

Universidade Federal de Uberlândia
Curso de Pedagogia a Distância

Didática II

Roberto Valdés Puentes

PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTRO DA EDUCAÇÃO
Fernando Haddad

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA/CAPES
Celso José da Costa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU
REITOR
Alfredo Júlio Fernandes Neto

VICE-REITOR
Darizon Alves de Andrade

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
DIRETORA E REPRESENTANTE UAB/UFU
Maria Teresa Menezes Freitas

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UFU
COORDENADOR UAB/UFU
Marcelo Tavares

SUPLENTE UAB/UFU
José Benedito de Almeida Júnior

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED – UFU
DIRETORA
Mara Rúbia Alves Marques

CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA
COORDENADOR GERAL
Eucidio Pimenta Arruda

COORDENADOR DE AVALIAÇÃO
Paulo Celso Gonçalves

COORDENADORA DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO
Aldeci Cacique Calixto

COORDENADOR DE TECNOLOGIA
Eucidio Pimenta Arruda

COORDENADORA DE TUTORIA
Marisa Pinheiro Mourão

EQUIPE DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UFU (NEaD)

ASSESSORA DA DIRETORIA
Sarah Mendonça de Araújo

EQUIPE MULTIDISCIPLINAR
Otaviano Ferreira Guimarães
Guilherme Willian Oliveira
Alberto Dumont Alves Oliveira

COORDENADOR DE TECNOLOGIA
Eucidio Pimenta Arruda

COORDENADORA PEDAGÓGICA
Marisa Pinheiro Mourão

EQUIPE DO CURSO DE PEDAGOGIA

SECRETÁRIA

Pâmela Faria Oliveira

APOIO PEDAGÓGICO
Beloni Cacique Braga
Maria Helena Cicci Romero

REVISORA

Ana Lúcia Nardi Arruda

ESTAGIÁRIOS

Ana Rafaella Ferreira Ramos
Edson Silva Barbosa
Felipe Freitas da Silva
Felipe Sérgio de Oliveira Rezende
Flávia Mota de Paula
Gabriela Ribeiro Freitas
Lorraine Rodrigues de Vasconcelos
Márcia Kyo Sato
Pedro Henrique Cacique Braga
Silvana de Jesus Gonçalves
Vilmar Martins Júnior
Vinícius Ferreira de Oliveira

FIGURAS	7
INFORMAÇÕES	8
INTRODUÇÃO	9
AGENDA	12
MÓDULO 1	15
<i>A Didática e as Teorias Pedagógicas: suas repercussões na organização do trabalho pedagógico</i>	
1.1. Questões relativas ao conceito de teorias pedagógicas e de organização do trabalho docente.	15
1.2. Questões relativas às fontes disponíveis para o estudo do tema	17
1.3. Questões relativas à tipologia escolhida para o estudo das teorias pedagógicas	18
MÓDULO 2	31
<i>A organização didática do processo de ensino-aprendizagem: o planejamento</i>	
2.1. Etapas na organização didática do processo de ensino-aprendizagem	32
2.2. O Planejamento e o Planejamento Disciplinar	37
2.2.1. Tipos de Planejamentos na educação	39
2.2.2. O Plano de Ensino versus Programa de Aprendizagem	42
2.3. Os componentes didáticos do planejamento do processo de ensino-aprendizagem	44
MÓDULO 3	49
<i>O planejamento da gestão da matéria</i>	
3.1. Sobre o conceito de objetivo de ensino	50
3.2. Funções e importância dos objetivos	51
3.3. Tipos de classificação geral de objetivos	52
3.4. Determinações e formulação dos objetivos	55
3.5. Planejamento do sistema de conteúdos	61
3.5.1 Conceito de sistema de conteúdos do ensino	61
3.5.2 Componentes integrantes do sistema de conteúdo	62
3.5.3 Fatores que determinam a seleção do conteúdo de ensino	68

MÓDULO 4	73
<i>O planejamento da gestão da matéria II e da classe.</i>	
4.1. <i>O planejamento das atividades de aprendizagem</i>	73
4.2. <i>O planejamento das estratégias de aprendizagem</i>	75
4.3. <i>Descrição das estratégias de aprendizagem</i>	77
4.4. <i>O planejamento do ambiente educativo</i>	79
4.5. <i>O planejamento do tempo previsto</i>	80
4.6. <i>O planejamento do espaço</i>	83
4.6. <i>O planejamento dos recursos materiais</i>	84
4.7. <i>Questões teóricas relativas ao conceito de tecnologias educacionais</i>	85
4.8. <i>Tendências da Didática em relação à evolução das tecnologias educacionais</i>	87
4.9. <i>Classificações e tipologias sobre as tecnologias educacionais</i>	88
4.10. <i>O planejamento da avaliação</i>	89
4.10.1. <i>Conceito de avaliação</i>	89
4.10.2. <i>Funções da avaliação</i>	89
4.11. <i>O planejamento das medidas disciplinares</i>	90
4.12. <i>O planejamento das regras e dos procedimentos</i>	91
4.13. <i>O planejamento das representações e das expectativas do professor</i>	92
REFERÊNCIAS	95

<i>Figura 1 - Professor e escola</i>	16
<i>Figura 2 – Trabalho pedagógico</i>	18
<i>Figura 3- Trabalho Pedagógico</i>	23
<i>Figura 4 - Participantes do ENEM</i>	31
<i>Figura 5 - Planejamento</i>	49
<i>Figura 6 - Livros</i>	63
<i>Figura 7 - Inteligências múltiplas</i>	64
<i>Figura 8 - Cursos de Verano</i>	74
<i>Figura 9 - Tempo-madrilenho/2009</i>	81
<i>Figura 10 - Educativo Museu MACBA-Barcelona</i>	83

Prezado(a) aluno(a),

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

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



Áudio



Vídeo



**Leituras
Indicadas**



Multimídia



**Atividades
Guia Impresso**



**Atividades
Ambiente Virtual**



Saiba Mais



Pare e Pense



**Pesquisando
na rede**

Você usará, também, o espaço ao lado de cada página para fazer suas anotações.

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

Prezado(a) aluno(a),

Meu nome é Roberto Valdés Puentes. Sou doutor em Educação e professor da disciplina Didática, na Faculdade de Educação FAGED/UFU.

É com enorme satisfação que voltamos a nos encontrar, depois de termos vencido a etapa anterior relacionada à **Didática I**.

Na **Didática I** discutimos os fundamentos gerais dessa ciência, ramo importante da Pedagogia e disciplina acadêmica universitária, em grande parte responsável, junto às metodologias do ensino (didáticas específicas), pela formação do pedagogo no que tange a sua atuação profissional no ensino em contextos escolares de aprendizagem.

Tivemos a oportunidade de estudar 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 (o disciplinar, o profissional e o investigativo). 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, sobre os processos de ensino e aprendizagem e 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. Finalmente, avaliamos o papel que a Didática desempenha na formação de professores, especificamente, por intermédio dos saberes didáticos.

A **Didática I** 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 não foi inútil, pois nos capacitou para enfrentarmos, mais preparados, a **Didática II**.

A **Didática II** será destinada, na sua maior parte, ao estudo do que seria a 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. Mas, o tema da organização didática da aula não se esgota na Didática II. Pelo contrário, ele terá continuidade na **Didática III** e na **Didática IV**.

Ao longo da **Didática II** abordaremos, nos módulos I e II, 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 dos módulos (III e IV) 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).

A **Didática II** tem como objetivos gerais, em primeiro lugar, aprimorar a nossa compreensão e entendimento sobre a importância da organização didática da aula, especificamente o planejamento, na permanente melhoria da qualidade política, técnica, científica, cultural e acadêmica dos processos de ensino-aprendizagem que são desenvolvidos em contexto escolares específicos; em segundo lugar, permitir a construção dos conhecimentos didáticos apropriados e o sentimento de confiança em nossa capacidade intelectual/profissional (saberes, habilidades, hábitos e competências) e humana (afetiva, ética, estética etc.) para agir com perseverança na busca do conhecimento e da cidadania dos alunos; terceiro, aprender a utilizar em contextos pedagógicos as mais diferentes linguagens – lingüística, lógico-matemática, gráfica, plástica, corporal, espacial – como meio para produzir, expressar e comunicar idéias, além de diversas fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir, organizar, construir e aplicar conhecimentos didáticos.

A **Didática II** é direcionada para o estudo do processo de ensino-aprendizagem, especificamente, para a análise de seus dois momentos fundamentais: gestão da matéria e da classe, no que diz respeito à primeira etapa de ambos os momentos: o planejamento, com base no estudo das contribuições dos principais teóricos sobre o tema. 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 o processo de maneira que o aluno desenvolva suas capacidades humanas e intelectuais em consonância com o nível em questão. É preciso saber formular adequadamente os objetivos de ensino, selecionar os conteúdos (conhecimentos, habilidades, hábitos e valores), elaborar as atividades de aprendizagem, escolher as melhores estratégias, organizar prudentemente o ambiente educativo e prever as avaliações.

Com a disciplina espera-se, sob ponto de vista geral, que você seja capaz de:

- 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;
- Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do processo docente-educativo no Brasil, contribuindo ativamente, por intermédio de uma docência compromissada, 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 e;
- Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos.

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

- 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;
- Identificar os principais momentos que integram o processo de ensino-aprendizagem;
- Identificar as diferentes etapas que compõem a gestão da matéria e da classe;
- Caracterizar a etapa de planejamento da gestão da matéria e da classe;
- 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;

- Identificar os componentes que integram o planejamento da gestão da matéria e da classe;
- Caracterizar cada um dos componentes do planejamento da gestão da matéria e da classe com base na análise das obras dos principais teóricos sobre o tema;
- Elaborar modelos de Programas de Aprendizagem da Disciplina de maneira que se possa aplicar os conhecimentos adquiridos na Didática II.
- Realizar a leitura e estudo de obras clássicas vinculadas ao tema de planejamento do ensino.

Bom estudo a todos e todas!

AGENDA

Semana	Desenvolvimento do conteúdo	Avaliações
Semana 1	<p>Atividade 1 - Leitura do Guia Impresso: módulo 1</p> <p>Atividade 2 - Vídeo aula – módulo 1</p> <p>Atividade 3 - Leitura Complementar</p> <p>LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Akiko/03.pdf. Acesso em 05 maio 2010.</p> <p>Obs. Leitura da página 26 à 36.</p>	<p>Atividade 4 – Síntese</p> <p>Tarefa com envio de arquivo: Após a leitura do texto sugerido na atividade 3, elabore uma síntese destacando as principais características de cada uma das modalidades que integram as cinco correntes pedagógicas estudadas no guia impresso.</p> <p>Valor – 6,0 pontos</p> <p>Atividade 5 – Fórum: “A didática e as teorias pedagógicas no Brasil”.</p> <p>Proposta: com as informações obtidas por intermédio da leitura do texto básico e do texto da atividade 3, você deverá postar no fórum suas idéias e comentários sobre o tema ou assunto principalmente em relação a importância deste conhecimento na formação do pedagogo.</p> <p>Valor – 4,0 pontos</p>
Semana 2	<p>Atividade 6 – Leitura do Guia impresso: módulo 2</p> <p>Atividade 7 – Vídeo aula: módulo 2</p>	<p>Atividade 8 - Síntese</p> <p>Tarefa com envio de arquivo - Após realizar as atividades previstas para a semana, elabore uma síntese das principais ideias do autor em relação aos tipos de planejamento educacional, ao programa de aprendizagem e aos componentes didáticos do processo pedagógico.</p> <p>Valor – 10,0 pontos</p>

AGENDA

Semana 3

Atividade 9 – Leitura do Guia impresso: módulo 3

Atividade 10 – Vídeo aula: módulo 3

Atividade 11 – Tarefa: conceitos

Lista de palavras – Escreva com suas palavras um conceito para cada um dos termos:

- Objetivos de ensino
- Conteúdos de ensino
- Conhecimentos teóricos
- Conhecimentos empíricos
- Conhecimentos metodológicos

Atividade 12 – Síntese em formato de apresentação

Título: O planejamento do sistema de conteúdos do processo de ensino e aprendizagem.

Após a leitura do guia impresso elabore no Powerpoint ou outro recurso de apresentação uma síntese que contenha os principais dados relacionados com o planejamento do sistema de conteúdos, tais como, conceito, componentes integrantes e fatores que determinam sua seleção.

Valor – 10,0 pontos

Semana 4

Atividade 13 – Leitura do Guia impresso: módulo 4

Atividade 14 – Vídeo aula: módulo 4

Atividade 15 – Fórum: O planejamento do ensino e da aula.

Discutir a questão:

Quais são as características fundamentais dos planos de ensino e de aula?

Lembre-se de que sua opinião deve ser fundamentada nos aspectos teóricos trabalhados na disciplina.

Valor – 4,0 pontos

Atividade 16 – Tarefa

Tarefa com envio de arquivo – Elabore um plano para uma aula específica da educação infantil ou dos primeiros anos do ensino fundamental onde leve em consideração todos os componentes didáticos estudados.

Valor – 6,0 pontos

A Didática e as Teorias Pedagógicas: suas repercussões na organização do trabalho pedagógico

Para chegar até aqui foi preciso ler e estudar com aplicação ao longo do trabalho com a **Didática I**, além de resolver de maneira criteriosa, criativa e colaborativa todas as atividades pedagógicas planejadas naquela disciplina. Ainda assim, nos resta um último esforço para posteriormente adentrar nos aspectos mais específicos e práticos no campo da Didática. Conto com sua boa vontade, disciplina e dedicação para vencer mais esse desafio.

Temos como objetivo nesse módulo:

- Definir os conceitos de Teorias Pedagogias 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.
- Identificar e caracterizar as principais teorias pedagógicas que têm repercutido na forma de organizar o trabalho docente no Brasil.

Durante essa primeira semana, tentaremos construir juntos, a partir das fontes bibliográficas disponíveis, uma síntese explicativa do lugar que ocupa a Didática no campo das teorias pedagógicas e suas repercussões na organização do trabalho docente. Uma abordagem dessa natureza impõe, inicialmente, que seja explicitada, pelo menos, a organização formal do texto. Em primeiro lugar, procuraremos definir o que se entende, na concepção desse texto, por teorias pedagógicas e por organização do trabalho docente. Em segundo lugar, apresentaremos as questões relativas às fontes disponíveis para o estudo do tema. Em terceiro, as questões relativas à tipologia escolhida para o estudo das teorias pedagógicas. Finalmente, em quarto lugar, serão analisadas e caracterizadas as diferentes teorias pedagógicas identificadas que interferem na organização do trabalho docente.

1.1. 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 só de maneira sucinta, uma



o que você entende por teorias pedagógicas e por organização do trabalho docente?



Figura 1 - Professor e escola
Fonte: <http://bancoimagenes.isftic.mepsyd.es/>

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, idéias, 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.

Demerval Saviani, por exemplo, em uma de suas obras mais recentes, estabelece por idéias 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 afirmações 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).

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

Os estudos das teorias pedagógicas na América Latina e no Brasil não são recentes.

Há uma tradição teórico-metodológica que já cumpre mais de 60 anos e ocupa um lugar importante na história do pensamento pedagógico latino-americano contemporâneo e que forma parte das reflexões encaminhadas no sentido da análise das tendências pedagógicas manifestas na prática escolar, quase sempre associadas à História da Pedagogia e da Didática, à Pedagogia Comparada e às investigações sócio-educativas (PUENTES, 2004).

De modo geral, entre a década de 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 nas 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



Idéias educacionais são um conjunto de idéias referidas à educação, quer sejam elas decorrentes da análise do fenômeno educativo visando explicá-lo, quer sejam elas derivadas de determinada concepção do homem, mundo ou sociedade sob cuja luz se interpreta o fenômeno educativo

(SAVIANI, 2007, p. 6).



Como já foi dito, outros termos são usados na literatura científica equivalente a teorias pedagógicas: (correntes, tendências, idéias, modelos, paradigmas, concepções, estilos etc.)

Para nosso estudo será usado o termo “teorias pedagógicas” no sentido definido no item anterior.

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 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.

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



Figura 2 – Trabalho pedagógico
Fonte: <http://bancoimagenes.isftic.mepsyd.es/>

Levando em consideração o objetivo desse módulo, isto é, o estudo “das teorias pedagógicas e suas repercussões na organização do trabalho docente”, optou-se, para a análise do tema, pelas tipologias elaboradas por Freitas (1995) e por Libâneo (2005).

Na primeira, o autor, ao fazer a escolha das teorias pedagógicas, levou 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” (CANDAU, 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



Procure conhecer um pouco sobre esses eventos em:

ENDIPE: www.fae.ufmg.br/endiipe

ANPED: www.anped.org.br



Releia Didática I – conceitos importantes relacionados ao tema desse módulo.



ESTRUTURANTES

No módulo IV retomaremos melhor esse termo.

