

Livro para estudantes de Licenciatura - 2



# DIDÁTICA GERAL

teorias pedagógicas e planejamento

*Roberto Valdés Puentes*

**CEPEDI**

# **DIDÁTICA GERAL**

**teorias pedagógicas e planejamento**

## **Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática**

### **Direção**

Roberto Valdés Puentes  
Andréa Maturano Longarezi  
Orlando Fernández Aquino

### **Conselho Editorial**

Prof. Dr. Alberto Labarrere Sarduy	Universidad Santo Tomás – Chile
Prof. Dra. Andréa Maturano Longarezi	Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
Prof. Dr. Antonio Bolivar Gotia	Universidad de Granada – Espanha
Prof. Dra. Diva Souza Silva	Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
Prof. Dra. Elaine Sampaio Araújo	Universidade de São Paulo – Brasil
Prof. Dra. Fabiana Fiorezi de Marco	Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
Prof. Dr. Francisco Curbelo Bermúdez	AJES – Brasil
Prof. Dr. Humberto A. de Oliveira Guido	Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
Prof. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga	Universidade de Brasília – Brasil
Prof. Dr. Isauro Núñez Beltrán	Universidade Federal de Rio Grande do Norte – Brasil
Prof. Dr. Luis Eduardo Alvarado Prada	Universidade Federal da Integração Latinoamericana – Brasil
Prof. Dr. Luis Quintanar Rojas	Universidad Autónoma de Puebla – México
Prof. Dra. Maria Aparecida Mello	Universidade Federal de São Carlos – Brasil
Prof. Dra. Maria Célia Borges	Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Brasil
Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino	Universidade de Uberaba – Brasil
Prof. Dr. Reinaldo Cueto Marin	Universidad Pedagógica de Sancti Spiritus – Cuba
Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes	Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
Prof. Dr. Ruben de Oliveira Nascimento	Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
Prof. Dra. Silvia Ester Orrú	Universidade de Brasília – Brasil
Prof. Dra. Suely Amaral Mello	Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho – Brasil
Prof. Dra. Yulia Solovieva	Universidad Autónoma de Puebla – México

### **Série**

Profissionalização Docente e Didática

### **Direção**

Orlando Fernández Aquino  
Fabiana Fiorezi de Marco

### **Autor**

Roberto Valdés Puentes

Roberto Valdés Puentes

# **DIDÁTICA GERAL**

**teorias pedagógicas e planejamento**

Livro para estudantes de licenciatura - 2

Coleção  
Biblioteca Psicopedagógica e Didática

Série  
Profissionalização Docente e Didática  
V. 16



2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

---

Puentes, Roberto Valdés

Didática geral [livro eletrônico] : teorias pedagógicas e planejamento : livro para estudantes de licenciatura 2 / Roberto Valdés Puentes. -- Uberlândia, MG : Ed. do Autor, 2023. -- (Coleção Biblioteca psicopedagógica e didática; Série profissionalização docente e didática ; v. 16) PDF

Bibliografia.

ISBN 978-65-00-70747-2

1. Didática - Estudo e ensino 2. Prática pedagógica 3. Professores - Formação I. Título. II. Série.

23-158373

CDD-370.7

---

Índices para catálogo sistemático:

1. Didática : Prática de ensino : Educação 370.7  
Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB-8/8415

**Equipe de realização**

Revisão da língua	Hilma Aparecida Brandão
Projeto gráfico, capa e diagramação	Ivan da Silva Lima
Ficha Catalográfica	Câmara Brasileira do Livro
Edição	Roberto Valdés Puentes

---

Dedico o livro a meus filhos João Victor Gramático Puentes e Ernesto Javier Valdés Pila. Eles, como meus pais e minha esposa, têm sido fundamentais na minha vida pessoal e profissional. Filhos, guardem essas palavras para o futuro: sempre estarei com vocês, apoiando cada decisão, lutando para que tudo dê certo e dando tudo o que posso oferecer!

---

# Sumário

## 9 Apresentação

### 13 **Capítulo 1** - A Didática Geral e as teorias pedagógicas: suas repercussões na organização do trabalho pedagógico

13 Introdução

14 Questões relativas ao conceito de teorias pedagógicas e de organização do trabalho pedagógico.

16 Questões relativas às fontes disponíveis para o estudo do tema

17 Questões relativas à tipologia escolhida para o estudo das teorias pedagógicas

18 A Didática Fundamental

20 Pedagogia Crítico-social dos conteúdos

22 Pedagogia Histórico-Crítica

23 Pedagogia dos Conflitos Sociais

30 Síntese do capítulo

31 Bibliografia adicional complementar

35 Referências

### 37 **Capítulo 2** - A organização do processo de aprendizagem: o planejamento

37 Introdução

38 Etapas na organização didática do processo de aprendizagem

41 O Planejamento e o Planejamento Disciplinar

44 Tipos de Planejamentos na educação

47 Plano de Ensino versus Programa de Aprendizagem

50 Os componentes didáticos do planejamento do processo de aprendizagem

52 Síntese do capítulo

53 Bibliografia adicional complementar

56 Referências

### 57 **Capítulo 3** - O planejamento da gestão da matéria (parte 1)

57 Introdução

58 O conceito de objetivo de aprendizagem

59 Funções e importância dos objetivos

60	Tipos de classificação geral de objetivos
63	Determinações e formulação dos objetivos
69	Exemplo de objetivo geral
70	Exemplo de objetivo específico
70	Planejamento do sistema de conteúdos
79	Síntese do capítulo
83	Referências
<b>85</b>	<b>Capítulo 4 - O planejamento da gestão da matéria (parte 2) e da classe</b>
85	Introdução
86	O planejamento das atividades de aprendizagem
87	O planejamento das estratégias de aprendizagem
90	Descrição das estratégias de aprendizagem
93	O planejamento do ambiente educativo
94	O planejamento do tempo previsto
98	O planejamento do espaço
100	O planejamento dos recursos materiais
100	Questões teóricas relativas ao conceito de tecnologias educacionais
103	Tendências da Didática em relação à evolução das tecnologias educacionais
104	Classificações e tipologias sobre as tecnologias educacionais
105	O planejamento da avaliação
105	Conceito de avaliação
106	Funções da avaliação
107	O planejamento das medidas disciplinares
108	O planejamento das regras e dos procedimentos
109	O planejamento das representações e das expectativas do professor
109	Síntese do capítulo
114	Referências



# Apresentação

Prezado aluno, é com enorme satisfação que voltamos a nos encontrar depois de vencer a etapa anterior relacionada à *Didática Geral: conceito, trajetória e papel na formação de professores*, volume I. Nesse primeiro volume abordamos os fundamentos gerais da Didática, considerada um ramo importante da Pedagogia e disciplina acadêmica universitária em grande parte responsável, junto com as metodologias do ensino (didáticas específicas), pela formação dos professores da educação básica no que tange a sua atuação profissional na organização dos processos de aprendizagem em contextos escolares.

Tivemos a oportunidade de estudar os mais diversos conceitos de Didática Geral 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, como parte de sua obra intitulada *Didática Magna* (1657). A seguir, delimitamos o objeto de estudo da Didática Geral e abordamos seus mais diversos campos (disciplinar, profissional e investigativo). Analisamos o lugar que atualmente ocupa a Didática na sua relação com a educação, a pedagogia e as didáticas específicas, destacando seu significado como ferramenta pedagógica comprometida com a produção da teoria científica sobre a organização da aprendizagem, sobre os processos específicos de 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 trajetória histórica da Didática Geral em nível mundial e brasileiro. Finalmente, avaliamos o papel que a Didática Geral desempenha na formação de professores, especificamente, por intermédio dos saberes didáticos.

A Didática Geral tratada no volume 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 preparou o terreno para enfrentarmos, mais preparados, a *Didática Geral: teorias pedagógicas e planejamento*, volume II.

O presente livro será destinado, na sua maior parte, ao estudo da organização didática da aula, entendendo por tal o ato consciente e colaborativo dos professores orientado na direção do planejamento, execução e avaliação do processo de aprendizagem com base na prática e para a prática. Mas o tema da organização didática da aula não se esgota no presente volume. Pelo contrário, ele terá continuidade nos volumes III e IV.

Ao longo do volume II abordaremos, como parte dos capítulos 1 e 2, o conceito de organização do processo de aprendizagem, as etapas da organização da aula (planejamento, execução e avaliação) e as repercussões das teorias pedagógicas na organização do trabalho pedagógico, especialmente, do trabalho didático. O restante dos capítulos (3 e 4) será destinado ao estudo do planejamento didático do processo de 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 (da disciplina, da unidade e da aula), bem como os componentes do programa de aprendizagem (conhecimentos da realidade, objetivos de aprendizagem, sistema de conteúdos, atividades de aprendizagem, estratégias de aprendizagem, organização do ambiente educativo e avaliação).

A Didática Geral que compõe o presente volume tem como objetivos gerais, em primeiro lugar, aprimorar a nossa compreensão e entendimento sobre a importância da organização didática da aula, especificamente do planejamento, na permanente melhoria da qualidade política, técnica, científica, cultural e acadêmica dos processos de aprendizagem que são desenvolvidos em contextos escolares específicos. Em segundo lugar, permitir a construção dos conhecimentos didáticos apropriados e o sentimento de confiança em nossa capacidade intelectual e profissional (saberes, habilidades, hábitos e capacidades), assim como humana (afetiva, ética, estética etc.) para agir com perseverança na busca do conhecimento e da cidadania dos alunos. Em terceiro, aprender a utilizar em contextos pedagógicos as mais diferentes linguagens – linguística, lógico-matemática, gráfica, plástica, corporal, espacial – como meio de produzir, expressar e comunicar ideias, além

de diversas fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir, organizar, construir e aplicar conhecimentos didáticos.

A Didática Geral está orientada no sentido do estudo do processo de aprendizagem, especificamente, da análise de seus dois momentos fundamentais, isto é, a gestão da matéria e a gestão da classe naquilo que diz respeito à primeira etapa de ambos os momentos: o planejamento. Esse trabalho será realizado com base no estudo das contribuições dos principais teóricos sobre o tema partindo do pressuposto que o desempenho didático adequado do professor em sala de aula está vinculado ao domínio de um repertório de conhecimentos, habilidades e capacidades necessárias ao exercício da docência.

Sendo assim, dar boas aulas implica saber planejar o processo de maneira que o aluno desenvolva suas capacidades humanas e intelectuais em consonância com o nível em questão. Além disso, é preciso saber formular adequadamente os objetivos de aprendizagem, 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 etc.

Com a disciplina procura-se, desde o 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, agente ou sujeito 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 ideias e; saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos.

Do ponto de vista específico, motiva-nos o desejo de que você seja capaz de definir os conceitos de gestão da matéria e gestão da classe, planejamento, planejamento do ensino e programa de aprendizagem, objetivos de aprendizagem, conteúdo de aprendizagem, atividades de aprendizagem, estratégia de aprendizagem, organização do ambiente educativo e avaliação; identificar os

principais momentos que integram o processo de 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 na melhoria da qualidade do processo que o professor e os 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 nos que seja possível aplicar os conhecimentos adquiridos na disciplina; realizar a leitura e estudo de obras clássicas vinculadas ao tema de planejamento da aprendizagem.

Desejo uma ótima leitura.

## A Didática Geral e as teorias pedagógicas: suas repercussões na organização do trabalho pedagógico

### Introdução

Chegar até aqui exigiu de você leitura e estudo com aplicação ao longo do trabalho com a Didática Geral, volume I. Além disso, demandou também a solução criteriosa, criativa e colaborativa de todas as atividades pedagógicas planejadas na disciplina. Contudo, resta um último esforço antes de que seja possível adentrar nos aspectos mais específicos e práticos da Didática; é por isso que conto com a sua motivação, vontade, disciplina e dedicação para vencer mais esse desafio.

Essa é a razão pela qual o presente capítulo tem como objetivos definir os conceitos de teorias pedagógicas e de organização do trabalho pedagógico, descrever algumas das principais fontes disponíveis no Brasil para o estudo das teorias pedagógicas na sua relação com a organização do trabalho pedagógico e caracterizar as principais teorias pedagógicas que repercutiram na forma de organização do trabalho docente no Brasil.

Durante a disciplina tentaremos construir juntos, a partir das fontes bibliográficas disponíveis, uma síntese explicativa do lugar que ocupa a Didática Geral no campo das teorias pedagógicas e suas repercussões na organização do trabalho pedagógico. Uma abordagem dessa natureza impõe, inicialmente, que se explicita a organização formal do texto. Em primeiro lugar, procuraremos definir o que entendemos por teorias pedagógicas

e por organização do trabalho pedagógico. Em segundo lugar, apresentaremos as questões relativas às fontes disponíveis para o estudo do tema. Em terceiro, abordaremos as questões relativas à tipologia escolhida para o estudo das teorias pedagógicas. Finalmente, em quarto lugar, analisaremos e caracterizaremos as diferentes teorias pedagógicas que interferem na organização do trabalho pedagógico.

## Questões relativas ao conceito de teorias pedagógicas e de organização do trabalho pedagógico.

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

Figura 1 – Professor e escola



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

As teorias pedagógicas são muitas vezes apresentadas como correntes, ideias, tendências, paradigmas, modelos, estilos e concepções pedagógicas, sem que por isso seja possível determinar o que cada um desses termos representa e a relação que guardam uns com os outros e vice-versa. Apenas alguns autores se dão ao trabalho de defini-las. Saviani (2007, p.6), por exemplo, estabelece por juízos pedagógicos as ideias 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”.

Freitas (2003), por sua vez, 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, como uma atividade que “deve compreender não só a descrição de certo conjunto de fatos, mas também sua explicação, o descobrimento das leis a que eles estão subordinados” (FREITAS, 2003, p.92).

