

Didática Geral

Ana Maria Bezerra de Almeida
José Rômulo Soares
Josete de Oliveira Castelo Branco Sales
Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga
Maria Marina Dias Cavalcante
Maria Socorro Lucena Lima

3ª edição
Revisada e ampliada

Fortaleza - Ceará



2015



Química



Ciências
Biológicas



Artes
Plásticas



Computação



Física



Matemática



Pedagogia

Copyright © 2015. Todos os direitos reservados desta edição à UAB/UECE. Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, dos autores.

Editora Filiada à



Presidenta da República Dilma Vana Rousseff	Conselho Editorial
Ministro da Educação Renato Janine Ribeiro	Antônio Luciano Pontes
Presidente da CAPES Carlos Afonso Nobre	Eduardo Diatáhy Bezerra de Menezes
Diretor de Educação a Distância da CAPES Jean Marc Georges Mutzig	Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso
Governador do Estado do Ceará Camilo Sobreira de Santana	Francisco Horácio da Silva Frota
Reitor da Universidade Estadual do Ceará José Jackson Coelho Sampaio	Francisco Josênio Camelo Parente
Vice-Reitor Hidelbrando dos Santos Soares	Gisafran Nazareno Mota Jucá
Pró-Reitor de Pós-Graduação Jerrfeson Teixeira de Souza	José Ferreira Nunes
Coordenador da SATE e UAB/UECE Francisco Fábio Castelo Branco	Liduína Farias Almeida da Costa
Coordenadora Adjunta UAB/UECE Eloísa Maia Vidal	Lucili Grangeiro Cortez
Editor da UECE Erasmio Miessa Ruiz	Luiz Cruz Lima
Coordenadora Editorial Rocylânia Isídio de Oliveira	Manfredo Ramos
Projeto Gráfico e Capa Roberto Santos	Marcelo Gurgel Carlos da Silva
Diagramadora Rocylânia Isídio de Oliveira	Marcony Silva Cunha
Revisora Ortográfica Ana Cristina Callado Magno	Maria do Socorro Ferreira Osterne
	Maria Salete Bessa Jorge
	Silvia Maria Nóbrega-Therrien
	Conselho Consultivo
	Antônio Torres Montenegro (UFPE)
	Eliane P. Zamith Brito (FGV)
	Homero Santiago (USP)
	Ieda Maria Alves (USP)
	Manuel Domingos Neto (UFF)
	Maria do Socorro Silva Aragão (UFC)
	Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça (UNIFOR)
	Pierre Salama (Universidade de Paris VIII)
	Romeu Gomes (FIOCRUZ)
	Túlio Batista Franco (UFF)



Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Fone: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br – E-mail: eduece@uece.br
Secretaria de Apoio às Tecnologias Educacionais
Fone: (85) 3101-9962

Sumário

Apresentação	5
Parte 1 – Os Fundamentos da Didática	7
Introdução	9
1. A Didática e sua fundamentação nas ciências auxiliares da educação	11
2. Pedagogia como ciência da educação e suas relações com a Didática.....	13
Capítulo 1 – A Didática na formação de professores	19
Introdução.....	19
Capítulo 2 – As teorias educacionais e a docência.....	27
Introdução.....	27
1. Educação e Didática na sociedade tradicional	28
2. A Escola Nova e o princípio da atividade	31
3. O tecnicismo: a exarcebação da razão instrumental.....	35
4. A Pedagogia da libertação e da autonomia	37
5. Pedagogia histórico-crítica	39
Parte 2 – As contribuições da Didática para a construção da identidade profissional docente	47
Capítulo 3 – Pensando a Didática na formação docente	49
Introdução	49
1. Pensando a Didática na formação docente	50
Capítulo 4 – Identidade profissional: subjetividade.....	52
Introdução	52
Capítulo 5 – Identidade: uma construção histórica	57
Introdução	57
Parte 3 – A Organização do Trabalho Pedagógico.....	69
Capítulo 6 – O planejamento da ação didática.....	71
Introdução	71
1. O que é e qual a função do Planejamento?.....	72
2. As características necessárias à prática do Planejamento	73
3. Por onde começar a planejar?.....	74
4. Quem planeja o quê?.....	75



5. O Planejamento de ensino e seus elementos.....	76
5.1 Os objetivos pretendidos.....	76
5.2. Os conteúdos escolares	78
5.3. Os procedimentos metodológicos.....	79
5.4. Os recursos didáticos	79
5.5. A sistemática de avaliação da aprendizagem	80
6. Os desafios que ainda nos aguardam	81
Capítulo 7 – A Aula: expressão viva do plano.....	85
Introdução.....	85
1. Exposição oral	87
2. Do estudo de textos ao estudo dirigido	89
3. Debate	90
4. A pesquisa	91
5. Seminários.....	93
5.1. Temáticas e material de suporte	95
5.2. Cronograma das apresentações.....	95
5.3. Instrumental de Avaliação	96
Parte 4 – Avaliação: revisitando percurso em busca da ressignificação	101
Capítulo 8 – Avaliação da aprendizagem	103
Introdução.....	103
Capítulo 9 – Concepções e práticas avaliativas no modelo tradicional: refletir para ressignificar.....	107
Introdução.....	107
Capítulo 10 – O Projeto pedagógico como determinante do modelo de avaliação.....	115
Introdução.....	115
1. Avaliação como elemento do plano de ensinar e aprender.....	119
1.1. Para que avaliamos?	119
Sobre os autores	123



Apresentação

Ainda é dominante a concepção distorcida acerca da Didática como disciplina normativa e receituária, que tem a neutralidade como pressuposto e o mero domínio dos procedimentos de ensino como base.

Mesmo tendo passado por um período de contestação de tal modelo, denominado de modelo instrumental, e de denúncia do seu caráter alienante e alienador, ainda assim, as expectativas dos professores-alunos com relação à disciplina concentram-se no desejo de aprender a ser bons professores ministrando boas aulas.

De fato, a Didática tem como objeto de estudo o fazer docente. Entretanto, uma nova concepção da Didática nos chama atenção para a necessária relação entre teoria e prática; entre os fundamentos, as condições e os modos de realização do ensino, pois como salienta Libâneo (1994, p. 25) cabe à Didática o papel de converter objetivos sociais, políticos e pedagógicos em objetivos, conteúdos e procedimentos de ensino, de operar como ponte entre o para quê, o quê e o como fazer.

Neste caso, a tarefa que cabe a nós – professores e alunos de Didática – será a de iniciarmos o exercício da análise e contextualização da ação docente; da problematização, do ensaio e da construção de novas práticas; da explicitação dos nossos propósitos e fundamentos; da tomada de consciência do processo de constituição da nossa identidade profissional docente.

Mas como darmos conta de uma tarefa de tanto vulto em 30, 60, 90 ou mesmo em 120 h/a? Não foi à toa que mencionamos, anteriormente, a expressão: “iniciarmos o exercício da...”. Seu emprego traduz o nosso reconhecimento da infinitude desta tarefa e dos limites de qualquer disciplina curricular, tomada isoladamente, para execução deste propósito. Traduz, ainda, a nossa compreensão sobre o fazer e a identidade docente como construção, processo, trajetórias que se cruzam e correm continuamente. Afinal, atribuir a quem ou a quê a responsabilidade de nos tornar bons professores? Quando estaremos prontos, aptos a assumir a sala de aula? Quais os critérios de definição do perfil do bom professor e da boa aula?

Se tudo é movimento – inclusive a nossa Didática – precisaremos nos apropriar dele. Tomar para nós as suas rédeas. Assumir a direção deste percurso, impedindo, dessa forma, que este fique à mercê do improviso, do acaso, da incerteza, ou pior, do rumo que outros lhe queiram dar. Para tanto precisaremos nos assumir como sujeitos criativos e reflexivos, mas, sobretudo, críticos e capazes de exercermos nossa autonomia didática, pedagógica e, porque não dizer, política.



Podemos iniciar trazendo à tona – e expondo ao debate – as concepções e o modelo de sociedade, educação, escola, professor, aluno e aprendizagem que fomos construindo durante nossa trajetória pessoal e profissional. Podemos, ainda, adentrar um pouco mais no espaço da sala de aula e da disciplina que ministramos para nos interrogar sobre cada um dos elementos constituintes da boa aula.

Esta é, pois, a razão de ser da Didática e, conseqüentemente, do presente módulo, qual seja: o de colaborar com a reflexão sobre os chamados elementos do processo de ensino ou didático, e, na análise destes, tecer relações com as nossas práticas, com os fundamentos que as orientam e com o processo de construção da nossa identidade profissional docente.

Desta forma, convidamos a todos para o estudo do módulo de Didática e para o exercício de superação das nossas tradicionais concepções e práticas de ensino em busca de perspectivas críticas e criativas do ensinar e aprender.

Os autores





Parte

1

Os Fundamentos da Didática





Objetivo

- Apresentar a fundamentação da Didática na pedagogia e nas ciências auxiliares da educação.

Introdução

A Didática tem como objeto de estudo o processo de ensino e seus elementos e propõe alcançar os fins relacionados à aprendizagem. A Didática diz respeito à prática pedagógica, ao fazer cotidiano da atividade docente. A organização do ensino é, portanto, o compromisso número um da Didática. Refere-se ao planejamento e aos seus elementos, tais como: o conteúdo, os objetivos, a metodologia, os recursos, a avaliação.

Preocupa-se, ainda, com a relação entre professores e alunos, pois a atividade educativa é, fundamentalmente, uma relação entre seres humanos, objetivando a plena humanização dos sujeitos envolvidos. A Didática, conseqüentemente, trata da vida prática e das relações reais próprias aos espaços educativos, especialmente à sala de aula.

Sendo portadora desta qualidade, muitos discentes dos cursos de formação de professores esperam que a disciplina em questão ofereça, aos mesmos, os instrumentos ideais para uma efetiva prática docente no futuro. Esperam, portanto, que a Didática apresente um tipo de manual prático com as receitas para cada momento do exercício do magistério, mormente daqueles mais difíceis.

Esperam ainda da Didática, a solução prático-utilitária dos problemas relativos à aprendizagem ou à avaliação da mesma. Pensam que a Didática deveria realizar mais pelos seus anseios imediatistas, relativos a questões técnicas aplicáveis ao cotidiano escolar. Pelo caráter prático da Didática, muitos formandos esperam que a mesma assuma um caráter normativo e prescritivo do ato de ensinar. Assim, imaginam, teríamos um manual constando dos procedimentos adequados a toda situação complexa do dia a dia escolar.

Ora, devemos compreender que esses anseios encerram uma impossibilidade, pois o papel da didática, como microcampo da ciência da educação, não é o de oferecer um método universal aplicável a todos os espaços educativos nos diferentes tempos históricos e nos diversos espaços. Devemos entender que a didática é uma disciplina teórica que aborda o fenômeno educativo em suas ricas relações com a ciência da educação, como também com outras ci-

ências auxiliares. Estas ciências são especialmente, a psicologia, a sociologia, a economia, a história e a história da educação, a antropologia, a filosofia.

Na condição de um ramo da ciência, a Didática jamais poderia normalizar a atividade de ensino, pois perderia seu próprio caráter científico ao tentar realizá-la. O papel da ciência da educação, da qual a didática se serve, é o de compreender racionalmente os princípios regentes do fenômeno educativo em cada formação social e ademais, explicar porque a humanidade criou deferentes práticas educacionais, em acordo com as mudanças de seu modo de organizar a totalidade da vida social.

Nossa reflexão deve ser a respeito da compreensão de quais necessidades impuseram a reinvenção da atividade educativa nos diferentes contextos históricos. Assim, a Didática, apoiada na ciência da educação, busca explicar a realidade complexa do que foi, é, e poderá ser o ato de educar. Se a humanidade recorreu a diversas formas de educar, motivos existem e estes devem ser explicitados.

Da mesma forma, se existiram diferentes modos de educar e estes modos foram inventados socialmente pelos homens em sociedade, novos modos ainda podem surgir, a partir das atuais necessidades humanas de alcançar os fins educacionais que a humanidade está a exigir nos dias de hoje. Deste modo, a criação como elemento essencial das relações humanas é infinitamente necessária e possível. Tendo ela o objetivo e alcançar fins educativos é, ela mesma, educativa em si.

A Didática, portanto, apoiada na ciência da educação, parte do cotidiano da sala de aula, realiza sua análise, organiza seus princípios gerais, levanta hipótese sobre os problemas escolares, elabora teorias, mas não se confunde com prática. A prática é o seu objeto de estudo. Objeto que deve ser compreendido em seu movimento e em seu desenvolvimento histórico-social, em sua constante transmutação.

Então, a Didática, na condição de teoria que apóia a atividade docente, levanta perguntas sobre o fato dos seres humanos criarem maneiras diversas de educar a infância, a juventude e os adultos, sobre a aplicabilidade dessas diferentes maneiras de educar, sobre o conflito entre elas, sobre a superação de seus princípios e sobre a atualidade dos mesmos, sobre as respostas que estas apresentam aos desafios impostos pela realidade, ao âmbito escolar.

Portanto, a Didática, ao se pretender ciência da educação, não poderá simplesmente prescrever as receitas universais para o professor avaliar ou ensinar. A ação individual em condições específicas, caberá a cada docente em seu cotidiano escolar. A escolha acerca da melhor forma de agir em situações próprias à prática docente deverá se apoiar nos conhecimentos fornecidos pela Didática, nos princípios considerados adequados pelo docente em ação na situação singular; A singularidade é tarefa do docente em seu dia a dia.

A Didática trata da universalidade da educação, em relação com as diversas ciências. Diz respeito ainda à particularidade dos fenômenos internos à educação, como já citamos o planejamento e seus elementos. Mas a singularidade de cada sala de aula em seu cotidiano, diz respeito às decisões coletivas dos seres humanos envolvidos nas situações próprias de suas atividades concretas.

1. A Didática e sua fundamentação nas ciências auxiliares da educação

A pedagogia estabelece estreitos laços com as outras ciências e procura apoio nas mesmas, tentando melhor compreender o fenômeno educativo.

Em relação à psicologia, busca a compreensão do funcionamento dos processos mentais próprios à criança e ao adolescente aprendiz, suas formas de refletir sobre a realidade, suas perguntas, suas emoções, angustias, perguntas, dúvidas. A capacidade de em cada época da vida elaborar um tipo de raciocínio próprio àquela etapa – embora isto não possa ser um esquema rígido, mas ao contrário dinâmico e flexível. O caráter social dos fatores psicológicos, a individualidade como manifestação das relações sociais, a construção da personalidade, os conflitos internos, os problemas próprios da infância e da juventude em cada época histórica.

Na antropologia, a temporalidade e a relatividade do comportamento humano. A demonstração de que cada período contou ou conta com um tipo de organização escolar ou que mesmo em diferentes espaços do mesmo período o histórico, diversos comportamentos aparecem em acordo com a organização material de cada cultura.

Na filosofia, a pergunta sobre os fins da educação. Que tipo de homem se deseja formar, quais os objetivos da educação, o que é e o que deve ser a educação? Lida também com a postura ética do educador, a organização racional e lógica dos conhecimentos. E hoje, não somente uma lógica da forma, mas uma lógica dialética que reconhece o movimento contraditório e conflituoso da realidade. Reconhece ainda que a vida prática convive com diferentes lógicas, expressas pelas relações de classe. Por sua vez, a epistemologia, levanta questões filosóficas sobre a natureza e os limites do conhecimento.

No caso da ciência da educação (pedagogia), a epistemologia questiona sempre o estado atual da referida ciência e qual o alcance da pedagogia em relação aos desafios da área educacional. Por outro lado, a ontologia busca compreender o ser, especialmente o ser social, e sua essência. São perguntas ontológicas: o que é a educação? O que é o trabalho? O que é a sociedade?

Essas questões filosófico-ontológicas nos levam a refletir acerca de nossa existência e do desacordo da nossa vida atual, com o modo potencial de uma vida plena de sentido, essencialmente humana. Para Saviani (2007), essa reflexão “(...) deve ser radical, rigorosa e de conjunto” (p. 20-21). Radical, explana o filósofo, pois precisa aprofundar a investigação dos problemas até suas raízes, não se contentando somente com as aparências, como sabemos, muitas vezes, enganosas; rigorosa, pois superadora do senso-comum e questionadora das generalizações apressadas da ciência.

Deste modo, a reflexão rigorosa intenta sistematizar o melhor conhecimento elaborado a respeito do objeto de estudo e observar o grau de aproximação da teoria, com a realidade; de conjunto, porque deve considerar o contexto amplo da vida humana, sem analisar os fenômenos de modo reduzido, ou de natureza meramente intersubjetiva. Os fenômenos devem ser analisados não somente em contextos lingüísticos, mas na totalidade das relações sociais, das quais a constituição da própria linguagem é um de seus elementos.

Por seu turno, o apoio na sociologia, busca a explicação da vida social, tomando como objeto de reflexão, as relações sociais, em sua dinâmica complexa. Deste modo, examina as mudanças ocorridas nas referidas relações e as novas formas de organização propostas ou surgidas na sociedade. A pedagogia e, mais diretamente, a Didática, podem se beneficiar da ciência sociológica, na medida em que reconhecem a educação como fenômeno social, ou seja, relacionado intrinsecamente com a sociedade. Deste modo, a formação humana, seja do educador, seja do educando, devem tomar a vida social, na totalidade complexa de suas relações, como centro de sua abordagem. Somente, assim, a educação se fará viva, pois manterá seu elo com a realidade.

A explicação da vida econômica se dá pela ciência conhecida como economia. As diferentes formas de organização econômica no tempo e no espaço são estudadas por essa ciência. A produção das riquezas, a distribuição, o consumo e a troca, são preocupações centrais da economia. Ademais, a economia mantém fortes laços com outras ciências, por isto, podemos falar em economia política e até em economia da educação. Atualmente, educação e economia são postas cada vez mais lado a lado, cabendo ao educador, compreender criticamente as implicações inerentes às relações entre essas duas ciências.

Finalmente, a história, como ciência, e a história da educação, contribuem de modo significativo para a compreensão, no tempo, mas também no espaço, do desenrolar dos processos complexos que levaram a humanidade a ser o que ela foi, é, e poderá ser. A história da educação, em sua especificidade, nos auxilia a refletir sobre o referido processo, no campo específico da educação, seja em relação aos sistemas de ensino ou às instituições educacionais, seja quanto às práticas educativas passadas ou presentes.

Além disto, essa ciência, quando trabalhada numa perspectiva crítica, nos ajuda a compreender que a história é construída por seres humanos concretos e que nós, educadores e educandos possuímos o potencial de sermos criadores de nosso tempo, portanto, de nossa própria história. Desse modo, uma didática crítica considera que a história e a história da educação são resultado do movimento dos seres humanos que se mobilizam para fazerem a história e a educação acontecerem.

Ao buscar apoio nas ciências afins à educação, o educador precisa ter clareza relativamente às possíveis contribuições das ciências citadas e evitar o risco de cair em reducionismos cientificistas, como o psicologismo, o economicismo, o sociologismo, etc, que têm empobrecido a análise científica do complexo educacional.

Por outro lado, nos últimos vinte anos, vários debates no meio educacional, apresentaram uma preocupação com a perspectiva dos fenômenos da educação serem compreendidos à luz de um método próprio da ciência da educação, denominada por alguns, de pedagogia, e, da qual, a Didática é um elemento de mediação. Do mesmo modo, a constituição de uma ciência da educação precisa evitar outro tipo de reducionismo. Dessa forma, a garantia de um campo investigativo, o da pedagogia, como ciência da educação, não deve levar os educadores a abrirem mão das contribuições das ciências acima descritas.

2. Pedagogia como ciência da educação e suas relações com a Didática

O século XIX e o início do século XX demarcaram o triunfo do positivismo, do filósofo francês Augusto Comte (1798 – 1857), sobre as concepções metafísicas e teológicas dominantes em épocas anteriores.

Para o cientificismo comtiano, somente é válido aquilo que é comprovado empiricamente. O critério de validade dos conhecimentos passa a ser medido e verificado, através do método exato da ciência positiva, o método experimental.

Deste modo, os positivistas acreditavam descrever a realidade de forma correta (científica) e neutra. Sob a influência da tradição positivista, vale lembrar, até hoje, muito forte, o conhecimento científico ficou preso à lógica formal, à técnica, ao experimento, à quantidade, ao fenômeno em si, à utilidade.

Seguindo esse modo conservador de pensar, o conhecimento humano foi matematizado e as próprias ciências sociais e humanas, se tornaram reféns da concepção científica quantitativa. O positivismo via – e vê – a análise qualitativa da realidade com bastante desconfiança e como uma forma de especulação.

No entanto, as ciências sociais e humanas (história, geografia, sociologia, psicologia, a economia, etc), foram adquirindo, com muito esforço dos interessados, reconhecimento como ciências com métodos próprios de investigação da realidade. Ao mesmo tempo em que foram se constituindo como ciências, as mesmas alargaram seus objetos de pesquisas, dos quais a educação vem recebendo acentuada atenção. Assim, tornou-se lugar comum falar em ciências da educação, com referência à sociologia da educação, à psicologia da educação, à sociologia da educação e até à economia da educação.

Por outro lado, a dificuldade em torno de uma identidade científica própria, na educação, e mais precisamente, na pedagogia, expôs o problema acerca da necessidade dessa última se firmar como ciência. Paradoxalmente, a pedagogia parece ter sido a área que sofreu mais resistências para receber o reconhecimento da comunidade científica, como uma ciência da educação.

Sobre esta problemática, Franco (2008) sustenta que

(...) a pedagogia foi gradativamente perdendo as possibilidades de se fazer científica, quando pretendeu organizar sua racionalidade e sua prática social, dentro dos pressupostos da ciência moderna, de fundamentação positivista, moldes inadequados à sua epistemologia (p. 71).

À vista dessa afirmação, a autora afirma que a epistemologia própria à pedagogia está diretamente relacionada a um projeto social emancipador. Para ela, a pedagogia abdicou de ser a ciência da educação, para "(...) ser apenas um instrumento de instrução educativa", (FRANCO, 2008, p. 72), o que levou outras ciências a ocuparem o vácuo aberto pela pedagogia. Entretanto, sugere a autora, as ciências que se propuseram a explicar a educação, não obtiveram êxito e ainda há espaço para a pedagogia se firmar como ciência da educação.

Neste caminho, aponta Franco, a pedagogia precisa romper com a ciência clássica e com as diretrizes epistemológicas de suas ciências auxiliares. Conforme Franco, esse projeto somente poderá se firmar, quando "(...) a ação científica da pedagogia, ou seja, a práxis educativa" (FRANCO, 2008, p. 74), articular de modo transformador, as relações entre teoria e prática, tendo em vista os elos inseparáveis entre educação e sociedade. Segundo a autora em destaque, o objeto de estudo da ciência pedagógica é justamente, a práxis educativa. Como práxis educativa, a realidade educacional deverá ser apreendida em seu conteúdo científico e libertador. Dessa forma, entende Franco, a pedagogia assumirá seu lugar de ciência da educação.

Por seu turno, Pimenta (2006), autora do texto intitulado *Panorama atual da Didática no quadro da Educação: Educação, Pedagogia e Didática*, busca compreender se "A Pedagogia seria um saber (uma ciência?) que, como outros, estuda a educação, mas que com eles não se confunde, fazendo-se necessária a determinação de seu estatuto científico?" (p. 39).

No enfrentamento dessa questão, Pimenta procura apoio nas obras de Estrela & Falcão; Dias de Carvalho; Mazzotti, dentre outros, e chama a atenção para a necessidade da autonomia científica da pedagogia, na condição de ciência da educação. Segundo Pimenta, a pedagogia é uma ciência prática, por analisar a educação como prática social. Ainda conforme a autora,

A Didática é uma área de estudo da Ciência da Educação (Pedagogia), que, assim, como esta, possui caráter prático (práxis). Seu objeto de estudo específico é a problemática de ensino, enquanto prática de educação, é o ensino em situação, ou seja, no qual a aprendizagem é a intencionalidade almejada, no qual os sujeitos imediatamente envolvidos (professor e aluno) e suas ações (o trabalho com o conhecimento) são estudados nas suas determinações histórico-sociais (IDEM, p. 62-63).

Nesse contexto, Pimenta chama a atenção para a necessidade de se considerar a situação de ensino, como uma situação dialética. Desse modo, adverte que na aula, estão presentes as contradições sociais e que as mesmas devem ser objeto de preocupação dos envolvidos na práxis educativa. Assim,

A tensão dialética entre o existente e o necessário está no cerne da investigação didática sustentada por seu compromisso com a prática de orientar o desenvolvimento científico para que o processo de ensino-aprendizagem seja um dos instrumentos sociais de desalienação (...) (PIMENTA, 2006, p. 66).

Propõe a autora, que, no contexto de uma Didática que se pretende científica, o processo de ensino aprendizagem deve ser humanizador. Nesse sentido, pesquisa em Didática a história precisa considerara historicidade do processo ensino-aprendizagem, levantando e respondendo questões sobre as condições histórico-sociais da criação e recriação do referido processo.

Dentre outras, as questões consideradas relevantes, para Pimenta, são: Como foi constituído o processo ensino-aprendizagem? A que necessidades sociais respondeu? Foram bem sucedidos? Quais os que precisam ser criados? Quais permanecerem, apesar de inúteis? E as políticas educacionais, quem as elabora? E dos que aprendem, que são eles? O que querem? O que queremos deles?

Outra contribuição à discussão da pedagogia, como ciência da educação, nos é oferecida por Dermeval Saviani. Em obra recente, intitulada *A pedagogia no Brasil, história e teoria*, Saviani (2007) dedicou um capítulo ao estudo da Pedagogia e ciência(s) da educação. Na obra citada, o filósofo em pauta, expõe a problemática histórica da busca da cientificidade da pedagogia, explanando que o reconhecimento da área mencionada, como ciência, tem sido matéria controversa, no mundo científico.

Conforme Saviani, alguns afirmam a pedagogia, como ciência, enquanto outros negam o caráter científico, da mesma. Ainda segundo Saviani, a pedagogia, já foi tratada como arte de ensinar; outros mais como técnica, que, como arte; como teoria da educação; e, até como teologia da educação. Sustenta também o filósofo, que há inclusive os que assimilam a pedagogia, à filosofia e à história da educação. Por fim, o mesmo autor adverte: “Mas há, também, definições combinadas como ciência e arte de educar, ciência de caráter filosófico que estuda a educação apoiada em ciências auxiliares, e teoria e prática da educação” (SAVIANI, 2008, p. 135). Concluindo, Saviani destaca o fato de todas as concepções antes aludidas, fazerem clara referência à educação.

Na mesma obra, Saviani resgata sua posição sobre a temática da cientificidade da pedagogia, em acordo com uma exposição realizada ainda em 1976. Para o autor em discussão, as ciências da educação possuem seus próprios objetos e relacionam a educação aos seus estudos específicos, através de recortes ligados ao ramo próprio de cada ciência, seja a filosofia da educação, a sociologia da educação, ou outras. “Diferentemente, a ciência da educação. Propriamente dita, se constituiria na medida em que constituísse a educação, considerada em concreto. Isto é, em sua totalidade, como seu objeto” (SAVIANI, 2008, p. 139).

Conforme Saviani (2008, p. 139), as chamadas ciências da educação, tomam a educação como “(...) ponto de passagem (...), pois os pontos de partida e os pontos de chegada de interesse delas, estão fora da educação e direcionados para seus objetos específicos de estudos. Já, no caso da pedagogia, “(...) a educação, enquanto ponto de partida e ponto de chegada, torna-se o centro das preocupações. Note-se que ocorre agora uma profunda mudança de projeto. Em vez de considerar a educação a partir de critérios sociológicos, psicológicos, econômicos, etc., são as contribuições das diferentes áreas que serão avaliadas a partir da problemática educacional.

Por fim, Saviani conclui seu texto, informando o leitor sobre a afirmação de Frabboni, a respeito da cientificidade da pedagogia, no século XX e dos prognósticos do mesmo autor acerca da cientificidade da Didática, no século XXI.

Atividades de avaliação



Pense sobre sua prática escolar e troque experiências com seus colegas a respeito da experiência deles. A seguir, preparem uma linha do tempo, demonstrando a influência das diversas ciências na formação escolar coletiva do grupo.

Elogio do Aprendizado (Bertold Brecht)

Aprenda o mais simples! Para aqueles

Cuja hora chegou

Nunca é tarde demais!

Aprenda o ABC; não basta, mas

Aprenda! Não desanime!

Comece! É preciso saber tudo!

Você tem que assumir o comando!

Aprenda, homem no asilo!

Aprenda, homem na prisão!

Aprenda, mulher na cozinha!

Aprenda, ancião!

Você tem que assumir o comando!

Frequente a escola, você que não tem casa!

Adquira conhecimento, você que sente frio!

Você que tem fome, agarre o livro: é uma arma.

Você tem que assumir o comando

Não se envergonhe de perguntar, camarada!

Não se deixe convencer

Veja com seus olhos!

O que não sabe por conta própria

Não sabe.

Verifique a conta

É você que vai pagar.

Ponha o dedo sobre cada item

Pergunte: o que é isso?

Você tem que assumir o comando.

Leituras, filmes e sites



Leituras

AZANHA, J.M.P. Uma reflexão sobre a didática. In: BUENO, B.O.; CATANI, D.B.; SOUZA, C.P. A Vida e o Ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração.

SOUZA, E. C. A Didática como iniciação: fabricação de identidades, políticas e práticas de formação de professores. In: Aida Maria Monteiro Silva; Francimar Martins Teixeira Macedo; Márcia Maria de Oliveira Melo; Maria Lúcia de Figueiredo Barbosa. (Org.).

SOUZA, E. C. (Org.). Autobiografia, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino. 1. ed. Porto Alegre / Salvador: EDIPUCRS e EDUNEB, 2006.

BARROS, D. M. V i e i r a, guia didático sobre as tecnologias da comunicação e informação para o trabalho educativo na formação docente, [em linha] disponível em <http://www.vieiralent.com.br/guia%20didatico%20primeiro%20cap%C3%ADtulo.pdf>, acessado em 17 de Janeiro de 2012

BARGUIL, Paulo Meireles. A Didática nos cursos de licenciatura: o futuro educador e a avaliação contínua. In: OLINDA, Ercília Maria Braga; FERNANDES, Dorgival.

