distribuição de conhecimentos articulados aos reais interesses da maioria da população brasileira*” (SANTOS, 1985b, p. 7).

O estudo que Freitas (2003) faz da pedagogia dos conflitos sociais aponta Pura Lúcia O. Martins como a escritora mais representativa desta teoria, no campo didático, com seu estudo titulado **Didática teórica/didática prática: para além do confronto** (LOYOLA, 1989). Tanto Martins quanto Santos procuram colocar como preocupação básica da pedagogia dos conflitos sociais a compreensão da vinculação da escola na esfera produtiva e, portanto, inserida no âmbito da mais-valia. Da análise dessa problemática e de sua extensão à instituição escolar, esta pedagogia pretende “*visualizar suas implicações a nível pedagógico e em nível da organização do processo de trabalho docente*” (SANTOS, 1991, p. 3-4).

Santos (1991) avança na sua análise em direção à consideração de que o sistema escolar, sob o capitalismo, adquire uma forma organizacional capitalista. O livro de Martins (1989) tenta lidar com as questões apontadas por Santos (1991). A autora defende a idéia de que, para transformar o eixo da transmissão no eixo da sistematização coletiva do conhecimento, professores e alunos devem tornar-se sujeitos e objetos tanto do processo de apropriação do conhecimento como do controle sobre ele, e afirma que: “*as teorias pedagógicas são geradas na prática. No dia-a-dia de nossas escolas se constrói uma Didática prática em antítese à Didática teórica transmitida nos cursos de formação de professores de 10º grau. Nela estão os germes de uma teoria pedagógica alternativa*” (1989, p. 13).

A autora utiliza uma metodologia de trabalho constituída por quatro momentos:

- 1) Primeiro momento: descrição da prática no nível empírico;
- 2) Segundo momento: a procura de um referencial teórico para explicar a prática;
- 3) Terceiro momento: a compreensão da prática pedagógica no nível da totalidade;
- 4) Quarto momento: elaboração de propostas alternativas.

Finalmente, deve-se considerar que dada a ênfase que a autora coloca no primeiro momento e na participação dos sujeitos para a elaboração das alternativas, seu estudo não só tem semelhanças com os métodos da Didática Fundamental, centrado no estudo do cotidiano, como pode até ser confundido com tal proposta (FREITAS, 2003, p. 55). Segundo o mesmo autor, a principal dificuldade da pedagogia dos conflitos sociais está na forma radical como entende a atuação das determinações do capitalismo sobre a escola. A visão de escola, nesse projeto, parece aproximar-se da proposta reprodutivista.

A tipologia elaborada por Libâneo (2005) é feita levando em consideração que as teorias pedagógicas modernas são aquelas surgidas em plena modernidade e que hoje se apresentam em várias versões, mudando das abordagens tradicionais às mais avançadas, conforme se situem em relação aos seus temas básicos: a natureza do ato educativo, a relação entre sociedade e educação, os objetivos e conteúdos de formação, as formas institucionalizadas de ensino, a relação educativa (LIBÂNEO, 2005, p. 20).

No grupo das teorias pedagógicas modernas, Libâneo (2005) situa:

- 1-a pedagogia tradicional;
- 2-a pedagogia renovada;
- 3-o tecnicismo educacional;
- 4-as pedagogias críticas inspiradas na tradição moderna como:
 - a)-a pedagogia libertária;
 - b)-a pedagogia libertadora;
 - c)-a pedagogia crítico-social.



Figura 12: Trabalho Pedagógico

Fonte:<http://bancoimagenes.isftic.mepsyd.es/>

Segundo o autor, as práticas pedagógicas correntes nas escolas brasileiras mostram que tais tendências continuam ativas e estáveis, mantendo seu núcleo teórico forte, ainda que as pesquisas dos últimos anos venham mostrando outras nuances, outros focos de compreensão teórica, outras formas de aplicabilidade pedagógica. Em comum todas essas teorias têm:

- 1-Acentuação do poder da razão, isto é, da atividade racional, científica, tecnológica, enquanto objeto de conhecimento.
- 2-Conhecimentos e modos de ação, deduzidos de uma cultura universal objetiva, precisam ser comunicados às novas gerações e recriados em função da continuidade dessa cultura.
- 3-Os seres humanos possuem uma natureza humana básica, postulando-se a partir daí direitos básicos universais.
- 4-Os educadores são representantes legítimos dessa cultura e cabe-lhes ajudar aos alunos a internalizarem valores universais, tais como racionalidade, autoconsciência, autonomia, liberdade etc.

Além das teorias pedagógicas contemporâneas modernas, Libâneo (2005, p. 26) no próprio texto elabora um esboço de quadro geral das correntes pedagógicas contemporâneas de certa maneira influenciadas pelo pensamento pós-moderno. O quadro a seguir (Quadro 1) apresenta essas teorias, algumas delas vistas pelo autor, algumas vezes, como esforços teóricos de releitura das teorias modernas; outras, como afiliações explícitas ao pensamento pós-moderno focadas na escola e no trabalho dos professores; enquanto as últimas se utilizam do discurso pós-moderno sem interesse nenhum em chegar a propostas concretas para a sala de aula e para o trabalho de professor.

Quadro 5. Quadro das correntes pedagógicas contemporâneas (LIBÂNEO, 2005, p. 26)

Correntes	Modalidades
1-Racional-tecnológica	Ensino de excelência Ensino tecnológico
2-Neocognitvistas	Construtivismo pós-piagetiano Ciências cognitivas
3-Sociocríticas	Sociologia crítica do currículo Teoria histórico-cultural Tória sociocultural Teoria sociocognitivista Teoria da ação comunicativa
4-Holísticas	Holismo Teoria da complexidade Teoria naturalista do conhecimento Ecopedagogia Conhecimento em rede
5-Pós-modernas	Pós-estruturalismo Neo-pragmatismo

Passamos agora a oferecer uma breve síntese dessas correntes, com base no próprio texto de Libâneo (2005), sem entrar na descrição específica das modalidades que as compõem. O estudo das modalidades será feito em atividade independente.

1- A corrente racional-tecnológica:

Essa corrente corresponde à concepção que tem sido designada de *neotecnicismo* e está associada a uma pedagogia a serviço da formação para o sistema produtivo. A corrente pressupõe a formulação dos seguintes componentes:

- 1-objetivos,
- 2-conteúdo,
- 3-padrões desempenho,
- 4-competências e,
- 5-habilidades com base em critérios científicos e técnicos.

Essa corrente procura seu fundamento na racionalidade técnica e instrumental, visando a desenvolver habilidades e destrezas para formar o técnico.

Do ponto de vista metodológico, caracterizam-se pela instrução de técnicas mais refinadas de transmissão de conhecimentos incluindo os computadores, as mídias. Uma derivação dessa corrente é o currículo por competências, na perspectiva economicista, em que a organização curricular resulta de objetivos baseados em habilidades e destrezas a serem dominados pelos alunos no percurso de formação.

A corrente racional-tecnológica se apresenta sob duas modalidades:

- a) Ensino por excelência, voltada para a formação da elite intelectual e técnica para o sistema produtivo;

b) Ensino para formação de mão-de-obra intermediária, centrada na educação utilitária e eficaz para o mercado.

Além dos aspectos anteriores, também caracterizam a corrente racional-tecnológica sua centralidade no conhecimento em função da sociedade tecnológica; a transformação da educação em ciência; a produção do aluno como um ser tecnológico e a utilização mais intensiva dos meios de comunicação e informação.

2-As correntes neocognitivistas:

Dentro das correntes neocognitivistas estão incluídas concepções que introduzem novos aportes ao estudo da aprendizagem, do desenvolvimento, da cognição e da inteligência, tais como, a corrente construtivista pós-piagetiana e as ciências cognitivas.

3-Teorias sociocríticas:

Libâneo (2005) utiliza a designação de “sociocrítica” para ampliar o sentido de “crítica” e abranger teorias e correntes que se desenvolvem a partir de referenciais marxistas ou neo-marxistas e mesmo, apenas, de inspiração marxista e que são, frequentemente, divergentes entre si principalmente quanto a premissas epistemológicas.

As teorias sociocríticas convergem na concepção de educação como compreensão da realidade para transformá-la, procurando a construção de novas relações sociais para superação de desigualdades sociais e econômicas.

Essa corrente considera de maneira significativa os efeitos do currículo oculto e do contexto da ação educativa nos processos de ensino-aprendizagem, inclusive para submeter os conteúdos a uma análise ideológica e política.

Integram o grupo das teorias sociocríticas as seguintes:

- 1-a teoria curricular crítica
- 2-a teoria histórico-cultural
- 3-a teoria sociocultural
- 4-a teoria sociocognitiva
- 5-a teoria da ação comunicativa

4-Correntes “holísticas”:

Dentro da concepção holística o autor situa as correntes de diferentes vertentes teóricas que tem como denominar comum uma visão “holística” da realidade, isto é, que enxergam a realidade como uma totalidade de integração entre o todo e as partes, mas compreendendo diferentemente a dinâmica e os processos dessa integração.

Integram o grupo das correntes “holísticas” as seguintes:

- 1-o holismo.
- 2-o pensamento complexo (teoria da complexidade).
- 3-a teoria naturalista do conhecimento.
- 4-a ecopedagogia.
- 5-o conhecimento em rede.

5-Correntes “pós-modernas”:

Essas correntes podem ser consideradas como uma “pedagogia” já que influenciam as práticas docentes, mesmo pela sua negação. Constituem-se a partir das críticas às concepções globalizantes do destino humano e da sociedade, isto é, as metanarrativas, assentadas na razão, na ciência, no progresso, na autonomia individual.

Para as correntes pós-modernas não há os valores transcendentais e a crença na transformação social. Para elas tudo isso não tem muito fundamento, “porque foi dessas idéias que apareceram os problemas mais candentes da nossa época como a perda do sujeito, a docilidade às estruturas, a exploração do trabalho, a degradação ambiental etc.” (LIBÂNEO, 2005, p. 34-35).

Integram o grupo das correntes “pós-modernas” as seguintes:

- 1- o pós-estruturalismo.
- 2- o neopragmatismo.



2 – ATIVIDADE DO TEXTO BÁSICO

Caro (a) aluno (a), depois de realizar o estudo sobre o papel e lugar da didática na formação de professores, especificamente, sobre os saberes didáticos e sobre uma estratégia de desenvolvimento desses saberes no contexto da instituição escolar, é importante agora praticar um pouco os conhecimentos aprendidos, resolvendo as atividades propostas:

Após ler atentamente o texto básico referente ao módulo 4, elabore um quadro contendo as seguintes informações:

- 1- Conceito de trabalho metodológico ou trabalho didático.
- 2- Os componentes que integram o trabalho metodológico.
- 3- Os níveis nos que se organiza o trabalho metodológico.
- 4- O conceito de estratégia metodológica.
- 5- As etapas na implementação de uma estratégia metodológica de desenvolvimento didático dos professores.
- 6- As principais características das etapas que integram a estratégia.

Valor: 10 pontos

Poste estas atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem para correção do seu tutor.



3-LEITURA COMPLEMENTAR

Prezado(a) aluno(a), para ampliar os conhecimentos adquiridos no tema 2.2 e complementar o estudo realizado, acesse o seguinte site:

<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Akiko/03.pdf>

Nesse endereço eletrônico você acessará ao texto titulado LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005. p. 19-63.



4 - ATIVIDADE DA LEITURA COMPLEMENTAR

Com base na leitura do texto complementar titulado **“As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação”**, de José Carlos Libâneo (2005), elabore uma síntese do conteúdo tratado pelo autor destacando as principais características das teorias por ele estudadas. Finalmente, com as informações obtidas por intermédio do texto básico da aula e da leitura do texto de José Carlos Libâneo, você deverá participar da elaboração de um texto coletivo na *wiki* intitulado **“A didática e as teorias pedagógicas no Brasil”**.

Se desejar, poste estas atividades para *feedback* de seu tutor.



5-VÍDEO BÁSICO

Prezado(a) aluno(a), acesse o seguinte endereço eletrônico:

<http://www.youtube.com/watch?v=inEALKzFqgk&hd=1>

Nesse endereço eletrônico você acessará o vídeo denominado **Teorias pedagógicas: a pedagogia marxista e a crítica à pedagogia hegemônica**. Esse vídeo apresenta uma palestra do importante pesquisador e professor brasileiro, vinculado à UNESP/Campus Araraquara, Prof. Dr. Newton Duarte. Ao longo de sua fala, Duarte apresenta as bases da teoria pedagógica que defende e faz uma crítica bem fundamentada à pedagogia hegemônica na escola brasileira.

Prezado(a) aluno(a), ao assistir a esse vídeo, procure ficar atento às diferentes afirmações feitas pelo entrevistado.



6-ATIVIDADE DO VÍDEO BÁSICO

Após assistir ao vídeo titulado **Teorias pedagógicas: a pedagogia marxista e a crítica à pedagogia hegemônica**, do Prof. Dr. Newton Duarte, procure responder as seguintes indagações. Ao concluí-las, se desejar, poste estas atividades para *feedback* de seu tutor.

- 1- Por que o autor considera que as teorias pedagógicas no Brasil não apresentam um quadro alentador?
- 2- Que teoria o professor e doutor Newton Duarte representa e defende?
- 3- De qual pressuposto fundamental parte essa teoria?



7 – ATIVIDADES SUPLEMENTARES

Se desejar, poste estas atividades para *feedback* de seu tutor.

A organização didática dos processos de ensino e aprendizagem está condicionada por diferentes corpos de ideias pelos quais se aborda o fenômeno educativo, chamadas de teorias pedagógicas. Levando em consideração essa afirmação, relacione as teorias pedagógicas listadas a seguir com as características que as definem apresentadas logo abaixo

1. Didática Fundamental.
2. Didática Histórico-crítica.
3. Corrente racional-tecnológica.

(___) Essa corrente procura seu fundamento na racionalidade técnica e instrumental, visando a desenvolver habilidades e destrezas para formar o técnico.

(___) Parte da afirmação da multidimensionalidade de seu objeto de estudo, isto é, o processo de ensino-aprendizagem, o qual, para ser adequadamente compreendido, precisa ser analisado de tal modo que articule consistentemente as dimensões humana, técnica e político-social.

(___) Propõe um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social.



8 - SÍNTESE DO MÓDULO

Nesse módulo você viu:

Os conceitos de teoria pedagógica e de organização do trabalho docente. Além disso, teve a oportunidade de identificar algumas das fontes que podem ser utilizadas para o estudo do tema, a saber, Saviani (1979, 1981, 1983, 1991), Libâneo (1982, 1985, 1994), Freitas (1995), Candau (1982, 1985, 1988), André (1988), Veiga (1988), Oliveira (1992, 1993) e Martins (1989, 1991).

Ainda que sejam numerosos e ricos no Brasil os estudos sobre as teorias pedagógicas, optou-se pela tipologia de Freitas (1995), a qual, em razão dos critérios estabelecidos, aborda o período de 1980-1995, tendo como ponto de referência inicial a “didática crítica”. O autor estabelece três teorias pedagógicas críticas diferentes em função de suas repercussões na organização do trabalho docente:

1) a *Didática Fundamental*; 2) a *Pedagogia Histórico-Críticas*; 3) a *Pedagogia dos Conflitos Sociais*.

O período posterior (1995-2008) precisa e pode ser estudado e aprofundado por intermédio da leitura dos trabalhos de outros autores (SAVIANI, 2007; PUENTES, 2004; LIBÂNEO, 2005).

9 - BIBLIOGRAFIA ADICIONAL COMENTADA

PUNTES, Roberto Valdés. **Os estudos das teorias educativas na América Latina**. São João da Boa Vista: UNIFEQB, 2004.

O livro constitui uma versão revisada da dissertação de mestrado do autor, defendida, em 1998, no Instituto Superior Pedagógico Félix Varela, de Santa Clara, Villa Clara, Cuba. O texto propõe uma localização histórica (periodização) das classificações sobre as teorias educativas elaboradas na América Latina na segunda metade do século XX, sem perder de vista as condicionantes que lhes deram origem, bem como os fins e os propósitos que os animam. A obra dispõe de uma introdução e cinco capítulos. No primeiro se expõem, ainda que de maneira muito breve, os critérios fundamentais levados em conta para a elaboração da periodização, o quais se sustentam na teoria marxista. Os quatro capítulos restantes são notas ou, melhor, hipóteses de trabalho cujo principal objetivo é desenvolver o conteúdo das etapas estabelecidas na evolução do pensamento pedagógico no continente.

REFERÊNCIAS

- CANDAU, V. M. (org.). **A didática em questão**. 1ª. edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.
- CANDAU, V. M. (org.). **Rumo a uma nova didática**. 1ª. edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.
- FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 6ª. edição. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 1ª. edição. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre pedagogia e didática**. Tese de Doutorado. PUC São Paulo. 1990.
- LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005. p. 19-63. Disponível em <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Akiko/03.pdf>, acesso no dia 01/08/2009.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 1ª. edição. São Paulo: Loyola, 1985.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.
- MARTINS, P. L. O. **Didática teórica/didática prática: para além do confronto**. São Paulo: Loyola, 1989.
- PUENTES, R. V. **Os estudos das teorias educativas na América Latina**. Notas para uma periodização. 1ª. edição. São João da Boa Vista, SP: Editora UNIFEOP, 2004.
- SANTOS, O. J. A questão da produção e da distribuição do conhecimento. **Educação em Revista**, ano I, no. 2, p. 4-7, dez., 1985b.
- SANTOS, O. J. Esboço para uma pedagogia da prática. **Educação em Revista**, ano I, no. 2, p. 19-23, jul., 1985a.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- SNYDERS, G. **Pedagogia Progressista**. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

Módulo III – O processo de ensino aprendizagem de matemática e seus elementos.

Tema 3.1- O planejamento do processo de ensino-aprendizagem.

- 3.1.1. Etapas na organização didática do processo de ensino-aprendizagem.
- 3.1.2. Os componentes didáticos do planejamento do processo de ensino-aprendizagem.
- 3.1.3. O planejamento da gestão da matéria e da classe.

Tema 3.2-A gestão da matéria e da classe no processo de interação com os alunos.

- 3.2.1. Questões relativas ao conceito de aula.
- 3.2.2. Estrutura didática da aula.
- 3.2.3. A aplicação das medidas disciplinares e das regras e procedimentos.

Tema 3.3- A avaliação do processo de ensino-aprendizagem na educação básica.

- 3.3.1. Precisões conceituais sobre avaliação e suas funções.
- 3.3.2. Uma proposta de avaliação formativa alternativa da aprendizagem dos alunos.
- 3.3.3. Por uma prática avaliativa formativa alternativa.

Objetivos Gerais

Com o módulo espera-se, do ponto de vista geral, que você seja capaz de:

1. Desenvolver a capacidade de posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações da profissão, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
2. Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do processo docente-educativo no Brasil, contribuindo ativamente, por intermédio de uma docência comprometida, para a melhoria do sistema;
3. Desenvolver o conhecimento pedagógico ajustado e o sentimento de confiança em suas capacidades profissionais e pessoais (afetivas, físicas, cognitivas, éticas, estéticas etc.) para agir com perseverança na busca do conhecimento e da cidadania de seus alunos;
4. Utilizar as diferentes linguagens (verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal) como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias e;
5. Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos.

Objetivos Específicos

Sob o ponto de vista específico, motiva-nos o desejo de que você seja capaz de:

1. Definir os conceitos de gestão da matéria, gestão da classe, planejamento, planejamento do ensino, programa de aprendizagem, objetivos de ensino, conteúdo de ensino, atividades de aprendizagem, estratégia de aprendizagem, organização do ambiente educativo e avaliação;
2. Identificar os principais momentos que integram o processo de ensino-aprendizagem;
3. Identificar as diferentes etapas que compõem a gestão da matéria e da classe;
4. Caracterizar a etapa de planejamento da gestão da matéria e da classe;
5. Explicar a importância do planejamento da gestão da matéria e da classe para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem que professor e alunos desenvolvem em sala de aula com vistas à aprendizagem;
6. Definir o conceito de aula como forma fundamental de organização do processo de ensino-aprendizagem;
7. Identificar e descrever algumas das principais fontes disponíveis para o estudo da aula em suas múltiplas possibilidades;

8. Caracterizar a aula, bem como identificar e explicar suas principais exigências técnicas;
9. Identificar os principais momentos ou passos didáticos que integram a estruturação e preparação organizativa da aula para o ensino (o cumprimento aos alunos, o controle da assistência, a comprovação do estado da sala de aula, o controle do posto de trabalho dos estudantes, o controle do aluno, seu interesse, motivação e atenção, o tratamento didático da matéria nova, a consolidação e aprimoramento da matéria nova, a aplicação, bem como o controle e avaliação dos resultados escolares);
10. Caracterizar cada um dos passos didáticos identificados como integrantes do processo de estruturação e preparação organizativa da aula para o ensino, tais como a preparação e a introdução da matéria, o tratamento didático da matéria nova, a consolidação e o aprimoramento da matéria nova, bem como a aplicação;
11. Identificar e descrever as atividades que integram a etapa de preparação e introdução da matéria, tais como o cumprimento aos alunos; o controle da presença; a comprovação do estado da sala de aula; o controle do posto de trabalho dos estudantes; o controle do aluno, de seu interesse, motivação e atenção (preparação dos alunos); a preparação inicial do professor; a introdução do conteúdo e a orientação didática dos objetivos;
12. Identificar e descrever os diferentes procedimentos que são necessários no processo de consolidação dos conhecimentos e habilidades, tais como fixação, leitura de textos complementares e mudanças nos processos de consolidação;
13. Identificar e caracterizar os tipos mais comuns de consolidação, tais como consolidação reprodutiva, generalista e criativa;
14. Identificar os passos adequados para a aplicação dos novos conteúdos consolidados;
15. Identificar as principais classificações e tipologias da aula, bem como sua estrutura;
16. Caracterizar as principais classificações e tipologias da aula;
17. Identificar e caracterizar as diferentes formas de organização do trabalho dos estudantes na aula;
18. Identificar os principais componentes que integram a gestão da classe em situação de interação com os estudantes (a aplicação das medidas disciplinares e das sanções, a aplicação das regras e dos procedimentos, as atitudes dos professores e a supervisão ativa do trabalho realizado);
19. Caracterizar cada um dos componentes que integram a gestão da classe em situação de interação com os estudantes;
20. Descrever os principais momentos pelos quais tem passado o conceito de qualidade da educação na América Latina, em sua evolução histórica;
21. Definir o conceito de qualidade da educação com base na análise da literatura especializada;
22. Identificar e descrever os princípios metodológicos nos quais se sustenta o modelo de avaliação da qualidade da educação proposto;
23. Caracterizar a organização e direção dos processos de ensino e aprendizagem à luz dos postulados teóricos estabelecidos pelo enfoque histórico-cultural;
24. Identificar um conjunto de dimensões e indicadores para a avaliação da qualidade do processo de ensino e aprendizagem na educação básica;
25. Determinar o lugar e papel que ocupa a avaliação como parte dos componentes que integram a organização didática do processo de ensino e aprendizagem;
26. Definir alguns conceitos importantes associados à avaliação, como controle, comprovação, medição e avaliação;
27. Identificar e descrever as principais funções que tem a avaliação do processo de ensino e aprendizagem na educação básica: diagnóstica, instrutiva, educativa, desenvolvedora e de controle;
28. Reforçar o papel e o lugar dos estudantes no processo de concepção, execução e avaliação da avaliação dos processos de ensino e aprendizagem na educação Básica;
29. Identificar e explicar as razões que justificam a mudança no tipo de avaliação da aprendizagem dos alunos predominante na educação básica;
30. Definir o conceito de avaliação formativa alternativa da aprendizagem dos alunos;
31. Caracterizar a avaliação formativa alternativa da aprendizagem dos alunos;
32. Comparar as avaliações psicométricas (avaliação como medida, avaliação como descrição, avaliação como juízo de valor e avaliação como negociação e construção) com a avaliação formativa alternativa;
33. Identificar e descrever os princípios gerais sobre os quais se sustenta uma prática da avaliação formativa alternativa;
34. Caracterizar o portfólio como o principal instrumento da avaliação formativa alternativa;
35. Avaliar a importância do portfólio na prática de uma avaliação formativa alternativa.

I – TEXTO BÁSICO

Introdução

O módulo III está destinado ao estudo do que é chamado de organização didática da aula, entendendo por tal o ato consciente e colaborativo dos professores, orientado para o planejamento, execução e avaliação do processo de ensino-aprendizagem com base na prática e para a prática.

O desempenho didático adequado do professor em sala de aula vincula-se ao domínio dos conhecimentos, habilidades e competências necessárias ao exercício da docência. Dar boas aulas implica, em primeiro lugar, saber como planejar, executar e avaliar o processo de maneira que o aluno desenvolva suas capacidades humanas e intelectuais em consonância com o nível em questão. É preciso saber formular, desenvolver e controlar adequadamente os objetivos de ensino, selecionar e tratar os conteúdos (conhecimentos, habilidades, hábitos e valores), elaborar as atividades de aprendizagem, escolher as melhores estratégias, organizar prudentemente o ambiente educativo, bem como prever e aplicar as avaliações.

Na primeira parte do tema 3.1, abordaremos o conceito de organização didática do processo de ensino-aprendizagem, as etapas da organização didática da aula (planejamento, execução e avaliação) e as repercussões das teorias pedagógicas na organização do trabalho pedagógico, especialmente, do trabalho didático. O restante do tema será destinado ao estudo do planejamento didático do processo de ensino-aprendizagem, abordando o conceito de planejamento, os tipos de planejamentos existentes, a diferenciação entre planos de ensino e programas de aprendizagem, os tipos de programas de aprendizagem (programas de aprendizagem da disciplina, da unidade e da aula), bem como os componentes do programa de aprendizagem (conhecimentos da realidade, objetivos de ensino, sistema de conteúdos, atividades de aprendizagem, estratégias de aprendizagem, organização do ambiente educativo e avaliação).

O tema 3.2 será destinado, na sua totalidade, ao estudo do que seria a execução didática da aula, isto é, a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades, entendendo por tal a atividade do professor de dar aulas, ser artífice junto aos alunos, de estratégias que favoreçam uma aprendizagem significativa.

Inicialmente trataremos mais especificamente do conceito de aula. A seguir, estudaremos a estrutura didática da aula, naquilo que diz respeito aos passos ou etapas didáticas da aula (preparação e introdução da matéria, tratamento didático do novo conteúdo na aula, a primeira e segunda consolidação da matéria e a aplicação). Posteriormente, teremos a oportunidade de conhecer os diferentes tipos e tipologias de aulas elaboradas por autores brasileiros (JOSÉ CARLOS LIBÂNEO) e estrangeiros (YACOLIEV; BARANOV, BOLOTINA E SLASTIONI; DANILOV E SKATKIN). Por último, o tema será destinado à análise da gestão da classe em situação de interação com os alunos, especificamente, no que está relacionado com a aplicação das medidas disciplinares e das sanções, com a aplicação das regras e dos procedimentos, com as atitudes dos professores, bem como com a supervisão ativa do trabalho realizado.

Para concluir, o tema 3.3 é reservado ao estudo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem na educação básica. No tema 3.1, referente ao Planejamento da Gestão da Matéria e da classe, já teremos oportunidade de tratar do planejamento da avaliação como um dos componentes importantes na organização do processo de ensino e aprendizagem e assumir o nosso compromisso a favor de um modelo diferente de avaliação, considerado por alguns autores como **avaliação formativa alternativa**. No tema 3.2, durante a análise da estrutura da aula, ficará explicitado que o *controle e avaliação dos resultados*, junto com a preparação e a introdução da matéria, tratamento didático do novo conteúdo, primeira e segunda consolidação e aplicação, constituem os passos ou tarefas didáticas do processo de ensino e aprendizagem. Na ocasião do estudo dos tipos de aulas, ficará evidenciado que a avaliação está presente em todas as classificações ou tipologias estudadas na forma de aula de controle (BARANOV; BOLOTINA e SLASTIONI, 1989; DANILOV e SKATKIN, 1984), de aula combinada (YACOLIEV, 1979) e de aula de verificação da aprendizagem para a avaliação diagnóstica ou de controle (LIBÂNEO, 2008). Não obstante, em nenhum dos temas citados a avaliação foi objeto de análise de maneira mais específica.

O tema 3.3 estará totalmente voltado para o estudo da avaliação, especialmente no que diz respeito a sua gestão (execução): modalidades ou concepções na avaliação, tipos de avaliação, critérios de avaliação, o que avaliar, quando avaliar, como avaliar, com o que avaliar, flexibilidade dos professores sobre suas próprias ações relativas ao ensino da matéria. A primeira parte do tema está estruturada em três itens fundamentais: a) um conceito atualizado de qualidade da educação; b) um sistema de princípios metodológicos que regem a avaliação da qualidade, a modelagem teórica do processo de ensino e aprendizagem na educação básica e; c) um sistema de dimensões e indicadores para sua avaliação que

responde a uma concepção apropriada sobre esse processo.

Tema 3.1- A organização didática do processo de ensino-aprendizagem: o planejamento.

A organização didática do processo de ensino-aprendizagem passa por três etapas importantes: o planejamento, a execução e a avaliação. Como processo, essas etapas sempre se apresentam inacabadas, incompletas, imperfeitas, flexíveis e abertas a novas reformulações e contribuições dos professores e dos próprios alunos, com a finalidade de aperfeiçoá-las de maneira contínua e permanente à luz das teorias mais contemporâneas. Apresentam-se também interligadas umas às outras, dificultando a identificação do momento em que o término de uma dá lugar ao começo de outra e vice-versa. Isso é o mesmo que afirmar que há execução e avaliação enquanto se planeja, planejamento e avaliação enquanto se executa e planejamento e execução enquanto se avalia.

Nesse tema pretendemos estudar o Planejamento, deixando claro que separar essa etapa das demais apenas responde a uma questão metodológica para seu melhor tratamento.

3.1.1- Etapas na organização didática do processo de ensino-aprendizagem.

É abundante, diversa e rica a literatura disponível dentro e fora do Brasil referente à organização didática do processo de ensino-aprendizagem. Destacam-se os trabalhos de Veiga (2008), Gauthier et. al. (1998), Reyes e Pairo (1988), Haydt (2006), Zabalza (2006), Gil (2008), Sant'anna et. al. (1998), Piletti (1995), Baranov, Bolatina e Slastioni (1989), Klingberg (1978), Danilov e Skatkin (1978), Anastasiou (2003), Masetto (2003), Damis (1996), entre outros.

O autor canadense Clermont Gauthier (1998) tem identificado dois dos momentos mais importantes na organização do processo de ensino-aprendizagem, cada um deles dividido em três etapas:

1. *A Gestão da Matéria*: a) Planejamento da Gestão da Matéria; b) Gestão da Matéria no Processo de Interação com os Alunos; c) Avaliação da fase de Gestão da Matéria.

2. *A Gestão da Classe*: a) Planejamento da Gestão da Classe; b) Gestão da Classe no Processo de Interação com os Alunos; c) Avaliação da fase de Gestão da Classe.

A função pedagógica da **Gestão da Matéria** diz respeito a todos os enunciados relativos ao planejamento, ao ensino e à avaliação de uma disciplina, de uma unidade, de uma aula ou de parte de uma aula. Dessa maneira, a Gestão da Matéria trata do ensino dos conteúdos e prevê o conjunto das operações de que o professor faz uso para levar os alunos a aprenderem esses conteúdos.

A **Gestão da Classe**, por sua vez, consiste num conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem. Segundo Gauthier et. al. (1998), o grau de ordem na sala varia em função dos desvios verificados em relação com o programa de ação implantada nesse espaço. A ordem é necessária, mas nem por isso é garantia absoluta para a aprendizagem e para o bom êxito escolar. Pode existir ordem num espaço escolar e, ao mesmo tempo, certos alunos não estarem aprendendo com a qualidade requerida. Dessa maneira, a definição da ordem varia segundo as atividades propostas, a estratégia escolhida, o tempo disponível, a organização do espaço e dos recursos, “*assim como em função do padrão de comunicação privilegiado*” (GAUTHIER et. al., 1998, p. 240).

Sendo assim, o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem se dá por meio do **Planejamento**, da **Gestão** e da **Avaliação** da Matéria e da Classe. Se comparada essa classificação por etapas do autor canadense, com as fases do *Programa de Ensino*, propostas Sant'anna et. al. (1998), poderíamos identificar a etapa de planejamento com a de preparação¹; a de Gestão com a de desenvolvimento², enquanto a de aperfeiçoamento³ etapa de avaliação.

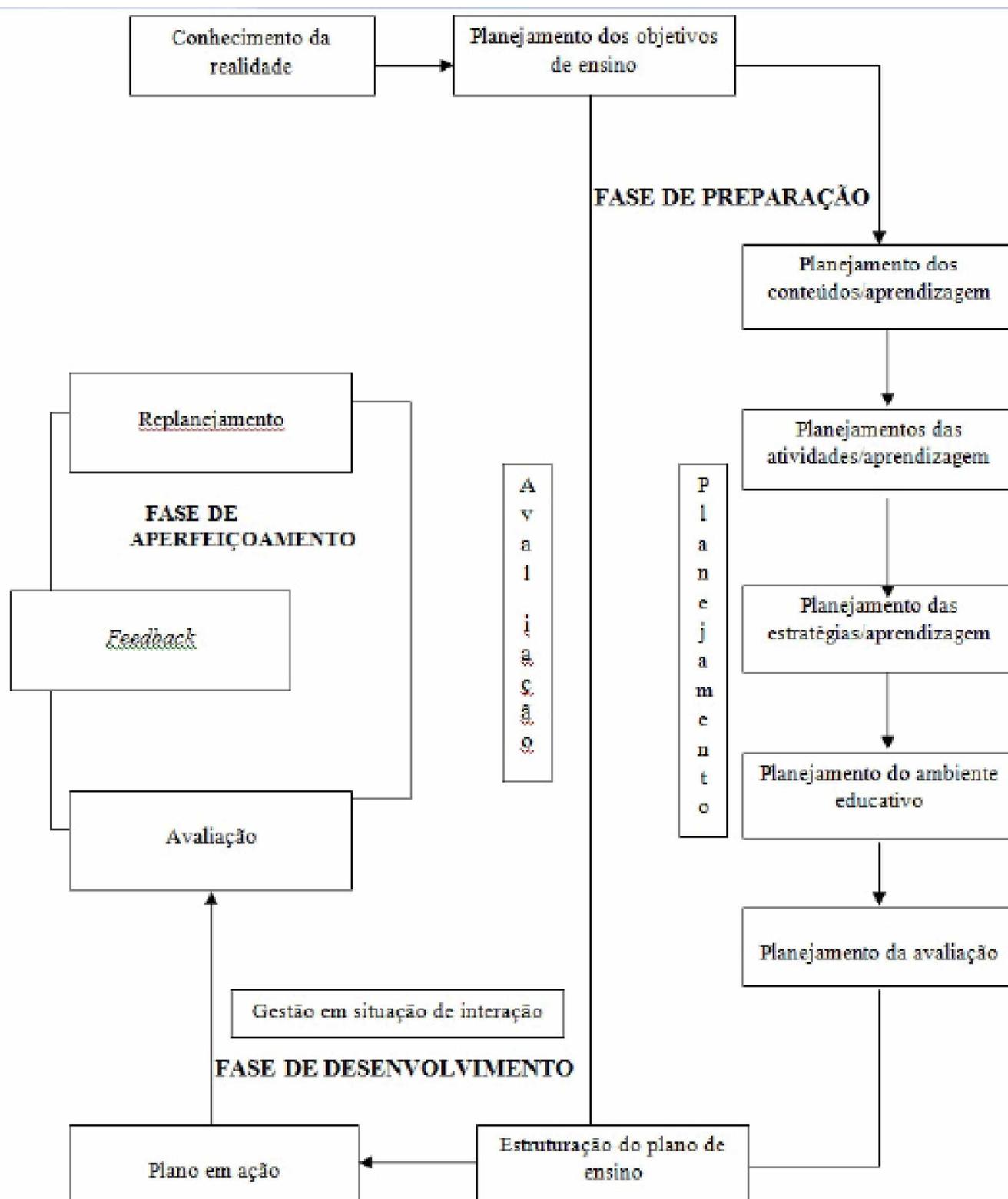
¹ Preparação: Aqui são previstos todos os passos que concorrem para assegurar a sistematização, o desenvolvimento e a concretização dos objetivos previstos.