Eu especificamente, na dissertação de mestrado defendida no final do século passado e publicada no começo do presente século, defini as teorias pedagógicas como:

um corpo de ideias 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 (PUENTES, 2004, p.17).

Com base nas definições apresentadas e à luz das demandas atuais que a sociedade coloca para a educação e a aprendizagem escolar, poderíamos definir as teorias pedagógicas como uma forma específica de pensamento filosófico, científico, psicológico, sociológico, antropológico 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 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).

## Questões relativas às fontes disponíveis para o estudo do tema

Os estudos das teorias pedagógicas na América Latina e no Brasil não são recentes (PUENTES, 2004). Como dito anteriormente, outros termos foram e são utilizados na literatura científica equivalente ao de teorias pedagógicas (correntes, tendências, ideias, modelos, paradigmas, concepções, estilos etc.). Na nossa disciplina empregaremos o de “teorias pedagógicas” nos termos já definidos anteriormente.

Há uma tradição teórico-metodológica preste a cumprir mais de 70 anos, que 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 socioeducativas (PUENTES, 2004).

De modo geral, entre a década de 1950 e segunda década do século XXI, os estudos sobre as teorias pedagógicas seguem 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 se tornaram o período mais eficiente e produtivo na história do tema até o presente momento. As contribuições de números intelectuais latino-americanos são fruto desses vinte anos de esforço entre as quais podem ser mencionadas, por exemplo, as pertencentes aos brasileiros Saviani (1979, 1981, 1983, 1991, 2007), Libâneo (1982, 1985, 1994),



Gamboa (1991), Gadotti (1996), Streck (1994), Ghiraldelli Jr. (1994), Assmann (1998) e Freitas (1995), ao uruguaio Rama (1996), aos argentinos Weinberg (1996) e Nassif (1975; 1991), bem como aos cubanos Rodríguez (1996), Rodríguez e Cánova (1995) e Puentes (2004).

Os trabalhos de Rama (1996) e Weinberg (1996) foram publicados no Brasil na década de noventa (SAVIANI; RAMA; WEINBERG, 1996), mas são tão desconhecidos quanto as outras elaborações de autores estrangeiros divulgadas em língua espanhola (NASSIF, 1975, 1991; RODRÍGUEZ, 1996; RODRÍGUEZ; 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 esses três autores, o fundamento filosófico é o marxismo, especificamente, o materialismo histórico-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 pedagógico.

### Questões relativas à tipologia escolhida para o estudo das teorias pedagógicas

Levando em consideração o objetivo desse capítulo, isto é, o estudo “das teorias pedagógicas e suas repercussões na organização do trabalho pedagógico”, optou-se pelas tipologias elaboradas por Freitas (1995, 2003) e por Libâneo (2005) para a análise do tema. Na primeira, Freitas (2003, p.19), levou em consideração quatro critérios ao fazer a escolha das teorias pedagógicas: (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.

Figura 2 – Trabalho pedagógico



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

Em razão dos critérios estabelecidos, a tipologia de Freitas (1995) abrange um período de quinze anos (1980-1995) tendo como ponto de referência inicial 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 (1995) estabelece três teorias pedagógicas críticas diferentes em função de suas repercussões na organização do trabalho pedagógico: (a) Didática Fundamental; (b) Pedagogia Histórico-Crítica e Pedagogia crítico social dos conteúdos; (c) Pedagogia dos Conflitos Sociais.

A análise das teorias que se faz a seguir não estará limitada à obra de Freitas (1995), mas é seu livro quem dá o tom. Também constituem fontes de consulta os trabalhos dos autores envolvidos direta ou indiretamente com essas teorias tais como, por exemplo, Saviani (1983, 1991, 2007), Libâneo (1982, 1985, 1991, 2005), Candau (1982, 1985, 1988), André (1988), Veiga (1988), Oliveira (1992, 1993) e Martins (1989, 1991).

### A Didática Fundamental

A Didática Fundamental vinculou-se ao movimento pela redefinição do campo da Didática, cuja maior expressão foram os eventos realizados nesse

campo no início da década de 1980. Entre os principais representantes do movimento estão, por exemplo, Marli André (1988, 1993), Candau (1984, 1988) e Oliveira (1992). Segundo Freitas (2003, p.22), “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 ideia da didática como método único de ensino e, como tal, nos procedimentos formalizados...”.

A didática fundamental partiu 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 constituiu em oposição à didática instrumental (considerada um tipo de didática convencional, formalizada e descontextualizada) e ancorava-se na análise da prática pedagógica concreta e seus determinantes. Segundo Candau (1988), o grande desafio da didática fundamental foi assumir que o método didático tem diferentes estruturantes e que o importante é articular cada um deles, evitando com isso que um se torne-se exclusivo.

Como aponta Freitas (2003), os principais representantes da didática fundamental, ainda quando denotavam uma perspectiva crítica em relação à sociedade capitalista, não apresentam uma proposta alternativa de sociedade e nem configuram um sistema explicativo tal como é feito nas pedagogia Histórico-Crítica e dos Conflitos Sociais. Só em Oliveira (1992) ficou 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), ao abordar as pedagogias Histórico-Crítica e Crítico-social dos Conteúdos, as trata como iguais. 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 sustentei minhas ideias até o momento, também vou separá-las para análise.

## Pedagogia Crítico-social dos conteúdos

A proposta formulada por José Carlos Libâneo com o nome de “pedagogia crítico-social dos conteúdos” foi inicialmente apresentada em um conjunto de artigos publicados entre 1982 e 1984, mas se tornou nacionalmente conhecida quando de sua inserção no livro intitulado *Democratização da escola pública* (1985). Depois disso foi aprofundada e melhorada pelo autor ao longo dos anos a começar pela sua tese de doutorado 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), e sua obra mais conhecida *Didática* (1991).

A denominação “pedagogia crítico-social dos conteúdos” inspira-se diretamente em 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.

A proposta de Libâneo (1985) 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, permaneceu em aberto a questão relativa ao grau em que a proposta se mantém ainda nos limites da concepção liberal. Essa problemática só foi retomada em sua tese de doutoramento.

Em seu livro *Democratização da escola pública*, Libâneo (1985) estabeleceu duas modalidades de tendências pedagógicas: (1) as pedagogias liberais (tradicional, renovada progressista, renovada não-diretiva e tecnicista); (2) as pedagogias progressistas (libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos). Para uma comparação, o autor faz a análise a partir dos seguintes critérios: (a) papel da escola, (b) conteúdos de ensino, (c) métodos de ensino, (d) relacionamento professor-aluno, (e) pressupostos de aprendizagem e (f) 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 que esse é o

“melhor serviço que se presta aos interesses populares” (LIBÂNEO, 1985, p.39). Como conteúdo do ensino estabelece aqueles conteúdos culturais universais que se constituíram como patrimônio comum da humanidade. O papel do professor é garantir a ligação dos conhecimentos universais com a experiência concreta dos alunos e ajudá-los a ultrapassar os limites de sua experiência cotidiana.

Nessa perspectiva, os métodos de ensino se subordinam à questão do acesso aos conhecimentos sistematizados. A relação pedagógica entre professor e aluno acentua as trocas nas quais o aluno participa com sua experiência imediata e o professor, por sua vez, com os conteúdos e modelos que permitem compreender e ultrapassar a experiência imediata. Os pressupostos de aprendizagem se assentam no critério de que a assimilação 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 (1985) toma a escola capitalista como ponto de referência para encontrar sua unidade de análise na didática (a categoria aula). Contudo, não critica 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 que permitem a assimilação ativa dos conhecimentos, posto que a natureza do trabalho pedagógico é a mediação da relação cognitiva entre o aluno e as matérias de ensino.

Os métodos de ensino propostos são, segundo Libâneo (1985, p.97-98): (1) o de exposição pelo professor; (2) trabalho independente do aluno; (3) a elaboração conjunta; (4) o trabalho em grupo. A seguir, o autor define sua concepção de aula envolvendo as seguintes fases ou passos didáticos: a) preparação e introdução da matéria, incluindo a problematização; b) tratamento da matéria nova (transmissão/assimilação); c) consolidação e aprimoramento dos conhecimentos, habilidades, hábitos; d) aplicação; e) controle e avaliação.

## 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 no âmbito nacional durante toda a década de 1980, simultaneamente ao desenvolvimento da Didática Fundamental. O primeiro intento de sistematização ocorreu com a publicação do artigo intitulado *Escola e democracia: para além da teoria da curvatura de vara* (Revista Ande, n.3, 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 Lev S. Vigotski.

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 (1991), a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como ponto de partida e ponto de chegada a prática educativa. É por isso que a pedagogia histórico-crítica propõe um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos,

ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor de 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, seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por K. 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)

## Pedagogia dos Conflitos Sociais

Saviani (2007) a chama de Pedagogia Prática. O termo “Pedagogia dos Conflitos Sociais” deve-se, sobretudo, a Freitas (1995). Trata-se de uma pedagogia que trabalha com o conceito de classe e assume seu compromisso com as classes populares, critica a escola por preocupar-se, quase exclusivamente, com a questão da transmissão/ assimilação do conhecimento. Suas primeiras teses foram formuladas por Oder José dos Santos, em 1985, num artigo intitulado *Esboço para uma pedagogia da prática*. Para o autor, o saber “gerado na prática social” é relegado pela escola, quando na verdade “deve ser valorizado e constituir a matéria-prima do processo de ensino” (SANTOS, 1985a, p.23).

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

Figura 3- Trabalho Pedagógico



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

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 de Freitas (2003) sobre a pedagogia dos conflitos sociais aponta a professora e pesquisadora Pura Lúcia O. Martins como a escritora mais representativa dessa teoria no campo didático, sobretudo com seu estudo intitulado *Didática teórica/didática prática: para além do confronto* (Editora Loyola, 1989). Tanto Martins (1989) quanto Santos (1985b) ressaltam 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 na sua análise em direção à consideração de que o sistema escolar, sob o capitalismo, adquire a forma de organizacional capitalista. O livro de Martins (1989), já mencionado, tenta lidar com as questões apontadas por Santos (1991). A autora defende a ideia 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 quanto do controle sobre ele. A respeito afirmou:

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

- Descrição da prática no nível empírico;
- Procura de um referencial teórico para explicar a prática;
- Compreensão da prática pedagógica no nível da totalidade;
- Elaboração de propostas alternativas.

Dada a ênfase que a autora coloca no primeiro momento e na participação dos sujeitos na elaboração das alternativas, deve-se considerar que seu estudo não só tem semelhanças com os métodos da Didática Fundamental, centrados na análise do cotidiano, como pode até ser confundido com tal proposta (FREITAS, 2003, p.55). A principal dificuldade da pedagogia dos conflitos sociais está, segundo o autor mencionado, 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) sobre as teorias pedagógicas leva em consideração que as teorias pedagógicas modernas surgiram em

plena 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. Pedagogia Tradicional;
2. Pedagogia Renovada;
3. Tecnicismo Educacional;
4. Pedagogias críticas inspiradas na tradição moderna como:
  - a. Pedagogia Libertária;
  - b. Pedagogia Libertadora;
  - c. Pedagogia Crítico-social.

Segundo Libâneo (2005), as práticas pedagógicas correntes nas escolas brasileiras mostravam que tais tendências continuavam ativas e estáveis, mantendo seu núcleo teórico forte, ainda quando já se observavam outras nuances, outros focos de compreensão teórica e outras formas de aplicabilidade pedagógica. Todas essas teorias tinham em comum:

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

Além das teorias pedagógicas contemporâneas modernas, Libâneo (2005), no próprio texto em questão, elabora um esboço de quadro geral das correntes pedagógicas contemporâneas que, de certa maneira, influenciavam-se pelo pensamento pós-moderno. A seguir (Quadro 1) apresentam-se essas

teorias, várias delas vistas algumas vezes como esforços teóricos de releitura das teorias modernos; 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 do professor.

Quadro 1 - Quadro das correntes pedagógicas contemporâneas

Correntes	Modalidades
1. Racional-tecnológica	Ensino de excelência Ensino tecnológico
2. Neocognitistas	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 Ecopedago Conhecimento em rede
5. Pós-modernas	Pós-estruturalismo Neo-pragmatismo

Fonte: LIBÂNEO (2005, p.26).

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. Isso pode ser feito em atividade independente a partir do próprio texto do autor.

## 1 - Corrente racional-tecnológica

Essa corrente corresponde à concepção designada de neotecnicismo e associa-se a uma pedagogia a serviço da formação para o sistema produtivo. Ela se fundamenta na racionalidade técnica e instrumental, visando desenvolver habilidades e destrezas para formar o técnico pressupondo a formulação dos seguintes componentes: (1) objetivos, (2) conteúdo, (3) padrões de desempenho, (4) competências e, (5) habilidades com base em critérios científicos e técnicos.

Caracteriza-se, sob o ponto de vista metodológico, 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, na qual 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 voltado para a formação da elite intelectual e técnica responsável pelo funcionamento do sistema produtivo;
- b. Ensino para a 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 - Correntes neocognitivistas

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

### 3 - Teorias socio críticas

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

As teorias socio críticas convergem na concepção de educação como compreensão da realidade para transformá-la, procurando a construção de novas relações sociais voltadas para a superação das desigualdades sociais e econômicas. Essa corrente considera de maneira significativa os efeitos do currículo oculto e do contexto da ação educativa nos processos de aprendizagem, inclusive, para submeter os conteúdos a uma análise ideológica e política.

Integram o grupo das teorias socio críticas as seguintes:

1. Teoria Curricular Crítica;
2. Teoria Histórico-cultural;
3. Teoria Sociocultural;
4. Teoria Sociocognitiva;
5. Teoria da Ação Comunicativa.

### 4 - Correntes “holísticas”

Na concepção holística se situam as correntes de diferentes vertentes teóricas que têm como denominador 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 (LIBÂNEO, 2005). 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 eco pedagogia;
5. O conhecimento em rede.