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*



Faça uma primeira leitura dessa parte do texto e, em seguida, como exercício de estudo, elabore uma síntese ou um quadro sintético das características da Pedagogia Crítico-social dos conteúdos.

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, 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 cabem 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)

A Pedagogia dos Conflitos Sociais

Saviani (2007) a chama de Pedagogia Prática. O termo “Pedagogia dos Conflitos Sociais” deve-se, entre outros, a Freitas (1995). Essa 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 esse 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*



Figura 3- Trabalho Pedagógico
Fonte:<http://bancoimagenes.isftic.mepsyd.es/>

social, é de classe” (SANTOS, 1985a, p. 23).

Na pedagogia dos conflitos sociais cabe ao professor assumir a direção do processo pedagógico, deslocando 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 rompam 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).

No estudo que Freitas (2003) faz da pedagogia dos conflitos sociais aponta Pura Lúcia O. Martins como a escritora mais representativa dessa teoria, no campo didático, com seu estudo titulado Didática teórica/didática prática: para além do confronto (Loyola, 1989). Tanto Martins quanto Santos procuram ressaltar 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, essa pedagogia pretende “visualizar suas implicações a nível pedagógico e a nível da organização do processo de trabalho docente” (SANTOS, 1991, p. 3-4).

Santos (1991) avança 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 1º grau. Nela estão os germes de uma teoria pedagógica alternativa” (MARTINS, 1989, p. 13).

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

1. descrição da prática no nível empírico;
2. procura de um referencial teórico para explicar a prática;
3. compreensão da prática pedagógica no nível da totalidade;
4. elaboração de propostas alternativas.

Finalmente, deve-se considerar que dada a ênfase que a autora aplica 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) leva em consideração que as teorias pedagógicas modernas são aquelas surgidas em plena



Muitas vezes ouvimos essa expressão “na prática a teoria é outra”. Em que ela se fundamenta?

modernidade e que hoje se apresentam em várias versões, mudando das abordagens tradicionais para as 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.

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, como 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, 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 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 umas 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 1. *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 Teoria 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



Pare um pouco a sua leitura e verifique a atividade 3 do Moodle.

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 desenvolver habilidades e destrezas para formar o técnico.

Sob o 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 dominadas pelos alunos durante o percurso de formação.

A corrente racional-tecnológica apresenta-se 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 neocognitvistas:

Nas correntes neocognitvistas 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 de inspiração marxista e que são, frequentemente, divergentes entre si principalmente quanto às 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



Saiba sobre currículo por competência:

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a05.pdf>



Considerando que você é aluno(a) de um curso de Pedagogia a Distância reflita sobre essa expressão “ser tecnológico” e suas implicações.



Você poderá ampliar as informações sobre essas e outras correntes estudadas na leitura complementar da atividade 2 do AVA.

3. a teoria sociocultural
4. a teoria sociocognitiva
5. a teoria da ação comunicativa

4 - Correntes “holísticas”:

Na concepção holística, o autor situa as correntes de diferentes vertentes teóricas que têm como denominar comum uma visão “holística” da realidade, isto é, 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 valores transcendentais e 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

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, optamos 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; 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).



LEITURA INDICADA:

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.

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



Figura 4 - Participantes do ENEM
Fonte: <http://www.agenciabrasil.gov.br/>

2. o neopragmatismo

A organização didática do processo de ensino-aprendizagem passa por três momentos importantes: o planejamento, a execução e a avaliação. Como processo, esses momentos sempre se apresentam inacabados, incompletos, imperfeitos, flexíveis e abertos a novas reformulações e contribuições dos professores e dos próprios alunos, com a finalidade de aperfeiçoá-los de maneira contínua e permanente à luz das teorias mais contemporâneas. Como processo, esses momentos também se apresentam interligados uns aos outros, sendo difícil identificar onde termina um para dar lugar ao outro e vice-versa. Há execução e avaliação enquanto se planeja; há planejamento e avaliação enquanto se executa; há planejamento e execução enquanto se avalia.

Nesse **Módulo II** pretendemos estudar juntos não só o Planejamento, deixando claro que separar o planejamento dos demais momentos da organização didática do processo, apenas responde a uma questão metodológica para seu melhor tratamento.

São Objetivos desse módulo:

- Definir os conceitos de planejamento e de planejamento



O que você entende por planejamento e a importância que você lhe concede na organização didática do processo de ensino-aprendizagem?



Destacam-se os trabalhos de Veiga (2008), Gauthier et. al. (1998), Reyes e Pairoi (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.

disciplinar.

- Identificar as etapas na organização didática do processo de ensino-aprendizagem.
- Caracterizar as diferentes etapas que integram a organização didática do processo de ensino-aprendizagem.
- Definir o conceito de Programa de Aprendizagem.
- Comparar o Plano de Ensino e o Programa de Aprendizagem.
- Caracterizar os diferentes tipos de Programa de Aprendizagem que existem.
- Identificar os componentes que integram o planejamento do processo de ensino-aprendizagem.

2.1. 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.

O autor canadense Clermont Gauthier (1998) tem identificado dois dos momentos mais importantes na organização do processo de ensino-aprendizagem e as três etapas nas quais cada um deles se divide:

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 os conteúdos.

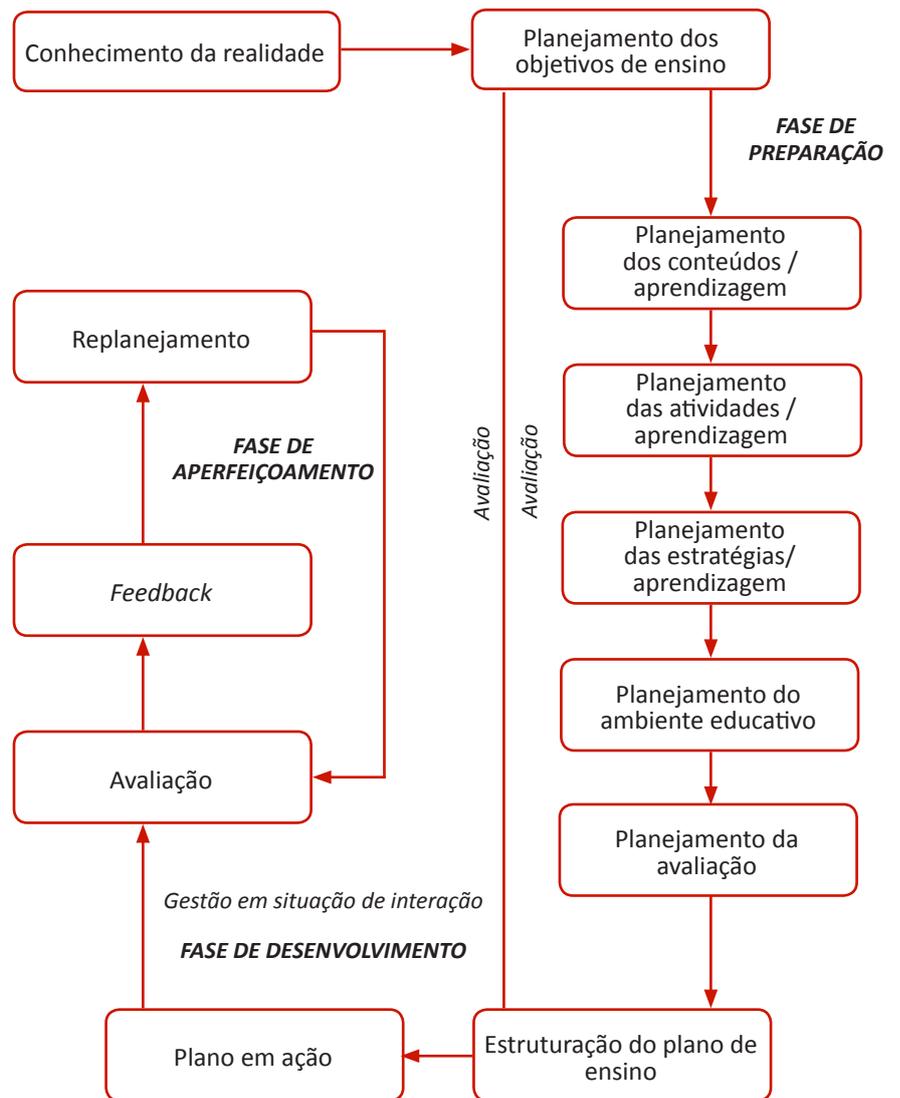
A **Gestão da Classe**, por sua vez, consiste num conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem. Segundo Gauthier et. al. (1998), o grau de ordem na sala varia em função dos desvios verificados em relação ao programa de ação implantado 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, alguns 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 pelo **planejamento**, **gestão** e **avaliação** da Matéria e da Classe. Se comparada essa classificação por etapas do autor canadense, com as fases do *Programa de Ensino*, propostas pelas pesquisadoras brasileiras Flávia Maria Sant’anna et. al. (1998), poderíamos identificar a etapa de planejamento com a de preparação; a etapa de Gestão com a de desenvolvimento, enquanto a etapa de aperfeiçoamento

- 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. Esses procedimentos de avaliação permitem os ajustes que se fizerem necessários à consecução dos objetivos.

se corresponde com a etapa de avaliação.

O fluxograma, a seguir, foi adaptado a partir do modelo publicado em *Planejamento de ensino e avaliação* (1998) de Flávia Maria Sant’anna et. al. O conteúdo das seções foi, por vezes, alterado buscando-se



adequar o fluxograma com os componentes do planejamento da gestão da matéria da proposta de Gauthier et. al. (1998).

Na fase de **planejamento** (preparação) são previstos todos os passos que concorrem para assegurar a sistematização, o desenvolvimento e concretização dos objetivos previstos (SANTÁNNIA ET. AL., 1998).

É ponto pacífico entre os pesquisadores e professores que o trabalho de planejamento exerce 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 em classe. Segundo Gauthier et. al. (1998, p. 198),

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.

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

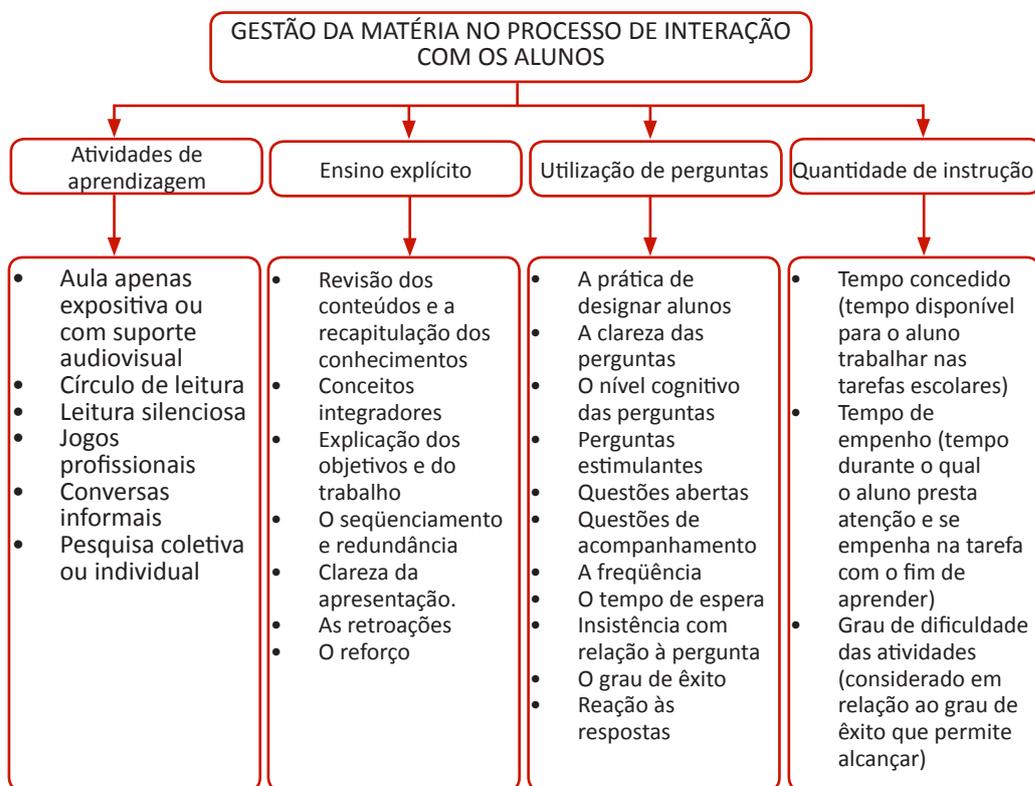
Na fase de **gestão** (desenvolvimento) a ênfase recai na ação do aluno e do professor. Gradativamente, o trabalho desencadeado desenvolve e aprimora níveis de desempenhos desejados. Trata-se, segundo Gauthier et. al. (1998), de um tipo de atividade que se relaciona de forma mais específica com a gestão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

No esquema (1) que é mostrado a seguir se apresentam, de maneira sucinta, os componentes básicos que integram e constituem a gestão da matéria no processo de interação com os alunos, com base na



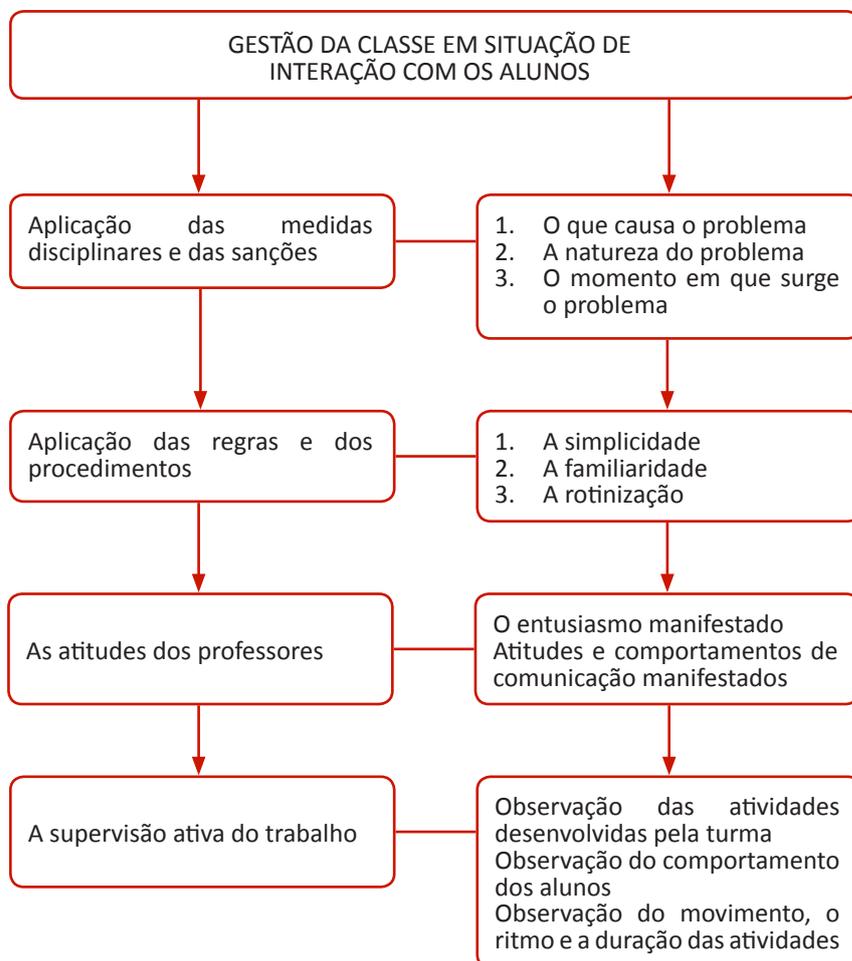
Existe uma relação estreita e importante entre o planejamento e a gestão. Quais seriam os papéis desempenhados pelos professores e alunos nesse processo?

Esquema 1



obra de Gauthier et. al. (1998). O estudo pormenorizado dessa etapa terá lugar na **Didática III**.

A gestão da classe está associada 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. No esquema (2) se apresentam os componentes fundamentais desse momento, com base na obra de Gauthier et. al. (1998), mas o estudo



detalhado de cada um deles terá lugar na **Didática III**.

Esquema 2

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), esses procedimentos permitem os ajustes que se fizerem necessários à consecução dos objetivos.

A fase de avaliação trata da avaliação da aprendizagem, quer seja ela somativa ou formativa, da gestão da matéria e da classe. Os resultados de pesquisa mostram que uma avaliação freqüente, segundo modalidades variadas (avaliações somativas, descritivas, formativas) dos processos de pensamento superior e das habilidades de base, favorece a aprendizagem e o desempenho escolar.

Nesse módulo II, estudaremos apenas a gestão da matéria e da classe na fase de planejamento. As fases de desenvolvimento e avaliação serão abordadas ao longo dos módulos III e IV respectivamente.