² Desenvolvimento: Na fase de desenvolvimento, a ênfase recai na ação do aluno e do professor. Gradativamente o trabalho desencadeado desenvolve e aprimora níveis de desempenho.

³ Aperfeiçoamento: A fase de aperfeiçoamento envolve a testagem e a determinação da extensão do alcance dos objetivos. Estes procedimentos de avaliação permitem os ajustes que se fizerem necessários à consecução dos objetivos.

O fluxograma, no Esquema 2, apresenta a continuação a partir de Sant'anna et. al. (1998). O conteúdo das seções foi, por vezes, alterado, buscando adequar o fluxograma com os componentes do planejamento da gestão da matéria na proposta de Gauthier et. al. (1998).

Esquema 2: FLUXOGRAMA - componentes do planejamento da gestão da matéria



Na fase de **planejamento** (preparação) são previstos todos os passos que concorrem para assegurar a sistematização, o desenvolvimento e a concretização dos objetivos previstos (SANT'ANNA et. al., 1998). É um ponto pacífico entre os pesquisadores e professores o fato de que o trabalho de planejamento exerce uma influência positiva na aprendizagem dos alunos, na maneira de organizar o trabalho em grupo, na atenção geral dada aos processos que ocorrem na sala de aula e no conteúdo da matéria vista na classe. Segundo Gauthier et. al. (1998):

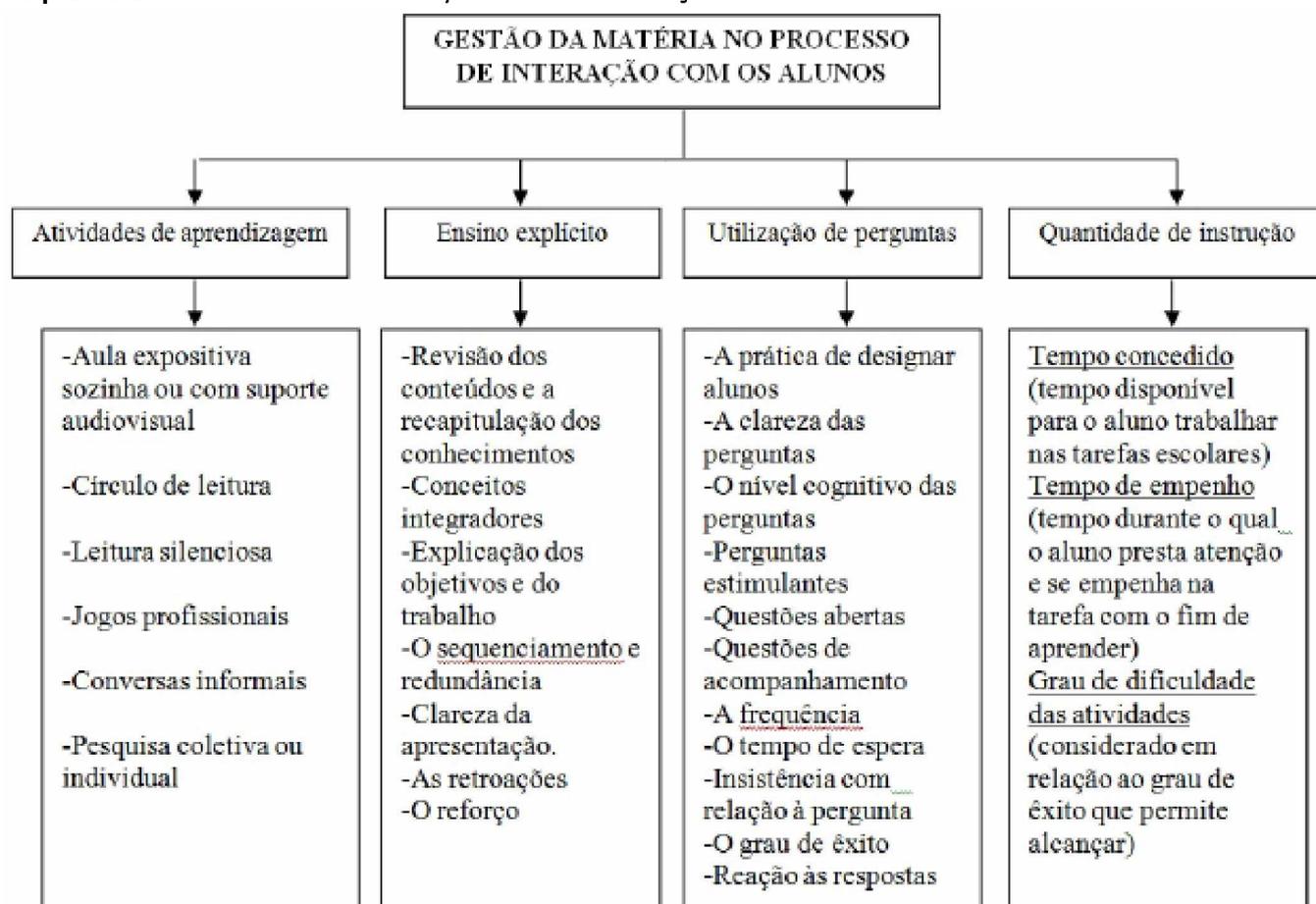
A organização do trabalho durante a fase de planejamento consiste na disposição de um conjunto de tarefas que visam, por exemplo, determinar os objetivos de aprendizagem, bem como priorizar e transformar os conteúdos em correspondência com os objetivos (p. 198).

Pesquisas efetuadas têm indicado que os professores procuram durante a etapa de planejamento identificar as necessidades individuais e prever as reações dos alunos. No caso dos professores experientes, é comum ver várias formas de planejamento. Mas importa saber que a atividade de planejamento deve variar em relação ao nível de ensino, ao tipo de matéria, ao grau de novidade ou de familiaridade com o material, ao tipo de aluno e ao estágio de desenvolvimento psíquico atingido, à forma específica de organização do ensino etc.

Na fase de **gestão** (desenvolvimento) a ênfase recai na ação do aluno e do professor. O trabalho desencadeado gradativamente desenvolve e aprimora níveis de desempenhos desejados. Trata-se, segundo Gauthier et. al. (1998), de um tipo de atividade que se relaciona de forma mais específica com a gestão da matéria e da classe durante a fase de interação com os alunos. A gestão da matéria tem a ver com as atividades de aprendizagem, com o ensino explícito, com a utilização de perguntas pelos professores, com a quantidade de conteúdo.

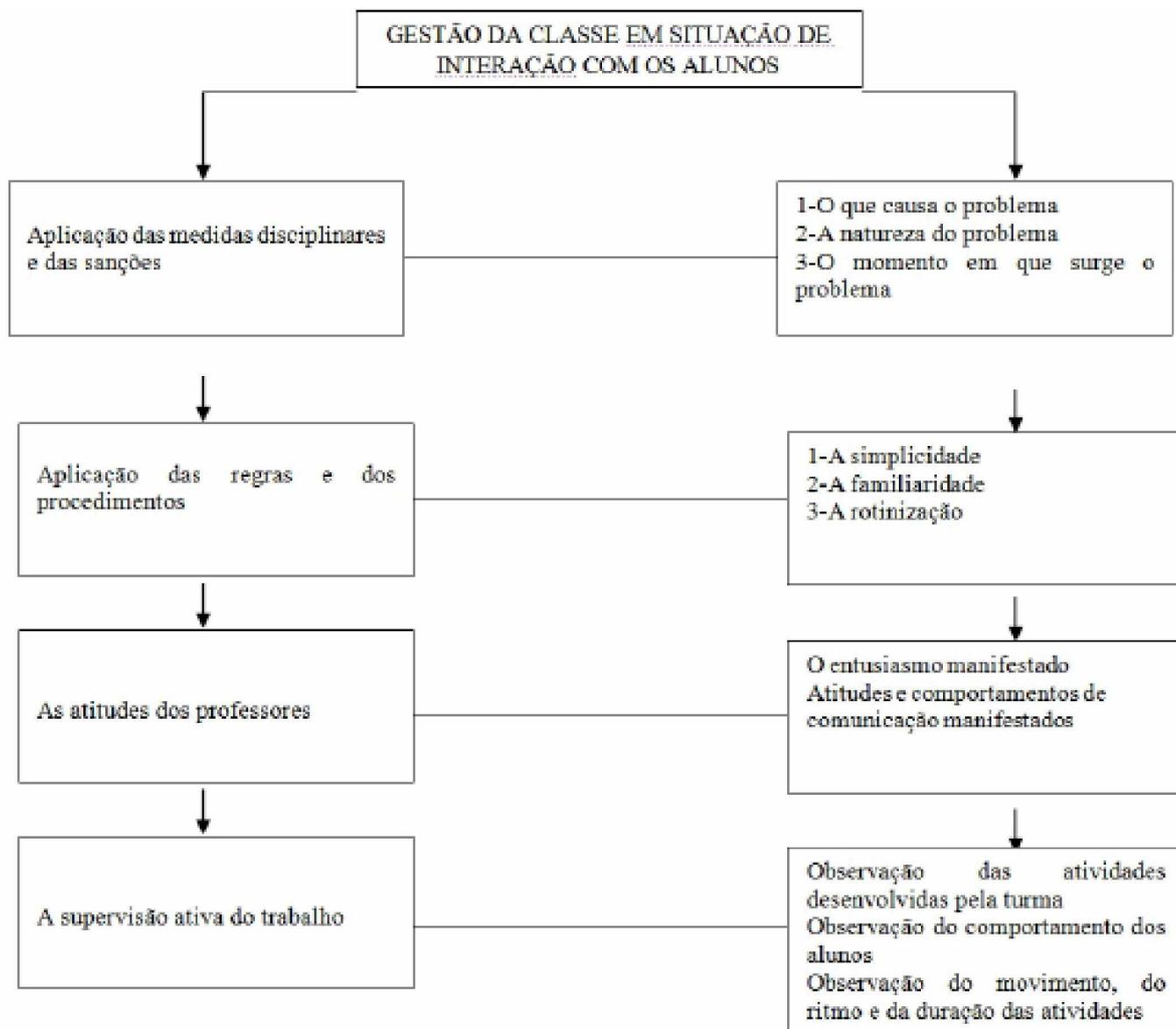
Apresenta-se no Esquema 3, de maneira sucinta os componentes básicos que integram e constituem a gestão da matéria no processo de interação com os alunos. O esquema é realizado com base no conteúdo da obra de Gauthier et. al. (1998). O estudo pormenorizado dessa etapa terá lugar em temas posteriores desse módulo III.

Esquema 3: Gestão da matéria no processo de interação com os alunos



A gestão da classe está associada, por sua vez, à aplicação de medidas disciplinares e sanções, à aplicação das regras e procedimentos, às atitudes dos professores e à supervisão ativa da realização do trabalho. O Esquema 4 apresenta a partir da própria obra de Gauthier et. al. (1998), os componentes fundamentais desse processo, cujo conteúdo será estudado futuramente.

Esquema 4: *Gestão da classe em situação de interação com os alunos*



Por fim, a fase de **avaliação** (aperfeiçoamento) diz respeito ao processo de testagem e de determinação da extensão do alcance dos objetivos. Segundo Sant’anna et. al. (1998), estes procedimentos permitem os ajustes que se fizerem necessários à consecução dos objetivos. A fase trata da avaliação da aprendizagem da gestão da matéria e da classe, seja ela somativa ou formativa. Os resultados de pesquisa mostram que uma avaliação frequente, segundo modalidades variadas (avaliações somativas, descritivas, formativas), dos processos de pensamento superiores e das habilidades de base favorecem a aprendizagem e o desempenho escolar.

Nesse tema apenas estudaremos a gestão da matéria e da classe na fase de planejamento. As fases de desenvolvimento e avaliação serão abordadas ao longo dos temas posteriores.

3.1.2- Os componentes didáticos do planejamento do processo de ensino-aprendizagem

Tanto o planejamento quanto a execução e avaliação do processo de ensino-aprendizagem passam pela organização de um conjunto de componentes didáticos. As teorias sobre a estrutura do processo têm variado em virtude das considerações existentes sobre o ensino e a significação concedida aos diferentes

componentes integrantes. Dessa forma, é possível encontrar na literatura científica classificações diversas sobre os componentes didáticos do processo de ensino-aprendizagem.

O autor alemão L. Klingberg, na obra *Didática Geral* (1980), ainda que de maneira não muito clara, afirma que o processo de ensino se caracteriza pela constante interação de três componentes: **1-A matéria de ensino** (o conteúdo das distintas disciplinas); **2-A ação de ensinar** (o processo no qual o professor atua de mediador entre o aluno e a matéria de ensino); **3-A ação de aprender** (o processo de apropriação da matéria de ensino pelo aluno). Esta questão é depois mais amplamente desenvolvida no livro *Introdução à didática Geral* (1978), que oferece um enfoque histórico do problema e apresenta todos os elementos estruturais do processo objeto de estudo, a saber: 1-os objetivos; 2-o professor; 3-o aluno; 4-o conteúdo; 5-os métodos de ensino; 6-os meios de ensino; 7-as formas de organização do processo de ensino; 8-a avaliação.

Segundo o próprio autor, existe uma relação explícita e consistente entre esses componentes citados, dos quais depende em grande medida o êxito do processo de ensino.

Libâneo (2008), inspirado na classificação elaborada inicialmente por Klingberg, afirma que o processo didático se explicita pela ação recíproca de três componentes – os conteúdos, o ensino e a aprendizagem –, que operam em referência a objetivos que expressam determinadas exigências sociopolíticas e pedagógicas e sob um conjunto de condições de uma situação didática concreta. Enfim, o processo de ensino, efetivado pelo trabalho docente, constitui-se, segundo Libâneo (2008), de um sistema articulado dos seguintes componentes: 1-os objetivos; 2-os conteúdos; 3-os métodos (incluindo meios e formas organizativas); 4-as condições.

Para esse autor, o professor dirige o processo sob condições concretas das situações didáticas, em cujo desenvolvimento se assegura a assimilação ativa de conhecimentos e habilidades e o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos.

Veiga (2008), por sua vez, afirma acreditar que o professor precisa prestar atenção às necessidades formativas de seus alunos durante o processo de organização da aula. Esse cuidado tem a intenção de perceber a quais interesses atende ao propor determinadas atividades de aprendizagem. Com base nisso, cabe formular e explicar os elementos estruturantes da organização didática da aula na perspectiva do projeto colaborativo, a saber: 1-para que: as intencionalidades e suas relações com os objetivos educativos; 2-o que: o conteúdo cultural; 3-como: a metodologia como elemento de intervenção didática; 4-com que: uma gama de recursos didáticos; 5-o que, como: avaliação formativa alternativa; 6-onde: organização espacial da sala de aula; 7-quando: o tempo na organização da aula; 8-quem, para quem: os agentes da aula.

Já Gauthier et. al. (1998) asseguram que a organização didática do processo de ensino e aprendizagem se dá pela gestão da matéria e da classe. Segundo as pesquisas por eles sintetizadas, a gestão da matéria acontece no que diz respeito à etapa de planejamento, com base num conjunto de componentes, a saber: 1-os objetivos de ensino; 2-os conteúdos de aprendizagem; 3-as atividades de aprendizagem; 4-as estratégias de aprendizagem; 5-as avaliações; 6-o ambiente educativo.

O planejamento da gestão da classe dá-se por intermédio dos seguintes componentes: 1-as medidas disciplinares; 2-as regras e os procedimentos; 3-as representações e expectativas do professor.

Finalmente, os autores cubanos González, Baranda e Valiente (1998) chamam os componentes didáticos do processo de ensino-aprendizagem de “*configurações do processo*” e estabelecem os seguintes: 1-problema; 2-objeto; 2-objetivo; 3-conteúdo; 4-método; 5-resultado.

Segundo os autores mencionados, as categorias citadas anteriormente constituem “*configurações do processo*”, entanto são consubstanciais a ele e permitem distingui-lo. Por intermédio das configurações se expressam as qualidades do processo, porque conjuntamente com as leis e regularidades é possível sua caracterização de maneira mais essencial.

A seguir trataremos da caracterização de cada um dos componentes que integram o trabalho de planejamento do processo de ensino-aprendizagem, com base na classificação elaborada por Gauthier

e seus colaboradores (1998), mas sem abrir mão das contribuições feitas pelos autores já citados bem como outros. Serão estudados os componentes do planejamento da gestão da matéria (os objetivos, do sistema de conteúdos, das atividades de aprendizagem e das estratégias de aprendizagem, o ambiente educativo e as avaliações) e da gestão da classe (as medidas disciplinares, as regras e os procedimentos e as representações e expectativas do professor).

3.1.3. O planejamento da gestão da matéria e da classe

Analizamos anteriormente os dois momentos mais importantes na organização didática do processo de ensino-aprendizagem: a gestão da matéria e a gestão da classe, bem como as etapas nas quais cada um deles se subdivide – planejamento da gestão da matéria e da classe, gestão da matéria e da classe, e avaliação da fase de gestão da matéria e de gestão da classe. Além disso, definiram-se os conceitos de ambos os momentos e explicitaram-se os componentes que os integram.

Agora teremos a oportunidade de aprofundar nas características principais dos componentes didáticos que fazem parte do planejamento da gestão da matéria e da classe, isto é, o planejamento dos objetivos de ensino, do sistema de conteúdos de ensino, o planejamento das atividades de aprendizagem, o planejamento das estratégias de aprendizagem, o planejamento do ambiente educativo, o planejamento da avaliação, o planejamento das medidas disciplinares, o planejamento das regras e dos procedimentos, o planejamento das representações e das expectativas do professor.

3.1.3.1- O planejamento dos objetivos de ensino

- *Sobre o conceito objetivo de ensino*

Em sentido geral, um objetivo expressa um propósito definido, uma meta. Quando se fala em objetivos estamos nos movendo num plano ideal, nos estamos referindo a uma aspiração. Haydt (1988, p. 29-30) define objetivo como *“a descrição clara do que se pretende alcançar como resultado da nossa atividade”*. O objetivo constitui o desenvolvimento e transformação pré-mediata e planejada de antemão do aluno em função do processo de ensino-aprendizagem.

É preciso distinguir entre os objetivos da educação e do ensino. Os primeiros fazem referência às aspirações mais abrangentes, de maior alcance, que estabelece o Estado, o Governo, o país, e as quais são levadas a efeito por intermédio de todas as instituições sociais. Esse conceito está associado à noção mais ampla de educação e denomina-se também de *“fim da educação”*. Os segundos se estabelecem dentro dos marcos do processo de ensino que tem lugar na escola e se indicam explicitamente nos planos de estudo e programas de aprendizagem da disciplina, da unidade e da aula.

Os objetivos de ensino ocupam uma posição de destaque no processo de ensino-aprendizagem, porque regem a atividade consciente do aluno e do professor em sala de aula. Eles oferecem um padrão pelo qual se estabelece se esse processo é realmente efetivo ou não. Ao mesmo tempo, determinam as relações que surgirão futuramente entre os outros componentes do processo. Os demais componentes fundamentais do processo de ensino-aprendizagem estão determinados pelos objetivos. Isso supõe que a elaboração de objetivos de ensino tenha continuidade na realização de determinada atividade pedagógica, mediante a qual o aluno, orientado pelo professor, possa ser capaz de precisar o objeto da atividade de aprendizagem e selecionar as estratégias, as vias e os meios mais adequados para atingir esses objetivos.

De acordo com Veiga (2008), os objetivos devem prever as seguintes capacidades humanas: cognitivas, afetivas, psicomotoras, de relações interpessoais e de inserção social.

a)-Funções e importância dos objetivos:

Segundo Gauthier (1998), os dados existentes na literatura não parecem convergir quanto à importância que professores costumam conceder ao planejamento dos objetivos. Entretanto, há um reconhecimento de que a determinação *a priori* de fins e objetivos a serem atingidos facilita a aprendizagem dos alunos. Essa prática melhora o êxito deles a partir do momento em que os professores procuram explicitar e

especificar melhor os objetivos.

A seleção dos objetivos deve ser feita em função de um critério de pertinência para os alunos. Isto significa, em primeiro lugar, que devem encontrar uma justificativa aos olhos dos alunos e, por isso mesmo, agir positivamente no nível motivacional dos mesmos. Em segundo lugar, devem estar formulados a um nível cognitivo tal que possam possibilitar o alcance de um alto grau de êxito por intermédio de esforços razoáveis.

Alguns autores têm escrito sobre as funções dos objetivos. Veiga (2008) atribui duas funções fundamentais a eles, enquanto Reyes e Pairol (2001) apontam três. Segundo Veiga (2008), as funções dos objetivos são: *1-orientadora*: serve para guiar o processo didático; *2-clarificadora*: uma vez que os objetivos, além de impulsionar a reflexão sobre o que, o para que e o como, iluminam os propósitos e as intenções educativas.

De acordo com Reyes e Pairol (2001) as funções dos objetivos são: *1-função dirigida a determinar o conteúdo do ensino*: permite ao professor precisar com clareza os objetivos que determinam os conhecimentos, habilidades e hábitos que serão desenvolvidos nos estudantes, por meio dos quais se irão conformando neles as capacidades humanas e intelectuais. *2-função orientadora*: conduz a atividade do professor e dos alunos. Nos professores orienta sua atividade como dirigente do processo de ensino, de maneira que cada decisão tomada deverá estar em correspondência com os objetivos da aula evitando uma anarquia desastrosa. No aluno, essa função permite orientá-lo no sentido ou na direção de onde deve estar dirigida sua atenção. *3-função valorativa*: Ajuda a estabelecer parâmetros avaliativos com os quais se comparam os resultados da atuação do professor e dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. Como resultado dessa comparação, o professor e os alunos passam a conhecer em que medida estão sendo atingidos os objetivos de ensino. Naqueles casos nos que os objetivos não tenham sido alcançados, são introduzidas as correções necessárias. A ausência dos parâmetros avaliativos faz impossível conhecer os êxitos e desacertos do ensino e da aprendizagem.

b)-Tipos de classificação geral de objetivos

O planejamento dos objetivos de ensino deverá ser feito pelo professor levando em consideração seus níveis de especificidade, seu domínio e seus níveis de assimilação da atividade cognitiva.

Segundo o nível de especificidade, os objetivos podem ser classificados em dois tipos: **objetivos gerais** e **objetivos específicos**. Os primeiros são resultados de aprendizagem alcançáveis em períodos mais amplos: níveis de ensino, áreas de estudo ou disciplinas. Eles devem descrever os comportamentos que se esperam dos alunos ao final do curso. São explicitados, segundo Libâneo (2008), em três níveis de abrangência, do mais amplo ao mais específico:

1-pelo sistema escolar, que expressa as finalidades educativas de acordo com ideais e valores dominantes na sociedade;

2-pela escola, que estabelece princípios e diretrizes de orientação do trabalho escolar com base num plano pedagógico-didático que represente o consenso do corpo docente em relação à filosofia da educação e à prática escolar;

3-pelo professor, que concretiza no ensino da matéria a sua própria visão da educação e da sociedade.

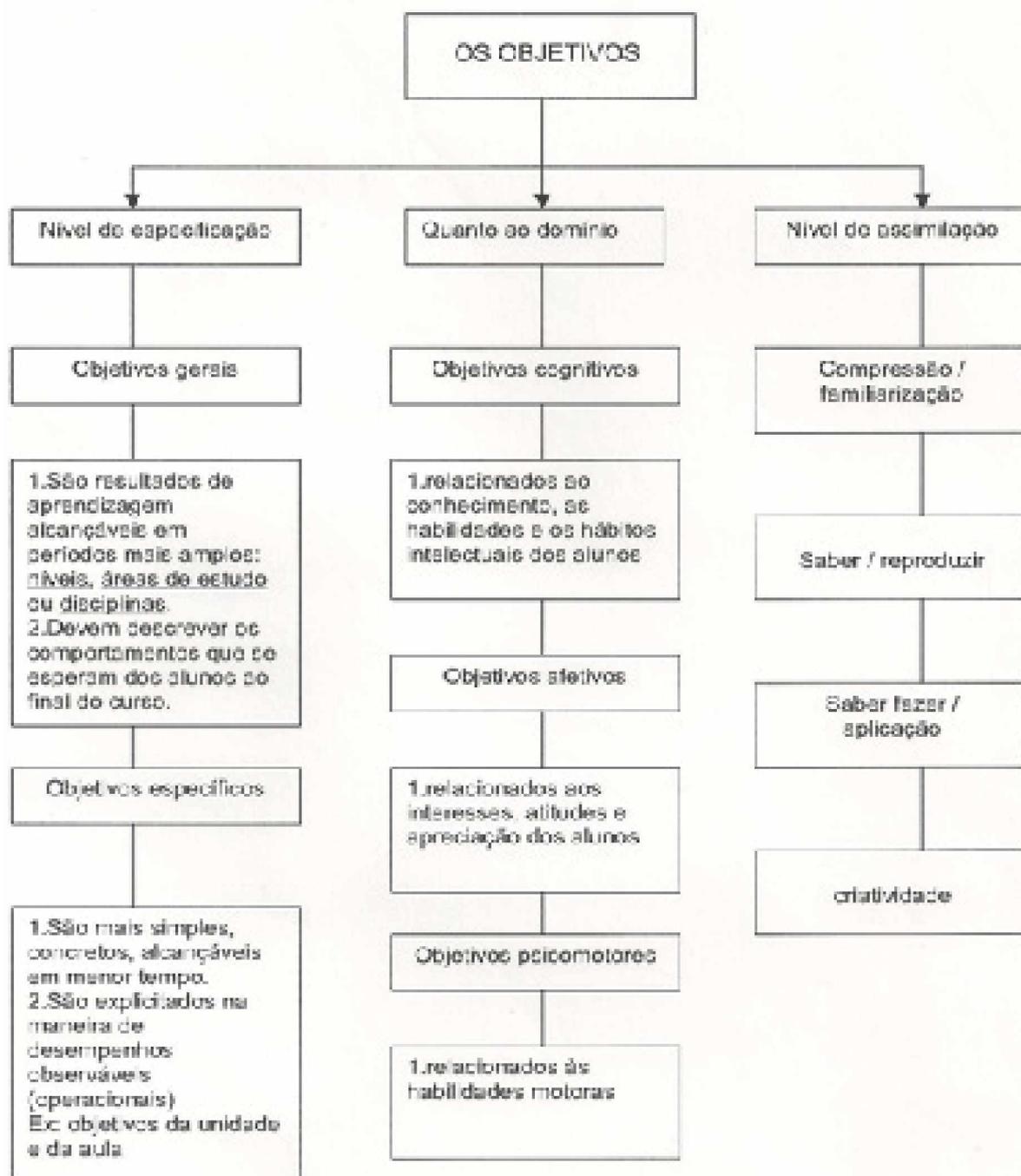
Os segundo (objetivos específicos) são definidos pelo professor com base nos objetivos gerais. Estes são mais simples, concretos, alcançáveis em menor tempo. São explicitados na maneira de desempenhos observáveis (operacionais), como por exemplos, os objetivos da aula. Eles particularizam a compreensão das relações entre a escola e sociedade e, especialmente, do papel da matéria de ensino.

Segundo o domínio, os objetivos podem ser classificados em três tipos: objetivos cognitivos, objetivos afetivos e objetivos psicomotores apresentados no Esquema 5. Os primeiros estão relacionados aos conhecimentos, habilidades, hábitos, destrezas, capacidades e competências intelectuais que deverão desenvolver os alunos (ao “saber”). Os segundos, aos interesses, valores, sentimentos, atitudes e apreciações dos estudantes (ao “saber ser” e ao “saber se relacionar”). Os terceiros, às habilidades motoras (ao “saber fazer”).

Olhando por essa perspectiva, a escola organiza os processos de ensino-aprendizagem para que os alunos aprendam conceitos, teorias, desenvolvam capacidades e habilidade de pensamento e ação; formem atitudes e valores e se realizem como cidadãos. De maneira que o comprometimento da instituição educativa com a aprendizagem dos conhecimentos e o desenvolvimento de competências cognitivas não significa que estejamos pensando num modelo educativo ainda centrado na memorização, mero transmissor de informações, com rasgos de autoritarismo. Sem dúvida, a escola deverá continuar sendo um espaço fundamental para a sistematização do conhecimento, a formação moral, a preparação para a vida e para o exercício da cidadania.

A sala de aula deve ser simultaneamente um lugar de construção e fortalecimento da subjetividade. O processo de aprendizagem possui tanto um caráter intelectual como emocional, uma vez que implica a personalidade do aluno em sua totalidade.

Esquema 5: Os objetivos de ensino segundo o domínio



Por fim, segundo os níveis de assimilação cognitiva dos conhecimentos, os objetivos podem ser classificados em quatro tipos diferentes: 1-Compreensão ou familiarização; 2-Reprodução; 3-Aplicação; 4-Criação.

Sabe-se que algumas pessoas só são capazes de reproduzir os conhecimentos, outras de aplicar esses conhecimentos, os terceiros, de resolver uma situação nova e outros, de chegar a propor e solucionar novos problemas. Em cada uma dessas formas de conhecimento há determinado nível de aprofundamento da atividade cognoscitiva, daí que se afirme atualmente a existência de distintos níveis da assimilação dos conhecimentos.

A fase de compreensão está dada na atividade de imitação, de reprodução, enquanto que a fase superior é inerente à capacidade de criar. Por tal motivo, advertem-se esses quatro níveis de assimilação já mencionados. O primeiro (da compreensão) está associado ao conhecer; o segundo (de reprodução), ao saber; o terceiro (de aplicação), ao saber fazer; o quatro, ao da criatividade.

Não existe uma separação exata entre os diferentes níveis de assimilação, pois não é possível determinar com precisão onde termina um e começa o outro; esse enlace entre os níveis deve ser visto como uma espiral que parte do nível reprodutivo dos conhecimentos e se eleva até o nível de atividade criadora. Muitas vezes os níveis andam paralelamente, enquanto que em outras se superpõem.

Na hora de efetuar o planejamento, o professor deverá fazer isso de tal modo que os objetivos possam refletir os diferentes níveis de assimilação, abarcando cada um deles. O conhecimento dessa questão é importante. Por tal motivo, se o professor só se propuser a desenvolver em seus alunos o primeiro nível, estará limitando toda possibilidade de acessão gradual nessa espiral que deverá levar ao desenvolvimento da atividade criadora, como máxima expressão das possibilidades do aluno para transformar a realidade e a si mesmo.

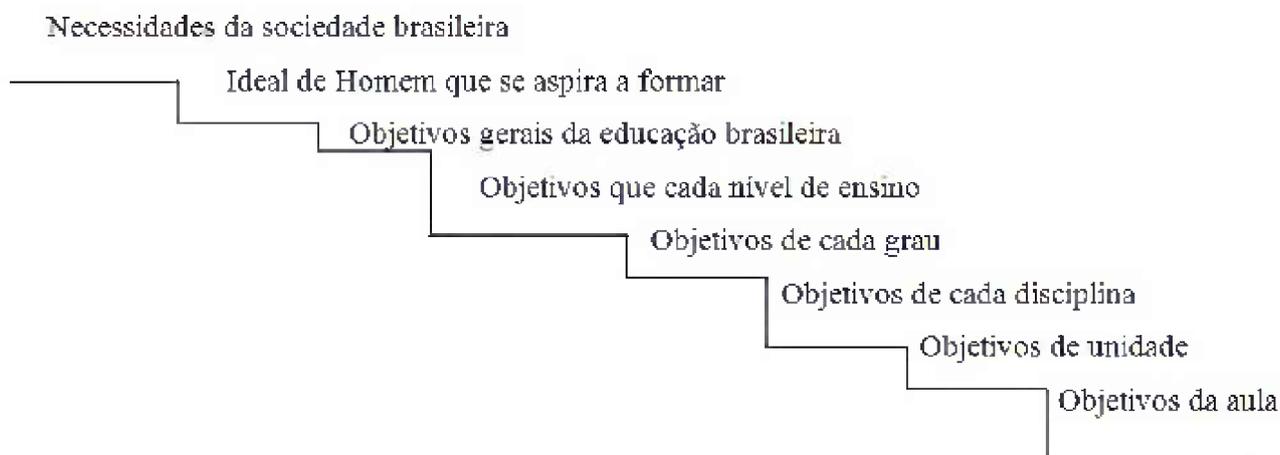
- Determinações e formulação dos objetivos

A determinação e formulação dos objetivos do ensino são aspectos relacionados entre si. Não é suficiente determinar quais objetivos nos proporemos atingir, é preciso também exprimi-los de forma clara e precisa. A ação de estabelecer e precisar os objetivos de ensino denomina-se de “determinação dos objetivos” (REYES e PAIROL, 2001). Uma vez que o professor determina os objetivos que se propõe a alcançar, poderá redigi-los de forma precisa e clara de modo a evitar duplas interpretações.

A determinação dos objetivos deverá ser feita levando em consideração um conjunto de princípios importantes:

1-Princípio da derivação gradual dos objetivos: As necessidades e interesses da sociedade constituem as premissas sociais para determinar o fim da educação. Partindo dessa determinação, é possível precisar o ideal de homem e de mulher que se pretende formar. Esse ideal leva à definição dos grandes objetivos da educação brasileira – educação intelectual, física, moral, cidadã, estética etc. apresentados no Esquema 6. Com posterioridade, cada um dos subsistemas de ensino indica seus objetivos específicos.

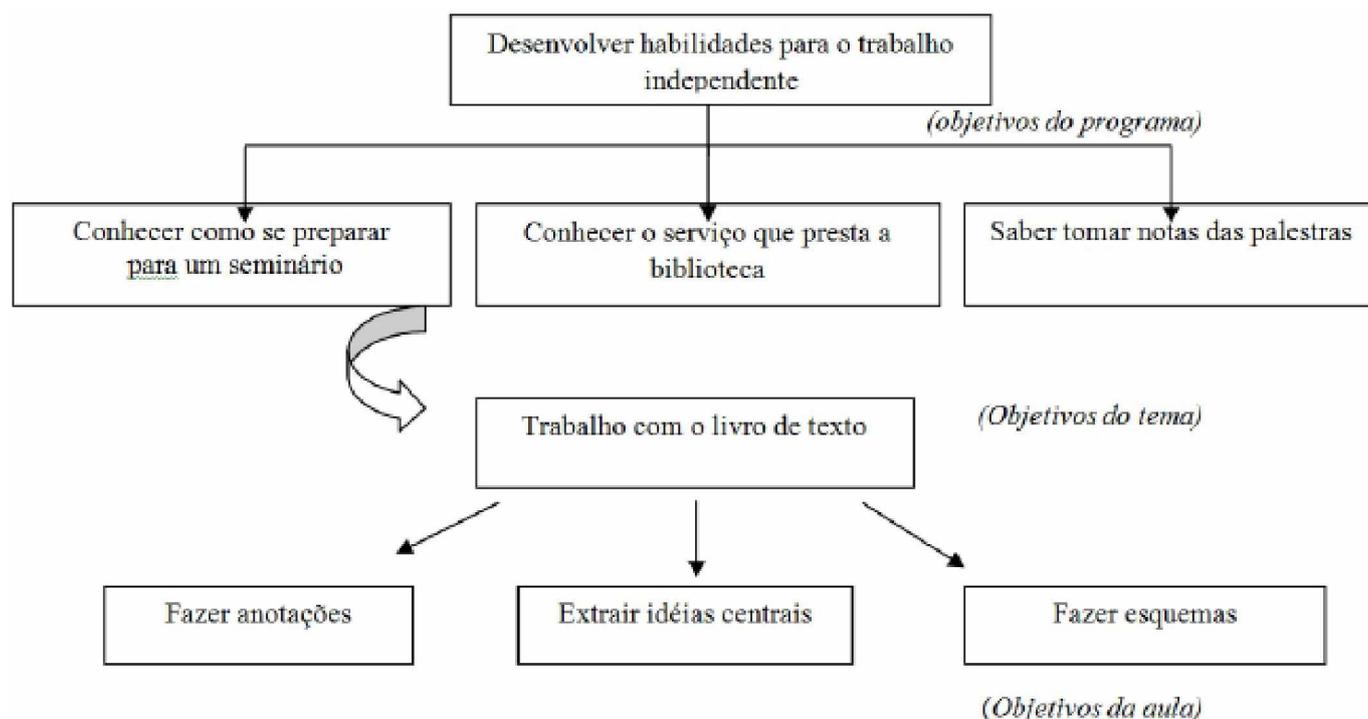
Esquema 6: Derivação gradual dos objetivos



2–Princípio da projeção futura dos objetivos: Este princípio diz respeito à existência de determinados objetivos que não se alcançam de imediato e, portanto, projetam-se para o futuro, isto é, são objetivos que não se materializam em uma disciplina e menos ainda em uma aula, mas contribuem para comprimento dos objetivos mais mediatos. Por exemplo: desenvolver hábitos de estudo ou desenvolver a capacidade de observação.