Gonçalves (Orgs.) Práticas e aprendizagens docentes. Fortaleza: Edições UFC, 2007. p. 56-77

Vídeos

A Educação Proibida | Legendado HD Brasil | Completo. Disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=-t60Gc00Bt8>. Gravado em oito países da América Latina, o documentário problematiza a escola moderna e apresenta alternativas educacionais em mais de 90 entrevistas com educadores. O filme é independente e foi financiado de forma coletiva.

Além da sala de aula. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4BUOV6-L8M>. Baseado em fatos, o filme narra a trajetória e os desafios enfrentados por uma professora recém-formada em uma escola temporária para sem-tetos nos Estados Unidos.

Sites

http://www.acpms.com.br/arquivos/5eabf6392549325412df46de08d02cd2.didatica_organizacao_do_trabalho_pedagogico.pdf

<http://textosecontexos.blogspot.com.br/2012/03/principios-e-fundamentos-da-didatica.html>

<http://www.mat.ufmg.br/ead/acervo/livros/Didatica%20Geral.pdf>

<https://gepelufs1.files.wordpress.com/2011/05/escola-e-democracia-dermeval-saviani.pdf>

<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4213.pdf>



Capítulo

1

A Didática na formação de professores

Objetivo

- Discutir o papel da Didática na formação de professores.

Introdução

A Didática diz respeito à atividade docente, especialmente àquela desenvolvida na sala de aula, mas também se refere às práticas exercidas em outros espaços formativos, como por exemplo, às aulas de campo e aos laboratórios de pesquisa.

Em Comênio (1592 - 1670), como expresso em sua obra clássica intitulada *Didática Magna*, a Didática aparece como “Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos” (COMÊNIO, 1985, p. 43). Considerado por muitos estudiosos da educação, como um dos criadores da Didática, Comênio reconheceu a educação como uma atividade entrelaçada com a política, a cultura e a religião. No contexto da reforma protestante, exercendo a função de pastor luterano e reitor de uma instituição educacional, Comênio propôs mudanças significativas na educação de sua época, tanto nas questões relativas ao acesso à escola, como na modificação dos métodos de ensino.

Embora superada, a visão de Didática como arte de ensinar tudo a todos, a *Didática Magna* mantém, em alguns aspectos, a atualidade própria de uma obra clássica, como nos adverte Manacorda (1996). Nesse sentido, Manacorda imputa ao autor protestante, o mérito da valorização histórica das metodologias atualmente denominadas de ativas, como também da pesquisa na escola. Assim, não devemos desmerecer a influência de ideias que nos parecem tão antigas e geradas em territórios tão distantes, com as de Comênio, mas buscar compreendê-las em seu contexto histórico, como também entender as contribuições para a construção da Didática contemporânea, através de seu percurso histórico-social.

A este respeito, Candau (1983), tomando como base suas experiências como aluna do curso de pedagogia, e, também, como professora de Didática,



expôs os dois momentos da Didática, na formação de professores, no Brasil, como veremos a seguir.

Por seu turno, Veiga (1992) realizou uma retrospectiva histórica acerca dos variados aspectos assumidos pela Didática, da qual nos servimos a seguir, objetivando expor sinteticamente, a trajetória da didática, no Brasil.

De acordo com Veiga, a primeira fase da didática, em nosso país, iniciou-se com a chegada dos religiosos da Companhia de Jesus, em 1549 e terminou na década de 1930, quando a Didática assumiu o caráter de disciplina no ensino superior. Na verdade, a disciplina era denominada de “metodologia de ensino”, pelos religiosos inicianos. Os jesuítas permaneceram no comando da educação do Brasil, entre 1549 e 1759, ou seja, por 210 anos, até serem expulsos do país, pelo Marquês de Pombal. Durante esse longo período, os inicianos desenvolveram um tipo de ensino voltado para uma formação humanista e essencialista, fundamentada na tradição católica dogmática, própria da época em análise.

A Contra-Reforma estava na ordem do dia e a educação possuía o claro objetivo de catequizar os nativos, imprimindo neles os princípios religiosos que interessavam ao Vaticano. O protestantismo de Comênio era combatido pela aplicação dos métodos pedagógicos próprios ao catolicismo, marcado pela extrema autoridade do professor, pela memorização, pela competição, pela ausência de crítica.

As regras do método didático reproduziam os preceitos conservadores do *ratio studiorum* (Plano de estudos), escrito por Inácio de Loyola, em 1599 e publicado como bula papal, na forma de instruções minuciosas sobre o devido funcionamento das instituições educacionais nos reinos cristãos influenciados por Roma. O ensino era totalmente desvinculado dos problemas da vida cotidiana dos colonos e a realidade aparecia como imutável para professores e alunos.

Diante desse quadro, a Didática se resumia às normas prescritas pelo *ratio*, que deveria ser seguido sem questionamentos por parte dos envolvidos. Nesse caso, a Didática aparecia como elemento externo sobre aqueles que deveriam ser os sujeitos da educação e atendia aos interesses religiosos, políticos e econômicos próprios ao período de expansão do incipiente capitalismo europeu, fundado à época em bases bastante atrasadas, devido ao fraco desenvolvimento das forças produtivas do referido período.

A partir da expulsão dos jesuítas, em 1759 e da reforma da educação, sob o comando do Marquês de Pombal, a Didática assumiu nova roupagem, porém, conservando vários elementos da educação jesuítica.

Sob influência da modernização européia, o essencialismo tomou forma racionalista e a ciência positiva substituiu a leitura confessional da realidade. O Brasil criava uma face urbana e uma ambientação republicana, mas a educa-

ção continuava a reproduzir uma didática baseada no intelectualismo, no autoritarismo docente, na formação acrítica. Nesse contexto, a Didática era apenas um conjunto de regras formais para orientar rigidamente os professores.

A segunda fase da Didática, no Brasil, conforme Veiga, iniciou-se com a inclusão da disciplina Didática, nos cursos de formação de professores. A criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, possibilitou a implementação da disciplina de Didática, somente a partir de 1939. Nesse momento, a disciplina Didática surgiu como um instrumento de capacitação dos professores e da renovação educacional. Vale lembrar que a década de 30, do século passado, foi marcada por vários movimentos de ordem política, educacional e cultural, do qual destacamos o lançamento, em 1932, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, importante documento lançado por intelectuais do porte de Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Cecília Meireles.

O nascimento da Didática, como disciplina, ocorreu, portanto, no solo fértil dos intensos debates educacionais impulsionados por aqueles que demonstravam todo interesse em criar uma metodologia educacional que pusesse os meios educacionais no centro da atividade educativa, ao invés dos conteúdos, como fazia a educação tradicional. Na nova concepção, qual seja, na concepção do humanismo existencialista dos educadores da Escola Nova, a Didática viria a por os meios de ensino à disposição dos alunos, por intermédio do professor. Desse modo, a efetivação da Didática como disciplina, foi uma demonstração de força dos escolanovistas sobre a Escola Tradicional.

Seguindo sua exposição, a autora em análise sustenta que o ano de 1937, com a implantação do autoritarismo pelo Estado Novo getulista, coibiu os debates acerca das grandes questões nacionais, dentre as quais, a educação. Neste período, afirma Veiga, a Didática se apresentou na forma de um conjunto de ideias e métodos de forte aspecto técnico, privilegiando os fundamentos psicológicos, a ciência experimental e fomentando o desprezo pelos aspectos sócio-políticos da educação.

Vale salientar: a abordagem psicológica dominante servia aos interesses de inculcação do individualismo e da competição. A ênfase no aspecto psicológico, contra o aspecto lógico formal, é uma atitude própria da educação escolanovista, o que revela, mais uma vez, a força do ideário dos renovadores no período em pauta (1930 - 1945). O caráter técnico-prático do ensino e o ensino tomado como pesquisa, demonstram ainda a importância da Didática da Escola Nova, no período acima aludido. No entanto, Veiga, com base em Saviani, lembra que entre os anos de 1930 e 1945, houve um equilíbrio das ideias tradicionais com as ideias renovadoras, no campo educacional brasileiro.

Influenciada pelas ideias em conflito, a Didática assumiu um caráter bastante técnico e a formação do professor objetivava formar exatamente um profissional com o perfil de um técnico em educação.

¹Politicismo: supervalorização da análise política, penalizando os aspectos humanos e técnicos da atividade educativa

Já os anos compreendidos entre 1945/1960 são descritos, por Veiga, como de penetração do capital estrangeiro, de democracia liberal e de participação das massas, através do populismo e do desenvolvimentismo propagado pelo presidente Getúlio Vargas. No campo educacional, a disputa entre católicos e liberais em torno da primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação (Lei 4.024/61), revela o conflito interesses entre setores em luta na sociedade brasileira, na qual a defesa da escola pública e gratuita aparece como elemento chave por um lado, contra a defesa dos interesses privatistas, por outro.

Como país imperialista, os Estados Unidos, à moda dos países europeus dominantes outrora, buscou impor seus interesses não só no campo econômico, mas também no campo educacional. Aliás, em rigor, não podemos separar os dois campos, ainda mais neste período, quando economia e educação passaram a assumir claras identificações pelas ideias de autores norte-americanos como Shultz (1963) e sua Teoria do Capital humano. Nesse momento passa avigorar a ideia de que ao progresso econômico depende diretamente da educação. Da mesma forma, o progresso individual nasceria do investimento da família na educação de seus filhos.

Esse período marcou o início dos convênios para transferência de tecnologia educacional dos Estados Unidos para o Brasil, revelando uma clara imposição do liberalismo pragmático-técnico norte-americano na educação brasileira. Diante disto, a Didática se restringiu à aplicação de meios educacionais, relacionados à metodologia de ensino. A supervalorização dos meios comprometeu o ensino crítico e a aquisição do saber historicamente elaborado, por parte dos educandos,

O período pós-1964, época de implantação de uma violenta ditadura em nosso país, aprofundou a intromissão dos interesses do capital internacional, via Estados Unidos, na vida nacional. A educação do povo brasileiro se viu refém de acordos firmados com a Agência Americana para o Desenvolvimento Educacional (USAID), que impôs uma educação tecnicista, ao Brasil.

Na ocasião, os cursos de formação de professores, passaram a investir na formação de técnicos supostamente competentes, para que os mesmos assumissem a rígida burocracia estatal do regime autoritário, em vigor; O papel da Didática seria a de propiciar o treino, com base em critérios ditos científicos, objetivando uma suposta neutralidade científica, adequada à produtividade, à racionalidade dos custos no uso de recursos e do tempo (pois, tempo é dinheiro!), a eficiência, etc.

Cabia à Didática, organizar racionalmente o processo de ensino, estabelecendo objetivos instrucionais de modo a moldar o comportamento dos indivíduos às organizações. O centro do processo era, ou deveria ser, a tecnologia educacional, as máquinas de ensinar. A Didática tinha como método o treino dos indivíduos

e operava com base em reforços positivos ou negativos, advindos de uma base psicológica comportamentalista. Era meramente instrumental e pragmática.

Compartilhando dessa análise, Candau delimita a fase entre 1959 e primeira metade da década de 1970, como aquela que marcou “A afirmação do técnico e o silenciamento do político”, e o pressuposto da neutralidade científica, na educação.

Já a segunda fase delimitada pela autora, corresponde à segunda metade dos anos 70, do século XX, e trouxe “a afirmação do político e a negação do técnico”. Assim, contra qualquer Didática, se propunha uma antididática, já que os objetivos políticos da época de enfrentamento da ditadura, apontava para a contestação da Didática como instrumento de dominação.

Corroborando com os argumentos de Candau, Veiga constata o *politicismo*¹ presente a partir de 1974, quando a abordagem educacional de oposição foi dominada pelas teorias crítico-reprodutivistas, sob a influência de Althusser, Bourdieu, Baudelot, e outros.

Em meados dos anos 80, do século passado, o Brasil passou por um processo de redemocratização e um amplo debate sócioeducacional mudancista tomou conta do País. A perspectiva da politização se fortaleceu, na busca dos educadores por uma Didática contextualizada (Veiga), mas, segundo a autora, ainda predomina a Didática instrumental na formação dos professores. À época, Candau (1987) propunha uma “didática fundamental” (p. 21) apontando para a multidimensionalidade da Didática, referenciada por aspectos relativos tanto à técnica, como à relação humana, como à questão política.

As perspectivas críticas, abafadas durante os longos 21 anos da ditadura, ressurgiram nos cursos de formação de professores, especialmente na forma de uma pedagogia do oprimido, como em Paulo Freire; ou sob a influência de autores marxistas, como Gramsci, Snyders, e Saviani com seus orientandos: Libâneo, Nosella, Cury, Mello, dentre outros de relevo, na proposta da pedagogia crítico-social dos conteúdos; ou ainda na forma de uma pedagogia libertária, como em Tragtenberg. Os anos entre 1980 e 1991, são considerados por Saviani (2007) como aqueles em que, através de “ensaios contra-hegemônicos”, as pedagogias críticas buscaram orientar a prática educativa, no Brasil.

Este período é socialmente marcado pela forte organização das lutas populares e por grandes ondas de greves, das quais os professores participaram intensamente, em todo o País.

A partir dos anos 1990, período não tratado nas obras de Candau e Veiga, a educação passou a sofrer uma série de intervenções, advindas das novas relações sociais propiciadas, aparentemente, pelo fim da guerra fria entre o mundo capitalista e o chamado bloco socialista. A queda do muro de Berlim, em 1989, e o fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), em dezembro de 1991, provocaram mudanças na organização da

vida social, influenciando, sobremaneira, a educação das próximas décadas. A proclamada vitória final do capitalismo e o fim da história (Fukuyama, 1992), desarticularam os setores avançados da sociedade e propiciaram aos setores dominantes, amplo poder de intervenção, inclusive com a modernização de suas teorias e a cooptação de muitos intelectuais.

Nesse terreno fértil, as propostas conservadoras retornaram maquiadas e ressignificando termos tomados das teorias críticas, confundindo grandes contingentes de educadores e recebendo um tipo de adesão passiva a muitos de seus propósitos. Diante desse quadro, a Didática dos anos 1990 retoma os aspectos produtivistas, imediatistas, pragmáticos e instrumentais, classificados, por Freitas (1992), como um neotecnicistas.

Sobre os anos compreendidos entre 1991 e 2001, Saviani (2007) afirma que “não é fácil caracterizar em suas grandes linhas essa nova fase das ideias pedagógicas” (p. 426), pois essas ideias encontram-se em relações complexas com ideias do passado, o que, muitas vezes, nos leva a recorrer aos prefixos “neo” ou “pós”, como já fizemos um pouco acima com o termo neotecnicismo, ou como podemos falar em neoescolanovismo, ou ainda, em pós-modernismo.

No entanto, o autor chama a atenção para a valorização de uma concepção empresarial, no âmbito escolar, que lança uma nova versão teoria do capital, seja através do estabelecimento de competências, seja na redefinição das ideias escolanovistas do aprender a aprender. Nesse contexto, a ênfase psicologizante afeta negativamente a formação do professor, na qual muitas questões educacionais são abordadas como meramente de âmbito individual e emocional.

As consequências dessas concepções deságuam em práticas pedagógicas aligeiradas, antiteóricas, praticistas, comprometendo a formação humana em seu sentido pleno e profundo. Se tivermos dúvidas acerca das afirmações do autor, olhemos para as salas de aula de nossas escolas públicas e verifiquemos até que ponto nossos alunos estão aprendendo aquilo que deveriam aprender na escola. Pensamos que a Didática tem muito a dizer sobre isso.

Atividades de avaliação



Tomando como base o capítulo lido e ainda a leitura do poema de Brecht e sua própria experiência escolar, reflita e escreva sobre as seguintes perguntas:

- a) Considerando a formação humana em sentido amplo, ou seja, o acesso ao saber de forma enriquecedora, até que ponto a escola pública brasileira contribui para formar dirigentes ou dirigidos?
- b) E mais: Até que ponto a prática pedagógica dominante nas escolas públicas está comprometida com o aprendizado?

Leituras, filmes e sites



Leitura

MARTINS, Pura Lúcia O. A didática e as contradições da prática. Campinas: Papyrus, 1998.

MARTINS, Pura Lúcia O. Didática teórica/didática prática: para além do confronto. 9. ed., São Paulo: Loyola, 2008.

DAMIS, O. T. Arquitetura da aula: um espaço de relações. In: DALBEN, A. I. L. de F. et al. (Org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores, trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. p. 202-218.

FRANCO, M. A. S.; GUARNIERI, M. R. Facetas da disciplina didática: um estudo exploratório. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 31., 2008, Caxambu. Anaiseletrônicos... Caxambu: ANPEd, 2008.

BARGUIL, Paulo Meireles. A Didática nos cursos de licenciatura: o futuro educador e a avaliação contínua. In: OLINDA, Ercília Maria Braga; FERNANDES, Dorgival.

Gonçalves (Orgs.) Práticas e aprendizagens docentes. Fortaleza: Edições UFC, 2007. p. 56-77.

DAMIS, Olga Teixeira. Didática: suas relações, seus pressupostos. 8ª Ed. Campinas.SP. Papyrus, 1993. p. 13-24.

LAMARE, Flavia de Figueiredo. Didática: Saberes em Interação na Formação do Professor-Pesquisador. ISSN 1807-6211. Universidade Federal Fluminense, 2005.

LIBÂNEO, José C. Democratização da Escola Pública a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos. São Paulo, Loiola, 15ª edição, 1985.

LUCKESI, C. C. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

SAVIANI, Dermeval: Escola e democracia. Campinas, São Paulo: autores associados, 1995. (coleção polêmicas do nosso tempo; vol.5).

Vídeos

Entre os muros da escola: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mVRg7aeMJ2g>

Sinopse: Uma sala de aula na periferia de Paris simboliza o choque cultural presente na França contemporânea: François Marin, um professor francês,

busca formas de se aproximar de seus estudantes asiáticos, africanos, árabes e franceses. O longa é baseado no livro homônimo de François Bégaudeau, protagonista da narrativa.

Formação de Professores com Prof. Cipriano Luckesi - Editora Moderna. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FkaO7zFPZPw>

Formação de professores: a frágil relação entre teoria e prática. Disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=tkAGoL7Dosc>

Roda de Conversa - Tema: Formação de Professores - Parte 1. Disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=Y8Q40miZHGQ>

Sites

Formação de professores e prática reflexiva: Disponível em: <http://www.iesp-rn.com.br/ftpiesp/ DisciplinasPROISEP/M%F3dulo%202/4-Pr%E1tica%20da%20Forma%E7%E3o%20Pedag%F3gica%20I%20-%20Educa%E7%E3o%20e%20Realidade%20Escolar/Texto%201%20-%20Forma%E7%E3o%20de%20professores%20e%20pr%E1tica%20reflexiva.PDF>

Os caminhos para a formação de professores. Disponível em: <http://gestao-escolar.abril.com.br/formacao/caminhos-formacao-professores-476133.shtml>



Capítulo

2

As teorias educacionais e a docência

Objetivo

- Analisar as relações entre teorias educacionais e docência.

Introdução

A cada época, a depender do contexto histórico, e levando em conta os condicionantes relativos ao tempo e ao espaço, a educação tomou e toma contornos diferenciados. Isto demonstra o constante exercício realizado pela humanidade e em educar as novas gerações – tarefa suprema para a sobrevivência da espécie e a o desenvolvimento da vida humana, animal e vegetal. Tais experiências guardam semelhanças e diferenças, a depender de características próprias concernente ao tempo e ao espaço, mas a formação humana sempre é o objeto central da problemática educativa.

Nesse sentido, educar se dirige, em primeiro lugar, à transmissão dos códigos culturais, – em sentido lato – de uma determinada sociedade, tentando preservar o conhecimento na sua melhor expressão e fazendo com que cada ser singular ao mesmo tenha acesso ao mesmo, para se tornar membro da sociedade.

O caráter socializante do conhecimento torna o individuo singular, um membro particular de um gênero, o gênero humano e um ser social, ou seja, não apenas biológico. Em outras palavras, a partir de dado momento da vida social, a sociedade necessitou da instituição escolar para trabalhar a transmissão da cultura, antes reproduzida quase exclusivamente pela tradição oral.

A criação da escola, respondeu, portanto a uma necessidade social. A prática pedagógica própria de cada época, respondeu e responde também às necessidades de reprodução da sociedade. Obviamente, que o caráter reprodutivo não se deu, nem se dá sem resistências, sem contrapontos, sem oposições.

Caracterizando-se como uma atividade relativamente autônoma, também a depender do tempo, do espaço histórico-social, a atividade pedagógica



também pode ter pretensões de ser criativa e recriadora, transformadora, ou mesmo, revolucionária. Não será a ação isolada de um professor ou de um pequeno grupo de professores que dirá a forma como a atividade pedagógica se desenvolverá em cada época, no entanto, o uso da sala de aula e de outros espaços educativos como laboratório de criação de experiências, pode e deve ser experimentado pelos professores.

Diante desta análise, sustentamos que a Didática é uma construção histórica, elaborada na tensão dialética entre o imposto e o criado. Ou seja, ao reagir às imposições, os professores podem ser construtores de seus próprios destinos, como educadores e agirem, no espaço contraditório que ocupam, como sujeitos de suas práticas educativas.

Obviamente que nas condições concretas em que vivemos hoje, o exercício da autonomia se apresenta de modo controverso no interior da escola. Por outro lado, as experiências localizadas podem se tornar atitudes idealistas, das quais reconhecemos o valor, mas também reconhecemos os limites de seu alcance.

A seguir, apresentaremos as principais teorias da educação, na história da escola, objetivando demonstrar suas relações com as necessidades sociais de cada época.

1. Educação e Didática na sociedade tradicional

Segundo Saviani (1994), o nascimento da escola, ainda na antiguidade, atendeu as necessidades de uma classe que não precisava trabalhar para sobreviver, ou seja, que vivia do ócio e do trabalho de outros. Inicialmente, portanto, a escola surge como instituição claramente classista, voltada essencialmente para atender os interesses daqueles que precisavam exercer atividades consideradas nobres e relacionadas ao culto do intelecto e à autoridade. Neste sentido, pensar e fazer são concebidos e experienciados de forma dualista, ou seja, dividida.

Na perspectiva mística, dominante à época em questão, o cultivo do intelecto aproximava os humanos dos seres superiores. Por outro lado, num sentido moral, a virtude era alcançada pelo cultivo do intelecto, como em Aristóteles (2009), que considerava a especulação, a atividade suprema dos homens, como também, fonte maior de prazer e de felicidade.

Já numa perspectiva leiga, cultivar a mente, alimentando-a com o saber, elevava o indivíduo em termos de reconhecimento social. Seja em qual perspectiva for, o saber funcionava como instrumento de poder e o acesso ao saber elaborado historicamente e socialmente, era privilégio de poucos. Nesse sentido, o conhecimento escolar estava à serviço da manutenção das relações sociais vigentes à época em análise.

Seguindo esse horizonte, ao longo de séculos, foi se constituindo uma escola do tipo conservadora, a escola tradicional. Nela, a condução do processo didático partia do pressuposto do argumento de autoridade provindo do adulto, no caso o professor, que reproduzia o saber divulgado nos livros.

Mesmo dirigindo as atividades na sala de aula, o professor operava de forma repetitiva a cada ano escolar, prescindindo de criatividade em seu trabalho, como ainda de uma reflexão crítica a respeito do mesmo.

O método era baseado na estruturação lógica formal dos conteúdos e as aulas eram meramente expositivas. Nesse contexto, o professor era considerado possuidor do saber e o aluno um ignorante ao qual o professor deveria depositar seu saber provindo dos livros. A repetição era considerada recurso especial para a memorização dos conteúdos e, por vezes, os alunos eram estimulados pela competição, bonificados com pontos ou castigados com a retirada de pontos nas notas. Decorar conteúdos significava sinal de inteligência, mesmo que o dito conteúdo fosse esquecido após os exames.

Os castigos físicos e a humilhação pública também faziam parte do dia a dia da escola e eram utilizados objetivando corrigir comportamentos considerados desviantes à conduta de um aluno bem comportado, integrado. No que concerne à avaliação da aprendizagem, o professor era senhor absoluto desta responsabilidade e a realização das provas, dos apontamentos, das sabatinas, etc, eram objeto de grande tensão para os alunos, que, via de regra, eram tratados de modo autoritário e ameaçador. Era comum, em vez do respeito, o medo pelos superiores.

O aluno era considerado incapaz de criar ou recriar sua vida. Suas experiências não interessavam à escola. A vida social não era tema do conteúdo. A escola era isolada da sociedade.

Coube ao filósofo alemão Herbart (1776 - 1841), a sistematização do método tradicional do ensino, ou seja, a apresentação da metodologia da escola tradicional com base no conhecimento científico (ciência positivista), racional e sistemático. Herbart propôs a pedagogia como ciência e considerou o conhecimento da psicologia e da filosofia da mente, como bases para a estruturação do ensino. Seu método pedagógico sofreu grande influência da ciência experimental e do método indutivo, de modo que o pensamento deveria fluir do particular para o universal.

Assim, observou a necessidade de se conhecer o funcionamento da mente humana, como forma de atender o alcance dos objetivos educacionais. Seu método predominou durante grande parte do século XIX e início do século XX e influencia muitos educadores atualmente.

A tentativa de aplicar a ciência experimental à educação, se deu especialmente em um contexto de industrialização, no qual a fábrica utilizava

o referido método em seu processo produtivo. Nesse sentido, havia a necessidade de preparar, na escola, o “espírito científico” dos futuros trabalhadores fabris, atendendo assim, ao desenvolvimento social naquele momento, baseado principalmente no industrialismo.

De acordo com a lógica formal herbartiana, o método consistia nos seguintes passos:

- 1) **Preparação:** envolvia uma introdução geral ao conteúdo e uma explicação acerca de sua relevância. Isto se dava num tom de bastante convicção, por parte do professor e, via de regra, seu discurso carregava o moralismo e o autoritarismo próprios à prática pedagógica tradicional corrente. Era uma forma do conteúdo se tornar mais palatável para os alunos e uma maneira deles serem conduzidos a crer que a aprendizagem daquele tema teria um fim positivo para o próprio aluno e que valeria à pena o esforço em aprender coisas novas. A preparação tinha como objetivo precípuo, recordar ou “recapitular”, no intuito de ativar a memória dos alunos e criar um elo entre a matéria anterior e a matéria nova. O essencial era fixar, na mente dos alunos, uma apresentação do passado, como forma de abrir caminho para o novo conteúdo;
- 2) **Apresentação:** fixadas as bases iniciais, a mente dos alunos estaria predisposta a aceitar o novo conhecimento, agora apresentado em forma de síntese, pois somente o tempo da aula não permitia o aprofundamento da matéria. A estimulação da memória abriria janelas para o avanço do conhecimento na escala hierárquica do saber, numa lógica analítica cumulativa, até se chegar ao topo do saber de cada série, com a conclusão do ano letivo;
- 3) **Assimilação:** a estimulação do pensamento se dava na forma especulativa de uma lógica formal comparativa do conhecimento anterior com o conhecimento novo. Eram observados, assim, os dados quantitativos acrescidos ao novo conhecimento, o volume de informações novas, os conceitos formais, as fórmulas, as regras. O aluno, pela intuição, aproximava-se da verdade dos livros. Esse passo era mais um momento importante da estruturação da mente, de modo a moldá-la à sua própria estrutura psicológica e ao modelo social.
- 4) **Generalização:** nessa etapa, o conhecimento de casos particulares deveria alcançar a tarefa de explicação dos fenômenos em termos gerais. Neste caso, a comprovação e a pretensa exatidão de determinado conhecimento em nível micro, levaria aquele que conhece a inferir acerca de aspectos universais da realidade;
- 5) **Aplicação:** a ciência experimental tem caráter exato e de aplicação. Assim, o método escolar também deveria perseguir o modelo científico. Diante das condições concretas das escolas, a aplicação se dava essencialmente através dos “deveres de casa ou de classe”, atividades muitas vezes monótonas

e repetitivas, nas quais o professor buscava, pela aplicação de exercícios sobre as matérias, verificar o conhecimento acumulado pelos alunos.

Muitas vezes, a formalidade do método, muito centrado na memorização, nos modelos preconcebidos, no argumento de autoridade, etc, não levava o aluno a uma verdadeira aprendizagem, mas à memorização de conteúdos estáticos. Por outro lado, utilizando esse método, a escola formou leitores com grande domínio da língua materna e da literatura, das operações matemáticas e de conhecimentos variados. Vale lembrar que, à época do predomínio da escola tradicional, a maioria das pessoas que frequentava a escola provinha de setores abastados da sociedade. Parafraseando Anísio Teixeira (1994), podemos afirmar que, neste período da história, a educação era um privilégio de poucos.

2. A Escola Nova e o princípio da atividade

A atividade como princípio educativo, tema central da Escola Nova, revolucionou a educação e a didática. Os impactos ainda são visíveis e o princípio da atividade atrai grande contingente de educadores no mundo inteiro.

O termo escola ativa, cunhado por Dewey (1859 - 1952), nasceu da compreensão da necessidade das atividades práticas, como o trabalho, o brinquedo e o jogo, fazerem parte do processo educativo.

Na perspectiva tradicional e racionalista, a atividade se limita ao exercício mental. Assim, a atividade tem um fim em si mesma e não diz respeito direto aos objetos da ação. Dito de outra forma, a atividade, na concepção tradicional, só se dá no plano do pensamento e pelo pensamento e se realiza de forma ideal, distante da prática. Era essa perspectiva que o *pragmatismo*² deweyano se propunha a superar, objetivando enfatizar a prática, ao invés da especulação racionalista.

As ideias de John Dewey se desenvolveram no contexto de decadência da sociedade tradicional e ao lado da revolução industrial. Esta teve, como epicentro, a grande indústria. Através dela, muitas cidades se tornaram grandes centros urbanos e novas relações sociais se estabeleceram. A grande indústria foi ainda responsável pelo êxodo rural, pelo novo papel da mulher na sociedade, pelo crescimento do trabalho infantil e pelo nascimento de um novo princípio educativo: a atividade.