## 5 - Correntes “pós-modernas”

Essas correntes podem ser consideradas 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, pois, para elas, tudo isso não tem muito fundamento “porque foi dessas ideias que apareceram os problemas mais candentes da nossa época como a perda do sujeito, a docilidade às estruturas, a exploração do trabalho, a degradação ambiental etc.” (LIBÂNEO, 2005, p.34-35).

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

1. O pós-estruturalismo;
2. O neopragmatismo.

### Síntese do capítulo

Você viu presente capítulo os conceitos de teoria pedagógica e de organização do trabalho pedagógico. 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 no Brasil sejam numerosos e ricos os estudos sobre as teorias pedagógicas, optamos pela tipologia de Freitas (1995) que, 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) Didática Fundamental; (2) Pedagogia Histórico-Críticas; 3) Pedagogia dos Conflitos Sociais.

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

## Bibliografia adicional complementar

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.

# Atividades

## 1. Atividade complementar

A organização do processo de aprendizagem está condicionada por diferentes corpos de ideias pelos quais se aborda o fenômeno educativo, chamadas de teorias pedagógicas. Levando em consideração essa afirmação, relacione as teorias pedagógicas listadas na coluna A com as características que as definem apresentadas na coluna B.

Coluna A	Coluna B
1. Didática Fundamental	( <input type="checkbox"/> ) 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 de desempenho, (4) competências, (5) habilidades com base em critérios científicos e técnicos.
2. Didática Histórico-crítica	( <input type="checkbox"/> ) Propõe um método pedagógico que parte da prática social na qual tanto o professor quanto os alunos se encontram igualmente inseridos, porém ocupando posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social.
3. Corrente racional-tecnológica	( <input type="checkbox"/> ) Parte da afirmação da multidimensionalidade de seu objeto de estudo, isto é, a organização do processo de aprendizagem, o qual, para ser adequadamente compreendido, precisa ser analisado de tal modo que articule consistentemente as dimensões humana, técnica e político-social.



Em aula, além das teorias ou correntes pedagógicas, estudou-se também as principais modalidades surgidas dentro de cada uma delas. Correlacione a corrente pedagógica com sua modalidade correspondente.

Correntes	Modalidades
1-Racional-tecnológica	( <input type="checkbox"/> ) Pós-estruturalismo e Neo-pragmatismo.
2-Neocognitivista	( <input type="checkbox"/> ) Construtivismo pós-piagetiano e Ciências cognitivas.
3-Sociocríticas	( <input type="checkbox"/> ) Ensino de excelência e Ensino tecnológico.
4-Holística	( <input type="checkbox"/> ) Sociologia crítica do currículo, Teoria histórico-cultural, Teoria sociocultural, Teoria socio cognitivista e Teoria da ação comunicativa.
5-Pós-moderna	( <input type="checkbox"/> ) Teoria da complexidade, Teoria naturalista do conhecimento, Eco pedagogia e Conhecimento em rede.

## 2. Atividade de vídeo

Para ampliar as informações sobre os saberes trabalhados no capítulo 1 e complementar a sua compreensão sobre o estudo realizado, acesse o link abaixo:

<http://pt.scribd.com/doc/16367378/Teorias-Pedagogicas-modernas-Libaneo>

Nesse endereço eletrônico você acessará o texto intitulado “As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação” de José Carlos Libâneo.

Após a leitura atenta do texto sugerido, elabore uma síntese do conteúdo tratado por José Carlos Libâneo (2005) destacando as principais características das teorias por ele estudadas.

### 3. Atividade suplementar

As práticas pedagógicas predominantes nas escolas brasileiras mostram que as diferentes teorias pedagógicas estudadas continuam ativas, estáveis e presentes. Todas as características que se mencionam a seguir fazem parte dessas teorias, excetuando:

() Acentuação do poder da razão, isto é, da atividade racional, científica, tecnológica, enquanto objeto de conhecimento.

() Conhecimentos e modos de ação, deduzidos de uma cultura universal objetiva, não precisam ser comunicados às novas gerações e recriados em função da continuidade dessa cultura porque disso se ocupa a família.

() Os seres humanos possuem uma natureza humana básica, postulando-se a partir daí direitos básicos universais.

() Os educadores são representantes legítimos dessa cultura e cabe-lhes ajudar **os alunos a internalizarem valores universais, tais como racionalidade, autoconsciência, autonomia, liberdade etc.**

## Referências

- CANAU, V. M. (org.). *A didática em questão*. 1ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1982.
- CANAU, 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 UNIFEOB, 2004.
- SANTOS, O. J. A questão da produção e da distribuição do conhecimento. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, ano I, n.2, p.4-7, dez., 1985b.
- SANTOS, O. J. Esboço para uma pedagogia da prática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, ano I, n.2, p.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



# A organização do processo de aprendizagem: o planejamento

### Introdução

A organização do processo de aprendizagem passa por dois momentos e três etapas: gestão da matéria (planejamento, execução e avaliação) e gestão da classe (planejamento, execução e avaliação). Como processo, esses momentos e etapas 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 e etapas também se apresentam interligados sendo muitas vezes difícil identificar onde termina um para dar lugar ao outro e vice-versa. Há gestão da classe enquanto se gere a matéria e vice-versa, do mesmo modo que há execução e avaliação enquanto se planeja, planejamento e avaliação enquanto se executa e planejamento e execução enquanto se avalia.

Figura 4 – Participantes do ENEM.



Fonte: <http://www.agenciabrasil.gov.br/>

No presente capítulo estudaremos o planejamento, deixando claro que separar o planejamento dos demais momentos da organização do processo de aprendizagem é apenas um exercício de abstração que responde a uma questão metodológica para seu melhor tratamento. São objetivos do capítulo definir os conceitos de planejamento e de planejamento disciplinar, identificar as etapas na organização do processo de aprendizagem, caracterizar as diferentes etapas que integram a organização do processo de 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 e identificar os componentes que integram o planejamento do processo de aprendizagem.

### Etapas na organização didática do processo de aprendizagem

A literatura disponível dentro e fora do Brasil referente à organização do processo de aprendizagem é abundante, diversa e rica. Gauthier et al. (1998)

identifica os dois momentos mais importantes na organização do processo de aprendizagem e as três etapas nas quais cada um deles se divide: (1) Gestão da Matéria (planejamento da gestão da matéria, gestão da matéria no processo de interação com os alunos e avaliação da fase de gestão da matéria); (2) Gestão da Classe (planejamento da gestão da classe, gestão da classe no processo de interação com os alunos e avaliação da fase de gestão da classe).

A função pedagógica da Gestão da Matéria diz respeito a todos os enunciados relativos ao planejamento, organização da aprendizagem e avaliação de uma disciplina, unidade, aula ou parte dela. Dessa maneira, a Gestão da Matéria trata da organização da aprendizagem dos conteúdos e prevê o conjunto das operações que o professor faz uso para levar os alunos a assimilarem os conteúdos estabelecidos.

A Gestão da Classe, por sua vez, consiste num conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado que resulte favorável tanto à organização da aprendizagem quanto à aprendizagem em si. 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 aprendizagem se dá pelo planejamento, gestão e avaliação da Matéria e da Classe. Essa classificação por etapas dos autores canadenses, se comparada às fases do Programa de Ensino propostas pelos pesquisadores brasileiros Sant’anna et al. (1998) permite correlacionar a etapa de planejamento com a de preparação;<sup>1</sup> Gestão com desenvolvimento<sup>2</sup> e aperfeiçoamento<sup>3</sup> com avaliação.

---

<sup>1</sup> Preparação: aqui são previstos todos os passos que concorrem para assegurar a sistematização, o desenvolvimento e a concretização dos objetivos previstos.

<sup>2</sup> Desenvolvimento: a ênfase recai na ação do aluno e do professor. Gradativamente, o trabalho desencadeado desenvolve e aprimora níveis de desempenho.

<sup>3</sup> Aperfeiçoamento: envolve a fase de testagem e determinação da extensão do alcance dos objetivos. Esses procedimentos de avaliação permitem os ajustes que se fizerem

Na fase de planejamento (preparação) são previstos todos os passos que concorrem para assegurar a sistematização, desenvolvimento e concretização dos objetivos previstos (SANTÁNNA 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 indicam 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 escolar, tipo de matéria, grau de novidade ou de familiaridade com o material, tipo de aluno, forma específica de organização da aprendizagem 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 a orientação explícita, com a utilização de perguntas pelos professores, com a quantidade de conteúdo.

A gestão da classe associa-se 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.

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 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 frequente,

---

necessários à consecução dos objetivos.



segundo modalidades variadas (avaliações somativas, descritivas, formativas) dos processos de pensamento superior e das habilidades de base, favorece a aprendizagem e o desempenho escolar.

No presente capítulo estudaremos apenas a gestão da matéria e da classe na fase de planejamento. As fases de desenvolvimento e avaliação serão abordadas ao longo dos capítulos 3 e 4, respectivamente.

## O Planejamento e o Planejamento Disciplinar

O desejo de transformar sonhos em realidade objetiva é uma preocupação que marca a humanidade. Segundo Baffi (2002), enfrentamos continuamente 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 não 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 ideias em realidade, ainda que boa parte do que faz não seja consciente e eficaz, o ser humano possui uma estrutura básica que o leva a divisar o futuro, analisar a realidade e propor ações e atitudes para transformá-la (GANDIN, 2001).

Planejar é um processo encaminhado na direção de dar respostas a problemas concretos, com base em fins e meios orientados 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 (PADILHA, 2001, p.63).

O ato de planejar, como atividade racional, está presente também na educação, visto que tem como características básicas: evitar a improvisação, prever o futuro, estabelecer caminhos que norteiem mais apropriadamente a execução da ação educativa prevendo 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.

O planejamento da educação como atividade humana consciente e intencional é feito, segundo SANT'ANNA et al. (1998, p.15), 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 com base em um conjunto de requisitos;
- aplicar o método científico no estudo da realidade;
- apreciar de maneira objetiva as necessidades para satisfazê-las a curto, médio e longo prazo;
- apreciar de maneira realista as possibilidades de recursos humanos e financeiros;
- prever os fatores mais significativos que intervêm no desenvolvimento do planejamento.

Até hoje predominam três enfoques diferentes no tratamento da questão do planejamento (DAMIS, 1996).

1. **Primeiro enfoque:** resultou da tendência tecnicista predominante na educação 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, recursos e 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 planejamento da prática escolar como consequência da concepção que analisa e critica a educação escolar sob o ponto de vista de sua função de reproduzir as condições predominantes na sociedade capitalista.

De acordo com Damis (1996, p.172), esse 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.

- 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 que permitem à escola garantir a reprodução, manutenção e produtividade do sistema, uma forma de compreensão crítica da adequação da educação ao modelo de progresso e de desenvolvimento alcançados hoje pela sociedade capitalista.

Esse terceiro movimento, do qual Damis (1996) afirma fazer 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 considerar as definições de objetivos, estratégias de ação e 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).

## Tipos de Planejamentos na educação

Existe na educação uma variedade muito grande de tipos de planejamento e de planos que se caracterizam pela sua abrangência e especificidade. Entre os mais conhecidos estão: (1) Planejamento Educacional, (2) Planejamento Curricular, (3) Planejamento de Ensino, (4) Planejamento Escolar e (5) Planejamento Disciplinar. A seguir passamos a definir brevemente cada um deles.

- 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).

Trata-se, ao mesmo tempo, 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. Representa a 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), por sua vez, o planejamento curricular é:

Uma tarefa multidisciplinar que tem por objeto a 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 de 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 é expressão, por meio de seus objetivos gerais, da postura filosófica da instituição, isto é, de sua concepção de mundo, de ser humano, de sociedade, de educação, de estudante e de escola. Seus objetivos principais são: (1) ajudar os membros da comunidade a definir seus objetivos; (2) obter maior efetividade no ensino; (3) coordenar esforços para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem; (4) propiciar o estabelecimento de um clima estimulante para o desenvolvimento das tarefas educacionais. Seus requisitos: (1) refletir os melhores meios de cultivar o desenvolvimento da ação escolar, envolvendo todos os elementos participantes do processo; (2) estar alerta às novas descobertas e aos novos meios postos ao alcance da escola; (3) contínuo estudo e constante investigação da realidade imediata e dos avanços técnicos, especialmente na área educacional; (4) 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 a 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., 1998, 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 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: (1) racionalizar as atividades educativas; (2) assegurar um ensino efetivo e econômico; (3) conduzir os alunos ao alcance dos objetivos propostos; (4) verificar o andamento do processo educativo. Os principais requisitos são: (a) levar em consideração a interação aluno-professor; (b) o professor precisa dominar os requisitos técnicos necessários ao planejamento; (c) 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, funcionamento e 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, funcionamento e proposta pedagógica da disciplina.

**Plano**, por sua vez, é o documento utilizado para o registro de decisões tais como, por exemplo, 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 esse motivo, tem a conotação de produto do planejamento. Ele 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. A seguir, passamos a definir brevemente cada um deles.

1. **Plano Nacional de Educação:** É o documento que 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 o documento no qual se registram os resultados do planejamento da educação escolar. “É o documento mais global; expressa orientações gerais que sintetizam [...] 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 aprendidas 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 de experiências propostas pela escola, professores, alunos ou pela comunidade. Situa-se em um 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).

## Plano de Ensino versus Programa de Aprendizagem

Predomina até hoje na escola uma concepção tradicionalista do planejamento, execução e avaliação do processo de aprendizagem (gestão da matéria e da classe) dos estudantes. Alguns professores ainda 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), fazendo-o de maneira isolada, individual e solitária. Isso significa que, muitas vezes, assumem sozinhos a responsabilidade de selecionar “o para que”, “o porquê”, “o que”, “o como”, “o quando”, “o aonde”, e o “com que” do ensino, assim como “o que”, “o como” e “o quando avaliar”.

