



Didática

Didática

Valéria Batista

Jane Elisa Otomar Buecke

© 2017 por Editora e Distribuidora Educacional S.A.
Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer outro meio, eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer outro tipo de sistema de armazenamento e transmissão de informação, sem prévia autorização, por escrito, da Editora e Distribuidora Educacional S.A.

Presidente

Rodrigo Galindo

Vice-Presidente Acadêmico de Graduação

Mário Ghio Júnior

Conselho Acadêmico

Alberto S. Santana
Ana Lucia Jankovic Barduchi
Camila Cardoso Rotella
Cristiane Lisandra Danna
Danielly Nunes Andrade Noé
Emanuel Santana
Grasiele Aparecida Lourenço
Lidiane Cristina Vivaldini Olo
Paulo Heraldo Costa do Valle
Thatiane Cristina dos Santos de Carvalho Ribeiro

Revisão Técnica

Rosângela de Oliveira Pinto
Egle Pessoa Bezerra

Editorial

Adilson Braga Fontes
André Augusto de Andrade Ramos
Cristiane Lisandra Danna
Diogo Ribeiro Garcia
Emanuel Santana
Erick Silva Griep
Lidiane Cristina Vivaldini Olo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Batista, Valéria
B333d Didática / Valéria Batista, Jane Elisa Otomar Buecke. –
Londrina : Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2017.
184 p.

ISBN 978-85-8482-806-7

1. Didática. I. Buecke, Jane Elisa Otomar. II. Título.

CDD 370.7

2017
Editora e Distribuidora Educacional S.A.
Avenida Paris, 675 – Parque Residencial João Piza
CEP: 86041-100 – Londrina – PR
e-mail: editora.educacional@kroton.com.br
Homepage: <http://www.kroton.com.br/>

Sumário

Unidade 1 Didática: abordagem conceitual e histórica	7
Seção 1.1 - Raízes da didática	9
Seção 1.2 - A didática e a relação professor-aluno no decorrer da história da educação brasileira	24
Seção 1.3 - Didática na atualidade	39
Unidade 2 Tendências pedagógicas (histórico, características e concepção técnica, política e humana)	57
Seção 2.1 - Tendências pedagógicas liberais	59
Seção 2.2 - Tendências pedagógicas progressistas	71
Seção 2.3 - Tendências pedagógicas pós-LDB nº 9.394/1996	82
Unidade 3 Componentes do processo de ensino e aprendizagem	95
Seção 3.1 - Planejamento educacional	97
Seção 3.2 - Objetivos e resultados de aprendizagem	113
Seção 3.3 - Conteúdos de ensino e metodologia	127
Unidade 4 Didática: formação inicial docente, formação continuada e a prática educativa	143
Seção 4.1 - Didática e formação inicial docente	145
Seção 4.2 - Didática e formação continuada	158
Seção 4.3 - Didática e prática educativa	169

Palavras do autor

A proa e a popa de nossa Didática será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais; nas escolas haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atrativo e mais sólido progresso. (COMÊNIO, 2001, [s.p.])



Querido aluno!

Seja bem-vindo à disciplina de Didática, a qual tem como proposta apresentar um conjunto de conhecimentos e práticas educativas que possibilitem a você, futuro docente, assumir uma sala de aula e entender a necessária relação entre teoria e prática por meio de uma reflexão crítica do processo de ensino e aprendizagem.

É importante destacar que a Educação, como um ato político e humano, ocorre por intermédio de diferentes enfoques, que sofrem influências históricas e sociais. A Didática, que tem como base as dimensões humana, técnica, política e social, e a interligação dessas dimensões, torna a ação educativa bastante complexa. Tal complexidade apresenta-se como um grande desafio para muitos professores, que se questionam constantemente a respeito do processo de ensino e de aprendizagem e todos os fatores que envolvem tal ação. Dessa forma, questionamentos diversos emergem a respeito da melhor maneira de ensinar; de como os alunos aprendem; quais conteúdos abordar e por meio de quais estratégias; são questões recorrentes que poderão surgir durante a prática docente.

Menegolla e Sant’anna (2005) afirmam que a Didática deve ser uma disciplina questionadora sobre a realidade educacional, a escola, o professor, o ensino, as metodologias e aprendizagens, além de refletir sobre a política educacional e quem queremos formar. Por isso, esta disciplina tem como proposta apresentar a Didática na perspectiva crítica, analisando os pressupostos históricos e políticos que a fundamentam, as mudanças nas tendências pedagógicas, sua

importância no processo de ensino e aprendizagem e na formação de professores no contexto atual.