3–Princípio da unidade do aspecto lógico do conteúdo e de sua aplicação: Este princípio expressa a concatenação lógica dos objetivos. Tem um caráter operacional, uma vez que ajuda ao professor a determinar de forma precisa e racional os objetivos de sua aula, e elimina a possibilidade de se proporem objetivos que não possam ser alcançados ao longo da mesma.

Esquema 7: *Unidade do aspecto lógico o conteúdo*



4–Princípio da estrutura interna dos objetivos: Na própria estrutura dos objetivos se reflete a estrutura do conteúdo do ensino. Por tal motivo, os objetivos se referem aos conhecimentos, habilidades, hábitos, à formação de convicções e ao desenvolvimento de capacidades. O professor não só deve proporcionar que os estudantes assimilem novos conhecimentos, mas também que desenvolvam aspectos tão importantes como as habilidades, hábitos, destrezas, competências e sentimentos. Além disso, o professor não deve esquecer as relações que existem entre todos esses aspectos.

Sobre a formulação dos objetivos, é preciso afirmar também que estes devem ser expressos de maneira clara, de modo a ser compreensíveis não só pelo professor, mas especialmente pelos alunos. Isso significa dizer que, durante o planejamento dos objetivos específicos, o professor precisa prestar atenção ao fato de que esses objetivos estejam formulados de tal maneira que neles estejam implícitos a habilidade, o conteúdo, a atividade, a estratégia de aprendizagem, o tempo previsto, as condições necessárias e o resultado esperado no aluno.

A habilidade sempre deverá ser explicitada por intermédio de um verbo formulado no infinitivo (descrever, caracterizar, explicar, comparar, argumentar, sintetizar, classificar etc.).

Também é imprescindível levar em consideração que os objetivos devem expressar o que é realmente possível fazer com base no tempo disponível e sob as condições em que se realiza o ensino.

Outra questão que o professor não deverá perder de vista é que os objetivos devem estar formulados em função do aluno e em termos de aprendizagem. Isto não significa apenas afirmar expressões como a seguinte: “Que o aluno caracterize os principais rios brasileiros” e depois o professor agir, junto com eles, de maneira contrária a essa intenção. Não basta formular objetivos onde se expresse a intenção de que o

aluno seja quem caracterize, é preciso também que as atividades por ele realizadas estejam encaminhadas a atingir tais objetivos.

3.1.3.2-O planejamento do sistema de conteúdos

- *Conceito de sistema de conteúdos do ensino*

Ao abordar o processo de ensino-aprendizagem, em particular seus componentes integrantes, foi possível observar como este nos leva impreterivelmente ao problema do conteúdo de ensino. O que ensinar, isto é, o conteúdo de ensino adquire grande significação na atualidade, pois da concepção que o professor tenha de que ensinar depende em muito o desenvolvimento intelectual e moral dos alunos.

Os conteúdos constituem mais que uma seleção de conhecimentos oriundos de diferentes campos do saber elaborado e formalizado cientificamente, pois abarcam concepções, princípios, fatos, procedimentos, atitudes, valores e normas que são colocados em jogo na prática pedagógica. São, ao mesmo, tempo elementos estruturantes da organização didática da aula e elemento-chave para concretizar as intenções educativas. Veiga, citando a Ortega e Mata (2002 *apud* 2008, p. 277), afirma que o conteúdo educativo compreende “*um conjunto de saberes ou formas culturais, cuja assimilação e apropriação pelos alunos é essencial para a formação integral das pessoas*”.

Sobre a importância dos conteúdos, Gauthier et. al. (1998) afirmam que as decisões tomadas quanto aos conteúdos a serem ensinados exercem uma influência considerável sobre o êxito dos alunos. Para esses autores, as decisões tomadas dependem do esforço percebido como necessário pelos professores para o ensino de um determinado conteúdo, da percepção dos professores em relação à dificuldade que o conteúdo apresente para os alunos e, finalmente, do sentimento de satisfação pessoal de ensinar um conteúdo específico.

- *Componentes integrantes do sistema de conteúdo*

Os professores comumente associam o conteúdo à matéria de ensino de sua disciplina a meras informações. Por esse motivo, a maior parte das vezes usa-se a aula expositiva como repasse da matéria, enquanto os alunos escutam, repetem, decoram formalmente o que foi transmitido e depois resolvem mecanicamente os exercícios de classe e as tarefas de casa. Entretanto, fica claro nos conceitos que foram vistos anteriormente que o conteúdo não se limita a simples informações ou conhecimentos teóricos sobre a realidade objeto de estudo de uma da ciência ou disciplina escolar. O sistema de conteúdos do processo de ensino-aprendizagem escolar abrange as informações e os conhecimentos, além de habilidades, hábitos, métodos, valores, atitudes, capacidades etc.

Partindo do princípio que a função da escola básica brasileira deve ser o desenvolvimento nas futuras gerações das competências ou capacidades necessárias que as preparem para o exercício pleno de seus direitos e deveres, o sistema de conteúdo do processo de ensino-aprendizagem deveria visar à formação das competências e das inteligências múltiplas. Fazem parte das competências aquelas consideradas humanas (valores, sentimentos, ética, estética, desejos, sentidos, *serendipidade*¹, curiosidade etc.) e intelectuais (conhecimentos empíricos, teóricos e metodológicos, habilidades, hábitos). As inteligências múltiplas² compõem-se de: lógico-matemática, linguística, corporal, musical, espacial, interpessoal, intrapessoal, pictórica, emocional etc.

Os conhecimentos constituem a base da instrução e do ensino, os objetos de assimilação e meio indispensável para o desenvolvimento global da personalidade do aluno. Eles fazem parte das competências intelectuais e estão integrados pelos conhecimentos empíricos, teóricos e metodológicos. Os primeiros são de caráter sensorial, informativo e descritivo. Constituem uma representação externa dos objetos e fenômenos estudados que se apresentam sob a forma de propriedades, partes, estruturas, formas, dimensões,

¹ Significa a arte de transformar detalhes, aparentemente insignificantes, em indícios que permitam reconstituir toda uma história (MORIN, 2004, p. 114).

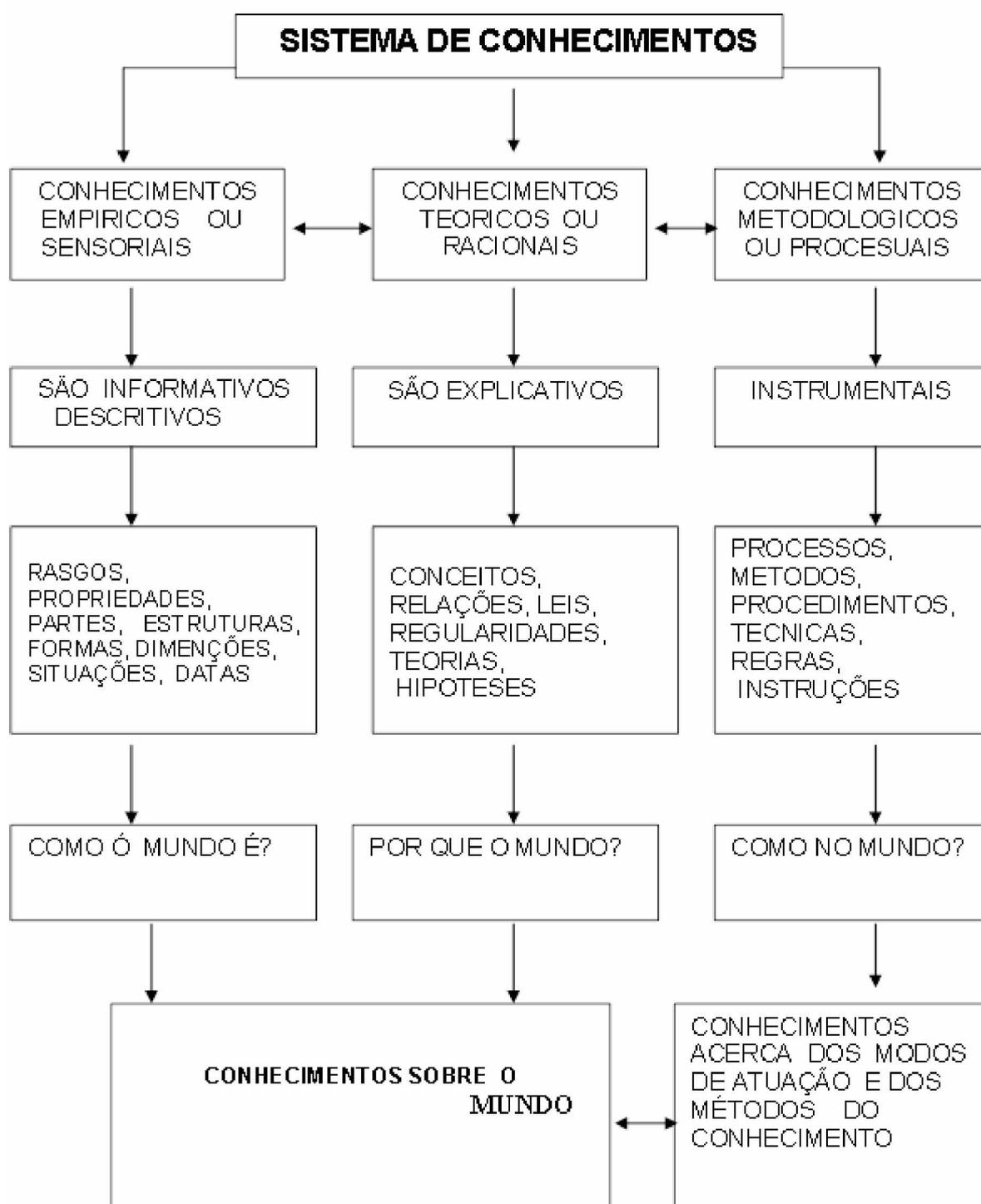
² Sobre as inteligências múltiplas, vide. GARDNER, H. *Inteligências múltiplas. A teoria na prática*. Porto Alegre: Editora ArtMed, 1995; ANTUNES, C. *As inteligências múltiplas e seus estímulos*. 3ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 1998; ANTUNES, C. *Jogos para a estimulação das inteligências múltiplas*. 11ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

situações, datas etc. Respondem à pergunta: como o mundo é? Os segundos são de caráter racional, e permitem explicar como as coisas são a partir da elaboração de conceitos, relações, leis, regularidades, teorias, hipóteses etc. Respondem à pergunta: por que o mundo? Os terceiros são de caráter processual e instrumental.

Constituem a apropriação dos processos, métodos, procedimentos, técnicas, regras e instruções que capacitam o indivíduo para intervir no mundo e transformá-lo.

Por exemplo, os conhecimentos empíricos permitem distinguir uma aula boa de uma aula ruim; os teóricos permitem explicar teoricamente de que se constitui uma boa aula. Já os conhecimentos metodológicos permitem dar uma boa aula. Ver Esquema 8.

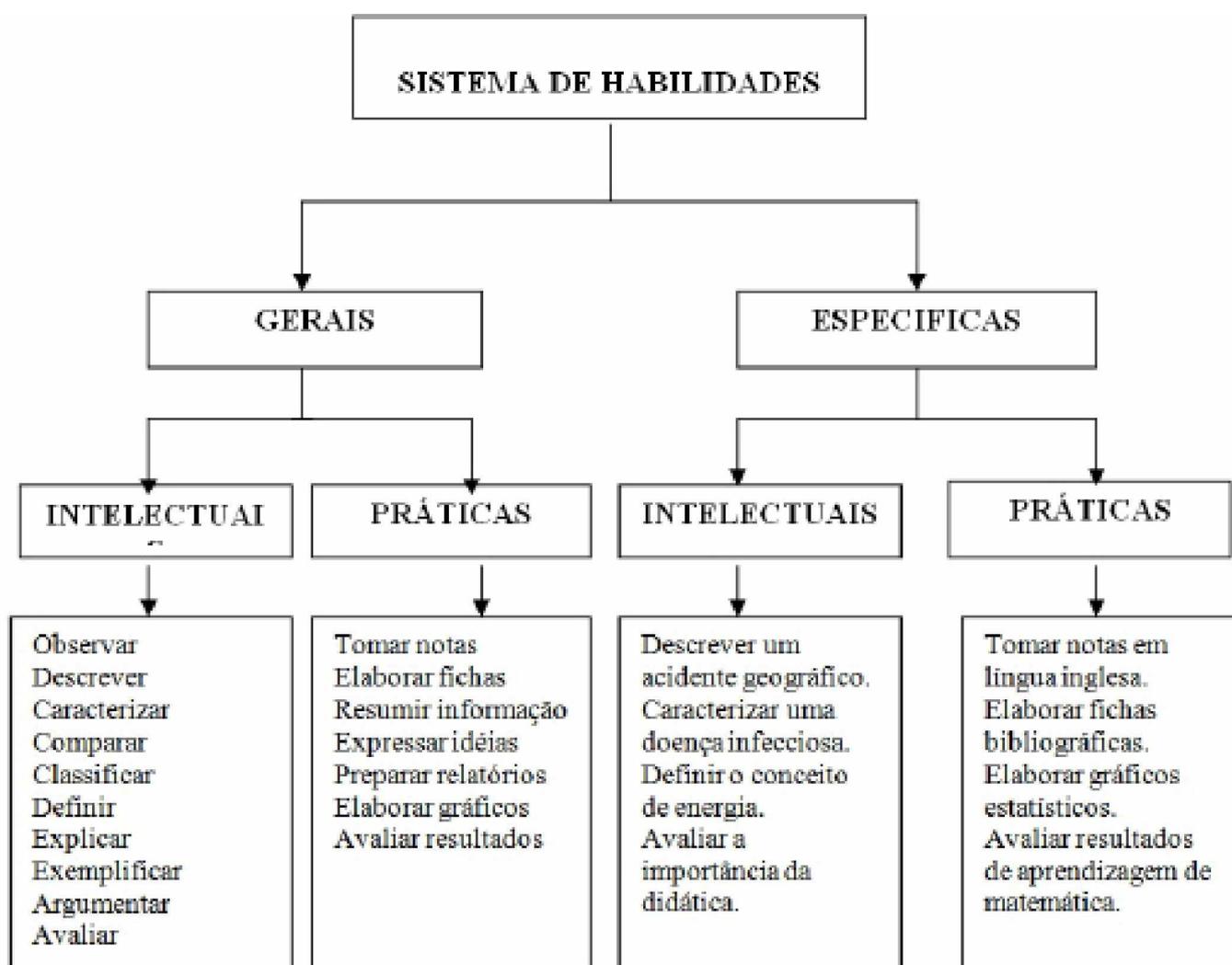
Esquema 8: Sistema de conhecimentos



As habilidades constituem a capacidade adquirida pelo homem de utilizar criadoramente seus conhecimentos e hábitos, tanto durante o processo de atividade teórica como prática. Uma habilidade representa a capacidade de colocar em ação os conhecimentos produzidos. Segundo Libâneo (2008), as habilidades são também qualidades intelectuais necessárias para a atividade mental no processo de assimilação de conhecimentos. Para Petrovsky (1978), por sua vez, as habilidades constituem o domínio de um sistema de atividades psíquicas e práticas, necessárias para a regulação consciente da atividade, dos conhecimentos e dos hábitos.

Ambos os autores coincidem em afirmar que a habilidade se desenvolve na atividade e que aplica o domínio das formas da atividade cognoscitiva, prática e valorativa, isto é, “o conhecimento em ação”. Sendo assim, as habilidades resultam da sistematização das ações que o indivíduo realiza, mas elas não alcançam o grau de automatização, entre outras coisas, pelo fato de que estão subordinadas diretamente a um objetivo consciente. As habilidades podem ser de quatro tipos: intelectuais, práticas, gerais e específicas. As intelectuais e as práticas podem ser gerais ou específicas, conforme Esquema 9.

Esquema 9: Sistema de habilidades



Naquelas aulas em que apenas se desenvolvem habilidades específicas, o tipo de pensamento que se forma no aluno é o empírico; pelo contrário, o domínio de habilidades gerais, orientadas à essência, permite aos alunos pensar teoricamente, o que significa poder determinar o essencial, estabelecer nexos e relações e aplicar os conhecimentos a novas situações.

Já os hábitos são habilidades, operações ou ações automatizadas a tal ponto que o indivíduo as executa sem grande esforço mental e físico. Segundo Libâneo (2008), os hábitos são modos de agir relativamente automatizados, que tornam mais eficaz o estudo ativo e independente. Por isso, nem sempre é possível especificar um hábito a ser formado, pois esses vão sendo consolidados no transcorrer das atividades e de

exercícios em que são requeridos.

Por fim, as atitudes, valores e convicções se referem aos modos de agir, de sentir, de ser e de se posicionar frente às circunstâncias da vida. Orientam, portanto, a tomada de posição e as decisões pessoais frente a situações concretas.

3.1.4.3- O planejamento das atividades de aprendizagem

Poucos são os autores que utilizam o termo “atividades de aprendizagem” para fazer referência a um dos componentes didáticos do planejamento do processo de ensino-aprendizagem. Talvez Gauthier et. al. (1998) sejam uma rara exceção. Para esses autores as decisões referentes à atividade ou à sua estrutura têm influência no comportamento e no êxito dos alunos. Cada uma das atividades de aprendizagem possui funções e operações (regras e normas) que lhe são associadas.

Segundo Doyle (1977 apud GAUTHIER et. al. 1998), as estruturas de atividades particulares utilizadas pelos professores determinam os comportamentos destes e os dos alunos, suas atitudes e seu êxito escolar. Dentro do planejamento do processo de ensino-aprendizagem, é necessário que as atividades da aula sejam previstas com bastante antecedência e redigidas de maneira clara quando os alunos chegam à sala de aula, para que possam imediatamente ser explicitadas verbalmente.

A preocupação dos professores em relação com a identificação clara dos recursos pedagógicos disponíveis, bem como as estratégias de ensino, em total harmonia com os objetivos e com o nível de desenvolvimento dos alunos é um princípio pedagógico importante. Os professores precisam preocupar-se com determinar o nível cognitivo e as necessidades de aprendizagem dos alunos. Segundo Tomic (1992 apud GAUTHIER et. al., 1998, p. 203), o uso de métodos de avaliação apropriados está ligado ao bom êxito dos alunos. O mesmo autor também sugere para os objetivos prioritários a identificação antecipada de recursos e atividades alternativas.

A escolha das atividades de aprendizagem pode interferir positivamente na motivação dos alunos em relação à aula, na medida em que o nível de desafio e de dificuldade das atividades deve ser apropriado às capacidades dos alunos. A preparação de atividades que permitem aos alunos viverem experiências repetidas de sucesso é importante porque ajuda a desenvolver melhores percepções de si mesmos, podendo aumentar suas oportunidades de obter bons resultados.

Alguns dos critérios que podem ser seguidos durante a elaboração de atividades de aprendizagem são:

- 1-adaptar a atividade aos interesses dos alunos;
- 2-incluir um pouco de variedade e de novidade na atividade;
- 3-permitir que os alunos escolham ou tomem decisões de modo autônomo;
- 4-fornecer retroações (retornos) imediatas às respostas dos alunos;
- 5-permitir que os alunos criem um produto acabado;
- 6-fornecer aos alunos ocasiões para responder ativamente;
- 7-incluir um pouco de fantasia e elementos de estimulação;
- 8-incorporar às aulas situações lúdicas;
- 9-prever objetivos de alto nível e questões divergentes;
- 10-fornecer aos alunos ocasiões para interagir com outros.

3.1.3.4-O planejamento das estratégias de aprendizagem

Há poucos estudos sobre o planejamento das estratégias de aprendizagem. Os próprios Gauthier et. al. (1998), que introduzem o termo como componente do processo de ensino-aprendizagem, são muito lacônicos a respeito. Os trabalhos de Anastasiou e Alves (2003) sobre estratégias de aprendizagem são muito completos e valiosos, mas destinados especialmente ao ensino universitário, podendo não ser de todo aplicáveis ao ensino básico. Ainda assim são as duas obras que tomaremos como principais referências. Os professores cujos alunos são bem-sucedidos utilizam os programas de maneira a provocar interesse, adaptando-os às habilidades e necessidades dos estudantes. O material de estudos é transformado em função das características dos alunos, as atividades são organizadas de modo a torná-las coerentes e a

colocar em evidência a natureza das relações entre elas.

Segundo Anastasiou e Alves (2003), nos diferentes materiais publicados a respeito do tema das estratégias de aprendizagem, tem sido encontrado o uso indistinto dos seguintes termos: estratégias, técnicas ou dinâmicas. As autoras adotam o termo de estratégias, do grego *strategía* e do latim *strategia*, no sentido de “arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, com vista à consecução de objetivos específicos” (p. 68-69). Sendo assim, o conceito de estratégia implica, da parte de quem a utiliza, criatividade, percepção aguçada, vivência pessoal profunda e renovadora, capacidade de pôr em prática uma ideia valendo-se da faculdade de dominar o objeto trabalhado, isto é, o processo de construção de saberes, no caso, do trabalho docente do professor.

As estratégias procuram a consecução de objetivos, pelo que é preciso ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensino. Por intermédio delas aplicam-se ou exploram-se os meios, modos, jeitos e formas de evidenciar o pensamento, respeitando as condições favoráveis para executar ou fazer algo.

De acordo com Anastasiou e Alves (2003), trabalhar com estratégias diferentes não é fácil. Os professores que trabalham nos níveis mais avançados, por exemplo, centram sua atividade docente na aula expositiva de conteúdos (informações), enquanto os alunos permanecem em sala apenas prestando atenção ou tomando notas. Esse modelo tradicional de ensino está baseado na transmissão de conteúdos prontos, acabados e determinados. Aqui se garante a relação tempo/conteúdo com maior propriedade, mas o tratamento da matéria não representa necessariamente aprendizagem por parte dos alunos.

Um novo modelo educacional, centrado na aprendizagem e no desenvolvimento integral do estudante, na formação do pensamento e de uma cabeça bem-feita, no sentido de Edgar Morin (2003) de formação de capacidades que permitam formular e resolver problemas, altera radicalmente a visão e a expectativa que se tem sobre a importância das estratégias de aprendizagem para romper com as formas tradicionais de memorização e reprodução mecânica. Anastasiou e Alves (2003) apresentam um quadro das estratégias de aprendizagem que pode servir para facilitar sua identificação, análise e utilização por parte dos professores, elaborados com base em diversas fontes. A organização do quadro é feita conforme disposto no Quadro 6:

Quadro 6: Estratégias de aprendizagem

Estratégias de aprendizagem	
1-aula expositiva dialogada	11-dramatização
2-estudo de texto	12-seminário
3- portfólio	13-estudo de caso
4-mapa conceitual	14-júri simulado
5-estudo dirigido	15-simpósio
6-lista de discussão por meios informatizados	16-painel
7-solução de problemas	17-fórum
8-phillips 66	18-oficina (laboratório ou workshop)
9-tempestade cerebral	19-estudo do meio
10-grupo de verbalização e de observação	20-ensino com pesquisa

Na utilização das estratégias descritas pelas autoras, sugere-se considerar o princípio dialético da caminhada com o aluno, da síntese (ou visão inicial, não elaborada, caótica etc.) para a síntese, que constitui um resultado das relações realizadas, organizadas de modo qualitativamente superior (ANASTASIOU e ALVES, 2003).

As estratégias de aprendizagem, segundo sua natureza, poderão objetivar perspectivas diferentes. A tempestade cerebral pode ser usada, por exemplo, para a mobilização no início de uma unidade, como diagnóstico no transcorrer de uma aula, ou até como fechamento de uma aula. No estudo de texto, na aula expositiva dialogada, na construção de mapas conceituais, no estudo dirigido e na lista de discussão, habitualmente a contribuição do aluno é feita de forma individual diante de um coletivo, mas também pode ser vivenciada em duplas ou em outras formas de organização.

As estratégias grupais, por sua vez, exigem de alto nível de organização, preparação, planejamento e explicitação, de maneira que os alunos possam saber o que se espera deles em termos de aprendizagem, qual direção tomar, quais formas de encaminhamento pode levar o processo, para que os objetivos de ensino sejam cumpridos. A mediação do outro (outros alunos, o professor, o objeto de estudo) é fundamental no processo de aprendizagem e estimula o desenvolvimento da inteligência relacional, isto é, *inter e intrapessoal*.

3.1.3.5-O planejamento do ambiente educativo

Em textos anteriores que tratam da etapa de planejamento ou organização do trabalho didático, foram apresentados o conjunto de componentes pessoais e não pessoais do processo de ensino-aprendizagem com os quais o planejamento guarda estreita relação. Na ocasião, mencionaram-se aqui os seguintes componentes: os pessoais (professor, alunos e gestores educacionais) e os não pessoais (objetivos de ensino, conteúdos de aprendizagem, atividades de aprendizagem, estratégias de aprendizagem, ambiente educativo e avaliação da aprendizagem).

Até o presente momento já foram estudados os objetivos de ensino, os conteúdos de aprendizagem, as atividades de aprendizagem e as estratégias, dentro do que é chamado como componentes não pessoais.

Corresponde tratar aqui da organização do **ambiente educativo**. No texto de Gauthier et. al. (1998), no item que trata especificamente do *Planejamento da Gestão da Matéria* (p. 197-207), analisavam os autores as questões referentes ao Planejamento do ambiente educativo (p. 205-207). Na oportunidade, Gauthier et. al. (1998) indicam os elementos que compõem o planejamento do ambiente educativo, isto é:

- 1) o tempo previsto para o ensino dos conteúdos;
- 2) o espaço físico e;
- 3) os recursos humanos e materiais.

Salientam os autores sobre a importância que deve ser dada ao planejamento de cada um deles.

As palavras exatas usadas na obra são as seguintes: *“Os professores cujos alunos parecem obter melhores resultados planejam levando em conta o ambiente de aprendizagem”* (p. 206). Sobre os recursos materiais, especificamente, dizem que *“uma gestão de classe eficiente parece envolver uma boa preparação do material...”* (ibidem).

Por sua vez, Veiga (2008), em um de seus textos mais recentes, intitulado *Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata* (In: VEIGA, I. P. A. **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2008), fala sobre os elementos estruturantes da organização didática da aula e indica entre eles, além de: 1) as intencionalidades, 2) os objetivos educativos, 3) o conteúdo cultural, 4) a metodologia como elemento de intervenção didática, 5) a avaliação formativa alternativa, 6) os agentes da aula (professor e alunos), outros três componentes associados à organização do ambiente educativo: 7) a organização espacial da sala de aula, 8) o tempo na organização da aula, 9) uma gama de recursos didáticos.

Em síntese, podemos afirmar que a organização do ambiente educativo está integrada por esses três componentes: o tempo, o espaço e os recursos humanos e materiais. Os três são de extrema importância. A organização eficiente da classe envolve uma boa preparação do material e do ambiente físico da aula

(ordem na sala, equipamentos em boas condições, ambiente agradável, localização adequada do material e observação dos níveis cognitivos ao dividir os alunos em grupos).

- *O planejamento do tempo previsto*

Iniciemos a análise de cada um deles por separado, começando pelo tempo previsto. Para Veiga (2008, p. 290), se a aula é considerada um processo, ela necessita de tempo cronológico e pedagógico, e, se este é aproveitado com qualidade, maior quantidade de tempo supõe também melhores processos. Para a autora, o tempo pedagógico da aula é o tempo da produção de conhecimentos e de construção das relações interativas e das atitudes e habilidades.

A otimização e a gestão do tempo escolar são uma preocupação relevante de pedagogos e teóricos educacionais. Tanto é assim que, em três das cinco definições consultadas sobre a aula,¹ se faz menção ao “tempo” como uma das categorias fundamentais que integram este conceito. Para esses autores (DANILOV e SKATKIN, 1978; REYES e PAIROL, 1988; MASETTO, 2001), o “tempo” é o período rigorosamente definido no qual transcorre ou acontece a “aula”. Mas o “tempo” não apenas determina o transcurso específico de uma aula, como também o de toda a organização escolar de uma instituição de ensino.

Pesquisas efetuadas a partir da década de 1970, sobretudo nos Estados Unidos, têm comprovado que a qualidade do desempenho dos alunos está menos vinculada aos métodos de ensino e às estratégias de aprendizagem empregadas do que ao aproveitamento adequado do tempo. Alguns desses trabalhos (RICHARDSON, 1997; GAUTHIER et, al., 1998; DANILOV e SKATKIN, 1978; GARCÍA, 1999; SOAREZ, 2004; CASTRO, 2004 etc.) investigaram as relações entre os vários aspectos do tempo e da aprendizagem dos alunos e confirmaram que a aprendizagem está relacionada com a quantidade de tempo atribuído a uma tarefa e com o tempo em que os alunos permanecem ocupados na sua realização. Quanto mais tempo os professores atribuírem a um tópico escolar específico e quanto mais os alunos estiverem ocupados nesse tópico, mais aprenderão acerca dele. Em outras palavras, alunos, mesmo com poucas habilidades, mas que tiveram maiores oportunidades de tempo para a dedicação aos estudos, obtiveram melhor desempenho, o que se refletiu positivamente nas suas notas escolares.

Richardson (1997) tem conduzido, desde a década de 1990, investigações acerca da forma como os professores gerem o tempo dos seus alunos na sala de aula e também sobre o seu próprio tempo pessoal por meio de muitas atividades profissionais diferentes. Em alguns trabalhos a autora foca, especificamente, o uso que professores fazem do tempo nas salas de aula e o tempo dos alunos em atividades escolares, e estabelece cinco tipos diferentes de tempos:

1. **Tempo planejado** – quantidade de tempo previsto para diferentes assuntos e atividades no planejamento elaborado pelos professores;
2. **Tempo atribuído** – quantidade de tempo que os professores permitem que os seus alunos gastem numa dada tarefa escolar;
3. **Tempo ocupado** – quantidade de tempo que os alunos realmente gastam numa atividade ou tarefa (também chamado de **tempo na tarefa**). Este tipo de tempo é medido em termos de tempo na tarefa e tempo fora da tarefa.
4. **Tempo de aprendizagem escolar (TAE)** - quantidade de tempo gasto por um aluno ocupado numa tarefa em que obtém sucesso;

¹ A aula é a forma de organização mediante a qual o professor, no transcurso de um período de tempo rigorosamente estabelecido e num lugar condicionado especialmente para este fim, dirige a atividade cognoscitiva de um grupo constante de alunos [...] para que todos [...] dominem os fundamentos [...], assim como também para a educação e o desenvolvimento das capacidades cognitivas... (DANILOV e SKATKIN, 1978, p. 233).

II- a aula é o espaço e o tempo no qual e durante o qual os sujeitos de um processo de aprendizagem (o professor e alunos) se encontram para juntos realizarem uma série de ações... (MASETTO, 2001, p. 85).

III- a aula é a forma fundamental de organizar o ensino na escola, na qual o professor num período de tempo exatamente definido ocupa-se da instrução e educação de um grupo constante e homogêneo de alunos... (REYES e PAIROL, 1988, p. 139).

5. Tempo necessário – quantidade de tempo que um aluno individualmente necessita para dominar uma tarefa. Esta característica de tempo é, habitualmente, determinada com base na capacidade e na aptidão (RICHARDSON, 1997).

Por sua vez, Gauthier et. al. (1998) também distinguem diferentes tipos de tempos escolares. Segundo eles, há o **tempo de aprendizagem** (*academic learning time* ou *ALT*), que comporta, por outro lado, três variáveis distintas e mensuráveis. Primeiro, o **tempo concedido** (*allocated time*), que consiste na quantidade de tempo de ensino disponível para que os alunos trabalhem nas tarefas escolares e é determinado pelos administradores, pela direção das escolas e pelos professores. Em seguida, o **tempo de empenho** (*engaged time*), que representa a proporção de tempo durante a qual os alunos prestam atenção à aula e se empenham na tarefa com o fim de aprender. Finalmente, o **grau de dificuldade** que a atividade de aprendizagem representa para os alunos. Ele deve ser considerado em relação ao grau de êxito que permite alcançar (GAUTHIER et. al., 1998).

Nas pesquisas realizadas por Gauthier et. al. (1998), o tempo de aprendizagem aparece claramente ligado à obtenção de melhores resultados por parte dos alunos. Com relação a esse aspecto, a maneira de utilizar o tempo revela-se o fator mais determinante. A utilização do tempo pelos professores eficientes é regida por um sistema de prioridades. Eles concentram a maior parte do tempo que passam em classe na aprendizagem das matérias escolares. Não obstante, o tempo concedido varia consideravelmente segundo a disciplina e o grau de escolaridade dos alunos.

O papel da aula eficaz é garantir a alta produtividade e o rendimento do trabalho do aluno e do professor, a fim de propiciar a obtenção de altos resultados com as inversões de tempo e esforços indispensáveis. Para Danilov e Skatkin (1978), é possível estabelecer, no processo de ensino-aprendizagem, três correlações básicas dos resultados e gastos de tempo e esforços: 1) obtenção dos resultados desejados, com inversões de tempo e esforço acima da norma, isto é, sobrecarga dos professores e dos alunos; 2) obtenção dos resultados ou fins traçados, com mínima inversão de tempo e esforço; em tais casos, geralmente, não se satisfazem nas aulas todos os requisitos do processo; 3) obtenção dos resultados com inversões de tempo e esforço na magnitude estritamente necessária (p. 253-254).

Segundo os próprios autores, a última correlação de resultados e inversões de tempo e esforço de professores e alunos é a mais conveniente. Sua realização prática pressupõe o cumprimento de duas condições fundamentais: a) eliminação das possíveis perdas de tempo em aulas e b) correta interação dos fatores que determinam os resultados do ensino. Dentro da primeira, são indicadas: 1- início e final das atividades e tarefas no momento oportuno; 2- exclusão de questões e conversações supérfluas ou alheias ao tema da aula; 3- desenvolvimento rigorosamente consecutivo e cuidadosamente reflexivo, tanto dos aspectos independentes da aula, como da aula no conjunto, ou seja, eliminação das perdas de tempo na transição de uma etapa a outra; 4- máxima redução das perdas de tempo na organização, inclusive, nos denominados momentos organizativos; 5- habilidade para manter ocupados todos os alunos da sala aula.

Os fatores da segunda condição referem-se: 1-aos alunos: qualidade da preparação precedente, nível de aproveitamento e de capacidade de trabalho, motivação etc.; 2-ao professor: sua preparação política e teórica, grau de domínio da disciplina docente, isto é, conhecimentos teóricos e práticos, conhecimentos pedagógicos, psicológicos, metódicos, qualidade da preparação da aula etc.; 3-ao aparelho didático: conteúdo daquilo que deverá ser estudado, sua organização, métodos de trabalho etc. (DANILOV e SKATKIN, 1978, p. 254).

No caso específico do Brasil, diversos autores têm pesquisado o uso do tempo escolar no ensino fundamental (GARCIA, 1999; THERRIEN, 2000; RODRIGUES, 2002; SILVEIRA, 2003; CASTRO, 2004; SOARES, 2004). Já em relação ao **uso do tempo** na sala de aula, é possível afirmar que, ainda em menor proporção, também tem sido objeto de análise, especialmente, a partir da década de 1990. Sonnevile (1992), Paul e Ribeiro (1991), Souza (1993), Carelli e Santos (1998), Moura, Matsudo e Andrade (2001), Schiavon et alii (2002) e Faldini et alii (2003) investigaram nos alunos a dedicação de tempo aos estudos extraclasse, enquanto que Tebechrani (1999) analisou a frequência em sala de aula e Santos (2001) discutiu a maneira como a alocação e o gerenciamento do tempo na tarefa afetam a aprendizagem dos alunos.

Os resultados alcançados por esses trabalhos, impossíveis de comentar aqui por razões de espaço, são de extrema importância para melhor entender o aproveitamento do tempo em sala de aula. Ainda assim,

são insuficientes, porque se limitam à análise, em separado, de três tipos específicos de tempo: **tempo da aula, tempo na tarefa e tempo de estudo extraclasse**; e porque se baseiam, fundamentalmente, em resultados levantados na forma de motivos alegados ou opiniões dos sujeitos envolvidos.