Como vimos, Herbart tentou aplicar os conhecimentos da ciência experimental à educação. No entanto, havia dificuldades práticas na efetivação de sua proposta, pois a revolução industrial constituía uma realidade muito mais rica e diversificada do que aquela compreendida por Herbart, em sua lógica positivista. Desse modo, a proposta pedagógica elaborada pelo filósofo alemão, não mais respondia à dinâmica social, caracterizada por uma nova forma de organizar o trabalho, como também pela quebra de muitos costumes e preconceitos, decorrentes do processo em questão.

²Pragmatismo: ênfase no caráter prático da atividade educativa em detrimento das contribuições teóricas.

Herbart, não conseguiu compreender o movimento da realidade, a riqueza de fatores que envolviam as mudanças sociais e como estas se relacionavam com a educação. Neste contexto, outra força disputa espaço na interpretação dos fenômenos sociais, tomando como foco a escola e buscando realizar uma revolução educacional que respondesse à altura à revolução industrial: a Escola Nova.

Um marco deste movimento foi a descoberta da importância da atividade como princípio educativo. Essa descoberta está relacionada, mais diretamente, a dois campos do conhecimento: por um lado à psicologia e, por outro, à economia. No campo da psicologia, passou-se a compreender que a criança possui processos mentais próprios e diferenciados dos adultos, na apreensão do conhecimento. Isto levou ao entendimento acerca da necessidade de mudanças nos processos pedagógicos e na Didática, de modo a propiciar um ambiente ativo, na formação escolar. Passou-se a defender que o movimento próprio do organismo infantil deveria ter as energias mobilizadas para a aprendizagem.

Se for próprio da criança, o movimento físico, que ele seja canalizado em nome da aprendizagem infantil. Daí, surgem propostas de realização de atividade diversas, nas quais a criança passou a agir sobre os objetos do conhecimento, deixando de ser apenas receptora de conteúdos provindos do professor ou dos livros.

As salas de aula tomaram nova vida: o silêncio foi substituído pela fala ou pelo riso das crianças e as salas de aula passaram a ser coloridas e enfeitadas. A organização da sala de aula rompeu com o estilo de cadeiras enfileiradas e abriu-se para a formação de círculos, de cantinhos de aprendizagens específicas, nos quais o interesse da criança propunha as atividades, antes rigidamente impostas pelo professor.

A espontaneidade da criança, suas emoções, suas dúvidas, suas fantasias, passaram a ser objeto de acolhimento por parte dos professores. Agora, as crianças recortam, pintam, desenham, dançam, cantam, jogam, brincam: a escola adaptou-se à dinâmica infantil.

Para além da sala de aula, as crianças passaram a serem estimuladas em atividades de manipulação de objetos da natureza, seja em laboratórios, seja no contato direto com a água, o solo, a vegetação, ou com matérias pedagógicas criadas por especialistas em educação. Interessa agora pôr a criança em contato com aquilo que é considerado concreto: os objetos palpáveis.

O processo educacional sofre uma virada do racionalismo para o empirismo. Interessa, agora, a sensação, o toque e, com eles, a criatividade, a iniciativa, as atividades grupais, a aceitação do erro. Neste contexto, as excursões, foram elementos profundamente importantes para a realização deste ideal de educação, pois proporcionavam contato variado com diferentes aspectos da cultura, como vegetação, relevo, hidrografia, solo, clima, alimenta-

ção, vestuário, cultura, música, dança, teatro, variedade linguística, costumes, dentre outros aspectos relevantes.

Como resgate histórico, informamos que o movimento da Escola Nova surgiu na Europa, especialmente na Suíça, na França e na Inglaterra, marcadamente nas últimas décadas do século XIX. Aparece também de maneira muito influente nos Estados Unidos, na forma de um pragmatismo filosófico-educacional, donde destacamos a figura do educador estadunidense John Dewey. O termo movimento se adequou à nova teoria da educação, justamente por a mesma caracterizar-se como uma proposta que busca relacionar pensamento e ação.

Há, portanto, um rompimento epistemológico com uma escola somente teórica, para uma proposta pedagógica que privilegia a atividades prática e que se propõe a unir cabeça e mãos na realização das tarefas educativas. A Escola Nova surge, assim, como uma escola de movimento (ação). Para os educadores escolanovistas, a instituição escolar deveria compreender, interpretar e reproduzir o movimento da sociedade em desenvolvimento, especialmente quanto ao progresso da ciência experimental aplicada ao mundo do trabalho.

Como já afirmamos, o contexto social do nascimento das ideias renovadoras (Escola Nova), está relacionado a uma nova complexidade social, da qual a grande indústria aparece como centro. Em torno dela, organizaram-se bairros operários. Ao mesmo tempo, a ciência e a técnica receberam nova guarida, a nova divisão social e sexual do trabalho tomou contornos inéditos e o trabalho infantil eclodiu como um problema do mundo moderno.

Ao lado disto, novas concepções de sociedade foram sendo elaboradas: o antigo entendimento de uma sociedade estática foi sendo substituído por abordagens que passaram a perceber a mobilidade, a mudança. A modernidade burguesa estava sendo construída e um aparato constitucional passou a selar as relações entre os homens.

Rousseau (1712 - 1778) há muito, havia proposto o Contrato Social, ao mesmo tempo em que publicava *Emílio*, ou *Da educação*, obra clássica do pensamento pedagógico que exerceu profunda influência nos educadores da Escola Nova, como registra Nosella (1992). As leis, os direitos, a igualdade, a justiça e a liberdade passaram a ser focos da humanidade e os educadores escolanovistas assumiram o humanismo liberal próprio ao espírito transformador desse período.

Por outro lado, Durkheim (1858 - 1917) apresentava os princípios de uma cultura científica em acordo com a modernidade em ascensão. Os educadores da Escola nova compreenderam a posição durkheimiana e fundamentaram suas propostas educacionais tomando a ciência como a grande referência de um novo fazer pedagógico.

Tanto em fins do século XIX, nos Estados Unidos e na Europa, como a partir dos anos 20, do século passado, no Brasil, os educadores liberais da

Escola Nova apresentaram-se à sociedade com ideais renovadores, tendo como mote a defesa da democracia, da escola pública gratuita e laica.

Ao lado de educadores socialistas, comunistas e anarquistas, os liberais da Escola Nova atuaram em frentes de luta, na defesa de princípios modernizadores comuns às diferentes ideologias há pouco referidas. Historicamente, os educadores escolanovistas apareceram como reformadores da sociedade e da escola, sempre numa crítica ferrenha à tradição e ao conservadorismo.

Obviamente, o movimento possuía várias correntes internas e posturas mais avançadas ou mais austeras. No entanto, não podemos afirmar que os educadores da Escola Nova assumiram posições reacionárias ou politicamente atrasadas. A misteriosa morte de Anísio Teixeira, em 1971, durante a ditadura militar, ilustra como os conservadores encaravam esse educador escolanovista.

Os fundamentos da Escola Nova foram sistematizados em uma importante reunião ocorrida na França, em 1919. As principais deliberações da reunião realizada em Calais, conforme relato de Lourenço Filho (1978), estabeleceram importantes princípios gerais de uma nova educação, dos quais, apresentaremos quatro, apenas como ilustração e devido à expressão de seus significados. No que diz respeito à organização geral, “A Escola Nova é um laboratório de pedagogia prática”. Quanto à formação intelectual: “o ensino será baseado na experiência”. Já, quanto à formação moral, o encontro propôs, além de outros pontos, que a mesma fosse “crítica e livre; e que a escola deve ser um ambiente belo”.

Além desses princípios, Lourenço Filho informa que o movimento da Escola Nova acrescentou o compromisso com a cidadania, com a pátria e com a humanidade.

O norte-americano John Dewey foi o nome de maior expressão da Escola Nova e o maior representante da corrente mais vigorosa do movimento renovador, o pragmatismo. Suas ideias influenciaram todos os continentes, inclusive os países ditos socialistas.

No Brasil, o pragmatismo teve como maior expoente o educador baiano Anísio Teixeira (1900 - 1971). As ideias pragmáticas de John Dewey repercutiram fortemente na educação mundial e alcançam, ainda hoje, grande relevo. Dewey é o pai das pedagogias do aprender a aprender, como também da pedagogia de projetos.

Quanto ao método de trabalho docente, Dewey propunha que se partisse de:

- 1) Uma dificuldade prática diante do conhecimento, para daí
- 2) Se estabelecer as características do problema em foco, e, em seguida
- 3) Levantar as hipóteses de solução do referido problema.
- 4) Refletir sobre os possíveis resultados das ações realizadas a partir das hipóteses levantadas no momento anterior.

- 5) Já o quinto e último passo relaciona-se à aceitação ou rejeição de hipóteses, o que exige observação e experimento, por parte do aprendiz.

A Atualidade das ideias pragmáticas de John Dewey é fato, ante o domínio do lema do aprender a aprender, como da atualidade da pedagogia de projetos. Por outro lado, o neopragmatismo de Richard Rorty (1931 - 2007) alcança força expressiva na educação mundial, especialmente em seu aspecto imediatista e antiteórico.

3. O tecnicismo: a exarcebação da razão instrumental

Nos primeiros setenta anos do século XX, a grande indústria obteve significativa expansão em muitas partes do mundo, sob a liderança dos Estados Unidos. Durante esse período, o modelo taylorista-fordista norte-americano, baseado no controle extremo do tempo e do movimento das atividades dos trabalhadores, passou a reger a nova pedagogia da fábrica.

O planejamento fabril, elaborado pelos especialistas, deveria ser executado de forma parcial e mecânica pelos operários, em nome da produtividade, da eficiência e da eficácia. Teoria e prática ficavam cindidas e a realização do trabalho na fábrica caía num profundo vazio, diante da supervalorização da técnica e do lucro, em detrimento aos seres humanos.

Essa pedagogia da fábrica, quando transferida para a escola, através do tecnicismo educacional, reproduz os processos de controle de tempo, espaço e movimento, dos envolvidos nas tarefas educativas, de modo a torná-los meros objetos da técnica. A razão, antes tão valorizada pela escola tradicional, é transformada em instrumento de produção, ou seja, em razão instrumental, como tão bem expuseram os intelectuais da Escola de Frankfurt.

Dessa maneira, a tecnologia educacional aparece como o primado da educação. A tecnologia é apresentada como científica e neutra, como deveria, segundo os tecnicistas, ser o ato educativo. Para os tecnicistas, estabelecer objetivos instrucionais, é uma forma de condicionar e controlar o comportamento humano às supostas necessidades sociais. Fundamentado na psicologia de Skinner (1904 - 1990), essa teoria da educação assume caráter totalmente adaptativo e nada crítico, quando ao contexto social.

A didática aplicada na sala de aula trabalha com a aplicação de estímulos que conduzem a respostas pré-estabelecidas de caráter pretensamente objetivo. Diante do acerto ou do erro, o professor, na verdade um tipo de instrutor ou monitor, impõe um reforço positivo ou negativo. Os tecnicistas acreditam que estes tipos de reforços atuam para a formação de habilidades e competências, numa sequência de treinamentos aos quais os alunos devem ser submetidos.

Diante dessa análise, o papel do professor se resume a controlar o comportamento dos educandos, em acordo com a programação planejada pelos

técnicos especializados em educação e no contexto de uma hierarquia escolar altamente centralizada. A instrução programada, seja através de apostilas, de máquinas de ensinar, de programas instrucionais televisados ou manuais escritos, também se impõe sobre o docente, agora refém da técnica e sem autonomia diante de sua própria função pedagógica.

A atualidade do tecnicismo se traduz, hoje, naquilo que Freitas (1992) denomina de neotecnicismo, já que a crise econômica atual, que se arrasta desde o início dos anos 70, do século passado, marcou o declínio, mas não a extinção do taylorismo-fordismo e a ascensão do toyotismo nipônico.

Nesse novo cenário, a pedagogia da fábrica aparentemente se transforma. Métodos como o da Pedagogia da Qualidade Total e seus congêneres, proliferam no interior das empresas, propagando novos modelos de relações entre os envolvidos nas corporações. A “nova” pedagogia prega a participação, a iniciativa, a criatividade e o trabalho em equipe.

A Didática, como sugere Freitas, foi atingida pela interferência da pedagogia neotecnista, hoje tão presente nos cursos profissionalizantes e aligeirados, de modo geral, reservado aos menos favorecidos. O novo tecnicismo, assim como o antigo, enfatiza o fazer, a aplicação imediata da educação às necessidades do mercado de trabalho. O conhecimento passa a ser tratado como “capital humano”, de Schultz, e, não, como elo entre os seres sociais e sua história.

Como um bem espiritual (intelectual), o conhecimento passou a ser compartimentado ainda mais, em acordo com a divisão social e a negação histórica do saber à maioria da população, alcançou níveis alarmantes. Com isso, compromete uma formação sólida e aprofunda a indigência teórica. Em nome do prático, do utilitário, do imediato, do produtivismo, aumentam as distâncias entre o ato pensar e o de fazer e comprometem a formação humana, tão potencialmente capaz diante das condições objetivas atualmente existentes na sociedade.

Já diante dos novos processos produtivos, baseados na tecnologia informática, o homem-máquina do tecnicismo, passa a ser controlado pelas máquinas, como ilustra o filme “Matrix”. Assim, o neotecnicismo é a exacerbação da razão instrumental, quando o instrumento, o programa de computador, por exemplo, controla os seres humanos. Dessa forma, inverte-se a ordem natural das coisas, ou seja, em vez de a máquina servir o ser humano que a cria, o ser humano serve à máquina e é por ela manipulado.

Por outro lado, se estamos na era das máquinas inteligentes, como aponta Saviani (1994), jamais podemos esquecer que a inteligência artificial das máquinas é resultado da inteligência humana que criou computadores e chips. Sendo assim, precisamos, para superar os velhos e novos tecnicismos, recuperar o humanismo emancipador e uma racionalidade crítica e transformadora.

4. A Pedagogia da libertação e da autonomia

A Pedagogia de Paulo Freire (1921 - 1997) desfruta de grande aceitação no meio acadêmico e entre os educadores da escola básica. Os ideais humanistas do autor pernambucano empolgaram diversos setores da sociedade, desde os anos 60 do século XX, quando Freire apresentou suas experiências com alfabetização de adultos.

Enfrentando o problema do analfabetismo, em seu estado natal, Freire criou um método próprio denominado, posteriormente, de Método Paulo Freire de alfabetização de adultos. O referido método propunha um rompimento com a lógica tradicional que confundia a alfabetização com a leitura mecânica e descontextualizada do código linguístico. O método freiriano, ao contrário, considerava a importância do contexto social e linguístico, ou seja, a vida prática do cotidiano dos alunos, levando em consideração a cultura popular.

Os passos do método freiriano não são rígidos, mas dialeticamente enlaçados. Na verdade, as ideias de Freire tornaram-se mais uma reflexão acerca do fenômeno sócioeducacional que propriamente um método. No entanto, para efeito didático, os referidos passos podem ser expostos através de cinco momentos:

- 1) **Vivência:** expressa o contato com a cultura local, pelo diálogo no círculo de cultura;
- 2) **Temas geradores:** discernimento sobre as palavras ou expressões-sínteses das experiências e dos anseios da comunidade;
- 3) **Problematização:** levantamento das questões de importância acerca dos temas apresentados;
- 4) **Conscientização:** expressa a compreensão crítica da realidade e a possibilidade de mudança;
- 5) **Atividade política:** encaminhamento prático a respeito da superação dos problemas discutidos. Pressupõe a atividade dos alunos, do educador e dos demais interessados na solução dos problemas.

Vale destacar que seu ideário educacional não se reduziu à alfabetização, nem à educação básica, mas se estendeu para todos os níveis e modalidades de educação. Seu prestígio como educador ultrapassou fronteiras, transformando Freire em um autor lido em muitos países, com destaque para os Estados Unidos. Sua pedagogia do oprimido tinha por base a solidariedade cristã, o que facilitou a aceitação de suas propostas na cultura ocidental. Conforme Saviani, (2008)

Poderíamos mesmo considerar que a pedagogia libertadora de Freire é o correlato, em educação, da “teologia da libertação (p. 330).

Na base do pensamento freiriano, está o compromisso político com a conscientização dos oprimidos e a defesa da sociedade democrática. Para Freire, a atividade educativa jamais poderá se pretender neutra, mas, ao contrário, deve ser dialógica e abordar os problemas vividos pelos educandos no dia-a-dia. A conscientização deve levar à autonomia, pois incita a busca de soluções para os problemas estudados.

Quando os educandos conscientes passam a tomar a iniciativa de transformação da realidade e a fazer a história com suas próprias mãos, eles estão exercendo cidadania, a autonomia. Por este motivo, a pedagogia de Freire também foi denominada de pedagogia da libertação e pedagogia da autonomia.

Uma de suas últimas publicações intitula-se exatamente *Pedagogia da autonomia*. Na orelha do livro, Ana Maria Araújo Freire, esposa de Paulo Freire, afirma que esse livro sintetiza o pensamento do autor e é, ainda, uma obra-testamento. Diante dessa assertiva de Ana Maria Araújo Freire, consideramos oportuno apresentar, de forma sintética, o pensamento de Freire, a partir de seus enunciados em *Pedagogia da Autonomia*.

Conforme o autor em pauta: ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica; ensinar exige querer bem aos educandos; ensinar exige disponibilidade par o diálogo; ensinar exige saber escutar; ensinar exige tomada consciente de decisões; ensinar exige liberdade e autoridade; ensinar exige comprometimento; ensinar exige segurança; competência profissional e generosidade; ensinar é uma especificidade humana; ensinar exige curiosidade; ensinar exige a convicção de que a mudança é possível;; ensinar exige alegria e esperança; ensinar exige apreensão da realidade; ensinar exige humildade, tolerância, e luta em defesa dos direitos dos educadores; ensinar exige bom senso; ensinar exige respeito à autonomia do educando; ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado; ensinar exige criticidade; ensinar exige; respeito aos saberes do educando; ensinar exige rigorosidade metódica.

Pedagogia da autonomia é uma publicação voltada à formação docente e (...) à reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia de ser dos educandos (...) (FREIRE, 2004, p. 21).

Os próprios capítulos do livro, intitulados “Não há docência sem discência”; “Ensinar não é transferir conhecimento”; e “Ensinar é uma especificidade humana”, também deixam claro os objetivos do livro, qual seja, ensejar uma reflexão sobre a práxis do educador.

A importância das contribuições da pedagogia da libertação e da autonomia, de Freire, ainda recebe bastante atenção por parte de grande número de estudiosos, no Brasil e em muitas nações. Importa estudá-lo e compreendê-lo de forma rigorosa e crítica, observado as relações entre suas propostas e a realidade sócioeducacional de nosso tempo.

Atualmente, a pedagogia da terra, desenvolvida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), fundamenta muitos de seus princípios na leitura de Freire, como demonstrado por Maia (2008). Devemos olhar com atenção para essa pedagogia do campo, hoje voltada para os problemas da vida no planeta Terra, como também com a terra a ser cultivada nos assentamentos, sob uma perspectiva coletiva e solidária. Vale lembrar que, em vida, Freire manteve aproximações com o MST e sempre se manteve como um árduo defensor da reforma agrária.

5. Pedagogia histórico-crítica

Segundo Saviani (2008), os primeiros esforços para se constituir uma Pedagogia histórico-crítica foram realizados no ano de 1979, durante discussões internas da primeira turma de doutorado em educação, da Pontifícia Universidade Católica (PUC), de São Paulo. Ainda, segundo o autor, o lançamento da obra *Escola e democracia*, no ano de 1993, marcou o lançamento de uma nova teoria pedagógica, a Pedagogia histórico-crítica.

A Pedagogia histórico-crítica apoia suas teses educacionais na análise crítica da sociedade exposta por Marx. Entretanto, Saviani (2008) esclarece:

(...) é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, se sabe que nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica no sentido próprio (p. 420).

Explica ainda Saviani, que as relações entre Pedagogia histórico-crítica e marxismo dizem respeito ao apoio do materialismo histórico aos pressupostos da referida pedagogia.

No contexto da obra *Escola e democracia*, Saviani apresenta uma alternativa às teorias denominadas de não críticas, como a Escola Tradicional, o tecnicismo e a Escola Nova; como também às teoria críticas, mas, no entanto, reprodutivistas, como a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica; a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado; e a Teoria da Escola Dualista.

Segundo o autor em relevo, o grupo das primeiras teorias criou a crença no poder ilusório de a educação superar a marginalidade e promover o homem. Já os segundo grupo de teorias, por seu caráter fatalista, aponta para a impotência dos educadores, frente aos problemas da educação. Sua pretensão é propor uma pedagogia crítica,

(...) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado (SAVIANI, p. 2007a, p. 31).

Após demonstrar a incapacidade das referidas teorias em responder às questões educacionais contemporâneas, Saviani expõe suas ideias sobre uma nova perspectiva para a teoria e a prática da educação.

Nesse percurso, Saviani dirige sérias críticas à Escola Nova, segundo ele, aquela que sustenta o ideário pedagógico da maioria dos professores. O centro da crítica de Saviani à Escola Nova, diz respeito ao caráter pseudo-científico dos métodos novos e ao desprezo pelo conteúdos. Ao lado disso, o autor critica o espontaneísmo e a falta de uma disciplina de estudos, no contexto da Escola Nova. Para Saviani, a Escola Nova não foi democrática, pois empobreceu a educação dos trabalhadores e privilegiou a educação da burguesia.

Como saída, Saviani propõe a superação dialética tanto da Escola Tradicional, como da Escola Nova, ou seja,

Supera-as, incorporando suas críticas recíprocas numa perspectiva radicalmente nova. O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença na autonomia ou na dependência absoluta da educação em face das condições sociais vigentes (SAVIANI, 2007a, p. 66).

Contra os passos da Escola Tradicional e da Escola Nova, Saviani expõe também cinco passos:

- 1) **Prática social:** conhecimento sintético da realidade do professor e dos alunos em suas ricas relações e determinações;
- 2) **Problematização:** relativamente à identificação dos principais problemas da prática social e do conhecimento necessário ao seu enfrentamento na prática social;
- 3) **Instrumentalização:** que proporciona aos alunos das classes populares, as ferramentas culturais necessárias à luta contra a exploração;
- 4) **Catarse, nas palavras do autor:** “trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2007a, p. 72); e,
- 5) **O retorno à prática social:** entendido como a compreensão sintética da prática social pelos estudantes, de modo a modificá-la, não de forma imediata, mas de modo indireto e mediato, pois, para Saviani, a tarefa essencial da prática pedagógica é a compreensão da prática social e não, a intervenção imediata na referida prática.

Ao apresentar sua pedagogia como revolucionária Saviani atenta para duas questões de grande interesse para a Pedagogia histórico-crítica: em primeiro lugar, argumenta que “ensino não é pesquisa”, como quer a Escola Nova. Para ele, ensinar significa trabalhar criticamente com o melhor conhecimento sistematizado pela humanidade, de modo que os educandos tenham acesso aos clássicos do saber.

Conforme o autor, a especificidade da educação escolar diz respeito justamente à socialização desse saber. Dessa crítica, mas já atacando outra frente, e não à Escola Nova, decorre a afirmação de que educar não é politizar. Embora reconheça e valorize o aspecto da crítica, o autor entende que a tarefa primeira da escola é o trabalho com a leitura e a escrita, no sentido mais amplo que isso possa significar.

Compreende Saviani, que o acesso ao melhor conhecimento, por parte dos alunos, já pode garantir o compromisso político do professor com o mesmo. Desse modo, inferimos, quando o aluno não recebe o saber, pois a prioridade foi voltada para sua conscientização, a escola deixa de cumprir sua tarefa essencial.

Síntese do capítulo



Do exposto, concluímos alertando os educadores acerca da necessidade do estudo urgente sobre a realidade educacional brasileira, especialmente no que concerne ao grave problema do baixo nível de aprendizagem de nossos alunos, fato conhecido por todos.

Esse estudo deve proporcionar uma análise crítica e para além da retórica corrente. O enfrentamento da problemática educacional brasileira exige o esforço de todos, especialmente o compromisso do poder público através de um aporte adequado de recursos na educação, inclusive para a melhoria das condições de trabalho e de salários dos docentes, como de condições para que os alunos possam frequentar a escola e nela permanecerem.

Atividades de avaliação



1. De forma variada, algumas teorias da educação se propuseram a formar o homem integral. Por sua vez, o tecnicismo apresentou uma proposta de formação fragmentada. Em sua compreensão, o que significa educação integral? Qual seu valor sócioeducacional? Como ela pode ser posta em prática?

Nosso Tempo

(Carlos Drummond de Andrade)

*Esse é tempo de partido,
tempo de homens partidos.
Em vão percorremos volumes,
viajamos e nos colorimos.*

*A hora pressentida esmigalha-se em pó na rua.
Os homens pedem carne. Fogo. Sapatos.
As leis não bastam. Os lírios não nascem
da lei. Meu nome é tumulto, e escreve-se na pedra.*

*Visito os fatos, não te encontro.
Onde te ocultas, precária síntese,
penhor de meu sono, luz
dormindo acesa na varanda?*

*Miúdas certezas de empréstimos, nenhum beijo
sobe ao ombro para contar-me
a cidade dos homens completos.*

*Calo-me, espero, decifro.
As coisas talvez melhorem.*

*São tão fortes as coisas!
Mas eu não sou as coisas e me revolto.
Tenho palavras em mim buscando canal,
são roucas e duras,
irritadas, enérgicas,
comprimidas há tanto tempo,
perderam o sentido, apenas querem explodir.*

*Esse é tempo de divisas,
tempo de gente cortada.
De mãos viajando sem braços,
obscenos gestos avulsos.
Mudou-se a rua da infância.
E o vestido vermelho
vermelho
cobre a nudez do amor,*

ao relento, no vale.
 Símbolos obscuros se multiplicam.
 Guerra, verdade, flores?
 Dos laboratórios platônicos mobilizados
 vem um sopro que cresta as faces
 e dissipa, na praia, as palavras.
 A escuridão estende-se mas não elimina
 o sucedâneo da estrela nas mãos.
 Certas partes de nós como brilham! São unhas,
 anéis, pérolas, cigarros, lanternas,
 são partes mais íntimas,
 e pulsação, o ofego,
 e o ar da noite é o estritamente necessário
 para continuar, e continuamos.
 E continuamos. É tempo de muletas.
 Tempo de mortos faladores
 e velhas paralíticas, nostálgicas de bailado,
 mas ainda é tempo de viver e contar.

2. Para reflexão: Atualmente é consenso, entre os educadores progressistas, que, para compreender a educação, precisamos entender o contexto no qual ela se insere. Se pretendemos formar seres humanos integrais, como é comum ao discurso educacional afirmar, quais caminhos a atual conjuntura mundial, nacional, regional e local nos aponta? Estes caminhos são viáveis? Estão em acordo com as necessidades sociais e educacionais de nosso tempo?

Leituras, filmes e sites



Leituras

Recomendamos a leitura de **A pedagogia no Brasil, história e teoria** (2008), obra de Dermeval Saviani. O livro resgata a história da pedagogia, em nosso país, como aborda temas cruciais para a compreensão do papel do pedagogo nos tempos atuais, apontando novas perspectivas para o curso de pedagogia. Destacamos a análise acerca das relações entre teoria e prática e a abordagem da pedagogia, como ciência.

Filmes

A língua das mariposas (1999): O filme apresenta inicialmente, a angústia e o temor de Moncho, um menino de sete anos de idade, em seu primeiro dia de aula. Contemporâneo de uma época em que a escola reproduzia as relações autoritárias da sociedade, Moncho temia ser humilhado e maltratado na escola. No entanto, a Moncho é surpreendido com a atividade de um professor amoroso e provocador da curiosidade científica na criança. Obviamente, a posição de Don Gregório, não coincide com a postura dominante entre os professores da época. Como exemplo, podemos ilustrar o contato com a natureza, através de aulas de campo, nas quais as crianças têm a oportunidade de aprender observando o objeto do conhecimento (borboletas, por exemplo), em seu próprio desenvolvimento biológico. Don Gregório é um professor revolucionário, portanto, sensível às mudanças sociais, o que o conduz a uma postura transformadora diante de seus alunos. A maneira surpreendente do trabalho do professor anima Moncho a abraçar o desafio do conhecimento e a gostar de freqüentar a escola.

Sites

www.histedbr.fae.unicamp.br é o site do HISTEDBR, Grupo de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (São Paulo). O referido grupo é coordenado pelo professor Dermeval Saviani e aborda temas de grande relevância para a teoria da educação e para a Didática.

No site www.bvanisioiteixeira.ufba.br você encontrará dados relevantes sobre um dos maiores educadores do Brasil, o baiano Anísio Teixeira. Além de grande intelectual, Teixeira foi um destacado reformador da educação e suas idéias permanecem atuais.

Referências



- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução: Edson Bini. Bauru, SP: Edipro, 2009.
- BRECHT, B. **Poemas**, 1913 – 1956. Seleção e tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Editora 34, 2003.
- CANDAU, V. M. (Org). **A Didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- COMÊNIO, J. A. **Didática magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- DEWEY, D. **Liberalismo, liberdade e cultura** [Liberalismo & ação social: Liberdade e cultura]. Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1970.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. Introdução à filosofia da educação. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DUARTE, N. **Concepções afirmativas e negativas do ato de ensinar**. Campinas: Cortez. Cadernos CEDES, Vol. 19, nº 44, abril, 1998.

DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender**. Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas (SP) Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 3. ed. São Paulo: Paz e terra, 1997. (Coleção leitura).

FREITAS, L. C. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da Didática. **Tese** (Livre Docência). 1994. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FREITAS, L. C. Neotecnismo e formação do educador. In: ALVES, N. (Org). **Formação do educador: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4.ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

MAIA, L. A. **Mística, educação e resistência no Movimento dos Sem-Terra (MST)**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

MANACORDA, M. A. **História da educação**. Da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez Editora, 1996. Pp. 269-361.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, M. C. M. (Org.) **Iluminismo às avessas**. Produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

RORTY, R. **A filosofia e o espelho da natureza**. Tradução: Antônio Trânsito. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias in FERRETI, C. J. et all. **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Um debate multidisciplinar. Petrópolis (RJ): 1994.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 39ª ed. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007 (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**. História e teoria. Campinas, São Paulo: 2008 (Coleção memória da educação).