O material apresentado está dividido em quatro unidades. Na primeira unidade, pontuaremos a evolução histórico-epistemológica da Didática e as influências das tendências pedagógicas na prática educativa; na segunda unidade, apresentaremos as diferentes tendências pedagógicas e sua influência na pedagogia atual; na terceira unidade, elucidaremos sobre a organização e a sistematização do trabalho educacional para que seja possível planejar e avaliar no âmbito educacional; e na quarta e última unidade, destacaremos a importância da Didática na formação inicial e continuada dos professores e nas suas práticas educativas.

Por fim, querido aluno, convidamos você para refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem e todos os fatores que o compõem. Que este material seja subsídio de aprofundamento para o exercício docente e para a promoção de uma ação educativa consciente e comprometida com a construção de uma sociedade mais cidadã.

Didática: abordagem conceitual e histórica

Convite ao estudo

Caro aluno! Iniciamos nosso estudo de didática apresentando o ensino como o seu campo de conhecimento. Por isso, neste material, ofereceremos conhecimentos teóricos e práticos para que possa perceber e compreender de maneira reflexiva e crítica os determinantes históricos e sociais nas concepções de sociedade, de educação, de homem e de mundo e suas mudanças. Esperamos que possa aprofundar seus estudos nas temáticas apresentadas e ampliar seus conhecimentos.

Nesta unidade, vamos estudar os fundamentos da didática para que você seja capaz de analisar a evolução histórico-epistemológica da didática e a influência das tendências pedagógicas na prática educativa. Para isso, esperamos que você possa conhecer as raízes da didática, compreender a didática e a relação professor-aluno no decorrer da história da educação brasileira e analisar a didática na atualidade.

Nesse momento, apresentaremos um contexto de aprendizagem que nos acompanhará durante todo o estudo desta unidade. Convidamos você a fazer parte dele!

Uma Diretoria de Ensino, localizada numa determinada região central da cidade, tem sob sua responsabilidade 20 escolas públicas estaduais, que atendem a formação da região no nível de ensino da Educação Básica, compreendendo três escolas de Educação Infantil, dez escolas que atendem o Ensino Fundamental I e II e sete escolas que atendem o Ensino Médio.

Você é supervisor de ensino, parte de uma equipe de profissionais da educação que são responsáveis por acompanhar as propostas curriculares e pedagógicas que norteiam as práticas em sala de aula. Para verificar se existe coerência entre as propostas norteadoras encaminhadas pelas políticas públicas e o fazer pedagógico dos professores, os supervisores de ensino deverão realizar um levantamento sobre algumas questões. Quais são as concepções de educação que os professores das escolas sob sua responsabilidade têm? Quais são as percepções dos professores em relação à sua prática pedagógica e sobre a relação professor-aluno?

Tais questionamentos serão essenciais para que o supervisor possa identificar em quais bases históricas e epistemológicas é pautado o fazer pedagógico desses profissionais.

Considerando a prática concreta, esses professores foram convidados a refletir sobre algumas questões: quais são as concepções de educação que norteiam o seu fazer pedagógico? Você, diante do seu fazer pedagógico, já parou para descobrir por que emprega algumas estratégias e formas de avaliar e se relacionar com o aluno em sala de aula? Você já percebeu mudanças em suas práticas pedagógicas desde que se tornou professor?

Você já deve ter ouvido falar que “a prática é uma coisa e a teoria é outra”. No entanto, teoria e prática são indissociáveis, sempre existe uma teoria que embasa a ação prática educativa do professor, mesmo que ele não tenha consciência disso.

Bons estudos!

Seção 1.1

Raízes da didática

Diálogo aberto

Vamos iniciar os estudos de maneira mais aprofundada, e teremos como objetivo que você seja capaz de analisar a evolução histórico-epistemológica da didática e a influência das tendências pedagógicas na prática educativa. Para isso, retomemos o que conversamos no *Convite ao estudo* quando apresentamos o contexto de aprendizagem, que irá nos acompanhar durante todo o estudo desta unidade do livro. Numa diretoria de ensino, o supervisor educacional foi verificar, junto às escolas que estão sob sua responsabilidade, o quanto as propostas curriculares e pedagógicas têm norteado as práticas educativas dos professores.