- O planejamento do espaço

O espaço diz respeito ao lugar onde o processo de ensino-aprendizagem, a aula, acontece. Segundo Veiga (2008), espaço é um lugar de pertencimento, de convivência, de relações, de movimento. A qualidade do processo está não poucas vezes associado à maneira como o ambiente está disposto; a sua organização; estrutura; tamanho; iluminação; ventilação; disposição das cadeiras, mesas, lousa e materiais didáticos etc. A sala de aula deve ser um lugar limpo, arejado, alegre, deve propiciar bem-estar e alegria tanto para os alunos quanto para o professor. Deve ser espaçoso de tal maneira que o estudante tenha a possibilidade de circular livremente em razão das atividades e estratégias de aprendizagem implementadas pelo professor durante a realização da aula.

Espaços de aula não são apenas as quatro paredes da escola a que estamos acostumados. Podem ser também o laboratório, o cinema, o teatro, o museu, a fábrica, a oficina, o quintal da escola, a rua etc., onde professores e alunos podem se reunir com a intencionalidade de realizar o processo de ensino-aprendizagem. Quanto mais variado e plural seja o espaço, maior serão as possibilidades de o aluno viver mais e melhores experiências. O número e a qualidade das experiências escolares são diretamente proporcionais à qualidade das aprendizagens. As aulas, quando realizadas quase sempre no mesmo lugar físico, podem tornar tedioso e chato o processo.

Esse é um modelo pedagógico de aula centrado no aluno e na sua aprendizagem. Por isso se concede tanto valor às atividades na sala. Ao final, o aluno só tem a oportunidade de aprender com qualidade técnica e política quando está envolvido na realização de atividades que exigem dele disciplina concentração, perseverança e a produção de novos saberes, conhecimentos, habilidades, destrezas e competências.

- O planejamento dos recursos materiais

O que são, afinal, os recursos materiais ou os recursos didáticos? Que relação eles guardam, se é que guardam, com as tecnologias? Qual é a real utilidade dos recursos didáticos ou tecnologias no processo de ensino-aprendizagem? Enfim, se as tecnologias educacionais são importantes ferramentas, tal como sugere Gauthier et. al. (1998) e Zabalza (2006), no processo de aprendizagem dos alunos, então seu domínio, seu estudo e seu conhecimento precisam passar a ser importantes para os professores.

O nosso objetivo é que você possa chegar a compreender o conceito de tecnologias educacionais, bem como as diferentes classificações e tipologias existentes sobre tecnologias educacionais.

a) Questões teóricas relativas ao conceito de tecnologias educacionais

A primeira delimitação é em relação ao conceito de técnica. Ainda que muitos professores confundam técnica com tecnologias, são duas coisas muito diferentes. Ajudam a estabelecer essa distinção Anastasiou e Alves (2003), Araújo (2006) e Veiga (1991). As primeiras, no estudo das *Estratégias de Ensino* (In: **Processos de Ensino na Universidade**, Univille, 2003), em que definem o conceito de estratégia:

Nos diferentes materiais publicados ao respeito dessa temática, temos encontrado o uso indistinto destes termos: estratégias ou técnicas. Aqui adotaremos o termo estratégias como a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, visando à efetivação da ensinagem (p. 68).

Em outras palavras, para as autoras, estratégias, técnicas e dinâmicas são a mesma coisa, isto é, o conjunto de ferramentas de que lança mão o professor para que os estudantes se apropriem do conhecimento.

Enfim, técnica não é tecnologia. Mas, o que é então tecnologia? É recurso didático, meio de ensino, TICs? Se na literatura científica sobre o tema (ARAÚJO, 2008; VEIGA, 2008; OLIVEIRA, 2008; ZABALZA, 2004, 2006; GAUTHIER et. al., 1998; REYES e PAIROL, 1988; CYSNEIROS, 1998; ARAÚJO, 2006; LOUREIRO e DALBEN, 2006) são utilizados, indistintamente, os termos tecnologias educativas, recursos didáticos, recursos

humanos e materiais, meios de ensino, TICs, tecnologia da educação, tecnologia do ensino, modernas tecnologias educacionais, tecnologia instrucional e novas tecnologias educacionais, estes podem ser considerados, de um certo ponto de vista, uma mesma coisa.

A partir desse momento chamaremos de tecnologia educacional ou do ensino (recursos, meios, TICs.) a “*todos os dispositivos postos em marcha para propiciar a aprendizagem dos estudantes*” (ZABALZA, 2004, p. 124).

Portanto, o conjunto de ferramentas, máquinas e procedimentos técnicos utilizados intencionalmente para favorecer uma aprendizagem mais eficaz por parte dos alunos, assim como as teorias que estudam seu desenvolvimento e aplicação, significam, para fins de nossa disciplina, tecnologia educativa. Mas qual é a importância de planejar adequadamente o uso de tecnologias educativas durante o processo de ensino-aprendizagem? Qual é o valor das tecnologias educacionais no processo de ensino-aprendizagem? As tecnologias têm um importante papel a desempenhar no processo de construção do conhecimento.

Com base na teoria marxista do conhecimento como fundamento gnosiológico do processo de ensino-aprendizagem, o nosso cérebro é compreendido como a matéria mais altamente organizada dotada da propriedade de refletir o mundo objetivo. O reflexo do mundo objetivo é o que constitui o **conhecimento**. Em outras palavras, o conhecimento é *a aproximação eterna, infinita, do pensamento ao objeto...* (LÊNIN, 1979, p. 188), *o reflexo da natureza no pensamento do homem....* (Ibidem, ibidem).

Agora bem, quais são as fontes do conhecimento? São fontes do conhecimento as experiências, o trabalho, a atividade. É aqui onde entram em função os produtos primários do conhecimento: as *sensações*, que constituem a forma mais elementar do conhecimento. As nossas sensações, por sua vez, são imagens do mundo exterior, suas fontes estão fora de nós mesmos e elas permitem a apreensão do mundo, da realidade, por intermédio dos sentidos: visão, audição, olfato, gosto, tato.

É na produção das sensações que vêm desempenhar um papel importante as tecnologias. Elas têm a função de agir como mediadores diretos ou indiretos entre o homem e a realidade que nos circunda, favorecendo em uns casos, e melhorando a qualidade em outros, dos processos senso perceptuais fundamentais para chegar à essência dos fenômenos objetos de estudo.

Servidos pelas tecnologias educacionais o estudante entra em contato com o mundo por intermédio das sensações, tocando, cheirando, degustando, vindo e ouvindo os fenômenos que estão a sua volta (REYES e PAIROL, 1988). Essas sensações que provêm do contato do aluno com os fenômenos, por meio das tecnologias educacionais, constituem a base da aquisição das informações (conhecimento empírico) necessárias no processo de construção de um conhecimento mais acabado, mais complexo e completo (o conhecimento teórico e metodológico).

As tecnologias educacionais, a partir do lugar que ocupam no processo de elaboração das sensações, abrem as portas para as percepções (integração do sistema de sensações, isto é, as sensações segundo uma determinada estrutura), representações (marcas das percepções que se conservam devido à plasticidade do cérebro) e formação de conceitos (o pensamento abstrato). Ao mesmo tempo, contribuem significativamente também no processo de comunicação, interação e produção entre os sujeitos; oferecem alternativas variadas de ensino e aprendizagem (VEIGA, 2008). No caso das tecnologias chamadas de comunicação virtual (OLIVEIRA, 2008), ajudam na relativização os conceitos de espaço e tempo e reduzem virtualmente as distâncias globais, minimizando o tempo gasto para acessar ao vasto acervo de produção cultural da humanidade disponibilizado na rede mundial de computadores. Enfim, as tecnologias oferecem novas possibilidades de interação que não são possíveis sem elas (ZABALZA, 2006).

b) Classificações e tipologias relacionadas às tecnologias educacionais

Existem diferentes classificações quanto às tecnologias educacionais. Veiga divulga um estudo elaborado por Rivilla e Mata (2002 *apud* VEIGA, 2008, p. 284) em que os autores classificam os recursos didáticos com base na capacidade que os diferentes meios possuem de pôr o aluno direta e indiretamente diante de experiências de aprendizagem. A tipologia em questão é a seguinte:

1- *Os recursos ou meios reais*: Trata-se do emprego de objetos que podem servir de experiência

- direta ao aluno; objetos para enriquecer as atividades, motivar e dar significado aos conteúdos.
- 2- *Recursos ou meios escolares*: Tais como laboratórios, biblioteca, vídeo, globos terrestres, equipamentos e materiais diversos.
 - 3- *Recursos didáticos ou meios simbólicos*. São aqueles que podem aproximar a realidade do estudante, por meio de símbolos ou imagens. Nesse conjunto, encontram-se desde o material impresso até as novas tecnologias.

Fica assim explicitado o lugar e a importância das tecnologias educacionais na organização do trabalho didático, como parte do processo de ensino-aprendizagem.

As tecnologias educacionais, junto ao espaço virtual e físico da aula e o gerenciamento do tempo, integram o que temos chamado de ambiente educativo. O ambiente educativo, por sua vez, junto aos objetivos de ensino, os conteúdos de aprendizagem, as atividades, as estratégias e a avaliação, conformam o conjunto de componentes ou dimensões do processo de ensino-aprendizagem.

Foi estudado o conceito de tecnologias educacionais, seu papel no processo de ensino-aprendizagem, as diferentes tendências didáticas em relação à evolução experimentadas pelas tecnologias educativas e uma classificação sobre as tecnologias educacionais a partir do critério de Rivilla e Mata (2002 *apud* VEIGA, 2008).

Ficaram de fora questões relativas à análise de outras classificações sobre as tecnologias (ZABALZA, 2006) e a seleção de tecnologias educacionais para o tratamento metodológico de conteúdos específicos de Didática.

Em fim, a utilização das tecnologias educacionais (recursos didáticos, recursos materiais, meios de ensino, novas tecnologias, TICs) no processo de organização didática da aula é de grande importância para melhorar e elevar a qualidade das aprendizagens dos estudantes. Elas atuam como mediadores entre o sujeito que aprende e o fenômeno objeto de estudo, permitindo a elaboração das sensações, percepções e representações necessárias no processo de construção do conhecimento ou do pensamento abstrato. As tecnologias educativas evoluíram historicamente no processo de desenvolvimento e consolidação do ensino e da educação, passando por três etapas ou momentos diferentes: a didática da oralidade, a didática da escrita e a didática da imagem.

No presente momento é possível estabelecer três grupos diferentes e, ao mesmo tempo, complementares de tecnologias educacionais, a saber: os recursos ou meios reais, os recursos ou meios escolares e os recursos didáticos ou meios simbólicos.

3.1.3.6- O planejamento da avaliação

A avaliação educacional não é tão velha como parece à primeira vista. É mais uma invenção tardia, se comparada com as origens da educação. Nasceu por volta do século XVII e se tornou indissociável do ensino de massa no século XIX, com o surgimento da escolaridade obrigatória. De lá para cá, passou a ser uma das maiores preocupações dentro dos conteúdos do sistema de ensino.

Durante esses anos todos, a avaliação da aprendizagem do aluno passou a ser objeto de constantes pesquisas e estudos, principalmente, no que se refere ao diagnóstico, conceitos, princípios, processos, formas e técnicas de avaliação da aprendizagem dos alunos.

- Conceito de avaliação

Defendemos uma concepção de avaliação formativa alternativa, na visão de Veiga (2008). Segundo a autora, esse tipo de avaliação constitui uma construção social complexa e trata-se de um processo pedagógico integrado no ensino e na aprendizagem, que objetiva a melhoria das aprendizagens dos alunos. A avaliação formativa alternativa funciona como um processo de autoavaliação e pressupõe uma partilha de responsabilidades entre professores e alunos (VEIGA, 2008, p. 288).

A avaliação supõe o estabelecimento de um juízo de valor (tem um viés subjetivo), se expressa

através de códigos de avaliação (conceito ou nota). Suas peculiaridades fundamentais são: a) caráter sistemático; b) caráter processual. Seu papel é avaliar conhecimentos, habilidades, valores e competências.

- Funções da avaliação

A avaliação tem entre suas funções fundamentais as de: 1- Instruir, 2- Educar, 3- Diagnosticar, 4- Desenvolver, 5- Controlar.

A função instrutiva: consolida, aprofunda e sistematiza os conhecimentos, habilidades, hábitos e valores. Permite o alongamento do horizonte cognitivo e proporciona habilidades de trabalho independente. Permite a aquisição de novos conhecimentos. A revisão dos erros cometidos na avaliação facilita eliminar os problemas de compressão conceitual e a ratificação das habilidades instrumentais e mentais.

A função educativa: educa o sentido da responsabilidade do aluno. Os resultados funcionam como uma rendição de conta da atividade própria do aluno. Contribui na formação de valores de honestidade, honradez, esforço pessoal, consagração, solidariedade com os outros alunos. Cria motivações e interesses para o estudo e permite converter o que é considerado um dever num prazer.

A função diagnóstica: permite obter informação sobre: a) quais aspectos do conteúdo, habilidades, hábitos e valores estão sendo afetados; b) em que medida se estão cumprindo os objetivos estabelecidos no plano da disciplina e programas de estudo; b) tomar as medidas adequadas para modificar a atuação do docente e dos alunos.

A função de desenvolvimento: a avaliação tem como missão fundamental propiciar no aluno: a) o desenvolvimento da sua personalidade; b) o cultivo da vontade; c) o pensamento independente; d) a atenção; e) a memória; f) a criatividade; h) as habilidades para a compreensão, a generalização e a reflexão crítica etc.

A função de controle: A avaliação permite: a) planejar, recepcionar, ordenar e classificar a informação acerca das transformações que têm lugar no aluno, tanto por etapas como nos resultados, assim como sobre a efetividade do sistema didático e as estratégias pedagógicas utilizadas. A função de controle baseia-se numa estrutura que se pode identificar com as formas e métodos utilizados para obter a informação que subministra os dados para a avaliação. O controle se dá quanto a formas (verbal, não verbal, reativa, jogos), frequência (inicial, processual), métodos (testes, provas), objetivos (obter informação).

3.1.3.7- O planejamento das medidas disciplinares

Não há muito do que se falar sobre o planejamento das medidas disciplinares, das regras e dos procedimentos, bem como das representações e das expectativas do professor. Apenas existem as referências feitas nos estudos de Gauthier et. al. (1998). Ainda assim, achamos oportuno tratar do assunto porque é comum, entre os professores, haver grande preocupação com o planejamento do conteúdo, do ambiente educativo e da avaliação, e pouca com a organização didática da classe. Mas, no presente momento em que as escolas passaram a valorizar a organização da aula, impossível é não associar tal discussão às figuras do professor e dos alunos.

Observa-se nas escolas descaso com a aplicação e avaliação de medidas disciplinares. Os professores parecem encarar a aula apenas como um direito do aluno. Os alunos, por sua vez, percebem-na apenas como uma obrigação ou responsabilidade dos professores. Por isso, os alunos têm total liberdade de ir e vir durante aula ou até ausentar-se, sem que por isso sofram algum tipo de consequência ou punição educativa. A única pena aplicada é a reprovação, ao final do semestre, por meio de uma nota baixa, mas a reprovação também é uma raridade.

Nas inúmeras pesquisas analisadas por Gauthier et. al. (1998), apenas um enunciado sobre o planejamento das medidas disciplinares foi extraído do conjunto das sínteses analisadas. Ainda assim, é possível afirmar que os professores mais bem-sucedidos no que diz respeito à gestão da classe planejam e chamam a atenção dos alunos para as consequências decorrentes da violação das regras já explicitadas.

- O planejamento das regras e dos procedimentos

No começo de cada ano escolar é importante que os alunos estejam conscientes do que se espera deles em termos de comportamento. Por esse motivo, as regras e os procedimentos devem ser explicitados e praticados sistematicamente. A melhor maneira de explicitar as regras e os procedimentos é por intermédio do **Contrato Pedagógico**.²

O processo de preparação do **Contrato Pedagógico** é simples. Os principais tópicos que devem estar presentes no documento são os seguintes:

- Direitos e deveres do discente
- Direitos e deveres do docente
- Resumo dos assuntos abordados
- Objetivo da disciplina
- Penalidades para a quebra de alguma das regras

Não existe regra definida para o que deve ser colocado nos direitos e deveres dos docentes e discentes. Isso varia de acordo com o ponto de vista de cada professor.

A divulgação do contrato deve ser feita assim que ele estiver pronto, no primeiro dia de aula. O professor deve explicar para seus alunos que ele fala sobre os deveres e direitos de cada parte. Depois que tudo estiver explicado e esclarecido, passe para os alunos e solicite que cada um deles rubricue o contrato. Essa rubrica pode não ter valor jurídico, mas vai passar aos alunos a sensação de compromisso com aquele documento.

É bom separar uma cópia desse contrato e entregar para o representante de turma, assim todos podem consultar os termos para tirar dúvidas. Essa é uma solução para evitar problemas com a falta de informação, além de proporcionar aos professores uma segurança que ao menos uma boa parte dos alunos está ciente sobre as regras.

Tão importante quanto a estruturação do ambiente físico é o planejamento de como ele será utilizado. Por isso se sugere que sejam planejadas as rotinas capazes de prever deslocamentos fluídos no espaço e transições rápidas entre as atividades, permitindo assim empregar muito mais tempo nas atividades escolares. As rotinas têm a função de levar os alunos a tomarem consciência de suas responsabilidades.

As pesquisas analisadas por Gauthier et. al. (1998), que foram efetuadas no ensino fundamental, mostram que professores que parecem obter melhores resultados na gestão de suas classes planejam o aproveitamento do espaço, a fim de possibilitar a realização de atividades de aprendizagem variadas, tendo sempre o cuidado de minimizar os problemas associados a deslocamentos potencialmente incômodos e de facilitar o trabalho de supervisão.

-O planejamento das representações e das expectativas do professor

A didática recomenda que, ao início do trabalho pedagógico, os professores considerem a maior quantidade de informações a respeito dos alunos que integram a classe, tais como: sexo, idade, participação em classe, o conceito próprio, o grau de competência social, o grau de independência, o comportamento e os hábitos de trabalho. Além desses aspectos, é interessante também prestar atenção às habilidades gerais e ao bom êxito dos alunos do ponto de vista escolar.

É preciso desenvolver uma visão dinâmica da inteligência humana de modo a poder transmitir a ideia de

2 O **Contrato Pedagógico** trata-se de um conjunto de regras implícitas ou explícitas que regem as responsabilidades daqueles envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. É firmado entre professores e alunos, na primeira aula do ano letivo e registrado no caderno de cada componente curricular ou disciplina. Neste contrato os professores ajustam com os alunos as especificidades de seu trabalho, no que diz respeito a: procedimentos avaliativos; uso de caderno ou outra forma de registro; uso de aparelhos eletrônicos (calculadora, celular, MP3, games, laptop etc.) em aula; uso de bonés; forma de arquivamento de fichas e trabalhos; lições de casa e entrega de trabalhos e pesquisas; materiais específicos a serem utilizados em aula, entre outros. Os tópicos firmados neste contrato são os critérios de referência que o professor usará para compor a avaliação do aluno.

que os alunos podem progredir, que as diferenças entre os modos de aprendizagem e os resultados são inevitáveis e que os alunos podem aprender com aqueles que demonstram uma certa habilidade.

Enfim, o planejamento da gestão da classe (visto anteriormente) consiste num trabalho de preparação e de planejamento que conduz a um conjunto de decisões. Essas decisões dizem respeito às regras da classe e às consequências associadas à transgressão dessas regras, bem como às rotinas de funcionamento e o seu sequenciamento.

As primeiras semanas do ano letivo serão críticas para o professor, pois é nesse momento que ele tentará prever e prevenir os problemas de gestão, adotando e comunicando regras e procedimentos e informando sobre as expectativas em relação aos alunos. É também durante esse período que procurará formar uma opinião sobre os alunos.



2 – ATIVIDADES DO TEXTO BÁSICO

Prezado(a) aluno(a),

Leia com atenção o tema 3.1 do Guia Impresso intitulado “O planejamento do processo de ensino-aprendizagem”. Por favor, recomendamos que faça duas leituras do texto indicado. Na primeira, você deverá ler do começo ao final do texto sem interrupções, na segunda, marcando com um lápis tudo aquilo que você não consegue entender com clareza.

Depois de realizar o estudo do tema 3.1 que trata da organização didática do processo de ensino-aprendizagem: o planejamento, é importante agora você praticar um pouco os conhecimentos aprendidos, resolvendo as atividades propostas.

1- O desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem se dá pelo planejamento, execução e avaliação da gestão da matéria e da classe. Marque verdadeiro (V) ou falso (F):

- A Gestão da Matéria trata do ensino dos conteúdos e prevê o conjunto das operações de que o professor faz uso para levar os alunos a aprenderem esses conteúdos.
- A Gestão da Classe, por sua vez, consiste num conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem.
- Na fase de avaliação são previstos todos os passos que concorrem para assegurar a sistematização, o desenvolvimento e concretização dos objetivos previstos.
- Na fase de gestão a ênfase recai na ação do aluno e do professor. Gradativamente o trabalho desencadeado desenvolve e aprimora níveis de desempenhos desejados.
- A fase de planejamento diz respeito ao processo de testagem e de determinação da extensão do alcance dos objetivos.

2- Estudamos o conceito, importância, funções e classificações dos objetivos. A seguir são feitas várias afirmações a respeito dos objetivos, algumas das quais são falsas. Marque verdadeiro (V) ou falso (F):

- O objetivo é a descrição clara do que se pretende alcançar como resultado da nossa atividade.
- Ainda que os objetivos de ensino ocupem no processo de ensino-aprendizagem uma posição de destaque, eles não regem a atividade consciente do aluno e do professor em sala de aula.
- Os objetivos oferecem um padrão pelo qual se estabelece se esse processo é realmente efetivo ou não. Ao mesmo tempo, determinam as relações que se estabelecerão entre os outros componentes do processo.
- A seleção dos objetivos deve ser feita em função de um critério de pertinência para os alunos. Isto significa que não devem encontrar uma justificativa aos olhos dos alunos e com isso motivá-los, mas aos olhos do professor.
- Segundo o nível de especificidade, os objetivos podem ser classificados em dois tipos: os objetivos gerais e os objetivos específicos.

3- Sobre o sistema de conteúdos, estudado como um dos elementos importantes que integram o planejamento da gestão da matéria, responda:

- a) Qual é seu conceito?
- b) Quais são os componentes que integram o sistema de conteúdos?
- c) Explique brevemente em que consiste cada um dos componentes do sistema de conteúdos.

4- As estratégias de aprendizagem constituem maneiras didáticas de explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis com vista à consecução de objetivos específicos. A seguir aparece uma lista de 20 (vinte) componentes diferentes relacionados com a docência, mas só 15 (dez) deles correspondem às estratégias de aprendizagem. Marque com X as que você considera realmente estratégias.

- 1) _____ aula expositiva dialogada
- 2) _____ sala de aula
- 3) _____ dramatização
- 4) _____ estudo de texto
- 5) _____ seminário
- 6) _____ maquete
- 7) _____ portfólio
- 8) _____ estudo de caso
- 9) _____ mapa conceitual
- 10) _____ lousa
- 11) _____ júri simulado
- 12) _____ estudo dirigido
- 13) _____ carta topográfica
- 14) _____ simpósio
- 15) _____ teste padronizado
- 16) _____ lista de discussão por meios informatizados
- 17) _____ solução de problemas
- 18) _____ fórum
- 19) _____ phillips 66
- 20) _____ oficina (laboratório ou workshop)

5-Durante as aulas você teve a oportunidade de estudar um conjunto de elementos relacionados com o planejamento do ambiente educativo, tais como, conceito, elementos que o compõem e características de cada um desses elementos.

- a) Identifique os elementos que integram o ambiente educativo.
- b) Descreva cada um desses elementos.



3-LEITURA COMPLEMENTAR

Prezado(a) aluno(a), para ampliar as informações sobre os saberes trabalhados no tema 3.1 e complementar a sua compreensão sobre o estudo realizado, acesse o link abaixo:

<http://escolaemrede.blogspot.com/2010/01/o-planejamento-em-educacao-revisando.html>

Nesse endereço eletrônico você acessará ao texto titulado de **O planejamento em educação: revisando conceitos para mudar concepções e práticas**. O texto é de autoria da professora e pesquisadora Maria Adélia Teixeira e foi publicado inicialmente no livro organizado por José Luiz de Paiva Bello. **Pedagogia em Foco**. Rio de Janeiro, Petrópolis: 2002.

Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/fundam02.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2009.



4-ATIVIDADE DA LEITURA COMPLEMENTAR

Prezado(a) aluno(a),

Com base na leitura do texto complementar **O planejamento em educação: revisando conceitos para mudar concepções e práticas**, responda as seguintes indagações:

a) Explique com suas próprias palavras o que a autora do texto, Maria Adélia Teixeira, define por *“construção de um conceito de participação”* como parte de um movimento a favor da melhoria da qualidade da educação.

Se desejar, poste no Ambiente Virtual de Aprendizagem para a correção do seu tutor.

Valor: 10 pontos



5-VÍDEO BÁSICO

Prezado(a) aluno(a), acesse o seguinte endereço eletrônico:

<http://www.youtube.com/watch?v=SkxCEh1af2g>

Nesse endereço eletrônico você acessará, sob a forma de vídeo, o texto intitulado **O planejamento como instrumento norteador da prática pedagógica**.



6-ATIVIDADE DO VÍDEO BÁSICO

Prezado(a) aluno(a),

Após assistir ao vídeo **O planejamento como instrumento norteador da prática pedagógica**, procure responder as seguintes indagações:

- 1- O que afirmam os diferentes professores entrevistados em relação com o planejamento?
- 2- Qual é o conceito de planejamento nas condições concretas da escola atual que é apresentado no vídeo?
- 3- Um professor sem um plano de ensino adequado é capaz de conseguir realizar um trabalho eficiente de desenvolvimento dos estudantes?

7-ATIVIDADES SUPLEMENTARES

I - Questionário

Prezado(a) aluno(a),

Para complementar os estudos realizados no tema 3.1, responda o questionário a seguir:

1- Tem predominado até hoje na escola uma concepção tradicionalista do planejamento (Planos de Ensino), mas as atuais propostas didáticas defendem um processo de construção de planejamentos baseados em Programas de Aprendizagem. As afirmativas feitas a seguir se correspondem com um tipo específico de planejamento mencionado, identifique-o.

_____ Constitui um espaço concebido para discutir de maneira sistemática e coletiva a ação docente. Realiza-se por intermédio do trabalho em grupo, de redes de comunicação e relações, da partilha entre pares e da prática reflexiva de ensino.

_____ Tem como centro do pensar docente o ato de ensinar (portanto, a ação do professor é o foco do plano), e o fazemos de maneira isolada, individual e solitária.

Escolha a opção acertada de cima para abaixo:

- a) () Programa de Aprendizagem; Plano de ensino
- b) () Plano de ensino; Programa de Aprendizagem
- c) () Plano de Ensino; Plano de Ensino
- d) () Programa de Aprendizagem; Programa de Aprendizagem

2- Tanto o planejamento, quanto a execução e avaliação do processo de ensino-aprendizagem passam pela organização de um conjunto de componentes didáticos. Alguns autores têm elaborado suas próprias classificações de componentes. Identifique com qual classificação dos componentes se corresponde cada um dos autores mencionados na coluna da direita.

(1) L. Klingberg	() os objetivos de ensino; os conteúdos de aprendizagem; as atividades de aprendizagem; as estratégias de aprendizagem; as avaliações; o ambiente educativo.
(2) J. C. Libâneo	() os objetivos; o professor; o aluno; o conteúdo; os métodos de ensino; os meios de ensino; as formas de organização do processo de ensino; a avaliação.
(3) I. P. Veiga	() problema; objeto; objetivo; conteúdo; método; resultado.
(4) Gauthier	() as intencionalidades e suas relações com os objetivos educativos; o conteúdo cultural; a metodologia como elemento de intervenção didática; uma gama de recursos didáticos; avaliação formativa alternativa; organização espacial da sala de aula; o tempo na organização da aula; os agentes da aula.
(5) González, Baranda e Valiente	() os objetivos; os conteúdos; os métodos (incluindo meios e formas organizativas); as condições.

8- SÍNTESE DO MÓDULO

Nesse tema você viu as diferentes etapas na organização didática do processo de ensino-aprendizagem sob a ótica de diferentes autores brasileiros e estrangeiros, tais como Gauthier et. al (1998) e Sant'anna et. al. (1998), fundamentalmente. Ficou evidenciado que a aula, momento por excelência do processo de ensino-aprendizagem, passa necessariamente pelas etapas de planejamento (preparação), execução (desenvolvimento) e avaliação (aperfeiçoamento) da gestão da matéria (o conteúdo) e da classe (a turma).

Houve a oportunidade de estudar também os componentes que integram o planejamento da gestão da matéria: os objetivos de ensino, o sistema de conteúdos, atividades, estratégias, avaliação, medidas disciplinares etc. No planejamento dos objetivos, analisamos juntos seu conceito, suas funções e sua importância, os tipos de classificações geral dos objetivos e sua determinação e formulação. Ficou claro que todos os componentes do processo de ensino-aprendizagem são importantes, mas os objetivos ocupam uma posição de centralidade em torno do qual operam os outros componentes.

Sobre os conteúdos de ensino, estudou-se seu conceito, os componentes que os integram (conhecimentos empíricos, teóricos, metodológicos, habilidades, hábitos e valores), bem como os fatores que determinam a solução dos conteúdos. Ficou explicitada a dificuldade de se escolher os conteúdos de ensino, além da relevância e do lugar que ocupam no planejamento do processo de ensino-aprendizagem. Sem eles não é possível atingir os objetivos, as metas e propósitos do programa de aprendizagem, nem da aula.

Estudaram-se também os demais componentes didáticos no planejamento da gestão da matéria (atividades de aprendizagem, estratégias de aprendizagem, ambiente educativo e avaliação), bem como os componentes que integram o planejamento da gestão da classe (medidas disciplinares, regras e procedimentos e, representações e das expectativas do professor).

O domínio por parte do professor dos conhecimentos e das habilidades que permitem planejar adequadamente cada um dos componentes didáticos que integram o Programa de Aprendizagem da Disciplina, da Unidade e da Aula representa um avanço substancial no sentido da melhoria da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, desenvolvidos no interior da sala de aula das escolas da educação básica.

Muitos professores não sabem planejar ou apenas planejam o conteúdo, por isso centram suas aulas no ensino de conteúdos, enquanto os alunos nada ou quase nada fazem na sala aula. Na hora de avaliar, procuram identificar se o estudante é capaz de reproduzir mecanicamente o que foi ensinado.

Outros professores não dão importância ao planejamento e por isso centram sua atividade docente na improvisação. A falta de clareza em relação aos objetivos, atividades, estratégias e formas de organização do ambiente diminuem a qualidade do trabalho, e a aula passa a ser um momento muito pouco produtivo em termos de aprendizagem para os alunos.

9-LEITURA INDICADA

LIBÂNEO, J. C. O planejamento escolar. In: **Didática**. 28 reimpressão. São Paulo: Cortez, 2008, p. 221-247.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. **Processos de ensinagem na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003.

ANASTASIOU, Léa da Graça Camargos; ALVES, Leonir Pessate (orgs.). **Processos de Ensinagem na Universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003. Capítulo 3: Estratégias de Ensinagem, p. 67-100.

ARAÚJO, José Carlos. Disposição da aula: os sujeitos entre a tecnia e a polis. In: Veiga, I. P. A. **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 45-72.

ARAÚJO, José Carlos. Do quadro-negro à lousa virtual: técnica, tecnologia e tecnicismo. In: Veiga, I. P. A. **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. Campinas, SP: Papirus, 2006, p. 13-48.

BAFFI, Maria Adelia Teixeira. O planejamento em educação: revisando conceitos para mudar concepções e práticas. In.: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em Foco**, Petrópolis, RJ, 2002.

BRASLAVSKY, C. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 19, p. 1-28, 1999.

CARELLI, M. J. G.; SANTOS, A. A. A. Condições temporais e pessoais de estudo em universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 2, n. 3, Campinas, 1998. Disponível em: <http://pepsic.bvspsi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572001000100004&lng=en&nrm=is>. Acesso em: 4 de outubro de 2007.

CASTRO, C. M. de. Falta ensinar. **Exame**, p. 90-92, 15 de janeiro de 2004.

DAMIS, O. T. **Planejamento escolar**: expressão técnico-política da sociedade. In: VEIGA, I. P. A. **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas, SP: Papirus, 1996, p. 171-183.

DANILOV, M. A.; SKATKIN, M. N. **Didáctica de la escuela media**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1978.

FALDINI, S.B; CYMROT, R; MENGOD, M. O. A.; BROTTTO, M. E.; SCHIAVON, L. H. Comparação do perfil de alunos do curso de Engenharia Química dos períodos diurno e noturno de uma escola particular. **Anais da 3ª International Conference on Engineering and Computer Education**, March 16-19, 2003, São Paulo. Disponível em: <www.oswaldocruz.br/download/artigos/engenharia6.pdf>. Acesso em: 15 de outubro de 2007.

FERREIRA, F.; DIAS, M. e SANTOS, P. **O tempo escolar**. 06 de junho de 2006. Disponível em: <www.edif.blogs.sapo.pt/13100.html>. Acesso em: 12 de setembro de 2007.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. 7.ed. São Paulo: Loyola, 1994.

GANDIN, D. Posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículo sem Fronteira**, v.1, n. 1, jan./jun., 2001, p. 81-95.

GARCIA, T. M. F. B. A riqueza do tempo perdido. **Educação e Pesquisa**, vol. 25, no. 2, São Paulo, jul./dez., 1999. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 4 de outubro de 2007.

GAUTHIER ET. AL. **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, 1998.

- GONZÁLEZ, H. C. F.; BARANDA, S. C.; VALIENTE, I. B. A. **Modelo holístico de configuração da didática**. Santiago de Cuba. Centro de Estudios de Educación Superior “Manuel F. Grea”, Universidad de Oriente, 1998.
- KLINGBERG, L. **Didáctica General**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1980.
- KLINGBERG, L. **Introducción a la didáctica general**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1978.
- LENIN, V. I. **Cuardenos Filosóficos**. Ciudad de La Habana: Editorial Política, 1979.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 28ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2008.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.
- MASETTO, M. T. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas: In: Castanho, S.; Castanho, M. E. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita**. Repensar a reforma, reformar o pensamento. 10ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- MOURA, E. S; MATSUDO, S. M; ANDRADE, D. R. Perfil do hábito de leitura de alunos do curso de Educação Física do Centro Universitário UniFMU. **Rev. Brás. Ciên. e Mov.** 9(2): 29-37, abril, 2001.
- MULLER, J. L. Hora-aula e hora-atividade. Porto Alegre, 11 de novembro de 2006. Disponível em: <www.sinepe-rs.org.br/noticias_detalhes_materia.asp>. Acesso em: 11 de setembro de 2007.
- OLIVEIRA, Elsa Guimarães. A aula virtual e presencial: são rivais?. In: Veiga, I. P. A. **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2008, p. 187-224.
- ORAMAS, M. S.; TORUNCHA, J. Z. **Hacia una didáctica desarrolladora**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002.
- PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.
- PAUL, J. J; RIBEIRO, Z. D. As condições de vida e de trabalho dos alunos do Ensino Superior Brasileiro – O caso das universidades de Fortaleza. **Educação Brasileira**, 13 (26), 71-127.
- PETROVSKY, A. **Psicología General**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1978.
- REYES, G. L.; PAIROL, G. E. V. **Pedagogía**. 2ª reimpressão. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2001.
- REYES, G. L; PAIROL, G. E. V. **Pedagogía**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1988.
- RICHARDSON, V. Tempo e espaço. In: ARENDS, Richard I. **Aprender e ensinar**. McGraw-Hill de Portugal, L.ª (1997), capítulo III, págs. 79 – 107. Disponível em: http://www.dgicd.min-edu.pt/revista/revista8/ponto_vista04_03.htm>. Acesso em: 12 de setembro de 2007.
- RODRIGUES, R. A educação moral e o tempo pedagógico perdido. **Colóquio do LEPSE IP/FEUSP “Os adultos, seus saberes e a infância”**. Ano 4, Col. LEPSE IP/FE-USP, outubro de 2002. Disponível em: <www.proceedings.scielo.br>. Acesso em: 4 de outubro de 2007.
- SANT’ANNA, F. M.; ENRICONE, D.; ANDRÉ, L.; TURRA, C. M. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. ed. Porto Alegre: Sagra / DC Luzzatto, 1998.
- SANTOS, S. C. O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos “Sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior”. **Caderno de Pesquisas em Administração**,

São Paulo, v. 08, no. 1, p. 69-82, janeiro/março, 2001.