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007b (Coleção memória da educação).

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994. 5ª ed.

TONET, I. **Educação e formação humana**. Disponível em: <www.geocities.com/srlessa/> Acesso: 14/04/2007.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. Campinas, SP: Papirus, 1992.

Parte

2

**As contribuições da Didática
para a construção
da identidade
profissional docente**





Capítulo

3

Pensando a Didática na formação docente

Objetivo

- Refletir criticamente o conceito de Didática e sua relação com o processo de Identidade profissional, considerando o contexto histórico de sua evolução e o seu papel no fazer docente do educador.

A primavera de cada ano
Nos dai hoje
Encantai nosso jardim (...)
E não nos deixeis
Cair na tentação
De esquecer tuas flores.
(Alice Ruiz)

Introdução

O que é ser professor (a) nos dias de hoje? Como ser bom professor em uma sociedade que privilegia a informação, os descartáveis, a competição o ter mais? Quem é o professor ou a professora? O que faz, sente, decide e organiza seu trabalho docente³?

Partimos do princípio de que, antes de ser um herói vocacionado, ou segunda mãe, ou a tia (no caso da mulher que exerce o magistério), os docentes são trabalhadores da educação, profissionais do ensino, cidadãos que têm necessidades básicas de comer, vestir, morar e sustentar sua família.

Compreender o trabalho docente em seu contexto, complexidade e desenvolvimento cotidiano, como toda aprendizagem, requer um esforço exigente. Estudar sobre o processo ensino e aprendizagem realizado na sala de aula pede de nós o desafio de saber sobre as ciências que oferecem sustentáculos à educação (Psicologia, Sociologia, Filosofia, entre outras) e da Pedagogia como mediadora destas ciências que nos auxiliam na compreensão localizada em um tempo e um espaço em conexão com as possibilidades e problemas da sociedade em que estamos inseridos.

³Trabalho docente:
Esse conceito considera o professor um eterno aprendiz e está baseado na afirmação de Pimenta (1994) de que a atividade docente é práxis, ou seja, uma ação refletida. É nosso compromisso aprender a ser um bom professor e estudar sobre a profissão magistério. (veja texto complementar)



⁴Profissão: o vocábulo profissão, definido segundo o Dicionário HOUAISS da Língua Portuguesa, caracteriza-se, entre outros muitos sentidos, por ser uma “atividade especializada”. Sacristan (1995, p. 68) diz que “as profissões definem-se pelas práticas e por um certo monopólio das regras dos conhecimentos da atividade que realizam”. Nessa mesma direção Cunha concebe-a como “posse de um saber específico que a distinga no mundo do trabalho”. Enguitta (1991), ao discutir a profissão, atenta para a submissão dos profissionais da educação “à autoridade das organizações burocráticas”, sejam públicas ou privadas, e perderam praticamente a capacidade “de determinar os fins de seu trabalho” mesmo assim continuam realizando funções de “[...] alta qualificação conservando parte do controle sobre seu processo de trabalho que tem natureza específica e não se presta facilmente à padronização, à fragmentação e à substituição pela máquina”. Ainda Enguitta (1991, p. 50), comenta que “[...] a categoria move-se mais ou menos em um lugar intermediário e contraditório entre os dois pólos da organização do trabalho e da posição do trabalhador, isto é, no lugar de semiprofissões”.

Nas situações de ensino estamos sempre diante de novos eventos, de novos desafios, de novos problemas, que pedem alternativas e soluções. Trata-se de um processo amplo que não se resume a ensinar a ler e escrever. Ser professor envolve pesquisa, requer conhecimentos específicos daquilo que estamos trabalhando com os alunos e também de conhecimentos pedagógicos, ligados ao “como ensinar”.

O nosso primeiro objetivo nesse texto é refletir sobre o trabalho do professor na sociedade atual e a formação recebida por estes profissionais para o exercício dessa função. Em segundo lugar, compreender a Didática, como um campo de conhecimentos que se preocupa com os fenômenos do ensinar e do aprender, ligado à Pedagogia, enquanto ciência da educação.

A sociedade está em constantes transformações. Como parte desse movimento de realidade e de cultura, a Didática recebe as influências do tempo e do espaço, do projeto pedagógico do curso, do currículo escolar, das crises e possibilidades vivenciadas pelos professores e alunos, nesse processo.

1. Pensando a Didática na formação docente

Os conhecimentos específicos da área de formação (Geografia, História, Biologia) o professor tem nos conhecimentos pedagógicos o complemento da sua docência. Trata-se de uma dimensão organizativa do trabalho, das formas de trabalhar na sala de aula e das maneiras de ser e estar na profissão⁴. Seleccionamos alguns pontos importantes para a aprendizagem da Didática:

- Na ação de ensinar nas relações está o significado da Didática, desde quando na Grécia as pessoas mais velhas ensinavam aos mais jovens;
- A Didática começou a ganhar especificidade no século VII, com José Amós Comênio (1562 - 1670) com a arte de ensinar tudo a todos. Na *Didática Magna*, Comênio fundamentou a necessidade de uma organização escolar, de forma que se respeitasse a vida dos alunos ao tempo que estes passassem na escola. Para ele, era preciso que o ensino tivesse condições adequadas para haver um bom resultado (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).
- Uma nova revolução didática se dá com a obra de Rousseau, em que apresenta um novo conceito de infância e apresenta o método de ensinar em um procedimento natural, sem presa e sem livros. Surgem, com Rousseau, as bases para a “Escola Nova”, movimento desenvolvido no século XX, em que o aprendiz é visto como agente ativo da aprendizagem;
- Surgem várias vertentes: as que tiveram como referencial científico a psicologia das diferenças individuais, cuja didática decorrente construiu o fundamento do liberalismo econômico. Tal Didática veio justificar a desigualdade escolar e social;

- Outra vertente, que tem suas raízes fundamentadas na psicologia experimental, defende que a finalidade da educação está contida nas leis do desenvolvimento biológico da criança e portanto deveria ser realizada com objetividade científica. Desta forma, a didática ficaria restrita a técnicas e procedimentos do ensinar;
- Com o advento tecnológico dos anos 60 e final do século XX, a Didática é vista de forma restrita às técnicas de ensinar, ou seja: técnicas de planejamento racional das situações de ensinar.
- Os estudos de Didática foram intensificados no Brasil em 1934 pela Universidade de São Paulo, com o intuito de oferecer aos estudantes apenas o necessário para as práticas de ensino, denominadas Didática (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).
- A necessária reflexão sobre a ação docente e suas implicações na identidade e forma de atuar do professor, evidencia a necessidade de considerar que a transposição das dificuldades enfrentadas, implique na política de valorização do magistério sem, contudo, pretender que a ação preencha todas as lacunas e deficiências.
- A qualificação para o exercício docente historicamente tem privilegiado os conteúdos das disciplinas, em detrimento à compreensão epistemológica do processo ensino-aprendizagem, que surge como necessidade de elaboração de estratégias para ação docente reflexiva.

Cunha (2006) lembra que todos os formadores também já tiveram seus mestres, que sugeriram ou orientaram na prática docente; da mesma forma, Barreto (2006) lembra os professores que estiveram presentes nas histórias de formação dos formadores:

Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Através delas foram se formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e afetivos, que acabam dando suporte para a sua futura docência (p. 259).

Pimenta (2002), no entanto, defende o alargamento intencional dos saberes da experiência, que devem ser tomados como ponto de partida, devendo receber a mediação da teoria para retornar à prática. A autora citada reconhece que o estudo da educação como prática social é um fenômeno complexo, histórico, situado e que expressa as múltiplas e conflitantes determinações das sociedades humanas nas quais se realiza. Dessa forma, não se esgota apenas na Pedagogia, pois necessita do aporte de outras ciências, como Sociologia, Psicologia, Filosofia, História, entre outras. Em

⁵Epistemologia da Prática: Na qual os sujeitos não somente aplicam conhecimentos produzidos por outros nem são agentes determinados por mecanismos sociais e políticos. Eles fazem, produzem e transformam os instrumentos de sua prática, conhecimentos, modos de ação, técnicas, linguagem, valores, sentimentos. Enfim, assumem “sua prática a partir dos significados que ele(s) mesmo lhe (dão), um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir das quais ele a estrutura e orienta”. (TARDIF, 2002, p.230). Por outro lado, implica em uma intervenção crítica, comprometida e intencional em um determinado espaço social historicamente situado a fim de que se realize um trabalho pedagógico voltado para a formação humana.

síntese, o objetivo da ação pedagógica se concretiza na relação entre os elementos da prática educativa: o sujeito que educa o educador, o saber e os contextos onde estes movimentos ocorrem.

O objetivo da Didática é promover a reflexão sobre a docência, tendo a prática como ponto de chegada e partida, na constante busca do desenvolvimento de um trabalho que alie o conhecimento científico e o conhecimento pedagógico, em determinada área de conhecimento (epistemologia da prática)⁵. Para tanto, faz-se necessário que sejam considerados: a cultura organizacional, os saberes dos professores, o campo em que se desenvolvem as questões do coletivo docente, que impregnam as práticas e constituem um conjunto de representações mentais e de ações que se configuram como a cultura escolar, com seu complexo definido de saberes.

Para Pimenta (1997), a Didática possibilita que os professores das áreas específicas, pedagogizem as Ciências, as Artes, a Filosofia, isto é, convertam-nas em matéria de ensino, colocando os parâmetros pedagógicos (da teoria da educação) e didáticos (da teoria do ensino) na docência das disciplinas, articulando esses parâmetros aos elementos lógico-específicos dos conhecimentos próprios de cada área; aí será possível configurar e compreender o campo das didáticas específicas.

A oposição entre teoria e prática só ocorre em bases falsas, pois a não passagem da atividade teórica para a atividade prática implica a negação da teoria, do mesmo modo que uma prática esvaziada de teoria não ultrapassa a barreira do senso comum “praticista”.

Didática e conhecimentos específicos caminham juntos, pois é a teoria que esclarece e enriquece a prática e esta dá novas significações à teoria. Nesta óptica é importante reiterar a importância da Didática como promotora da mediação entre o ensinar e o aprender e o profissional responsável por esta atividade na escola: o professor. É a pessoa do professor, que marca com o seu nome a história de vida dos seus alunos. Mais tarde serão lembrados como os que sabiam ou não sabiam ensinar. É comum ouvir alguém dizer que o seu professor “sabia, mas não sabia ensinar”, ou ainda, “sabia só para ele”. É no decorrer do seu fazer docente que o profissional do magistério constrói a sua identidade.



Capítulo

4

Identidade profissional: subjetividade

Objetivo

- Caracterizar os diferentes momentos da Didática no decorrer da história, na busca de uma atuação de investigador crítico na prática.

Introdução

Considera-se que a identidade profissional incorpora elementos da subjetividade⁶, pois está envolta em valores, símbolos, interesses sociais e cenários políticos, fundamentando assim a temática que se busca entender.

A ideia de subjetividade se coloca no contexto em que a noção de sujeito torna-se aceita a partir de sua participação na elaboração dos processos de conhecimento, da autoria como condição de transformações sociais, da força das representações e do simbólico nas práticas educacionais, da valorização da criatividade no processo de busca de soluções mais efetivas para a resolução de problemas coletivos.

De acordo com Severino (1992), o homem tem uma tendência para descobrir a natureza que o cerca e, sobretudo, compreender a si mesmo. Desse impulso ou seja dessa tendência ao conhecimento, surge a consciência (ato de pensar) considerada uma consequência da ação humana, formando um fluxo contínuo de aperfeiçoamento: ação/pensamento/ação. O constante dinamismo desse fluxo vai gerando, gradativamente, as práticas humanas que se consubstanciam em três patamares distintos mas complementares. Assim, surgem as práticas: produtiva, social e simbólica.

O homem é parte integrante da natureza com a qual estabelece uma permanente relação de troca para garantir sua sobrevivência física e biológica. Para tanto, começa a interferir na natureza por meio do trabalho, fazendo surgir a prática produtiva, que não se satisfaz com as produções individuais, passando a exigir um congregamento coletivo, fundamentado em um determinado grau de organização.

Da necessidade de organização, nascem as estruturas e as hierarquias, que consubstanciam a prática social. Na esteira das duas práticas anteriores, surge a prática simbólica, pois o homem começa a sentir necessidade de se

⁶Subjetividade: A subjetividade humana vai se fortalecendo, na medida em que o homem apreende os dados da realidade (natural, produtiva e social), imprimindo-lhes significados. A dimensão antropológica tem sido constante na literatura especializada e na área educacional, o que direciona o conceito de conhecimento, com interferência na escola, manifestando-se no ordenamento das práticas educativas e no ensino, principal veículo de transmissão do conhecimento. Subjetividades são construídas social e culturalmente. O ser individual, construído em determinado grupo ou em diversidade de grupos, é múltiplo e uno ao mesmo tempo: múltiplo pela interlocução com a diversidade e uno, como construção singular que dá à diversidade, particularidades. Uno, sintetiza o múltiplo; múltiplo contém a diversidade. Encontrar, pois, a complementaridade no que é antagônico talvez ajude a derrubar certezas, a compreender caminhos ou atalhos na construção da identidade



manifestar por meio de símbolos, que lhe permitam representar e avaliar a realidade, constituída pelos resultados de sua produção e de seus relacionamentos.

A existência do homem é composta pela três práticas que se manifestam de modo inter-relacionado, fazendo aflorar e consolidar sua subjetividade. Em seu desenvolvimento contínuo, o homem vai produzindo cultura, criando símbolos que expressam o objeto de seu conhecimento e seus valores. Para Severino, "todo aspecto da realidade é simultaneamente assumido pela subjetividade humana como algo que se conhece e como algo que se aprecia; sua significação é simultaneamente cognoscitiva e valorativa" (op. cit., p. 175).

A subjetividade humana vai se fortalecendo, à medida em que homem apreende os dados da realidade (natural, produtividade e social), imprimindo-lhes significados. Essa dimensão antropológica tem sido uma constante na literatura especializada na área educacional, o que direciona o conceito de conhecimento, interferindo na escola. Tal interferência vem se manifestando no ordenamento das práticas educativas e no ensino, considerado o principal veículo de conhecimento.

O aspecto mais visível da profissionalidade docente são os saberes profissionais e, mais especificamente, os conhecimentos das ciências transformados em conteúdos que se transmitem nas escolas. Como assinala Tardif (2000, p. 36), pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação).

É oportuno questionar-se sobre quais seriam as expectativas quanto ao desempenho do professor do ensino frente às mudanças e incertezas diante da realidade contemporânea e à reconhecida precariedade desta formação, no caso brasileiro, e, por que não dizer, no caso cearense. Vale ainda continuar indagando, com que compromisso social temos tratado efetivamente esta questão, nos cursos de formação de professores? Como transformar o conhecimento em sabedoria em nossas salas de aula? Por fim, como os professores constroem sua identidade no trabalho com uma profissionalidade tão adversa?

Saiba mais



Saberes profissionais

Os saberes profissionais dos professores trazem consigo as marcas do humano. Como o objeto de trabalho do professor é o ser humano, o seu trabalho traz consequências para a prática profissional do professor. A primeira, relaciona-se com a individualidade. Uma das características fortes do trabalho docente é a sensibilidade e o discernimento que o professor tem que desenvolver para distinguir os seus alunos na sua individualidade, "a fim de evitar as generalizações excessivas e de afogar as percepções que ele tem dos indivíduos num agregado indistinto e pouco fértil para a adaptação de suas ações" (Tardif, 2002). Existem tentativas de formulação de saberes, habilidades e atitudes necessárias à formação docente. Gauthier (1998) refere-se a

saberes disciplinares, curriculares, da ciência da educação, da tradição pedagógica, experiências e da ação pedagógica. Recorrendo a Nóvoa (1995), os saberes são agrupados em de experiência, saberes do conhecimento e pedagógicos. Therrien (1996), ao discutir a temática, destaca o saber de experiência como fundante da atividade docente, como elemento definidor da identidade, na medida em que sintetiza “a essência (teoria) que sustenta o fenômeno de sua prática”. Veja também: FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: os saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

Atividades de avaliação



1. Pesquise sobre identidade profissional e descreva quais as profissões que mais cresceram nos últimos anos.
2. Investigue sobre os profissionais que mais se destacam atualmente no mercado de trabalho e quais os motivos tem levado ao crescimento deste tipo de profissional.
3. Em grupo, discutam os saberes profissionais do professor em um contexto histórico e os avanços e conquistas pelos docentes ao longo das últimas duas décadas.

Leituras, filmes e sites



Leitura

CASTELLS, Manuel. “A construção da identidade”. I O poder da identidade. São Paulo: Paz e terra, 1999.

HALL, Stuart, A identidade cultural na pós-modernidade. 4aed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GENTILLI, Raquel. Representações e práticas: identidade e processo de trabalho no Serviço Social. São Paulo: Veras, 1998.

ANDREOZZI, M. L. Educação e subjetividade. In: ducação e subjetividade: subjetividade e modernidade. São Paulo, v.1, n. 1, p.79-102, 2005.

BOCK, A. M. B. (2004). A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para a psicologia atual. *Psicologia America. Latina* [online]. fev. 2004, no.

GONZALEZ REY, F. (2001). A pesquisa e o tema da subjetividade em educação.

Vídeos

Construção de Identidade. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jJUR3LRUrI0>. Didática, identidade e profissionalização docente. Disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=d71SKRiWmLk>

Sites

Identidade: Processo histórico das interações e representações: Sociais. Disponível em: http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_3/SESSAO_L_FORUM_Pg_85_94.pdf

Identidade e construção. Disponível em: http://www.mackenzie.com.br/file-admin/Pos_Graduacao/Doutorado/Letras/Cadernos/Volume_5/identidade_e_construcao.pdf

Identidade: uma construção histórica. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/24705744/908578589/name/13.IDENTIDADE+UMA+CONSTRU%C3%87%C3%83O+HIST%C3%93RICA+-+MARIA+MARINA+DIAS+CAVALCANTE.doc>
<http://www.anped.org.br/reunioes/24/te.htm>
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822009000200005&lng=en&nrm=iso



Capítulo

5

Identidade: uma construção histórica

Objetivo

- Analisar o processo de construção da identidade profissional do professor.

Introdução

O conceito de *identidade*⁷ está entre aqueles aspectos da realidade humana que não podem ser compreendidos isoladamente. Em primeiro lugar, devemos considerar que não é um conceito originário nem próprio da psicologia, mas interdisciplinar. Em segundo lugar, ele precisa da observância da relação entre o que se é e o que não se é para sua compreensão.

A questão que está em jogo – quem sou eu? – tem estado, persistentemente, presente nas preocupações filosóficas, por lhe ser central. Com isto, faz-se necessário explicitar a concepção de homem que irá sustentar as formulações e, sem dúvida, fica patente que a historicidade é fundamental para Ciampa. Valemo-nos de Hanna Arendt (1987) para dizer:

A condição humana compreende algo mais que as condições nos quais a vida foi dada ao homem. Os homens são seres condicionados: tudo aquilo com o qual eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência (...) O que que toque a vida humana ou entre em duradoura a relação com ela, assume imediatamente o caráter a condição da existência humana. É por isto que os homens independentemente do que façam, são sempre seres condicionados. (...)

Para evitar erros de interpretação: a condição humana não é o mesmo que a natureza humana, e a soma total das atividades e capacidades humanas que correspondem à condição humana não constitui algo que se assemelhe à natureza humana. (...) mas a única afirmativa que poderíamos fazer quanto à sua “natureza” é que são ainda seres condicionados, produzida por eles mesmos (p. 17)

Dessa forma, ao compreender um ser em relação, o conceito de Identidade exige a concorrência de várias relações para ser apreendido com fide-

⁷Identidade: Brzezinski (2002) afirma que a “identidade construída pode ser pessoal ou coletiva” (p.8). “A identidade pessoal” é moldada pela história pessoal e sugere que a pessoa seja única, “a identidade coletiva” é a construção no interior dos grupos sociais aos quais se pertence e que conferem um status social. Para a autora, “a identidade profissional configura-se como uma identidade coletiva”.

O professor como profissional de identidade unitas multiplex, segundo Carrollo (1997, p. 26) explicita que a unidade profissional surge da junção de, pelo menos, dois processos identitários pelos quais se constrói a identidade coletiva: um se refere à identidade pessoal – identidade para si - e outro, à identidade social – identidade para o outro. Assim, a identidade coletiva pode ser compreendida como “produto de um processo de sucessivas socializações” (Carrollo, 1997, p. 27), constituída por dupla combinação: uma, interna, do sujeito com ele mesmo, e outra, externa, do sujeito com o mundo



lidade em seu caráter essencialmente relacional. A identidade se afirma por oposição e contraste com o outro: eu/outro são os elementos de uma contradição – dialética e não contradição lógica que constituem uma unidade dialética.

Podemos enumerar algumas: indivíduo/sociedade, singularidade/pluralidade, permanência/mudança, ser/estar, continuidade/descontinuidade, interno/externo, objetivo/subjetivo, concreto/abstrato, sujeito/objeto, parte/todo, processo /produtos, individual/grupal, particular/universal, realidade/representação da realidade, etc.

São essas articulações que Ciampa⁸ estabelece na urdidura do seu pensamento ao deslizar sobre os três focos a que nos referimos anteriormente. E o faz com a coragem de quem revê paradigmas anteriores a ditarem um procedimento metodológico limitativo. A interdisciplinaridade nas ciências humanas e sociais torna-se uma necessidade cada vez mais nítida, e vem caracterizando uma vertente da psicologia social na qual poderíamos situar o autor.

De fato, é inegável que o entrelaçamento de teorizações leva a um desvendamento maior de fenômenos que carregam a complexidade da necessária articulação de polos opostos. Assim, temos um referencial teórico oriundo do trabalho de Ciampa que nos auxilia no entendimento da questão. Ele defende que o caráter dialético do fenômeno social encontra-se na dinâmica dos seus três momentos: exteriorização, objetivação e interiorização, sendo que as estruturas subjetivas da consciência individual derivam das estruturas da objetivação do mundo social nas suas instituições.

A linguagem é o veículo da conservação da realidade no estabelecimento de uma simetria entre o mundo objetivo da sociedade e o mundo subjetivo do indivíduo. Há, portanto, uma dimensão pessoal e uma dimensão social na identidade, resultado que é da dialética entre o processo de autoidentificação e o processo de identificação pelos outros, estruturação que se apoia no sistema de relações sociais para situar o indivíduo na sociedade a par das relações de direitos e deveres socialmente codificados através dos papéis a serem desempenhados pelos atores sociais.

As identidades são representações inevitavelmente impregnadas pelo confronto com o outro, pois, em si, constituem-se numa discriminação, uma das bases da aprendizagem e da elaboração de conceitos a partir da recepção de semelhança e diferenças. Assim a identidade é sempre assimilada através das interações que realiza-se com outros. São os outros que o identificam de certa maneira, ou seja, que podem tornar real o indivíduo ao qual pertence.

A noção de totalidade é centro e fundamento no pensamento dialético e importa considerar que a parte, que assim se constitui na sua relação com o todo, é, em si mesma, uma totalidade. Com isso podemos refletir sobre o fato de, embora parcialmente revelados nas relações concretas que se efetivam dentro de limites espaço-temporais, somos totalidades a cada instante da nossa atividade no mundo.

⁸Ciampa – CIAMPA, A. da C. A estória do Severino e a estória da Severina. São Paulo: Brasiliense, 1987

Ainda que a presentificação do eu oculte-o sempre, em parte, há a construção de uma história sob o signo da relação permanência/mudança e, embora infinitesimalmente fugaz, o presente se faz elo passado com o futuro. Assim, em qualquer síntese, a totalidade sempre incorporará os aspectos de revelação e ocultamento vivenciados e suas contradições.

Como foi dito, uma relação importante a examinar é a que existe entre a realidade e sua representação: ao ser representada, uma realidade passa para a ordem do abstrato, perdendo seu caráter de concretude. Assim, todo um universo ou conjunto de universos simbólicos representam a realidade social concreta e como abstrações são apropriados pelos indivíduos que partilham daquele mundo social.

Mas, ao se particularizarem na vivência subjetiva singular, permitem ao indivíduo as suas vivências concretas naquele espaço. O indivíduo tem uma representação de si, de sua identidade, do seu eu, que se intercambia com suas vivências objetivas. Na concretude das vivências grupais, a identidade localiza o indivíduo num universo social específico, tornando-o apto às relações sociais.

A seletividade quanto a alternativas de ação, a fusão do homem no mundo como parte dele, torna-se possível graças à interiorização da realidade social, sendo a linguagem e as representações sociais o que permitem ao homem ser sujeito e objeto de sua própria percepção. Sua consciência de si não pode deixar de ser, portanto, social, e o processo de desalienação irá sempre requerer uma desconstrução simbólica, não podendo ser empreendida isoladamente.

A temática da identidade e, especificamente da identidade profissional, é também complexa, com significados diferentes para a psicologia, sociologia e outras ciências. É na expressão de Carrolo (1997), citando Zavollini, um conceito à procura de uma ciência. Assim, tendo-se a identidade profissional do pedagogo como foco central nesta pesquisa, é necessário cuidado e parcimônia nas expectativas quanto a resultados, tratando-se de temática com tal complexidade de compreensão.

Para os propósitos deste trabalho, busquei em Stuart Hall (2000) três concepções acerca de identidade. O sujeito do iluminismo, que compreendia a pessoa humana como um indivíduo centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo núcleo interior aflora com o nascimento, permanecendo contínuo ao longo de sua existência.

A segunda concepção de sujeito sociológico emerge da crescente complexidade do mundo moderno na qual a consciência de núcleo interior se constitui nas relações com outras pessoas que mediam – valores, sentidos e símbolos – a cultura dos locais onde habitam. De acordo com essa concep-

ção, que representa a visão sociológica clássica da questão, a identidade é constituída a partir das interações entre o eu e a sociedade.

A terceira e última posição argumenta que as coisas estão mudando, pois as identidades asseguradas pela subjetividade em conformidade com as necessidades culturais estão entrando em colapso como uma decorrência de mudanças estruturais e institucionais. Esse processo vem produzindo o que o autor chama de sujeito pós-moderno. Aqui, a identidade torna-se uma celebração móvel-formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Portanto, para o autor, nessa última concepção as pessoas possuem dentro de si identidades que são deslocadas em diferentes direções, que são definidas historicamente e não biologicamente.

Gatti (1993), ao discutir a indefinição da identidade profissional dos professores, posiciona-se dizendo que a identidade é algo construído e não dado, sendo “preciso construí-la em atos e fatos”. Como contribuição, destaca que os pedagogos “são professores em diferentes níveis: administram, orientam professores, controlam escolas e professores, mantêm a burocracia escolar, orientam alunos, treinam empresas, atuam com deficientes de diferentes tipos, trabalham com carências escolares específicas” (p. 58). Para essa autora, a imagem de um empreendedor educacional expressa com propriedade a especificidade de seu papel, cujo foco centra-se na relação pedagógica enquanto ação formativa – intencional.

O significado social atribuído à profissão, o sentido conferido à atividade docente e às relações que perpassam o fazer do pedagogo em seu contexto de trabalho são aspectos determinantes de sua identidade profissional. Esses elementos identitários emergem como fundamentais para a compreensão de seu espaço e função. A grosso modo, pode-se dizer que se define como o profissional lembrado por Gatti – um ser de múltiplas atribuições a partir de sua formação e de sua presença nos espaços educacionais, não é apenas a docência que o caracteriza.

Compreender a identidade profissional (veja texto complementar) implica num olhar sobre seu contexto de ação, considerando a função social a qual se destina. A identidade profissional do professor de filosofia, enquanto uma construção histórica e social que encontra na prática desenvolvida pelo homem como sujeito seu elemento constituinte. Práticas produtivas, práticas sociais, práticas simbólicas como mediações concretas nas quais o homem se faz homem, compondo o tríplice universo onde atua: o trabalho, a sociabilidade e a cultura simbólica.

Se o homem é aquilo que se faz e ele se faz fazendo coisas (SEVERINO, 1996), o professor do ensino de filosofia é aquilo que faz. Portanto, para

saber quem é o professor de filosofia é preciso dirigir o olhar para o que ele faz. Sua identidade profissional se constitui pela diversidade de coisas que faz e/ou pode vir a fazer. Nesse sentido, importa explicitar algumas considerações sobre a relação identidade profissional e subjetividade.

Síntese do capítulo



A argumentação deste texto se desenvolve através de reflexões nas quais analisamos a trajetória histórica, bem como as concepções de Didática e Identidade Profissional, procurando apreender os sentidos e significações que identificam o repertório de formação e de trabalho do professor.

Atividades de avaliação



Aqui estão apresentadas algumas proposições de atividades. Conheça-as, mas escolha uma para desenvolver sua atividade avaliativa.

1. Fundamentado nos estudos desenvolvidos na disciplina e na sua experiência, em um pequeno texto (de uma lauda), desenvolva suas reflexões sobre o tema tratado por Cipriano Luckesi no seguinte trecho:

Tomando por base as características fundamentais do educador e do educando como seres humanos e como sujeitos da práxis pedagógica, verificamos que o papel do educador está em criar condições para que o educando aprenda e se desenvolva, de forma ativa, inteligível e sistemática (LUCKESI, 1995, p. 119).

2. Pesquisa pode significar condição de consciência crítica e cabe como componente necessário de toda proposta emancipatória. Para não ser mero objeto de pressões alheias, é mister encarar a realidade como espírito crítico, tornando-a palco de possível construção social alternativa. Aí, já não se trata de copiar a realidade, mas de reconstruí-la conforme os nossos interesses e esperanças. É preciso construir a necessidade de construir caminho, não receitas que tendem a destruir o desafio da construção (DEMO, 1991, p. 11).

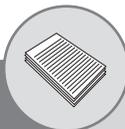
Comente esse pensamento de Pedro Demo, descrevendo, em um pequeno texto (de uma lauda), uma situação educativa em que você vivenciou a necessidade de construir caminhos exercitando a pesquisa-ensino.