2.2. O Planejamento e o Planejamento Disciplinar

O desejo de transformar sonhos em realidade objetiva é uma preocupação que marca a humanidade. Segundo Baffi (2002), continuamente enfrentamos situações que necessitam de planejamento, ainda que nem sempre as atividades diárias realizadas sejam delineadas em etapas concretas da ação, uma vez que já pertencem ao contexto de nossa rotina. Entretanto, para a realização de atividades que não estão inseridas em nosso cotidiano, usamos os processos racionais para alcançar o que desejamos.

O tema planejamento se insere com muita relevância na atualidade. Por isso, o entendimento dos conceitos e seu uso são fundamentais para o exercício da prática de planejar. Sendo assim, esse texto pretende ser um auxílio em relação ao significado básico dos termos Planejamento, Plano, Programa e Projeto em geral e, especialmente, Planejamento Educacional, Planejamento de Ensino e Programa de Aprendizagem, entre outros.

É importante que você entenda que é quase impossível enumerar todos os tipos e níveis de planejamento necessários à atividade. Pela capacidade criativa da pessoa humana, pela sua predisposição natural a planejar quase tudo e pelo seu apego ao ensaio de processos de transformação de suas idéias em realidade, ainda quando boa parte do que faz não o faça de maneira consciente e eficaz, o ser humano possui uma estrutura básica que o leva a divisar o futuro, a analisar a realidade e a propor ações e atitudes para transformá-la (GANDIN, 2001).

Conceito de Planejamento

Planejamento é o processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, visando ao melhor funcionamento de empresas, instituições, setores de trabalho, organizações grupais e outras atividades humanas. O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações (PADILHA, 2001, p. 30).

Segundo Padilha (2001, p. 63), «planejar é um processo encaminhado para dar respostas a problemas concretos, com base em fins e meios que se orientam para sua superação, de modo a atingir objetivos previstos, pensando o futuro, considerando as condições do presente, as experiências, os aspectos contextuais e os pressupostos de quem planeja.»

O ato de planejar, como atividade racional, está presente também na educação, visto que essa tem como características básicas: evitar

a improvisação, prever o futuro, estabelecer caminhos que possam nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação. Segundo SANT'ANNA et. al. (1998, p. 14):

A educação é hoje concebida como fator de mudança, renovação e progresso. Por tais circunstâncias o planejamento se impõe, neste setor, como recurso de organização. É o fundamento de toda ação educacional.

A educação, por ser considerada um investimento indispensável à globalidade desenvolvimentista, passou, nos últimos decênios de nosso século [XX], a merecer maior atenção das autoridades, legisladores e educadores.

O planejamento da educação, como atividade humana consciente e intencional, segundo SANT'ANNA et. al. (1998, p. 15), é feito com base num conjunto de objetivos:

- relacionar o desenvolvimento do sistema educacional com o desenvolvimento econômico, social, político e cultural do país;
- estabelecer as condições necessárias para o aperfeiçoamento dos fatores que influem sobre a eficiência do sistema educacional;
- alcançar maior coerência interna na determinação dos objetivos;
- conciliar e aperfeiçoar a eficiência interna e externa do sistema. Também com base em um conjunto de requisitos
- aplicação do método científico no estudo da realidade;
- apreciação objetiva das necessidades para satisfazê-las a curto, médio e longo prazo;
- apreciação realista das possibilidades de recursos humanos e financeiros;
- previsão dos fatores mais significativos que intervêm no desenvolvimento do planejamento

Segundo Damis (1996), tem predominado até hoje três enfoques diferentes do tratamento da questão do planejamento.

1. Primeiro enfoque: resultou da tendência tecnicista predominante a partir da década de 1960. Enfatiza a importância e a necessidade do ato de planejar, visto como processo contínuo de organização racional do sistema educativo no que se refere à definição de objetivos, de recursos e de metas a serem alcançados e avaliados através de meios eficientes e eficazes, em prazos definidos.

2. Segundo enfoque: foi introduzido no interior da escola a partir do final da década de 1970, resultou em uma espécie de negação radical do processo de planejar a prática escolar e que foi resultante da concepção que analisa e critica a educação escolar sob o ponto



Procure se informar sobre as ações de planejamento da Educação no governo- PNE

de vista de sua função de reproduzir as condições predominantes na sociedade capitalista.

Segundo a própria autora, esse segundo movimento:

Ao destacar a relação educação-sociedade como pressuposto para a compreensão da prática escolar (...) priorizou o enfoque sociológico, histórico e filosófico do processo educativo e desconsiderou (chegando até mesmo a descartar) qualquer abordagem técnica do referido processo (DAMIS, 1996, p. 172).

3. Terceiro enfoque: procura (re)colocar a questão do planejamento escolar no interior da formação dos professores, ampliar a compreensão da importância e da necessidade do planejamento para a escola. Segundo essa nova abordagem, a importância e a necessidade de planejar, passaram a significar, além da organização racional dos meios para a escola garantir a reprodução, a manutenção e a produtividade do sistema, uma forma de compreensão crítica da adequação da educação do homem ao modelo de progresso e de desenvolvimento alcançados hoje pela sociedade capitalista.

Esse terceiro movimento, do qual Damis (1996) faz parte, passa a entender o planejamento como um meio que, de maneira simultânea, organiza a prática educativa e contribui para manter/superar a função exclusivamente capitalista daquela instituição social. Nesse contexto, não podem deixar de ser consideradas as definições de objetivos, de estratégias de ação e de avaliação dos resultados que constituem a essência do planejamento, na sua relação com os elementos que fazem parte das condições e das necessidades materiais, políticas e ideológicas predominantes na realidade social mais ampla. Por isso:

O processo de planejar o trabalho pedagógico da escola e o(s) projeto(s) que dele resulta(m), como forma de organizar e operacionalizar as finalidades sociais da escola, também podem ser compreendidos como condição indispensável para a escola contribuir para a superação da realidade predominante. (DAMIS, 1996, p. 179)

2.2.1. Tipos de Planejamentos na educação

Na educação existe uma variedade muito grande de tipos de planejamento e de planos, caracterizados pela sua abrangência e pela sua especificidade. Entre os tipos de Planejamentos, os mais conhecidos e comuns são:

1. Planejamento Educacional
2. Planejamento Curricular
3. Planejamento de Ensino

4. Planejamento Escolar

5. Planejamento Disciplinar

1. Planejamento Educacional: É o processo contínuo que se preocupa com o “para onde ir” e “quais as maneiras adequadas para se chegar lá”, tendo em vista a situação presente e as possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da educação atenda tanto as necessidades da sociedade, quanto as do indivíduo (PARRA apud SANT’ANNA et. al., 1998, p. 14).

Ao mesmo tempo, trata-se do tipo de planejamento mais abrangente de todos (entre os níveis do planejamento na educação escolar), correspondendo à modalidade de planejamento que é efetuado em nível nacional, estadual e municipal, incorporando as políticas educacionais (VASCONCELOS, 1995, p. 53).

2. Planejamento Curricular: Esse nível de planejamento é relativo à escola. É o processo de tomada de decisões sobre a dinâmica da ação escolar. É previsão sistemática e ordenada de toda a vida escolar do aluno. Por intermédio dele são estabelecidas as linhas-mestras que norteiam todo o trabalho na instituição escolar. Constitui um instrumento que orienta a ação educativa na escola, pois a preocupação é com a proposta geral das experiências de aprendizagem que a escola deve oferecer ao estudante, por intermédio dos diversos componentes curriculares (VASCONCELLOS, 1995, p. 56).

Para SANT’ANNA et. al. (1998, p.17), o planejamento curricular é:

Uma tarefa multidisciplinar que tem por objeto organização de um sistema de relações lógicas e psicológicas dentro de um ou vários campos do conhecimento, de tal modo que se favoreça ao máximo o processo ensino-aprendizagem. A previsão de todas as atividades que o educando realiza sob a orientação da escola para atingir os fins da educação.

O planejamento curricular expressa por meio de seus objetivos gerais a postura filosófica da instituição, isto é, a sua concepção de mundo, de Homem, de sociedade, de educação, de estudante e de escola. Seus objetivos principais são: ajudar os membros da comunidade a definir seus objetivos; obter maior efetividade no ensino; coordenar esforços para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem; propiciar o estabelecimento de um clima estimulante para o desenvolvimento das tarefas educacionais. Seus requisitos: refletir os melhores meios de cultivar o desenvolvimento da ação escolar, envolvendo todos os elementos participantes do processo; estar alerta para as novas descobertas e para os novos meios postos ao alcance da escola; contínuo estudo e constante investigação da realidade imediata e dos avanços técnicos, especialmente na área educacional; ter como pressuposto inerente a sua estruturação a dinamização e integração da escola como uma célula viva da sociedade (SANT’ANNA et. al. 1998, p. 17-18).

3. Planejamento de Ensino: É o processo de decisão sobre atuação concreta dos professores, no cotidiano de seu trabalho pedagógico, envolvendo as ações e situações, em constante

interações entre professor e alunos e entre os próprios professores e os próprios alunos (PADILHA, 2001, p. 33). Na opinião de Mattos (apud SANT'ANNA et. al., 1995, p. 19), esse nível de planejamento trata da *“previsão inteligente e bem calculada de todas as etapas do trabalho escolar que envolvem as atividades docentes e discentes, de modo a tornar o ensino seguro, econômico e eficiente.”*

O planejamento do ensino prevê o processo de tomada de decisões bem informadas que visam à racionalização das atividades do professor e do aluno, na situação de ensino-aprendizagem, procurando e favorecendo melhores resultados acadêmicos.

Enfim, o planejamento do ensino constitui o processo de organização, estruturação ou sistematização das ações do professor e dos alunos, tendo em vista a consecução dos objetivos de aprendizagem estabelecidos.

Os principais objetivos do planejamento do ensino são: racionalizar as atividades educativas; assegurar um ensino efetivo e econômico; conduzir os alunos ao alcance dos objetivos propostos; verificar o andamento do processo educativo.

Os principais requisitos são: Levar em consideração a interação aluno-professor; o professor precisa dominar os requisitos técnicos necessários ao planejamento; adaptar seu planejamento às condições de trabalho da escola, às circunstâncias e às exigências do meio.

4. Planejamento Escolar: É o planejamento global da escola, envolvendo o processo de reflexão, de decisões sobre a organização, o funcionamento e a proposta pedagógica da instituição. “É um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (LIBÂNEO, 1992, p. 221).

5. Planejamento Disciplinar: É o planejamento global do professor, envolvendo o processo de reflexão, de decisões sobre a organização, o funcionamento e a proposta pedagógica da disciplina.

Plano, por sua vez, é um documento utilizado para o registro de decisões tais como: o que se pretende fazer, como fazer, quando fazer, com quem fazer, por que fazer etc. Segundo Ferreira (apud PADILHA, 2001, p. 36), o plano é um tipo específico de apresentação sistemática e justificada das decisões tomadas relativas à ação a realizar e que, por tal motivo, tem a conotação de produto do planejamento, serve como guia e orientador da prática (tendo a prática mesma como ponto de partida).

O plano, tanto como o planejamento, não deve ser um documento rígido nem absoluto, mas a formalização dos diferentes momentos do processo de planejar que, por sua vez, envolve desafios e contradições.

Entre os tipos e formas de planos mais comumente utilizados estão:

1. Plano Nacional de Educação
2. Plano Escolar
3. Plano de Curso
4. Plano de Ensino ou Disciplinar



Conheça o PNE com os diagnósticos regionais. Disponível em

<http://conae.mec.gov.br/>



Procure conhecer o plano de curso do Curso de Pedagogia a Distância -UFU

1. Plano Nacional de Educação: É o documento se reflete toda a política educacional de uma nação, inserido no contexto histórico, que é desenvolvido a longo, médio ou curto prazo.

2. Plano Escolar: É documento no qual são registrados os resultados do planejamento da educação escolar. *“É o documento mais global; expressa orientações gerais que sintetizam, de um lado, as ligações do projeto pedagógico da escola com os planos de ensino propriamente ditos”* (LIBÂNEO, 1993, p. 225).

3. Plano de Curso: É a organização de um conjunto de matérias que vão ser ensinadas e desenvolvidas em uma instituição educacional, durante o período de duração de um curso. Segundo Vasconcellos (1995, p. 117), esse tipo de plano é a “sistematização da proposta geral de trabalho do professor naquela determinada disciplina ou área de estudo, numa dada realidade”.

4. Plano de Ensino ou Disciplinar: É o plano de disciplinas, de unidades e experiências propostas pela escola, professores, alunos ou pela comunidade”. Situa-se no nível bem mais específico e concreto em relação aos outros planos, pois define e operacionaliza toda a ação escolar existente no plano curricular da escola (SANT’ANNA, 1993, p. 49).

2.2.2. O Plano de Ensino *versus* Programa de Aprendizagem

T em predominado até hoje na escola uma concepção tradicionalista do planejamento, execução e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem (gestão da matéria e da classe) dos estudantes.

Os professores têm o costume de organizar suas ações pedagógicas anuais ou semestrais, com base em planos de ensino que têm como centro o pensar docente, o ato de ensinar (portanto, a ação do professor é o foco do plano), e fazemo-lo de maneira isolada, individual e solitária. O que significa que, muitas vezes, assume-se sozinho a responsabilidade de selecionar “o para que”, “o porquê”, “o que”, “o como”, “o quando”, “o onde”, e o “com que” do ensino, e também “o que”, “o como” e “o quando avaliar”.

Além disso, o plano de ensino é representativo da prática pedagógica de professores que planejam de uma maneira considerada rígida, que se concentram demais no conteúdo e não o suficiente nas necessidades e no trabalho dos estudantes. É representativo também de docentes que não sabem tirar proveito dos momentos propícios ao ensino que surgem quando os estudantes fazem perguntas e dão respostas nunca antes suspeitas, porque fogem do padrão de aula que foi concebido.

As pesquisas têm mostrado que modelos de ensino baseados em planos com essas características levam o professor a posturas menos sensíveis em relação às motivações, interesses, conhecimentos prévios e possibilidades reais de seus alunos, bem como às idéias por eles expressas, às diversas ocasiões de debate e discussão que surgem em sala de aula, porque ficam concentrados demais no plano

de ação e na quantidade de conteúdo que precisa ser transmitido. Nesses casos, o trabalho de planejamento se revela contraproducente porque os professores não conseguem dele se libertarem quando as situações do cotidiano o exigem.

Mas, as atuais propostas didáticas defendem, em primeiro lugar, a importância da construção de processos de parceria na sala de aula, deslocando o foco da ação docente e do ensino para a *aprendizagem* dos alunos e para a produção de conhecimentos. Em segundo lugar, defende-se um processo de construção de *Programas de Aprendizagem*, no lugar de *Planos de Ensino*.

O *Programa de Aprendizagem* 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, da prática reflexiva de ensino e está centrado no colegiado de professores do Curso e nos coletivos docentes disciplinares, interdisciplinares, por áreas, por períodos e institucionais.

A ideia de introduzir os *Programas de Aprendizagem*, em substituição aos *Planos de Ensino*, é uma proposta das professoras e pesquisadoras brasileiras Léa das Graças Camargo Anastasiou e Leonir Alves (2003) que o definem como o conjunto de documentos nos quais se registra o contrato didático (objetivos a ser alcançados, conteúdos, metodologias, formas de avaliação, datas de entregas de trabalhos, enfim, os papéis do professores e dos alunos) pretendido para aquela etapa do curso a ser construída pelos professores e alunos (p. 58).

Os Programas de Aprendizagem são, no mínimo, de três tipos:

1. Programa de Aprendizagem da Disciplina
2. Programa de Aprendizagem da Unidade
3. Programa de Aprendizagem da aula

Nos Estados Unidos, segundo Gauthier et. al. (1998), os professores mais experientes do ensino fundamental e médio realizam várias formas de planejamento e identificam cinco planejamentos diferentes:

1. anual
2. por etapas
3. por unidade
4. semanal
5. diário

No Brasil, os professores utilizam de maneira mais comum uma forma de planejamento: anual, no caso de disciplinas anuais; semestral no caso de disciplinas semestrais (nos referimos ao Plano da Disciplina). Não é freqüente observar no país, sobretudo, no nível universitário, planejamentos de unidades e de aulas.



Quais fatores influenciam na construção de planos anuais nas escolas brasileiras?

O Programa de Aprendizagem da Disciplina corresponde ao planejamento anual e é o documento que deve conter a maioria das decisões pré-ativas, importantes, tomadas pelos professores com influência, a longo prazo, sobre o estudante. Essas decisões são tomadas relativamente cedo, no início do ano letivo, mas devem contar com a participação dos alunos e resultam em uma série de condições que exercem uma importante influência sobre as possibilidades de tomada de decisões posteriores (GAUTHIER et. al., 1998).

O Programa de Aprendizagem da Unidade corresponde com o planejamento por etapas, por unidades e por semanas e se trata de um documento que ocupa uma posição intermediária entre o Programa de Aprendizagem da Disciplina e da Aula. É um pouco mais específico e detalhado que o Programa da Disciplina, mas não chega ao nível de minúcia do Programa da Aula. Ele sistematiza e organiza a disciplina com base em assuntos ou temas que guardam entre si estreita relação sob o ponto de vista do conteúdo.