SAVIN, N. N. **Pedagogía**. La Habana. Editorial Pueblo y Educación, 1979.

SCHIAVON, L. H.; BROTTTO, M. E.; MENGOD, M. O. A.; CYMROT, R.; FALDINI, S. B. Delineação do perfil do aluno de um curso de Engenharia Química do período noturno de uma escola particular – tempo de estudo. **Anais do VII International Conference on Engineering and Technology Education**, INTERTECH2002, 2002, p. 78. Disponível em: <www.oswaldocruz.br/download/artigos/engenharia7.pdf>. Acesso em: 16 de outubro de 2007.

SILVEIRA, R. M. H. Tempo, espaço e conhecimento escolar – uma análise. **Revista Portuguesa de Educação**, ano/vol. 16, número 002, p. 177-196, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2003.

SIMONS, D. C.; SIMONS, B. C.; LAVIGNE, M. J. L. Educación, aprendizaje y desarrollo. Curso Pre-evento. **Pedagogía 2001**. La Habana, 19p.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. REICE – **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 2004, Vol. 2, no. 2, p.83-104. Disponível em: <www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/soares.pdf>. Acesso em: 2 de outubro de 2007.

SONNEVILLE, J. O tempo de estudo e de trabalho do aluno universitário – um estudo de caso da FAEEBa. **Revista FAEEBa**. Bahia, 1(1), 1992, 63-78.

SOUZA, I. T. P. **Estudo do aluno universitário para a construção de um Projeto Pedagógico**. Série Documental: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (INEP): Relatos de Pesquisa, Brasília, 1993.

TEBECHRANI, E. A. C. **Frequência em sala de aula**: um estudo a partir da ótica dos alunos e professores de um curso de graduação. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas, 1999. Disponível em: <www.libdigi.unicamp.br>. Acesso em: 5 de outubro de 2007.

TERRIEN, J. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: CANDAU, V. (org.). **Múltiplos sujeitos e saberes na educação**. Rio de Janeiro: DR&A Editora, 2000, p. 80-97.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, I. P. A. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 267-298.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Apresentação. In: Veiga, I. P. A. **Técnicas de ensino**: por quê?. 13 edição. Campinas, SP: Papirus, 2003, p. 7-9.

ZABALZA, Miguel A. Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid-Es.: Narcea, 2006, 253p.

Tema 3.2- A gestão da matéria e da classe no processo de interação com os alunos.

3.2.1- Questões relativas ao conceito de aula

A origem da palavra *aula* está no latim, assim como didática, syllabus, classe, catecismo e currículo. Sua aparição no léxico educacional europeu, como as restantes mencionadas, deu-se em um período de cem anos, ou seja, do início do século XVI ao início do século XVII (CASTANHO e CASTANHO, 2008). Em língua portuguesa apareceu em 1679 (ARAÚJO, 2008).

O significado de aula é *“pátio de uma casa, palácio, corte de um príncipe; o termo foi adaptado da língua grega, tendo nela o sentido de todo espaço ao ar livre, pátio de uma casa”* (ARAÚJO, 2008, p. 49). Sendo assim, entre o conceito contemporâneo de aula associado a seu significado escolar e seu significado etimológico, há um distanciamento *“que transita de uma concepção espacial – tal como presente nas culturas romana e grega – para se referir a uma forma de comunicação especificamente escolar”* (ARAÚJO, 2008, p. 50). Esse fenômeno denota a passagem de um ambiente de aprendizagem para um de instrução, configurando uma virada instrucional.

Na atualidade a aula constitui o ato (ação, trabalho) intencional (consciente, dotado de objetivos, finalidades, propósitos) que realizam, num espaço, num tempo e com recursos determinados, o professor, o aluno e a classe, tendo o conteúdo por mediação, com vistas à realização de um tipo específico de processo de ensino-aprendizagem voltado para o desenvolvimento integral da personalidade do estudante.

Isto é, a aula representa, do ponto de vista didático, a forma fundamental de organização do processo de ensino-aprendizagem porque nela *“se criam, se desenvolvem e se transformam as condições necessárias para que os alunos assimilem conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções e, assim, desenvolvem suas capacidades cognitivas”* (LIBÂNEO, 2008, p. 177).

Há uma diversidade enorme de definições para aula na literatura especializada sobre o tema. São exemplos de formas como se enxerga a aula:

Local de síntese de ideias e processos pedagógicos. [...] espaço disponível para lidar com as contradições de classes (ARAÚJO, 1988, p. 30).

forma de organização mediante a qual o professor, no transcurso de um período de tempo rigorosamente estabelecido e num lugar condicionado especialmente para este fim, dirige a atividade cognoscitiva de um grupo constante de alunos [...] para que todos [...] dominem os fundamentos [...], assim como também para a educação e o desenvolvimento das capacidades cognitivas... (DANILOV e SKATKIN, 1978, p. 233).

O conjunto de meios e condições pelas quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa de conteúdos (LIBÂNEO, 2008, p. 177).

o espaço e o tempo no qual e durante o qual os sujeitos de um processo de aprendizagem (o professor e alunos) se encontram para juntos realizarem uma série de ações... (MASETTO, 2001, p. 85).

A forma fundamental de organizar o ensino na escola, na qual o professor, num período de tempo exatamente definido, ocupa-se da instrução e educação de um grupo constante e homogêneo de alunos... (REYES e PAIROL, 1988, p. 139).

lugar privilegiado da vida pedagógica, [que] refere-se às dimensões do processo didático – ensinar, aprender, pesquisar e avaliar -, preparado e organizado pelo professor e seus alunos (VEIGA, 2008, p. 267).

Enfim, a aula é um espaço de contradições sociais, de atividade cognitiva, de encontro, de desenvolvimento das capacidades intelectuais e humanas, de assimilação consciente e ativa de conteúdos, de instrução e de educação. Além disso, a aula é feita pelo professor e pelos alunos num espaço e tempo particular com vistas à aprendizagem.

3.2.2- Estruturação didática da aula do ponto de vista organizativo

Uma boa aula requer de um alto grau de cumprimento dos objetivos orientados em seu início por uma parte significativa dos membros da classe. A partir daí, a consecução dos objetivos de ensino depende, em grande medida, da estruturação e organização adequada do trabalho docente, com base na implementação de um conjunto de etapas ou passos. Ainda quando o cumprimento rigoroso dessas etapas seja importante no desenvolvimento da aula, elas estão longe de representar para o professor uma camisa de força, pois a escolha das etapas para a execução de uma aula, ou de um ciclo de aulas, é feita pelo próprio professor com base na experiência profissional, em gostos e preferências, bem como nos objetivos e conteúdos específicos para aquela aula, nas características da classe, nos recursos didáticos disponíveis, nas informações obtidas na avaliação diagnóstica etc. Esse é o motivo pelo qual a estruturação da aula é um processo que exige do professor muita criatividade e flexibilidade, isto é, *“perspicácia de saber o que fazer frente a situações didáticas específicas, cujo rumo nem sempre é previsível”* (LIBÂNEO, 2008, p. 179).

Os passos didáticos são tarefas do processo de ensino-aprendizagem relativamente constantes e comuns a todas as disciplinas, matérias e conteúdos. A isso Gauthier et. al. (1998) chama de estrutura estável da aula quando se refere àquilo que não muda ou que muda muito pouco entre uma aula e a outra. De qualquer maneira, os passos não apresentam entre si uma sequência necessariamente estável ou fixa, bem como dentro de um mesmo passo ou etapa podem realizar-se outros passos ou etapas.

Segundo Libâneo (2008) as etapas ou passos didáticos da aula são:

- 1-preparação e introdução da matéria.
- 2-tratamento didático da matéria nova.
- 3-consolidação e aprimoramento dos conhecimentos e habilidades.
- 4-aplicação.
- 5-controle e avaliação.

Segundo Yacoliev (1978) as etapas ou passos didáticos da aula são:

- 1-A preparação da aula do ponto de vista organizativo.
- 2-O trabalho com a nova matéria na aula.
- 3-A primeira e segunda consolidação da matéria.
- 4-O controle dos rendimentos.
- 5-A forma de elaborar as tarefas para casa e a organização do trabalho dos alunos.
- 6-Medidas contra os rendimentos insuficientes.
- 7-A disciplina na aula.

Olhando rapidamente para as etapas da estrutura da aula propostas por Libâneo e por Yacoliev, é possível perceber muitos pontos comuns entre ambas, ainda quando Libâneo parece não ter conhecimento da obra do autor russo. Pelas coincidências que existem entre uma tipologia e outra, sobretudo do ponto de vista da fundamentação filosófica sustentada no materialismo histórico-dialético, ao longo da análise de cada uma dessas etapas, tentar-se-á conciliar as ideias de ambos os teóricos.

Libâneo, com base nas ideias do alemão L. Klingberg (1978), propõe um esquema das fases coordenadas do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com o próprio Libâneo, o esquema por ele elaborado mostra tanto a dinâmica quanto a interdependência entre as diferentes fases do processo de ensino-aprendizagem. A preparação e a introdução, por exemplo, representam o entrelaçamento com os conhecimentos anteriores (matéria velha), demarcando o movimento do conhecimento velho ao novo, do novo ao velho. Observam-se aqui, também, outras funções didáticas do processo de transmissão/assimilação, tais como a consolidação, a recordação, a sistematização, a fixação e a aplicação.

O transito para o novo conteúdo, por sua vez, implica a orientação didática dos objetivos, que consiste simplesmente em ajudar os estudantes a tomarem ciência das atividades que deverão realizar, bem como dos resultados que deles se esperam. O novo conteúdo implica o mesmo conjunto de ações já mencionadas: a consolidação, a recordação, a sistematização, a fixação e a aplicação. Este último é o momento no que *“...os alunos mostram capacidade de utilizar automaticamente conhecimentos e habilidades adquirida...”* (LIBÂNEO, 2008, p. 181).

Por fim, a avaliação tem a responsabilidade de ligar-se a todas as outras etapas com a missão de verificar

e qualificar o grau em que estão sendo atingidos os objetivos.

Mas vamos nos deter um pouco mais no conteúdo e na natureza de cada uma dessas etapas por separado.

3.2.2.1- Preparação e introdução da matéria

A etapa corresponde-se com o momento inicial de preparação para o estudo do novo conteúdo. Na atualidade, o início da aula em quase todos os níveis de ensino tem se tornado, pelos mais diversos motivos, um momento de tensões entre alunos e professores. Salas de aulas mal ventiladas, com escassa iluminação, pequenas para o número excessivo de estudantes por turmas, corredores barulhentos, o uso indiscriminado de celulares e de outros aparelhos portáteis etc. estão retardando o começo da docência e, portanto, prejudicando a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, nas atuais circunstâncias, caracterizadas pela fragilidade da cultural escolar, pela falta de rigor e de disciplina, o êxito na execução do processo de ensino-aprendizagem passa cada vez mais pela organização adequada do início da aula. Essa organização se refere a cada disciplina, a cada tema, a cada unidade e a cada aula, bem como a cada ambiente educativo ou espaço de realização: sala de aula comum, laboratório, oficina, cinema, rua, horta, biblioteca, teatro etc.

Segundo Yacoliev (1979), a organização da aula compreende dois momentos diferentes, mas, ao mesmo tempo, complementares:

- 1- O primeiro é aquele que assegura as condições exteriores normais de trabalho;
- 2- O segundo é a preparação psicopedagógica dos estudantes para as próximas aulas.

A maioria dos professores em exercício e os futuros professores em formação dão pouca ou nenhuma importância à preparação organizativa da aula para o ensino. Usa-se o mesmo formato de organização espacial que encontram quando entram na sala, caracterizado pela desordem, pelo número excessivo de cadeiras que dificulta a livre movimentação, bem como pela concentração exagerada de alunos em áreas específicas da sala, especialmente próxima às portas.

Comumente a preparação dos professores limita-se ao cumprimento dos alunos, ao controle da presença e ao início imediato da aula com a solução das tarefas selecionadas para o dia. Segundo Yacoliev (1979), sob essas condições de organização por parte do professor, a docência só está garantida quando os alunos já desenvolveram o hábito de concentrar-se de maneira independente, rápida e correta no trabalho; mas essas habilidades e esses hábitos não surgem espontaneamente nem estão presentes na maioria de nossos alunos porque não foram formados. A formação só é possível por intermédio do esforço planejado e sistemático dos professores com vistas a um trabalho que deve ser feito com paciência e tenacidade em cada aula, em cada grupo de estudantes e em cada estudante individualmente.

A etapa de preparação para o estudo do novo conteúdo prevê as seguintes atividades: a) cumprimento aos alunos; b) controle da presença; c) comprovação do estado da sala de aula; d) controle do posto de trabalho dos estudantes; e) controle do aluno, de seu interesse, motivação e atenção (preparação dos alunos); f) preparação inicial do professor; g) introdução do conteúdo; h) orientação didática dos objetivos.

3.2.2.2- Tratamento didático do novo conteúdo na aula

A preparação do novo conteúdo exige que o professor preste atenção ao tempo disponível para o tratamento dessa matéria. Disso depende também o tipo de aula que seleciona e os métodos de ensino que pretende aplicar. Por sua vez, o tempo disponível depende do grau de dificuldade da matéria de ensino e das atividades ou tarefas cognitivas que o professor pretende que os estudantes resolvam durante a aula.

Quando o conteúdo é de fácil compreensão ou quando tratado em um nível de assimilação cognitivo baixo (por exemplo, familiarização ou reprodução), não é necessário empregar muito tempo da aula no seu desenvolvimento. A maior parte da aula pode ser utilizada em outro tipo de trabalho, por exemplo, para consolidar ou controlar os conhecimentos. Pelo contrário, quando o conteúdo é difícil, amplo e o

professor pretende tratá-lo num nível de complexidade maior, a aula deve ser destinada exclusivamente para o tratamento do assunto.

O tratamento do novo conteúdo pode ser feito com base em diferentes atividades, estratégias, métodos e procedimentos didáticos. Cabe ao professor fazer essa programação. O conteúdo deve ser assimilado mediante o trabalho conjunto do professor e os estudantes (método de elaboração conjunta). Por fim, é possível que o novo conteúdo seja elaborado no contexto do trabalho independente dos alunos. Segundo Yacoliev (1978), o *“último procedimento mencionado (trabalho independente) não deve ser omitido, e o primeiro, não deve ser utilizado em demasia”* (p. 76).

Os novos conhecimentos devem ser assimilados pelos alunos no transcurso da aula, enquanto o trabalho individual em casa apenas deve ser usado como apoio ao trabalho na aula. De acordo com o próprio Yacoliev (1978), no processo de trabalho com a nova matéria deve ser resolvido um conjunto de tarefas pedagógicas, tais como:

- 1) Os alunos devem perceber a ideia fundamental das questões estudadas (as regras, princípios, leis etc.).
- 2) Os estudantes devem assimilar os métodos para investigar os fatos ou fenômenos e executar os passos do raciocínio que conduzem a uma determinada generalização.
- 3) Os estudantes devem dominar os métodos para reproduzir o conteúdo aprendido, isto é, devem saber com que e como começará, com que e como se deve argumentar e que conclusões se devem extrair.

O envolvimento com a nova matéria deve ser organizado de tal modo que, ao final da aula, o estudante possa estar em condições de explicar a mesma para o resto da classe.

Muito próximo de Yacoliev, no que respeita às tarefas pedagógicas para o tratamento do novo conteúdo, encontra-se Libâneo (2008, p. 186) com a síntese dos três momentos do processo de transmissão/assimilação:

- 1) uma aproximação inicial do objeto de estudo para ir formando as primeiras noções, através da atividade de percepção sensorial. Isso se faz, na aula, por meio da observação direta, conversação didática, explorando a percepção que os alunos têm do tema estudado; as noções devem ir sendo sistematizadas gradativamente.
- 2) elaboração mental dos dados iniciais, tendo em vista a compreensão mais aprofundada por meio da abstração e generalização, até consolidar conceitos sobre os objetos de estudo.
- 3) sistematização das ideias e conceitos de modo que seja possível operar mentalmente com eles em tarefas teóricas e práticas, em função da matéria seguinte e em função da solução de problemas novos da matéria e da vida prática.

Alguns termos colocados por Libâneo precisam ser explicados. Por exemplo, transmissão/assimilação significa o momento de percepção dos objetos e fenômenos relacionados com o tema de estudo, a formação de conceitos, o desenvolvimento das capacidades cognitivas de observação, imaginação e de raciocínio dos estudantes. No primeiro, da transmissão, predominam as formas de estruturação e organização lógica e didática dos conteúdos. Na segunda, da assimilação, interessam os processos da cognição mediante a assimilação ativa e a interiorização de conhecimentos, saberes, habilidades, hábitos, capacidades, destrezas, competências e valores. Sendo assim, o processo de transmissão/assimilação resulta, segundo o próprio Libâneo, em *“um caminho que vai do não-saber para o saber, admitindo-se que o ensino consiste no domínio do saber sistematizado e não de qualquer saber”* (2008, p. 184).

O termo percepção colocado no primeiro momento de transmissão/assimilação significa uma qualidade da nossa mente que permite o conhecimento ou o contato com os objetos ou fenômenos da realidade por intermédio dos sentidos (olfato, visão, paladar, tato, audição). Esse contato pode acontecer de maneira direta ou indireta, nesse último caso, mediado por tecnologias. A percepção permite uma aproximação inicial aos objetos ou fenômenos da realidade objeto de estudo. Essa aproximação se dá na forma de familiarização ou de conhecimento descritivo e externo da realidade, pela via da aquisição de dados concretos.

Um problema real que enfrenta atualmente o sistema de ensino brasileiro relaciona-se ao fato de que os professores não trabalham adequadamente com seus alunos os aspectos relacionados com a percepção. O predomínio da aula expositiva, descolada da realidade, obriga ao estudante a memorizar mecanicamente a matéria, porque os alunos não têm a possibilidade de estabelecer contato direto ou indireto com a realidade objeto de estudo. Estuda-se o conceito de rio, mas não se dá ao estudante a oportunidade de observar rios concretos, de estabelecer relações entre uns rios e outros, confrontar conhecimentos prévios etc. Enfim, a relação entre o conhecimento sensorial e o conhecimento racional, tão cara ao processo de transmissão/assimilação, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, fica comprometida.

A elaboração mental dos dados iniciais, que acontece no segundo momento, de acordo com Libâneo, diz respeito ao processo de elaboração de representações com base nas percepções. As percepções se interrompem na ausência do objeto da realidade, mas ficam as representações. As representações consistem nas marcas das percepções que se conservam devido à plasticidade do cérebro humano. Ainda que sejam formas primeiras ou elementares de conhecimento, pois não revelam a essência dos objetos e fenômenos, as representações são de grande importância no processo de elaboração mental.

Segue às representações a atividade do pensamento abstrato ou pensamento racional. Os produtos principais desse momento são, entre outros, os conceitos, os juízos, as leis, as regularidades, as ações mentais que constituem as formas superiores do conhecimento, entendendo por tal *“um reflexo da natureza no pensamento do homem”* (LÊNIN, 1979, p. 188). No conhecimento encontramos os processos de conhecimento, isto é, análise, síntese, abstração, generalização. Esses processos também estão presentes tanto no nível sensorial quanto no racional, a diferença está no fato de que no nível sensorial se integram, na análise, a síntese, a abstração, e a generalização elementos sensoriais, enquanto que no nível racional se integram elementos essenciais.

O conhecimento se inicia no plano sensorial e se eleva ao plano racional, o que reforça a necessidade de proporcionar aos estudantes um número grande de boas representações do objeto ou fenômeno de estudo. Sobre a base das representações realiza-se a formação de conceitos. Essa é a maneira mais adequada de realizar o processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais da educação básica. Já nos níveis superiores, médio e superior, é possível começar com uma apresentação teórica para mais tarde levar os estudantes à percepção do objeto, isto é, sua manifestação na realidade.

Por fim, além do trabalho de prever condições e modos de assimilação e compreensão da nova matéria pelos estudantes, durante essa segunda etapa o professor deve também incluir exercícios e atividades práticas para solidificar a compreensão.

Durante o tratamento didático do novo conteúdo, é importante que o professor coloque em prática aquilo que Gauthier (1998) chama de sequenciamento e redundância, isto é, que a matéria seja organizada de maneira lógica e ao mesmo tempo de forma repetitiva. Repetitiva não significa falar a mesma coisa sobre um mesmo assunto, mas voltar ao mesmo assunto para falar dele coisas diferentes.

3.2.2.3- A primeira e segunda consolidação da matéria

Libâneo (2008) chama esse momento de *“consolidação e aprimoramento dos conhecimentos e habilidades”*. A função dessa terceira etapa é a de organizar, aprimorar e fixar na mente dos estudantes os conhecimentos, habilidades e hábitos adquiridos na etapa de transmissão/assimilação, de tal forma que possam servir para orientá-los nas situações concretas de estudo e de vida. Para Yacoliev, a primeira e segunda consolidação do conteúdo tem como função *“fazer dos conhecimentos e capacidades algo mais preciso, duradouro e aplicável, isto é, que os estudantes não só sejam capazes de aplicar seus conhecimentos e capacidades na aula, mas também na vida diária”* (1978, p. 145).

O processo de consolidação dos conhecimentos, habilidades, destrezas, capacidades, competências e hábitos preveem a realização de exercícios encaminhados à fixação, a recapitulação dos conteúdos, as tarefas para casa e o estudo dirigido. Mas, esses exercícios não podem se limitar, como comumente acontece na escola, ao trabalho de mera e simples repetição mecânica por parte dos alunos dos conteúdos assimilados. Pelo contrário, eles precisam incluir oportunidades para que os estudantes estabeleçam relações *“entre o estudado e situações novas, comparar os conhecimentos obtidos com os fatos da vida*

real, apresentar problemas ou questões diferentemente de como foram tratadas no livro didático, pôr em prática habilidades e hábitos decorrentes do estudo da matéria” (LIBÂNEO, 2008, p. 188).

A consolidação pode ser no nível da familiarização, reprodução, aplicação e criação. Entretanto, os professores costumam trabalhar a consolidação quase que exclusivamente no nível da familiarização e da reprodução, sobretudo, no primeiro. Por esse motivo, muitas vezes os alunos não chegam a mobilizar a atividade intelectual, o raciocínio e o pensamento independente. A familiarização e a reprodução têm um caráter de exercitação, na medida em que permitem compreender e reproduzir o conteúdo, aplicando-o a uma situação similar ou conhecida. A aplicação estimula a capacidade de aplicar o conhecimento, as habilidades e os hábitos a situações novas. Enquanto que a atividade criativa leva o aluno ao aprimoramento do pensamento independente e criativo.

A função da escola e dos professores não deve limitar-se apenas à transmissão dos conhecimentos. Os professores devem ensinar os métodos que permitem aos estudantes adquirir esses conhecimentos, pesquisar os fenômenos e aplicar os conhecimentos na vida, com vistas a transformá-la e transformar-se a si mesmo.

Yacoliev propõe na sua obra um conjunto de procedimentos que, se bem aplicados, pode ajudar ao aluno a consolidar seus conhecimentos e habilidades. São eles:

1- *Fixação*: tem a intenção de retomar a ideias principais do conteúdo elaborado e ressaltar o que lhe é essencial. Nas séries iniciais é muito utilizada a conversão sobre todas as questões referentes ao tema ou assuntos, mas raras vezes se debatem os pontos principais mais complexos.

2- *A leitura dos textos correspondentes no livro*: possibilita aos alunos estabelecer imediatamente uma relação entre o que tem sido tratado e feito na aula e o que está escrito no livro didático. O professor não deverá limitar-se suas explicações ao conteúdo do livro didático, mas deverá completá-las ou substituir fatos e exemplos empregados pelo autor, por outros mais apropriados sob as condições específicas dadas.

3- *Mudanças nos procedimentos de consolidação*: é importante que o professor substitua com certa frequência os procedimentos de consolidação utilizados na aula e jamais se dê por satisfeito em relação à reprodução literal ou mecânica de sua explicação. As mudanças repentinas podem ajudar a aumentar o interesse do estudante em relação à disciplina e a consolidação do conteúdo.

Por fim, a atividade de fixação do conteúdo realizada pelo professor e sua reprodução por parte dos estudantes por intermédio do diálogo, do debate e do trabalho com o livro didático, serve para resolver duas tarefas importantes: primeiro, lograr nos alunos maior qualidade no processo de memorização do conteúdo; segundo, conseguir que eles aprendam a usar os conhecimentos adquiridos para iniciar algo novo. Entretanto, não se trata apenas de utilizar a consolidação para a simples memorização dos conteúdos por parte dos alunos. Elementos do pensamento ativo estão presentes durante o processo de fixação. Quando o professor consolida o conteúdo por intermédio de gravuras, fotos, ilustrações, maquetes, mapas ou objetos reais, é necessária a comprovação, o confronto, a comparação, a caracterização, a explicação, a análise, a síntese. De modo que é imprescindível um trabalho que vai além de uma simples memorização para chegar ao raciocínio.

Ainda assim, é preciso compreender que essa consolidação dos conteúdos durante a explicação do professor, ou feita imediatamente depois, não é suficiente. Nesse caso, os conhecimentos e habilidades forçosamente se mantêm quase no mesmo nível alcançado durante a explicação. Por tal motivo, é necessário que se ampliem e se aprofundem os conhecimentos por meio de um sistema de trabalho didático posterior, isto é, a tarefa para casa.

O sentido fundamental da tarefa para casa é lograr no estudante a memorização dos conteúdos pela via da resolução individual de exercícios específicos que tenham a qualidade de produzir associações de acontecimentos, juízos que se relacionam com o tema de estudo, observações, reflexões, conclusões etc. Segundo Libâneo (2008), a tarefa para casa consiste de atividades de aprendizagem realizadas fora do período escolar, que servem para indicar ao professor as dificuldades dos alunos e as deficiências da estruturação didática do seu trabalho. As tarefas para casa se complementam com a aula, razão pela qual os exercícios sugeridos para realizar fora da escola não devem tratar de conteúdos ainda no trabalhados

em aula.

Por outras duas vias se consolidam também os conteúdos tratados. Em primeiro lugar, durante o tratamento do novo conteúdo, na medida em que o professor se apoia no já conhecido pelo aluno. Em segundo lugar, durante o trabalho extraescolar, doméstico e socialmente útil, sobretudo, naqueles casos onde existe uma vinculação orgânica entre a atividade cognoscitiva livre ou espontânea dos estudantes e o conteúdo de seu trabalho escolar. O grande problema nessa segunda via é que o vínculo entre a atividade cognoscitiva espontânea do aluno e o trabalho escolar é menos freqüente do que deveria e poderia ser na realidade. Nesse caso, ambos os processos acostumam transcorrer de maneira paralela, uma vez que não se produz uma influência recíproca. Sendo assim, o trabalho extraescolar dos alunos não contribui para a consolidação dos conhecimentos e capacidades adquiridas durante a aula.

Levando em consideração aqueles aspectos associados ao caráter da assimilação do conteúdo pelos alunos, podemos afirmar que a consolidação pode ser de três tipos: 1) consolidação reprodutiva, 2) consolidação generalista e 3) consolidação criativa.

A primeira consolidação (reprodutiva) é aquela que supõe só a reprodução dos conhecimentos pelos alunos. Nesse modelo de consolidação, a repetição de algoritmos ou sequências de ações similares às utilizadas na exercitação é importante. A própria exercitação, como apontado anteriormente, seja em sala de aula ou como tarefa para casa, constitui uma das formas mais comuns de consolidação reprodutiva. Apenas recomendamos que durante o processo de exercitação se preste especial atenção à seleção e sequência dos exercícios, de modo que sejam resolvidos dos mais simples para os mais complexos.

A segunda consolidação (generalista) tem como objetivo a generalização e sistematização dos conhecimentos de um tema, parte ou unidade do programa de aprendizagem da disciplina. Esse tipo de consolidação, tão ausente na maioria das escolas brasileiras, caracteriza-se pelo estabelecimento de relações entre os conhecimentos de uma disciplina e entre os conhecimentos dessa disciplina com os de outras disciplinas, pela via da classificação dos fatos e fenômenos desde diferentes pontos de vista e pela vinculação dos conhecimentos com a própria prática social. A consolidação generalista estimula a formação nos estudantes da representação consciente dos conhecimentos e, por isso mesmo, a aprendizagem produtiva.

A terceira consolidação (criativa) está relacionada ao emprego de procedimentos que favorecem a atividade cognoscitiva dos estudantes e sua iniciativa no processo de fixação dos conhecimentos.

3.2.2.4- Aplicação

Um problema concreto que apresenta a educação escolar brasileira, muito forte no ensino superior, mas também presente na educação básica, tem a ver com predomínio de um modelo de docência (planejamento, execução e avaliação da aula) retilínea, horizontal, longitudinal ou linear. O que isso significa? Significa que o sistema de conteúdos é apenas trabalhado nos níveis de assimilação cognitiva mais simples: a familiarização e, quando muito, a reprodução. Nesses casos, o professor trabalha um tema só uma vez durante uma única aula, de maneira muito superficial e pobre em atividade intelectual por parte do aluno, para logo imediatamente, na próxima aula, trocar de conteúdo sem voltar mais ao assunto anterior. Não são comuns às aulas de consolidação dos conhecimentos. Assim, professores e estudantes permanecem o ano escolar praticamente “pulando” de conteúdo em conteúdo sem que por isso tenha lugar a aprendizagem verdadeira. A sensação que fica é que os estudantes destinam muitos anos à escola, mas aprendem muito pouco neles, porque os conhecimentos adquiridos nos níveis de familiarização e reprodução, pouco consolidados, são fáceis de esquecer.

A solução poderia estar num modelo de docência que, sem negligenciar seu caráter retilíneo, incorpora também uma concepção vertical, transversal e em profundidade. Isto é, uma aula que avança, retrocede e desce; que não fica apenas na superfície apenas indo para frente; que consegue ser sequencial e redundante no sentido dado por Gauthier (voltar ao mesmo assunto num nível de complexidade superior); que leva em consideração, além da familiarização e a reprodução, os restantes níveis de assimilação cognitiva, tais como, aplicação e criação; que no lugar de transmitir ao aluno um mundo feito e compreender o conhecimento como o conhecimento de algo, apresenta *“um mundo em processo de construção e*

representação...” (GONGÁLEZ REY, 2008).

Daí a importância de trabalhar a aplicação, considerada como “*culminância relativa do processo de ensino*” (LIBÂNEO, 2008, p. 189). A aplicação consiste na capacidade de usar conhecimentos, capacidades, habilidades e competências adquiridas em situações novas sejam elas teóricas ou prática. Segundo o próprio Libâneo (2008), o objetivo da aplicação é estabelecer vínculos do conhecimento com a vida, de modo a suscitar a independência de pensamento e atitudes críticas e criativas expressando a sua compreensão da prática social.

De acordo com Davidov e Skatkin (1978), o real domínio de conhecimentos se produz quando os estudantes podem utilizá-lo livremente ao executar tarefas teóricas ou práticas. A atividade de aplicação supõe o atendimento de determinadas exigências didáticas:

1- Formulação clara dos objetivos e adequada seleção de conteúdos que propiciem conhecimentos científicos, noções claras sobre o assunto de estudo, sistematização de conceitos básicos que formam a estrutura dos conhecimentos necessários à compreensão de cada tema;

2- Ligação dos conteúdos aos fatos e acontecimentos da vida social e aos conhecimentos e experiências da vida cotidiana dos alunos, de modo que a realidade social concreta suscite problemas e perguntas a serem pesquisados no processo de transmissão/assimilação da matéria e em relação aos quais se dá a aplicação de conhecimentos (LIBÂNEO, 2008, p. 189-190).

Sobre a importância da atividade de aplicação na ligação dos conteúdos aos fatos e à vida social, Davidov e Skatkin (1978) têm advertido que o professor deve estar preparado para criar situações de ensino e aprendizagem que levem o estudante à seguinte sequência de cinco passos:

- 1) adentrar-se de maneira independente na tarefa;
- 2) determinar os elementos indispensáveis de caráter experimental e de cálculo;
- 3) traçar as ideias e o método de resolução da tarefa;
- 4) resolver a tarefa;
- 5) comprovar os dados obtidos.

Como os estudantes nem sempre estão seguros em relação com o domínio que possuem sobre determinados conhecimentos e habilidades indispensáveis para resolver a situação de ensino colocada pelo professor, é importante que estejam preparados para a pesquisa e para a realização de atividades ou operações independentes.

Os demais passos didáticos da aula, isto é, o controle e a avaliação (controle dos rendimentos), as medidas contra os rendimentos insuficientes, bem como a disciplina na aula, serão tratados no tema 3.3.

3.2.3- A aplicação das medidas disciplinares e das regras e procedimentos

3.2.3.1- A aplicação das medidas disciplinares e das sanções

Segundo Gauthier et. al. (1998), citando Doyle (1990), alguns resultados de pesquisas empíricas mostram que a frequência das intervenções, visando interromper problemas de comportamento, é muito elevada, na ordem de 16 intervenções por hora. A decisão de intervir está ligada ao conhecimento de três fatores diferentes: 1. O que causa o problema; 2. A natureza do problema; 3. O momento em que surge o problema. Segundo Doyle (1990 *apud* GAUTHIER et. al., 1998), as intervenções mais bem sucedidas junto aos estudantes são geralmente feitas em particular, sem o conhecimento do grupo. Além disso, são breves, de modo a não prejudicar o andamento das atividades da classe “*e não dão lugar a comentários suplementares por parte do aluno envolvido nem dos outros alunos*” (p. 245).

Para controlar problemas de comportamento, sugere-se aos professores empregar sinais não verbais e não obstrutores (gestos, contato direto com os olhos, proximidade), que não quebram o efeito do clímax. Nos casos em que são usadas interferências verbais, indicam-se simples repreensões, tais como, Psiu!

Espere! Para com isso! Não! E outras.

Nas situações em que é preciso punir, os professores eficientes procuram fazer com que os estudantes envolvidos assumam a responsabilidade pelos seus atos. Recomenda-se também indicar aos alunos o comportamento mais desejado e informá-los sobre as eventuais consequências da repetição dos comportamentos inadequados ou indesejados. A punição deve ser aplicada em último caso e ser sempre de natureza moderada.

Os professores devem acompanhar de perto o desenvolvimento das atividades e ser capazes de reconhecer rapidamente, e até prever, os comportamentos inadequados susceptíveis de se propagar pelo grupo inteiro e de perturbar a ordem estabelecida. Deve ser aplicada uma disciplina justa, coerente e firme em relação a todos os alunos.

3.2.3.2- A aplicação das regras e dos procedimentos

Segundo as pesquisas sobre o ensino consultadas pelo Gauthier et. al. (1998), os professores que melhor gerenciam suas salas de aulas se baseiam em três princípios fundamentais para criar um clima de ordem no início do ano: 1.a simplicidade; 2.a familiaridade; 3.a rotinização.

As primeiras atividades devem possuir estruturas organizacionais simples, de modo a serem familiares aos alunos. Por exemplo, apresentação à classe inteira, trabalho individual, no lugar de muitos pequenos grupos espalhados pela sala. As primeiras tarefas são facilmente realizadas em um tempo relativamente curto. Elas são especificadas claramente e realizadas em um ritmo intenso. Trata-se de tarefas que, comumente, baseiam-se em trabalhos que os alunos já realizaram anteriormente. De acordo com Doyle (1990), “uma boa parte do problema representado pela gestão da classe parece ser resolvido com a seleção de atividades e de tarefas apropriadas para o início das aulas” (GAUTHIER et. al., 1998, p. 247).

Com o tempo, os alunos passam a incorporar as rotinas de trabalho durante a aula. Dessa maneira, recomenda-se que os professores introduzam outras de tal modo que todas as atividades regulares passem a ser rotinizadas.

Segundo Gauthier, a implantação e a manutenção, nas atividades de ensino, das regras de gestão da classe, sob a forma de rotinas e de procedimentos, contribuem tanto para a ordem quanto para a realização do trabalho por parte dos alunos. A manutenção das regras ajuda a reduzir a ocorrência de comportamentos perturbadores e influencia de maneira positiva o bom desempenho da escola.

As regras e procedimentos utilizados pelos professores devem ser concretos, explícitos e funcionais. Isso significa que os diferentes elementos que fazem parte da aula devem ser explicados claramente, bem como ensinados os sinais de início e fim das atividades e repetidos os procedimentos de atuação.