3. Considerando os estudos desenvolvidos na disciplina e na sua experiência, elabore um pequeno texto (de uma lauda), apontando no que eles contribuíram para (re)pensar a sua prática pedagógica. Observe os seguintes aspectos, entre outros que julgar pertinente:

- a) Os sujeitos sociais envolvidos nessa prática – você e seus alunos;
 - b) O conhecimento como construção de sujeitos em interação;
 - c) A realidade social e a atenção à educação como objeto da produção do conhecimento;
 - d) A relação pedagógica solidária como ambiente favorável ao processo educativo.
4. O tema desta unidade ajudou-o(a) no entendimento sobre os chamados olhares epistemológicos. Eles são perspectivas de olhar e apreender os sentidos das coisas, da realidade, lembra-se?

Pensando em cada um desses modos de enxergar o seu processo de construção identitária, em qual dos olhares que foram discutidos você diria que seu processo está ancorado? Justifique num pequeno texto (de uma lauda).

Texto complementar



Texto 1: Pensando o trabalho docente na sociedade atual

Maria Socorro Lucena Lima

No atual contexto da sociedade em que estamos inseridos, as questões básicas, como o direito à segurança, ao trabalho, à saúde e à educação são transformadas em bens sociais, ou seja, em mercadoria comprada por quem tem dinheiro. No campo da educação, as políticas neoliberais apresentam-se como verdade incontestável, subsidiadas pela mídia, provenientes, quase sempre, dos grandes acordos internacionais. Neste contexto, as grandes questões sociais são jogadas para o plano individual, ficando a responsabilidade sobre o sujeito, enquanto o Estado diminui sua atuação diante das crises que assolam a população. A partir desta visão de mundo explica-se a busca por programas assistencialistas e pelo voluntariado, onde se deixa de lado a ideia de que a educação é direito de todos e não é possível esperar pela boa vontade e a boa administração pública. É um direito assegurado pela Constituição.

Vivenciamos uma sociedade neoliberal em que a competitividade está se tornando uma frenética busca por emprego, o que torna as pessoas cada vez mais individualistas, procurando a resolução das suas questões de forma particular e competitiva. Assim, os professores também se ressentem dos problemas da sua categoria profissional, onde os movimentos dos trabalhadores da educação e dos sindicatos estão enfraquecendo perante a força do mercado. Tanto diante da perda dos seus próprios direitos adquiridos ao longo da história, quanto diante da dificuldade de educar para a vida digna, direcionada aos valores do bem comum, o professor parece estar remando contra a maré, pois a sociedade estabelece valores voltados para a venda e para o lucro.

Neste processo, a mercantilização ocupa lugar de destaque no mundo das crianças, jovens e adultos e, a partir dela, a mídia se vale de intensa propaganda, onde verificamos que os valores humanos são tratados como objeto de compra e venda. O tempo difícil para a sociedade e para a educação tem intensificado o debate e as buscas de caminhos alternativos e para as soluções necessárias para o bom desempenho da escola. Assim, o professor é visto como um mediador entre a sociedade da informação e os valores trazidos pela educação.

A internet tem representado um espaço imenso de ensinamentos que precisa ser incorporado às salas de aula. Para tanto, a convivência entre educadores e alunos se faz necessária para o efetivo processo da educação.

Quando assumimos o professor como um intelectual em contínua construção de sua identidade profissional, as ações formativas assumem uma importância e um papel fundamental no desenvolvimento profissional docente. Nesse caso, é importante que vejamos a formação contínua como um processo de articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor e de possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis (Lima, 2001, p. 45).

Esse conceito considera o professor um eterno aprendiz e está baseado na afirmação de Pimenta (1994) de que a atividade docente é práxis, ou seja, uma ação refletida. É nosso compromisso aprender a ser um bom professor e estudar sobre a profissão magistério.

Dentro de uma postura de mediador e intelectual podemos dialogar com o conhecimento, com os nossos alunos e com o mundo. Segundo Freire (1997), os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo, pela educação problematizadora que exige o diálogo, em que ambos se tornam sujeitos do processo e crescem juntos, procurando o conhecimento e a cultura para uma inserção crítica na realidade. Para o autor, o diálogo se realiza numa relação horizontal, baseada na confiança entre os sujeitos e na esperança transformada na concretização de uma procura eterna fundamentada no pensamento crítico.

Texto 2: Identidade Profissional

Tem-se, hoje, a compreensão de que a identidade profissional é fruto de um movimento “trimendimensional” (SEVERINO, 2001, p. 47), impulsionado pelas “práticas no campo social”. Para melhor visibilidade, simboliza-se o movimento no desenho abaixo, no qual a identidade profissional está representada por uma linha infinita que perpassa as “práticas entrelaçadas no agir humano”, estabelecendo uma relação de troca e apropriações fundamentais, na interação processual. São “práticas produtivas, simbólicas e sociais”.

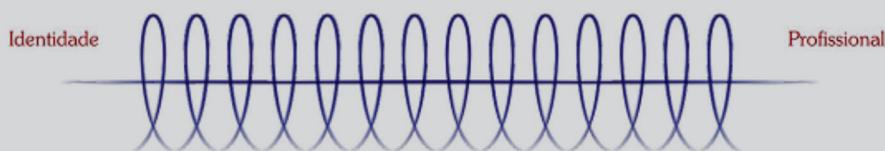


Gráfico 1 – Práticas produtivas, simbólicas e sociais

Tal concepção de identidade profissional é reforçada por Pimenta (1996), que também a compreende como algo mutável, tributário de processo historicamente situado. O entendimento defendido pela autora acrescenta outros elementos constituintes da profissionalização do pedagogo, ao afirmar que: Uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também pela reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade.

Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existente, da construção de novas teorias. Constroem-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, conferem à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, sindicatos e outros agrupamentos. (PIMENTA, 1996, p. 3).

Leituras, filmes e sites



Leituras

Cavalcante, M.M.D. Como me construo professora em minha trajetória profissional. In Almeida, A. M. et.all. **Dialogando com a escola**. Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha. 2002.

FARIAS, I.M.S et.all. Didática? Didáticas? Qual Didática? Uma conversa sobre nossa opção teórica. In. **Didática e Docência**: aprendendo a profissão. Fortaleza: Líber livro. 2008.

LIMA, M.S.L. et.all. Comparando com a árvore:as raízes ou o suporte da Didática. In. **Aprendiz da prática docente**. Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha. 2002.

RIOS, T.A. Ofício de professor: títulos e rótulos ou a desafiadora construção da identidade. In Almeida, A. M. et.all. **Dialogando com a escola**. Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha. 2002.

Filmes

O espelho tem duas faces – Dois professores da Columbia University sentem-se solitários, pois não conseguiram se envolver com quem eles queriam. Ele, Gregory Larkin (Jeff Bridges), é um professor de matemática extremamente introvertido e que ainda idolatra Candy (Elle Macpherson), a antiga namorada que o trocou por outro. Ela, Rose Morgan (Barbra Streisand), é uma professora de literatura muito comunicativa, que viu sua grande paixão, Alex (Pierce Brosnan), se casar com Claire (Mimi Rogers), sua irmã. Ao ver o anúncio de Gregory em um correio sentimental, ela decide responder como se fosse apenas Rose, já que ambos pertencem a mesma universidade. Após alguns encontros totalmente platônicos Gregory pede Rose em casamento, mas decidem ter uma união baseada apenas nas suas preferências intelectuais e totalmente desprovida de sexo. No início ela consegue suportar tal situação, mas com o tempo a relação entra em crise e ela decide se produzir, para conquistar realmente seu marido e ter um casamento de fato e não apenas de direito.

Colcha de retalhos – Enquanto elabora sua tese e se prepara para se casar Finn Dodd (Wynona Ryder), uma jovem mulher, vai morar na casa da sua avó (Ellen Burstyn). Lá estão várias amigas da família, que preparam uma elaborada colcha de retalhos como presente de casamento. Enquanto o trabalho é feito ela ouve o relato de paixões e envolvimento, nem sempre moralmente

aprováveis mas repletos de sentimentos, que estas mulheres tiveram. Neste meio tempo ela se sente atraída por um desconhecido, criando dúvidas no seu coração que precisam ser esclarecidas.

Sites

www.anped.org.br. A página da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED). GT.04 de Didática oferece livre acesso a material de pesquisa, objetos de estudo e outros conteúdos para suas reflexões.

www.fae.ufmg.br. endipe. Acontecem de dois em dois anos os Encontros de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Em 2010, será na Universidade Federal de Belo Horizonte (MG) com o tema: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais no período de 20 a 23-04.

Referências



- ARENDR, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- ALMEIDA, A. M. et.all. **Dialogando com a escola**. Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha. 2002.
- BARRETO, Francisco César de Sá. O futuro da pós-graduação brasileira. In: STAINNER, João E.; MALNIC, Gerhard (Orgs.). **Ensino superior: conceito e dinâmica**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
- BRZEZINSKI, I. (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.
- CAVALCANTE.M.M.D. Identidade profissional do pedagogo: o habitus escolar como espaço de (re)construção. **Tese** (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.
- CARROLO, Carlos. Identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria T. (org). **Viver e Construir a Profissão Docente**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1997.
- CIAMPA, A. da C. **A estória do Severino e a estória da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CUNHA, Maria Isabel. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 32, p. 258-270, 2006.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa**. Princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1991.

- ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: **Revista Teoria da Educação**. n°4 Porto Alegre: Pannnonica, 1991, p. 41-61.
- FARIAS, I.M.S et.all.. **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. Fortaleza. Líber livro. 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: os saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GATTI, Bernadete (1993). A identidade do pedagogo. In: **Educação & Companhia**. Terezina. Pl. V.5 jan. dez.
- GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **O saber profissional dos professores: fundamento e epistemologia**. Québec-Canadá: Universidade de Laval, 1998.
- GUIMARÃES, Valter. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papirus, 2004.
- HALL Stuart. **Identidade e Diferença a Perspectiva dos estudos culturais**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Sales. **Dicionário Houaiss da Língua**. São Paulo: Cortez, 1990.
- LIMA, M.S.L. et.all. Comparando com a árvore: as raízes ou o suporte da Didática. In: **Aprendiz da prática docente**. Fortaleza.Ed. Demócrito Rocha.2002
- LIMA, Maria Socorro Lucena. A formação contínua dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional. 2001. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, 2001.
- LUCKESI, Cipriano L. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez,1995.
- NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PIMENTA, S. G. **Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal**. São Paulo, Cortez, 1997.
- _____. Didática como Mediação na Construção da Identidade do Professor – Uma Experiência de Ensino e Pesquisa. In: ANDRÉ, M; OLIVEIRA M.R. (Org). **Alternativas do ensino de Didática**. Campinas: Papirus,1997.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, Selma G. **Formação de professores os saberes da docência**. In: Congresso Sindical da APEOESP. São Paulo, 1996.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação



profissional dos professores. In: NÓVOA. (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SEVERINO, A. J. **A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A. (orgs.). **Formação docente: Rupturas e possibilidades**. Campinas: Papirus, 2002.

SEVERINO, A. J. O pedagogo no terceiro milênio: enfrentando os desafios postos pelas tramas, do saber, do fazer e do poder. In: **Identidade o Pedagogo**. São Paulo: FEUSP, 1996.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERRIEN, J. A natureza reflexiva da prática docente: Elementos da identidade profissional e do saber docente. In: **Saber Social e Prática Docente**. Relatório da Pesquisa Integrada/CNPq. Fortaleza, UFC, 1996.







Parte

3

A Organização do Trabalho Pedagógico





O planejamento da ação didática

Objetivo

- Identificar a concepção, importância e características do planejamento.

Introdução

O presente capítulo trata sobre a prática do planejamento do ensino, tendo como objetivos: identificar a concepção, importância e características do planejamento; apresentar os elementos que compõem os planos; apontar possibilidades para a elaboração de planos de ensino numa perspectiva histórico-crítica.

- Para início de conversa, vale considerar algumas questões que giram em torno da prática do planejamento:
 - Como os professores concebem o planejamento?
 - Como costuma ser o planejamento nas instituições de ensino?
 - Que experiências e impressões trazemos sobre a prática do planejamento?
 - Afinal, para que serve o planejamento?
 - Como a prática pedagógica costuma ser planejada?
 - Que elementos são levados em consideração quando da elaboração de planos e projetos de ensino?
 - Sua escola ou instituição possui um projeto pedagógico? Você o conhece? Ele é uma referência nos momentos de estudo, planejamento e avaliação?
 - Que condições são necessárias para realizar um planejamento coletivo e interdisciplinar, próprio da abordagem histórico-crítica?

Geralmente, em todo começo de um período letivo - seja ano, semestre, bimestre ou outra fração de tempo qualquer - os professores são convocados para o planejamento de suas atividades. As "Semanas Pedagógicas" - como vem sendo chamado o período de planejamento nas escolas - se multiplicam, assim como cresce, também, o número de professores resistentes a esta tarefa.

Conversando com os professores percebemos que os mesmos, apesar da aversão a este momento na escola, não negam a importância do planejamento. Reconhecem sua necessidade. E mais: atestam sua presença no dia-a-dia de suas vidas pessoal e profissional. Essa é, sem dúvida, uma contradição que vale a pena pensarmos sobre ela. Será que esse paradoxo se constitui num resquício de uma prática pedagógica adotada, predominantemente na segunda metade dos anos de 1960 e 1970 pelo tecnicismo educacional, onde prevaleceu o planejamento como mecanismo de padronização e controle do trabalho dos professores, privilegiando, sobremaneira, a forma, a redação técnica e os formulários, em detrimento do conteúdo e dos fins da prática docente?

Não descartamos esta hipótese como uma provável explicação para o comportamento avesso e indiferente de tantos professores, afinal não podemos esquecer que a escola tecnicista semeou com sucesso uma prática docente individualista, fragmentada e promotora da cópia, da reprodução, do silêncio e do ativismo. Uma prática novamente acentuada nos anos de 1990 pela globalização e pelo neoliberalismo. Período onde a tônica voltou a ser a desmobilização das categorias profissionais, através da intensificação e precarização do trabalho.

A superação desse quadro demanda tempo, clareza de propósitos e, sobretudo, organização política para o enfrentamento das condições adversas de trabalho que nos estão sendo impostas. Começamos por aclarar os conceitos básicos do planejamento e seus desdobramentos na organização da prática docente.

1. O que é e qual a função do Planejamento?

Costumamos dizer que o planejamento é ato, ação. Uma atividade de previsão, organização e sistematização do nosso trabalho no que diz respeito aos seus fins, meios, forma e conteúdo.

Dizemos, ainda, que o planejamento é uma ação reflexiva, viva, contínua. Uma atividade permanente de avaliação, revisão e projeção sobre o que fazemos e o que precisamos realizar para atingir nossos objetivos.

Podemos dizer ainda que o planejamento é um ato decisório, portanto, político. Político, porque nos exige fazer escolhas, opções metodológicas e teóricas em relação às ideias, os valores, às crenças e aos projetos que alimentam nossas práticas.

E para que planejar? O que esperamos com a instituição da prática sistemática do planejamento?

Com o planejamento, esperamos prever ações e condições; racionalizar tempo e meios; fugir da rotina e do imprevisto; assegurar unidade, coerência, continuidade e sentido ao nosso trabalho.

Cabe esclarecer que, quando nos referimos à “unidade ao trabalho pedagógico” como uma das razões de ser do planejamento, não estamos nos remetendo às pretensões de padronização e uniformidade tão fortemente pretendidas pela tendência pedagógica tecnicista. Estamos somente saindo em defesa de um sentimento de corpo, de conjunto, de coesão, de compartilhamento de uma base teórica, de comunhão dos mesmos projetos de homem, escola, educação e sociedade.

Neste caso, se tivermos como referência o projeto político-pedagógico da escola, poderemos recorrer à autonomia e à criatividade que nos são próprias para a escolha dos caminhos que vamos percorrer e das formas que vamos adotar, sem o risco de desencontro no destino final.

Pensando sobre o nosso trabalho, definimos questões de fundamental importância. Vejamos algumas: O que queremos que nossos alunos sejam capazes de fazer, de conhecer? Por que este conteúdo e não aquele? Quais atividades? Com qual tempo e recursos contamos? Como proceder para identificar o impacto das ações planejadas sobre a aprendizagem dos alunos?

2. As características necessárias à prática do Planejamento

Sempre que interrogamos sobre as marcas que precisamos imprimir na nossa prática de planejamento, uma das primeiras a ser citada é a flexibilidade. Mas, o que concebemos como flexível?

Uma postura aberta às correções, à avaliação e ao replanejamento do percurso. Uma postura que concebe os planos e as decisões já tomadas como guias, referenciais, faróis e nunca como âncora ou camisa-de-força que nos imobiliza.

Uma segunda característica necessária à prática do planejamento é o seu caráter participativo, articulador, mobilizador de toda a comunidade escolar. O planejamento precisa apresentar-se como produto de um processo coletivo de “construção de ideias e práticas” (ALMEIDA, 2002, p. 56).

A coerência é mais uma de suas imprescindíveis marcas, aqui entendida como uma relação lógica, de reciprocidade, de concordância entre: os diferentes elementos que compõe um mesmo plano (objetivos, conteúdos, metodologia, recursos e avaliação); entre os vários planos de ensino (curso, unidade e aula); e entre os planos de ensino e os “elementos constitutivos da identidade da escola – projeto pedagógico, o plano de desenvolvimento da escola e o regimento escolar” (SILVA, 2002, p. 62).

Viram só quantos documentos a retratar o cotidiano e as pretensões da escola? Pois bem! Todos eles, por serem fruto de estudos, discussões e deliberações conjuntas, precisam ser registrados. O registro do processo e do

produto do planejamento, sob a forma de planos e projetos, assegura não só a memória da prática pedagógica como também a possibilidade de socialização de um trabalho realizado. Desta feita, apresentamos a formalização como mais uma das características necessárias à prática do planejamento.

A objetividade e a ousadia são outras marcas importantes. Um planejamento com os pés no chão, com pretensões firmes de sair do papel e da gaveta, mas ao mesmo tempo desencadeador de mudanças. Um planejamento gerador de novas condições materiais, de trabalho e de funcionamento da escola; situado nas condições históricas às quais estamos submetidos, mas preconizando a superação do real.

3. Por onde começar a planejar?

Quase sempre o "Dia D" do planejamento na escola começa pela apresentação do calendário letivo, a exposição de alguns informes do interesse de todos e a composição de pequenos grupos de professores para a organização do trabalho pedagógico que será desenvolvido em cada série, ciclo, área ou disciplina. Organizados em grupos, os professores listam os conteúdos distribuindo-os no tempo escolar de que dispõem. Esta parece ser a regra geral do planejamento na escola com pouca variação na sucessão dos fatos, aqui, descritos.

O que os professores têm à mão para dar início a este trabalho? Alguns livros didáticos de uso particular de sua disciplina e cópias de planos anteriores, seus e de outros colegas.

Com quem os docentes contam para a realização da tarefa que lhes foi solicitada? Certamente, com o diretor ou coordenador pedagógico que – mesmo não podendo estar presente durante todo o período de planejamento, porque outras urgências o aguardam, declara "aberta" a semana pedagógica, expõe avisos e solicitações, organiza os grupos de trabalho e retorna ao final do dia para o recebimento e arquivo dos planos produzidos.

Estamos sendo severos e injustos na descrição dos fatos? Certamente. Sabemos que as excessões existem, mas, infelizmente, este ainda é o quadro predominante. Resta-nos, porém, entender seus determinantes e desenhar possíveis saídas.

Continuemos nosso diálogo com mais algumas interrogações: onde está o projeto pedagógico da escola? Ele existe? É do conhecimento e aprovação de todos? Em que momento os professores fizeram uma avaliação do trabalho realizado no período letivo anterior? Refletiram sobre seus acertos e erros? Quais desafios foram superados e quais continuam?

Todas estas questões foram postas para afirmarmos a seguinte tese: O planejamento não se inicia e nem se esgota na elaboração de planos. Por não

possuir um fim em si mesmo, deve tomar a avaliação como seu fundamento e referencial à edificação de tudo que desejarmos como novo.

A avaliação deverá estar presente não só na fase anterior à sistematização dos planos (avaliação diagnóstica), mas se constituir em nossa parceira durante sua execução (avaliação formativa ou de processo) e ao final da realização do trabalho planejado (avaliação do produto ou de resultado). Só a avaliação apresentará as informações necessárias ao replanejamento da nossa ação sem precisarmos começar sempre da "estaca zero" ou concluí-la quando da entrega dos planos.

Desta forma, o planejamento se inicia com o diagnóstico da realidade sobre a qual iremos agir, interferir, alterar. De posse destes dados iniciais que compõem o diagnóstico da situação analisada, passamos à fase da estruturação da ação pretendida, definindo cada um dos elementos do processo de ensino: os objetivos que almejamos como resultado do trabalho empreendido; os conteúdos ou temáticas a serem explorados; as atividades, procedimentos, situações de ensino e aprendizagem a serem vivenciados; os recursos didáticos necessários às ações em curso; e, por fim, a sistemática de avaliação da aprendizagem.

É chegada a hora do "plano em ação". Nesta fase, novas informações nos chegam e situações não previstas acontecem. O que fazer? Ignorar o planejado e assumir a posição corrente do "não adianta planejar" ou recorrer ao princípio da flexibilidade e fazer as necessárias correções do percurso? É neste momento que nos damos conta do planejamento como processo, como movimento, como atividade contínua, fincada em circunstâncias.

Executado o trabalho, passamos à análise do próprio plano, das condições de sua exequibilidade, do produto conquistado (quando de posse dos resultados da avaliação da aprendizagem dos alunos) e do nosso desempenho como docente. Tudo isso tendo em vista o aperfeiçoamento, o replanejamento de nossas práticas.

4. Quem planeja o quê?

Se observarmos os tradicionais livros de Didática, cuja perspectiva teórica é de reforço à abordagem tecnicista, constatamos que fica destinada aos professores a responsabilidade do planejamento do ensino, ou seja, o planejamento do trabalho de sala-de-aula, expresso nos planos de curso, das unidades e das aulas.

Separado dos professores, os que assumem no momento a direção e a coordenação pedagógica da escola, envolvidos com o planejamento institucional, elaborando o Regimento, o Projeto Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento ou Estratégico da unidade escolar.

Um terceiro grupo, ao mesmo tempo distante dos professores, dos gestores da escola e de toda a comunidade escolar, composto, predominantemente, por técnicos está a elaborar programas, projetos que irão materializar a política educacional.

Estamos, assim, diante de uma prática de planejamento fragmentada. Uma verdadeira pirâmide social que precisa ser desconstruída. Desconstruída por qual razão? Porque reflete e perpetua a divisão social do trabalho, colocando, de um lado, os que pensam e decidem; de outro, os que acatam e executam; e, em uma posição intermediária, os que supervisionam e garantem que as decisões tomadas pelos primeiros sejam efetivadas pelos últimos.

É urgente o desmonte da pirâmide social reproduzida pela e na escola porque temos a clareza das mútuas relações entre o planejamento educacional, institucional e de ensino. Porque sabemos que nem todos os nossos problemas de sala de aula serão resolvidos entre quatro paredes e através de investidas restritas à ação didática e metodológica dos professores.

Precisamos desmontá-la para "fazer jus" à máxima das atuais políticas educacionais, repletas de passagens/trechos que exaltam a figura do professor como profissional reflexivo, autônomo e formador de outros sujeitos críticos e participativos dos processos sociais.

Felizmente, alguns sinais de mudança já se fazem presentes. Silvia (2002), recorrendo aos artigos 14 e 15 da Lei 9394/96, nos lembra que a participação docente na gestão da educação – na elaboração do projeto pedagógico da escola e integrando os conselhos escolares – é direito e dever "instituídos" (p. 66-67).

Uma outra experiência, em curso, a favor do desmonte desta pirâmide educacional é a realização de um número, cada vez maior, de fóruns e congressos de educação nas escolas e nos municípios, mobilizando pais, alunos e professores na discussão do projeto de escola e da educação que queremos edificar.

Participemos. Não esqueçamos que a ação didática é uma prática educativa e, como tal, uma prática política e social. Lembremos das palavras de Lima (2002) quando ressalta o planejamento, em todos os níveis e espaços, não só como instrumento organizador do trabalho pedagógico mas como "um elemento de autoformação" pessoal e profissional (p. 52).

5. O Planejamento de ensino e seus elementos

5.1 Os objetivos pretendidos

O primeiro elemento presente nos planos de ensino diz respeito aos objetivos, ao destino, aos resultados, aos fins e propósitos da nossa ação e empenho.

⁹Os objetivos deverão ser expressos na forma de verbos no infinitivo traduzindo os comportamentos, competências, habilidades, condutas esperadas dos alunos. Ex: Ao final desta unidade de estudo, os alunos deverão apresentar postura aberta à prática do planejamento coletivo e interdisciplinar, bem como demonstrar a capacidade de elaborar planos de ensino.

Estes fins, propósitos, resultados, traduzem, por sua vez, valores, ideias, crenças, projetos sobre o que é e o que deva ser o aluno, o homem e a sociedade.

Já paramos para pensar sobre o que esperamos do nosso aluno? O que ele precisa saber, fazer, demonstrar? Para quem mesmo expressamos o objetivo de tornar o aluno um ser participativo, crítico, criativo, autônomo, cidadão? Este propósito – expresso em um grande número de planos e documentos do professor e da escola - denota sinais de que os fins últimos do nosso trabalho estão extrapolando os limites das disciplinas curriculares e da sala de aula?

Esperamos que sim. É chegada a hora de superarmos as marcas de uma prática pedagógica tradicional, pautada em objetivos sem referência a um tempo e a um espaço; que privilegia, exclusivamente, os aspectos cognitivos em detrimento da formação de valores; restritos a ações observáveis, mensuráveis; que reforçam comportamentos como a adaptação e a acomodação; preestabelecidos e congelados, ditados sem nenhuma discussão prévia entre os que terão de efetivá-los; meramente formais, sem pretensões de sair do papel; que traduzem muito mais a preocupação burocrática de fazer cumprir o programa da disciplina e o calendário escolar.

Se estes são objetivos que reforçam um modelo de educação e sociedade tradicional, conservadora, liberal, quais fins precisam pautar uma prática que se pretende progressista, libertadora?

Objetivos⁹ que revelem o real intuito de levar o aluno a se apropriar do conhecimento científico e universal, a tomar posse deste para uso nas suas lutas sociais cotidianas; que contribuam com o seu processo de desalienação, propiciando o exercício de práticas cidadãs e democráticas, de autoconhecimento e realização pessoal; que o ajudem a se tornar livre do preconceito, do medo, da ignorância, da sensação de incapacidade e de impossibilidade de reverter as mais variadas situações de opressão e marginalidade as quais esteja submetido.

Mas, como converter os objetivos de uma determinada disciplina ou área do conhecimento em fins tão amplos e nobres? Qual o papel da matemática, da história e da educação física, por exemplo, nesta tão grande missão?

Nós professores, descobriremos o para quem da nossa matéria de ensino na medida em que a encararmos não como um fim em si mesma, mas como instrumento, um meio para consecução de projetos maiores. Aproximaremos cada vez mais destes grandes propósitos no momento em que formos capazes de transformar postulados em prática pedagógica e princípios, não em leis, mas em traços constituintes de uma nova postura docente.

Queremos dizer com isso que os objetivos são horizonte e alicerce, fundamento e guia da nossa prática e que, uma vez definido onde queremos chegar, encontraremos com mais facilidade o caminho.

¹⁰ Os conteúdos correspondem aos temas e sub-temas de estudo. Ex: Planejamento de Ensino é a temática geral, abordada segundo a sequência dos seguintes sub-temas: concepção de planejamento; importância; características; elementos constituintes dos planos.

5.2 Os conteúdos¹⁰ escolares

A descoberta deste caminho implica, por sua vez, na mudança da forma como concebemos e trabalhamos o saber escolar, os conteúdos de ensino.

No geral, os conteúdos escolares continuam dissociados do contexto social e da capacidade cognitiva dos alunos, mesmo depois dos alertas de Dewey, Piaget e tantos outros expoentes escolanovistas para a necessária atenção aos interesses, ritmos e fases de raciocínio do educando.

Continuam definidos e organizados a priori nos livros didáticos e currículos escolares, mesmo depois de Paulo Freire nos ter falado dos riscos de uma invasão cultural e relatado sua rica experiência de levantamento do universo vocabular de seus alunos.

Permanecem impostos e tratados como verdade absoluta, verdadeiros dogmas de fé, acima do bem e do mal, neutros e isentos de pretensões políticas, apesar da contribuição de Bourdieu e Passeron, Althusser, Baudelot e Establet ao sistematizarem a teoria da Violência Simbólica, da Escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado e da Escola Dualista, respectivamente.

Aparecem reduzidos aos de natureza conceitual, ficando à margem do processo ensino – aprendizagem os conteúdos atitudinais e procedimentais.

Para superarmos esta postura acrítica devemos pôr em xeque alguns dos critérios de seleção, organização e trabalho com os conteúdos escolares, apontados por alguns livros de Didática.

Dentre os critérios de seleção são citados os da veracidade, da significação, utilidade e adequação dos conteúdos à realidade do aluno.

A respeito dos saberes considerados acadêmicos, científicos, universais, verdadeiros vale a pena nos interrogarmos: os conteúdos retratam qual verdade? A verdade de quem?

Tornar o conteúdo algo significativo para o aluno requer respostas às necessidade e interesses deste. Mas de qual aluno estamos tratando? O que supomos como seus interesses e necessidades? Estamos nos referindo a interesses e necessidades individuais ou a de classe social?

Se o conhecimento útil requer possibilidade de uso/aplicação em novas situações, quais seriam elas? Estamos focalizando situações imediatas, utilitaristas, instrumentais, pragmáticas ou as de natureza mais abrangente e coletiva? Que tipo de saber as responderia?

Se o conteúdo precisa estar adequado às estruturas mentais e à realidade social do aluno, como tratar a questão da adaptação curricular? Como superar as dicotomias do saber local/universal, quantidade/qualidade?

Devemos atentar, ainda, para uma organização curricular que considere a gradação das dificuldades conceituais, a necessária continuidade dos estudos para o aprofundamento das questões trabalhadas e a integra-

ção dos conteúdos como garantia de aquisição de um saber articulado, inter e transdisciplinar.