O Programa de Aprendizagem da Aula corresponde com o planejamento diário e implica a seleção e a gestão do material e das atividades na estrutura estabelecida por essas decisões a longo prazo. Por esse motivo, pode ser considerado como uma espécie de implementação prática do Programa de Aprendizagem da Disciplina e da Unidade. Ele especifica as realizações diárias para a concretização dos programas anteriores.

Sendo assim, fica evidenciado que a simples elaboração do Programa da Disciplina não é suficiente para dar conta da organização de todo o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. O Programa da Unidade e, sobretudo, o Programa da Aula, são fundamentais. Esse último, na medida em que é realizado de forma consciente, implica a concretização das concepções, dos objetivos e das intenções que foram explicitadas no Programa da Disciplina.

Em outras palavras, o Programa de Aprendizagem da Disciplina aporta uma concepção de ensino, os objetivos gerais esperados, as condições humanas e materiais necessárias para o trabalho, os critérios de avaliação, as formas de docência, o cronograma das aulas, etc. O Programa da Aula aporta as minúcias, os detalhes, a flexibilidade necessária às atividades e às estratégias de aprendizagem, os instrumentos e os conteúdos para cada avaliação específica etc.

2.3. Os componentes didáticos do planejamento do processo de ensino-aprendizagem

Tanto o planejamento, quanto a execução e avaliação do processo de ensino-aprendizagem requerem a organização de um conjunto de componentes didáticos. As teorias sobre a estrutura do processo têm variado em dependência das considerações existentes sobre o ensino e a significação que tem sido concedida aos diferentes componentes integrantes. Dessa forma, é possível encontrar na literatura científica classificações diversas sobre os componentes didáticos do processo de ensino-aprendizagem.

Em *Didáctica General*, L. Klingberg (1980), ainda que de maneira não muito clara, o problema é abordado assim:

O processo de ensino se caracteriza pela constante interação de três componentes:

- **A matéria de ensino**, isto é, o conteúdo das disciplinas distintas.
- **A ação de ensinar**, isto é, o processo no qual o professor atua como mediador entre o aluno e a matéria de ensino.
- **A ação de aprender**, isto é, o processo de apropriação da matéria de ensino pelo aluno.

L. Klingberg menciona como integrantes do processo de ensino a três componentes: o professor, o aluno e a matéria, questão que posteriormente desenvolve mais amplamente no livro *Introducción a la didáctica general* (1978), no qual oferece um enfoque histórico do problema e apresenta todos os elementos estruturais do processo objeto de estudo, a saber:

- 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

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

Libâneo (2008), inspirado na classificação inicial elaborada 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:

- os objetivos
- os conteúdos
- os métodos (incluindo meios e formas organizativas)
- as condições

Para Libâneo, 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) acredita que o professor, durante o processo de organização da aula, precisa atentar para as necessidades formativas de seus alunos, a fim de perceber a quais interesses atende ao propor determinadas atividades de aprendizagem. Com base nisso, formula e explica os elementos estruturantes da organização didática da aula na perspectiva do projeto colaborativo, a saber:

- para que: as intencionalidades e suas relações com os objetivos educativos
- o que: o conteúdo cultural
- como: a metodologia como elemento de intervenção didática
- com que: uma gama de recursos didáticos
- o que, como: avaliação formativa alternativa
- onde: organização espacial da sala de aula
- quando: o tempo na organização da aula
- quem, para quem: os agentes da aula

Já Gauthier et. al. (1998) asseguram que a organização didática do processo de ensino de 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:

- os objetivos de ensino
- os conteúdos de aprendizagem
- as atividades de aprendizagem
- as estratégias de aprendizagem
- as avaliações
- o ambiente educativo

O planejamento da gestão da classe, por sua vez, dá-se por intermédio dos seguintes componentes:

- as medidas disciplinares
- as regras e os procedimentos
- as representações e expectativas do professor

Finalmente os autores cubanos González, Baranda e Valiente (1998)

denominam os componentes didáticos do processo de ensino-aprendizagem de “configurações do processo” e estabelecem os seguintes:

- problema
- objeto
- objetivo
- conteúdo
- método
- resultado

Segundo os autores mencionados, as categorias citadas anteriormente constituem “configurações do processo”, entretanto são consubstanciais ao mesmo e permitem distingui-lo. Por intermédio das configurações se expressam as qualidades do processo, porque conjuntamente com as leis e regularidades possibilitam sua caracterização de maneira essencial.

Nos módulos 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 sobre o tema pelos autores já citados e por outros. No módulo III, serão estudados os componentes do planejamento da gestão da matéria I (os objetivos, do sistema de conteúdos, das atividades de aprendizagem e das estratégias de aprendizagem). No módulo IV, os componentes do planejamento da gestão da matéria II (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).

Síntese do módulo

Nessa unidade 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).

Tiveram a oportunidade de estudar também os conceitos de planejamento e de planejamento educacional. NO planejamento educacional, aprofundaram-se os diferentes tipos: planejamento educacional, curricular, de ensino, e planejamento disciplinar. Foi dada mais ênfase a essa última modalidade de planejamento.

Em terceiro lugar, definiram-se os conceitos de Plano de Ensino e de Programa de Aprendizagem. Ficou evidenciado que tem predominado até hoje uma concepção tradicional de planejamento, caracterizada pela elaboração de Planos de Ensino. No lugar do Plano de Ensino está sendo defendida, na atualidade, uma maneira nova de organizar o processo: o Programa de Aprendizagem. Essa proposta defende a importância da construção de processos de parceria na sala de aula, deslocando o foco da ação docente e do ensino para a aprendizagem dos alunos e para a produção de conhecimentos.

Finalmente, estudaram-se os componentes didáticos que integram o planejamento do processo de ensino-aprendizagem à luz de diferentes autores (KLINGBERG, 1978, 1980; LIBÂNEO, 2008; VEIGA, 2008; GAUTHIER ET. AL., 1998; GONZÁLEZ, H. C. F.; BARANDA, S. C.; VALIENTE, I. B. A., 1998), nos quais são recorrentes os seguintes: os objetivos, os conteúdos, os métodos, as atividades de aprendizagem, as estratégias, as situações, o ambiente educativo, o professor, os alunos, os meios e a avaliação.



LEITURA INDICADA:

AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Modelo educativo e processo pedagógico de qualidade. In: Desenvolvimento pedagógico dos docentes universitários: uma estratégia de trabalho metodológico para a formação em serviço. Uberlândia. 2006, p. 24-42. Versão digital em pdf. Disponível em <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Akiko/03.pdf>, acesso no dia 01/08/2009.

O planejamento da gestão da matéria



Figura 5 - Planejamento

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

Durante o estudo do **módulo II** foram analisados os dois momentos mais importantes na organização didática do processo de ensino-aprendizagem, segundo Gauthier et. al. (1998): a gestão da matéria, a gestão da classe e 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.

No **módulo III** teremos a oportunidade de aprofundar nas características principais de alguns dos componentes didáticos que fazem parte do planejamento da gestão da matéria, isto é, o planejamento dos objetivos de ensino e do sistema de conteúdos de ensino. Os componentes restantes serão objeto do **módulo IV**.

Objetivos do módulo desse módulo são:

- Definir os conceitos de objetivos de ensino e de sistema de conteúdos.



o que você entende por planejamento dos objetivos de ensino e do sistema de conteúdos?

- Classificar os objetivos segundo o domínio e os níveis de especificidade e de assimilação cognitiva.
- Caracterizar os objetivos segundo o domínio e os níveis de especificidade e de assimilação cognitiva.
- Avaliar a importância didática dos objetivos de ensino de um Programa de Aprendizagem.
- Classificar o sistema de conteúdos de acordo com os conhecimentos, as habilidades, os hábitos e os valores.
- Caracterizar o sistema de conteúdos de um Programa de Aprendizagem.
- Desenvolver habilidades relacionadas com o planejamento de objetivos e sistema de conteúdos em Programas de Aprendizagem.

3.1. Sobre o conceito de 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, estamos nos 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 pelo aluno em função do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Libâneo (2008):

Os objetivos antecipam resultados e processos esperados do trabalho conjunto do professor e dos alunos, expressando conhecimentos, habilidades e hábitos (conteúdos) a serem assimilados de acordo com as exigências metodológicas (nível de preparo prévio dos alunos, peculiaridades das matérias de ensino e características do processo de ensino e aprendizagem) (p. 119).

É preciso distinguir objetivo da educação e objetivo do ensino. O objetivo da educação faz 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”.

O termo objetivo de ensino se estabelece de acordo com os marcos do processo de ensino que têm lugar na escola. Os objetivos do ensino se indicam explicitamente nos planos de estudo e programas de aprendizagem da disciplina, da unidade e da aula.

Os objetivos de ensino ocupam no processo de ensino-aprendizagem uma posição de destaque 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 se estabelecerão 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.

Por fim, segundo Veiga (2008), os objetivos devem incluir as seguintes capacidades humanas: cognitivas, afetivas, psicomotoras, de relações interpessoais e de inserção social.

3.2. Funções e importância dos objetivos

Segundo Gauthier (1998), os dados existentes na literatura não parecem convergir quanto à importância que os professores parecem 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 deve encontrar uma justificativa aos olhos dos alunos e com isso motivá-los. Em segundo lugar, deve ser de um nível cognitivo tal que possa possibilitar o alcance de um alto grau de êxito por intermédio de esforços razoáveis.

Alguns autores têm escrito sobre as funções dos objetivos. Reyes e Pairol (2001) lhes atribuem três funções fundamentais, Sant'anna et. al. (1998) sete e Veiga (2008) duas.

Funções dos objetivos, segundo Reyes e Pairol (2001):

- **função dirigida para determinar o conteúdo do ensino;**
- **função orientadora e;**
- **função valorativa.**

A primeira permite ao professor precisar com clareza os objetivos que determinam os conhecimentos, habilidades e hábitos que serão desenvolvidos nos estudantes, por meio dos quais irão conformando-lhes as capacidades humanas e intelectuais.

A segunda conduz a atividade do professor e dos alunos, orientando 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 para onde deve estar dirigida sua atenção.

A terceira permite 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 quais os objetivos não tenham sido alcançados, são introduzidas as correções necessárias. A ausência dos parâmetros avaliativos torna impossível conhecer os êxitos e desacertos do ensino e da aprendizagem.

Funções dos objetivos, segundo Sant'anna et. al. (1998):

- esclarecer os desempenhos visados; dirigida sua atenção evitando uma anarquia do processo de ensino
- guiar a seleção e a organização dos conteúdos;
- orientar a seleção e a organização dos procedimentos;
- guiar a seleção dos recursos;
- permitir maior precisão na avaliação dos resultados;
- comunicar aos alunos o que se espera deles;
- possibilitar um enfoque comum aos professores.

Funções dos objetivos, segundo Veiga (2008):

- orientadora: serve para guiar o processo didático;
- clarificadora: uma vez que os objetivos, além de impulsionar a reflexão sobre o que, o para que e o como, ilumina os propósitos e as intenções educativas.

3.3. 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 de dois tipos: os **objetivos gerais** e os **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:

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

b) 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;

c) pelo professor que concretiza no ensino da matéria a sua própria visão da educação e da sociedade.

Com base nos objetivos gerais, o professor está em condições de definir os objetivos específicos de ensino. 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 Libâneo (2008), os objetivos específicos:

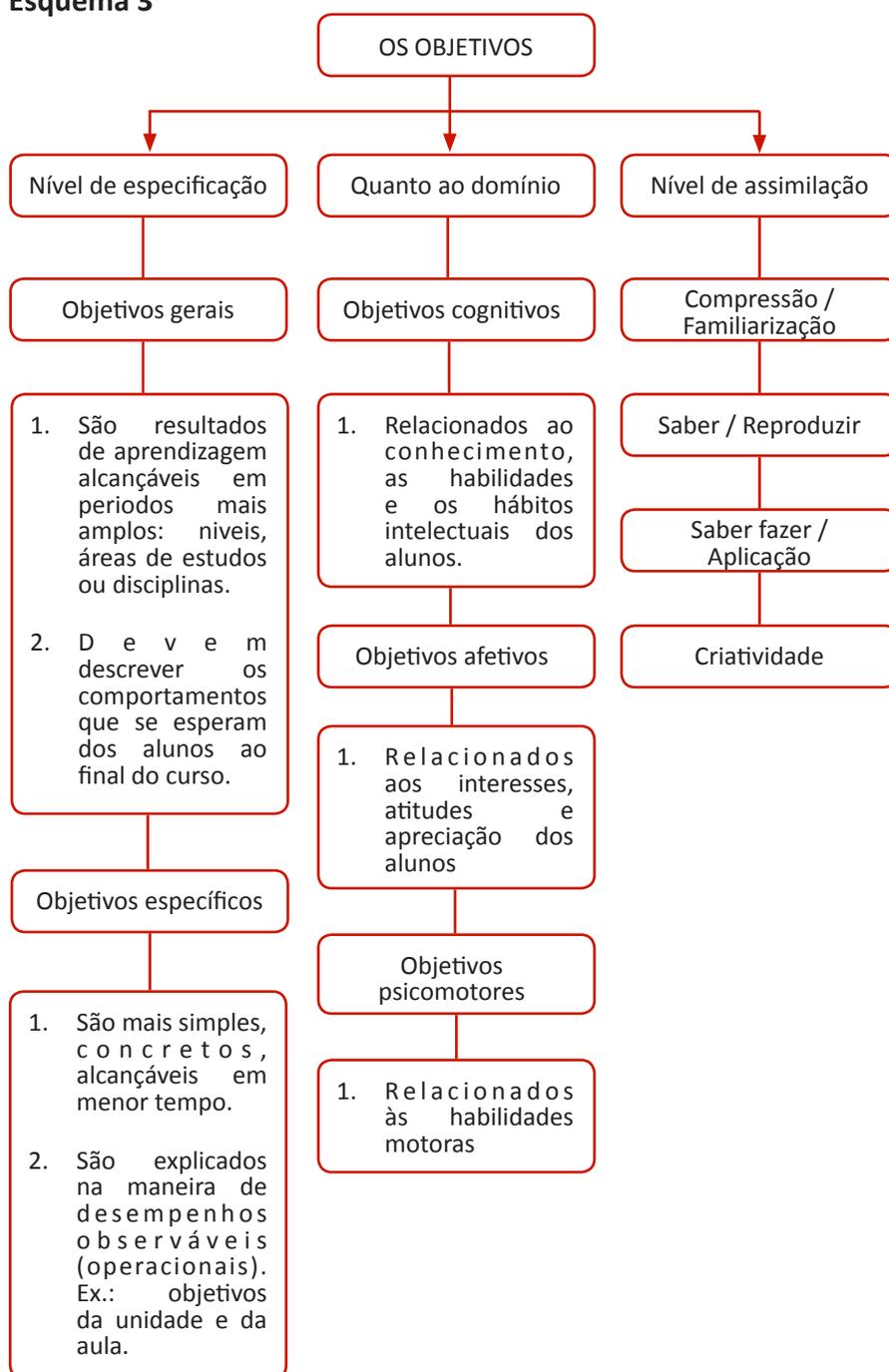
Expressam, pois, as expectativas do professor sobre o que deseja obter dos alunos no decorrer do processo de ensino. Têm sempre um caráter pedagógico, porque explicitam o rumo a ser imprimido ao trabalho escolar, em torno de um programa de formação (p. 126).

Segundo o domínio, os objetivos podem ser classificados em três tipos: objetivos cognitivos, objetivos afetivos e objetivos psicomotores (Esquema 3). Os primeiros estão relacionados aos conhecimentos, habilidades, hábitos, destrezas, capacidades e competências intelectuais que os alunos deverão desenvolver (ao “saber”). Os segundos estão associados aos interesses, valores, sentimentos, atitudes e apreciações dos estudantes (ao “saber ser” e ao “saber se relacionar”). Por fim, os terceiros estão relacionados às habilidades motoras (ao “saber fazer”).

Olhando dessa 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. Segundo Simons, Simons e Lavigne (2001), 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 emerge a própria pessoa e suas orientações ante a vida*” (p. 3).

Esquema 3



Segundo os níveis de assimilação cognitiva dos conhecimentos, os objetivos podem ser classificados em quatro tipos diferentes:

- a) compreensão ou familiarização;
- b) reprodução;
- c) aplicação;
- d) criação.

Sabe-se que algumas pessoas só são capazes de reproduzir os conhecimentos, outras podem aplicar esses conhecimentos, os terceiros são capazes de resolver uma situação nova e outros chegam até propor e solucionar novos problemas. Em cada uma dessas formas de conhecimento há determinado nível de profundização 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, e 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 quarto, ao da criatividade.