Nesta seção, o desafio é você se sentir parte da equipe de especialistas, enquanto supervisor de ensino, e identificar, por meio de uma análise conjunta – teoria e prática –, quais são as bases históricas e epistemológicas que estão por trás de algumas práticas educativas que os professores possuem. Para isso, sugerimos organizar uma tabela contendo os diferentes aspectos históricos e conceituais, relacionando-os com as diferentes abordagens a que se referem.

Portanto, nessa primeira problematização, você precisará compreender a pedagogia e a didática: quais são as suas distinções, quais são suas relações com o trabalho pedagógico, além de conhecer os pressupostos teóricos, históricos, filosóficos e sociais da didática, e como o histórico das abordagens fundamentou – e ainda fundamenta – a ação docente.

Não pode faltar

Vamos construir conhecimentos sobre a didática e suas implicações no processo de ensino, o que é importante para sua futura ação como docente, pois a didática contribui para a instrumentalização do trabalho pedagógico rumo à obtenção de resultados positivos do ensinar e do aprender. Convidamos você a iniciar os estudos de maneira mais aprofundada e sistematizada.

O termo didática é conhecido desde a Grécia Antiga, sendo definido como ensinar ou fazer alguém aprender. De acordo com Castro (1992), procedimentos assim qualificados como didáticos tiveram lugar no lar e na escola, sendo relatados na história das ideias pedagógicas como objeto de reflexão de vários pensadores e filósofos da época.

Dentre os vários filósofos, destacamos João Amos Comênio (1592-1670), considerado o pai da didática moderna, após a publicação, em 1657, de sua obra mais famosa, *Didática magna*, também conhecida por *Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Com esta publicação, o autor marca o início da didática no ocidente, considerada como uma revolução para o século XVII, pois luta contra o tipo de ensino até então presente na Igreja Católica Medieval, apresentando caráter revolucionário, propondo reforma dos procedimentos educacionais, desde a teoria didática até as questões da prática escolar, que, segundo o autor, deveriam imitar os processos da natureza.



[...] pautados por ideais ético-religiosos, acreditam ter encontrado um método para cumprir aqueles desígnios de modo rápido e agradável. Na verdade, a instrução popular é crucial para a reforma religiosa, e a busca de procedimentos que propiciassem rendimento ao ensino torna-se importante. Obedecem à utopia da época: a ideia baconiana da atenção à natureza – esta é o modelo que os didatas supõem imitar quando aconselham seguir sempre do fácil ao difícil, ir das coisas às ideias e do particular ao geral, tudo sem pressa. Numa época em que o latim dominava, propunham iniciar o ensino pela língua materna e por meio de livros ilustrados, como exemplificou Comênio. (CASTRO, 1992, p. 15)

Com o tempo, o termo didática passou a reunir conhecimentos que cada época valoriza sobre o processo de ensino e aprendizagem, buscando alternativas para os problemas da prática pedagógica a partir de uma reflexão sistemática (CANDAU, 2004).

Dessa forma, podemos afirmar que a didática se apresenta como um dos ramos de estudo da pedagogia, isto é, a pedagogia é uma ciência que investiga a teoria e a prática da educação, e a didática é uma disciplina que estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do modo da ação pedagógica na escola, mas não restrita

ao espaço da sala de aula, pois é multidimensional, e o seu processo educativo tem uma ação mais global que visa preparar o aluno para a participação na vida em sociedade.



Exemplificando

Maria Isabel da Cunha, autora do livro *O bom professor e sua prática*, apresentou em sua pesquisa um levantamento junto aos alunos para discutir a ideia de **bom professor**. Os resultados apontaram alguns procedimentos e habilidades que os professores considerados bons deveriam ter: preocupação com o clima favorável no ambiente escolar e a participação do aluno em sala de aula; organização em sala de aula; explicitar aos alunos o objetivo de ensino; valorização das experiências dos alunos, ou utilização de exemplos de situações vividas, oportunizando relações entre a teoria e a prática.

Nesse exemplo, é possível perceber que a didática não tem como intuito ficar apenas nas teorias, ela representa a prática pedagógica do professor, que aplica os conhecimentos para resolver problemas e questões do cotidiano escolar com o propósito de que o aluno aprenda. Mas, como já foi dito anteriormente, não existe prática pedagógica que não esteja pautada em alguma teoria.