O plano de ensino é representativo da prática pedagógica de professores que planejam de maneira rígida, concentram suas ações especialmente nos

conteúdos e ignoram as necessidades e a atividade de estudo dos alunos. É representativo também de docentes que não sabem tirar proveito dos momentos propícios à aprendizagem que surgem quando os alunos fazem perguntas ou dão respostas nunca antes suspeitas porque fogem do padrão de aula concebido.

As pesquisas mostram 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 ideias por eles expressas, às diversas ocasiões de debate e discussão que surgem em sala de aula, porque ficam concentrados 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.

Entretanto, as atuais propostas didáticas defendem, em primeiro lugar, a construção de processos de parceria em sala de aula, deslocando o foco da ação do professor e do ensino (transmissão de informações) para a aprendizagem dos alunos e para a produção de conhecimentos. Em segundo lugar, processos de construção de Programas de Aprendizagem em 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 da organização do processo de aprendizagem 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 **Programas de Aprendizagem** em substituição aos Planos de Ensino é de Anastasiou e Alves (2003). As autoras definem o Programa de Aprendizagem como o conjunto de documentos nos quais se registra o contrato didático (objetivos a serem alcançados, conteúdos, metodologias, formas de avaliação, datas de entrega de trabalhos, enfim, os papéis dos professores e dos alunos) pretendido para aquela etapa do curso a ser construída pelos professores e alunos. O Programa de Aprendizagem pode ser, 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. Os autores identificam cinco tipos diferentes de planejamento: (1) anual; (2) por etapas; (3) por unidade; (4) semanal; (5) diário. No Brasil, no geral, os professores utilizam comumente o planejamento anual ou semestral. O planejamento por unidades ou da aula é pouco frequente, sobretudo no nível universitário.

O Programa de Aprendizagem da Disciplina corresponde ao planejamento anual. Ele contém (pelo menos deveria) a maior parte das decisões importantes proativas tomadas pelos professores com influência, a longo prazo, sobre o estudante. Essas decisões são definidas relativamente cedo, quase sempre no início do ano letivo, contudo devem contar com a participação dos alunos e resultar em uma série de condições que exercem uma influência decisiva na tomada de decisões posteriores (GAUTHIER et al., 1998).

O Programa de Aprendizagem da Unidade, por sua vez, corresponde com o planejamento por etapas, por unidades (temas ou módulos) e por semanas. Além disso, trata-se 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, detalhamento e objetividade que atinge o Programa da Aula. Ele sistematiza e organiza a disciplina com base em assuntos que guardam entre si estreita relação sob o ponto de vista do conteúdo.

O Programa de Aprendizagem da Aula, por fim, equivale ao planejamento diário, e implica a seleção e 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 dos programas de aprendizagem da Disciplina e da Unidade. Ele especifica as realizações diárias para a concretização dos programas anteriores.

Sendo assim, evidencia-se que a simples elaboração do Programa da Disciplina não é suficiente para dar conta da organização de todo o processo de 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 organização da aprendizagem, os objetivos gerais esperados,

as condições humanas e materiais necessárias para a atividade de estudo, 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.

## Os componentes didáticos do planejamento do processo de aprendizagem

Tanto o planejamento quanto a execução e avaliação do processo de aprendizagem requerem a organização de um conjunto de componentes didáticos. As teorias sobre a estrutura do processo variam em dependência das considerações existentes sobre a organização da aprendizagem e sobre o significado concedido aos diferentes componentes integrantes. Dessa forma, é possível encontrar na literatura científica classificações diversas sobre os componentes didáticos na organização do processo de aprendizagem.

Klingberg (1978), em sua obra intitulada *Didáctica General*, afirma, ainda que de maneira não muito clara, que o processo de ensino se caracteriza pela constante interação entre três componentes: (1) **A matéria de ensino** (o conteúdo das distintas disciplinas); (2) **A ação de ensino** (o processo no qual o professor atua como mediador entre o aluno e a matéria de aprendizagem); (3) **A ação de aprendizagem** (o processo de apropriação da matéria pelo aluno).

O autor alemão menciona na própria obra, como integrantes do processo de ensino, três componentes: (1) professor; (2) alunos; (3) matéria. Contudo, essa questão é mais bem desenvolvida dois anos depois em sua obra intitulada *Introducción a la didáctica general* (KLINGBERG, 1980). Aqui ele oferece um enfoque histórico do problema e apresenta todos os elementos estruturais do processo assumido como objeto de estudo, a saber: (1) objetivos; (2) professor; (3) alunos; (4) conteúdo; (5) métodos de ensino; (6) meios de ensino; (7) formas de organização do processo de ensino; (8) avaliação.

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

Libâneo (2008), inspirado na classificação inicial elaborada por Klingberg (1978), 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 pedagógico, constitui-se, segundo Libâneo (2008), em um sistema articulado dos seguintes componentes: (1) objetivos; (2) conteúdos; (3) métodos (incluindo os meios e as formas organizativas); (4) as condições.

De acordo com Libâneo (2008), o professor dirige o processo de ensino sob condições concretas das situações didáticas em cuja realização se assegura a assimilação ativa de conhecimentos e habilidades, assim como o desenvolvimento nos alunos de um conjunto das capacidades cognoscitivas.

O professor também precisa atender para as necessidades formativas dos alunos. Segundo Veiga (2008), durante o processo de organização da aula o professor deve perceber a quais interesses satisfaz quando propõe determinadas atividades de aprendizagem. Com base nisso, a autora formula e explica os elementos estruturantes da organização didática da aula na perspectiva do projeto colaborativo: (1) para que? (responde as intencionalidades e suas relações com os objetivos educativos); (2) o que? (o conteúdo cultural); (3) como? (a metodologia como elemento de intervenção didática); (4) com que? (uma gama de recursos didáticos); (5) o que? como? (avaliação formativa alternativa); (6) onde? (organização espacial da sala de aula); (6) quando? (o tempo na organização da aula); (8) quem? para quem? (os agentes da aula).

Já Gauthier et al. (1998) asseguram que a organização didática do processo de ensino-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: (1) objetivos de ensino; (2) conteúdos de aprendizagem; (3) atividades de aprendizagem; (4) estratégias de aprendizagem; (5) avaliações; (6) ambiente educativo.

O planejamento da gestão da classe, por sua vez, dá-se por intermédio dos seguintes componentes: (1) medidas disciplinares; (2) regras e os procedimentos; (3) 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: (1) problema; (2) objeto; (3) objetivo; (4) conteúdo; (4) método; (5) resultado. De acordo com

esses autores, 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 capítulos a seguir trataremos da caracterização de cada um dos componentes que integram o trabalho de planejamento do processo de aprendizagem com base na classificação elaborada por Gauthier et al. (1998). Contudo, não se renunciará às contribuições efetuadas por outros autores. No capítulo 3 estudaremos os componentes do planejamento da gestão da matéria (parte 1): objetivos, sistema de conteúdos, atividades de aprendizagem e estratégias de aprendizagem. No capítulo 4, os componentes do planejamento da gestão da matéria (parte 2): ambiente educativo e avaliação, bem como gestão da classe (medidas disciplinares, regras e procedimentos, representações e expectativas do professor).

### Síntese do capítulo

No capítulo se estudaram as diferentes etapas na organização didática do processo de aprendizagem sob a ótica de diferentes autores brasileiros e estrangeiros tais como, por exemplo, Sant’anna et al. (1998) e Gauthier et al (1998). Ficou evidente que a aula, momento por excelência na organização do processo aprendizagem, passa necessariamente pelas etapas de planejamento (preparação), execução (desenvolvimento) e avaliação (aperfeiçoamento) da gestão da matéria (o conteúdo) e da classe (a turma, grupo e aluno).

Abordamos 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). Deu-se maior ênfase a essa última modalidade de planejamento.

A análise do Plano de Ensino e de Programa de Aprendizagem permitiram concluir que, até hoje, predomina uma concepção tradicional de planejamento caracterizada pela elaboração de Planos de Ensino (focada em informações, na transmissão, no professor e no método explicativo-ilustrativo). No lugar do Plano de Ensino defendemos uma maneira nova de organização do processo: o

Programa de Aprendizagem. Essa proposta reafirma 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 um tipo específico de atividade de estudo que valoriza a colaboração e o diálogo.

Finalmente, estudaram-se os componentes didáticos que integram o planejamento do processo de aprendizagem à luz de diferentes autores (KLINGBERG, 1978, 1980; LIBÂNEO, 2008; VEIGA, 2008; GAUTHIER ET AL., 1998; GONZÁLEZ; BARANDA; VALIENTE, 1998). Uma síntese do trabalho de todos esses especialistas permite chegar aos seguintes componentes: (1) objetivos, (2) conteúdos, (3) métodos, (4) atividades de aprendizagem, (5) estratégias, (6) situações, (7) ambiente educativo, (8) professor, (9) alunos, (10) meios, (11) avaliação.

### Bibliografia adicional complementar

AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Modelo educativo e processo pedagógico de qualidade. In: AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. *Trabalho didático na universidade: uma estratégia de formação*. Campinas: Alínea, 2011.

O livro tem como proposta uma estratégia de trabalho metodológico para a formação do docente universitário no contexto do desenvolvimento educativo. A proposta tem como referencial a afirmação da Unesco de que “os docentes da educação superior deveriam ocupar-se, sobretudo de ensinar a seus alunos a aprender e a tomar iniciativa, e não a ser, unicamente poços de conhecimentos”. Os autores destacam que o processo pedagógico de qualidade é condicionado por fatores contextuais, objetivos e subjetivos, mas vão além das expressões, pois detalham e explicitam os fatores envolvidos no processo, revelam os indicadores de avaliação que serão os parâmetros qualitativos.

# Atividades

## 1. Atividade complementar

O desenvolvimento da organização do processo de aprendizagem se dá pelo planejamento, execução e avaliação da gestão da matéria e da classe. Selecione verdadeiro (V) ou falso (F), segundo corresponda:

(\_\_\_) A gestão da matéria trata do ensino do conteúdo e prevê o conjunto das operações das quais o professor faz uso para levar os alunos a aprenderem esse conteúdo.

(\_\_\_) A gestão da classe, por sua vez, consiste num conjunto de regras e disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem.

(\_\_\_) Na fase de avaliação são previstos todos os passos que concorrem para assegurar a sistematização, desenvolvimento e concretização dos objetivos previstos.

(\_\_\_) Na fase de gestão a ênfase recai na ação do aluno e do professor. Gradativamente, o trabalho desencadeado desenvolve e aprimora níveis de desempenhos desejados.

(\_\_\_) A fase de planejamento diz respeito ao processo de testagem e determinação da extensão do alcance dos objetivos.

## 2. Atividade de vídeo

Prezado(a) aluno(a), para ampliar as informações sobre os saberes trabalhados no capítulo 2 e complementar a sua compreensão sobre o estudo realizado, acesse o link abaixo:

<http://escolaemrede.blogspot.com/2010/01/o-planejamento-em-educacao-revisando.html>

Nesse endereço eletrônico você acessará ao texto intitulado *O planejamento em educação: revisando conceitos para mudar concepções e práticas*, de Maria Adélia Teixeira publicado em obra organizada por José Luiz de Paiva Bello com o título *Pedagogia em Foco* (Rio de Janeiro, Petrópolis, 2002).

Com base na leitura do texto explique aquilo que a autora do texto, Maria Adélia Teixeira, define por “construção de um conceito de participação” como parte de um movimento a favor da melhoria da qualidade da educação.

### 3. Atividade complementar

Tanto o planejamento, quanto a execução e avaliação da organização do processo de aprendizagem passam por um conjunto de componentes didáticos. Alguns autores elaboraram suas próprias classificações de componentes. Relacione a primeira coluna com a segunda, identificando a qual autor corresponde cada classificação:

Autores	Classificações
(1) L. Klingberg	(___) os objetivos de ensino; os conteúdos de aprendizagem; as atividades de aprendizagem; as estratégias de aprendizagem; as avaliações; o ambiente educativo.
(2) J. C. Libâneo	(___) os objetivos; o professor; o aluno; o conteúdo; os métodos de ensino; os meios de ensino; as formas de organização do processo de ensino; a avaliação.
(3) I. P. Veiga	(___) problema; objeto; objetivo; conteúdo; método; resultado.
(4) Gauthier et al.	(___) as intencionalidades e suas relações com os objetivos educativos; o conteúdo cultural; a metodologia como elemento de intervenção didática; uma gama de recursos didáticos; avaliação formativa alternativa; organização espacial da sala de aula; o tempo na organização da aula; os agentes da aula.
(5) H. C. F. González, S. C. Baranda e I. B. Valiente	(___) os objetivos; os conteúdos; os métodos (incluindo meios e formas organizativas); as condições.

## Referências

- ANASTASIOU, Léa da Graça Camargos; ALVES, Leonir Pessate (orgs.). *Processos de Ensino na Universidade*. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003. Capítulo 3: Estratégias de Ensino, p.67-100.
- BAFFI, Maria 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. *Planejamento como prática educativa*. 7ed. São Paulo: Loyola, 1994.
- GANDIN, D. Posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. *Currículo sem Fronteira*, v.1, n.1, jan./jun., 2001, p.81-95.
- GAUTHIER, C. 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. Green", 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*. 4ed. 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*. 11ed. 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.



## O planejamento da gestão da matéria (parte 1)

### Introdução

Durante o estudo do capítulo 2 foram analisados, com base em Gauthier et al. (1998), os dois momentos mais importantes na organização do processo de aprendizagem: (a) a gestão da matéria; (b) a gestão da classe, assim como as etapas nas quais cada um deles se subdivide – planejamento da gestão da matéria e da classe, gestão da matéria e da classe, e avaliação da gestão da matéria e da classe. Além disso, definiram-se os conceitos de ambos os momentos e explicitaram-se os componentes que os integram.