Não existe uma separação exata entre os diferentes níveis de assimilação, pois não é possível determinar com precisão onde começa um e termina 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, algumas vezes os níveis andam paralelamente e em outras se superpõem.

O professor na hora de planejar 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 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.

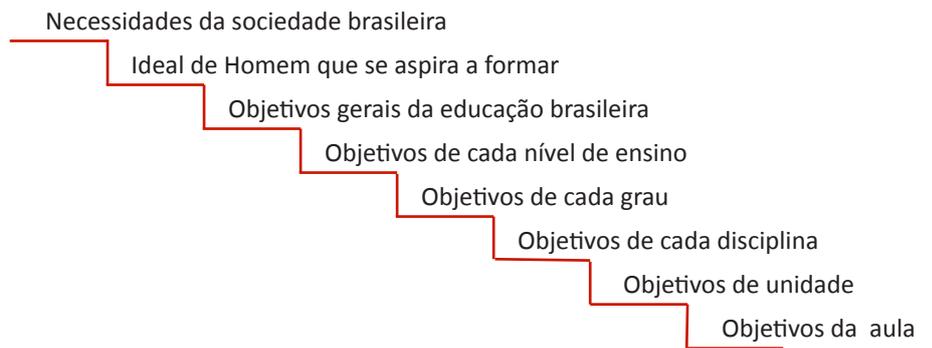
3.4. Determinações e formulação dos objetivos

A determinação e formulação dos objetivos do ensino são aspectos relacionados entre si. Não é suficiente determinar quais objetivos nos proporemos atingir, mas também é preciso exprimi-los de forma clara e precisa. A ação de estabelecer e precisar os objetivos de ensino é denominada por Reyes e Pairol (2001) como “determinação dos objetivos”. Uma vez que foram definidos os objetivos que o professor se propõe alcançar, poderá redigi-los de forma clara, de modo tal que não permitam duplas interpretações.

A determinação dos objetivos deverá ser feita levando em consideração os princípios que a continuação analisam-se:

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 se precisa o ideal de homem que se pretende formar. Esse ideal de homem leva à definição dos grandes objetivos da educação brasileira – educação intelectual, física, moral, cidadã, estética, etc. Com posterioridade, cada um dos subsistemas de ensino indica seus objetivos.

Exemplo:



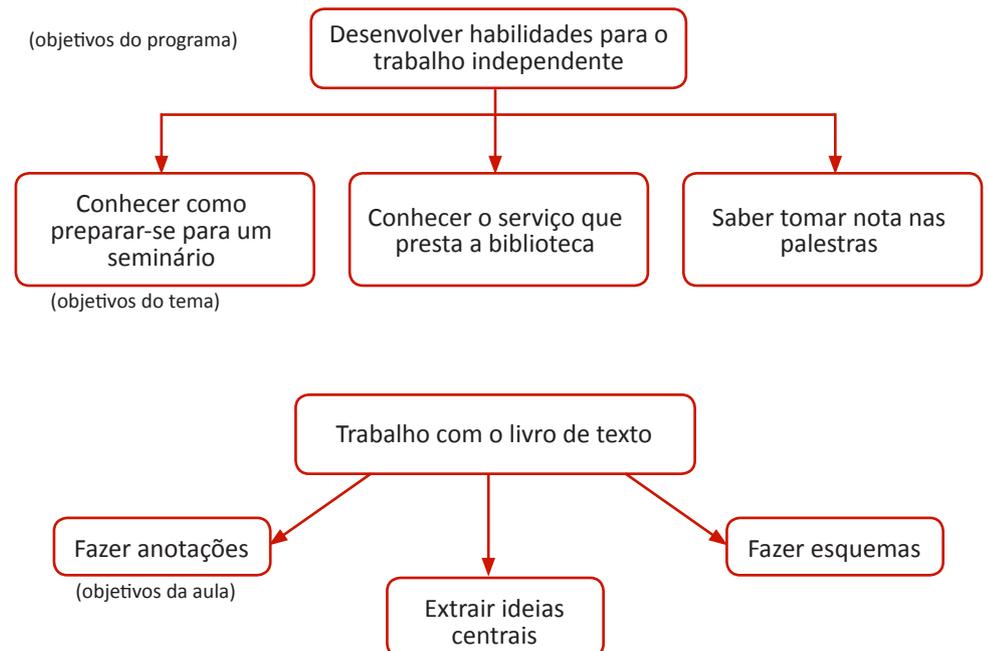
2. Princípio da projeção futura dos objetivos: Esse princípio diz respeito à existência de determinados objetivos que não se alcançam de imediato e, portanto, projetam-se para o futuro, isto é, são objetivos que não se materializam em uma disciplina e menos ainda em uma aula, mas coadjuvam no comprimento dos objetivos mais mediatos.

Exemplo: Desenvolver hábitos de estudo ou desenvolver a capacidade de observação.

3. Princípio da unidade do aspecto lógico do conteúdo e de sua aplicação: Esse princípio expressa a concatenação lógica dos objetivos. Tem um caráter operacional uma vez que ajuda o 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 em uma aula.

Exemplo:

Esquema 4



4. Princípio da estrutura interna dos objetivos: Na própria estrutura dos objetivos se reflete a própria 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 possibilitar que os estudantes assimilem novos conhecimentos, mas também que desenvolvam aspectos tão importantes, tais 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 que esses devem ser expressos de maneira clara, de modo a ser compreensíveis não só por o professor, mas também pelos alunos. Isso significa dizer que durante o planejamento dos objetivos específicos, o professor precisa prestar atenção ao fato de que os mesmos estejam formulados de tal maneira que levem implícita 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 etc.). No quadro a seguir, oferecemos uma lista de 23 habilidades diferentes que compõem um sistema de ação para as habilidades fundamentais da atividade de estudo dos alunos.

SISTEMA DE AÇÕES PARA AS HABILIDADES FUNDAMENTAIS DA ATIVIDADE DE ESTUDO

ANALISAR: a) Determinar os limites do objeto a ser analisado (todo); b) Determinar os critérios de decomposição do todo; c) Determinar as partes do todo; d) Estudar cada parte determinada.

SINTETIZAR: a) Comparar as partes entre si (traços comuns e as diferenças); b) Descrever as relações entre as partes (causais, condicionais, etc.); c) Elaborar conclusões acerca da integralidade do todo.

COMPARAR: a) Determinar os objetivos de comparação; b) Determinar as linhas e os parâmetros de comparação; c) Determinar as diferenças e as semelhanças entre os objetos em cada linha de comparação; d) Elaborar conclusões acerca de cada objeto de comparação e suas linhas (síntese parcial); e) Elaborar conclusões gerais.

DETERMINAR O ESSENCIAL: a) Analisar o objeto de estudo; b) Comparar entre si as partes do todo; c) Descobrir o determinante, o fundamental e o estável do todo; d) Revelar as relações entre os traços essenciais.

ABSTRAIR: a) Analisar o objeto de abstração; b) Determinar o essencial; c) Desprezar traços e relações secundárias, não determinantes do objeto.

CARACTERIZAR: a) Analisar o objeto; b) Determinar o essencial do objeto; c) Comparar com outros objetos de sua classe e de outras classes; d) Selecionar os elementos que o tipificam e distinguem dos demais objetos.

DEFINIR: a) Determinar as características essenciais que distinguem e determinam o objeto de definição; b) Enumerar de forma sintética e precisa os traços essenciais do objeto.

IDENTIFICAR: a) Analisar o objeto; b) Caracterizar o objeto; c) Estabelecer a relação do objeto com um fato, conceito ou lei dos conhecidos.

CLASSIFICAR: a) Identificar o objeto de estudo; b) Selecionar os critérios ou fundamentos de classificação; c) Agrupar os elementos em diferentes classes ou tipos.

ORDENAR: a) Identificar o objeto de estudo; b) Selecionar um ou mais critérios de ordenamento (lógico, cronológico, etc.); c) Classificar os elementos segundo o critério de ordenamento; d) Ordenar os elementos.

GENERALIZAR: a) Determinar o essencial em cada elemento do grupo a ser generalizado; b) Comparar os elementos; c) Selecionar os traços, propriedades ou relações essenciais e comuns a todos os elementos; d) Classificar e ordenar esses traços; e) Definir os traços gerais do grupo.

OBSERVAR: a) Determinar o objeto de observação; b) Determinar os objetivos da observação; c) Fixar os traços e características do referido objeto em relação aos objetivos.

DESCREVER: a) Determinar o objeto a descrever; b) Observar o objeto; c) Elaborar o plano de descrição (ordenamento lógico dos elementos a descrever); d) Reproduzir as características do objeto seguindo o plano.

RELATAR OU NARRAR: a) Delimitar o período temporal de acontecimentos a relatar; b) Selecionar o argumento do relato (ações que acontecem como fio condutor da narração no tempo); c) Caracterizar os demais elementos que proporcionam vida e condições concretas ao argumento (figuras históricas, relações espaço temporais, etc.); d) Expor ordenadamente o argumento e o conteúdo.

ILUSTRAR: a) Determinar o conceito, regularidade ou lei que se quer ilustrar; b) Selecionar os elementos concretos (a partir de critérios lógicos e da observação, descrição, relato e outras fontes); c) Estabelecer as relações de correspondência do concreto com o lógico; d) Expor ordenadamente as relações encontradas.

AVALIAR: a) Caracterizar o objeto de avaliação; b) Estabelecer os critérios de avaliação (valores); c) Comparar o objeto com os critérios de valor estabelecidos; d) Elaborar os juízos de valor acerca do objeto.

CRITICAR: a) Caracterizar o objeto a criticar; b) Avaliar o objeto a criticar; c) Argumentar os juízos de valor elaborados; d) Refutar as teses de partida do objeto de crítica com os argumentos.

RELACIONAR: a) Analisar, de maneira independente, os objetos a relacionar; b) Determinar os critérios de relação entre os objetos; c) Determinar as relações de um objeto com outro a partir dos critérios selecionados (elaborar síntese parcial); d) Determinar as relações inversas (elaborar síntese parcial); e) Elaborar as conclusões gerais.

RACIOCINAR: a) Determinar as premissas (juízos ou critérios de partida); b) Encontrar a relações de inferência entre as premissas através do término médio; c) Elaborar as conclusões (novo juízo obtido).

INTERPRETAR: a) Analisar o objeto ou informação; b) Relacionar as partes do objeto; c) Obter a lógica das relações encontradas; d) Elaborar as conclusões acerca dos elementos, relações e argumentos que aparecem no objeto ou informações a interpretar.

ARGUMENTAR: a) Interpretar o juízo de partida; b) Encontrar em outras fontes os juízos que confirmam o juízo inicial; c) Selecionar as regras lógicas que servem de base ao raciocínio.

EXPLICAR: a) Interpretar o objeto ou informações; b) Argumentar os juízos de partida; c) Estabelecer as inter-relações dos argumentos.

DEMONSTRAR: a) Caracterizar o objeto de demonstração; b) Selecionar os argumentos e fatos que confirmam o objeto de demonstração; c) Elaborar os raciocínios que relacionam os argumentos que mostram a veracidade do objeto de demonstração.

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. Formular objetivos em função do aluno e em termos de aprendizagem 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 em que se expresse a intenção de que o aluno seja quem caracterize, trata-se de que a atividade por ele realizada esteja dirigida para atingir os objetivos.

Exemplo de objetivo geral:

Ao final do curso o aluno deverá apresentar os seguintes comportamentos:

- Compreensão da importância do planejamento de ensino como processo que sistematiza e orienta a ação docente;
- Habilidade para aplicar os conhecimentos teóricos e metodológicos produzidos sobre didática durante a elaboração do Programa de Aprendizagem de sua disciplina;
- Atitude de envolvimento em atividades individuais e grupais realizadas com a finalidade de elaborar o Programa de Aprendizagem da Disciplina.

Exemplo de objetivo específico:

O aluno deverá ser capaz de caracterizar os diferentes saberes associados à prática docente do professor em sala de aula, a partir da leitura de texto previamente distribuído e da discussão que se realizará em grupos de, no máximo, três alunos, durante vinte minutos. O desempenho será satisfatório se, dentro do prazo previsto, o aluno caracterizar, pelo menos, três saberes que deverão ser comunicados à classe.

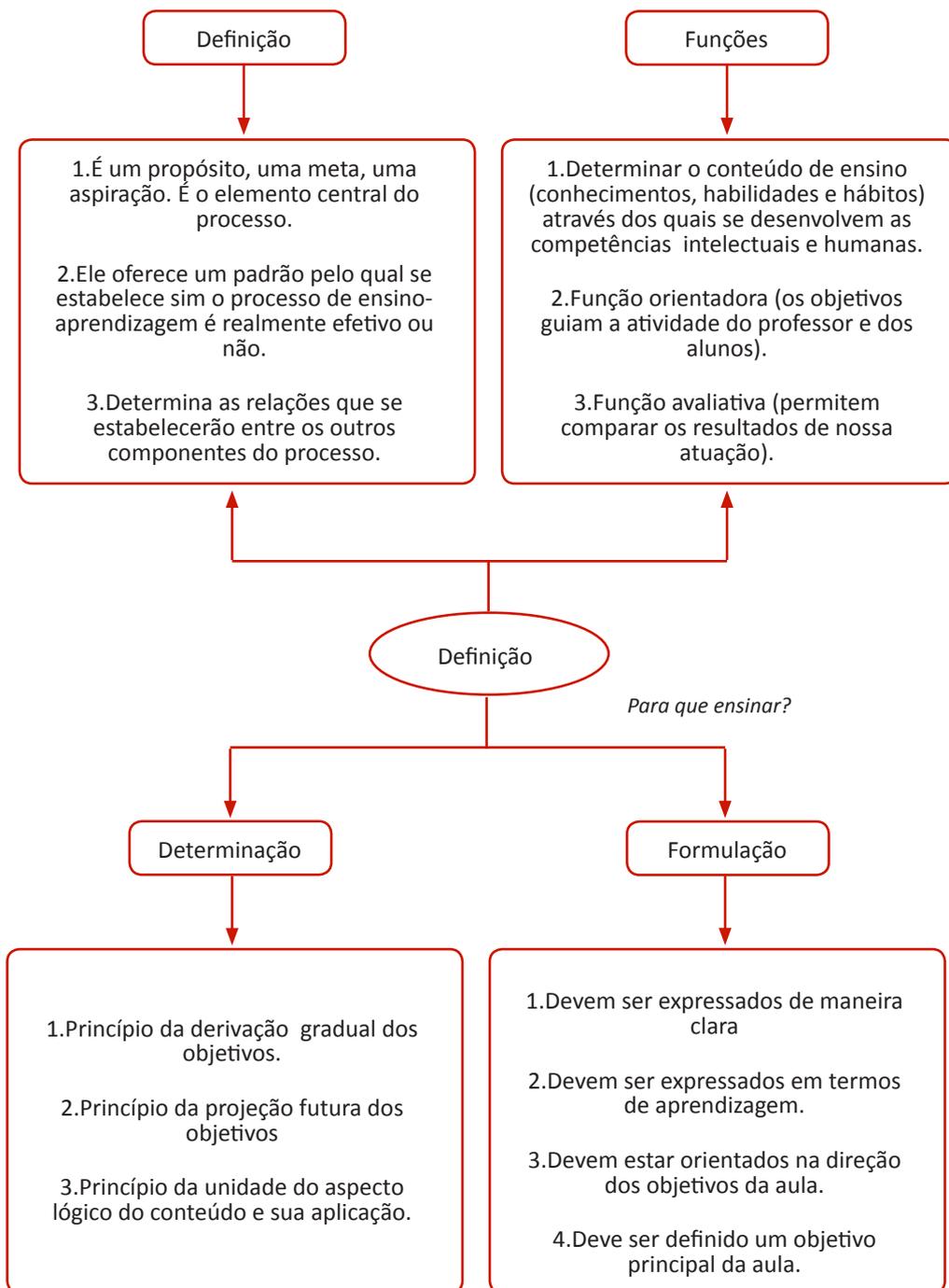
Para finalizar esse último tópico sobre os objetivos, gostaríamos de apontar que Libâneo (2008) considera a existência de, no mínimo, três referências para sua formulação:

- os valores e ideais proclamados na legislação educacional e que expressam os propósitos das forças políticas dominantes no sistema social;
- os conteúdos básicos das ciências, produzidos e elaborados no decurso da prática social da humanidade;
- As necessidades e expectativas de formação cultural exigidas pela população majoritária da sociedade, recorrentes das condições concretas de vida e de trabalho e das lutas pela democratização.

Essas três referências, como bem indica o próprio autor, não podem ser tomadas isoladamente, pois estão interligadas e sujeitas a contradições. Os conteúdos escolares estão em contradição não somente com as possibilidades reais dos alunos em assimilá-los, mas também com os interesses majoritários da sociedade, na medida em que podem ser usados para disseminar a ideologia de grupos e classes minoritárias. O mesmo se pode dizer em relação aos valores e ideais proclamados na legislação escolar (LIBÂNEO, 2008, P. 121).