Não obstante, o simples fato de se estabelecerem as regras não é suficiente. É preciso que o professor desenvolva as capacidades e a vontade para agir em circunstâncias diversas, além de muita habilidade quando as regras são violadas. A situação demanda dele equilíbrio para corrigir os alunos que transgrediram as regras, além de deter a aula para lembrar as regras à classe, explicando-as quando não forem entendidas.

De acordo com Gauthier, a rotinização das atividades ajuda a fixar determinados comportamentos e reduz a soma das informações que devem ser avaliadas, decididas ou manipuladas pelos professores. Além disso, a utilização de rotinas libera tempo e energia para outras atividades.

O processo de rotinização das atividades favorece a manutenção da ordem da classe durante as aulas, porque diminui a indeterminação da situação de aprendizagem e porque reduz a ocorrência de interrupções. Sendo assim, ainda quando os professores mais bem preparados dedicam menos tempo e esforço à gestão da classe, eles controlam de maneira mais eficiente a disciplina do que professores com menor experiência.

A capacidade do professor para estabelecer as regras e procedimentos desde o início do ano letivo é

considerada muito importante, porque o clima de ordem criado favorece o melhor empenho dos estudantes nas atividades durante todo o ano.

Segundo Gauthier, o número de regras implantadas varia de acordo com a composição das turmas e a maneira como o ambiente está estruturado. As regras de comportamento devem ser escritas, ensinadas e revistas no início de cada ano escolar, para que os alunos sejam sobrecarregados de informações.

Sendo assim, durante as quatro ou cinco primeiras semanas de aula, o professor deve se preocupar, especialmente, com:

1. a organização do ambiente físico e social,
2. a avaliação das habilidades dos alunos,
3. a repetição das mesmas formas de atividade (no intuito de familiarizá-los com as regras e procedimentos),
4. a explicação das razões das regras,
5. dar oportunidades para que os alunos as pratiquem,
6. dar responsabilidade e oportunidade para que os alunos as assumam.

O professor se deve preparar não apenas para dar responsabilidades aos alunos, mas também para ajudá-los a se tornarem responsáveis, quer seja em relação ao trabalho escolar ou aos seus comportamentos em sala de aula. De acordo com Butler (1987 *apud* GAUTHIER et. al., 1998, p. 250), os professores devem observar e cumprir a seguinte sequência de passos a fim de aplicar as regras e os procedimentos disciplinares:

1. explicar claramente as exigências de trabalho,
2. desenvolver procedimentos para comunicar as tarefas e as instruções aos alunos,
3. acompanhar o trabalho que está sendo realizado,
4. estabelecer rotinas para dar andamento ao trabalho,
5. fornecer retroações frequentes.

Segundo Gauthier, com esses passos os alunos são estimulados e encorajados a desenvolver o senso de responsabilidade, bem como a confiança em si mesmos.

De acordo com Yacoliev (1979), pode ser assumido um sistema de medidas para restabelecer a ordem da classe, quando ela tenha sido momentaneamente perdida. Essas medidas são:

1- Medidas que não têm um caráter disciplinar. Isto é, não se pune a ninguém, nem se fazem reprimendas. O professor dirige a atenção dos estudantes unicamente no sentido de um trabalho útil. Trata-se, segundo esse autor, do procedimento mais eficaz para estabelecer a ordem na sala. Além disso, o uso do trabalho frontal, com toda a classe, também atrai os estudantes que não manifestam interesse especial por uma atividade socialmente útil na sala.

Outra forma de lograr a concentração dos estudantes dispersos ou envolvidos em atividades alheias à aprendizagem pode ser o uso de reprimendas serenas.

2- Medidas disciplinares. Trata-se de medidas com as quais se pretende influir na consciência dos alunos. Quando há necessidade de aplicar algum tipo de medida disciplinar, é adequado que o professor explique para toda a classe os danos que um comportamento ou uma atitude indesejada produz no trabalho conjunto. Ao final de contas, muitas vezes, os alunos não refletem sobre as consequências de suas ações. Essas explicações devem ser breves e concretas de tal modo que não prejudiquem o tempo previsto para a realização das atividades.

3.2.3.3- As atitudes dos professores

As atitudes e os comportamentos manifestos pelos alunos na aula são susceptíveis de afetar os resultados do trabalho do restante da classe. As pesquisas na área de ensino mostram que um clima de classe positivo se caracteriza, entre outras coisas, por expectativas elevadas, tanto em relação ao desempenho

dos alunos, quanto a seus comportamentos sociais. De acordo com Gauthier et al. (1998), os descritores empregados para caracterizar um clima de classe eficaz são variados. Os termos mais empregados são: solidário, agradável, justo, democrático, pessoal, simpático, afável.

A aula só tem sentido quando garante ao estudante o direito de aprender com qualidade técnica, cultural e política; quando lhe dá a oportunidade de obter bom desempenho, progredir, desenvolver-se intelectual e afetivamente. Sendo assim, o professor precisa prestar atenção para não criar expectativas muito grandes nos alunos (até irrealistas), que possam terminar gerando um sentimento de frustração neles e no próprio professor quando o resultado esperado não for atingido.

Dessa maneira, é aconselhável que os professores, além de criarem expectativas apropriadas ao nível dos estudantes, sejam capazes de mostrar para eles que podem contar com seu apoio ou assistência, quando acharem necessário ou oportuno. O professor precisa também dar a entender que o mais importante são os alunos, seus interesses, desejos, aspirações, expectativas e projetos de vida, e não os conteúdos e recursos empregados na aula. Mostrar para os estudantes que se confia neles, que trabalha por, para e com eles. Mostrar que se empenha para apoiá-los em seus trabalhos e que faz isso com sinceridade, com responsabilidade profissional, com vista à aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos estudantes e ao cumprimento dos objetivos do programa de aprendizagem.

O uso de mensagens de estímulo e de reconhecimento por parte dos professores em relação ao trabalho que os estudantes realizam é considerado muito adequado. Esse tipo de estímulo influencia de maneira positiva o desempenho dos alunos e seus comportamentos. Quando as expectativas são informadas de maneira explícita, no início da aula, em relação a cada aluno em particular, elas interferem no desempenho dos estudantes.

As percepções dos professores a respeito das habilidades dos alunos influem nas interações que se estabelecem entre eles. Por exemplo, as notas atribuídas no início levam aos professores a construir uma imagem dos alunos que permanece durante tudo o ano. Essa imagem interfere nas notas futuras e no tipo de retroação (retornos) que os professores atribuem a seus alunos. Quanto mais elevados são os resultados dos alunos, mais positivas são as retroações e os elogios.

Os professores precisam manter uma atitude otimista, em relação ao seu trabalho e em relação ao trabalho dos alunos e da classe. Os professores precisam acreditar, sem que por isso se tornem sonhadores. O otimismo permite a seleção de objetivos no nível de exigência adequado e a persistência em seu esforço para atingir os objetivos propostos. Além disso, o otimismo prepara os professores para enfrentar e vencer obstáculos que aparecem no processo pedagógico e ajudam a desenvolver a mesma atitude nos estudantes em relação aos estudos e com a escola.

Os professores mais bem preparados acreditam na capacidade dos alunos para aprenderem e nas próprias capacidades (dos professores) para criar condições educativas propícias, de tal modo que essa aprendizagem possa ser interessante, sólida, motivadora e duradoura. Além disso, não têm medo de perder o controle da aula, pelo que se reservam o direito de orientar e guiar o processo de aprendizagem, dando ao estudante a oportunidade de desempenhar “um papel ativo na própria aprendizagem, oferecendo-lhes, por exemplo, a possibilidade de tomar decisões autônomas, decisões essas que podem, contudo, ser orientadas” (Brophy *apud* Gauthier et al., 1998, p. 252).

Estudantes mais preparados e com maiores habilidades participam de maneira mais ativa no processo pedagógico e exigem mais de situações didáticas estimulantes e eficientes. Os professores precisam estar preparados para não decepcionar esse tipo de aluno, manifestando expectativas elevadas e exigências ao alcance de padrões de desempenho da mesma natureza.

Uma atitude adequada dos professores é planejar para seus alunos, em correspondência com o nível de desenvolvimento da classe e de cada aluno individualmente, atividades de aprendizagem desafiadoras, que estimulem a o trabalho criativo e socializador. Atividades simples estimulam muito pouco do ponto de vista intelectual e geram certa apatia entre os alunos. Além disso, quando necessário, os professores competentes devem saber recusar trabalhos que não correspondem aos critérios de qualidade previamente estabelecidos, e até chegar a punir ou criticar.

3.2.3.4-Supervisão ativa do trabalho realizado

Sabe-se que os professores adequadamente preparados para realizar a gestão da classe propiciam uma aprendizagem mais rápida e eficiente nos alunos. O contrário também é verdadeiro. Por esse motivo, é prudente que os professores adotem certas medidas preventivas que permitam minimizar a frequência de comportamentos inadequados nos alunos. Entre as medidas mais recomendáveis, são citadas as seguintes (GAUTHIER et al., 1998, p. 258):

1. Executar várias tarefas simultaneamente;
2. Dar aulas de maneira a manter a atenção dos alunos voltada para a matéria;
3. Empregar técnicas de exposição do conteúdo e de questionamento, a fim de manter o grupo atento e empenhado;
4. Ser vigilante.

Os professores devem garantir que a maior parte do tempo da aula seja consagrada ao tratamento do conteúdo, bem como tomar providências para que os estudantes realmente aprendam esses conteúdos. Além disso, recomenda-se que os professores ofereçam uma elevada quantidade de conteúdos aos alunos, enquanto mantêm com a classe uma quantidade maior de interações. O tipo de trabalho escolhido deve ser feito com muito cuidado, pois trabalhos escolares rotineiros e familiares mantêm bem ordenados tanto o andamento da aula bem como o desempenho da classe. Pelo contrário, quando se trabalha com problemas específicos, com a interpretação de situações e com a tomada de decisões para a realização de tarefas, o fluxo da atividade é comumente lento, demorado e perturbado.

A melhor maneira de saber se os alunos estão realmente a aprender os conteúdos é supervisionando o trabalho que eles realizam. Segundo as pesquisas, supervisionar a atividade da classe durante a aula resulta mais proveitoso do que deixar os estudantes trabalharem em seus lugares sem supervisionar o que fazem. Há uma relação positiva entre a supervisão do professor e o bom êxito na gestão da classe. Os professores devem supervisionar o trabalho dos alunos com relativa frequência, seja por intermédio de avaliações informais ou formais, individuais ou grupais, diárias ou semanais. Avaliar ou supervisionar diariamente é mais oportuno que avaliar eventualmente, como acontece comumente, duas ou três vezes ao longo de um semestre. O resultado das avaliações deve ajudar a ajustar o ritmo, a natureza e complexidade das lições com base nas necessidades manifestas pelos alunos. Segundo Clark e Dunn (1991 *apud* GAUTHIER et. al. 1998, p. 259), esses ajustes devem ser feitos para um aluno em particular, sem afetar o desenvolvimento global da lição. Ambos os autores chamam isso de macro ajuste.

Durante a supervisão do trabalho individual dos estudantes, o professor deve agir de maneira constante a fim de levantar informações úteis para fazer perguntas, realizar explicações e oferecer reforços apropriados, quando necessário. Essa postura exige do professor um movimento permanente na sala de aula, mantendo um contato mais direto e constante com os estudantes, ainda que de maneira não verbal ou com os olhos apenas.

Segundo Yacoliev (1979), às vezes pode ocorrer de as palavras influenciarem menos o estudante do que a mímica e o olhar. Muitas vezes o professor não precisa usar palavras para expressar um sentimento. Basta que ele se expresse por gestos. O sentimento está no rosto, diz Yacoliev. Também pode ser usada a linguagem mímica como meio importante para estimular, alegrar e ajudar aos estudantes sempre que seja necessário. Um olhar de aprovação, um sorriso de satisfação e a expressão do reconhecimento no rosto do professor, são claramente percebidos pelo aluno e provoca imediatamente a reação correspondente.

Rosenshine e Stevens (1986 *apud* GAUTHIER et al., 1998), por sua vez, chamam aquele tipo de movimento e circulação pela sala de "*habitar a sala de aula*". A intensidade do "*habitar a sala de aula*", por parte do professor, varia de um nível de ensino para outro. Na educação infantil e no ensino fundamental a intensidade deve ser muito maior do que no ensino médio e, sobretudo, na educação superior.

É hora de os professores começarem a acreditar na importância da intensidade da circulação na sala de aula enquanto os estudantes trabalham. As pesquisas (ROSENSHINE, 1986 *apud* GAUTHIER et. al., 1998) têm constatado que o contato que os alunos estabelecem com seu professor durante o trabalho individual aumenta em aproximadamente 10% o nível de empenho. Esse aumento no nível de empenho interfere de maneira positiva na aprendizagem.

A supervisão não só age de maneira adequada no aumento do desempenho dos estudantes. Ela também tem uma intervenção positiva na criação de um clima de classe mais relaxado, mais tranquilizador e mais ordenado. Maior desempenho, num clima favorável, costuma traduzir-se em mais aprendizagem e em aprendizagem mais eficiente e significativa. De acordo com Gauthier et al. (1998), podem ser identificadas três dimensões no trabalho de supervisão:

1. Os professores observam a turma, ou seja, eles atentam para o desenvolvimento das atividades na classe como um todo – significa que a atenção dada aos estudantes individualmente não deve levá-lo a perder de vista o âmbito mais amplo da atividade da turma.

2. Os professores observam os comportamentos ou a conduta dos estudantes – significa que a atenção também é dada aos desvios em relação ao programa de ação previsto. Esse tipo de observação ajuda a identificar com rapidez os problemas de comportamentos mais graves, bem como as causas que os originaram, e a colocar em prática ações que ajudem a resolvê-los antes de produzirem consequências públicas.

3. Os professores supervisionam o movimento, o ritmo e a duração das atividades da sala de aula – parte do critério de que tanto o movimento quanto o ritmo são fatores-chave para que a atividade da classe e o desempenho dos alunos permaneçam ideais. Atividades muito longas geram fadiga nos alunos, sobretudo, das séries iniciais, ainda pouco treinadas para ficar concentradas de forma prolongada em uma única tarefa. Também motivam comportamentos indesejados e perturbadores mudanças repentinas na maneira de encaminhar as atividades. O adequado é que o professor mantenha um fluxo de atividade regular e uma intensidade constante nas atividades da classe.

A organização do ambiente educativo, especialmente o tempo, precisa ser realizada de tal modo que as atividades escolares sejam desenvolvidas de maneira uniforme, que os períodos de transição entre atividades sejam breves e que se gaste pouco tempo em organizar a classe.

No caso do Brasil, no ensino fundamental com mais frequência, os professores perdem tempo demais organizando a classe, controlando a disciplina e escrevendo na lousa. Por esse mesmo motivo, o tempo de desempenho do aluno em atividades de aprendizagem é mínimo em relação ao tempo concedido pelo professor no planejamento.

Num ambiente educativo com essas características, torna-se difícil aprender com qualidade técnica e formal na escola básica. Segundo Salomão (2006a, p. 22), o brasileiro aprende muito pouco na escola e carrega uma herança pesada, materializada na forma de despreparo e ignorância, que é transmitida à geração seguinte.

Esse é um dos motivos pelo qual o Brasil, comparado com outros países de similar nível de desenvolvimento econômico, apresenta alguns dos piores resultados em termos educacionais. Segundo fonte do ano 2002, um total de 32,1 milhões de brasileiros (26%), com 15 anos ou mais, estava na lista dos analfabetos funcionais, isto é, não tinha superado a quarta série do ensino fundamental. No mesmo ano, apenas 36,5% das crianças até os seis anos de idade frequentavam creche ou escolas no país. Somente na faixa entre 19 e 24 anos de idade é que a média da população alcançava 8 anos de estudo, ou seja, a conclusão do ensino fundamental (8ª série completa), quando, nos países de maior desenvolvimento, isso acontecia com 14 anos de idade. No caso do ensino básico, todos entravam na escola, mas só 84% concluíam a 4ª série, e 57% terminavam o ensino fundamental. Nesse processo de afunilamento seletivo, no nível médio, o índice de conclusão era de apenas 37%.

Enfim, longos períodos de permanência na sala de aula da escola, com baixo aproveitamento e escassa supervisão por parte do professor, levam a um único resultado: quase total ausência de aprendizagem e de desenvolvimento das competências básicas necessárias para o exercício da cidadania.



2 – ATIVIDADES DO TEXTO BÁSICO

Prezado(a) aluno(a),

Depois de realizar o estudo do tema 3.2 titulado **A gestão da matéria e da classe no processo de interação com os alunos**, é importante agora consolidar os conhecimentos adquiridos nas aulas, resolvendo um conjunto de atividades que são propostas.

1 – A aula, termo surgido na Europa entre os séculos XVI e XVII, tem recebido na literatura científica nacional e estrangeira numerosas definições, que vão desde “local de síntese de ideias e processos pedagógicos” (ARAÚJO, 1988, p. 30), até “o espaço e o tempo no qual e durante o qual os sujeitos de um processo de aprendizagem (o professor e alunos) se encontram para juntos realizarem uma série de ações...” (MASETTO, 2001, p. 85).

a) Explique com suas próprias palavras por que José Carlos Libâneo considera a aula como a forma fundamental de organização do ensino na escola.

2 - A seguir oferecemos uma lista de etapas ou passos didáticos da aula. Assinale JCL quando se trate dos passos sugeridos por José Carlos Libâneo e Y quando considere que se corresponde a Yakoliev.

1. ___ A preparação da aula do ponto de vista organizativo.
2. ___ Preparação e introdução da matéria.
3. ___ Tratamento didático da matéria nova.
4. ___ O trabalho com a nova matéria na aula.
5. ___ Consolidação e aprimoramento dos conhecimentos e habilidades.
6. ___ O controle dos rendimentos.
7. ___ A primeira e segunda consolidação da matéria.
8. ___ Aplicação.
9. ___ A disciplina na aula.
10. ___ Controle e avaliação.
11. ___ A forma de elaborar as tarefas para casa e a organização do trabalho dos alunos.
12. ___ Medidas contra os rendimentos insuficientes.

Valor: 10 pontos



3- LEITURA COMPLEMENTAR

Prezado(a) aluno(a),

Para ampliar seus conhecimentos sobre a aula, trabalhados no módulo I e complementar a sua compreensão sobre o estudo realizado, acesse o link abaixo:

http://www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/ensino.pdf

Nesse endereço eletrônico você acessará ao texto titulado **O ensino de graduação na universidade – a aula universitária**, redigido por José Carlos Libâneo. Posteriormente, realize uma leitura do texto. O nosso objetivo é aprofundar no tema da aula, sobretudo, naquilo que diz respeito às características da aula tradicional e à aula alternativa. Ainda que o texto sugerido se refira à aula universitária, os aspectos que nele são destacados por Libâneo, tanto para caracterizar a aula tradicional bem como a alternativa, aplicam-se muito bem à aula no ensino fundamental.



4- ATIVIDADE DA LEITURA COMPLEMENTAR

Prezado (a) aluno(a),

Após a leitura atenta do texto sugerido, elabore uma síntese do conteúdo tratado por José Carlos Libâneo, destacando as principais características tanto da aula tradicional como da aula alternativa. Essa síntese deverá ser postada no seu diário. Finalmente, como as informações obtidas por intermédio do texto básico da aula e da leitura do texto complementar, você deverá participar da elaboração de um texto coletivo na *wiki*, intitulado “*A aula alternativa: conceito, características e exigências técnicas*”.



5- ATIVIDADES SUPLEMENTARES

Prezado(a) aluno(a),

Realizados os estudos inerentes ao Módulo I, especialmente no que se refere à realização da atividade complementar, procure agora:

Participar de um Fórum no ambiente do *Moodle*, onde você tenha como discutir com seus colegas sobre as principais questões tratadas pelo autor no texto consultado com o título **O ensino de graduação na universidade – a aula universitária** de José Carlos Libâneo.



6- SÍNTESE DO MÓDULO

No tema você estudou os diferentes conceitos sobre a aula, elaborados por autores brasileiros e estrangeiros. A partir dessas definições, foi possível concluir que a aula se constitui em um ato consciente, intencional e proposital, realizado em parceria entre o professor e os estudantes num espaço e num tempo escolar rigorosamente determinado no sentido da consecução dos objetivos de aprendizagem, isto é, da construção dos conhecimentos, habilidades, hábitos, valores, destrezas, capacidades e competências necessárias para o desenvolvimento integral da personalidade do aluno.

Você teve a oportunidade de ver também algumas das fontes fundamentais para o estudo do tema da aula, nesse caso, os trabalhos de José Carlos Libâneo (2008), relacionados com as características da aula, e de Nicolai Yacoliev (1979), associados à aula como integrante importante do processo de ensino-aprendizagem, bem como os aspectos relacionados com a gestão da classe em situação de interação com os estudantes, especificamente a aplicação de medidas disciplinares e sanções, a aplicação das regras e dos procedimentos, as atitudes dos professores e supervisão ativa da realização do trabalho em classe.

Ficou evidenciado ao longo do tema que os professores precisam aprender a aplicar medidas disciplinares e sanções quando necessário. Mas não devem punir de modo severo nem intempestivo. O uso de medidas e o emprego de procedimentos e técnicas disciplinares devem ser adotados para

corrigir comportamentos perturbadores antes que eles possam atingir proporções maiores.

A rotinização do processo de ensino-aprendizagem é considerada importante porque ela ajuda a guiar os professores no estabelecimento da ordem da classe. Ao mesmo tempo, ajuda também a economizar tempo e energia para que o professor possa se destinar a realizar outras atividades, tais como a supervisão do trabalho dos estudantes.

Os professores que gostam do trabalho que realizam apresentam alto grau de motivação profissional e acreditam nas capacidades cognitivas, afetivas e emocionais de seus alunos, são exigentes, selecionam objetivos elevados, supervisionam constantemente, preocupam-se com as necessidades individuais dos estudantes e favorecem uma aprendizagem eficiente, prazerosa e duradoura na sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. **Processos de ensinagem na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003.
- ARAÚJO, José Carlos. Disposição da aula: os sujeitos entre a *tecnia* e a polis. In: Veiga, I. P. A. **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 2008, p. 45-72.
- ARAÚJO, José Carlos. Do quadro-negro à lousa virtual: técnica, tecnologia e tecnicismo. In: Veiga, I. P. A. **Técnicas de ensino**: novos tempos, novas configurações. Campinas, SP: Papyrus, 2006, p. 13-48.
- CARELLI, M. J. G.; SANTOS, A. A. A. Condições temporais e pessoais de estudo em universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 2, n. 3, Campinas, 1998. Disponível em: <http://pepsic.bvpspsi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572001000100004&lng=en&nrm=is>. Acesso em: 4 de outubro de 2007.
- CASTRO, C. M. de. Falta ensinar. **Exame**, p. 90-92, 15 de janeiro de 2004.
- DANILOV, M. A.; SKATKIN, M. N. **Didáctica de la escuela media**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1978.
- FALDINI, S.B; CYMROT, R; MENGOD, M. O. A.; BROTTTO, M. E.; SCHIAVON, L. H. Comparação do perfil de alunos do curso de Engenharia Química dos períodos diurno e noturno de uma escola particular. **Anais da 3ª International Conference on Engineering and Computer Education**, March 16-19, 2003, São Paulo. Disponível em: <www.oswaldocruz.br/download/artigos/engenharia6.pdf>. Acesso em: 15 de outubro de 2007.
- FERREIRA, F.; DIAS, M. e SANTOS, P. **O tempo escolar**. 06 de junho de 2006. Disponível em: <www.edif.blogs.sapo.pt/13100.html>. Acesso em: 12 de setembro de 2007.
- GARCIA, T. M. F. B. A riqueza do tempo perdido. **Educação e Pesquisa**, vol. 25, no. 2, São Paulo, jul./dez., 1999. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 4 de outubro de 2007.
- GAUTHIER ET. AL. **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, 1998.
- LENIN, V. I. **Cuardenos Filosóficos**. Ciudad de La Habana: Editorial Política, 1979.
- LIBÂNEO, J. C. O planejamento escolar. In: **Didática**. 28ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2008, p. 221-247.
- MASETTO, M. T. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In: Castanho, S.; Castanho, M. E. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- MOURA, E. S; MATSUDO, S. M; ANDRADE, D. R. Perfil do hábito de leitura de alunos do curso de Educação Física do Centro Universitário UniFMU. **Rev. Bras. Ciên. e Mov.** 9(2): 29-37, abril, 2001.
- MULLER, J. L. **Hora-aula e hora-atividade**. Porto Alegre, 11 de novembro de 2006. Disponível em: <www.sinepe-rs.org.br/noticias_detalhes_materia.asp>. Acesso em: 11 de setembro de 2007.
- OLIVEIRA, Elsa Guimarães. A aula virtual e presencial: são rivais?. In: Veiga, I. P. A. **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 2008, p. 187-224.
- PAUL, J. J; RIBEIRO, Z. D. As condições de vida e de trabalho dos alunos do Ensino Superior Brasileiro – O caso das universidades de Fortaleza. **Educação Brasileira**, 13 (26), 71-127.

REYES, G. L.; PAIROL, G. E. V. *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1988.

RICHARDSON, V. Tempo e espaço. In: ARENDS, Richard I. **Aprender e ensinar**. McGraw-Hill de Portugal, L.^a (1997), capítulo III, págs. 79 – 107. Disponível em: http://www.dgfdc.min-edu.pt/revista/revista8/ponto_vista04_03.htm. Acesso em: 12 de setembro de 2007.

RODRIGUES, R. A educação moral e o tempo pedagógico perdido. **Colóquio do LEPSE IP/FEUSP “Os adultos, seus saberes e a infância”**. Ano 4, Col. LEPSE IP/FE-USP, outubro de 2002. Disponível em: <www.proceedings.scielo.br>. Acesso em: 4 de outubro de 2007.

SALOMÃO, A. O preço da ignorância. **Exame**, 27 de setembro de 2006, p. 21-30.

SANTOS, S. C. O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos “Sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior”. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 08, no. 1, p. 69-82, janeiro/março, 2001.

SCHIAVON, L. H.; BROTTTO, M. E.; MENGOD, M. O. A.; CYMROT, R; FALDINI. S. B. Delineação do perfil do aluno de um curso de Engenharia Química do período noturno de uma escola particular – tempo de estudo. **Anais do VII International Conference on Engineering and Technology Education**, INTERTECH2002, 2002, p. 78. Disponível em: <www.oswaldocruz.br/download/artigos/engenharia7.pdf>. Acesso em: 16 de outubro de 2007.

SILVEIRA, R. M. H. Tempo, espaço e conhecimento escolar – uma análise. **Revista Portuguesa de Educação**, ano/vol. 16, número 002, p. 177-196, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2003.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. REICE – **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 2004, Vol. 2, no. 2, p.83-104. Disponível em: <www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/soares.pdf>. Acesso em: 2 de outubro de 2007.

SONNEVILLE, J. O tempo de estudo e de trabalho do aluno universitário – um estudo de caso da FAEEBa. **Revista FAEEBA**. Bahia, 1(1), 1992, 63-78.

SOUZA, I. T. P. **Estudo do aluno universitário para a construção de um Projeto Pedagógico**. Série Documental: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (INEP): Relatos de Pesquisa, Brasília, 1993.

TEBECHRANI, E. A. C. **Frequência em sala de aula**: um estudo a partir da ótica dos alunos e professores de um curso de graduação. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas, 1999. Disponível em: <www.libdigi.unicamp.br>. Acesso em: 5 de outubro de 2007.

THERRIEN, J. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: CANDAU, V. (org.). **Múltiplos sujeitos e saberes na educação**. Rio de Janeiro: DR&A Editora, 2000, p. 80-97.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Apresentação. In: Veiga, I. P. A. **Técnicas de ensino: por que?**. 13^a. edição. Campinas, SP; Papyrus, 2003, p. 7-9.

VEIGA, I. P. A. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2008, p. 267-298.

ZABALZA, Miguel A. **Competencias docentes del profesorado universitario**. *Calidad y desarrollo profesional*. España: Editora Narcea, 2006.

Tema 3.3- A avaliação do processo de ensino-aprendizagem na educação básica.

No tema 3.1, referente ao Planejamento da Gestão da Matéria e da classe, tratamos do planejamento da avaliação como um dos componentes importantes na organização do processo de ensino e aprendizagem. No momento, nos declaramos a favor de um modelo diferente de avaliação, considerada por alguns autores como **avaliação formativa alternativa** (VEIGA, 2008; FERNANDES, 2009). Descrevemos naquele momento de maneira muito breve o conceito de avaliação formativa alternativa e suas funções, o planejamento das medidas disciplinares, as regras e os procedimentos, bem como as representações e expectativas do professor.

O tema 3.2 esteve destinado na sua totalidade à análise da gestão da matéria e da classe no processo de interação com os alunos. Quanto ao estudo da aula, nas suas múltiplas manifestações, abordou-se a sua estrutura didática, do ponto de vista organizativo, e as suas tipologias. Durante a análise da estrutura da aula, afirmou-se que o *controle e avaliação dos resultados*, junto com a preparação e introdução da matéria, tratamento didático do novo conteúdo, primeira e segunda consolidação e aplicação, constituem os passos ou tarefas didáticas do processo de ensino e aprendizagem. Por sua vez, na ocasião do estudo dos tipos de aulas ficou evidenciado que a avaliação está presente em todas as classificações ou tipologias estudadas na forma de *aula de controle* (BARANOV; BOLOTINA e SLASTIONI, 1989; DANILOV e SKATKIN, 1984), de *aula combinada* (YACOLIEV, 1979) e de *aula de verificação da aprendizagem para a avaliação diagnóstica ou de controle* (LIBÂNEO, 2008). Não obstante, em nenhum dos casos, a avaliação foi objeto de análise de maneira mais específica.

Precisamente, reservamos o tema 3.3 para o estudo da avaliação, especialmente no que diz respeito a sua gestão (execução): modalidades ou concepções na avaliação, tipos de avaliação, critérios de avaliação, o que avaliar, quando avaliar, como avaliar, com o que avaliar, flexibilidade dos professores sobre suas próprias ações relativas ao ensino da matéria.

A primeira parte está destinada a oferecer algumas precisões conceituais sobre avaliação e suas funções. Na segunda se propõe a avaliação formativa alternativa da aprendizagem dos alunos como a via mais adequada de controle do ensino na atualidade. Na terceira, discutem-se os aspectos fundamentais para a implementação prática dessa proposta avaliativa.

3.3.1- Precisoões conceituais sobre avaliação e suas funções.

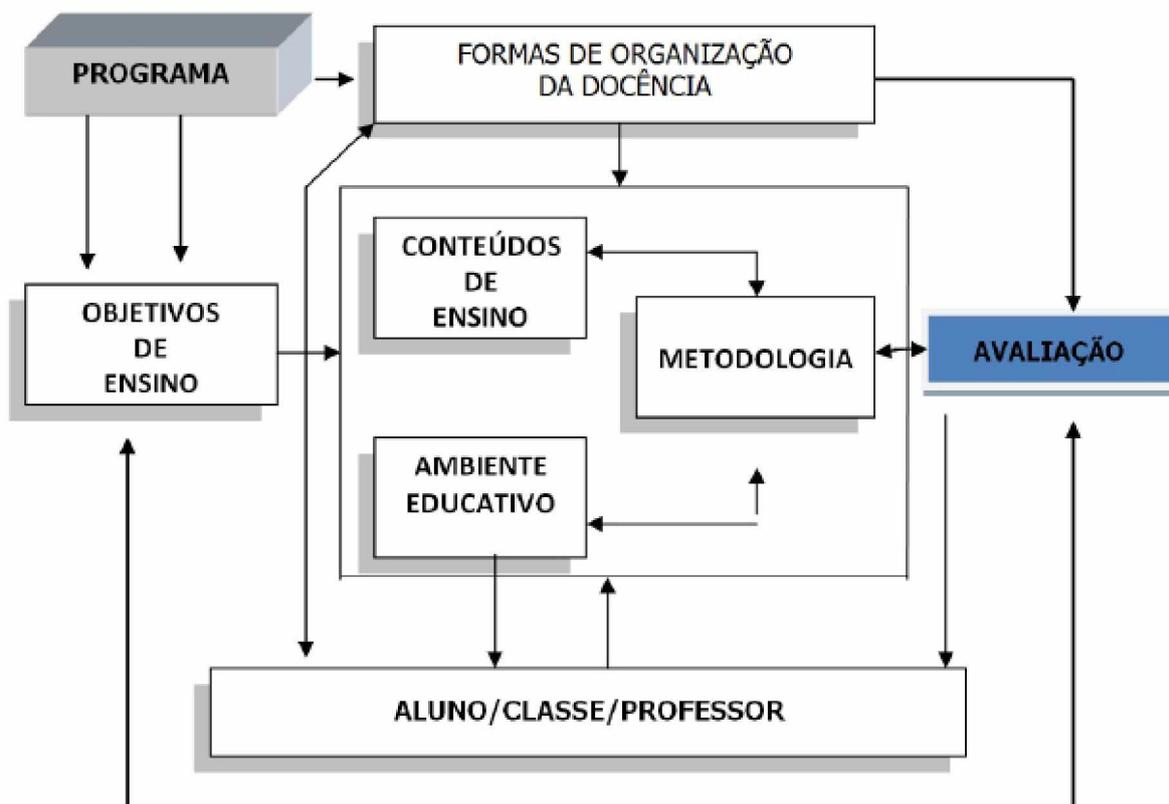
A avaliação educacional não é tão velha como parece à primeira vista. É mais uma invenção tardia, se comparada com as origens da educação. Nasceu por volta do século XVII, com o surgimento da escolarização obrigatória. De lá para cá, passou a ser uma das maiores preocupações dentro dos conteúdos do sistema de ensino. Muitos dos principais pedagogos do passado e do presente dedicaram a ela sua atenção: J. A. Comenius, K. D. Ushinski, N. K. Krupskaja, A. M. Aguayo, J. Klingberg, M. A. Danilov, C. Coll, I. M. Sant'anna, V. P. Moretto, C. C. Luckesi, J. C. Libâneo, L. C. Freitas, D. Fernandes, entre outros.

Nas últimas décadas, a avaliação da aprendizagem do aluno passou a ser objeto de constantes pesquisas e estudos (DALBÉRIO, 1987; DEMO, 1987, 1996, 1999; LUCKESI, 1994, 1997; AMARAL, 1994; SANT'ANNA, 1995; VIANNA, 1997; DEY e FENTU, 1997; HURTADO e NAVIA, 1997, STARK, 1998; FELTRAN, 2002; ANTUNES, 2002; MASETTO, 2003; ZILBERSTEIN, 2004), principalmente, no que se requer a diagnóstico, conceitos, princípios, processos, concepções, formas e técnicas de avaliação da aprendizagem dos estudantes.

Como é possível observar no Esquema 10, a avaliação, junto com os objetivos, os conteúdos, a metodologia (atividades e estratégias de aprendizagem, bem como os métodos de ensino), as formas de organização da docência, o ambiente educativo (recursos, tempo e espaço), os alunos, os professores e os diretos educacionais integram o sistema de componentes (pessoais e não pessoais) do processo de ensino e aprendizagem. O psicólogo espanhol Coll (2001), ainda quando não se refere a todos os componentes, nem lhes concede os mesmos nomes, os chama simplesmente de "componentes do currículo".

Uma concepção sistemática do processo de ensino e aprendizagem, como a que estamos defendendo desde a Didática I, nos obriga a ter em conta cada um desses componentes como parte essencial desse processo, independentemente da inter-relação dialética entre eles. Só por razões metodológicas e de esclarecimento teórico, é possível distinguir um componente dos demais. Na prática, o êxito do processo está determinado, em boa medida, pela correta integração e funcionamento dos elementos mencionados.

Esquema 10: Componente do processo ensino-aprendizagem



Fonte: Adaptação do Modelo pedagógico para a formação e desenvolvimento de habilidades, hábitos e capacidades. INSTITUTO LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO, 1997, p. 6.

Para o tratamento particular da avaliação na educação básica, especificamente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, é necessário que se faça uma abstração da relação objetivo-conteúdo-avaliação. Como os objetivos se constituem no elemento principal, estes determinam o conteúdo¹ do processo de ensino e aprendizagem, convertendo-se nos indicadores ou parâmetros que devem reger a avaliação. A relação particular entre os objetivos e a avaliação tem sido sublinhada da seguinte forma:

Os objetivos oferecem um padrão pelo qual se estabelece se o processo de ensino e educação é realmente efetivo ou não. Se os resultados deste processo (qualidade dos conhecimentos, nível de formação de habilidades e hábitos, alcance educativo) coincidem com o previsto nos objetivos, então, o processo é efetivo. Se os resultados são inferiores aos que haviam sido fixados nos objetivos, o processo não é efetivo e se faz necessário buscar vias e procedimentos para elevar seus resultados (CASTRO, 1981, p. 15).