Figura 5 - Planejamento.



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

No capítulo 3 você terá 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 aprendizagem e o sistema de conteúdos de aprendizagem. Os componentes restantes serão objeto de análise do capítulo 4. São objetivos do presente capítulo definir os conceitos de objetivos de aprendizagem e de sistema de conteúdos; classificar os objetivos segundo o domínio e os níveis de especificidade e de assimilação cognitiva; avaliar a importância didática dos objetivos de aprendizagem no interior de um Programa de Aprendizagem; classificar o sistema de conteúdos de acordo com os conhecimentos, as habilidades, os hábitos e os valores; desenvolver habilidades relacionadas com o planejamento dos objetivos e do sistema de conteúdos em Programas de Aprendizagem.

## O conceito de objetivo de aprendizagem

De modo 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 aprendizagem. Segundo Libâneo (2008, p.119):

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).

É preciso distinguir bem entre objetivos da educação e objetivos da aprendizagem. Os primeiros fazem referência às aspirações mais abrangentes, de maior alcance que estabelece o Estado, o Governo ou o país, levadas a efeito por intermédio de todas as instituições sociais. Esse conceito está associado à noção mais ampla de educação e denomina-se também de “fim da educação”.

Os objetivos de aprendizagem, por sua vez, estabelecem-se de acordo com os marcos do processo de aprendizagem que têm lugar na escola e se indicam explicitamente nos planos de estudo e programas de aprendizagem da disciplina, da unidade e da aula.

Os objetivos de aprendizagem ocupam, no interior da organização do processo de aprendizagem, uma posição de destaque porque regem à atividade de estudo do aluno e à atividade pedagógica 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. Aliás, os demais componentes na organização do processo de aprendizagem determinam-se pelos objetivos, o que supõe que a elaboração de objetivos tenha continuidade na realização de determinada atividade de estudo mediante a qual o aluno, orientado e auxiliado pelo professor, seja capaz de precisar o objeto de sua assimilação e selecionar as estratégias, os métodos, as vias e os meios mais adequados para atingir esses objetivos.

De acordo com Veiga (2008), os objetivos devem prever a formação do seguinte conjunto de capacidades humanas: (1) cognitivas, (2) afetivas, (3) psicomotoras, (4) de relações interpessoais; (5) de inserção social.

## Funções e importância dos objetivos

Segundo Gauthier et al. (1998), os dados existentes na literatura não parecem convergir quanto à importância que os professores concedem ao planejamento dos objetivos. Entretanto, há unanimidade quanto ao fato 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.

Deve-se fazer a seleção dos objetivos em função de um critério de pertinência para os alunos. Isto significa, em primeiro lugar, encontrar uma justificativa aos olhos dos alunos e, com isso, motivá-los. Em segundo lugar, deve ser de um nível cognitivo tal que possibilite o êxito por intermédio de esforços razoáveis.

Alguns autores escrevem sobre as funções dos objetivos. Reyes e Pairol (2001) lhes atribuem três funções fundamentais: (1) função dirigida a determinar o conteúdo; (2) função orientadora e; (3) função valorativa.

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

A segunda conduz a atividade pedagógica do professor e a atividade de estudo dos alunos, de maneira que cada decisão deverá estar em correspondência com os objetivos da aula, evitando com isso um processo anárquico. No aluno, essa função permite orientá-lo no sentido ou na direção para onde deve dirigir-se sua atenção.

A terceira dá a possibilidade de estabelecer parâmetros avaliativos com os quais se comparam os resultados da atuação do professor e dos alunos durante a organização do processo de aprendizagem. Como resultado dessa comparação, o professor e os alunos passam a conhecer em que medida estão sendo atingidos os objetivos de aprendizagem. Naqueles casos em que os objetivos não tenham sido alcançados, deve-se introduzir as correções necessárias. A ausência de parâmetros avaliativos torna impossível conhecer os êxitos e desacertos na organização da aprendizagem.

Sant'anna et al. (1998) atribuem sete funções aos objetivos: (1) esclarecer os desempenhos visados; (2) guiar a seleção e a organização dos conteúdos; (3) orientar a seleção e a organização dos procedimentos; (4) guiar a seleção dos recursos; (5) permitir maior precisão na avaliação dos resultados; (6) comunicar aos alunos o que se espera deles; (7) possibilitar um enfoque comum aos professores.

Por sua vez, Veiga (2008) estabelece duas funções: (1) orientadora (serve para guiar o processo didático); (2) clarificadora (uma vez que os objetivos, além de impulsionar a reflexão sobre o que, o para que e o como, ilumina os propósitos e as intenções educativas).

## Tipos de classificação geral de objetivos

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

Segundo o **nível de especificidade**, os objetivos podem ser de dois tipos:

(1) objetivos gerais e (2) objetivos específicos. Os primeiros são resultado de tipos de aprendizagens alcançáveis em períodos mais amplos: níveis escolares, áreas de estudo ou disciplinas. Eles descrevem os processos internos que se espera desenvolver nos 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 de educação e de sociedade.

Com base nos objetivos gerais, o professor está em condições de definir os objetivos específicos de aprendizagem. Estes são mais simples, concretos, alcançáveis em menor tempo. São explicitados na maneira de desempenhos observáveis (operacionais) como, por exemplo, os objetivos da aula. Eles particularizam a compreensão das relações entre a escola e sociedade e, especialmente, do papel da matéria de aprendizagem. Segundo Libâneo (2008, p.126), 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.

A essa citação de Libâneo (2008) acrescentaríamos mais um aspecto: os objetivos específicos expressam também, além das expectativas do professor, as próprias expectativas dos alunos a respeito de suas necessidades, desejos e motivos com relação ao objeto de aprendizagem escolar. O trabalho escolar a que Libâneo (2008) faz referência não nasce apenas da motivação do professor expressa nos objetivos específicos, mas da capacidade do aluno de transformar os objetivos do professor em objetivos seus.

Segundo o **domínio**, os objetivos podem ser de três tipos: (3) cognitivos; (3) afetivos; (3) psicomotores. Os primeiros relacionam-se aos conhecimentos, habilidades mentais, hábitos, destrezas, capacidades e competências intelectuais

que os alunos deverão desenvolver (ao “saber”). Os segundos associam-se aos interesses, valores, sentimentos, atitudes e apreciações dos estudantes (ao “saber ser” e ao “saber se relacionar”). Por fim, os terceiros relacionam-se às habilidades motoras (ao “saber fazer”).

Nessa perspectiva, o professor organiza o processo de aprendizagem para que os alunos aprendam conceitos, teorias, desenvolvam capacidades e habilidades de pensamento e ação; formem atitudes e valores e se realizem como sujeitos da atividade de estudo. De maneira que o comprometimento da instituição educativa com a aprendizagem dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades 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 continuará como um espaço fundamental para a sistematização do conhecimento, a formação moral e subjetiva, 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 o aluno em sua totalidade. Segundo Simons, Simons e Lavigne (2001, p.3), no processo de aprendizagem,

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

Segundo os **níveis de assimilação cognitiva** dos conhecimentos, os objetivos podem ser de quatro tipos: (1) compreensão ou familiarização; (2) reprodução; (3) aplicação; (4) criação. Sabe-se que algumas pessoas só são capazes de reproduzir os conhecimentos, outras podem aplicar esses conhecimentos, resolver uma situação nova ou propor e solucionar novos problemas. Em cada uma dessas formas de conhecimento há determinado nível de profundidade da atividade cognoscitiva, daí que se afirme atualmente sobre a existência de distintos níveis da assimilação dos conhecimentos.

A fase de compreensão está dada na atividade de imitação, de reprodução, enquanto a fase superior é inerente à capacidade de criar. Por esse 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.

Coloquemos um exemplo bem simples. No nível da familiarização, o aluno compreende os modos de atuação do professor enquanto apresenta e resolve perante a sala uma tarefa de estudo, mas não é capaz de resolver uma tarefa similar; no nível de reprodução, o aluno resolve uma tarefa similar mobilizando os mesmos modos de ação que viu o professor utilizar em sala; no nível de aplicação, o aluno resolve um novo tipo de tarefa de estudo usando os mesmos modos de ação empregados anteriormente; no nível criativo, o aluno resolve uma nova tarefa cuja solução exige a assimilação de novos conhecimentos e modos de atuação. Com outras palavras, no passo inicial o aluno compreende, mas não é capaz; no segundo, ele imita a ação do professor; no terceiro, resolve uma nova tarefa usando os mesmos modos; no quarto, a tarefa e os modos são novos.

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

Na hora de planejar, o professor deverá fazer isso de tal modo que os objetivos reflitam os diferentes níveis de assimilação cognitiva. O conhecimento dessa questão é importante. Por esse motivo, naqueles casos em que o professor só se propõe desenvolver em seus alunos o primeiro nível, então estará limitando toda possibilidade de ascensão gradual nessa espiral que conduz ao desenvolvimento da atividade criadora como máxima expressão das possibilidades do aluno para transformar a realidade e a si mesmo.

## Determinações e formulação dos objetivos

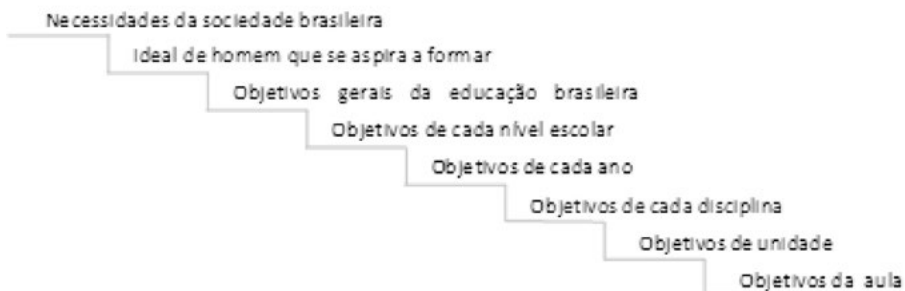
A determinação e formulação dos objetivos da aprendizagem são aspectos relacionados entre si. Não é suficiente determinar quais objetivos os alunos devem atingir, mas também é preciso exprimi-los de forma clara e precisa. A ação

de estabelecer e precisar os objetivos é denominada por Reyes e Pairol (2001) de “determinação dos objetivos”. Uma vez definidos os objetivos que o professor deseja que seus alunos alcancem, poderá redigi-los de forma clara, de tal modo que não permitam duplas interpretações.

Ao propor a “determinação dos objetivos”, deve-se levar em consideração os princípios que são descritos para que haja continuidade:

- 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 ser humano 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.

Figura 6 – Representação da derivação gradual dos objetivos



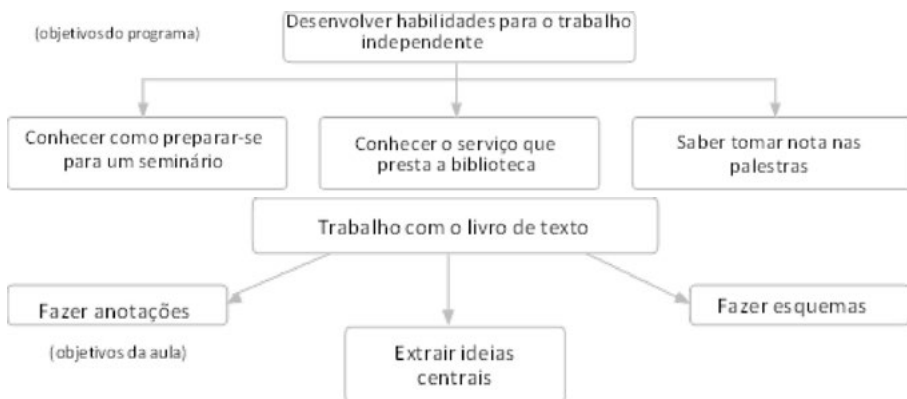
Fonte: Inspirado em Reyes e Pairol (2001, p.76)

- 2. Princípio da projeção futura dos objetivos:** 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 cumprimento dos objetivos mais mediatos. Mencionemos um exemplo no interior da disciplina de Geografia: Desenvolver a capacidade de compreender textos científicos sobre o clima escritos em língua inglesa.



- 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 evitando a proposição de objetivos inatingíveis.

Figura 7 – Representação do princípio da unidade do aspecto lógico do conteúdo



Fonte: Inspirado em Reyes e Pairol (2001, p.77).

- 4. Princípio da estrutura interna dos objetivos:** Na própria estrutura dos objetivos se reflete a estrutura do conteúdo de aprendizagem. Por esse 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.

Faz-se necessário afirmar que os objetivos devem ser enunciados de maneira clara, de modo a serem compreensíveis não só para o professor, mas também para os alunos. Isso significa dizer que, durante o planejamento dos

objetivos específicos, o professor precisa prestar atenção ao fato de que estejam formulados de tal maneira que tragam implicitamente a habilidade, o conteúdo, a atividade, a estratégia de aprendizagem, as condições necessárias, o ambiente educativo (tempo, espaço e recursos) e o resultado esperado no aluno.

É correto que a habilidade seja 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 ações para as habilidades fundamentais da atividade de estudo dos alunos (cf. REYES; PAIROL, 2001).

## Sistema de ações para as habilidades da atividade

**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 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 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 ENSENCIAL:** 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 as 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 a organização do processo de aprendizagem.

Outra questão que o professor não deverá perder de vista é que os objetivos devem ser 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 nos quais se expresse a intenção de que o aluno seja quem caracterize, trata-se de dirigir a atividade por ele realizada para atingir esse objetivo.