No Esquema 5 apresentamos uma síntese de todos os aspectos estudados até aqui sobre o planejamento dos objetivos: definição, funções e importância, determinação e formulação.

Esquema 5



3.5. Planejamento do sistema de conteúdos

3.5.1 Conceito de sistema de conteúdos do ensino

Ao abordar o processo de ensino-aprendizagem e, em particular, os componentes integrantes do mesmo, vimos como esse nos leva 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.

As autoras cubanas Reyes e Pairol (2001, p.87) definem o sistema de conteúdos como:

O volume de conhecimentos provenientes das distintas ciências e da técnica, o componente ideológico, político e cultural, as habilidades, os hábitos e métodos de trabalho que possibilitam a formação integral da personalidade dos alunos.

Já para Libâneo (2008, p.128) os conteúdos são:

O conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Englobam, portanto: conceitos, idéias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes.

Para Veiga (2008), os conteúdos constituem mais que uma seleção de conhecimentos oriundos de diferentes campos do saber elaborado e formalizado cientificamente, abarcando concepções, princípios, fatos, procedimentos, atitudes, valores e normas que são postos em jogo na prática pedagógica. São ao mesmo tempo elementos estruturantes da organização didática da aula e elemento-chave para concretizar as intenções educativas. Citando a Ortega e Mata (2002) (apud Veiga, 2008, p. 277) a autora 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 apresenta para os alunos e, finalmente, do sentimento de satisfação pessoal de ensinar um conteúdo específico.

3.5.2. Componentes integrantes do sistema de conteúdo

Comumente os professores associam o conteúdo à matéria de ensino de sua disciplina e essa a informações. Por esse motivo, a maior parte das vezes predomina a aula expositiva, durante a qual o professor expõe a matéria, os alunos escutam, repetem e decoram o que foi transmitido, depois resolvem mecanicamente os exercícios de classe e as tarefas de casa.

Mas, fica claro, nos conceitos que foram vistos anteriormente, que o conteúdo não se limita apenas a meras informações ou conhecimentos teóricos sobre a realidade objeto de estudo de uma da ciência ou

disciplina escolar. O sistema de conteúdo do processo de ensino-aprendizagem escolar abrange: as informações, os conhecimentos, as habilidades, os hábitos, os métodos, os valores, as atitudes etc.



Figura 6 - Livros
Fonte: <http://commons.wikimedia.org/wiki/>

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 ser: a formação das competências e das inteligências múltiplas. Fazendo parte das competências estão previstas as humanas (valores, sentimentos, ética, estética, desejos, sentidos, *serendipidade*¹, curiosidade etc.) e as intelectuais (conhecimentos empíricos, teóricos e metodológicos; habilidades; hábitos). As inteligências múltiplas² estão integradas por: lógico-matemática, lingüística, corporal, musical, espacial, interpessoal, intrapessoal, pictórica, emocional etc. Uma síntese do sistema de conteúdo que integra o processo de aprendizagem aparece no esquema 6.

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 (LIBÂNEO, 2008). Fazem parte das competências intelectuais e estão integrados por os 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 na maneira de propriedades, partes, estruturas, formas, dimensões, situações, datas etc. Respondem à pergunta: como o mundo é? Os

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, vid. 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: Papirus, 1998; ANTUNES, C. *Jogos para a estimulação das inteligências múltiplas*. 11ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

Entendemos por competência a capacidade de fazer com saber e com consciência sobre as conseqüências desse fazer. Toda competência envolve, ao mesmo tempo, conhecimentos, modos de fazer, valores e responsabilidades pelos resultados daquilo que foi feito (BRASLAVSKY, 1999).

Ser competente significa, então, possuir a capacidade de mobilizar os saberes, conhecimentos, destrezas, habilidades e valores produzidos para a formulação e resolução de problemas do cotidiano.

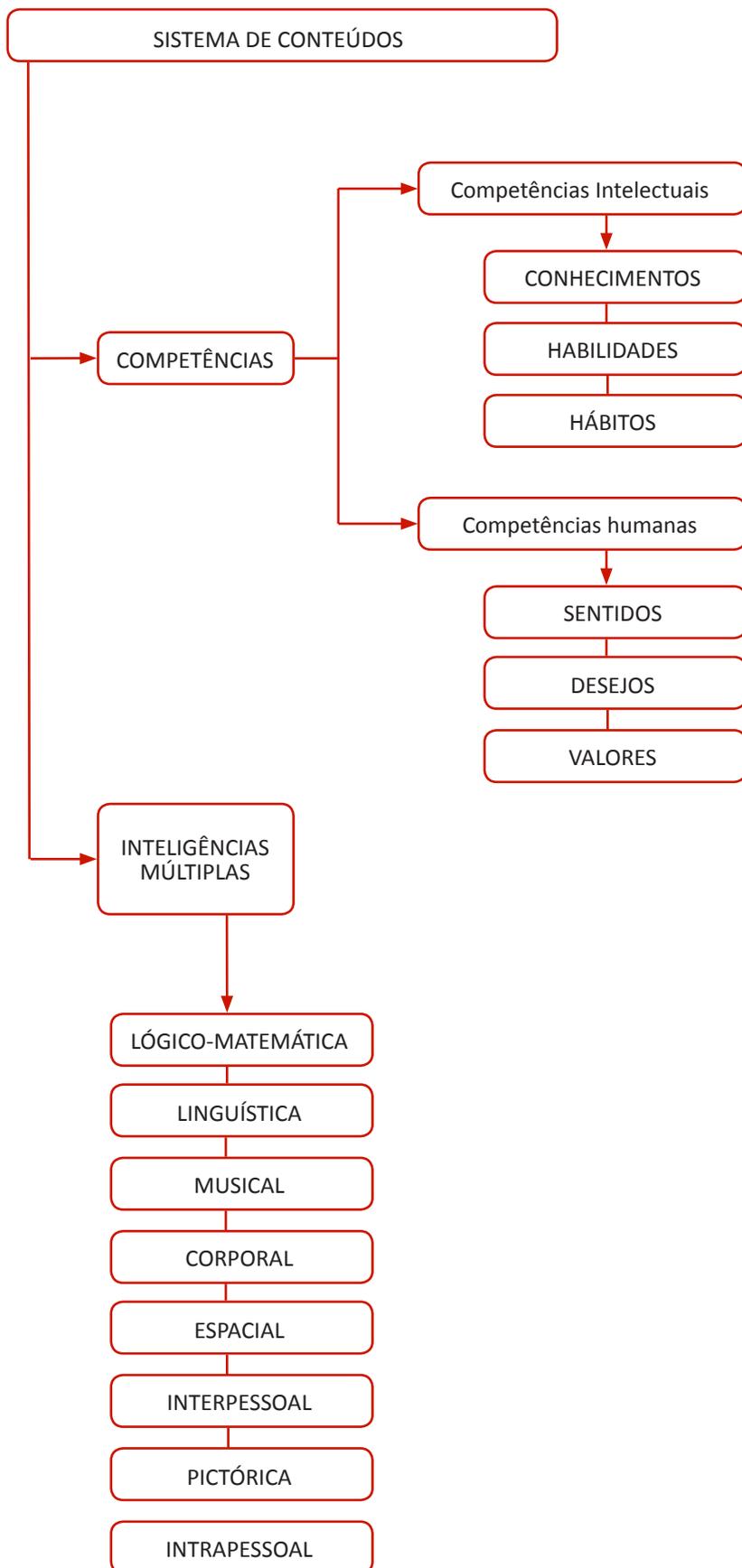
Para Edgar Morin, indivíduos capazes são aqueles que em lugar de acumular o saber, possuem uma aptidão geral para colocar e tratar problemas e princípios organizadores que permitem ligar os saberes e lhes dar sentido (MORIN, 2004).



Figura 7 - Inteligências múltiplas
Fonte: <http://commons.wikimedia.org/>

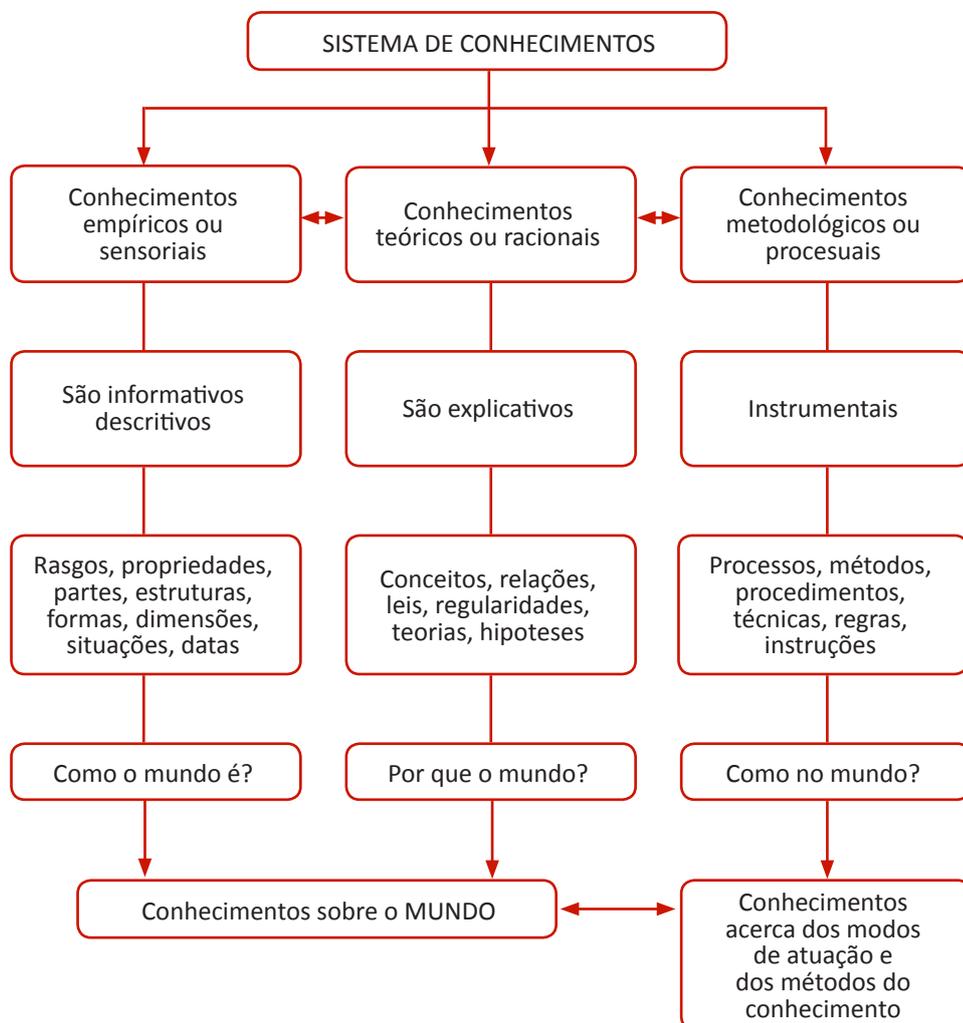
segundos são de carácter racional e permitem explicar como as coisas são a partir da elaboração de conceitos, relações, leis, regularidades, teorias, hipóteses etc. Respondem à pergunta: por que o mundo? Os terceiros são de carácter processual e instrumental. Constituem a apropriação dos processos, métodos, procedimentos, técnicas, regras e instruções que capacitam o indivíduo para intervir no mundo e transformá-lo.

Esquema 6



Por exemplo, os conhecimentos empíricos permitem distinguir uma boa aula de uma aula ruim, os teóricos permitem explicar teoricamente como é feita uma boa aula. Já os conhecimentos metodológicos permitem dar uma boa aula. Ver esquema 7.

Esquema 7

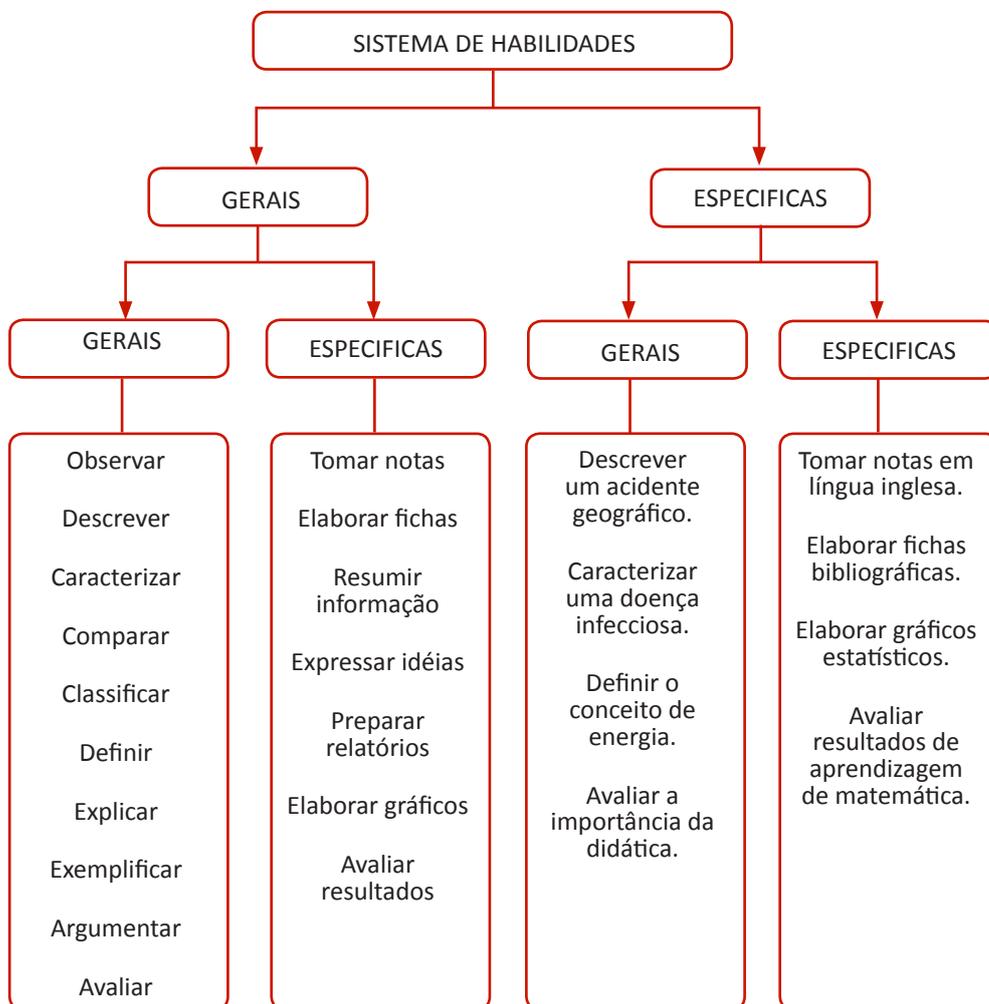


As habilidades constituem a capacidade adquirida pelo homem de utilizar criadoramente seus conhecimentos e hábitos, tanto durante o processo de atividade teórica quanto na prática (DANILOV; SKATKIN, 1975). Isto é, habilidade representa a capacidade de colocar em ação os conhecimentos produzidos. Segundo 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.

Esses três autores marxistas coincidem de uma ou outra forma, ao considerarem que a habilidade se desenvolve na atividade e aplica o domínio das formas da atividade cognoscitiva, prática e valorativa, isto é, “o conhecimento em ação”.

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. Podem ser de quatro tipos: intelectuais, práticas, gerais e específicas. As intelectuais podem ser gerais ou específicas e as práticas também. Ver esquema 8.

Esquema 8



Segundo Oramas e Zilberstein (2002), quando apenas se desenvolvem habilidades específicas, o tipo de pensamento que se forma é empírico; pelo contrário, o domínio de habilidades gerais, orientadas à essência, permite aos alunos pensar teoricamente, o que significa poder determinar a essência, estabelecer nexos e relações e aplicar os conhecimentos a novas situações.

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

Algumas habilidades e hábitos são comuns a todas as matérias; por exemplo: destacar propriedades essenciais de objetos ou fenômenos, fazer relações, comparar, diferenciar, organizar o trabalho escolar, fazer sínteses e esquemas etc., outros são específicos de cada matéria, como observação de fatos da natureza, utilização de materiais específicos, resolução de problemas matemáticos etc. (LIBÁNEO, 2008, p. 131).

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.

3.5.3 Fatores que determinam a seleção do conteúdo de ensino

O conteúdo de ensino escolar em qualquer sociedade depende completamente dos objetivos da educação e é expressão concreta desses objetivos. Mudanças que por ventura sejam efetuadas no objetivo da educação exigirão a reestruturação do conteúdo do ensino.

A formação das gerações futuras é uma tarefa fundamental da sociedade brasileira e nela, como se sabe, um papel importante é desempenhado pela escola e em particular o conteúdo de ensino que é trabalhado.