Por outro lado, os objetivos estabelecem os níveis de assimilação² que os alunos devem alcançar durante o processo de ensino-aprendizagem, os quais devem ser medidos por intermédio dos diferentes instrumentos

1 Lembre-se de aulas anteriores que o conteúdo de ensino está integrado por três dimensões, a saber: os conhecimentos propriamente ditos (teóricos ou racionais: conceitos, categorias, princípios, hipóteses, leis da ciência; empíricos ou sensoriais: características, formas, dimensões, estruturas etc. e metodológicos ou processuais: processos, métodos, técnicas, procedimentos etc.); as habilidades (gerais: intelectuais e docentes; e específicas: instrumentais, profissionais etc.) e os valores (morais, estéticos, éticos, ideológicos, filosóficos, religiosos, etc.) que vão integrando a personalidade dos estudantes.

2 Ainda quando existem discrepâncias claras de critério sobre os níveis de assimilação, a maioria dos autores coincide em estabelecer quatro: familiarização, reprodução, aplicação e criação. Primeiramente o aluno se aproxima do objeto de estudo; depois repete os conhecimentos, habilidades e operações que lhe mostrou o docente ou que ele mesmo consultou na bibliografia; a seguir, é capaz de extrapolar os conhecimentos os conhecimentos e habilidades em novas situações dadas. Por fim, o nível criativo se apresenta sobre os anteriores e o aluno é capaz de mostrar sua independência e capacidade criadora.

e formas de avaliação. Como se pode compreender, estes aspectos também guardam uma íntima relação com as atividades, estratégias, métodos, recursos, espaços e tempos de ensino que se empregam durante a docência a fim de atingir determinados objetivos. A materialização de todo esse processo está determinado, como é bem sabido, por meio de diferentes formas de organização da atividade docente. Daí se desprende o caráter sistêmico e integrador do processo de ensino e aprendizagem e a necessidade de tratar a cada um de seus componentes sem perder de vista os restantes.

O presente tema aborda a avaliação em toda sua complexidade, uma vez que tem o propósito de resenhar os aspectos teóricos e metodológicos essenciais que os docentes em exercício e os futuros docentes devem dominar sobre esse componente, especialmente aquele que diz respeito às precisões conceituais e funções, para sua correta aplicação no desempenho de seu trabalho, bem como no trabalho dos alunos com vista à aprendizagem.



Figura 13: Avaliação

Fonte: <http://www.sxc.hu/browse.phtml?f=download&id=253109>

Precisões conceituais

Um dos principais problemas de caráter teórico que dificulta hoje a compreensão a fundo da avaliação tem a ver com a falta de unidade conceitual existente no tratamento do tema. Há na literatura científica consultada mais de cem definições diferentes de avaliação. Santa'anna (1995), por exemplo, menciona oito definições distintas e oferece a sua própria. Além disso, usam-se indiscriminadamente os termos *controle*, *avaliação*, *medição* e *comprovação* como sendo sinônimo de avaliação, mas na realidade muitas vezes não o são. Aqui, as precisões terminológicas são tão importantes como em qualquer outra área da ciência. Por essa razão, cabe tentar um ajuste dessa terminologia.

a) Controle

Esse termo tem sido usado pela cibernética e pela teoria da comunicação associado à necessidade de retroalimentação existente em todos os processos comunicativos e sistemas cibernéticos. Na psicologia pedagógica, quem o acunhou foi o psicólogo russo P. Ya Galperin (1979) em sua teoria da formação por etapas das ações mentais, ao considerar que toda ação intelectual se forma em três etapas: orientação, execução e controle. Isto, para nós, é ciência constituída na teoria da aprendizagem. Destas ciências, o termo passou à pedagogia, onde vem considerando o ensino como um processo de direção da aprendizagem dos alunos. O conceito está associado à necessidade que experimenta o docente de ajudar o estudante e de conhecer o grau de eficiência com se desenvolve sua atividade cognoscitiva.

Partindo do anterior, é possível definir o termo controle como a categoria mais geral, da qual se derivam outras: medição, comprovação e avaliação. O controle parte da necessidade estrutural do processo de ensino e aprendizagem, o qual, na prática, assume forma de atividade que se executa em três momentos: orientação, execução e controle. Isto está relacionado, além disso, com a função de direção que nesse processo desempenha o professor. O termo controle na pedagogia, segundo entendemos aqui, está associado à necessidade que tanto o docente quanto os estudantes têm de verificar, de maneira constante e objetiva, a qualidade do andamento do processo. Essa verificação ou controle permite a correção oportuna do processo, mas nem sempre deriva na avaliação da aprendizagem. Segundo Labarrere e Valdivia (2001):

No processo de controle se produz uma constante comparação do que se planeja com seu cumprimento; por tal motivo, nem sempre tem que estar relacionado à expressão de uma avaliação, mas simplesmente pode-se manifestar mediante os conselhos que o professor oferece aos alunos, na indicação dos erros, nas proposições de revisão do trabalho realizado etc. (p. 123).

B) Comprovação

A comprovação também não é avaliação propriamente dita, mas é parte importante desta. Comprovação é uma certificação, um exame, que normalmente realiza um corte para conhecer o andamento do processo avaliativo, o qual transcende a relação aluno-professor. Como regra, é utilizada pelos diretores educacionais, conselhos de direção das escolas, organismos governamentais etc. para monitorar o desenvolvimento do processo educativo. No âmbito da sala de aula, realizam-se, por exemplo, os encontros comparativos para verificar o grau em que certos alunos têm vencido os conteúdos de determinados temas.

c) Medição

O termo medição está associado a outros como: medida, exatidão e aproximação que, por sua vez, supõem a compilação de dados para posterior formação de um juízo. Para a ciência moderna, os dados obtidos por esta via podem ser tanto de caráter quantitativo como qualitativo e se obtêm por intermédio de instrumentos (questionários, provas), que contêm os indicadores ou parâmetros da medição. Mas medir não é avaliar, é um aspecto da avaliação.

d) Avaliação

A avaliação supõe o estabelecimento de um juízo de valor, ou seja, uma valorização ou apreciação, que, ainda que parta dos dados coletados por meio da medição, não deixa de ter um pré-conceito subjetivo, visto que depende do estímulo particular do docente que a aplica. Esta é expressa dependendo de um *código de avaliação*, que pode ser qualitativo ou quantitativo (A, B, C; 2, 3, 4, 4), a que comumente denominamos notas. Por este motivo, podemos concluir afirmando que *a avaliação é um juízo de valor que se estabelece a partir da interpretação da medição realizada*.

É particularidade da avaliação seu caráter *sistêmico* (realiza-se de maneira frequente, parcial e final) e *processual* (é um processo ininterrupto, que habitualmente se estende ao longo do semestre ou curso escolar). A melhor avaliação é aquela que trata de cercar-se com maior precisão dos critérios de *objetividade*, reduzindo a margem de pré-conceitos subjetivos que contêm toda valorização, ao mesmo tempo em que avalia tanto o sistema de conhecimentos como as habilidades e valores formados pelos estudantes.

-Funções da avaliação

A avaliação tem sido sempre muito questionada, uma vez que mal utilizada pode ser desagradável, incômoda, classificatória e humilhante para o aluno, além de destruir suas expectativas e alargar ainda mais o enorme fosso social existente. Apesar disso, a avaliação da aprendizagem é necessária no processo de ensino se quisermos garantir ao estudante o direito de aprender. N. Yakoliev (1978) afirma: *“Uma tarefa importante do professor consiste em assegurar que os alunos assimilem toda a matéria prevista no plano de ensino. Disso resulta que se faça necessário um controle dos conhecimentos”* (p. 154).

Basta que a avaliação seja concebida com verdadeiro sentido pedagógico para que ela deixe de ser intempestiva, insossa e deseducada, como costuma ser muitas vezes, e assuma o papel importante de:

- a) conhecer com a maior clareza possível se os alunos estão ou não aprendendo;
- b) encontrar as razões pedagógicas e éticas para garantir a aprendizagem;
- c) saber a distância entre o lugar que o estudante ocupa num determinado momento e o lugar onde deveria estar;

d) descobrir os possíveis motivos pelos quais os estudantes não aprendem e

e) estabelecer uma estratégia didática mais adequada para que os alunos deixem a posição desfavorável em que se encontra e caminhem para outra muito mais favorável (DEMO, 1999).

A maioria dos autores que abordam o tema da avaliação discutem assuntos relacionados com suas funções (HERNÁNDEZ, 1998; COLL, 2001; REYES e PAIROL, 2001; SANT'ANNA, 2002; ANTUNES, 2002). Quase todos eles, por caminhos diferentes, coincidem em afirmar que na avaliação se integram, além das funções anteriores, essas outras:

1) *Função instrutiva:*

Por intermédio do processo avaliativo se consolidam, aprofundam e sistematizam os conhecimentos, habilidades e valores alcançados pelos alunos. A avaliação permite a localização do horizonte cognitivo e proporciona habilidades de trabalho independente, uma vez que prepara o aluno, em fases sucessivas, para a aquisição dos novos conteúdos da atividade docente. A (re)solução das falhas cometidas na avaliação facilita a eliminação dos erros conceituais e a ratificação das habilidades instrumentais e mentais, assim como a complementação das noções de valor que têm os alunos. Não há dúvidas de que a função instrutiva é uma das mais importantes funções da avaliação.

Como aponta Masetto (2003), a verdadeira avaliação é aquela que incentiva, motiva e propicia o processo de aprendizagem dos alunos e não se conforma simplesmente com a identificação dos resultados por eles obtidos. Assim sendo, o elemento fundamental da avaliação é a aprendizagem, e a principal preocupação dos alunos deve ser aprender, enquanto os instrumentos utilizados pelos professores devem levar em conta esse processo.

A avaliação, para que seja verdadeiramente instrutiva, deve acompanhar rigorosamente o sistema de atividades, que é desenvolvido durante o período letivo, dentro ou fora da sala de aula, e as técnicas avaliativas, afirma o próprio Masetto (...), "*usadas para ajudar ao aluno a aprender e não apenas para classificá-lo em situação de aprovação e reprovação*" (2003, p. 148).

2) *Função Educativa:*

A essência da função educativa da avaliação está no fato de que educa o sentido da responsabilidade do aluno, ou seja, o aluno tem a responsabilidade social, familiar e pessoal com sua principal atividade pública: o estudo. Os resultados da avaliação são considerados uma espécie de ajuste de contas de sua atividade principal. Por outro lado, o processo avaliativo, quando bem conduzido pelo docente, contribui para formar valores tão caros na sociedade democrática de direito como a honestidade, a honra, o esforço pessoal, a consagração, a solidariedade com os demais colegas etc. A função educativa da avaliação alcança seu nível mais alto quando o estudante é capaz de se autoavaliar e modificar sua conduta pessoal. Por intermédio da função avaliativa, criam-se motivos e interesses para o estudo e consegue-se converter em prazer o que antes era considerado apenas um dever.

A avaliação, ao mesmo tempo em que deve propiciar a formação de conhecimentos, habilidades e hábitos, precisa favorecer também a transformação sistêmica da personalidade do aluno, por meio do estímulo ao desenvolvimento de valores, qualidade e comportamentos humanos compatíveis com uma sociedade mais justa e mais humana. Por esse motivo, Pimenta (1997, p. 7) considera a avaliação como "*o processo de análise das transformações sistemáticas da personalidade do aluno durante um ciclo de ensino, para seu aperfeiçoamento a partir de reajustes no trabalho pedagógico*".

3) *Função diagnóstica:*

A avaliação tem a função de diagnóstico no sentido em que permite verificar se o aluno apresenta ou não determinados conhecimentos ou habilidade necessários para aprender algo novo (pré-requisitos) (SANT'ANNA, 2002, p. 39),¹ obter informação sobre quais aspectos do conteúdo, das habilidades e dos valores estão sendo afetados; em que medida se cumprem ou não os objetivos estabelecidos nos planos e programas de estudo e que medidas devem ser tomadas para modificar a atuação do docente e a dos alunos. Neste sentido, a avaliação é uma espécie de termômetro que indica a qualidade com que se

1 A autora denomina esse tipo de função de *Diagnóstica objetiva*.

está executando o processo. Em um primeiro momento, a função diagnóstica tem caráter descritivo das dificuldades da aprendizagem; a seguir identifica, discrimina e caracteriza as causas determinantes da dificuldade de aprendizagem ou essas próprias dificuldades para uma precisão e, por fim, encaminha-se à transformação dessa realidade.

Esta função da avaliação pode ser considerada como o primeiro momento avaliativo do ensino, chamada por Fernando Hernández e César Coll de *avaliação inicial*. Além dos aspectos indicados anteriormente, a avaliação diagnóstica pode ser útil também para que o professor se posicione diante do grupo na hora de melhorar o planejamento do processo de ensino, bem como recolher evidências sobre as formas de aprender dos alunos (HERNÁNDEZ, 1998, p. 94); para decidir o nível de profundidade, no qual devem ser abordados os novos elementos do conteúdo e as relações entre eles, e motivar o aluno a realizar novas aprendizagens na medida em que permitem tomar consciência das lacunas, imprecisões e contradições de seus esquemas de conhecimento e da necessidade de superá-las (COLL, 2001, p. 148).

4) *Função de desenvolvimento:*

Esta função é a menos sugerida pela pedagogia e pela didática, ainda que considerada a mais importante.



Figura 14: Função do desenvolvimento
Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/472031>

Estima-se que as provas e demais instrumentos avaliativos, além de controlar a aprendizagem e as habilidades dos alunos, devem propiciar o desenvolvimento de sua personalidade e de suas funções mentais superiores (memória, linguagem, imaginação, pensamento, raciocínio, solução de problema etc.), estimulando o cultivo da vontade, o pensamento independente, a atenção, a concentração, a criatividade e a motivação, bem como a habilidade para a comparação, a generalização e a reflexão crítica. Pode assegurar-se que “*uma avaliação é pedagogicamente adequada quando estimula o desenvolvimento posterior dos alunos, quando se converte em um elemento promotor deste*” (CUBA; MINED, 1989, p. 279).

5) *Função de controle:*

A etapa de controle do processo de ensino-aprendizagem tem a avaliação como parte inerente. Não obstante, a função de controle da avaliação supera o trabalho do professor e do aluno, visto que os dados coletados pela avaliação, relacionados com a quantidade e a qualidade do desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades e valores dos alunos em uma etapa dada, são empregados para a tomada de decisão por parte dos organismos do Estado. A função de controle implica uma tarefa de ajuste constante entre o processo de ensino e o de aprendizagem, a fim de ir adequando esse processo à evolução dos alunos e estabelecendo novas pautas de atuação (FERNÁNDEZ, 1998, p. 95).

Sant’anna (1995) tem sintetizado a função de controle da avaliação a partir de quatro aspectos fundamentais:

- a) informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades de aprendizagem;
- b) melhorar o ensino e a aprendizagem;
- c) localizar, apontar, discriminar deficiências, insuficiências, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para eliminá-las e

d) propiciar *feedback* de ação (leituras, explicações, exercícios etc.).

3.3.2-Uma proposta de avaliação formativa alternativa da aprendizagem dos alunos.

Esta parte do texto se sustenta, especialmente, nos estudos de Fernandes (2009) e de Veiga (2008). Em primeiro lugar, enumera as diversas razões que justificam uma melhora das práticas de avaliação da aprendizagem dos alunos que estudam na educação básica (desenvolvimento das teorias da aprendizagem, desenvolvimento das teorias do currículo e democratização do sistema educativo brasileiro). Em segundo lugar, define e caracteriza um novo modelo de avaliação, mais sintonizado com as exigências educacionais atuais, chamado de *avaliação formativa alternativa*. Por fim, procura estabelecer uma comparação entre as avaliações psicométricas (avaliação como medida; como descrição; como juízo de valor e como negociação e construção) e a avaliação formativa alternativa e analisa os fundamentos, as práticas e as políticas desse novo modelo de avaliação.

3.3.2.1-Razões para mudar a avaliação da aprendizagem dos alunos

Predominam, até hoje, na escola brasileira de educação básica, práticas avaliativas que, longe de levar em consideração o papel que a avaliação deve ter no apoio à aprendizagem dos alunos, mais servem para classificar, certificar, humilhar e medir a capacidade do aluno para reproduzir quase mecanicamente os ensinamentos dos professores. Fora do Brasil, a situação da avaliação não é muito diferente. O pesquisador português Domingos Fernandes (2009) adverte que alguns sistemas educacionais estão organizados com base em uma cultura de avaliação que:

Baseia-se mais na concepção de que o principal propósito da avaliação é o de classificar, certificar, aceitando que há alunos que não podem aprender, desenvolvendo uma cultura cujos resultados estão em geral associados à desmoralização, à repetência e ao abandono escolar de milhares de crianças e jovens. Neste caso, o sistema educacional está globalmente orientado para a prática quase exclusiva da avaliação somativa, que praticamente se limita a apreciar resultados evidenciados pelos alunos tendo em vista a atribuição de classificações (2009, p. 30).

Mas, a realidade não tem mudado muito na sala de aula. Há um enorme abismo entre o discurso avaliativo e as práticas de avaliação, pois o que se observa é um descontentamento e até uma crítica aberta ao tipo predominante de avaliação escolar, sustentada na ideia de que é possível mudar e de que é possível fazer melhor.

Baseado nas pesquisas internacionais efetuadas nos últimos trinta anos, Fernandes (2009) destaca e discute três razões que justificam a necessidade de mudança das atuais práticas de avaliação. São elas: desenvolvimento das teorias da aprendizagem, desenvolvimento das teorias do currículo e democratização das escolas públicas.

- *Desenvolvimento das teorias da aprendizagem*

As concepções sobre a aprendizagem têm condicionado as diferentes maneiras de avaliar os processos escolares em sala de aula. Em outras palavras, as formas como consideramos que devem acontecer o ensino e a avaliação dependem, em grande medida, de como levamos em conta a aprendizagem das crianças.

A pedagogia tradicional, calcada no desenvolvimento da teoria behaviorista, está baseada na concepção de que a aprendizagem mais complexa não é mais do que a soma de um número mais ou menos extenso de aprendizagens mais simples. O importante e necessário é que o aluno aprenda a decompor um conceito em tantas partes necessárias e avaliá-lo em conformidade. Uma consequência dessa concepção é a necessidade de treinar os alunos naquelas pequenas partes, pois a prática é fundamental para que eles dominem cada um dos elementos em que um dado conceito se decompõe. Desde esse ponto de vista, a aprendizagem funciona como o:

[...]acúmulo de associações estímulo-resposta, que sustentou o pensamento e a

ação dos psicólogos behavioristas, e, em boa medida, que ainda hoje influencia de modo significativo o currículo e as práticas de ensino e de avaliação nos sistemas educacionais (FERNANDES, 2009, p. 31).

Essa teoria da aprendizagem está caracterizada pelo predomínio de perguntas centradas na memorização de rotinas, em atividades de completar frases, no estabelecimento de correspondência entre afirmações dadas e em questões de múltipla escolha. Assim concebida, a aprendizagem não passa da mera superficialidade, do domínio dos elementos constituintes do conceito, da ideia ou da teoria em questão, sem levar em consideração a noção de conjunto e as relações existentes entre os diferentes conceitos.

A concepção behaviorista marcou significativamente os modelos de avaliação predominantes até a década de 1980. Segundo Veiga (2008), a avaliação tradicional fortaleceu o uso de testes frequentes de objetivos comportamentais centrados nos processos mais simples do pensamento, implicando pouca participação dos alunos para a consecução dos objetivos comportamentais de reduzida exigência cognitiva. *“É um tipo de avaliação pouco interativa, dissociada do ensino e da aprendizagem. Ela restringe a mensuração e é uma atividade isolada da prática pedagógica” (VEIGA, 2008, p. 286).*

A partir dos anos 1980, começaram a emergir novas concepções inspiradas no cognitivismo, no construtivismo e no socioconstrutivismo que mostravam que os processos de aprendizagem, em oposição à ideia behaviorista, longe de serem lineares, se desenvolvem em múltiplas direções e em ritmos que não obedecem propriamente a padrões regulares. Por isso, o desenvolvimento de processos complexos de pensamento deve iniciar-se desde bem cedo, ainda no período pré-escolar. As aprendizagens significativas, as chamadas aprendizagens com compreensão ou aprendizagens profundas, são reflexivas, construídas ativamente pelos alunos e autorreguladas. Por isso, as crianças, em lugar de serem encaradas como meros receptores que se limitam a reter mecanicamente as informações, devem ser tomadas como sujeitos ativos na construção de suas estruturas de conhecimentos.

No contexto dessas concepções, conhecer alguma coisa significa ter de interpretá-la e ter de relacioná-la com outros conhecimentos já adquiridos. Além disso, a formação integral do estudante não se limita ao conhecimento de como desempenhar uma dada tarefa, mas é preciso saber quando desempenhá-la e como adaptar esse desempenho a novas situações. Essas capacidades são construídas em ambientes eminentemente sociais, pois, ainda que a aprendizagem exija trabalhos individuais de interiorização, não pode ser compreendida sem ter em conta seu contexto e seu conteúdo social.

Cabe à avaliação aqui concebida a tarefa de abranger processos complexos de pensamento; contribuir para motivar os alunos na resolução de problemas; valorizar os aspectos de natureza socioafetiva; centrar-se no uso por parte dos alunos de estratégias metacognitivas; recorrer a tarefas mais abertas e variadas; empregar as mais diversas técnicas e instrumentos de coleta de informação; informar com clareza aquilo que os alunos precisam aprender e saber fazer em cada disciplina e, por fim, analisar, de forma deliberada e sistemática, a informação avaliativa obtida com os alunos.

- Desenvolvimento das teorias do currículo

Os currículos escolares em todos os países do mundo sofreram profundas alterações nos últimos trinta anos, associadas, entre outras razões, à expansão dos regimes democráticos, à grande facilidade de mobilidade de pessoas e de mercadorias e às novas tecnologias de informação e de comunicação. As sociedades tornaram-se muito mais exigentes em todos os níveis e muito mais abertas do ponto de vista econômico. Isso está exigindo dos jovens de hoje a necessidade de estarem habilitados com um conjunto de saberes, capacidades e atitudes que lhes permitam viverem integrados nesse tipo de sociedade e ter o espírito crítico adequado em face das realidades e dos fenômenos que os rodeiam.

Em uma tentativa de adaptar os sistemas educativos à nova realidade e ao futuro que se prevê, os governos estão realizando frenéticos processos de reformas educacionais, que vão desde a introdução de alterações curriculares mais ou menos profundas, a diversificação e flexibilização de percursos educativos e formativos, a aposta na educação e na formação ao longo da vida, a ampliação da escolaridade obrigatória, a maior autonomia das escolas, até o estabelecimento de mecanismos que reforcem o controle do currículo e da avaliação por parte do Estado (FERNANDES, 2009, p. 36).

No que se refere especificamente aos currículos, é preciso afirmar que eles tornaram-se mais desafiadores e exigentes do que há trinta anos, pois vão muito além da memorização de conhecimentos e de procedimentos rotineiros, atingindo maior nível de profundidade dos conhecimentos exigidos, quer na complexidade das tarefas propostas aos alunos, quer ainda na preocupação explícita com a integração, a relação e a mobilização de conhecimentos e aprendizagens que, tanto quanto possível, devem ser desenvolvidas em contextos com real significado para os alunos.

Os países estão sendo cobrados para aderirem a padrões curriculares que supostamente os ajudem a melhorar a qualidade do serviço educacional e formativo ofertado a seus cidadãos.

De acordo com Shepard (2001 *apud* FERNANDES, 2009), os desenvolvimentos curriculares, dos últimos trinta anos, têm dado origem à substituição do *Currículo da Eficiência Social*¹², que fez uso dos princípios da gestão científica aplicando-os às escolas, para uma *Visão Reformada do Currículo* inspirada em teorias construtivistas, socioculturais e cognitivistas das aprendizagens. Com base nessas teorias, a *Visão Reformada* está inspirada nas seguintes ideias: todos os alunos podem aprender; os conteúdos devem desafiar os alunos e estar orientados para a resolução de problemas, independentemente da diversidade dos alunos; a igualdade de oportunidades deve estar ao real alcance de todos; todos os estudantes são socializados nos “discursos” e nas práticas das chamadas disciplinas acadêmicas; os alunos adotam hábitos de reflexão e atitudes favoráveis ao desenvolvimento das aprendizagens e os alunos exercem práticas democráticas numa comunidade responsável e empenhada (SHERPARD, 2001 *apud* FERNANDES, 2009, p. 38-39).

De acordo com Fernandes (2009), um currículo com esse tipo de ideias ou princípios exige uma avaliação de natureza distinta, em que as tarefas sejam suficientemente desafiadoras para os alunos; é preciso, ainda, que exista uma clara preocupação com os processos de aprendizagem e também com os produtos, e que a avaliação seja contínua e integrada no processo de ensino e aprendizagem e os alunos participem ativamente no processo de avaliação.

-Democratização dos sistemas educativos

Uma das grandes conquistas das sociedades democráticas nas últimas décadas, tem a ver com o aumento expressivo do número de crianças e jovens na escola. Mas o acesso à educação não é suficiente. Os países precisam estar preparados para adequar os serviços educacionais, que são prestados a esses estudantes, de tal modo que se garanta o direito à aprendizagem e que se permita a integração plena e digna na sociedade.



Figura 15: *Democratização dos sistemas educativos*

Fonte: http://portal.mec.gov.br/images/stories/noticias/2009/provinhabrasil_2009.jpg

¹² O Currículo da Eficiência Social predominou nos sistemas educacionais do chamado mundo ocidental durante todo o século XX, começando a perder influência prática a partir dos anos 1970 e 1980, dependendo dos países. Algumas das ideias que sustentam essa abordagem curricular são hoje claramente questionadas e até repudiadas, como é o caso das que defendiam que só uma minoria dos alunos podia estudar disciplinas ditas acadêmicas ou científicas para dar continuidade a seus estudos na universidade (FERNANDES, 2009, p. 38).

Nesse sentido, a avaliação tem um enorme papel para desempenhar na melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem e na verdadeira democratização dos sistemas educacionais. A avaliação é responsável por ajudar na motivação dos estudantes e na superação dos obstáculos no caminho da construção do conhecimento. A avaliação pode e deve ter um papel relevante no desenvolvimento de aprendizagens complexas, no desenvolvimento moral e no desenvolvimento socioafetivo dos alunos. De acordo com Fernandes (2009):

A avaliação pode segregar ou pode integrar. Pode melhorar a autoestima dos alunos, pode piorá-la ou, em casos extremos pode mesmo destruí-la. Pode orientar o percurso escolar dos alunos ou pode afastá-los de qualquer percurso (p. 40).

Por fim, a avaliação tem um impacto relevante nos sistemas educacionais, porque orienta os estudantes acerca dos saberes, das capacidades e das atitudes a desenvolver; porque influencia na motivação e na percepção do que é importante aprender; porque estrutura a forma como se estuda, bem como o tempo que se dedica ao trabalho acadêmico; porque melhora e consolida as aprendizagens e porque promove o desenvolvimento dos processos de análise, síntese e reflexão crítica. De modo que qualquer mudança que se deseje introduzir nos sistemas educacionais deve levar em consideração a teoria e a prática da avaliação das aprendizagens.

3.3.2.2-Da avaliação como medida à avaliação formativa alternativa da aprendizagem dos alunos.

Essa parte do texto discute, analisa e compara as características das avaliações psicométricas e da *avaliação formativa alternativa* (avaliação alternativa). Procura-se tratar de maneira conceitual e teórica os conceitos estruturantes de ambos os tipos de avaliação praticados em sala de aula, de modo a auxiliar os professores e futuros professores durante a atividade de enquadramento conceitual do que fazem ou do que pretendem fazer em sala de aula.

De início, defendemos o nosso posicionamento a favor da segunda proposta avaliativa: a *avaliação formativa alternativa*, por se tratar de um modelo mais acorde com as exigências da escola brasileira atual caracterizada pela busca da inclusão social, pela melhoria dos currículos e pela centralidade do processo no estudante e nas aprendizagens.

- avaliações psicométricas

Autores como Guba e Lincoln (1989 *apud* FERNANDES, 2009) estabelecem quatro gerações diferentes de avaliação que, por sua vez, correspondem a outras tantas perspectivas, abordagens, significados ou conceitualizações. São elas: a avaliação como medida, a avaliação como descrição, a avaliação como juízo de valor e a avaliação como negociação e construção.

a) A avaliação como medida

Nessa primeira geração, avaliação e medida eram sinônimas e prevalecia a ideia de que avaliar era uma questão essencialmente técnica, realizada por meio de testes bem elaborados para esses fins. Situa-se aproximadamente no período de 1905 e princípios da década de 1930, na França, com a criação dos testes por Alfred Binet e Théodore Simon, destinados a medir a inteligência e as aptidões desenvolvidas. Segundo essa concepção, os testes poderiam *medir com rigor e isenção as aprendizagens escolares dos alunos*.

Em termos práticos da sala de aula, a avaliação como medida pode se reduzir a pouco mais do que a administração de um ou mais testes e a atribuição de uma classificação aos alunos em períodos determinados. De acordo com essa perspectiva, a avaliação: 1) tem como função principal classificar, selecionar e certificar; 2) procura medir os conhecimentos; 3) não permite a participação dos alunos nesse processo; 4) é descontextualizada; 5) privilegia a quantificação de resultados em busca de objetividade e neutralidade do professor e 6) é referida a uma norma ou padrão e, por isso, os resultados de cada aluno são comparados com os de outros grupos de alunos.

b) A avaliação como descrição

Essa concepção de avaliação procurou superar limitações detectadas na avaliação anterior, como o fato de os conhecimentos dos alunos serem considerados os únicos objetos de avaliação. Caracteriza essa geração a busca pela descrição de padrões de pontos fortes e fracos nos estudantes perante os objetivos educacionais previamente definidos. Essa perspectiva não se limita a medir, pois vai além ao tentar descrever até que ponto os alunos atingem os objetivos definidos.

Essa geração situa-se no período entre o começo da década de 1930 e os anos de 1950. Recebeu enorme influência dos trabalhos de Ralph Tyler, pesquisador e avaliador norteamericano, sobretudo, no período de 1930 a 1945. Por isso, essa etapa de avaliação foi conhecida como a *Idade Tyleriana*.

A principal diferença entre a avaliação como medida e a avaliação descritiva está no fato de que na segunda geração os objetivos são formulados num domínio comportamental e procura-se verificar se eles são ou não atingidos pelos estudantes. Esse tipo de avaliação apresentou as primeiras características de uma função reguladora, mesmo que não possa ser atribuído a ela um nível de sofisticação igual ao que se alcançou na atualidade. Fora isso, a avaliação como descrição manteve todas as outras características, que eram próprias da avaliação, como medida.

c) A avaliação como juízo de valor (avaliação como apreciação do mérito)

A terceira geração da avaliação nasce, como a segunda, da necessidade de superar falhas e pontos fracos na avaliação da geração anterior. A ideia central desse tipo de avaliação está na formulação de juízos de valor acerca dos objetos que avalia. Mantendo as funções técnicas e descritivas das gerações anteriores, essa avaliação passa também a desempenhar o papel de juiz. Ela se estabelece, especialmente, nos finais da década de 1960. Na época, todas as abordagens de avaliação estavam em consonância com essa concepção.

Nessa geração, a avaliação ampliou seus horizontes e se tornou claramente mais sofisticada do ponto de vista teórico. Surgiu então, com M. Scriven, a distinção entre o conceito de *avaliação somativa*, mais associada à prestação de contas, à certificação e à seleção, e o conceito de *avaliação formativa*, mais associado ao desenvolvimento, à melhoria das aprendizagens e à regulação dos processos de ensino e aprendizagem.

Na época, a avaliação formativa tinha para alguns autores (BLOOM, HASTINGS, MADDAUS) um papel crucial nas ações didáticas que o professor deveria compreender como resultado das eventuais dificuldades de aprendizagem dos alunos.

No contexto dessa concepção, surgem importantes ideias sobre a avaliação, que vão desde o fato de que ela deve 1) induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulem o ensino e a aprendizagem; 2) ir além dos resultados que os alunos obtêm nos testes; 3) envolver professores, pais, alunos e outros autores; 4) ter em conta no processo de avaliação os contextos de ensino e de aprendizagem, até 5) definir critérios para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objeto de avaliação (FERNANDES, 2009, p. 50).

Por fim, é relevante ressaltar que se no campo teórico a avaliação chegou a atingir esses níveis de desenvolvimento, no chão da escola as coisas mudaram muito pouco.

d) A avaliação como negociação e construção

Essa quarta geração representa uma ruptura epistemológica com as gerações de avaliação anterior. Ela não tem a ambição de estabelecer quaisquer parâmetros ou enquadramentos, o que só será determinado e definido por um processo negociado e interativo com aqueles que, de algum modo, estão envolvidos na avaliação. Seus representantes chamam essa geração de *avaliação receptiva* ou *avaliação responsiva*.

A avaliação como negociação e construção é construtiva, pelo caráter das metodologias que emprega ou coloca em prática para avaliar e pela epistemologia que lhe é subjacente. Essa geração de avaliação está baseada em um conjunto de princípios, ideias e concepções novas, como: 1) os professores devem partilhar o poder de avaliar com seus alunos e outros atores e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação; 2) a avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem; 3)

a avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens; 4) o *feedback*, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo de ensino e aprendizagem; 5) a avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolverem suas aprendizagens, do que para julgá-las ou classificá-las em uma escola; 6) a avaliação é uma construção social, em que são levados em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula e 7) a avaliação deve empregar métodos predominantemente qualitativos, não se excluindo o uso de métodos quantitativos.

e) A avaliação formativa alternativa

Essa quinta geração da avaliação se baseia em princípios decorrentes do construtivismo, do cognitivismo, da Psicologia Social e das teorias socioculturais e sociocognitivas. A partir dos anos 1990, a expressão *avaliação alternativa* passou a ser amplamente utilizada na literatura como uma espécie de guarda-chuva, sob o qual se abriga todo e qualquer processo de avaliação destinado a regular e a melhorar as aprendizagens, focado nos processos, mas sem ignorar os produtos. Trata-se de acordo com Fernandez (2009):

[]de uma avaliação mais interativa, mais situada nos contextos vividos por professores e alunos, mais centrada na regulação e na melhoria das aprendizagens, mais participativa, mais transparente e integrada dos processos de ensino e de aprendizagem. Ou seja, uma avaliação que, sendo eminentemente formativa em suas formas e em seus conteúdos, é alternativa à avaliação psicométrica, de matriz behaviorista, muito baseada na avaliação somativa e na ideia da avaliação como medida (p. 56).

A avaliação somativa alternativa, com base em diversos autores, é denominada também de a) avaliação autêntica; b) avaliação contextualizada; c) avaliação formadora; d) avaliação reguladora; e) regulação controlada dos processos de aprendizagem e f) avaliação educativa. Mas, independentemente da ênfase particular inerente a cada uma dessas definições, todas elas acabam por designar uma avaliação mais orientada para a melhoria das aprendizagens do que para classificá-las. Fernandes (2009) apresenta algumas das características principais de uma dessas modalidades de avaliação: a *avaliação autêntica*:

- 1) incluir tarefas contextualizadas;
- 2) utilizar problemas complexos;
- 3) contribuir para que os alunos desenvolvam ao máximo possível suas capacidades;
- 4) exigir a utilização funcional de conhecimentos dos conteúdos disciplinares;
- 5) apresentar para os alunos as tarefas e suas exigências antes da situação de avaliação;
- 6) exigir certa colaboração entre pares;
- 7) ter em conta, durante a correção, as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos alunos;
- 8) determinar os critérios de correção, fazendo referência às exigências cognitivas das competências visadas e
- 9) considerar a auto avaliação como parte da avaliação.

A avaliação formativa alternativa é um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos. Em outras palavras, permitir que os alunos aprendam melhor, com compreensão, utilizando e desenvolvendo suas competências, especialmente as do domínio cognitivo e meta-cognitivo.