Diante desse exemplo, a autora nos traz a reflexão sobre a questão da didática e quais são os aspectos que estão contidos nesse termo.



Faça você mesmo

Sabemos que os alunos comentam: "Este é um professor que tem didática", ou "Nossa, aquele professor não tem didática nenhuma". Diante dessas afirmações, escreva palavras que representem o que seria um professor com didática.

Você pode ter escrito algumas palavras, como: **tem conhecimento do conteúdo; consegue motivar os alunos; é organizado; faz um bom planejamento; utiliza recursos inovadores para ensinar**, enfim, uma infinidade de palavras que podem representar o bom professor.

Com isso, podemos perceber que a relação entre pedagogia, didática e a prática educativa se estreita à medida que consideramos a pedagogia como ciência da **práxis** educativa, produzindo

conhecimentos que fundamentam tal prática e delineados a partir dos saberes pedagógicos, construídos pelos professores, assim é possível constatar a indissociabilidade entre didática e pedagogia (FRANCO; PIMENTA, 2010).



Assimile

Quando citamos a palavra **práxis**, queremos considerá-la como sendo a capacidade do sujeito de atuar e refletir sobre uma determinada realidade; na **práxis educativa**, seria considerar o docente que, a partir da reflexão sobre sua prática, com consciência do seu fazer pedagógico, transforma a realidade de acordo com as finalidades delineadas pelo próprio ser humano (FREIRE, 2010).

De acordo com Libâneo (1994), a prática educativa é parte integrante da dinâmica das formas da organização social e das relações sociais. Por conta dessa dinâmica, tanto a prática educativa junto à sua relação professor-aluno e os objetivos da educação quanto a vida cotidiana estão carregados de significados sociais, políticos, econômicos e culturais que influenciam o nosso fazer pedagógico ou nossas ações cotidianas. É fundamental compreender como cada sociedade produz, desenvolve, organiza e encaminha a prática educativa por meio de seus conflitos e de suas contradições. Dessa forma, por meio da educação, o meio social e histórico exerce influência sobre o sujeito, e esta pode ocorrer em diversas modalidades: a educação não intencional ou educação informal, e a educação intencional, considerada também como educação não formal ou educação formal.



Vocabulário

Educação não intencional: refere-se às influências do contexto social e do meio ambiente sobre os indivíduos, denominadas **educação informal**, que correspondem a processos de aquisição de conhecimentos, experiências, ideias, valores, práticas, que não estão ligados especificamente a uma instituição e nem são intencionais e conscientes (LIBÂNEO, 1994, p. 17).

Educação intencional: refere-se a influências em que há intenções e objetivos definidos conscientemente, como é o caso da educação escolar e extraescolar. Podemos falar da **educação não formal** quando se trata de atividade educativa estruturada fora do sistema escolar convencional, e da **educação formal** quando se realiza

nas escolas ou outras agências de instrução ou educação (igrejas, sindicatos, partidos, empresas), implicando ações de ensino com objetivos pedagógicos explícitos, sistematização, procedimentos didáticos (LIBÂNEO, 1994, p. 18).

O ensino é uma prática social complexa e, por meio dele, ocorre a ação educativa, a educação. Gadotti (1999, p. 17) destaca que “o movimento do pensamento pedagógico não é linear, nem circular ou pendular. Ele se processa, com as ideias e os fenômenos, de forma dialética, com crises, contradições e fases que não se anulam, nem se repetem”. E, ainda, aponta que a reflexão filosófica contribui para a descoberta de ideologias subjacentes aos sistemas educacionais, às reformas, às inovações, às concepções, às doutrinas pedagógicas e à prática da educação. Como se pode observar, a teoria educacional tem sempre o propósito de desenvolver as potencialidades no sujeito, visando à sua formação para que este seja e esteja inserido na sociedade de modo a atender às demandas de cada época histórica.



Refleta

Nem sempre o compromisso político está presente como um aspecto explícito na ação educativa do professor, muitas vezes os comportamentos do professor e do aluno atendem à ideologia norteadora da época. Você já refletiu sobre isso? Convidamos você a pensar sobre isso com mais cuidado. Quem eu quero formar? Para qual sociedade eu quero formar? Por intermédio de quais conteúdos eu quero formar?