Há dois fatores fundamentais que determinam a seleção do conteúdo de ensino:

- o social
- o psicológico

Fator social: A seleção do conteúdo de ensino na escola se efetua sobre a base das perspectivas do próprio processo de construção social democrática, isto é, levando em consideração o desenvolvimento econômico, científico e cultural do país. Ainda assim, talvez um dos elementos do fator social que mais profundamente incide na determinação do conteúdo de ensino seja o desenvolvimento científico-técnico, caracterizado pelo: considerável aumento do volume de conhecimentos e crescente diminuição do tempo de sua aplicação; o desenvolvimento das diversas ciências que está associado ao processo de integração no qual é possível a utilização de determinadas teorias e métodos de uma ciência em outra; a presença, cada vez mais imprescindível na atividade produtiva, da atividade intelectual e da capacidade criadora dos trabalhadores.

É necessário selecionar e planejar conteúdos de ensino que além de ser fundamentais, estejam atualizados e respondam às exigências do desenvolvimento econômico, social, cultural e político do país. Por outra parte, o próprio desenvolvimento científico-técnico aponta para um enorme problema em relação ao conteúdo de ensino: a produção

de conhecimentos aumenta em ritmo acelerado, enquanto o tempo de ensino logicamente não tem mais como aumentar. Como resolver esse problema? A solução parece estar em melhorar a qualidade desse conteúdo e em conceder aos estudantes a possibilidade de apropriação de métodos e procedimentos de trabalho intelectual, para que, por si mesmos, sejam capazes de apropriar-se dos conhecimentos no processo de auto-instrução.

Fator psicológico: Esse fator expressa a necessidade de ajustar o conteúdo de ensino às características psíquicas dos alunos dos diferentes níveis de ensino, de modo que o conhecimento avance da assimilação dos fatos empíricos isolados, até generalizações científicas cada vez mais complexas e profundas.

O processo de assimilação e, por conseguinte, o conteúdo de ensino objeto de assimilação e está determinado pelas especificidades dos alunos. Em cada nível de assimilação, o conteúdo adquire um tratamento específico. Se bem que nas primeiras etapas se manifeste estreitamente relacionado com sua expressão concreta, nas etapas posteriores adquire um maior nível de abstração. Isso é fundamental na determinação e tratamento do conteúdo de ensino.

Ao mesmo tempo, a atenção ao aspecto psicológico na determinação do conteúdo, exige que seja dada oportunidade para formar as qualidades da personalidade desejável nos alunos. Estamos fazendo menção à formação de valores, a despertar o interesse pelo saber, pelo conhecimento, a formar atitudes conseqüentes, ao desenvolvimento da capacidade criadora, etc.

Segundo Sant'anna et. al. (1998) a seleção dos conteúdos está vinculada à determinação de quais conteúdos são considerados mais importantes e significativos para serem escolhidos e trabalhados numa determinada disciplina e em função dos objetivos de ensino propostos. Segundo os autores, deve-se estar atento para a seleção de conteúdos que cumpram com os seguintes requisitos:

- os mais significativos no campo de conhecimento que se insere a disciplina;
- os que despertam maior interesse nos estudantes;
- os mais adequados ao nível de maturidade e adiantamento dos alunos;
- os mais úteis em relação a resoluções que o aluno tenha que tomar;
- os que podem ser aprendidos segundo as limitações de tempo e recursos disponíveis.

Para Savin (1979), os conteúdos de um programa de aprendizagem de uma disciplina devem conter os seguintes elementos:

- Os fatos mais importantes, os conceitos teóricos das ciências entre os quais estão os mais novos e menos complexos para a assimilação consciente por parte dos alunos do nível em questão;

- As idéias de concepção de mundo, as normas éticas e estéticas, os ideais que se formam sobre o material da disciplina em questão;
- Métodos de pesquisa, de pensamento científico os quais os alunos devem dominar e sem os quais é impossível a própria assimilação dos conhecimentos;
- Alguns problemas da história das ciências, algumas noções sobre os cientistas mais eminentes. Isto é importante não só para a ação educativa, mas também para desenvolver o interesse pelas ciências;
- Os hábitos, habilidades e a aplicação dessas habilidades aos conhecimentos;
- O elenco dos procedimentos de atividade cognoscitiva de operações lógicas de procedimentos do pensamento que devem dominar os alunos.

A seleção, escolha e definição dos conteúdos são de responsabilidade do professor. Ele faz isso levando em consideração o tipo de aluno do ponto de vista social, cultural, cognitivo e afetivo. Segundo Libâneo (2008, p. 133), são três os elementos que o professor deverá utilizar para selecionar e planejar os conteúdos do plano de ensino e organizar as suas aulas:

- a programação oficial na qual são fixados os conteúdos de cada matéria;
- os próprios conteúdos básicos das ciências transformadas em matérias de ensino;
- as exigências teóricas e práticas colocadas pela prática de vida dos alunos, tendo em vista o mundo do trabalho e a participação democrática na sociedade.

Entretanto, observa-se certo descuido em relação à seleção dos conteúdos por parte dos professores. A escolha tem sido caracterizada pela ausência de critérios rigorosos: predominam a sobrecarga de conteúdos; a mania de esgotar o livro didático a qualquer custo, sem levar em consideração os assuntos realmente indispensáveis; o tratamento de conteúdos apenas no nível descritivo (informações); a seleção de conteúdos desatualizados e pouco interessantes; a fragilidade científica; o predomínio de um caráter não sistemático; a ausência de relevância social; a falta de acessibilidade e solidez; etc.

A seleção dos conteúdos de ensino deve responder basicamente aos critérios de cientificidade (os conhecimentos que fazem parte do conteúdo devem refletir os fatos, conceitos, idéias, métodos decorrentes da ciência moderna); sistematicidade (o programa deve ser delineado em conhecimentos sistematizados e não em temas genéricos e esparsos, sem ligação entre si); relevância social (correspondente ao critério de ligação entre o saber sistematizado e a experiência prática, devendo os objetivos refletir objetivos educativos esperados em relação à sua participação na vida social) e; acessibilidade e solidez (acessibilidade significa compatibilizar os conteúdos com o nível de preparo e desenvolvimento mental dos

alunos, isto é, dosagem dos conteúdos, de maneira que não resultem nem demasiado complicados nem demasiado fáceis e simplificados).

Outros aspectos sobre os conteúdos de ensino tais como, estrutura, validade, significação, utilidade, organização seqüencial, logicidade, gradualidade, continuidade, integração, livros didáticos etc., poderão ser aprofundadas nas obras de Sant'anna et. al. (1998), Libâneo (2008) e Reyes e Pairol (2001).

Síntese do módulo

Nesse módulo você viu:

Os primeiros componentes que integram o planejamento da gestão da matéria: os objetivos de ensino e o sistema de conteúdos. No planejamento dos objetivos, analisamos juntos seu conceito, as funções e importância dos mesmos, 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.

Na segunda parte do módulo, estudamos os conteúdos de ensino, especialmente seu conceito, os componentes que o 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 os mesmos 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.



LEITURAS INDICADAS:

ANTUNES, C. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. 3ª edição. Campinas, SP: Papirus, 1998.

ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das inteligências múltiplas**. 11ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas. A teoria na prática**. Porto Alegre: Editora ArtMed, 1995.

O planejamento da gestão da matéria II e da classe.

No **módulo III** você teve a oportunidade de se aprofundar nas características principais de alguns dos componentes didáticos que fazem parte do planejamento da gestão da matéria, isto é, o planejamento dos objetivos de ensino e do sistema de conteúdos de ensino. Nesse Módulo IV, estudará os demais componentes do planejamento da gestão da matéria (atividades e estratégias de aprendizagem, ambiente educativo e avaliação), bem como os componentes que integram o planejamento da gestão da classe (medidas disciplinares, regras e os procedimentos e representações e expectativas do professor). Temos como objetivos para esse módulo:

- Definir os conceitos de atividades de aprendizagem, estratégias, ambiente educativo, avaliação, medidas disciplinares, regras e procedimentos e representações e expectativas do professor.
- Caracterizar atividades de aprendizagem, estratégias, ambiente educativo, avaliação, medidas disciplinares, regras e procedimentos e representações e expectativas do professor.
- Avaliar a importância didática das atividades de aprendizagem, estratégias, ambiente educativo, avaliação, medidas disciplinares, regras e procedimentos e representações e expectativas do professor na etapa de planejamento da gestão da matéria e da classe.
- Desenvolver habilidades gerais e específicas relacionadas com o planejamento de atividades de aprendizagem, estratégias, ambiente educativo, avaliação, medidas disciplinares, regras e procedimentos e representações e expectativas do professor em programas de aprendizagem da disciplina, a unidade e a aula.

4.1. O planejamento das atividades de aprendizagem

São os autores canadenses Gauthier et. al. (1998) os poucos que utilizam o termo “atividades de aprendizagem” para fazer referência a um dos componentes didáticos do planejamento do processo de ensino-aprendizagem. Para eles 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 lhes são associadas.

As estruturas de atividades particulares utilizadas pelos professores

determinam-lhes os comportamentos e os dos alunos, suas atitudes e seu êxito escolar. No planejamento do processo de ensino-aprendizagem, é necessário que as atividades da aula sejam previstas com bastante antecedência e redigidas de maneira clara para que, quando os alunos chegarem à sala de aula, possam ser explicitadas verbalmente.



Figura 8 - Cursos de Verano
Fonte: <http://bancoimagenes.isftic.mepsyd.es/>

A preocupação dos professores em relação à 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 em 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, por isso o nível de desafio e de dificuldade das mesmas devem ser apropriados à capacidade dos alunos. A preparação de atividades que permitem aos alunos viverem experiências de sucesso repetidas é importante porque ajudam a desenvolver as 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:

- adaptar a atividade aos interesses dos alunos;
- incluir um pouco de variedade e de novidade na atividade;
- permitir que os alunos escolham ou tomem decisões de modo autônomo;
- fornecer retroações (retornos) imediatas às respostas dos alunos;

- permitir que os alunos criem um produto acabado;
- fornecer aos alunos ocasiões para responder ativamente;
- incluir um pouco de fantasia e elementos de estimulação;
- incorporar às aulas situações lúdicas;
- prever objetivos de alto nível e questões divergentes;
- fornecer aos alunos ocasiões para interagir com outros.

4.2. 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, e podem não ser aplicáveis ao ensino básico. Ainda assim são as duas obras que teremos como principais referências.

Os professores cujos alunos são bem-sucedidos utilizam os programas de maneira a interessá-los, adaptando-os às habilidades e necessidades do grupo. 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 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 quem a utiliza, criatividade, percepção aguçada, vivência pessoal profunda e renovadora, capacidade de pôr em prática uma idéia, 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-se 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, 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, alteram 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 da seguinte maneira:

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, dá síncrese (ou visão inicial, não elaborada, caótica etc.) para a síntese, que constitui o resultado das relações realizadas, organizadas de modo qualitativamente superior. Segundo Anastasiou e Alves (2003, p. 74):

Esse processo se dá pela análise, que é posta em prática nas operações mentais sistematizadas nas estratégias, ou seja: ao escolher e efetivar uma estratégia, o professor propõe aos alunos a realização de diversas operações mentais, num processo de crescente complexidade do pensamento.

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 durante o 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 podem ser vivenciadas em duplas ou em outras formas de organização.

As estratégias grupais, por sua vez, exigem 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 podem levar o processo e os objetivos de ensino a serem cumpridos. A mediação do outro (outros alunos, o professor, o objeto de estudo) é fundamental no processo de aprendizagem e estimulam o desenvolvimento da inteligência relacional, isto é, *inter* e *intrapessoal*.

4.3. Descrição das estratégias de aprendizagem

Aula expositiva dialogada: É a exposição do conteúdo, com a participação ativa dos alunos, cujo conhecimento prévio deve ser considerado e pode ser tomado como ponto de partida. O papel do professor é levar o aluno a questionar, interpretar e discutir o objeto de estudo, a partir do reconhecimento e confronto com a realidade. As operações de pensamento predominantes são: obtenção e organização de dados, crítica, decisão, comparação e resumo. A função do professor é contextualizar o tema de modo a mobilizar as estruturas mentais dos estudantes. A função do aluno é aprender a operar com as informações que traz, colocá-las para a turma, dialogar com professor e colegas.

Estudo de texto: Consiste na exploração de ideias de um autor a partir do estudo crítico de um texto. As operações de pensamento predominantes são: identificação, obtenção e organização de dados, interpretação, crítica, análise, reelaboração, resumo. Seus momentos mais importantes são: contexto do texto, tipo de texto, autor e dados sobre ele; análise textual; análise temática; problematização; síntese.

Portfólio: Trata-se da identificação e construção de registro, análise, seleção e reflexão de produções mais significativas ou identificação dos maiores desafios em relação a objeto de estudo. As principais operações são: identificação, obtenção e organização de dados, interpretação, crítica, análise e reelaboração. É um registro do processo de construção de uma atividade, de um bloco de aulas, fase, módulo etc. A preparação deve ser feita pelo professor a partir da mobilização para a tarefa. Os registros podem conter trabalhos de pesquisa, texto individuais e coletivos, considerações importantes etc.

Tempestade cerebral: É uma possibilidade de estimular a geração de novas idéias de forma espontânea e natural, deixando agir a imaginação sem o medo de erro, pois tudo é considerado. As principais operações são: imaginação, criatividade, busca de

suposições e classificação. O papel do professor é responder as perguntas formuladas expressando-se com frases curtas as idéias sobre o assunto, evitar atitude crítica (juízos de valor), organizar as idéias etc. A avaliação deve procurar a observação das habilidades dos estudantes na apresentação das idéias quanto à capacidade crítica, logicidade, pertinência.

Mapa conceitual: Diz respeito à construção de um diagrama que indica a relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional, buscando mostrar as relações de hierarquia. As operações de pensamento principais são: interpretação, classificação, crítica, organização de dados e resumo. Na estratégia o professor poderá selecionar um conjunto de textos, objetos, informações sobre um tema etc., propondo ao estudante identificar conceitos, selecionar os conceitos por ordem de importância, incluir conceitos e idéias mais específicas, estabelecer relação entre os conceitos, compartilhar os mapas de maneira coletiva etc.

Estudo dirigido: Consiste no ato de estudar sob a orientação e diretividade do professor, procurando sanar dificuldades específicas. As operações de pensamento principais são: identificar, obter e organizar os dados, busca de suposição, aplicação de fatos etc. A estratégia prevê a realização de atividades individuais e grupais, tais como leitura a partir de um roteiro elaborado pelo professor, resolução de questões-problema, a partir do material de estudo etc.

Lista de discussão por meios informatizados: É a oportunidade para que um grupo de alunos possa debater um tema qualquer. As operações de pensamento são: comparação, observação, interpretação, busca de suposição, construção de hipóteses etc. A função do professor é organizar um grupo ou vários subgrupos de estudantes para discutir um tema. Aqui é importante estabelecer o tempo-limite para o desenvolvimento da temática. A avaliação é grupal, ao longo do processo.

Solução de problemas: É o enfrentamento de uma situação nova, para a qual não há resposta imediata; exige pensamento reflexivo, crítico e criativo, a busca de soluções a partir do levantamento de indícios aparentemente insignificantes que levem à elaboração de uma verdade. As principais operações de pensamento são: identificação, obtenção e organização de dados, imaginação, elaboração de hipóteses, decisão.

Phillips 66: Trata-se de uma atividade grupal em que são feitas uma análise e uma discussão sobre temas/problemas do contexto do estudante. É útil para a obtenção de informações rápidas. As operações de pensamento são: análise, interpretação, crítica, busca de suposição, organização de dados. A estratégia consiste na divisão da turma em grupos de 6 alunos, que durante 6 minutos podem discutir um assunto, tema ou problema. O debate final pode ser realizado também em 6 minutos.

Grupo de verbalização e de observação: É a análise de tema/problemas sob a coordenação do professor que poderá dividir a turma em dois grupos: um de verbalização e outro de observação. As operações de pensamento são: análise, interpretação, crítica, levantamento de hipóteses, obtenção e organização de dados etc.



Em sua experiência como estudante quais estratégias de aprendizagem você vivenciou na escola?

A função do professor é dividir a sala, organizar os dois grupos em dois círculos, um interno e outro externo, dividindo o número de membros conforme o número de estudantes da turma. Em classes muito numerosas, o grupo de observação será maior que o de verbalização. Inicialmente o grupo interno verbaliza, enquanto o outro observa e registra. Finalmente, o grupo de observação passa a oferecer sua contribuição.

A descrição completa, dinâmica e avaliação dessas dez estratégias, bem como das outras dez restantes pode ser consultada na obra organizada por Léa das Graças Camargos Anastasiou e Leonir Pessate Alves sob o título de **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula** (2003, p. 79-98).