Por fim, preconizamos a adoção da dimensão crítico-social dos conteúdos que os toma como uma estratégia de luta social tão importante quanto a consciência e a prática política, mas que, diferentemente da tendência pedagógica tradicional, os quer aprendidos de forma crítica e ativa.

5.3 Os procedimentos¹¹ metodológicos

Mas como nos apropriar criticamente dos conteúdos escolares? Como venceremos a visão dogmática e a postura consumista diante destes?

Reverendo a concepção tecnicista de aprendizagem que ainda sustenta nossas práticas de ensino – a aprendizagem como ato mecânico, passivo, receptivo e de condicionamento do comportamento humano; o aprender como sinônimo de apreender, memorizar, estocar dados e informações.

- Pautando nosso fazer docente na compreensão da aprendizagem como ato coletivo e contínuo, de processamento das informações e de reorganização das estruturas cognitivas.
- Superando a ação metodológica restrita à exposição verbal do professor e aos exercícios de repetição.
- Adotando procedimentos “ativos” pautados na atividade intelectual dos alunos e orientados pela problematização, análise e confronto entre a experiência social dos sujeitos aprendizes e os conteúdos trabalhados pela escola.

Em síntese: não mais ignorando a relação método-objetivos, método-saber escolar, método e pressupostos de aprendizagem.

5.4 Os recursos didáticos

Se falamos em relações, na necessária coerência entre objetivos, conteúdos e métodos, qual o papel e o espaço reservado aos recursos didáticos¹²?

O de atores coadjuvantes, meios, materiais, instrumentos de suportes à ação docente. Como tal, o seu papel será o de, não só, ilustrar, reforçar, tornar “concreto” os dizeres do professor, mas, sobretudo, o de provocar desafios e oportunidades de aprofundamento e contraposição às verdades da escola.

Para tanto, seria oportuno tentarmos respostas para algumas questões: quais recursos favorecem a descoberta, a reflexão, a interação sujeito/sujeito e sujeitos/conhecimento? Nossos recursos estão condizentes aos nossos objetivos, à natureza do conteúdo trabalhado, à fase de raciocínio da turma, às atividades propostas e ao tempo que temos disponível?

Oportuno seria, ainda, considerarmos o uso dos recursos não como estratégia para assegurar simpatias ou seguir modismo, mas para fazermos chegar à sala de aula o mundo e a realidade com todas as suas contradições.

¹¹Os procedimentos metodológicos dizem respeito às atividades, às ações desenvolvidas, por alunos e professores, durante o estudo de um determinado conteúdo. Ex: no estudo da unidade Planejamento de Ensino o professor poderá iniciar com uma **exposição dialogada do assunto (30min.)**, seguida de uma **análise coletiva de planos (20 min.)** e a **elaboração, em grupo, de novos planos (30 min.)**. Quando da escolha dos procedimentos metodológicos, não esqueça de prever o tempo de realização de cada atividade.

¹²Os recursos didáticos são relativos aos equipamentos e materiais necessários à realização das atividades previstas. Ex: para realização da exposição dialogada, o professor poderá utilizar Kit multimídia ou, simplesmente, pincel e quadro branco. Quando da realização da análise coletiva de planos, os alunos precisarão de planos já elaborados e existentes na escola.

Consideramos, também, a riqueza da utilização de equipamentos e meios para além dos já ditados como pedagógicos e educativos pela indústria do material didático. Em síntese, façamos o esforço do discernimento entre o moderno e o verdadeiramente novo em educação.

5.5 A sistemática de avaliação da aprendizagem

Definir a sistemática de avaliação¹³ da aprendizagem é, primeiramente, explicitar o papel da avaliação dentro dos processos formativos pensados. É tomar posição sobre os critérios, os instrumentos e a periodicidade da avaliação. É definir, ainda, a forma e o tempo da “recuperação” da aprendizagem.

Pensar sobre a função que a avaliação cumpre na educação escolar é tentar responder a uma antiga mas sempre atual provocação feita por Cipriano Luckesi (1996): “verificação ou avaliação: o que pratica a escola?” (p. 85).

A avaliação adotada por nós é do tipo diagnóstica, formativa ou somativa? Sua função é de acompanhamento e de correção do processo ou de medição dos resultados? É utilizada para efeito de classificação dos alunos ou possui fins emancipatórios?

Estabelecer os critérios de avaliação nos exige clareza quanto aos objetivos que queremos que os alunos atinjam para, a partir deles, apontarmos “o que” deverá ser avaliado. Os critérios de avaliação dizem respeito aos conhecimentos, atitudes e habilidades que deverão ser demonstradas pelos alunos quando submetidos a um processo avaliativo.

Diante do que foi exposto, fica aqui a seguinte questão: quais critérios de avaliação ganham destaque na escola tradicional e na progressista?

O desafio agora são os instrumentos de avaliação, ou seja, a definição do “através de que” iremos verificar a ocorrência ou não da aprendizagem. A este respeito vale a pena indagar: qual o instrumento de avaliação característico da educação “bancária”? Que outros instrumentos dispomos com forte potencial avaliativo?

Quando avaliar? O que significa a expressão “avaliação contínua e processual”?

E chegamos ao ponto crucial: detectada a não aquisição das competências pretendidas, fazer o quê? Reprovar ou “empurrar para frente”? Reter ou promover? Qual foi o espaço, o tempo e a forma pensada pela escola para os estudos de recuperação? Em que medida a promoção automática está vinculada ao desafio da “permanência com sucesso” do aluno na escola?

São tantas as interrogações e tão poucas as respostas! Mas uma coisa é certa: as respostas serão construídas coletivamente e o lugar da explicitação destas é o Projeto Político Pedagógico da escola.

¹³A sistemática de avaliação da aprendizagem deverá contemplar os **critérios** e os **instrumentos de avaliação**. O primeiro corresponde aos comportamentos, habilidades, condutas, posturas que serão avaliadas. O segundo, diz respeito ao “como”, ao “através do que” serão avaliados. Ex: os alunos serão avaliados segundo os critérios da participação, no trabalho de grupo e da capacidade de apropriação/domínio do conteúdo estudado, expressa no momento da análise e construção de planos. O instrumento de avaliação, por sua vez, poderá consistir no próprio trabalho de grupo de análise e elaboração de planos.

6. Os desafios que ainda nos aguardam

A superação de práticas individuais, formais, meramente instrumental e a construção de experiências coletivas e interdisciplinares, a exemplo dos Projetos Didáticos ou de Ensino, sintetizam o grande desafio do planejamento que se pretende crítico.

Esta nova prática, por sua vez, prescinde de tempo, condições objetivas de estudo e trabalho, orientação, apoio e coordenação pedagógica efetiva.

Pressupõe que os professores e os demais sujeitos educativos da comunidade escolar se sintam aceitos, reconhecidos, pertencentes ao grupo. Estamos falando do sentimento de segurança e estabilidade como condição de permanência e continuidade de um trabalho já iniciado.

Exige o reconhecimento de que, o que foi construído e conquistado até aqui, é mérito de uma comunidade forte e coesa, que legitima as opções feitas, principalmente, quando estas são contrárias às decisões "superiores" e externas.

Admite a necessidade de um conhecimento técnico que facilita a elaboração e o registro de planos, mas confirma, como imprescindível, a clareza teórica sobre o destino que queremos dar a nossa ação docente e educativa. Por fim, presume a clareza do seguinte fato: se não pensarmos os rumos do nosso trabalho ficaremos entregues aos rumos e condições estabelecidas por outros.

Atividades de avaliação



1. Traga para a sala de aula planos de curso, unidade ou de aulas elaboradas por você ou por qualquer outro professor para que possamos analisá-los coletivamente. Após esse exercício de análise, passemos a elaborar os nossos próprios planos. Para tal, recorra a livros didáticos da disciplina e do ano escolar de seu interesse, como material de apoio para esta atividade e, em seguida, defina: os dados de identificação do plano; os objetivos que pretende atingir; os conteúdos que serão abordados; as atividades que serão desenvolvidas; os recursos didáticos necessários à realização das mesmas; a sistemática de avaliação da aprendizagem e as referências bibliográficas utilizadas pelo professor e alunos.
2. Entreviste alguns professores, identificando suas impressões e experiências sobre a prática do planejamento. Organize, analise e sistematize os dados coletados. De posse dos dados coletados nas entrevistas, apresente

um perfil da realidade estudada, construindo um breve texto intitulado – “A prática do planejamento de ensino na óptica dos professores”.

3. O planejamento de “projetos didáticos ou de ensino” é uma modalidade de planejamento que vem sendo ensaiada por algumas unidades escolares, tendo como fundamento a ação “inter e transdisciplinar”. Realize entrevistas com professores (as) com experiência em projetos didáticos ou de ensino e sistematize os resultados obtidos, destacando: princípios, objetivos, conteúdo, atividades e o processo de planejamento e avaliação dos mesmos.
4. Na tentativa de superar os esquemas convencionais de elaboração de planos e de construção de uma prática pedagógica apoiada nos princípios e momentos do método dialético, Gasparim sistematizou uma proposta de trabalho, apresentada no quadro abaixo. A partir do roteiro construído por Gasparim desenvolva seu próprio plano definindo a disciplina, ano escolar, a temática de estudo e o tempo disponível para desenvolvimento do trabalho.

Projeto de trabalho na perspectiva histórico-crítica				
1. Prática social inicial	2. Problematização	3. Instrumentalização	4. Catarse	5. Prática social final
1.1. O que o aluno já sabe sobre o conteúdo? 1.2. O que precisa e gostaria de saber a mais?	2.1. listagem do conteúdo: tópicos e subtópicos 2.2. Transformação do conteúdo em questões desafiadoras/ desencadeadoras da aprendizagem	3.1. Ações docentes e discentes para construção do conhecimento. 3.2. Indicação dos recursos didáticos necessários ao trabalho docente e discente.	4.1. Sistematização e expressão do conhecimento construído. 4.2. Avaliação formal e informal da aprendizagem	5.1. Plano de ação que evidencie uma nova postura e prática frente à realidade estudada.

Fonte: GASPARIM, João Luiz. Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, pág. 163.

5. O Projeto Pedagógico das unidades de ensino retrata a proposta pedagógica destas instituições. Este, por sua vez, será considerado legítimo ou não, dependendo do grau de participação da comunidade escolar no seu processo de elaboração. Nesse sentido, pesquise, descreva e analise a experiência de uma instituição escolar quanto ao processo de implantação da prática do planejamento participativo e de construção coletiva do seu projeto pedagógico.

Leituras, filmes e sites



Leitura

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. Pedagogia: diálogo e conflito. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GANDIN, D. A prática do planejamento participativo. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

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

LOPES, Antonia Osima. Planejamento do Ensino numa perspectiva crítica da educação. Repensando a Didática. Campinas, SP: Papyrus 1995.

PILETTI, Claudino. Didática Geral. Ed. São Paulo: Ática 2007

TURRA, Clódia Maria Godoy. Planejamento de ensino e avaliação. Ed. Porto Alegre: Sagra: DCLuzzatto, 2006.

VEIGA, I. P. (Org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 13. ed. Campinas: Papyrus 2001.

Vídeos

Didática e planejamento. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7XKWgidh4B0>

Aspectos do planejamento escolar. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uCQCtHOnwkM>

Gestão da Sala de Aula - Celso Vasconcellos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0E3GtWyDdjE>

Um educador por excelência. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3nzwxp4Mpqs>. Na pequena ilha de Amacraw, situada na Carolina do Sul (EUA), próximo da cidade de Beaufort, vive uma comunidade constituída por negros, praticamente isolada do mundo. A história acontece em março de 1969, com a chegada do novo professor à escola local. O professor Pat Conroy é recebido de modo pouco amistoso pela diretora, senhora Scott. As palavras iniciais dela traduzem uma visão conformista e ao mesmo tempo autoritária de uma negra que, compactuando com o regime racista oficial, quer somente garantir a sua posição conseguida a duras penas. Ela é uma personagem marcante que chama o professor pelo nome de "Patroy", o que causa um sentimento de ridículo e ao mesmo tempo absurdo perante as crianças.

Sites

Planejamento da Ação Didática. Disponível em: <http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/o-planejamento-acao-didatica.htm>

<http://www.ebah.com.br/content/ABAAABRNAAF/didatica-planejamento-educacional-planejamento-ensino>

<http://reginabotto.blogspot.com.br/2011/02/planejamento-de-ensino-acao-pedagogica.html>



Capítulo

7

A Aula: expressão viva do plano

Objetivo

- Apresentar os elementos que compõem os planos.

Introdução

O presente capítulo parte da compreensão da aula como momento-síntese do processo de planejamento e tem como objetivo apresentar alternativas metodológicas existentes e vivenciadas na prática docente, esteiradas na perspectiva histórico-crítica que busca garantir processos coletivos de construção do conhecimento.

Quando pensamos na aula nos vem à mente a compreensão de que se trata da expressão viva do plano. Paralelo a isso, desponta uma provocação instigante ao nosso diálogo: Como garantir o verdadeiramente novo em educação através desse momento-síntese da ação docente?

Alves e Ghiraldelli Jr.(2000) nos sugerem que o verdadeiramente novo em educação, que a verdadeira aula reside no uso crítico e criativo dos muitos espaços tempos de aprender ensinar; na possibilidade do real encontro entre sujeitos aprendizes; no cortejamento e troca entre humanos livres; na reescrita da realidade e no reconhecimento da “autoridade semântica” de um outro modo de dizer as coisas.

A boa aula fica sendo, pois, o fruto de buscas e de muitas trocas; de encontros e desencontros, de ensaios, acertos e erros, da construção e reconstrução dos modos de ser, sentir e conviver; do empenho, do estudo e da paciência histórica; enfim, do reconhecimento do professor como autor e ator do seu fazer didático. Segundo Rios (2002), é quando o saber e o sabor se fazem presença que a aula tem sentido e significado.

Pensemos a boa aula como manifestação do saber fazer do bom professor como categorias históricas, contextualizadas e não uniformes e uni-



versais, pois se perguntarmos bom/boa para quem e para quê? veremos o quanto são relativos nossos saberes e competências.

Por fim, aprendamos a reconhecer os bons frutos do esforço de construção do nosso saber-fazer, não só como consequência do empenho, vocação e talentos individuais, mas, também, como conquista de uma luta coletiva pela profissionalização do professor. Afinal, do que nos vale o destaque de alguns se toda uma categoria profissional continua desacreditada? Qual o peso do desejo pessoal de sermos reconhecidos como bons professores se não dispomos de condições reais, materiais, concretas para este empreendimento?

A decisão pelo tipo de estratégia a ser utilizada revela, num primeiro plano, a intencionalidade do ato de ensinar. Nesse sentido, sua escolha deve considerar, além dos objetivos e fins educativos, a adequação ao conteúdo programático, às características dos alunos, aos recursos materiais e ao tempo disponível para estudo.

No que concerne aos conteúdos curriculares, no momento de selecionar as estratégias, é preciso observar as particularidades das áreas do conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias), a natureza do conteúdo (conceitual ou factual, atitudinal e procedimental) e seu momento ou fase de estudo (introdução, aprofundamento e culminância).

O perfil intelectual da turma de alunos e as relações de interação existentes se constituem em outras referências nesse processo. Assim, a prática social desses sujeitos, as operações mentais construídas e por desenvolver deverão ser parâmetro de adequação das atividades à realidade social e cognitiva desse coletivo. Como sentenciar Anastasiou (2004), o conhecimento dos alunos é “essencial para a escolha da estratégia, com seu modo de ser, de agir, de estar, além de sua dinâmica pessoal” (p. 70).

Os fatores tempo, espaço físico, bem como os meios materiais disponíveis, também precisam ser considerados para que os procedimentos didáticos se tornem exequíveis. Consideremos, ainda, a condição do próprio professor de efetivar tais ações, pois conhecer a dinâmica operativa das estratégias constitui elemento não menos importante que os demais.

Ao atentarmos para a observância de critérios no momento de escolha das estratégias de ensino não estamos enfatizando o metodológico em detrimento de outras problemáticas pedagógicas, traço típico de uma abordagem tecnicista ou meramente instrumental, por isso, acrítica. Nosso intento está voltado para o reconhecimento da necessidade de uma abordagem que provoque rupturas com práticas pedagógicas tradicionalistas, marcadas pela ênfase nos saberes e fazeres docentes, em detrimento da participação dos alunos nas experiências de aprendizagem. Uma abordagem crítica, que assegure o desen-

volvimento de operações de pensamento que favoreçam a formação de sujeitos críticos, autônomos e com capacidade de intervir na realidade.

Tanto na prática dos professores como na literatura especializada é possível encontrarmos um leque variado de estratégias de ensino. Recorrendo à sistematização de Veiga (1993, 2006), Masetto (2003) e Anastasiou (2004) identificamos: debate, estudo de caso, pesquisa, projetos, dramatizações, seminários, estudo de textos, júri simulado, simpósio, painel, fórum, oficinas, estudo do meio, trabalhos de grupo, portfólio, mapa conceitual, discussão em meios informatizados, dinâmicas de grupo, estudo dirigido e exposição oral.

Deste grupo, que de modo algum esgota as alternativas metodológicas existentes e vivenciadas na prática docente, detalharemos aquelas mais recorrentes no cotidiano escolar, a saber: exposição oral, estudo de textos, estudo dirigido, debate, seminários e pesquisa. Ademais, esta escolha considerou o fato de que são frequentes as distorções em seu uso.

1. Exposição oral

Uma das estratégias mais frequentes no cenário escolar. De tão comum chega a ser confundida com a própria aula, reduzindo-a aos momentos da preleção, nos quais o professor expõe, transmite, explica aos alunos uma gama de conhecimentos em forma de dados e informações. Essa estratégia, presente no Brasil desde o plano pedagógico jesuítico, se caracteriza pela ênfase na linguagem oral, na estruturação lógica de um assunto e na transmissão de determinados conteúdos aos alunos (LOPES, 1993).

Tais características realçam um aspecto que tem sido alvo de fortes críticas a esse procedimento didático: a relação unilateral e autoritária do professor com o saber e com os alunos, típica de uma “educação bancária”, como diria Paulo Freire. Todavia, é preciso considerar que as exposições não são, por natureza, desprezíveis. Se sua configuração tradicionalista evidencia a ausência de vínculos entre a prática educativa escolar e a prática social dos alunos, esta relação poderá estar no centro de uma opção pedagógica crítica, progressista, transformadora (SAVIANI, 1985).

Em nosso entendimento, nas situações de aula em que há vinculações entre o movimento do pensamento delineado pelo professor e o de seus alunos, possibilitando a que estes interfiram, lancem mão de suas dúvidas, de suas curiosidades, do seu conhecimento/saber de experiência feito (FREIRE, 1996), esse tipo de exposição pode ser denominado de exposição dialogada.

Nosso intuito é atribuir a esta estratégia de ensino o seu merecido lugar. Entendemos que para superar sua marca tradicionalista ela precisa assumir o diálogo como fundamento e dinâmica. A exposição dialogada é orientada pela prática social dos alunos, por sua problematização e análise (LOPES, 1993).

Essa perspectiva nega a verticalidade e o autoritarismo nas relações educativas em torno da busca pelo conhecimento e pela emancipação do outro.

Grosso modo, podemos dizer que na prática pedagógica a exposição dialogada responde a três objetivos: abrir um tema de estudo; fazer uma síntese do assunto explorado; alimentar o processo de conhecimento, mediante a socialização de recentes descobertas, atualização de dados e apresentação de novas fontes de informação. Sua execução é constituída dos seguintes momentos: contextualização do tema, visando mobilizar os alunos para o estudo pela apresentação de situações problemas, fatos, casos ilustrativos; a exposição propriamente dita; e a síntese integradora, que pode ser feita pelo professor ou pelos alunos. O emprego desta estratégia requer certos cuidados, sendo importante atentar para: os objetivos e a sequência dos tópicos da exposição; o limite de tempo e os recursos auxiliares; a movimentação no espaço em que ocorre; a linguagem, o ritmo e a entonação de voz do expositor.

Tais aspectos podem parecer, à primeira vista, um preciosismo desnecessário. Contudo, não é raro encontrarmos pessoas comentando os “descompassos” que perceberam em uma exposição de que participaram. Falam da ausência de ordenamento das ideias; alguns se ressentem de não terem acompanhado o “fio condutor” da argumentação; outros registram a falta de elementos que favorecessem certa empatia ou mesmo aproximação entre a pessoa responsável pela exposição e os demais, e assim por diante. Os cuidados antes mencionados podem contribuir para evitar tais problemas, sobretudo no âmbito da prática escolar.

Assim, logo no início é sempre esclarecedor situarmos os alunos sobre os objetivos da fala e sua forma de organização. No que concerne ao tempo, lembramos que uma exposição de 50 minutos (tempo máximo sugerido) se torna mais atrativa, na medida em que se fizer permeada por indagações, relatos, ilustrações, enfim, elementos que propiciem a participação efetiva dos alunos.

Nesse esforço também podemos recorrer a recursos didáticos auxiliares, como: quadro branco ou verde; pequenos textos, jornais, revistas, slides, fotografias, músicas, trechos de filmes, documentários e muitos outros. É importante destacar a importância da preparação e, se for o caso, da testagem prévia desses recursos. Verificar, ainda, o espaço físico onde a exposição irá acontecer para conhecer as condições oferecidas, é sempre recomendável.

A movimentação no espaço físico onde ocorre a aula é outro aspecto que o professor deve considerar. Quando o expositor faz sua preleção sentado, seguida pela leitura de longos textos, está fadado ao fracasso. Ao contrário, o “chegar junto”, o “olho no olho”, facilita a comunicação e o diálogo pretendidos. Dirigir-se pessoalmente ao aluno, além de valorizar a pessoa do outro, atrai a atenção e proporciona *feedback*.

A linguagem, o ritmo e o tom de voz são outros componentes importantes para o êxito desse procedimento de ensino. Clareza, objetividade, pertinência

ao espaço e ao público são parâmetros de adequação da linguagem do professor. Gírias e palavras de baixo calão não condizem com a exigência de uma linguagem acessível e academicamente orientada. A fala, por sua vez, deve acompanhar o raciocínio, apresentando pausas, produzindo ênfases, tons mais altos e baixos, a depender da situação.

Atentar para o desenvolvimento deste e de outros aspectos, ao nosso ver, evidencia a preocupação do professor com uma prática consequente e interessada em assegurar a aprendizagem dos alunos. Ela reflete o reconhecimento dos professores e dos alunos como aprendizes, os quais, pela partilha de seus saberes, ensinam e aprendem, aprendem e ensinam (FREIRE, 1999).

2. Do estudo de textos ao estudo dirigido

Ao caracterizar essa estratégia, também recorrente na prática docente, Azambuja e Souza (1993) destacam que “estudar um texto é trabalhar nele de modo analítico e crítico, desvendando-lhe sua estrutura, percebendo os recursos utilizados pelo autor para transmitir uma mensagem, descobrindo o seu objetivo, antevendo hipóteses, testando-as, confirmando-as ou refutando-as” (p. 49).

Podemos dizer que o desenvolvimento da “capacidade de interpretação” apresenta-se como elemento definidor do estudo de texto. Interpretar assume aqui o esforço de ir além da mera codificação; envolve uma leitura que possibilite ao aluno elaborar e reelaborar uma compreensão crítico-contextual das relações sociais em que está inserido.

Nem sempre, entretanto, os alunos acolhem com prazer essa atividade. Alguns motivos justificam essa aversão: os alunos não percebem a importância dessa metodologia para o ato de conhecer; as experiências vivenciadas em sua trajetória escolar fizeram uso inadequado dessa estratégia. Para evitar situações como essas o professor precisa estimular, orientar e acompanhar o estudo de texto, socializando para os alunos os objetivos de sua realização.

Na escolha dos textos, um elemento decisivo é observar sua pertinência às condições de aprendizagem do aluno, bem como o acesso a esse material. Por sua vez, a definição de formas diversificadas de sistematização do estudo realizado contribui para a consolidação do aprendizado, o que pode ser concretizado mediante a elaboração de resumos, fichamentos, resenhas, esquemas, gráficos, mapas conceituais, um novo texto, um rol de perguntas, dentre tantas outras possibilidades. Também é fundamental que o produto do estudo seja socializado, tornado objeto de trabalho em aulas seguintes.

O estudo dirigido, outra estratégia de ensino, pode contribuir para desenvolvimento da capacidade interpretativa do aluno. De certo que não estamos aqui fazendo referência às práticas expressas em certos tipos de exercícios que mais fragmentam e encurtam o conteúdo do que favorecem sua compreensão. Um estudo dirigido não é um roteiro de perguntas com respostas prontas, pois precisam

apenas ser transcritas literalmente do texto ou da fonte que está servindo de base. Esta é uma concepção reducionista e simplificada dessa estratégia de ensino.

Ao refutar a lógica instrumental predominante no fazer pedagógico docente em relação ao estudo dirigido, Veiga (1993) destaca que seu uso em uma perspectiva crítica exige que o aluno “explore” o material estudado de “maneira efetiva” (p. 81). O posicionamento da autora pode ser mais bem compreendido à luz dos objetivos dessa estratégia:

- a) Provocar os alunos criticamente a respeito do que a realidade indica, buscando na leitura os fundamentos necessários à explicação e compreensão das questões levantadas;
- b) Aprofundar o conteúdo do texto didático para além das informações superficiais e da mera opinião;
- c) Buscar a conexão entre o texto didático e seu contexto, vinculando também ao contexto do autor e do leitor, ou seja, propiciar a leitura polissêmica;
- d) Desenvolver no aluno a reflexão, a criticidade e a criatividade;
- e) Capacitar os alunos à leitura de textos ou livros didáticos necessários à sua instrumentalização, ou seja, apropriação das ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário, artístico, tecnológico etc.

O estudo dirigido, seja de um texto, seja um livro ou de um conjunto de materiais explorados ao longo de um dado espaço-tempo de ensino, está voltado para a ampliação do conhecimento do aluno como sujeito situado. Essas duas estratégias de ensino permitem ao aluno extrair e explorar conceitos-chave; elaborar perguntas; propor alternativas de soluções para um dado problema; apontar posições e comentá-las.

Essas operações de pensamento evidenciam sua compreensão do estudo efetuado, ao mesmo tempo em que constituem elementos que lhe possibilitam produzir uma interpretação própria e crítica do mundo. Tais possibilidades denotam seu potencial pedagógico no processo de ensino.

3. Debate

A prática do debate é cada vez mais presente no dia-a-dia da maioria das pessoas, sobremaneira nos momentos de conflito, de divergências e de disputa. Nas situações de ensino é comum a promoção de um debate quando queremos conhecer pontos de vista diferentes. Este é seu papel, como nos lembra Castanho (1993).

No debate, a linguagem oral aparece como um traço característico. Nele, o aluno expressa oralmente suas ideias, reflexões e experiências, bem como dialoga, argumenta, ouve e aprende a respeitar e conviver com opiniões distintas das suas. Ele contribui para a independência intelectual do aluno ao

colocá-lo diante de situações de contraste de posições, nas quais é preciso tomar posições fundamentadas.

Para que o debate aconteça de forma satisfatória é preciso que o tema em análise seja conhecido por todos, sobretudo pelo professor. Ao professor cabe preparar a atividade com antecedência, indicando fontes para a busca de informações, como textos de livros, revistas, filmes e sites, por exemplo. Com os alunos, deve discutir e elaborar as regras para o funcionamento do debate, decidindo sobre aspectos como: a fala dos debatedores, o tempo de duração total da atividade, o tempo de fala, de réplica e tréplica e o momento dos questionamentos. Esses cuidados são pertinentes para oportunizar a todos os integrantes a condição de falar, de ser ouvido e de ter suas ideias questionadas, mas respeitadas.

A mediação deve ser feita pelo professor que poderá interferir a qualquer momento, seja para fazer questionamentos ou comentários, seja para garantir a organização e oportunizar a todos o direito de expor seus argumentos. Nesta posição é sua tarefa também controlar o tempo de fala, de modo a assegurar que a atividade seja concluída, evitando-se que o tempo seja extrapolado e, ao final, as ideias não sejam sintetizadas.

Esta é uma estratégia que mobiliza de forma significativa os alunos, que se sentem valorizados e encontram nessa atividade um espaço de socialização de seus pensamentos e compreensão das relações sociais de que fazem parte. Uma variação do debate é a situação em que o grupo assume posição inversa àquela assumida anteriormente. A essa perspectiva, denominamos descentramento, que se constitui no exercício da movimentação ampliação dos nossos pontos de vista, exercitando uma postura altruísta.

4. A pesquisa

Para muitos a inclusão da pesquisa entre as estratégias de ensino mais recorrentes no cotidiano pode causar estranheza. Contudo, quem ainda não se deparou com um estudante preocupado com “a pesquisa” encaminhada por seu professor, via de regra como tarefa de casa? É provável que cada um de nós tenha um relato a contar sobre algum fato relacionado a este tipo de solicitação. Tal constatação nos leva a afirmar que os professores percebem a pesquisa como uma estratégia que favorece a aprendizagem de seus alunos.

Para Gatti (2002), a pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. É um princípio educativo, pois se constitui como atividade fundamental para aprender, devendo se fazer presente desde a primeira etapa da educação básica. É este entendimento que está na base da pesquisa como estratégia de ensino; como processo sistemático que propicia a construção de conhecimento e contribui para o desenvolvimento da capaci-

dade de questionar, levantar hipótese, coletar e analisar dados, fundamentar decisões, elaborar propostas.

Na prática educativa escolar, a pesquisa, como estratégia de ensino, não se confunde como uma investigação científica. Todavia, como esta prática, ela também pressupõe preparação, acompanhamento sistemático por parte do professor e publicização dos resultados. Em situações de ensino com crianças do ensino fundamental, por exemplo, cabe propiciar a vivência de práticas investigativas tendo em vista o desenvolvimento de determinadas habilidades como observar, colher dados, registrar informações e analisar fatos. Tudo isso, é óbvio, sendo ajustado às condições sociais e cognitivas dos discentes.