Na concepção de avaliação formativa alternativa, o professor tem um importante papel a desempenhar, que vai desde a organização do processo de ensino, ao propor tarefas apropriadas aos alunos, definir prévia e claramente os propósitos e a natureza do processo de ensino e de avaliação, definir suas estratégias, utilizar um sistema permanente e inteligente de *feedback* que apoia efetivamente os alunos na regulação de suas aprendizagens, ajustar sistematicamente o ensino de acordo com as necessidades, até chegar a criar um adequado clima de comunicação interativa entre os alunos e entre estes e os professores.

Não menos importante é a participação responsável dos alunos assumindo uma postura ativa no

processo, desenvolvendo as tarefas que lhe são propostas pelos professores; utilizando o *feedback* que lhes é fornecido pelos professores para regularem suas aprendizagens; analisando seus próprios trabalhos mediante seus processos metacognitivos e de autoavaliação; regulando suas aprendizagens, tendo em conta os resultados da autoavaliação e de seus recursos cognitivos e metacognitivos; partilhando seu trabalho, suas dificuldades e seus sucessos com o professor e com seus colegas, bem como organizando seu próprio processo de aprendizagem.



Figura 16: Relação Professor x Aluno
Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/1265745>

As características principais da avaliação formativa alternativa são:

1) É deliberadamente organizada para proporcionar um *feedback* inteligente e de elevada qualidade, tendo em vista melhorar as aprendizagens dos alunos.

2) O *feedback* é determinante para ativar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e autoestima.

3) A natureza da interação e da comunicação entre professores e alunos é absolutamente central, porque os professores têm que estabelecer pontes entre o que considera ser importante aprender e o complexo mundo dos alunos.

4) Os alunos são deliberadamente, ativos e sistematicamente envolvidos no processo do ensino e aprendizagem, responsabilizando-se pelas suas aprendizagens e tendo amplas oportunidades para elaborarem suas respostas e partilharem o que e como compreendem.

5) As tarefas propostas aos alunos que, desejavelmente, são tanto de ensino, como de avaliação e de aprendizagem, são criteriosamente selecionadas e diversificadas; representam os domínios estruturantes do currículo e ativam os processos mais complexos do pensamento (analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, selecionar).

6) As tarefas refletem estreita relação entre as didáticas específicas das disciplinas, que se constituem como elementos de referência indispensável, e a avaliação, que desempenha um papel relevante de avaliação dos processos de aprendizagem.

7) O ambiente de avaliação das salas de aula induz uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender.

Domingos Fernandes (2009), principal referência teórica utilizada no módulo, declara-se explicitamente favorável a essa geração de avaliação. De acordo com ele, a avaliação formativa alternativa com as características citadas anteriormente é a que deve ser desenvolvida na sala de aula das escolas, porque permite melhorar significativamente as aprendizagens dos alunos, e porque parece mais clarificadora e mais coerente com os esforços teóricos que têm sido desenvolvidos (FERNANDES, 2006).

3.3.3. Por uma prática avaliativa formativa alternativa.

No tópico anterior tivemos a oportunidade de estudar, além das razões principais que justificam uma mudança nos rumos da avaliação escolar, o conceito e as características fundamentais de um novo modelo de *avaliação formativa alternativa* que contrasta com as gerações de avaliações psicométricas, centradas nos conteúdos e na classificação, que lhe precederam (avaliação como medida, avaliação como descrição, avaliação como juízo de valor e avaliação como negociação e construção).

Ficou evidenciado que esse novo modelo de avaliação tem como principal propósito apoiar o aluno no progresso de sua aprendizagem. A avaliação formativa alternativa procura dar indicações claras ao aluno acerca do ponto em que se encontra a aprendizagem, onde se pretende chegar e que esforço será necessário para alcançar o desejado. Nessa perspectiva, o estudante deve estar constantemente informado a respeito do que precisa fazer para superar suas dificuldades e de como se encontra; isso implica um *feedback* regular, sistemático e propositado do educador ao aluno. Portanto, faz-se necessário que professores e alunos trabalhem juntos e que o professor esteja atento às necessidades de cada estudante de sua turma, entre uma série de questões.

De acordo com Fernandes (2009), pelo menos três conclusões podem ser tiradas com relação a esse paradigma de avaliação, que ele defende e conceitualiza:

- a) a avaliação formativa melhora profundamente a aprendizagem de todos os alunos;
- b) os alunos que mais se beneficiam desse tipo de avaliação são os que apresentam mais dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e
- c) os alunos, que estão em ambientes em que os professores realizam essa avaliação de forma sistemática, obtêm melhores resultados nas avaliações externas do que os estudantes avaliados de forma somativa (que, sintetizando, é um tipo de avaliação pontual, que enfatiza os resultados e visa classificar, certificar ou selecionar).

Nessa parte do tema daremos continuidade ao estudo da avaliação formativa alternativa, uma vez que procura analisar os princípios para uma prática eficiente desse modelo na sala de aula da escola básica, bem como identificar, descrever e fundamentar a principal estratégia de avaliação formativa: o *portfólio*. Leva-se em consideração o fato de que, para o professor, tão importante ou mais do que entender os fundamentos teóricos do modelo de avaliação em questão, é saber como implementar na prática estratégias adequadas de avaliação que permitam verdadeiramente que os alunos melhorem suas aprendizagens.

3.3.3.1- Princípios para uma prática da avaliação formativa alternativa

É de extrema importância caracterizar os princípios que orientam o desenvolvimento da avaliação formativa alternativa. Essa caracterização pode auxiliar no trabalho que os professores realizam com seus alunos em sala de aula, de modo a poder adequar seu trabalho às mudanças curriculares, ao contexto da prática pedagógica, à ambiência de aprendizagem, ao contexto socioeconômico dos estudantes e à cultura organizacional das escolas, onde os processos de ensino e aprendizagem têm lugar.

Há um conjunto de princípios de natureza diversa, adotados em projetos de inovação, que são mais ou menos referidos na literatura sobre avaliação alternativa. Fernandes (2009) seleciona, dentre uma lista deles, aqueles que parecem resultar mais importantes: integração ensino-aprendizagem-avaliação, seleção de tarefas, funções, triangulação, triangulação de estratégias, técnicas e instrumentos, triangulação de atores, triangulação de espaços e de tempos, transparência e papel e natureza do *feedback*.

a) *Integração ensino-aprendizagem-avaliação*

Na concepção de avaliação formativa alternativa, o ensino, a aprendizagem e a avaliação constituem um todo articulado e coerente. A avaliação, mediante um processo de comunicação e de *feedback* bem estabelecidos, entra no ciclo do ensino e da aprendizagem, e o *feedback* age como instrumento que viabiliza a integração desses três componentes. De acordo com Gipps e Stobart (2003 *apud* FERNANDES, 2009, p. 88), "*avaliação alternativa não fará qualquer sentido se não fizer parte integrante do processo de ensino*".



Figura 17: Integração

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/829745>

A integração entre esses três componentes permite regular o ensino e a aprendizagem, bem como utilizar tarefas que são necessárias para ensinar, aprender, avaliar e contextualizar a avaliação. Por outro lado, é mediante essa integração que se torna possível abranger mais consequentemente uma grande variedade de domínios do currículo, deixando mais consistente e equilibrada a relação existente entre finalidades do currículo, ensino e avaliação.

A ausência de integração, ou a fragilidade nesse princípio, gera um modelo de avaliação que, longe de ajudar aos alunos a aprenderem e a desenvolverem suas capacidades, assume a função de certificar e selecionar.

- Seleção de tarefas

A seleção de tarefas para utilizar com os alunos pode ser o elemento mais importante do processo de ensino-aprendizagem-avaliação. Por intermédio das tarefas, o processo de ensino pode orientar-se para o desenvolvimento de um amplo espectro de aprendizagens que vão dos conhecimentos de conteúdos específicos da disciplina, até os aspectos de natureza mais transversal (socioafetivos, resolução de problemas, relação com os outros).

De acordo com Fernandes (2009), a seleção de tarefas adequadas representa a melhor maneira de desenvolver processos de avaliação mais contextualizados, mais elaborados, mais interativos e mais diretamente relacionados com a aprendizagem.

As tarefas devem ter, pelo menos, três funções diferentes:

- a) integrar as estratégias de ensino utilizadas pelo professor;
- b) ser um meio privilegiado de aprendizagem e
- c) ter associado qualquer processo de avaliação.

Não obstante, é preciso agir com rigor pedagógico para não incorrer no erro de que tudo tem a mesma importância, de que é preciso trabalhar tudo com os alunos, sobrecarregando-os de trabalho e de obrigações. O professor precisa saber selecionar o essencial do secundário, o relevante do irrelevante, o significativo do pouco significativo. Pois, segundo Fernandes (2009, p. 91), *não precisamos de mais tarefas, precisamos de melhores tarefas. Ricas do ponto de vista educacional e formativo, cuja resolução implique que os alunos relacionem, integrem e mobilizem um leque amplo de aprendizagens.*

Por fim, é necessário que exista correlação entre a avaliação, o currículo e as metodologias e estratégias usadas para o desenvolvimento, fazendo coincidir, sempre que possível, as tarefas de aprendizagem com as tarefas de avaliação. Não podemos nos permitir continuar concebendo um processo de ensino que pensa atividades ou tarefas específicas para desenvolver a aprendizagem dos alunos e outra bateria de tarefas, especificamente, para avaliar se os estudantes realmente aprenderam.

- Funções

As funções da avaliação mais tradicionalmente referidas são a formativa e a somativa. A avaliação de

natureza psicométrica privilegia a função somativa (a formulação de juízos acerca das aprendizagens dos alunos após um período mais ou menos longo de ensino e de atividade voltada para a aprendizagem, a classificação, a medida, o uso de testes, a ordenação, a seleção e a certificação).² A avaliação alternativa privilegia a função formativa e desenvolve-se durante os períodos em que ocorrem o ensino e todas as atividades a ele associadas.

A avaliação alternativa é diferente dos tipos de avaliações que lhe precedem, porque coloca sua preocupação nos processos de ensino e de aprendizagem, que são analisados *in loco* (enquanto acontecem). Por esse motivo, a avaliação alternativa dá relevância às seguintes funções da avaliação: motivação, regulação e autorregulação, apoio à aprendizagem, orientação e diagnóstico. Segundo Fernandes (2009, p. 93), *é muito importante que a avaliação ajude a motivar os alunos para aprenderem com compreensão e para lhes dar conta de seus processos e de seus sucessos, mas também de seus insucessos e dificuldades.*

Do modelo anterior, fica a ideia de que a avaliação alternativa, como outras gerações de avaliação, considera tanto os processos de ensino e aprendizagem, como os produtos dessa aprendizagem. Mas, nesse modelo avaliativo, a ênfase não cai sobre os resultados. A atribuição de classificações não é considerada a única função da avaliação, nem sua principal preocupação, mas a motivação pelo estudo, a regulação, a autoavaliação etc.

- Triangulação

A coleta de informação, que toda a avaliação alternativa pressupõe, tem que considerar que não é possível avaliar tudo o que um aluno sabe e é capaz de fazer. Sempre que avaliamos, estamos cometendo erros, pois não há nenhuma estratégia, técnica ou instrumento que nos permita avaliar exatamente determinadas aprendizagens dos alunos, que não é fácil garantir que a avaliação abranja todos os domínios do currículo ou mesmo o essencial de cada um desses.

Avaliamos, com base em amostras de desempenho dos alunos numa variedade de tarefas específicas, por vezes, amostras muito pequenas e tarefas muito específicas quando trabalhamos em salas com um número grande de estudantes. Quando esse processo é feito com objetividade, é possível afirmar, com certa segurança, se os alunos aprenderam ou não e com qual qualidade aprenderam o que era suposto que aprenderam num dado domínio.

Esses são os motivos pelos quais se propõe um princípio de triangulação aplicáveis às estratégias, às técnicas e aos instrumentos, aos atores no processo de avaliação, aos tempos ou momentos de avaliação e aos espaços ou contextos.

Triangulação é um conceito criado pelo filósofo norte-americano Donald Davidson, que diz respeito a um vasto conjunto de problemas filosóficos, particularmente condensados nos campos da epistemologia e da filosofia da mente. Trata-se de uma relação estabelecida entre três vias distintas de acesso epistêmico à realidade, constituídas pelas dimensões subjetiva, intersubjetiva e objetiva.

No campo da pesquisa, o conceito de *triangulação* foi desenvolvido por Denzin (1979 *apud* MINAYO, 2005) e significa (a) a combinação e o cruzamento de múltiplos pontos de vista; (b) a tarefa conjunta de pesquisadores com formação diferenciada; (c) a visão de vários informantes e (d) o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação. Seu uso, na prática, permite interação, crítica intersubjetiva e comparação (MINAYO, 2005).

O uso da triangulação na avaliação alternativa pode ser compreendido como expressão de uma dinâmica de trabalho do professor que integra a análise das estruturas, dos processos e dos resultados, a compreensão das relações envolvidas na implementação das ações e a visão que os atores diferenciados constroem sobre todo o processo de ensino e aprendizagem: seu desenvolvimento, as relações hierárquicas e técnicas, fazendo dele um *constructo* específico.

Além da integração objetiva e subjetiva no processo de avaliação, esta proposta inclui os atores do processo de ensino e aprendizagem, não apenas como objetos de análise, mas, principalmente, como sujeitos de autoavaliação. Essa postura ética e teórica se fundamenta nos princípios da filosofia comunicativa (HABERMAS, 1987 *apud* MINAYO, 2005) e propicia meios para que, no desenvolvimento

do processo de análise, os que o implementam ou recebem seus influxos, se apropriem da compreensão dos dados quantitativos e qualitativos gerados pelo trabalho e recolham subsídios para as mudanças necessárias.

- Triangulação de estratégias, técnicas e instrumentos

A avaliação formativa alternativa exige a diversificação de métodos, estratégias, técnicas e instrumentos de coletas de informações. A diversificação pode ajudar a configurar uma avaliação de natureza mais informal, por isso o uso de testes de papel e lápis continua a ser importante. Mas eles não são suficientes. É preciso que os métodos, estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação ajudem os alunos a tomar consciência do tipo de atividade, experiências de aprendizagem, atitudes, valores, conhecimentos e competências mais valorizadas no processo de ensino e aprendizagem.

Por esse motivo, sugere-se o emprego de relatórios, pequenos comentários, observações mais ou menos estruturadas, entrevistas, trabalhos e produtos de diversa natureza, realizados pelos alunos como estratégias, técnicas ou instrumentos de avaliação. Quando bem empregados, esses recursos ajudam alunos e professores. Os primeiros percebem que não basta apenas estudar para as provas e que se espera deles o desenvolvimento de um leque mais amplo de aprendizagens. Os professores aprender a lidar melhor com a grande diversidade de estudantes que hoje estão juntos em sala de aula e a reduzir os erros inerentes à avaliação.

- Triangulação de atores

A avaliação formativa alternativa também deve poder contar, além da participação do professor, com os alunos, pais, outros professores e, quando necessários, com outros técnicos escolares, como é o caso dos assistentes sociais, psicólogos escolares e psicopedagógicos. Com isso, aumentam as possibilidades de garantir a triangulação entre os principais atores no processo de avaliação.

A diversificação dos atores se justifica pelas seguintes razões:

- a) a tendência para se avaliar o trabalho do professor e da escola;
- b) a necessidade de proceder a apreciações mais globais e transversais dos progressos experimentados pelos alunos;
- c) a reconhecida importância da avaliação diagnóstica e formativa;
- d) a necessidade de resolver os problemas de aprendizagem por meios pedagógicos, em vez dos meios administrativos.

- Triangulação de espaços e de tempos

A triangulação de espaços e tempo significa que a avaliação, para que seja verdadeiramente formativa alternativa, precisa acontecer em diferentes contextos (sala de aula – trabalho individual, em pequeno grupo, em grande grupo, interpares, dramatização, simulação de conferências, apresentações, leituras etc. –, visitas a museus, a unidades empresariais, a mercados, a associações culturais e recreativas, a instituições científicas) e ao longo de diversos períodos de tempo (ao longo de períodos escolares e não em dois e três momentos previamente anunciados).

- Transparência

Dado que a avaliação formativa alternativa tem a função de ajudar no processo de aprendizagem e não de escamotear o sucesso do estudante, ela precisa ser transparente. De acordo com Fernandes (2009), os objetivos, as aprendizagens a desenvolver e todos os processos de avaliação devem ser claramente expressos e devem estar sempre disponíveis para quem a eles quiser ter acesso. Os critérios de avaliação devem ser apresentados de forma clara desde a primeira aula, enquanto é aprovado o contrato didático, e devem constituir um elemento fundamental de orientação do aluno. A transparência permite que o aluno, em qualquer momento do ano escolar, possa conhecer sua situação em face das aprendizagens que têm que adquirir ou desenvolver.

-Papel e natureza do feedback

A avaliação formativa alternativa requer comunicação e interação entre alunos e dos alunos com o professor. O *feedback*, como mecanismo de comunicação, facilita vários processos. Em primeiro lugar, permite que os alunos tomem consciência de seus progressos e/ou dificuldades em relação à aprendizagem que têm de desenvolver. Em segundo lugar, dá ao professor a possibilidade de perceber as alterações que necessitam fazer para que o ensino vá ao encontro das necessidades dos seus alunos. De acordo com Fernandes (2009, p. 97), *é evidente que, na ausência de qualquer informação por parte dos professores, os alunos terão certamente mais dificuldade em situar-se perante os desafios que têm que enfrentar os esforços que tem que fazer ou os métodos de estudo que devem usar.*

Os alunos precisam o tempo todo de orientações sistemáticas e de avaliações (*feedback*), do seu trabalho e dos seus desempenhos, que os ajudem a melhorar as suas aprendizagens, que os estimulem e que os motivem a ir tão longe quanto possível, quer reconhecendo os seus progressos e sucessos, quer ajudando a ultrapassar os seus pontos fracos.

Sadler (1998 *apud* FERNANDES, 2009) considera três elementos sequências fundamentais no processo de *feedback*:

- 1) considerar uma qualquer produção do aluno;
- 2) analisar essa mesma produção à luz de qualquer sistema de referências e
- 3) emitir um juízo que ajude o aluno a superar eventuais dificuldades.

O *feedback* tem caráter formativo quando:

- 1) serve para esclarecer, perante os alunos seu nível de desenvolvimento real, ou seu estado, perante os objetivos da aprendizagem e, simultaneamente, dar-lhes informação que os ajude alterar ou modificar o referido estado;
- 2) é devidamente pensado, estruturado e adequadamente integrado no processo de aprendizagem dos alunos;
- 3) garante que o que se pretende comunicar aos alunos seja efetivamente percebido de forma que eles possam saber o que fazer com tal comunicação e
- 4) conduz necessariamente a qualquer tipo de ação ou conjunto de ações, que o aluno desenvolva para poder melhorar suas aprendizagens.



Figura 18: *Feedback* Formativo

Fonte: http://www.pmrbr.ac.gov.br/v4/images/stories/2010/Julho_2010/educacao_ideb_mat_4.jpg

Segundo Fernandes (2009, p. 98-99), o *feedback* pode assumir várias formas, conteúdos e processos.

- a) pode estar mais centrado nos resultados e levar às chamadas atividades de remediação ou de reforço, à motivação e, por fim, à consecução dos objetivos previamente estabelecidos. É uma concepção muito associada às perspectivas behavioristas das aprendizagens;
- b) pode estar associado à ideia de recompensar o esforço, melhorando a autoestima dos alunos que, por sua vez, conduz a mais esforço e, normalmente, a melhor aprendizagem ou
- c) pode conceber-se como estando mais orientado para os processos utilizados, não centrados na natureza das tarefas de avaliação propostas e na qualidade das respostas dos alunos. Um processo deliberado e planejado, que ajuda os alunos a perceberem e a interiorizarem o que é trabalho de elevada qualidade e quais as estratégias cognitivas e/ou metacognitivas, os conhecimentos, as atitudes ou as capacidades que necessitam desenvolver para que aprendam e compreendam.

A última concepção é bem mais sofisticada do que as anteriores e está associada às teorias cognitivistas e construtivistas da aprendizagem. Trata-se, segundo Fernandes (2009), do tipo de abordagem que está associado à avaliação formativa alternativa.

Sobre a distribuição do *feedback*, seja de natureza escrita, oral ou não verbal, é possível afirmar que pode variar com base nas características específicas de cada turma, mas precisa ser distribuída de maneira equilibradamente, ponderando as formas e a natureza que ela deve assumir. Diz Fernandes (2009) que:

[...]convém equilibrar a proporção de feedback oral, escrito ou não verbal, a oportunidade para o fazer em público ou em privado, dentro ou fora da sala de aula ou de o focar exclusivamente nos aspectos referentes a conteúdos disciplinares específicos ou também em outros aspectos como, por exemplo, nas aprendizagens de natureza transversal (p. 100).

3.3.3.2- O portfólio como instrumento da avaliação formativa alternativa

O portfólio é um dos procedimentos de avaliação que diz respeito à avaliação formativa e significa *pasta de cartão, plástico, metal ou silicone usada para guardar papéis, desenhos, estampas etc.* De acordo com Fernandes (2009), o portfólio é:

[...]uma coleção organizada e devidamente planejada de trabalhos produzidos por um aluno durante um certo período de tempo. Sua organização deve ser tal que permita uma visão tão ampla, tão detalhada e tão profunda quanto possível das aprendizagens conseguidas pelos alunos (p. 102).

O portfólio é empregado para que os alunos coloquem amostras de suas produções realizadas em sala de aula e em casa, as quais apresentam a qualidade e a abrangência de seu trabalho, de modo a ser apreciado mais tarde pelo professor.

O portfólio, como rica fonte de informação, permite tanto aos alunos quanto ao professor compreender o processo em desenvolvimento e oferecer sugestões que encorajem sua continuidade. Ao mesmo tempo, é um procedimento de avaliação que permitirá aos alunos participar da formação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar seu progresso. []

Os alunos são, portanto, participantes ativos da avaliação, selecionando as melhores amostras de seu trabalho para incluí-las no portfólio.

A seleção dos melhores trabalhos do aluno dá ao portfólio o caráter de coleção proposital, que conta a história dos seus esforços, progresso ou desempenho nas diversas áreas do conhecimento previstas no currículo escolar. Por tal motivo, essa coleção deve incluir a participação do aluno na seleção do conteúdo do portfólio; as linhas básicas para a seleção; os critérios para julgamento do mérito e a evidência de autorreflexão pelo aluno.

O entendimento anterior inclui três ideias básicas:

- a) a avaliação é concebida como um processo em desenvolvimento;
- b) os alunos são participantes ativos desse processo, porque aprendem a identificar e revelar o que sabem e o que ainda não sabem e
- c) a reflexão pelo aluno sobre sua aprendizagem é parte importante do processo.

Não existe um modelo específico de portfólio. Professores e alunos, de acordo com os objetivos que se pretendem atingir, as condições de trabalho e os recursos de que dispõem, estabelecem as regras, isto é, acertam o tipo de trabalhos a incluir no portfólio, as condições em que o podem fazer e os objetivos de tal inclusão.

Enfim, o portfólio aqui concebido é mais do que uma coleção de trabalhos do aluno. Não é uma mera pasta onde os alunos arquivam seus textos. A seleção dos trabalhos a serem incluídos é feita por meio da

autoavaliação crítica e cuidadosa, que envolve o julgamento da qualidade da produção e das estratégias de aprendizagem utilizadas, da amplitude e diversidade da amostra, bem como da inclusão dos diferentes domínios destacados pelo currículo e/ou pelo projeto da escola. É por isso que é desejável que os trabalhos a integrar o portfólio tenham, pelo menos, as seguintes características:

- 1) contemplem todos os domínios do currículo ou, pelo menos, os que são considerados essenciais e estruturantes;
- 2) sejam suficientemente diversificados quanto à forma (escritos, visuais, audiovisuais, multimídia);
- 3) evidenciem processos e produtos de aprendizagem;
- 4) exemplifiquem uma variedade de modos e processos de trabalho e
- 5) revelem o envolvimento dos alunos no processo de revisão, análise e seleção dos trabalhos.



2 – ATIVIDADES DO TEXTO BÁSICO

Como ficou evidenciado durante a leitura do texto básico, um dos principais problemas de caráter teórico que dificulta hoje a compreensão a fundo da avaliação, tem a ver com a falta de unidade conceitual existente no tratamento do tema. Por esse motivo, foram estudados vários conceitos associados ao de avaliação.

1 – Identifique e caracterize os diversos conceitos estudados no guia impresso.

2 – Uma tarefa importante do professor consiste em assegurar que os alunos assimilem toda a matéria prevista no plano de ensino, por isso se faz tão necessária à avaliação.

- a) Identifique as diferentes funções que pode desempenhar a avaliação.
- b) Caracterize cada uma dessas funções.

3 – A correta concepção do processo avaliativo supõe a participação ativa e consciente dos alunos no processo avaliativo. Essa participação pode dar-se de duas maneiras diferentes.

- a) Identifique as maneiras em que pode dar-se a participação dos estudantes no processo avaliativo.
- b) Caracterize cada uma dessas maneiras.

4 – Poste as atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem para a correção do seu tutor.



3-LEITURA COMPLEMENTAR

Prezado(a) aluno(a), para ampliar as informações sobre os conhecimentos adquiridos no módulo 2 e complementar o estudo realizado, acesse o seguinte site:

<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/Alunos.pdf>

Nesse endereço eletrônico você acessará o artigo titulado **O que pensam os alunos sobre a avaliação?**, de autoria de Leonor Santos, docente da Faculdade de Ciências, Departamento de Educação, da Universidade de Lisboa, Campo Grande, Portugal, e José Pinto, professor da Escola Superior de Setúbal, Portugal, e publicado na página pessoal de Leonor Santos.



4-ATIVIDADE DA LEITURA COMPLEMENTAR

Com base na leitura do texto complementar **O que pensam os alunos sobre a avaliação?** (Leonor Santos e Jorge Pinto), responda as seguintes indagações:

- 1- Quais foram as principais questões colocadas pelos pesquisadores aos estudantes do 1º ao 11º anos?
- 2- Quais foram os principais dados coletados no artigo com relação à opinião dos alunos entrevistados sobre a avaliação?
- 3- Poste-as no Ambiente Virtual de Aprendizagem para a correção do seu tutor.



5-VÍDEO BÁSICO

Prezado(a) aluno(a), acesse o seguinte endereço eletrônico:

<http://www.diaadia.pr.gov.br/tvpendrive/modules/debaser/genre.php?genreid=72&letter=&start=150>

Nesse endereço eletrônico você acessará o vídeo denominado **Avaliação da aprendizagem**. No vídeo é possível assistir a uma entrevista concedida pelo professor, pesquisador e escritor da avaliação Cipriano Luckesi. O autor trata do tema da avaliação vista como investigação e como intervenção.

Comenta como levar à prática pedagógica esse tipo de avaliação e defende a ideia da necessidade de olhar a avaliação da aprendizagem como um processo simultâneo de pesquisa e de intervenção. Prezado(a) aluno(a), ao assistir a esse vídeo, procure ficar atento aos diferentes procedimentos de ensino e atitudes adotados pelos professores no desenvolvimento da prática pedagógica.



6-ATIVIDADE DO VÍDEO BÁSICO

Após assistir ao vídeo titulado **Avaliação da aprendizagem**, procure responder à seguinte indagação:

1-Como a investigação pode dar base à prática da avaliação da aprendizagem tendo como consequência a intervenção?

Ao concluí-la, poste no Ambiente Virtual de Aprendizagem para a correção do seu tutor.

Valor: 10 pontos



7-ATIVIDADES SUPLEMENTARES

I – FÓRUM

Realizados os estudos inerentes ao tema 3.3, especialmente no que se refere à realização da atividade complementar, procure agora:

– Participar de um fórum no ambiente do *Moodle*, onde você pode discutir com os colegas sobre as principais questões tratadas por Domingos Fernandes no artigo titulado **Por uma teoria da avaliação formativa**.

II – QUESTIONÁRIO

Realizados os estudos inerentes ao tema 3.3, especialmente no que se refere à realização da atividade complementar, procure agora responder as questões abaixo disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

1. Considerando as reflexões realizadas sobre uma proposta de avaliação formativa alternativa, marque as alternativas verdadeiras e falsas com (V) ou (F):

A () São duas as razões que justificam uma rápida mudança da avaliação da aprendizagem dos estudantes: o desenvolvimento das teorias da aprendizagem e a democratização dos sistemas educativos.

B () A avaliação como medida faz parte da avaliação formativa alternativa e tem como função principal estimular o desenvolvimento integral da personalidade dos estudantes.

C () A avaliação como descrição está caracterizada pela busca da descrição de padrões de pontos fortes e fracos nos estudantes perante os objetivos educacionais previamente definidos.

D () A avaliação formativa alternativa é a concepção de avaliação que mais predomina na prática escolar da educação básica brasileira.

2. De acordo com os conteúdos desenvolvidos no guia impresso relacionados com a avaliação formativa alternativa, responda: como você pode definir essa concepção de avaliação?



8-SÍNTESE DO MÓDULO

No tema 3.3 foi analisado o lugar que a avaliação ocupa no quadro dos componentes que integram o processo de ensino e aprendizagem, bem como as dificuldades que os professores enfrentam com os resultados das enormes divergências que existem entre os estudiosos do tema com relação às terminologias empregadas para fazer referência à avaliação.

Com base no critério anterior, o tema 3.3 oferece uma caracterização dos conceitos mais vinculados à avaliação (controle, comprovação, mediação e avaliação) e identifica e descreve as diferentes funções da avaliação (instrutiva, educativa, diagnóstica, desenvolvimento e controle). A seguir é abordado o critério de alguns autores com relação à importância da participação dos próprios alunos nos processos avaliativos.

A segunda parte do tema analisa, descreve e caracteriza as principais razões que justificam uma mudança radical e urgente da avaliação da aprendizagem dos estudantes predominantes até hoje na sala de aula das escolas. Com base nos estudos de Fernandes (2009), determina-se que as três razões fundamentais para a mudança são: as teorias da aprendizagem, as teorias do currículo e a democratização dos sistemas educativos. Por fim, são identificadas as principais gerações pelas quais transitou a avaliação desde início do século XX até a primeira década do século XXI: avaliação como medida, avaliação como descrição, avaliação como juízo de valor, avaliação como negociação e construção e avaliação formativa alternativa.

A terceira parte deixa claro que, nas condições da escola atual, a avaliação formativa alternativa representa a melhor opção para ajudar na melhoria da qualidade das aprendizagens dos estudantes. Nesse sentido, evidencia-se que o *feedback* é indispensável para que a avaliação integre os processos de ensino e aprendizagem e, muito particularmente, para que a avaliação assuma sua natureza formativa. Por intermédio de um *feedback* regular e sistematicamente providenciado, os alunos podem começar a desenvolver as competências de autoavaliação e de autorregulação de suas aprendizagens durante, e não apenas no final, de um dado período de ensino e aprendizagem.

O portfólio foi apresentando como o instrumento mais adequado para a avaliação formativa alternativa. Ele permite aos professores acompanhar o trabalho dos estudantes num contexto em que a atividade de ensinar é considerada como uma atividade complexa com elementos inter-relacionados. Nesse sentido, ele permite apreciar a relação das partes com o todo e, sobretudo, é um recurso para relacionar a teoria com a prática.

PUNTES, Roberto Valdés; ORRÚ, Silvia Ester (org.). As múltiplas faces da avaliação. Teoria e prática na educação. 1ª edição. São João da Boa Vista: Editora Unifeob, 2004.

O livro organizado pelos pesquisadores Roberto Valdés Puentes e Silvia Ester Orrú reúne textos de autores brasileiros e cubanos cujo teor alcança tanto as diversas perspectivas da avaliação (institucional, do desempenho docente e da aprendizagem dos estudantes), a avaliação da educação a distância, bem como a maneira como o estudante vivencia a avaliação em seus diversos aspectos.

Os autores dos artigos que integram a obra chamam a atenção para a necessidade de colocar mais empenho na melhoria do processo de ensino e aprendizagem, com a finalidade de garantir ao estudante o direito de aprender bem, com qualidade formal e política. Nesse sentido, ganham importância os estudos de avaliação e de regulação da educação.

CONDEMARÍN, Mabel; MEDINA, Alejandra. Avaliação autêntica. Um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação. Porto Alegre: ArtMed, 2005, 200p.

A mudança dos procedimentos tradicionais de avaliação é uma das maiores preocupações que enfrentam os atuais programas de melhoria da qualidade da educação.

Este livro apresenta uma alternativa ao modelo de avaliação tradicional: a avaliação autêntica da linguagem e da comunicação, que se constitui em uma atividade formadora destinada a aumentar a probabilidade de que todos os estudantes aprendam.

Entre as principais questões tratadas na obra estão: a avaliação autêntica da aprendizagem da linguagem e da comunicação: uma proposta para a mudança; os procedimentos para aprender a avaliar; as técnicas e instrumentos específicos de avaliação; uma interpretação e comunicação de resultados; algumas experiências de avaliação. Por fim, o livro trata, no epílogo, das oportunidades, tensões e desafios colocados pela avaliação autêntica.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 3. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- AQUINO, O. F. **Metodología para La enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos en el nivel superior**. 2002. 215f. Tese (Doutorado em Ciências Pedagógicas) – Instituto Superior Pedagógico Félix Varela, Villa Clara, 2002.
- AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. A avaliação da aprendizagem na educação superior: precisões conceituais e funções. In: PUENTES, R. V.; ORRÚ, S. E. **As múltiplas faces da avaliação: teoria e prática na educação**. São João da Boa Vista: Editora Unifeob, 2004. p. 130-148.
- BARRERAS H. F. **Modelo pedagógico para La formación y desarrollo de habilidades, hábitos y capacidades**. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y caribeño, 2003. p. 6, (digital).
- COLL, C. **Psicologia e currículo**. 5. ed., São Paulo: Ática, 2001.
- DALBÉRIO, A. Avaliação: uma questão filosófica. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.2, n.1, p. 81-83, jan./jun., 1987.
- DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. São Paulo: Cortez, 1987.
- DEMO, P. **Avaliação sobre o olhar propedêutico**. 3. ed., Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- DEMO, P. **Mitologias da avaliação**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- FELTRAN, R. C. de S. (Org.). **A avaliação na educação superior**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.
- FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.
- FERNANDES, D. Diz-me como ensinas, e eu dir-te-ei como avalias. Entrevista. Bárbara Espínola. **Educacional**. Publicado em: 07 ago. 2009. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/entrevistas/ent_educ_texto.asp?id=291384>. Acesso em: 05 dez. 2010.
- FERNANDES, D. Por uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Lisboa, 2006, n.19, v.2, Janeiro. p. 21-55.
- GALPERIN, P. Ia. Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales. In: ILIASON, I.; LIAUDIS, V. Ia. **Antología de la psicología pedagógica e de las edades**. La Habana: Pueblo y Educación, 1986.
- GALPERIN, P. Sobre la formación de los conceptos y las acciones mentales. In: _____. **Temas de psicología**. La Habana: Arbe, 1979.
- HERNÁNDEZ, F. A avaliação como parte do processo dos projetos de trabalho. In: _____. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 93-101.
- HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**. Os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14. ed., São Paulo: Cortez, 2002.
- MASETTO, M. T. **Competências pedagógicas do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MINAYO, M. C. S. Introdução: conceito de avaliação por triangulação de métodos. In: _____; ASSIS, S. G. de; SOUZA, E. R. de. (Org.). **Avaliação por triangulação de método: abordagem de programas sociais**. 1. ed., v. 1, Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p. 19-52.

PIMIENTA, O. C. **Evaluación en la escuela: reduccionismo o desarrollo?** La Habana: Pueblo y Educación, 1996.

REYES, G. L.; PAIROL, G. E. V. **Pedagogía**. 2. ed., La Habana: Pueblo y Educación, 2001.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?** Critérios e instrumentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVESTRE, M.; RIZO, C. Aprendizaje y diagnóstico. In.: SEMINARIO NACIONAL PARA EL PERSONAL DOCENTE, n. 1, 2001, La Habana. **Tabloide...** La Habana: Universidad para Todos, 2001. p. 32.

VEIGA, I. P. A. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: _____. (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p.267-298.

YAKOLIEV, N. **Metodología y técnica de la clase**. La Habana: Pueblo y Educación, 1978.

ZILBERSTEIN, J. *et al.* Aprendizaje y formación de valores. In: Seminario Nacional para el personal docente. n. 1, 2001, La Habana. **Tabloide...** La Habana: Universidad para Todos, 2001. p. 80.