4.4. O planejamento do ambiente educativo

Durante o primeiro módulo da **Didática II** e ao longo dos três módulos seguintes, que tratam da etapa de planejamento ou organização do trabalho didático, foram apresentados os conjuntos 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, na rubrica dos chamados 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:

- o tempo previsto para o ensino dos conteúdos
- o espaço físico
- os recursos humanos e materiais

Salientavam os autores 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 recente intitulado *Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata* (In: Veiga, I. P. A. **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008), aborda 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 é 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).

4.5. O planejamento do tempo previsto

Iniciemos a análise de cada um deles em separado, começando pelo tempo previsto. Para Veiga (2008, p. 290) se a aula é considerada um processo, ele necessita de tempo cronológico e pedagógico e, se esse 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, se faz menção ao “tempo” como uma das categorias fundamentais que integram esse conceito. Para os 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 que ao aproveitamento adequado do tempo. Alguns desses trabalhos (RICHADRSON, 1997; GAUTHIER, 1998; DANILOV e SKATKIN, 1978; GARCIA, 1999; SOARES, 2004; CASTRO, 2004; etc.) investigaram as relações entre os vários aspectos

Conceitos de aula:

I- 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).



Figura 9 - “tempo-madrilenho/2009”
Fonte: acervo pessoal- Beloni Cacique Braga

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 com esse tópico, mais aprenderão acerca dele. Com outras palavras, alunos, mesmo com poucas habilidades, 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 os professores fazem do tempo nas salas de aula e o tempo dos alunos em atividades escolares, e estabelece cinco tipos diferentes de tempos:

- **Tempo planejado** – quantidade de tempo previsto para diferentes assuntos e atividades no planejamento elaborado pelos professores;
- **Tempo atribuído** – quantidade de tempo que os professores permitem que os seus alunos gastem numa dada tarefa escolar;
- **Tempo ocupado** – quantidade de tempo que os alunos realmente gastam numa atividade ou tarefa (também chamado de **tempo na tarefa**). Esse tipo de tempo é medido em termos de tempo na tarefa e tempo fora da tarefa.
- **Tempo de aprendizagem escolar (TAE)** - quantidade de tempo gasto por um aluno ocupado numa tarefa em que obtém sucesso;
- **Tempo necessário** – quantidade de tempo que um aluno individualmente necessita para dominar uma tarefa. A característica 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, há o **tempo concedido** (“*allocated time*”), que consiste na quantidade de tempo de ensino disponível para que os alunos trabalhem nas tarefas



Refleta sobre a relação aprendizagem-estudo levando em consideração que esse é um curso a distância e que requer do aluno um controle maior do seu próprio tempo de estudo.

escolares e é determinado pelos administradores, pela direção das escolas e pelos professores. Em seguida, há 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, há o **grau de dificuldade** que a atividade de aprendizagem representa para os alunos, e 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;
- b) correta interação dos fatores que determinam os resultados do ensino.

Na 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, quanto da aula no conjunto, ou seja, eliminação das perdas de tempo na transição de uma etapa para 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,

metodológicos, 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. Sonneville (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 extra-classe; enquanto 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 extra-classe**; e porque se baseiam, fundamentalmente, em resultados levantados na forma de motivos alegados ou opiniões dos sujeitos envolvidos.

4.6. O planejamento do espaço



*Figura 10 - Educativo Museu MACBA-Barcelona
Fonte: acervo pessoal - Beloní Cacique Braga*



Você conhece a rede de museus da UFU?

Saiba mais visitando-os e pelo site <http://www.proex.ufu.br/rededemuseus/index.htm>



Relacione as informações dadas nesse tópico sobre o Planejamento do Espaço com as imagens e informações recolhidas, por você, durante a atividade de PIPE I: Visita à escola.

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 é o espaço maiores são 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 aborrecido o processo. Por esse motivo Veiga (2008) afirma:

No momento da organização didática da aula, vale perguntar: que lugar ocupa o aluno na instituição educativa e na sala de aula? A resposta é simples. O aluno ocupa um espaço pedagógico, na concepção de educação como processo de formação e emancipação humana. Desse modo, quando se constrói um processo colaborativo de aula, é preciso realizar uma análise do espaço físico, levando em consideração as necessidades dos alunos e o teor das atividades previstas (p. 289)

Esse é um modelo pedagógico de aula centrado no aluno e na sua aprendizagem. Por isso se concede tanto valor às atividades em 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.

4.6. O planejamento dos recursos materiais

O que são, em definitivo, 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 tornar-se importantes para os professores.

O nosso objetivo é que você possa chegar a definir o conceito de tecnologias educacionais, descrever as tendências mais importantes da Didática em relação à evolução histórica experimentada pelas tecnologias educacionais e descrever diferentes classificações e tipologias existentes sobre tecnologias educacionais.

4.7. 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 e afirmam:

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 ensino (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.

Araújo (2006, p.15), por sua vez, entende por técnica:

Uma habilidade mediante a qual se faz algo – geralmente se transforma uma realidade natural em uma realidade “artificial”. Em geral, técnica é toda série de regras por meio das quais se consegue algo.

Finalmente, Veiga (2003) compreende a técnica como “um conjunto de processos de uma arte”, ou “a maneira ou habilidade especial de executar ou fazer algo” (p. 8). Tal como indica a própria autora, a técnica designa uma atividade prática, diferentemente da ação de compreender.

Enfim, técnica não é tecnologia.

Mas, o que é, então, tecnologia, recurso didático, meio de ensino, TICs? Se bem que na literatura científica sobre o tema (ARAÚJO, 2008; VEIGA, 2008; OLIVEIRA, 2008; ZABALZA, 2006; GAUTHIER, 1998; REYES E PAIROL, 1988; CYSNEIROS, 1998; ZABALZA, 2004; 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, os mesmos podem ser considerados, sob esse ponto de vista, a 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), isto é,

A aplicação sistemática de conhecimentos científicos e tecnológicos à solução de problemas educacionais ou como teorias e estudos específicos sobre o desenvolvimento e emprego de ferramentas, máquinas e procedimentos técnicos, em geral, em educação (FIDALGO e MACHADO 2000 apud ARAÚJO, 2006, p. 32).

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 com a 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), isto é, o conhecimento é *“o reflexo da natureza no pensamento do homem...”* (Ibidem, ibidem).

Agora, quais são as fontes do conhecimento? São fontes do conhecimento as experiências, o trabalho, a atividade, e aqui 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 desempenham 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 sensoriais tão caros para chegar à essência dos fenômenos objetos de estudo.

Por intermédio das tecnologias educacionais, o estudante entra em contato com o mundo através das sensações, tocando, cheirando,

degustando, vendo, ouvindo os fenômenos que estão a sua volta (RAYES 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) tão caras 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)], essas ajudam na relativização dos conceitos de espaço e tempo e reduzem virtualmente as distâncias globais, minimizando o tempo gasto para acessar o 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).

4.8. Tendências da Didática em relação à evolução das tecnologias educacionais

É possível afirmar, segundo Araújo (2006, 2008), que a Didática tem transitado por três momentos ou tendências diferentes em sua trajetória histórica em relação à evolução experimentada pelas tecnologias educacionais.

- *A Didática da oralidade* (-1844) – A etapa estende-se desde a origem da escola até 1844 aproximadamente. Está caracterizada pela exposição do professor, pelo livro, pela leitura e pela lição.
- *A didática da escrita* (1844-1920) - A etapa estende-se entre 1844, com o surgimento do caderno de papel celuloze, bem como o manual escolar de papel celuloze (o lápis existe como tecnologia desde 1565). Esse é o tempo em que o quadro-negro adquiriu centralidade na escola.
- *A Didática da imagem* – A etapa estende-se entre 1920 e a atualidade. Surge com a aparição de um conjunto diverso de aparelhos e ferramentas, tais como, cinematógrafo (na forma de filme) e o projeto de *slider* (1920), o retroprojeter (1940), o monitor de TV, o videocassete, *data show*, o computador.

4.9. Classificações e tipologias sobre as tecnologias educacionais

Existem diferentes classificações de tecnologias educacionais. Veiga divulga um estudo elaborado por Rivilla e Mata (2002 apud VEIGA, 2008, p. 284) em que autores classificam os recursos didáticos baseados na capacidade que os distintos meios possuem de pôr o aluno direta e indiretamente diante experiências de aprendizagem. A tipologia em questão é a seguinte:

- *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.
- *Recursos ou meios escolares:* São os laboratórios, a biblioteca, a vídeo, os globos terrestres, os equipamentos e materiais diversos.
- *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 chamados 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 experimentada pelas tecnologias educativas e uma classificação sobre as tecnologias educacionais a partir do critério de Rivilla e Mata (2002 apud Veiga, 2008).

Não foram abordadas 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.

Enfim, 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 da aprendizagem 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 ao 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 momento 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.

4.10. 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 nos 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 referem ao diagnóstico, conceitos, princípios, processos, formas e técnicas de avaliação da aprendizagem dos alunos.

4.10.1. Conceito de avaliação

Defendemos uma concepção de avaliação formativa alternativa, de acordo com 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 auto-avaliação 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.

4.10.2 Funções da avaliação

A avaliação tem entre suas funções fundamentais as:

- Instrutiva
- Educativa
- Diagnóstica
- Desenvolvimento
- Controle

A função instrutiva: consolida, aprofunda e sistematiza os conhecimentos, habilidades, hábitos e valores. Permite o ensachamento do horizonte cognitivo e proporciona habilidades de trabalho independente. Permite a aquisição de novos conhecimentos. A revisão dos erros cometidos na avaliação facilitam eliminar os problemas de compressão conceptual e a ratificação das habilidades instrumentais e mentais.

A função educativa: Educa o sentido de responsabilidade do aluno. Os resultados funcionam como uma rendição de conta da atividade própria do aluno. Contribuí 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.

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 quanto nos resultados, assim como sobre a efetividade do sistema didático e as estratégias pedagógicas utilizadas. A função de controle basea-se numa estrutura que se pode identificar com as formas e métodos que se utilizam para obter a informação que subministra os dados para a avaliação. O controle se dá nas formas (verbal, não verbal, reativa, jogos), frequência (inicial, processual), métodos (testes, provas), objetivos (obter informação).

4.11. O planejamento das medidas disciplinares

Não há muito o que falar sobre o planejamento das medidas disciplinares, das regras e os procedimentos, das representações e das expectativas do professor. Apenas temos como referência os estudos de Gauthier et. al. (1998). Ainda assim achamos oportuno tratar do assunto, porque é comum entre os professores se preocuparem muito com o planejamento do conteúdo, do ambiente educativo e da avaliação, e pouco com a organização didática da classe. Mas, no presente momento em que as escolas passaram a valorizar a organização da aula, impossível 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 irem e virem durante aula ou até ausentarem-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.

4.12. 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 se explicitar as regras e os procedimentos é por intermédio do **Contrato Pedagógico**.

O processo de preparação do **Contrato Pedagógico** é simples. Um modelo com os tópicos principais que devem estar presentes no documento é o seguinte:

- 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 registrado 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 o mesmo 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, entregue para os alunos e solicite que cada um deles rubriche o contrato. Essa rubrica pode não ter valor jurídico, mas vai transmitir aos alunos a sensação de compromisso com aquele documento.

O professor deve separar uma cópia desse contrato e entregá-la para o representante de turma, assim todos poderão consultar os termos para tirar dúvidas.

Essa é uma solução para evitar problemas com falta de informação,

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. Nesse 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 nesse contrato são os critérios de referência que o professor usará para compor a avaliação do aluno.

além de proporcionar aos professores a segurança de pelo menos uma boa parte dos alunos está ciente sobre as regras.

Tão importante quanto a estruturação do ambiente físico é o planejamento e como ele será utilizado. Por isso sugere-se 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 os professores parecem obter melhores resultados na gestão de suas classes quando 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 aos deslocamentos potencialmente incômodos e de facilitar o trabalho de supervisão.

4.13. 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 (GAUTHIER et. al., 1998)

É preciso desenvolver uma visão dinâmica da inteligência humana de modo a poder transmitir a idéia de que os alunos podem progredir, e que as diferenças entre os modos de aprendizagem e os resultados são inevitáveis e ainda que os alunos poderão aprender com aqueles que demonstram uma certa habilidade.

Enfim, o planejamento da gestão da classe (visto nos itens 5, 6 e 7) 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 conseqüências 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, informando sobre as expectativas em relação aos alunos. É também durante esse período que procurará formar opinião sobre os alunos.

Síntese do Módulo

Nesse módulo você viu:

Os últimos 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 puxam diminuem a qualidade do trabalho, e a aula passa a ser um momento muito pouco produtivo em termos de aprendizagem para os alunos.



LEITURA INDICADA:

LIBÂNEO, J. C. **O planejamento escolar.** In: Didática. 28 reimpressão. São Paulo: Cortez, 2008, p. 221-247.

REFERÊNCIAS

MÓDULO I

- CANDAU, V. M. (org.). *A didática em questão*. 1ª. edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1982.
- CANDAU, V. M. (org.). *Rumo a uma nova didática*. 1ª. edição. Petrópolis: 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. *Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 1ª. edição. São Paulo: Editora Loyola, 1985.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.
- MARTINS, P. L. O. *Didática teórica/didática prática: para além do confronto*. São Paulo: Editora Loyola, 1989.
- PUENTES, R. V. *Os estudos das teorias educativas na América Latina. Notas para uma periodização*. 1ª. edição. São João da Boa Vista, S.P.: Editora UNIFEQB, 2004.
- SANTOS, O. J. A questão da produção e da distribuição do conhecimento. *Educação em Revista*, ano I, no. 2, pp. 4-7, dez., 1985b.
- SANTOS, O. J. Esboço para uma pedagogia da prática. *Educação em Revista*, ano I, no. 2, pp. 19-23, jul., 1985a.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.
- SAVIANI, D. *História das ideais pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- SNYDERS, G. *Pedagogia Progressista*. Coimbra. Livraria Almedina, 1974.

MÓDULO II

- 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, pp. 67-100.
- 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, 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/fundam02.htm>>. Acesso em: dia 20, mês 12, ano 2009.
- DAMIS, O. T. Planejamento escolar: expressão técnico-política da sociedade. In: VEIGA, I. P. A. **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996, p. 171-183.

- GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- 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, pp. 81-95.
- 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.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 28ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2008.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Editora alternativa, 2001.
- PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.
- REYES, G. L.; PAIROL, G. E. V. **Pedagogía**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2001.
- SANT'ANNA, F. M.; ENRICONE, D.; ANDRÉ, L.; TURRA, C. M. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. ed. Porto Alegre: Sagra / DC Luzzatto, 1998.
- 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: Papirus, 2008, p.267-298.

MÓDULO III

- 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.
- DANILOV, M. A; SKATKIN, M. N. **Didáctica de la Escuela Media**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1975.
- GAUTHIER ET. AL. **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, 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.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 28ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Editora alternativa, 2001.

MORIN, E. A cabeça bem-feita. Repensar a reforma, reformar o pensamento. 10ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

ORAMAS, M. S.; TORUNCHA, J. Z. **Hacia una didáctica desarrolladora**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002.

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.

SANT'ANNA, F. M.; ENRIGONE, D.; ANDRÉ, L.; TURRA, C. M. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. ed. Porto Alegre: Sagra / DC Luzzatto, 1998.

SAVIN, N. N. **Pedagogía**. La Habana. Editorial Pueblo y Educación, 1979.

SIMONS, D. C.; SIMONS, B. C.; LAVIGNE, M. J. L. **Educación, aprendizaje y desarrollo**. Curso Pre-evento. Pedagogía 2001. La Habana, 19p.

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: Papyrus, 2008, p.267-298.

MÓDULO IV

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: Papyrus, 2008, pp. 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: Papyrus, 2006, pp. 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.bvs-psi.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.

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.: Papirus, 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. 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: Papirus, 2008, pp. 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.

Pueblo y Educación, 1978.

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.dgidc.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/FE-USP “*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.

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.

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.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Apresentação. In: Veiga, I. P. A. **Técnicas de ensino: por que?**. 13 edição. Campinas; Papyrus, 2003, pp. 7-9.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: Veiga, I. P. A. **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2008, pp. 268-298.

ZABALZA, Miguel A. **Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional**. España: Editora Narcea, 2006.

FIGURAS

Figura 1 - Professor e escola

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

Figura 2 – Trabalho pedagógico

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

Figura 3- Trabalho Pedagógico

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

Figura 4 - Participantes do ENEM

Fonte: <http://www.agenciabrasil.gov.br/media/imagens/2007/08/26/1425WD9825.jpg/view>

Figura 5 - Planejamento

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

Figura 6 - Livros

Fonte: <http://commons.wikimedia.org/wiki/>

Figura 7 - Inteligências múltiplas

Fonte: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:International_Friendship.jpg

http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Evstafiev-circus-russian_bar.jpg

Figura 8 - Cursos de Verano

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

Figura 9 - “tempo-madrilenho/2009”

Fonte: acervo pessoal- Beloní Cacique Braga

Figura 10 - Educativo Museu MACBA-Barcelona

Fonte: acervo pessoal - Beloní Cacique Braga