Pensemos no tema da germinação em uma turma de alunos do 3º ano desse nível de ensino. O professor pode iniciar o estudo mapeando os saberes prévios dos alunos sobre o nascimento de uma planta, suscitando questões que instiguem sua curiosidade sobre este processo, as quais devem ser registradas. A busca de informações acerca do tema discutido constitui outro momento fértil voltado para a instrumentalização dos alunos. Aqui, cabe ao professor orientar os alunos para que identifiquem subsídios, façam a leitura e extraiam ideias que esclareçam as questões elaboradas.

O resultado dessa busca, além de sistematizado por escrito, também deve ser alvo de discussão coletiva em aula. A realização de uma experiência é outra possibilidade de colher dados. Ela pode ocorrer em aula ou ser encaminhada para casa. Neste último caso, é tarefa do professor orientar, passo a passo, o que a criança irá fazer. O que foi observado deve ser objeto de discussão e registro por alunos e professores, culminando com reflexão acerca da responsabilidade do homem com a preservação da natureza.

Ao proceder dessa forma, o docente estará fomentando o desenvolvimento da curiosidade, do pensamento analítico e reflexivo. Infelizmente, não é esta ainda a prática predominante no cotidiano escolar, sendo frequente ações pontuais. Nos demais níveis de ensino da Educação Básica, o emprego da pesquisa como estratégia de ensino não é muito diferente, conforme mostram os estudos de Ludke (2000, 2001a, 2001b) e André (2001).

Tal fato nos leva a destacar que esta atividade não pode ser improvisada ou feita de qualquer maneira no contexto escolar. Ela requer planejamento e acompanhamento, etapas em que a mediação do professor ocorre de modo variado, conforme as condições de aprendizagem dos alunos. A definição do tema a ser estudado, o delineamento das questões norteadoras, bem como a explicitação dos objetivos e de como a pesquisa será conduzida são elementos que reclamam planejamento prévio. A coleta e registro dos dados, bem como a análise e socialização dos resultados caracterizam o acompanhamento da execução da pesquisa tendo em vista assegurar a formação dos discentes na direção pretendida pelo professor e pela escola.

As estratégias de ensino aqui detalhadas, em seu conjunto, têm em comum a exigência de preparação, acompanhamento e avaliação por parte do professor quando da realização destas. Seu potencial, conforme assinalado no início do texto, está associado não só ao uso de um elenco dinâmico e diversificado de procedimentos de ensino, mas à necessária coerência aos ideais pedagógicos que lhe dão sentido. Sobre a diversificação da ação didática, é importante mencionar a ampliação de suas formas e espaços oportunizada pelos ambientes virtuais de aprendizagem. Nos últimos anos cresceu o emprego de estratégias interativas como as teleconferências, os chats ou bate-papos, as listas de discussão, o correio eletrônico e a internet.

Outro desafio do fazer docente, quando filiado a uma prática educativa crítica, interessada e preocupada com a emancipação dos discentes, é o efetivo trabalho em grupo. As atividades em equipe se fazem presentes em um número significativo de estratégias, todavia empregadas equivocadamente, corroborando para o reforço às barreiras na comunicação e para a histórica divisão e fragmentação dos papéis entre os alunos.

Esta constatação torna urgente recuperarmos os reais objetivos do trabalho em grupo, a saber: garantir vez e voz ao coletivo dos alunos; contribuir para as trocas de saberes e dificuldades, oportunizando o aprender com o outro e não só com o professor; delegar e cumprir responsabilidades, na interdependência de uns para com outros; enfim, propiciar práticas sociais organizativas e democráticas substanciando aprendizagens colaborativas.

A metáfora dos andaimes, nesse sentido, se coloca como um convite para que utilizemos as estratégias de ensino como suporte na construção de novos hábitos de trabalho, fundados no diálogo e na reflexão crítica e contextualizada. Qual o contributo da formação nesse desafio? Esta interrogação está no centro das análises do próximo tópico, as quais encerram esta reflexão abordando as vivências de algumas professoras com as estratégias de ensino em seus processos formativos.

5. Seminários

O seminário é um espaço em que as ideias são semeadas, onde temas e problemas são discutidos. Esta estratégia de ensino é cada vez mais presente no cotidiano escolar, sobretudo no Ensino Médio, embora a literatura especializada a indique como “atividade didática específica de cursos universitários” (SEVERINO, 2000, p. 63). Tem como principal objetivo, oportunizar uma reflexão profunda de um tema ou problema. Caracteriza-se como uma ação coletiva voltada para o estudo “rigoroso” de um assunto, que abrange múltiplos procedimentos, bem como exige diálogo e colaboração entre os alunos e destes com o professor.

Sua dinâmica de realização agrega, de forma diferenciada, o professor e o aluno. A preparação consiste na apresentação do tema, definição dos objetivos,

dos procedimentos a serem seguidos e das fontes de pesquisa. Segue, então, o momento de estudo no qual acontecem as consultas bibliográficas, as leituras, as coletas e análises de dados e a sistematização das ideias que serão discutidas quando da execução do seminário.

Essa etapa deve ser desenvolvida pelos alunos sob a orientação do professor. O momento da plenária, que marca a concretização do seminário, consiste na explanação e discussão do tema, seguido da entrega do relatório escrito. Cabe ao professor fazer comentários sobre cada apresentação, bem como realizar uma síntese integradora, no final.

O seminário, como as demais estratégias, fomenta a capacidade de análise, de interpretação e de síntese dos alunos, por meio tanto do exercício da oralidade quanto da sistematização escrita de sua reflexão. Ademais, fortalece e amplia as formas de interação do aluno com o saber, com seus colegas e com o professor. Entretanto, nas investigações acerca do uso desta estratégia de ensino, encontramos duas advertências importantes.

Severino (2000) alerta sobre a necessidade do estudo de obras completas, destacando que sua “leitura pode ser feita por etapas [...] mas que deve desdobrar-se sempre mais no conjunto da obra dos autores” (p. 71). Ao fazer esta advertência, o autor mostra sua preocupação com o uso de fragmentos de textos como material bibliográfico, prática que se alinha na contramão de uma análise rigorosa e profunda como pressupõe um seminário.

Por sua vez, Masetto (2003) critica a banalização desta estratégia na prática pedagógica. De acordo com o autor, qualifica-se como seminário “até resumo de capítulos de livro feito pelos alunos e apresentado para seus colegas em aula, enquanto, muitas vezes, o professor apenas assiste sem interferir” (p. 120). Ao refutar essa prática, reconhece que este procedimento tem potencial pedagógico para o aprendizado discente desde que realizado de modo adequado.

O seminário, como as demais estratégias, é orientado por um ideário pedagógico, o qual lhe assegura determinados contornos. No âmbito da aula, utilizá-lo para fomentar a progressiva autonomia dos alunos é uma decisão construída pelo professor com base no seu entendimento sobre os fins educativos. Nessa direção, uma variação interessante dos seminários é o que chamamos de seminário integrado, cujo objetivo é trabalhar diferentes conteúdos de forma interativa em sala de aula, propiciando um melhor aprendizado dos alunos.

O funcionamento do Seminário Integrado ocorre através do modelo espiral, em que todos os alunos, organizados em grupos, interagem, assumindo diferentes papéis na sala de aula, a saber: coordenação, apresentação, atividade prática, resumo, problematização e avaliação, sob a forma de rodízio. Coerente com a concepção integradora e cooperativa do Seminário Integrado, a nota atribuída ao conjunto dos alunos(as) deverá se constituir na média final de todas as apresentações.

Grupo A: Coordenação – faz o aquecimento da turma, checa se todos estão lendo o material, se estão preparados, providencia os recursos audiovisuais, faz o controle de frequência no dia da apresentação, registra os diferentes momentos do Seminário, etc.

- **Grupo B: Apresentação** – utilizando, no máximo, 30 minutos, faz a apresentação do material estudado, aprofundando o conteúdo em pauta.
- **Grupo C: Atividade Prática** – apresenta uma situação prática decorrente do conteúdo estudado ou que esteja relacionada a ele em utilizando, no máximo, 20 minutos.
- **Grupo D: Síntese Escrita** – distribui para o grupo e apresenta um resumo do texto estudado em, no máximo, 10 minutos.
- **Grupo E: Problematização** – levanta uma questão instigadora de futuras leituras e discussões e a apresenta em, no máximo, 5 min.
- **Grupo F: Avaliação** – atribui nota, de 0 a 5, para a atuação das equipes. O(a) professor(a) faz o mesmo.

Segue, abaixo um roteiro que poderá servir de suporte para a organização do Seminário:

5.1 Temáticas e material de suporte

- Temática1:
texto(s) _____
- Temática2:
texto(s) _____
- Temática3:
texto(s) _____
- Temática4:
texto(s) _____
- Temática5:
texto(s) _____
- Temática6:
texto(s) _____

5.2 Cronograma das apresentações

- Dia: __/__/__: TEMÁTICA 1
- Dia: __/__/__: TEMÁTICA 2
- Dia: __/__/__: TEMÁTICA 3
- Dia: __/__/__: TEMÁTICA 4

- Dia: __/__/__: TEMÁTICA 5
- Dia: __/__/__: TEMÁTICA 6

Grupo	TEMÁTICA 1	TEMÁTICA 2	TEMÁTICA 3	TEMÁTICA 4	TEMÁTICA 5	TEMÁTICA 6
A	coordenação	avaliação	síntese escrita	problematização	atividade prática	apresentação
B	apresentação	coordenação	avaliação	síntese escrita	problematização	atividade prática
C	atividade prática	apresentação	coordenação	avaliação	síntese escrita	problematização
D	problematização	atividade prática	apresentação	coordenação	avaliação	síntese escrita
E	síntese escrita	problematização	atividade prática	apresentação	coordenação	avaliação
F	avaliação	síntese escrita	problematização	atividade prática	apresentação	coordenação

5.3 Instrumental de Avaliação

Avaliação da Temática

Equipe avaliadora: _____

DATA: __/__/__

Equipe/ Critérios de avaliação	Organização	Domínio do conteúdo	Interação com a turma	Metodologia	Sub-total
Coordenação					
Apresentação					
Atividade Prática					
Síntese escrita					
Problematização					
MÉDIA					

Atividades de avaliação



1. Recorra ao texto e descubra possibilidades para transformarmos a tradicional aula expositiva em uma exposição dialogada.
2. Pense nas muitas aulas das quais você participou, quer na condição de aluno ou de professor(a). É possível perceber nestas a presença do diálogo e da problematização? Sistematize o percurso de uma dessas aulas, tomando-a como objeto de um relatório reflexivo, no qual você apresente as dificuldades percebidas, o nível de interação grupal, a condução do(a) educador(a) e outros elementos que precisam ser superados para a concretização da mudança.

3. Dentre as muitas sugestões de metodologia apresentadas no texto, quais as mais apropriadas para utilização em sua sala de aula? Apresente argumentos que justifiquem sua escolha.
4. Realize uma pesquisa que revele os antigos e novos elementos presentes na prática de ensino dos professores de...(escolher a disciplina ou área e a série ou ano). Nesta pesquisa, focalize a atuação do(a) professor(a), a postura dos(as) alunos(as) diante das aulas e as aulas propriamente ditas.

Sobre o perfil do professor investigue:

- a) A relação deste com a disciplina que leciona (se domina e gosta do que ministra);
- b) Os objetivos e expectativas que alimenta com relação aos alunos;
- c) A sua relação com os alunos;
- d) Sua rotina de estudo e planejamento.

Quanto aos alunos, investigue:

- a) O que pensam e esperam da disciplina e do professor;
- b) As reações/comportamentos expressos durante as aulas;
- c) Elementos apontados como fortes e desmotivadores nestas;

Sobre as aulas, considere:

- a) Seus principais momentos/passos;
- b) As atividades mais frequentes;
- c) Os recursos mais usados e a forma de utilização destes;
- d) A abordagem dada aos conteúdos.

O trabalho poderá ser realizado em grupo recorrendo à observação de aulas, questionários e/ou entrevistas, e ainda, à análise de planos de ensino, livros, exercícios e provas.

Conclua a investigação apontando:

- a) O que de tradicional continua presente na prática de ensino de...
- b) O que mudou ou vem mudando;
- c) A direção para onde as mudanças estão se dirigindo;
- d) Os antigos e novos desafios que estão sendo apresentados aos professores.

Leituras, filmes e sites



Leituras

OSOWSKI, Cecília. Avaliação e poder: disciplinar e/ou transformar? Revista de Educação AEC, Brasília: n.94, p.41-48, Jan/Mar. 1995.

Azevedo, m. a. R.; ANDRADE, M. F. R. O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar.

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

VERDINI, A. de S. A sala de aula como espaço de leitura significativa. Rio de Janeiro: ONG Leia Brasil, [2006?]. Disponível em: <http://www.leiabrasil.org.br/old/material_apoio/formacao_leiturasignificativa.htm>. Acesso em: 21 jul. 2012.

FERREIRA, M. S.; SANTOS, M. R. Aprender a ensinar: ensinar a aprender. 3.ed. Porto: Edição Afrontamento, 2000.

Vídeos

O primeiro aluno da classe. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q6bLLKT1Wv4>. O filme (Front of the Class – O líder da Classe ou O Primeiro da Classe) mostra o preconceito que Brad Cohen (Jimmy Wolk) sofreu por toda a sua vida por fazer esses "barulhos" estranhos devido a Síndrome de Tourette. As pessoas não entendiam, achavam que era uma brincadeira de mal gosto e o desprezavam e o castigavam por isso (inclusive o seu próprio pai o maltratava). Mas ele não se deixou abater e mostrou que era superior a qualquer tipo de preconceito e então resolveu dar aulas para crianças, coisa que ele amava e sempre sonhou em fazer. E se tornou o professor mais amado entre seus alunos. Esse filme narra a história de vida de Brad Cohen (Jimmy Wolk), que tem Síndrome de Tourette (é um distúrbio neurológico que faz com que o corpo perca o controle e a pessoa com essa doença tem tiques nervosos) e mesmo assim ele não deixa que essa deficiência o vença. Desde os 6 anos, ele tem esses problemas, mas sua mãe sempre o incentivou a ter uma vida como a de todo mundo, não é por conta do Tourette que ele não podia ter uma vida comum. Foi um diretor que o fez ser aceito na escola e pela ignorância dos professores que ele teve na vida, decidiu o ser o professor que ele nunca tinha tido. Ele adora ensinar o mais importante: que nada nunca o impediu de viver. Baseado em fatos reais, hoje em dia o verdadeiro Brad é casado com Nancy, fez seu mestrado e faz o que ele ama fazer: dar aulas.

Sites

<http://meuartigo.brasile scola.com/pedagogia/processo-didatico-educativo-analise-reflexiva-sobre-processo-ensino-aprendizagem.htm>

http://www.academia.edu/3110200/A_organiza%C3%A7%C3%A3o_do_esp%C3%A7o_em_sala_da_aula_e_suas_implica%C3%A7%C3%B5es_na_aprendizagem_cooperativa

http://www.academia.edu/3110200/A_organiza%C3%A7%C3%A3o_do_esp%C3%A7o_em_sala_da_aula_e_suas_implica%C3%A7%C3%B5es_na_aprendizagem_cooperativa

Referências



ALMEIDA, Ana Maria Bezerra de. O plano de ensino: ponte entre o ideal e o real. In: ALMEIDA, [et.all.]. **Dialogando com a escola**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

ALVES, Nilda. Espaço e tempo de ensinar e aprender In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de [et all.]. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Fortaleza: Líber Livro, 2008.

GASPARIM, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, pág. 163.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Didática e teorias educacionais**. Rio de Janeiro DP&A, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Maria Socorro Lucena. E por falar em planejamento. In: **Aprendiz da prática docente** – a didática no exercício do magistério. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

LOPES, Osima. A aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, Ilma (org.). **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas, SP: Papirus, 1998.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Silvina Pimentel. Elementos constitutivos da identidade da escola. In: ALMEIDA, [et.all.]. **Dialogando com a escola**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.





Parte

4

Avaliação: revisitando percurso em busca da ressignificação







Capítulo

8

Avaliação da aprendizagem

Objetivo

- Discutir a avaliação no ensino-aprendizagem com vista a sua resignificação, considerando-a como elemento curricular, intrínseco ao movimento pedagógico, associada a uma teoria que conduz professores, pais e alunos à compreensão do processo de aprender e intervir, construindo conhecimentos coletivamente.

Introdução

A avaliação da aprendizagem tem sido abordada sob diferentes enfoques ao longo da história da educação brasileira, partindo da concepção jesuítica, contida no *Ratio Studiorum*, até os dias de hoje, quando, entre outros, se enfatiza o aspecto político-social das práticas avaliativas nas escolas.

A compreensão das concepções que hoje dimensionam a avaliação da aprendizagem supõe, antes de tudo, o conhecimento da própria teoria que vem caracterizando cada momento da educação brasileira.

No Brasil, a avaliação da aprendizagem sofreu influência da teoria norte-americana, principalmente a partir dos anos 60 do século passado, quando se evidenciou, sobremaneira, a teoria de Ralph Tyler. Apesar de ter sido amplamente divulgada, esta teoria tem sido criticada pelos autores brasileiros.

O centro das críticas é direcionado ao seu caráter comportamentalista, que atribui à avaliação o significado de verificação de mudanças de comportamento ocorridas sob a ótica dos objetivos delineados pelo professor. Além disso, a teoria de Tyler é questionada por se restringir a registros de resultados baseados em correções de provas ou tarefas diárias.

Critica-se ainda a forte ênfase desta teoria aos instrumentos de verificação e aos critérios de análise de desempenho, sem contudo considerar o processo de aprendizagem e as conseqüências político-sociais desencadeadas a partir deste modelo de avaliação.

A teoria subjacente às tendências pedagógicas presentes na educação brasileira tem dado à avaliação diferentes enfoques:



Na tendência Tradicional evidencia-se a supervalorização do professor e dos conteúdos como acervo da humanidade. Do aluno é esperado que assimile o conteúdo de forma reprodutivista. A avaliação é utilizada como instrumento de verificação e se caracteriza como medida de conhecimento, expressa através da nota. Assumindo um caráter punitivo, a nota é relacionada com normas disciplinares. Só o aluno é avaliado e o professor assume o papel de “juiz maior”; como dono do saber torna-se também o dono do poder.

Observa-se na tendência Renovada que o professor é relegado a segundo plano e o aluno é valorizado como o centro da atividade escolar. O destaque é dado ao processo de aprendizagem e ao interesse do aluno. Por isso, na avaliação, não é tão importante o conhecimento aprendido, mas o esforço, o interesse, a participação, a frequência e a pontualidade. É desta tendência que surge a escala de conceitos, em substituição à nota, enfatizando o caráter qualitativo. Como a subjetividade é exacerbada, a avaliação assume uma conotação extremamente individual e continua elitista em relação aos aspectos sociais.

De forma a satisfazer objetivos comportamentais predeterminados, a tendência Tecnista valoriza o processo e a técnica de ensino. A avaliação é colocada como um processo padronizado de respostas objetivas, onde os instrumentos principais são os testes de marcar e as instruções programadas. Destacam-se aqui os bancos de testes elaborados por técnicos especializados em avaliação. Através da avaliação o aluno é limitado ao conhecimento padronizado.

Na tendência predominante a partir dos anos 80, influenciada pela abertura política, a escola é chamada a assumir sua função social em favor das classes desfavorecidas. Neste contexto, a atividade escolar deve ser pautada nas discussões dos temas sociais e políticos e em ações que visem transformar a realidade. Os conteúdos, como conhecimentos sistematizados e historicamente construídos, assumem o caráter de meios para colocar as classes populares em condições de participação efetiva nas lutas sociais.

Valoriza-se nesta tendência o papel ativo do aluno no processo de aprender e o papel de animador do professor. Ambos são compreendidos como sujeitos do ensino e aprendizagem e da própria história. A avaliação nesta perspectiva atinge conhecimentos, habilidades e virtudes, é quantitativa e qualitativa, desvincula-se do caráter de classificação para assumir o caráter de diagnóstico, reflexão e orientação.

Neste novo enfoque, a avaliação tem sido estudada cada vez menos como uma questão simplesmente técnica e passa a ser abordada, essencialmente, como uma questão política.

Contrariando as limitações literárias no Brasil sobre a avaliação no ensino e aprendizagem até a década de 70, os autores contemporâneos têm dado a esta temática uma especial atenção, na medida em que a escola tem bus-

cado assumir um novo papel, referendado por um posicionamento político-pedagógico. Também seus elementos curriculares, entre estes a avaliação, têm sido objeto de estudos, tendo em vista adequá-los a esta nova tendência que tem se configurado no sistema do ensino brasileiro a partir dos anos 80.

A literatura sobre avaliação no contexto educacional brasileiro, até a década de 70, sofreu grande influência do pensamento norte-americano, e seus resquícios, ainda hoje, se fazem presentes na prática avaliativa das escolas.

Os estudos de Hoffmann (1991) destacam a forte influência da teoria norte-americana, enfatizando a proposta de Ralph Tyler, principalmente a partir dos anos 60. De acordo com essa autora, a teoria de Tyler é de caráter comportamentalista, baseada em mudanças de comportamento, o que atribui à avaliação o significado de verificação de mudanças ocorridas sob a óptica dos objetivos previamente delineados pelo professor.

Essa teoria é revelada na prática docente pela restrição da avaliação ao registro dos resultados, baseados em correções de tarefas diárias. Nesta perspectiva, as discussões sobre avaliação têm sido direcionadas e limitadas aos instrumentos de verificação e aos critérios de análise de desempenho final dos alunos.

Ainda sobre a teoria de Tyler, Saul (1988) acrescenta que o pensamento positivista embutido nesta teoria não influenciou apenas a formação dos educadores, mas também os decretos e pareceres expressos na legislação do ensino nos âmbitos estadual e federal, no que se refere a orientações de práticas avaliativas nas escolas de ensino fundamental e médio. Destaca, ainda, que a influência da referida teoria se estendeu a toda literatura que figurou na bibliografia de vários concursos para cargos na área de educação.

A partir dos anos 80, os estudos sobre avaliação têm fugido da concepção até então dominante, onde predominava a abordagem meramente técnica e prescritiva. Trata-se, neste novo enfoque, de buscar, sobretudo, a descrição e a interpretação de como a avaliação nas escolas vinha sendo colocada em prática. Afirmações, como as de Souza, retratam de forma clara esta mudança de foco:

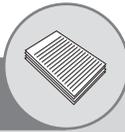
Na interlocução com a concepção até então dominante na teoria de avaliação da aprendizagem, que fora construída sob a influência do pensamento norte-americano, predominantemente de Ralph Tyler, as pesquisas caminharam não na linha de traçar novas prescrições de como fazer a avaliação mas, sobretudo, evidenciando como a hegemonia é produzida na escola através das práticas avaliativas, presentes no cotidiano das escolas.

Assim, as análises das formas e funções das quais tem se revestido a avaliação da aprendizagem têm evidenciado que estudar a avaliação supõe não somente uma óptica pedagógica, mas elucidações sobre o que ela representa em sua relação com a realidade histórica, social e política como também em suas representações de ordem individual, emocional, psicológica

e ética. Isso nos situa ante a necessidade de compreendê-la na forma como ela vem sendo praticada compreendendo-a em sua natureza teórica e metodológica, em seus pressupostos e finalidades.

O tópico a seguir foi elaborado com o objetivo de suscitar reflexões sobre o modelo tradicional de avaliação, tomando como pressuposto que, apesar de existirem outras construções teóricas e metodológicas sobre avaliação, tal modelo ainda persiste na maioria das escolas brasileiras, tornando-se necessário o movimento de repensar a avaliação no sentido de desconstruir concepções e práticas tradicionais arraigadas para transformá-las.

Texto complementar



Ratio Studiorum

Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. Não estava explícito no texto o desejo de que se tornasse um método inovador que influenciasse a educação moderna, mesmo assim, foi ponte entre o ensino medieval e o moderno.

Antes do documento em questão ser elaborado, a ordem tinha suas normas para o regimento interno dos colégios, os chamados Ordenamentos de Estudos, que serviram de inspiração e ponto de partida para a elaboração da *Ratio Studiorum*. A *Ratio Studiorum* se transformou de apenas uma razão de estudos em uma razão política, uma vez que exerceu importante influência em meios políticos, mesmo não católicos.

O objetivo maior da educação jesuítica, segundo a própria Companhia, não era o de inovar, mas sim de cumprir as palavras de Cristo: “Docete omnes gentes, ensinai, instrui, mostrai a todos a verdade.” Esse foi um dos motivos pelos quais os jesuítas desempenharam na Europa e também no chamado “Novo Mundo” o papel de educadores, unido à veia missionária da Ordem. Para seu estudo é obrigatória a leitura da tradução do documento para o português, feita pelo padre jesuíta Leonel Franca (1952).

É recomendável também a consulta a mais recente edição francesa, traduzida por DEMoustier & Julia (1997), que traz junto o original latino (Ver Referências Documentais). Além da leitura do próprio documento, consultar as Constituições da Companhia de Jesus que ajudam a entender as normas que regem o funcionamento interno da Ordem (Ver Referências Documentais). As obras essenciais relacionadas ao tema foram escritas por Daniel ROPS (1965), A. Guillerrou (1960), L. Lukács (1965 e 1974), José Maria Dde Paiva (1981), Ignácio de Loyola (1982), R. Frölich (1987), Émille Dürkheim (1990), de Dainville (1991), César de Alencar Arnaut de Toledo (2000) (Ver Referências Historiográficas).

[1] Verbete elaborado por César de Alencar Arnaut de Toledo, Flávio Massami Martins Ruckstadter e Vanessa Campos Mariano Ruckstadter.



Capítulo

9

Concepções e práticas avaliativas no modelo tradicional: refletir para ressignificar

Objetivo

- Conhecer e identificar as diferentes práticas avaliativas utilizadas nas escolas brasileiras.

Introdução

As mudanças em avaliação apontam para a necessidade de descentralizá-la da nota ou do conceito, desvinculando-a do caráter meramente classificatório, burocrático e promocional, para que ela possa ser compreendida em sua função diagnóstica, quando dirigida para referendar a ação de professores e alunos, subsidiando o ensino-aprendizagem.

Por isso, neste tópico, discutiremos alguns aspectos do modelo tradicional tendo em vista a ressignificação da avaliação, considerando-a como elemento curricular, intrínseco ao movimento pedagógico, associada a uma teoria que conduz professores, pais e alunos à compreensão do processo de aprender e intervir construindo conhecimentos coletivamente.

A centralidade nos conteúdos é uma das características do modelo tradicional de avaliação, no qual importa que o aluno, nas provas, seja capaz de repetir o conteúdo dado pelo professor. Ao associar-se a maneira de avaliar com a forma de preparar alunos para concurso, a avaliação assume caráter de exame.

Aliás, segundo Barriga (1993), o termo “avaliação” é recente no cotidiano escolar: e durante muito tempo, o termo usado era “exame”. Os termos “exames”, “concurso”, “seleção” se relacionam ao controle social, e não à função pedagógica e educativa. O exame é, segundo Foucault (1977), o espaço onde as relações de saber são invertidas em relações de poder. Assim, nele



se combinam as técnicas da hierarquia, com a função de vigiar, e as de sanção, que assumem o papel de normatizar.

Ao professor, como detentor do saber, é atribuído o poder de se colocar como juiz, capaz de emitir um juízo de valor sobre o desempenho do aluno e, mais que isso, com o poder de decidir sobre os que são aptos e os que não o são, sobre os que irão ser promovidos e os que irão ser reprovados. Em relação a essa situação, Hoffmann (1992) alerta para o fato de que “[...] a prática avaliativa concebida como julgamento de resultados pré-determinados baseia-se na autoridade e respeito unilaterais do professor. Impõem-se aos alunos imperativos categóricos que limitam o desenvolvimento de sua autonomia moral e intelectual” (p. 34).

A ideia de que a avaliação é um ato de julgar, de emitir um juízo de valor sobre o desempenho do aluno, se, de um lado, reforça o poder autoritário do professor, do outro, exprime para o aluno a posição de réu. Assim sendo, a arbitrariedade do sistema de avaliação, no modelo tradicional, não deixa ao aluno outra alternativa, a não ser fazer o que o professor mandar e repetir o que ele disser nas provas sob pena de ser reprovado. Além disso, é preciso ressaltar que aprendizagens resultantes desse tipo de processo comprometem a condição humana, principalmente atendendo uma ordem social que privilegia a passividade:

Na escola o aluno é objeto de aprendizagem passiva. De modo geral, é forçado a estudar, pois dificilmente consegue motivação para desempenhar-se por interesse próprio. Também não sabe bem para que serve estudar em termos de futuro. A prova, mais que aferição de conhecimento, é uma sanção, e por isso cercada de ‘cola’. Imaginar que seria possível inventar qualidade total em tal ambiente é algo perverso (DEMO, 1995, p. 29).

Enfim, da análise de autores como Demo, que destacam em seus estudos as consequências do uso da avaliação como instrumento de controle e poder do professor sobre os alunos, percebe-se quanto a escola tem reforçado a carga histórica negativista que o poder assume, distanciando-se do seu sentido político relacionado à promoção do bem comum, sentido este que deveria ressaltar, haja vista o movimento atual que busca reaver o significado do poder nas lutas políticas comprometidas com a transformação da sociedade.

Às características já citadas à avaliação na perspectiva da tendência tradicional, referidas no tópico anterior são, ainda, associados à avaliação nesse contexto, o medo, o silêncio e a obrigação dos alunos de reproduzir os conteúdos ditados pelo professor. Esses aspectos revelam as ideias embutidas no contexto neoliberal e a intenção de se utilizar a escola e a avaliação, bem como outros elementos curriculares a serviço do modelo social hegemônico.



A maneira como é concebida a avaliação no ensino tradicional parece situá-la num contexto ameaçador. Dentre os propósitos a que serve a avaliação, nessa perspectiva, acrescenta-se o papel que esse modelo desempenha no sentido de consolidar o poder absoluto do professor sobre o aluno. Assim, a nota aparece como o símbolo, por excelência, do autoritarismo que permeia as relações entre os sujeitos da situação ensino-aprendizagem. O posicionamento de Fleuri (1986) sobre o significado que assume a nota pode ser tomado para reforçar essa ideia:

[...] a nota não mede saber algum, a nota mede o grau de submissão do aluno ao poder autoritário que a instituição confere ao professor (p. 51).