### Exemplo de objetivo geral

Ao final do curso o aluno deverá desenvolver habilidades para:

- Compreender a importância do planejamento da organização da aprendizagem como processo que sistematiza e orienta a ação docente;
- Aplicar os conhecimentos teóricos e metodológicos produzidos sobre didática durante a elaboração do Programa de Aprendizagem de sua disciplina;

- Desenvolver a 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 a serem 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. Pode-se dizer o mesmo em relação aos valores e ideais proclamados na legislação escolar (LIBÂNEO, 2008, p.121).

### Planejamento do sistema de conteúdos

#### 1. Conceito de sistema de conteúdos da aprendizagem

Ao abordar o processo de aprendizagem e, em particular, os componentes que o integram, vimos como o mesmo nos conduz ao problema do conteúdo da aprendizagem. O que aprender, isto é, o conteúdo da aprendizagem, adquire grande significação na atualidade, pois da concepção que o professor tem daquilo que deve aprender o aluno depende, em muito, seu desenvolvimento intelectual e moral. 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.

Libâneo (2008, p.128), por sua vez, conceitualiza os conteúdos da seguinte maneira:

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, ideias, 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 do que uma seleção de conhecimentos oriundos de diferentes campos do saber elaborado e formalizado cientificamente. Eles abarcam as 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 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 desse componente Gauthier et al. (1998) afirmam que as decisões tomadas quanto ao conteúdo a ser aprendido exercem uma influência considerável sobre o êxito dos alunos. Para esses autores, as decisões dependem

do esforço percebido como necessário pelos professores para a aprendizagem de um determinado conteúdo, da percepção dos professores em relação à dificuldade que o conteúdo apresente para os alunos e, finalmente, do sentimento de satisfação pessoal de ajudar o aluno a aprender um conteúdo específico.

## 2.Componentes integrantes do sistema de conteúdo

Os professores comumente associam o conteúdo à matéria de sua disciplina e essa, por sua vez, as informações. Por esse motivo, na 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, e, por fim, resolvem mecanicamente os exercícios da aula e as tarefas para casa.

Contudo, fica evidente nos conceitos vistos anteriormente que o conteúdo não se limita apenas a meras informações ou conhecimentos sobre a realidade, objeto de estudo de uma da ciência ou disciplina escolar. O sistema de conteúdo na organização do processo de aprendizagem escolar abrange: as informações, os conhecimentos, as habilidades, os hábitos, os métodos, os valores, as atitudes etc.

Figura 8 - Livros



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

Quando se parte do princípio que estabelece que a função da escola básica brasileira é o desenvolvimento nas futuras gerações das competências ou capacidades necessárias que as preparam para o exercício pleno de seus



direitos e deveres, o sistema de conteúdo do processo de aprendizagem deveria ser: (1) formação das competências; (2) formação das inteligências múltiplas. Integram as primeiras as competências humanas (valores, sentimentos, ética, estética, desejos, sentidos, *serendipidade*,<sup>1</sup> curiosidade etc.) e intelectuais (conhecimentos empíricos, teóricos e metodológicos; habilidades; hábitos). As inteligências múltiplas,<sup>2</sup> por sua vez, estão integradas pela inteligência lógico-matemática, linguística, corporal, musical, espacial, interpessoal, intrapessoal, pictórica, emocional etc.

Os conhecimentos constituem a base da organização do processo de aprendizagem escolar, o objeto de assimilação e meio indispensável para o desenvolvimento global da personalidade do aluno (LIBÂNEO, 2008). Eles fazem parte das competências intelectuais e integram-se pelo conjunto de conhecimentos empíricos, teóricos e metodológicos inerentes ao currículo. Os primeiros são de caráter sensorial, informativo e descritivo; constituem uma representação externa dos objetos e fenômenos estudados que se apresentam como propriedades, partes, estruturas, formas, dimensões, situações, datas etc. Respondem à pergunta: como o mundo é? Os segundos são de caráter racional e permitem explicar como as coisas são a partir do estabelecimento de conceitos, relações, leis, regularidades, teorias, hipóteses etc. Respondem à pergunta: por que o mundo? Os terceiros são de caráter processual e instrumental. Constituem a apropriação dos processos, métodos, procedimentos, técnicas, regras e instruções que capacitam o indivíduo para intervir no mundo e transformá-lo. Respondem à pergunta: como agir no mundo?

---

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

<sup>2</sup> 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.

Figura 9 - Inteligências múltiplas



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

Os conhecimentos empíricos permitem distinguir uma “boa” aula de uma aula “ruim”; os teóricos são capazes de auxiliar a pessoa na explicação teórica dos fundamentos que sustentam uma aula “boa”; os conhecimentos metodológicos permitem preparar, organizar e conduzir uma “boa” aula, porque se dispõe dos modos de ação que permitem a realização desse tipo específico de atividade. Coloquemos um exemplo muito simples: compreender como se dirige um automóvel não nos torna capazes de dirigi-lo.

As habilidades constituem a capacidade assimilada pelo aluno de utilizar criativamente seus conhecimentos e hábitos, tanto durante o processo da atividade teórica quanto da atividade prática (DANILOV; SKATKIN, 1975). Com outras palavras, a 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 hábitos.

Cada um desses autores considera que a habilidade se desenvolve na atividade e implica o domínio das formas da atividade cognitiva, prática e volitiva, isto é, “o conhecimento em ação”. Nesse sentido, os três autores marxistas citados coincidem.

As habilidades resultam da sistematização das ações que o indivíduo realiza, mas não alcançam o grau de automatização, entre outras coisas, pelo fato de subordinarem-se diretamente a um objetivo consciente. As habilidades podem ser de quatro tipos: (1) intelectuais; (2) práticas; (3) gerais; (4) específicas. As intelectuais podem ser gerais ou específicas, do mesmo modo que as práticas.

Segundo Oramas e Zilberstein Toruncha (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 automatizados que tornam mais eficaz o estudo ativo e independente. Por isso, nem sempre é possível especificar um hábito a ser formado, pois ele se consolida no transcurso das atividades e tarefas em que é demandado. 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. (LIBÂNEO, 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. Fatores que determinam a seleção do conteúdo de aprendizagem

O conteúdo de aprendizagem escolar em qualquer sociedade depende dos objetivos da educação e é expressão concreta desses objetivos. Mudanças que, porventura, se efetuem no objetivo da educação exigirão, ao mesmo tempo, a reestruturação do conteúdo da aprendizagem. A formação das gerações futuras é uma tarefa fundamental da sociedade brasileira e nela, como se sabe, a escola desempenha um papel importante, em particular, pelo conteúdo de aprendizagem que é trabalhado em sala de aula.

Há, pelo menos, dois fatores fundamentais que determinam a seleção do conteúdo de aprendizagem: (1) social; (2) psicológico.

O **fator social** trata da seleção do conteúdo na escola, o que 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 incida na determinação do conteúdo seja o desenvolvimento científico-técnico caracterizado pelos seguintes aspectos: (a) considerável aumento do volume de conhecimentos e crescente diminuição do tempo de sua aplicação; (b) desenvolvimento das diversas ciências associado ao processo de integração no qual é possível a utilização de determinadas teorias e métodos de uma ciência em outra; (c) presença cada vez mais imprescindível da atividade intelectual e da capacidade criadora dos trabalhadores na atividade produtiva.

É necessário selecionar e planejar conteúdos que, além de 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, isto é, o aumento em ritmo acelerado da produção de conhecimentos, enquanto, logicamente, não há mais como aumentar o tempo de aprendizagem escolar. 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 autoaprendizagem.

O **fator psicológico** expressa a necessidade de ajustar o conteúdo às características psíquicas dos alunos dos diferentes níveis escolares, de modo que o conhecimento ascenda da assimilação dos fatos empíricos isolados, até generalizações científicas cada vez mais complexas e profundas.

O processo de assimilação e, por conseguinte o conteúdo objeto de assimilação, estão determinados pelas especificidades dos alunos. Em cada nível de assimilação, o conteúdo adquire um tratamento específico. Enquanto nas primeiras etapas se manifesta estreitamente relacionado com sua expressão concreta, nas etapas posteriores adquire maior nível de abstração. Isso é fundamental na determinação e tratamento do conteúdo de aprendizagem.

Ao mesmo tempo, a atenção ao aspecto psicológico na determinação do conteúdo exige que se dê oportunidade para formar as qualidades da personalidade desejável nos alunos. Estamos fazendo menção à formação

de valores, de interesse pelo estudo, pelo conhecimento, de formação de atitudes consequentes com um modelo de sociedade justa e sustentável, ao desenvolvimento da capacidade criadora etc.

Segundo Sant'anna et al. (1998), a seleção dos conteúdos se vincula à determinação daqueles conhecimentos que se consideram mais importantes e significativos a se trabalhar numa determinada disciplina, em função dos objetivos de aprendizagem propostos. Segundo os autores, é preciso atentar-se à seleção de conteúdos que cumpram com os seguintes requisitos:

- ✓ Os mais significativos no campo de conhecimento no qual 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 ideias 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 que tem em sala de aula 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 e organizar as suas aulas:

- A programação oficial na qual são fixados os conteúdos de cada matéria;
- Os próprios conteúdos básicos das ciências transformados 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 se caracterizado pela ausência de critérios rigorosos: (1) predominam a sobrecarga de conteúdos; (2) a mania de esgotar o livro didático a qualquer custo, sem levar em consideração os assuntos realmente indispensáveis; (3) o tratamento de conteúdos apenas no nível descritivo (informações); (4) a seleção de conteúdos desatualizados e pouco interessantes; (5) a fragilidade científica; (6) o predomínio de um caráter não sistemático; (7) a ausência de relevância social; (8) a falta de acessibilidade e solidez; etc.

A seleção dos conteúdos deve responder basicamente aos seguintes critérios:

- ✓ *Cientificidade* (os conhecimentos que fazem parte do conteúdo devem refletir os fatos, conceitos, ideias, 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* (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 aprendizagem tais como, por exemplo, estrutura, validade, significação, utilidade, organização sequencial, logicidade, gradualidade, continuidade, integração, livros didáticos etc., poderão ser aprofundados nas obras de Sant’anna et al. (1998), Libâneo (2008) e Reyes e Pairol (2001).

## Síntese do capítulo

Estudamos no presente capítulo os primeiros componentes que integram o planejamento da gestão da matéria: os objetivos de aprendizagem e o sistema de conteúdos. Em relação ao planejamento dos objetivos analisamos seu conceito, funções e importância, tipos, determinação e formulação. Foi possível evidenciar que todos os componentes na organização do processo de aprendizagem são importantes; contudo, os objetivos ocupam uma posição de centralidade em torno do qual agem os outros componentes.

Na segunda parte do capítulo, abordamos o sistema de conteúdos de aprendizagem, especialmente seu conceito, os componentes que o integram (conhecimentos empíricos, teóricos, metodológicos, habilidades, hábitos e valores) e os fatores que determinam a sua solução.

Ficou explicitada a dificuldade que enfrentam os professores no momento de selecionar os conteúdos de aprendizagem, assim como relevância e o lugar que ocupam no planejamento do processo de aprendizagem. Sem eles não é possível atingir os objetivos, as metas e propósitos do programa de aprendizagem, nem da aula.

# Atividades

## 1. Atividade complementar

No terceiro capítulo estudamos o conceito, importância, funções e classificações dos objetivos. A seguir são feitas várias afirmações a respeito dos objetivos, algumas das quais são falsas. Selecione verdadeiro (V) ou falso (F), segundo corresponda.

- a. (\_\_\_) o objetivo é a descrição clara do que se pretende alcançar como resultado da nossa atividade.
- b. (\_\_\_) ainda que os objetivos de ensino ocupam no processo de ensino-aprendizagem uma posição de destaque, eles não regem a atividade consciente do aluno e do professor em sala de aula.
- c. (\_\_\_) os objetivos oferecem um padrão pelo qual se estabelece se esse processo é realmente efetivo ou não. Ao mesmo tempo, determinam as relações que se estabelecerão entre os outros componentes do processo.
- d. (\_\_\_) a seleção dos objetivos deve ser feita em função de um critério de pertinência para os alunos. Isto significa que não devem encontrar uma justificativa aos olhos dos alunos e com isso motivá-los, mas aos olhos do professor.
- e. (\_\_\_) segundo o nível de especificidade, os objetivos podem ser classificados como: objetivos gerais e objetivos específicos.



Sobre o sistema de conteúdos estudado como um dos elementos importantes que integram o planejamento da gestão da matéria, responda:

- a) Qual é seu conceito?
- b) Quais são os componentes que integram o sistema de conteúdos?
- c) Explique brevemente em que consiste cada um dos componentes do sistema de conteúdos.

## 2. Atividade do vídeo

Para ampliar as informações sobre os saberes trabalhados no capítulo 3 e complementar a sua compreensão sobre o estudo realizado, acesse o link a seguir: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2705>

Nesse endereço eletrônico você acessará ao texto intitulado *Planejamento de ensino: peculiaridades significativas*, de Regina Barros Leal (Universidade de Fortaleza).

Referência completa do texto: SILVEIRA, R. L. B. L. Planejamento de Ensino: peculiaridades significativas. *Revista Iberoamericana de educación*, 2005. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2705> Acesso em 09 de jul 2018.

Com base na leitura do texto complementar *Planejamento de ensino: peculiaridades significativas*, de Regina Barros Leal, responda às seguintes indagações:

- a) Como planejar? Quais são as ações que estão presentes e como proceder do ponto de vista operacional durante o planejamento?
- b) Quais são os componentes que integram o planejamento proposto pela autora?

c) Quais são os elementos que integram e caracterizam tanto os objetivos, quanto os conteúdos?

### **3. Atividade suplementar**

Durante a disciplina estudamos os conceitos de Plano de Ensino e de Programa de Aprendizagem. O primeiro representa uma maneira tradicional de executar o processo de planejamento. O segundo, uma alternativa surgida no século XXI.

a) Compare os conceitos de Plano de Ensino e Programa de Aprendizagem.

b) Identifique os tipos de Programas de Aprendizagem que existem.

c) Explique qual é a função de cada um deles.