Em nome da disciplina e do bom andamento da sala de aula, o professor manipula mecanismos de controle de espaço, do tempo e do saber (conteúdo a ser estudado) inerentes às atividades escolares, mantendo constante vigilância sobre tudo o que compõe o dia-a-dia da escola. Foucault (1979), referindo-se aos regimes disciplinares presentes na escola (entre outras instituições), chama a atenção sobre os mecanismos que ela utiliza para manter o controle e a ordem. É nesse contexto que a avaliação é situada como mais um mecanismo de controle do professor sobre os alunos, podendo ser utilizada amplamente para esse fim.

Assim posta em prática, a avaliação se desvincula da sua função de analisar a aprendizagem realizada pelo aluno, na busca do seu contínuo aprimoramento e entra como mais um elemento disciplinador, servindo para se obter o silêncio momentâneo e o estudo para a prova.

Desse modo compromete e tira do foco a motivação do aluno em relação à sua aprendizagem. Esse autoritarismo explícito do professor sobre o aluno parece ser necessário em se tratando de educar indivíduos para a submissão, para a passividade e a aceitação das imposições da sociedade. Para esse fim dimensionada, a avaliação aparece “como um instrumento disciplinador das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto escolar” (LIMA, 1994, p. 26).

As abordagens críticas da avaliação ressaltam que o modelo liberal reforça a crença de que a avaliação escolar deve ficar nos parâmetros do desenvolvimento da sociedade, sendo exigidas do indivíduo atitudes de obediência e aceitação de normas e valores estabelecidos que garantam, não só as condutas cognitivas como também as sociais.

Com esse suporte, a prática avaliativa dos professores é referendada por fatores que limitam a formação moral e intelectual do aluno, para que este possa amoldar-se ao contexto social. Esse enfoque crítico dado à avaliação, em relação ao aspecto político-social, tem sido amplamente difundido na literatura produzida sobre a avaliação, principalmente no que se refere à utilização da



escola como instrumento de adequação do indivíduo à sociedade. A respeito disso, se posiciona Osowski: (1995)

As práticas avaliativas, ao longo da permanência do estudante na escola, vão refinando-se no sentido de tornarem-se mais castradoras e modeladoras de corpos úteis e dóceis, como diz Foucault (1993), corpos capazes de produzir (p. 43).

Com as reflexões desencadeadas sobre a avaliação, a prática avaliativa tradicional traz à tona outros aspectos considerados relevantes para as análises que se voltam para o redimensionamento da avaliação no ensino-aprendizagem. Na ideia tradicional de avaliação, os acertos são sempre supervalorizados nas provas e tarefas, enquanto os erros são considerados inaceitáveis e definitivos, provocando o medo de errar entre os alunos, que, desde cedo, começam a se recriminar por causa de cada erro que cometem.

Essa situação se fundamenta na ideia de que o conhecimento é algo pronto e acabado. Por isso, as provas são tachativas: ou se acerta ou se erra, sempre sob o ponto de vista do professor. Tem-se a concepção de que a aprendizagem acontece de forma linear e contínua, pelo acúmulo de acertos. Com base nessa concepção de aprendizagem,

[...] Ao aluno não é permitido propor nem explorar suas hipóteses de conhecimento, por mais plausíveis que elas sejam. Para cada questão existe sempre uma resposta pronta, uma verdade conhecida e um modelo estabelecido a priori pelo professor que, preocupado em cumprir o seu programa, se nega a 'perder tempo' discutindo as proposições que, às vezes, o aluno se arrisca a formular, e prossegue na sua ação de reproduzir conceitos, fórmulas e regras que deveriam ser construídas e elaboradas pelo próprio aluno (SOUSA, 1992, p. 58).

Sendo o modelo mais adotado no sistema de ensino brasileiro, o tradicional, centrado na nota, é apontado como uma das principais causas da distorção avaliativa no ensino e aprendizagem. No modelo de avaliação vigente em grande parte das escolas, o aluno é avaliado para ser promovido e, por isso, estuda só para a nota, por ser ela o elemento que dá significado à sua vida escolar, ficando a aprendizagem situada em segundo plano.

O prejuízo causado pelo modelo tradicional, contudo, não se esgota nesse desvio de foco do processo de ensino e aprendizagem. Pelo fato de tudo na escola ter relação com a nota, no período de avaliação é criado um clima de tensão muito forte, que, ao invés de estimular, dificulta a aprendizagem. Por isso:

Tudo na escola gira em torno da nota. Os alunos, logo no primeiro dia de aula, ficam preocupados se 'isto vai cair na prova', entrando em estado emocional altamente contra-indicado para a aprendizagem reflexiva e tranquila (BARROSO, 1995, p. 7).

Mais do que dificultar a aprendizagem, o modelo tradicional de avaliação também tem causado sequelas que o aluno carrega ao longo de sua escolaridade.

A avaliação, sob esse ponto de vista, atribui somente ao aluno a responsabilidade pelo seu fracasso escolar, mascarando a incompetência da escola em tornar a aprendizagem um processo possível.

Assim, muitas vezes, por incapacidade da escola de encaminhar adequadamente a avaliação e os instrumentos a ela destinados, o aluno é penalizado e tachado de incompetente, o que afeta sua autoestima e, muitas vezes, leva-o ao desestímulo, à evasão ou ao abandono definitivo de sua escolaridade. Nessa óptica, é possível considerar que

[...] os professores dão nota, não avaliam de verdade. Além disto, é sempre desejável que pessoas diferentes atinjam níveis diferentes, o que torna insustentável a ideia de medir individualmente cada aluno de uma turma pela mesma régua (GANDIM, 1995, p. 49).

Não se pode, portanto, restringir a avaliação ao uso de provas ou testes como medida de aprendizagem. Com esse posicionamento, se reforça a incongruência de se medir processos individuais de aprendizagem relativos a sujeitos diferentes com um único instrumento, já que cada um elabora sua aprendizagem de acordo com suas experiências anteriores, com seu próprio ritmo, selecionando aspectos do conteúdo que eleger como significativos para si.

Nessa perspectiva, a avaliação é confundida com o próprio ato de se aplicar provas. Destacando-se, como momentos especiais, determinados para as provas nas escolas, são, em muitos casos, ocasiões que passam a valer tudo ou nada, gerando, entre os alunos, como também entre os pais, forte tensão emocional.

Certamente, as consequências desse fato contribuem para que a avaliação deixe de ser encarada como um meio capaz de facilitar a vida escolar dos alunos, pois, geralmente, esse tempo especial para provas é acompanhado de rituais, atitudes especiais, disposição de carteiras de forma diferente, no sentido de proporcionar maiores desafios e dificuldades para os alunos. Ao referir-se a esses dias de provas e a todo o clima de ansiedade que geralmente os envolve, diz Strehl: (1989)

Os dias de prova, sob esta ótica, são vistos como os dias mais importantes do período letivo. Para as provas se estuda, embora quase sempre na véspera. Para os dias de aula normal dificilmente se estuda, na maioria das vezes são feitos somente aqueles trabalhos que valem nota (p. 44).

Destaca-se o caráter superficial a que se restringe a aprendizagem escolar, visto que ela se limita ao esforço que o aluno faz nas vésperas das

avaliações, ao estudar somente o conteúdo restrito apontado pelo professor para as provas. A forma superficial como é praticada a avaliação, com todo esse “clima”, não permite ao professor captar, de forma adequada, as necessidades dos alunos como também contribui para que eles, no seu dia-a-dia, não se preocupem tanto com os estudos, deixando para reforçá-los somente nesse tempo específico de provas.

O ato de avaliar em momentos especiais concorre para fragmentar o processo ensino-aprendizagem, haja vista que, somente um determinado tempo depois que o professor apresenta os assuntos, é que ele faz avaliações. Aí está um dos fatores determinantes do caráter de “juízo final” atribuído à avaliação.

Desta forma, o ato de avaliar não serve como uma parada para pensar a prática e retornar a ela; mas sim como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada. De fato, o momento de avaliação deveria ser um momento de ‘fôlego’ na escalada, para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada e nunca um ponto definitivo de chegada, especialmente quando o objeto da ação avaliativa é dinâmico, como no caso, a aprendizagem (LUCKESI, 1986, p. 280).

Na perspectiva destacada pelo autor citado, faz sentido falar-se em avaliação no processo e não em avaliação do processo, entendida, não como uma etapa isolada, porque faz parte do ensino-aprendizagem. Não se trata da avaliação como última etapa, pelo seu caráter frequente e contínuo, sendo realizada em todos os momentos do trabalho educativo.

Como elemento revelador do modelo de ensino tradicional, ainda presente na maioria das escolas brasileiras, “[...] a avaliação burocratizou-se perdendo a vida e a esperança, levou os alunos a se interessarem acima de tudo pela nota, a usarem todos os esquemas para passar de ano” (GANDIM, 1995, p. 53). Há quem diga que, do ponto de vista psicológico, é mais saudável para o aluno “colar” do que desistir, já que seu interesse é centrado meramente em tirar notas e passar de ano. A “cola”, embora sendo vista pelos professores como um ato desonesto do aluno, é a evidência de que a escola está longe de alcançar o seu objetivo de propiciar um saber autêntico, crítico e competente.

Pior do que isso, por meio do paradigma tradicional se mobiliza todos os elementos da escola (burocráticos, administrativos e pedagógicos) para propiciar um saber sem sentido e estéril. Isso justifica o fato de, na maioria das vezes, após as provas, os alunos não conseguirem lembrar-se das ideias estudadas para os testes nem utilizá-las, porque respondem à prova para tirar uma nota.

No contexto das escolas, regidas pelo modelo tradicional, o mister da avaliação centra-se na medida e checagem dos conhecimentos apreendidos. Também o professor ficou condicionado ao cumprimento das regras e orientações impostas por tal modelo, que direciona as concepções e os sentidos da

prática avaliativa docente. Existem, pois, eixos direcionadores do modo como a escola se organiza: o modelo tradicional marca profundamente a organização do trabalho escolar, em suas diferentes dimensões, definindo práticas que priorizam certos tipos de relação pedagógica, que dão suporte a determinados modelos de comportamento, assumindo fortemente a definição do currículo, da avaliação e do projeto pedagógico escolar.

A ideologia do trabalho e as políticas públicas e sociais evidenciam o caráter de exclusão, seleção e controle, incorporado pela própria lógica do sistema educacional e da escola, assim como os processos educativos e pelas relações sociais internas à prática pedagógica de sala de aula por meio dos processos de avaliação (FREITAS, 2003, p. 81).

Nessa perspectiva, em reformas educacionais torna-se incompatível o emprego da avaliação como instrumento coercitivo e disciplinador, que dá suporte à atitude autoritária do professor na relação com seus alunos. Como um meio a serviço dos agentes da situação de ensino-aprendizagem, a avaliação passa a ser um fator de autonomia do aluno, na medida em que este a utiliza como referência para o aprofundamento de seus estudos bem como para a superação de suas dificuldades escolares.

Por outro lado, os resultados manifestados pelos estudantes nas avaliações se tornam a referência necessária para que o professor redirecione seu plano didático, objetivando atender as dificuldades apresentadas.

Atividades de avaliação



Revisitando sua história de vida escolar, escreva uma narrativa de como você vivenciou a avaliação. Conclua fazendo uma comparação com o que temos discutido no texto.

Leituras, filmes e sites



Filme

O Triunfo. Matthew Perry é um jovem professor impaciente, porém talentoso, que deixa sua casa na zona rural da Carolina do Norte para se aventurar a dar aulas nas escolas de Nova York. Enquanto luta para manter seu otimismo ao se defrontar com um obstáculo após o outro, ele desistirá de tudo para retornar à

sua casa com o rabo entre as pernas, ou realizará sua ambição e transformará o futuro de alguns dos mais difíceis e vulneráveis garotos da cidade?

Vídeos

Mesa Redonda sobre Avaliação: Instrumentos e práticas de avaliação e a prática do professor. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4u2FIPsDhdk>

Salto para o futuro – Avaliação: Um tema polêmico. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UPQvYSQNhnc>

Avaliação da Aprendizagem numa Perspectiva Formativa e Emancipadora. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YAoD9BhDKVs>

Jussara Hoffmann Entrevista – UFRGS. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eEh1RHuRhE>

Avaliação da Aprendizagem: Formativa ou Somativa?. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G5VEkMf5DRk>

Sites

http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3393_1920.pdf

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602010000500003&script=sci_arttext

http://www.educacional.com.br/articulas/outrasEducacao_lista.asp?artigo=regina0001

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>

<http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a17.pdf>

http://www.academia.edu/3110200/A_organiza%C3%A7%C3%A3o_do_esp%C3%A7o_em_sala_da_aula_e_suas_implica%C3%A7%C3%B5es_na_aprendizagem_cooperativa



Capítulo

10

O Projeto pedagógico como determinante do modelo de avaliação

Objetivo

- Identificar as mudanças no processo de avaliação ocorridas na educação brasileira.

Introdução

Ao analisarem as condições essenciais para o redimensionamento da avaliação no ensino-aprendizagem, os autores destacam toda uma gama de dificuldades a serem superadas pela escola. Entre estas, em primeira instância, “é colocada a falta de projeto educativo nas escolas, que dê unidade, direção comum de trabalho, a falta de clareza de objetivos, a falta de clareza do verdadeiro papel da escola e do professor na sociedade atual” (VASCONCELOS, 1996, p. 5).

Esta ausência de proposta pedagógica nas escolas também tem comprometido a qualidade do ensino, visto que a escola, cada vez mais, tem-se reduzido ao processo de avaliação. É o que destaca Lima (1974): “A inexistência de proposta pedagógica, a redução da escola ao processo de avaliação tornou crescente a utilização da avaliação como instrumento de exercício do poder. Cada vez mais, educa-se através do medo para a submissão” (p. 45).

Desligada de um referencial teórico estipulado por um projeto pedagógico definido, a avaliação tem sido usada, como já foi colocado nos itens anteriores, como instrumento de coação e autoritarismo na escola. Este autoritarismo apresenta-se como elemento essencial para a manutenção do modelo social vigente. Embora este fato seja ignorado por muitos educadores, como explica Luckesi (1986)

O que poderá estar ocorrendo é que, hoje, se esteja exercitando a atual prática da avaliação da aprendizagem escolar ingênua e inconscientemente, como se ela não estivesse a serviço de um modelo teórico de sociedade e de educação, como se ela fosse uma atividade neutra. Postura esta, que indica uma defasagem no entendimento e na compreensão da prática social (p. 23-24).



Desta forma é que a avaliação, concebida estritamente como instrumento de medida, traduz uma concepção de homem e de sociedade que lhe tem dado suporte e coerência com o papel da escola, comprometida com a manutenção do modelo social vigente.

Assim, conclui-se que a problemática da avaliação não pode ser tratada de forma isolada dos demais elementos curriculares e da própria proposta pedagógica, o que levaria a uma análise apenas superficial, comprometendo a globalidade do processo educacional escolar. Segundo Farias (1991) a prática avaliativa do professor deve ser articulada com:

(...) o regimento escolar; a filosofia da escola (marco referencial); a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; o paradigma de avaliação adotado pela instituição; os objetivos de cada etapa do ensino (expressos no plano global); as características da disciplina ou conteúdo curricular; o nível e as características da clientela (p. 36).

Devido a essa complexidade, ao falarem em mudanças na avaliação escolar, os autores evidenciam que isso só será possível a partir de mudanças de caráter amplo, envolvendo a realidade escolar e o ensino brasileiro como um todo. Neste sentido, é colocada a necessidade de se aclarar uma teoria educacional para a constituição de um referencial teórico comum, capaz de manter a organicidade e a coerência entre os elementos da mudança a ser realizada.

Como aborda Ramos: (1987) "há que se considerar, ainda, que a teorização crítica da avaliação não pode ser feita alijada de seus componentes socioculturais e nem de preocupações práticas e normativas que apontem para intervenções na realidade" (p. 25).

Estes componentes apresentam-se como parte integrante da proposta pedagógica, onde, em primeiro lugar, de forma coletiva, é construído um marco referencial, em que é explicitada a visão da comunidade educativa a respeito da realidade (marco situacional); a realidade que se pretende com o trabalho desenvolvido na escola (marco doutrinal) e a opção que se faz de educação e de escola, capaz de viabilizar a realidade pretendida (marco operativo).

Tendo sido elaborado o marco referencial, o passo seguinte é a construção conjunta do diagnóstico, onde se faz um juízo sobre a realidade escolar. Isso partindo do questionamento a respeito de que distância a realidade escolar está das opções feitas, traçadas no marco operativo ou, ainda, até que ponto as vivências escolares estão facilitando ou dificultando a aproximação com a visão de homem e de sociedade colocada no marco doutrinal.

Desta dinâmica resulta a definição de várias necessidades a serem trabalhados nos objetivos, nas políticas e nas metas, que também fazem parte do corpo da proposta pedagógica, como também os cronogramas das atividades escolares. Este modelo de elaboração da proposta pedagógica é sugerido por

Gandim (1985). Neste modelo de proposta pedagógica é definida a filosofia educacional, a visão de homem e de sociedade e a opção de educação para a qual deverão convergir todos os planos setoriais, como também o plano didático de cada professor.

À luz da proposta educativa deverão ser elencados os conteúdos a serem trabalhadas, a metodologia de ensino e as formas de avaliação da aprendizagem escolar. A construção coletiva, a ampla divulgação e a constante retomada da proposta pedagógica, tornam-se essenciais para o envolvimento e compromisso de todos os responsáveis pelo trabalho a ser desenvolvido na escola. Isso tendo em vista que, como diz Silva e Bohn (1986)

toda prática tem um componente ideológico, em consequência, as decisões de avaliação, a execução e planejamento do fazer pedagógico estarão comprometidos com os pressupostos que dinamizam e sustentam estas ações (p. 43).

Na descrição do modelo de elaboração do planejamento participativo, feita anteriormente, percebe-se o caráter político do projeto pedagógico, em especial no marco referencial, onde, com os “olhos” na realidade, é elaborado um marco doutrinal, no qual se projeta a sociedade pretendida com o trabalho que se desenvolve na escola e, mais ainda, são feitas opções com relação à educação e à escola capazes de viabilizar a sociedade pretendida, como utopia, no marco doutrinal.

Percebe-se, neste tipo de proposta pedagógica, uma projeção do que se pretende como trabalho escolar. Aí está a dimensão política, aliada à pedagógica, tendo em vista a intervenção na realidade social. Ressaltando esta ideia Guareschi e Paulon citam Albornoz (1988)

Por que conservar a imaginação social criadora fora dos manuais de pedagogia e dos livros sobre educação? Por que abandonar a imaginação política fora dos projetos educacionais? Incorpore ao planejamento da educação um elemento utópico! Desenvolva-se imaginativamente! Não se deixe arrastar pela rotina de planejar apenas em função da realidade atual de suas necessidades e interesses mais imediatos. Planejem em função do futuro! Em função de um futuro que dê sentido ao esforço educativo em processo, porque representa uma construção humana superadora das dificuldades presentes. (p. 16)

É na perspectiva de um projeto pedagógico definido e assumido por todos que a avaliação poderá ser tratada como elemento integrante de um todo, com funções específicas, mas sempre ligada ao mesmo todo. Desloca-se assim a avaliação, como resultado das concepções individuais dos professores sobre o ensino-aprendizagem, para uma dimensão coletiva, na qual a escola constrói e assume uma postura pedagógica única, embasada

por um marco referencial comum. Ressaltando a importância da avaliação inserida e referendada por um projeto pedagógico definido. Romão (1992) afirma que “uma avaliação é libertadora, ‘emancipatória’ (SAUL, 1988), autoritária, discriminadora, etc., conforme o processo de construção das escalas de valores ou referências” (p. 20).

Toda a discussão sobre a avaliação da aprendizagem escolar pode ser resumida em bem adequá-la às finalidades da escola, não mais como um instrumento ou mecanismo seletivo e classificatório. O que significa “colocar a avaliação escolar a serviço de uma pedagogia que entenda e esteja preocupada com a educação como mecanismo de transformação social” (LUKESI, 1986, p. 24). Torna-se, portanto, imprescindível que se amplie o entendimento sobre a necessidade de se democratizar o ato de avaliar na escola, tendo como uma das diretrizes o projeto pedagógico.

Com esses pressupostos, a avaliação assume caráter processual, explorando-se seu potencial educativo, por isso só é sensata a sua prática se orientada no sentido de promover a igualdade de oportunidades e a efetiva inclusão de todos no sistema de ensino.

De acordo com essa perspectiva, a avaliação se dá de forma contínua, num processo participativo, é diagnóstica e investigativa. “Propõe o constante redimensionamento da ação pedagógica, reorganizando ações do educando, da turma, do educador, e do coletivo, o que provoca um “re-olhar” sobre o conjunto da escola” (KRUG, 1996, p. 104).

A avaliação da aprendizagem no contexto de um projeto político-pedagógico, construído coletivamente, supõe esforços para o deslocamento das bases conceituais e metodológicas que sustentam o paradigma da nota. Por isso, exige do professor e dos demais que fazem a escola uma nova mentalidade avaliativa; novos referenciais para a constituição de novas práticas, articulando o processo de avaliação às ações pedagógicas.

Compreende-se, assim, avaliação como intervenção na prática do professor e como estímulo à aprendizagem do aluno, pois esta não focaliza resultados, mas todos os aspectos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, tonando-se mais explícita, portanto, a necessidade de se constituir uma prática avaliativa que considere, entre outras coisas, os diversos percursos dos alunos e as opções de educação e sociedade explícitas no projeto educativo escolar.

1. Avaliação como elemento do plano de ensinar e aprender

A avaliação, a serviço de quem ensina e de quem aprende, envolve os agentes desses processos no sentido de que compreendam a sua finalidade e sua consequência como sinalizadoras de ações que provoquem melhorias.

Para colocar em prática um modelo de avaliação que facilite o ensino e aprendizagem, uma das coisas a se fazer é esclarecer o objetivo da avaliação na escola:

1.1 Para que avaliamos?

Para o aluno, a avaliação tem o objetivo de mostrar-lhe como anda a sua aprendizagem: em que conhecimentos vai bem e onde precisa dedicar maior atenção. Dando-se conta disso, cabe a ele buscar meios para ir tirando dúvidas relendo textos, ficar mais atento às aulas, participar de grupos de estudos, organizar seu próprio horário de estudos, conversar com professores sobre suas dificuldades.

Para o professor, a avaliação tem a finalidade de mostrar como seus alunos estão interagindo com os conteúdos. Em quais aspectos estão mostrando mais dificuldades. Sabendo disso, é seu papel ir reformulando seu plano didático tendo em vistas atividades que irá desenvolver para ir trabalhando as dificuldades manifestadas por seus alunos nas avaliações.

Para os pais, a avaliação serve para ir acompanhando os estudos do filho, vendo seus avanços e dificuldades. A partir desse acompanhamento, poderão conversar com o filho e combinarem como poderão facilitar os estudos, como, juntos, poderão encontrar os caminhos para que as dificuldades sejam superadas.

Atividades de avaliação



1. Para você, quais as finalidades da avaliação no contexto escolar? Utilizando argumentos do presente texto, aponte alternativas para ressignificação da avaliação no ensino-aprendizagem.
2. Escolha aleatoriamente um instrumento de avaliação e faça uma leitura do mesmo. Em seguida, faça uma análise no sentido de apontar seu potencial em relação a atender as finalidades da avaliação na escola.

Leituras, filmes e sites



Leituras

ABMES – **Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**. Projeto de lei 7.200 / 2006. Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências. 2006.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de Dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (referente ensino à distância). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2005.

Gadotti M. Pressupostos do projeto pedagógico. In: MEC, **Anais da Conferência Nacional de Educação para todos**. Brasília. Set. 1994.

Vasconcellos, C dos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico** – elementos metodológicos para elaboração e realização. 7ª ed. São Paulo; Libertad 2000 (Cadernos Pedagógicos do Libertad v.1)

Veiga, IPA. **Projeto político pedagógico: uma construção possível**. Campinas; Papirus, 1995.

Veiga, IPA. Inovações e projeto político pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória. **Cadernos do CEDES**, 2003 Dez; 23(61): 267-81.

Vídeos

Avaliação da Aprendizagem: Formativa ou Somativa? Disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=G5VEkMf5DRk>

Cipriano Luckesi: Avaliação da aprendizagem escolar - componente do ato pedagógico (Cortez Editora). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RhkPt52tSUI>

Avaliação da Aprendizagem. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L0zo17LNq9g>

Sites

http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo7/didatica/unidade3/discussao/pratica_avaliativa.pdf

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0184_06.pdf.

http://escoladegestores.mec.gov.br/site/2sala_projeto_vivencial/pdf/dimensoes-conceituais.pdf

<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAE29QAL/artigo-praticas-pedagogicas>

http://www.escolapadrereus.com.br/portal/JP/JP_texto_01.pdf

Referências



ALMEIDA., Ana Maria Bezerra. Avaliação no contexto dos ciclos-sentidos da prática avaliativa docente (**Tese de Doutorado em Educação**). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. UFRN, Natal, 2008.

BARRIGA, A. D. **El exame**: textos para su história y debate. México: UNAM, 1993.

BARROSO. Ester. Avaliação perversa. **Jornal O POVO**, Fortaleza, 26 dez. 1995. Caderno A, p. 7.

DEMO, Pedro. Pobreza e política de educação. **Revista de Educação AEC**, Brasília: n. 94, p. 09-39, jan./mar., 1995.

FARIA Elaine Turk. Considerações sobre avaliação permanente. **Revista do professor**, Porto Alegre, p. 36-37, jul/set. 1991.

FLEURI, Reinaldo Matias. Nota: para quê? **Revista da Educação AEC**, Brasília: n. 60, p. 49-58, abr./jul., 1986.

FREITAS. Luis Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas. SP: Papyrus, 1995.

_____. **Ciclos Seriação e Avaliação** – Confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

GANDIN, Danilo. Algumas ideias sobre avaliação. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 97, p. 48-55, out./dez. 1995.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mito e Desafio**, uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1992.

_____. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

KRUG, Andréa. Em Porto Alegre, escola municipal por ciclos de formação: uma caminhada de rompimentos e construções. **Revista de Educação AEC**. Matérias Escolares, Histórias e Sentidos, v. 25, n. 101, out./dez. Brasília: AEC, 1996.

LIMA, Adriana de Oliveira. **Avaliação educacional: julgamento x construção**. Petrópolis: Vozes, 1994.

OSOWSKI, Cecília. Avaliação e poder: disciplinar e/ou transformar? **Revista de Educação AEC**, Brasília: n.94, p. 41-48, Jan/Mar. 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 60, p. 23-37, abr./jul. 1986.

RAMOS, Nelcy das Neves. Perspectiva no trabalho em avaliação. **Coletânea AMAE educando**, Minas Gerais, p.41-43, nov. 1987.

ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação e Qualidade do ensino – implicações sócio-políticas. **Coletânea AMAE**, Minas Gerais, p. 19-24, 1992.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo**. São Paulo: Cortez, 1988.

SILVA, Janira. BOHN, Mariasinha Beck. A avaliação no processo de ensino-aprendizagem. **Revista de educação AEC**, Brasília, n. 60, p. 42-48, abr./jul. 1986.

STREHL, Afonso. Sistema de avaliação: um convite à mudança. **Revista do professor**, Porto Alegre, p. 44, jan./mar., 1989.

VASCONCELOS, Celso. **Avaliação: do “é proibido reprovar” ao “é preciso ensinar**. Série estudos, pesquisa, inovação. SEDUC, Fortaleza, maio 1996.

SOUZA, Ângela Maria Calazans. Avaliação no processo de construção do conhecimento. **Coletânea AMAE**, 3a ed., p. 57-60, 1992.

SOUZA, Sandra M. Zákia Lian. Avaliação escolar: constatações e perspectivas. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 94, p. 59-66, jan./mar., 1995.

VIEIRA, Luiza de Teodoro. O voo dos gansos e a aprendizagem escolar. **Jornal O POVO**, Fortaleza, 26 dez. 1995. Caderno A, p. 7.

Sobre os autores

Ana Maria Bezerra de Almeida: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (1983), especialização em Metodologia da Compreensão Existencial pela Universidade Federal do Ceará (1991), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1997) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2008). Atualmente é Professora-Assistente da Universidade Estadual do Ceará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tópicos Específicos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Avaliação de Aprendizagem, ciclos, práticas avaliativas.

José Rômulo Soares: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (1988) e mestrado (1999) e doutorado (2007) em Educação pela Universidade Federal do Ceará. É ainda, graduando em filosofia, pela Universidade Estadual do Ceará. Atua como professor adjunto no Centro de Educação, da Universidade Estadual do Ceará. É líder do Grupo de Pesquisa Práxis, Educação e Formação Humana e membro do Grupo de Pesquisa Dialética e Teoria Crítica da Sociedade. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos temas: educação, filosofia da educação, filosofia social e política, pragmatismo, neopragmatismo, participação, trabalho, educação, escola, emancipação, gestão e avaliação.

Maria Marina Dias Cavalcante: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (1978), especialização em Educação Continuada e à Distância pela Universidade de Brasília (1998), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1998) e doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2005). Atualmente é Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos temas: Identidade, Formação de Professores, Pedagogia, Alunos, Egressos e política educacional.

Maria Socorro Lucena Lima: Graduada em Letras (1971) e em Pedagogia (1978) pela Faculdade de Filosofia do Crato, mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1995), doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2001) e pós-doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2007), é atualmente professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Didática, atuando principalmente nos temas: estágio supervisionado, estágio, formação docente, formação continuada e professor reflexivo.

Josete de Oliveira Castelo Branco Sales: Pedagoga, com mestrado e doutorado em educação brasileira, e especialização em educação a distância.

Professora de Didática e Prática de Ensino do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará/Uece, com experiência docente na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, ensino médio e superior.

Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga: É professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará. Pedagoga de formação, com habilitação em Supervisão Escolar, pela Universidade Federal do Ceará. Tem especialização *lato sensu* em Teoria da Interpretação e Análise Literária, pela Universidade de Fortaleza. Cursou o Mestrado em Educação Brasileira, na Universidade Federal do Ceará. Está cursando o doutorado em Educação na Universidade Federal de Pernambuco junto ao Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica. Pesquisa sobre a contribuição de Paulo Freire para a prática pedagógica.