## Referências

- 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, C. 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*. 4ed. Goiânia: Editora alternativa, 2001.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita*. Repensar a reforma, reformar o pensamento. 10ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- ORAMAS, M. S.; ZILBERSTEIN 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.; ENRICONE, D.; ANDRÉ, L.; TURRA, C. M. *Planejamento de ensino e avaliação*. 11ed. 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: Papirus, 2008, p.267-298.



# O planejamento da gestão da matéria (parte 2) e da classe

### Introdução

No capítulo 3 você teve a oportunidade de aprofundar nas características principais de alguns dos componentes didáticos do planejamento da gestão da matéria, isto é, os objetivos e o sistema de conteúdos de aprendizagem. No presente capítulo estudaremos 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).

Os objetivos do capítulo são definir os conceitos de atividades de aprendizagem, estratégias, ambiente educativo, avaliação, medidas disciplinares, regras e procedimentos e representações e expectativas do professor; caracterizar e avaliar a importância didática desses componentes; desenvolver habilidades gerais e específicas relacionadas ao 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.

## O planejamento das atividades de aprendizagem

Gauthier et al. (1998) estão entre os poucos autores que utilizam o termo “atividades de aprendizagem” para fazer referência a um dos componentes didáticos do planejamento do processo de aprendizagem. Para eles, as decisões referentes à atividade ou à sua estrutura têm influência decisiva no comportamento dos alunos e no êxito dos mesmos. Cada uma das atividades de aprendizagem possui funções e operações (regras e normas) que lhes são associadas.

A estrutura das atividades particulares utilizadas pelos professores determina o comportamento dos alunos, suas atitudes e seu sucesso escolar. No planejamento do processo de aprendizagem, é necessário que as atividades da aula sejam previstas com bastante antecedência, redigidas de tal maneira que resultem compreensíveis para os alunos já no início da aula.

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 das 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 sugere que, para o cumprimento dos objetivos, é prioritária a identificação antecipada de recursos e atividades alternativas.

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

Alguns dos critérios a seguir 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 situações lúdicas às aulas;
- Prever objetivos de alto nível e questões divergentes;
- Fornecer aos alunos oportunidades para interagir com outros.

## O planejamento das estratégias de aprendizagem

Há poucos estudos sobre planejamento das estratégias de aprendizagem. Gauthier et al. (1998), que introduzem o termo como componente do processo de aprendizagem, são bastante lacônicos a respeito. Os trabalhos de Anastasiou e Alves (2003) sobre estratégias de aprendizagem são muito mais completos e valiosos; contudo, destinam-se especialmente ao ensino

em nível universitário, pelo que podem não ser aplicáveis ao ensino básico. Ainda assim, essas são as duas únicas obras que teremos como principais referências no presente capítulo.

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, enquanto que 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, são encontrados os 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” (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p.68-69). Dessa maneira, o conceito de estratégia exige de quem a utiliza, criatividade, percepção aguçada, vivência pessoal profunda e renovadora, capacidade de pôr em prática uma ideia valendo-se da faculdade de dominar o objeto trabalhado, isto é, o processo de construção de saberes no caso do trabalho pedagógico do professor.

As estratégias procuram a consecução de objetivos nos quais se deve ter clareza sobre onde se pretende chegar naquele momento com a organização do processo de aprendizagem. Por intermédio delas se aplicam ou se exploram 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, por exemplo, exercem a docência nos níveis mais avançados centram sua atividade pedagógica na aula expositiva de conteúdos (informações), enquanto os alunos permanecem em sala apenas prestando atenção e/ou tomando notas. Esse modelo tradicional de ensino baseia-se na transmissão de conteúdos prontos e descritivos. Aqui se garante a relação tempo/conteúdo com maior propriedade, mas o tratamento da matéria não representa necessariamente aprendizagem por parte dos alunos.

É necessário que se adote um novo modelo educacional centrado na aprendizagem, no desenvolvimento integral do estudante, na formação do pensamento e de uma “cabeça bem-feita”, no sentido como foi colocado por



Morin (2003). Esse tipo de modelo de formação de capacidades, que permita formular e resolver problemas, altera radicalmente a visão e a expectativa que se tem sobre a importância das estratégias de aprendizagem para romper com as formas tradicionais de memorização e reprodução mecânica.

Anastasiou e Alves (2003) apresentam (Quadro 1) uma proposta das mais importantes estratégias de aprendizagem elaborada com base em diversas fontes que, bem utilizada, pode servir para facilitar sua identificação, análise e utilização em sala de aula por parte dos professores.

Quadro 1 – Proposta de estratégias de aprendizagem

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

Fonte: Inspirado em Anastasiou e Alves (2003).

Na utilização das estratégias descritas pelas autoras, sugere-se considerar o princípio dialético da caminhada com o aluno, da síntese (ou visão inicial, não elaborada, caótica etc.) para a síntese, que constitui 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 da turma no início de uma unidade, como diagnóstico durante o transcorrer de uma aula ou até como fechamento de uma aula. No estudo de texto, aula expositiva dialogada, construção de mapas conceituais, estudo dirigido e 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 saibam o que se espera deles em termos de aprendizagem, qual direção tomar, quais formas de encaminhamento podem levar o processo e os objetivos 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.

## 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 o professor e os 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 ideias de forma espontânea e natural, deixando a imaginação agir sem medo de errar, pois tudo é considerado. As principais operações são: imaginação, criatividade, busca de suposições e classificação. O papel do professor é responder às perguntas formuladas expressando-se as ideias sobre o assunto com frases curtas, evitar atitude crítica (juízos de valor), organizar as ideias etc. A avaliação deve procurar a observação das habilidades dos estudantes na apresentação das ideias 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, mostrando as relações de hierarquia. As operações de pensamento principais são: interpretação, classificação, crítica, organização de dados e resumo. Nessa estratégia o professor poderá selecionar um conjunto de textos, objetos, informações sobre um tema etc., propondo ao estudante identificar conceitos, selecionar os mesmos por

ordem de importância, incluir conceitos e ideias 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, por exemplo, 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 debata sobre 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. 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 podem ser consultadas na obra organizada por Anastasiou e Alves (2003, p.79-98).

## O planejamento do ambiente educativo

Durante o primeiro capítulo da Didática 2, e ao longo dos três capítulos seguintes, que tratam da etapa de planejamento ou organização do trabalho didático, foi apresentado o conjunto de componentes pessoais e não pessoais do processo de 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, conteúdos de aprendizagem, atividades de aprendizagem, estratégias de aprendizagem, ambiente educativo e avaliação da aprendizagem).

Até o presente momento já foram estudados os objetivos, os conteúdos de aprendizagem, as atividades de aprendizagem e as estratégias, no interior 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), os autores analisam 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.

Os autores salientam 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” (GAUTHIER et al., 1998, p.206). Sobre os recursos materiais, especificamente, dizem que “uma gestão de classe eficiente parece envolver uma boa preparação do material...” (GAUTHIER et al., 1998, p.206).

Por sua vez, Veiga (2008) aborda os elementos estruturantes da organização didática da aula e indica, além destes (as intencionalidades, os objetivos educativos, o conteúdo cultural, a metodologia como elemento de intervenção didática, a avaliação formativa alternativa, os agentes da aula - professor e alunos), outros três: 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 mencionados por Veiga (2008) no final: 7) tempo, 8) espaço, 9) recursos humanos e materiais. Os três são de extrema importância e a organização eficiente da classe envolve uma boa preparação do material e do ambiente físico da aula (ordem na sala, equipamentos em boas condições, ambiente agradável, localização adequada do material e observação dos níveis cognitivos ao dividir os alunos em grupos).

## O planejamento do tempo previsto

Iniciemos a análise de cada um deles em separado, começando pelo tempo previsto. Para Veiga (2008, p.290), se a aula é considerada um processo, então ele necessita de tempo cronológico e pedagógico. Além disso, se o tempo é aproveitado com qualidade, então 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 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, é feita menção ao “tempo” como uma das categorias fundamentais que integram esse conceito. Para esses autores

(DANILOV; SKATKIN, 1978; REYES; 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.

Figura 9 – “tempo-madrilenho/2009”



Fonte: acervo pessoal - Beloní Cacique Braga.

Pesquisas efetuadas sobretudo nos Estados Unidos, a partir da década de 1970, comprovam que a qualidade do desempenho dos alunos está menos vinculada aos métodos e às estratégias de aprendizagem empregadas que ao aproveitamento adequado do tempo. Alguns desses trabalhos (RICHADRSON, 1997; GAUTHIER et al., 1998; DANILOV; SKATKIN, 1978; GARCIA, 1999; SOARES, 2004; CASTRO, 2004 etc.) investigaram as relações entre os vários aspectos do tempo e da aprendizagem dos alunos e confirmaram que a aprendizagem está relacionada com a quantidade de tempo atribuído a uma tarefa e com o tempo em que os alunos permanecem ocupados na sua realização. Quanto mais tempo os professores atribuírem a um tópico escolar específico, e quanto mais os

alunos estiverem ocupados 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 de seus alunos na sala de aula, e sobre o seu próprio tempo pessoal, por meio de muitas atividades profissionais diferentes. Em alguns trabalhos, a autora foca, especificamente, no uso que os professores fazem do tempo na sala de aula e no tempo dos alunos em atividades escolares. Com base nesses estudos, estabeleceu 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 necessita individualmente para dominar uma tarefa (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 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 aula 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 a inversão de tempo e esforço 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.

Segundo os próprios autores, a última correlação de resultados e inversão de tempo e esforço de professores e alunos é a mais conveniente. Sua realização prática pressupõe o cumprimento de duas condições fundamentais:

- a. A eliminação das possíveis perdas de tempo em aulas;
- b. A correta interação dos fatores que determinam os resultados do ensino.

Na primeira são indicadas: (1) o início e fim das atividades e tarefas no momento oportuno; (2) a exclusão de questões e conversações supérfluas ou alheias ao tema da aula; (3) o desenvolvimento rigorosamente consecutivo e cuidadosamente reflexivo tanto dos aspectos independentes da aula quanto da aula no conjunto, ou seja, a eliminação das perdas de tempo na transição de uma etapa para a outra; (4) a máxima redução das perdas de tempo na organização, inclusive, nos denominados momentos organizativos; (5) a habilidade para manter ocupados todos os alunos da sala aula.

Os fatores da segunda condição referem-se a: (1) alunos: qualidade da preparação precedente, nível de aproveitamento e de capacidade de trabalho, motivação etc.; (2) 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) aparelho didático: conteúdo daquilo que deverá ser estudado, sua organização, métodos de trabalho etc. (DANILOV; SKATKIN, 1978, p.254)

No caso específico do Brasil, diversos autores pesquisam sobre o uso do tempo escolar no ensino fundamental (GARCIA, 1999; THERRIEN, 2000; RODRIGUES, 2002; SILVEIRA, 2003; CASTRO, 2004; SOARES, 2004). Já em relação ao uso do tempo na sala de aula, é possível afirmar que, ainda em menor proporção, também tem sido objeto de análise, especialmente, a partir da década de 1990. Sonnevile (1992), Paul e Ribeiro (1991), Souza (1993), Carelli e Santos (1998), Moura, Matsudo e Andrade (2001), Schiavon et alii (2002) e Faldini et alii (2003) investigaram nos alunos a dedicação de tempo aos estudos extraclasse; enquanto 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 compreender melhor o aproveitamento do tempo em sala de aula. Ainda assim, são insuficientes, porque se limitam à análise, em separado, de três tipos específicos de tempo: tempo da aula, tempo na tarefa e tempo de estudo extraclasse; e porque se baseiam, fundamentalmente, em resultados levantados na forma de motivos alegados ou opiniões dos sujeitos envolvidos.

## O planejamento do espaço

O espaço diz respeito ao lugar onde o processo de aprendizagem, a aula, acontece. Segundo Veiga (2008), o espaço é um lugar de pertencimento, de convivência, de relações, de movimento. A qualidade do processo está associada, não poucas vezes, 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.

Figura 10 - Educativo Museu MACBA-Barcelona



Fonte: acervo pessoal - Beloní Cacique Braga

O espaço 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 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 enfadonho o processo. Por esse motivo, Veiga (2008, p.289) 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.

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.

## O planejamento dos recursos materiais

O que são, em definitivo, os recursos materiais ou 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 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 chegue 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.

## 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 autoras fazem isso no capítulo sobre as Estratégias de Ensino no livro *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 ensinagem (ANASTASIOU; ALVES, 2003, 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, *téchne* é toda série de regras por meio das quais se consegue algo.

Finalmente, Veiga (2003, p.8) compreende a técnica como “um conjunto de processos de uma arte”, ou “a maneira ou habilidade especial de executar ou fazer algo”. 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? Ainda quando na literatura científica sobre o tema (ARAÚJO, 2008; VEIGA, 2008; OLIVEIRA, 2008; ZABALZA, 2006; GAUTHIER et al., 1998; REYES; PAIROL, 1988; CYSNEIROS, 1998; ZABALZA, 2004; ARAÚJO, 2006; LOUREIRO; 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; 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 aprendizagem? Qual é o valor das tecnologias educacionais no processo de 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 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” (LÊNIN, 1979, p.188).

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 as tecnologias desempenham um papel importante. Elas têm a função de agir como mediadores diretos ou indiretos entre os seres humanos e a realidade que nos circunda, favorecendo em uns casos, e melhorando a qualidade em outros, dos processos sensório perceptuais 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; PAIROL, 1988). Essas sensações que proveem 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, 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 no processo de comunicação, interação e produção entre os sujeitos. Oferecem alternativas variadas de aprendizagem (VEIGA, 2008). No caso das tecnologias chamadas de comunicação virtual (OLIVEIRA, 2008), essas ajudam na relativização dos conceitos de espaço e tempo, assim como 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).

### 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.

- *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.
- *Didática da escrita* (1844-1920) – A etapa estende-se entre 1844, com o surgimento do caderno de papel celulose, bem como o manual escolar de papel celulose (o lápis existe como tecnologia desde 1565). Esse é o tempo em que o quadro-negro adquiriu centralidade na escola.
- *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 retroprojetor (1940), o monitor de TV, o videocassete, data show, o computador.

## 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:

- *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, o 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 aprendizagem.

As tecnologias educacionais, junto ao espaço virtual e físico da aula e o gerenciamento do tempo, integram o que temos chamados de ambiente educativo. O ambiente educativo, por sua vez, junto aos objetivos, sistema conteúdos, atividades, estratégias e avaliação, conformam o conjunto de componentes ou dimensões do processo de aprendizagem.

Foi estudado o conceito de tecnologias educacionais, seu papel no processo de 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). 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 da aprendizagem e da educação, passando por três etapas ou momentos diferentes: a didática da oralidade, a didática da escrita e a didática da imagem.

No presente momento é possível estabelecer três grupos diferentes e, ao mesmo tempo, complementares de tecnologias educacionais, a saber: os recursos ou meios reais, os recursos ou meios escolares e os recursos didáticos ou meios simbólicos.

## 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 da educação de massas no século XIX, com o surgimento da escolaridade obrigatória. De lá para cá, passou a ser uma das maiores preocupações nos conteúdos do sistema escolar.

Durante esses anos todos, a avaliação da aprendizagem do aluno passou a ser objeto de constantes pesquisas e estudos, principalmente, no que se refere ao diagnóstico, conceitos, princípios, processos, formas e técnicas de avaliação da aprendizagem dos alunos.

## Conceito de avaliação

Defendemos uma concepção de avaliação formativa alternativa, 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 que objetiva a melhoria das aprendizagens dos alunos. A avaliação formativa alternativa funciona como um processo de autoavaliação e pressupõe uma partilha de responsabilidades entre professores e alunos (VEIGA, 2008, p.288).

A avaliação supõe o estabelecimento de um juízo de valor (tem um viés subjetivo), se expressa através de códigos de avaliação (conceito ou nota). Suas peculiaridades fundamentais são: a) caráter sistemático; b) caráter processual. Seu papel é avaliar conhecimentos, habilidades, valores e competências.

## Funções da avaliação

A avaliação tem como funções fundamentais:

- Instrutiva;
- Educativa;
- Diagnóstica;
- Desenvolvimento;
- Controle.

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

A função educativa aprimora o sentido de responsabilidade do aluno. Os resultados funcionam como uma prestação 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 dever em prazer.

A função diagnóstica permite obter informação sobre: a) quais aspectos do conteúdo, habilidades, hábitos e valores são afetados; b) em que medida cumprem os objetivos estabelecidos no plano da disciplina e programas de estudo; c) tomar as medidas adequadas para modificar a atuação do docente e dos alunos.

A função de desenvolvimento da avaliação tem como missão fundamental propiciar no aluno: a) desenvolvimento da sua personalidade; b) cultivo da vontade; c) pensamento independente; d) atenção; e) memória; f) criatividade; h) habilidades para a compreensão, generalização e reflexão crítica.

Por fim, a função de controle permite planejar, recepcionar, ordenar e classificar a informação acerca das transformações que têm lugar no aluno, tanto nas etapas quanto nos resultados, assim como sobre a efetividade do sistema didático e as estratégias pedagógicas utilizadas. A função de controle baseia-se numa estrutura que se pode identificar com as formas e métodos que se utilizam para obter a informação que proporciona 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).

## 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 no qual as escolas passaram a valorizar a organização da aula, impossível não associar tal discussão ao professor e aos alunos.

Observa-se nas escolas certo descaso em relação à aplicação e avaliação das 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.

## 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 fazer isso 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 ele estiver pronto, no primeiro dia de aula. O professor deve explicar para seus alunos que ele fala sobre os deveres e direitos de cada parte. Depois que tudo estiver explicado e esclarecido, entrega para os alunos e solicita 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, além de proporcionar aos professores a segurança de que, pelo menos, uma boa parte dos alunos está ciente das 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), efetuadas no ensino fundamental, mostram que os professores parecem obter melhores resultados

na gestão da classe 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.

## O planejamento das representações e das expectativas do professor

A didática recomenda que, ao início do trabalho pedagógico, os professores considerem a maior quantidade possível de informações a respeito dos alunos que integram a classe, tais como: sexo, idade, participação em classe, conceito próprio, grau de competência social, grau de independência, comportamento e 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 ideia de que os alunos podem progredir, e que as diferenças entre os modos de aprendizagem e os resultados são inevitáveis, além dos alunos poderem aprender com aqueles que demonstram uma certa habilidade.

Enfim, o planejamento da gestão da classe consiste num trabalho de preparação e de planejamento que conduz a um conjunto de decisões. Essas decisões dizem respeito às regras da classe e às consequências associadas à transgressão dessas regras, bem como às rotinas de funcionamento e o seu sequenciamento.

As primeiras semanas do ano letivo serão críticas para o professor, pois é nesse momento que ele tentará prever e prevenir os problemas de gestão, adotando e comunicando regras e procedimentos, informando sobre as expectativas em relação aos alunos. É também durante esse período que procurará formar uma opinião sobre os alunos.

## Síntese do capítulo

Abordamos no presente capítulo 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 do processo de aprendizagem desenvolvido no interior da sala de aula das escolas da educação básica.

Muitos professores não sabem planejar ou apenas planejam o conteúdo, por isso centram suas aulas no ensino de conteúdos, enquanto os alunos nada ou quase nada fazem na sala aula. Na hora de avaliar, procuram identificar se o estudante é capaz de reproduzir mecanicamente o que foi ensinado.

Outros professores não dão importância ao planejamento e, por isso, centram sua atividade docente na improvisação. A falta de clareza em relação aos objetivos, atividades, estratégias e formas de organização do ambiente diminuem a qualidade do trabalho, e a aula passa a ser um momento muito pouco produtivo em termos de aprendizagem.

# Atividades

## 1. Atividade complementar

As estratégias de aprendizagem constituem maneiras didáticas de explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis com vista à consecução de objetivos específicos. A seguir aparece uma lista de 20 (vinte) componentes diferentes relacionados com a docência, mas só 15 (dez) deles correspondem a estratégias de aprendizagem. Marque com X aquelas que considera que são.

- |                                  |   |
|----------------------------------|---|
| 1) ___ aula expositiva dialogada | 12) ___ estudo dirigido                             |
| 2) ___ sala de aula              | 13) ___ carta topográfica                           |
| 3) ___ dramatização              | 14) ___ simpósio                                    |
| 4) ___ estudo de texto           | 15) ___ teste padronizado                           |
| 5) ___ seminário                 | 16) ___ lista de discussão por meios informatizados |
| 6) ___ maquete                   | 17) ___ solução de problemas                        |
| 7) ___ portfólio                 | 18) ___ fórum                                       |
| 8) ___ estudo de caso            | 19) ___ phillips 66                                 |
| 9) ___ mapa conceitual           | 20) ___ oficina (laboratório ou workshop)           |
| 10) ___ Lousa                    |   |
| 11) ___ júri simulado            |   |

Durante as aulas você teve a oportunidade de estudar um conjunto de elementos relacionados com o planejamento do ambiente educativo tais como, por exemplo, conceito, elementos que o compõem e características de cada um deles.

- Identifique os elementos que integram o ambiente educativo.
- Descreva cada um desses elementos.

Para ampliar as informações sobre os saberes trabalhados no capítulo 4 e complementar a sua compreensão sobre o estudo realizado, acesse o link abaixo:

<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1547>

Nesse endereço eletrônico você acessará ao texto titulado *A aula universitária: um estudo empírico sobre o gerenciamento do tempo*, da autoria de Roberto Valdés Puentes e Orlando Fernández Aquino, publicado na revista *Linhas Críticas*, Brasília, v.14, n.26, p.111-129, janeiro-junho, 2008.

Com base na leitura do texto complementar, construa um mapa conceitual que contenha as seguintes informações:

- a) A classificação de tempo estabelecida pela autora americana Richardson (1997).
- b) As correlações básicas que podem ser estabelecidas, no processo de aprendizagem entre os resultados e o gasto de tempo e energias, segundo Danilov e Skatkin (1978).
- c) Explique porque o tempo pode ser considerado um dos componentes mais importantes da aula?



## 2. Atividade complementar

A autora americana Richardson (1997) estabeleceu cinco tipos diferentes de tempos para o estudo da atividade escolar dos alunos. Cada um deles tem suas características específicas. Correlacione os tipos de tempos da coluna A com as propriedades listadas na coluna B.

Coluna A	Coluna B
(1). Tempo planejado	( <input type="checkbox"/> ) Quantidade de tempo previsto para diferentes assuntos e atividades no planejamento elaborado pelos professores.
(2). Tempo atribuído	( <input type="checkbox"/> ) Quantidade de tempo que os alunos realmente gastam numa atividade ou tarefa (também chamado de <b>tempo na tarefa</b> ). Este tipo de tempo é medido em termos de tempo na tarefa e tempo fora da tarefa.
(3). Tempo ocupado	( <input type="checkbox"/> ) Quantidade de tempo que um aluno individualmente necessita para dominar uma tarefa. Esta característica de tempo é, habitualmente, determinada com base na capacidade e na aptidão.
(4). Tempo de aprendizagem escolar (TAE)	( <input type="checkbox"/> ) Quantidade de tempo que os professores permitem que os seus alunos gastem numa dada tarefa escolar.
5). Tempo necessário	( <input type="checkbox"/> ) Quantidade de tempo gasto por um aluno ocupado numa tarefa em que obtém sucesso.


## Referências

- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. *Processos de ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003.
- ARAÚJO, José Carlos. Disposição da aula: os sujeitos entre a técnica e a polis. In: Veiga, I. P. A. (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus, 2008, p.45-72.
- ARAÚJO, José Carlos. Do quadro-negro à lousa virtual: técnica, tecnologia e tecnicismo. In: Veiga, I. P. A. (Org.). *Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações*. Campinas: Papirus, 2006, p.13-48.
- CARELLI, M. J. G.; SANTOS, A. A. A. Condições temporais e pessoais de estudo em universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v.2, n.3, 1998. Disponível em: <[http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572001000100004&lng=en&nrm=is](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](http://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](http://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*, São Paulo, vol. 25, n.2, São Paulo, jul./dez., 1999. Disponível em: <<[www.scielo.br](http://www.scielo.br)>>. Acesso em 4 de outubro de 2007.
- GAUTHIER, Clermont. et al. *Por uma teoria da pedagogia*. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, 1998.
- LENIN, v.I. *Cuadernos 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](http://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. (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papyrus, 2008, p.187-224.
- PAUL, J. J; RIBEIRO, Z. D. As condições de vida e de trabalho dos alunos do Ensino Superior Brasileiro – O caso das universidades de Fortaleza. *Educação Brasileira*, 13 (26), p.71-127.
- REYES, G. L; PAIROL, G. E. V. *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1988.
- RICHARDSON, V. Tempo e espaço. In: ARENDS, Richard I. *Aprender e ensinar*. McGraw-Hill de Portugal, L.<sup>a</sup> (1997), capítulo III, p.79-107. Disponível em: [http://www.dgicd.min-edu.pt/revista/revista8/ponto\\_vista04\\_03.htm](http://www.dgicd.min-edu.pt/revista/revista8/ponto_vista04_03.htm). Acesso em 12 de setembro de 2007.
- RODRIGUES, R. A educação moral e o tempo pedagógico perdido. Colóquio do LEPSE IP/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](http://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, n.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](http://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/v.16, n.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, v.2, n.2, p.83-104. Disponível em: [www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/soares.pdf](http://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, p.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](http://www.libdigi.unicamp.br). Acesso em 5 de outubro de 2007.
- THERRIEN, J. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: Candau, V. (Org.). *Múltiplos sujeitos e saberes na educação*. Rio de Janeiro: DR&A Editora, 2000, p.80-97.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Apresentação. In: Veiga, I. P. A. (Org.). *Técnicas de ensino: por que?* 13ed. Campinas; Papyrus, 2003, p.7-9.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. 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.268-298.

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



**R**oberto Valdés Puentes (Cuba/Brasil): Especialista em História da Educação e Didática. Pós-doutorado pela Universidade de Granada (Espanha, 2013). Doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Brasil, 2003). Mestre em Ciências Pedagógicas (Cuba, 1998). Licenciatura em Educação na área de Geografia (Cuba, 1991). Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Coordenadora do Gepedi - Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente e diretor da Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática.

Contato:  
robertovaldespuentes@gmail.com

## **Sobre o livro**

Formato	15cm x 21cm
Tipologia	Cambria
	Humnst777 Cn BT
	Arial

Os dois primeiros capítulos do presente volume estão destinados ao estudo do conceito de organização do processo de aprendizagem, as etapas da organização da aula (planejamento, execução e avaliação) e as repercussões das teorias pedagógicas na organização do trabalho pedagógico, especialmente, do trabalho didático. Os dois capítulos restantes abordam o planejamento didático do processo de aprendizagem, o conceito de planejamento, seus tipos, as diferenças entre plano de ensino e programa de aprendizagem, as modalidades de programa de aprendizagem (disciplinar, por unidades e da aula), assim como os componentes que integram o programa (conhecimentos da realidade, objetivos de aprendizagem, sistema de conteúdos, atividades de aprendizagem, estratégias de aprendizagem, organização do ambiente educativo e avaliação).

*Roberto Valdés Puentes*

co | e | c | ã | o  
BP  
Biblioteca  
Psicopedagógica  
Didática  
Série: Profissionalização  
Docente e Didática

ISBN 978-65-00-70747-2



9 786500 707472