Em se falando de época histórica, até o final do século XVIII, a história da educação apresentou apenas algumas iniciativas esparsas de mudança. A segunda grande revolução didática veio com Jean-Jacques **Rousseau** (1712-1778), quando apresentou um novo conceito de infância, propondo nova concepção de ensino baseada nos interesses da criança, e transformou o ensino num procedimento natural, exercido sem pressa e sem livros. O autor parte da ideia da bondade natural do homem que é corrompido pela sociedade. Castro (1992) aponta que, apesar de Rousseau ter contribuído expressivamente para um novo foco da educação, o autor não coloca em prática suas ideias, quem as

exerceu foi o pedagogo suíço Johann Heinrich **Pestalozzi** (1746-1827), que atuou na educação de crianças pobres e dá dimensões sociais à problemática educacional.

Muitos pedagogos foram influenciados pelas ideias de Comênio, Rousseau e Pestalozzi, um deles foi o alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841), que defendeu a ideia da "educação pela instrução", exercendo impacto relevante na didática e na prática docente, sendo o grande inspirador da pedagogia tradicional. De acordo com Gadotti (1999), o objetivo da sua pedagogia era o desenvolvimento do caráter moral. Herbart sugeriu que o ensino deveria seguir cinco passos formais: o de clareza; o de apresentação dos elementos sensíveis de cada assunto; o de associação; o de sistematização; e, por fim, o de aplicação.

A **pedagogia tradicional** tem como base do seu pensamento educativo europeu os educadores Comênio, Rousseau, Pestalozzi e Herbart, que depois se espalharam para todo o mundo. Um ensino considerado como a transmissão de conteúdos do professor para o aluno de maneira mecânica e automatizada, tendo o professor como centro do processo e o aluno como um ser passivo e receptivo. Nesse ponto, temos uma didática que separa teoria e prática. No Brasil, até o fim do século XIX, a pedagogia tradicional se fez presente no contexto escolar de modo bastante hegemônico, tendo a educação como um processo externo, em que prevalecia uma escola hierarquizada, com rígidas normas de disciplina e o ensino centrado na formação moral e intelectual.



Pesquise mais

Convidamos você a assistir ao clipe *Another brick in the wall*, do Pink Floyd, no qual é possível ver claramente a presença de uma escola tradicional. Analise as relações de poder presentes na escola tradicional, nas atitudes do professor e como ocorrem as relações humanas.

PINK FLOYD. **Another brick in the wall, part two**. YouTube, 9 ago. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HrxX9TBj2zY>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

Libâneo (1994) destaca que, a partir do final do século XIX, na busca pela superação da pedagogia tradicional, surge a **pedagogia renovada**,

ou **movimento escolanovista**, que propunha novas formas de ensino. No Brasil, em meados de 1930, temos profundas transformações devido à modificação do modelo socioeconômico e à crise mundial da economia. A Revolução de 1930 indica o início de uma nova fase na história da República Brasileira, a chamada Era Vargas (1930-1945). Nesse momento histórico, temos a criação do Ministério da Educação e o manifesto dos pioneiros da Escola Nova, sob a liderança de Anísio Teixeira (1900-1971) e outros que apoiavam e buscavam mudanças na educação.

Gadotti (1999) destaca que a teoria e a prática do movimento considerado “escolanovismo” ou “escola nova”, que se disseminou em muitas partes do mundo, tanto na Europa como nos Estados Unidos, valorizava a autoformação e a atividade espontânea da criança. Sabemos que tanto o desenvolvimento da *Sociologia da Educação* quanto da *Psicologia da Educação* contribuiu para essa renovação da escola.



Assimile

Escola Nova, também conhecida como **renovada**, **ativa** ou **progressista**. Concepção considerada contestadora, revolucionária e crítica, que se contrapõe à concepção tradicional de ensino.

O pensamento pedagógico brasileiro começa a ter autonomia apenas com o desenvolvimento das teorias da escola nova. Quase até o final do século XIX, nosso pensamento pedagógico reproduzia o pensamento pedagógico medieval. Foi graças ao pensamento iluminista trazido da Europa por intelectuais e estudantes de formação laica, positivista, liberal, que a teoria da educação brasileira pôde dar alguns passos, embora tímidos (GADOTTI, 1999).

A teoria da escola nova propõe uma educação que tem o aluno como centro e o instiga para a mudança social. Nessa linha, podemos destacar alguns teóricos, tais como: o pioneiro Adolphe **Ferrière** (1879-1960), grande divulgador da escola ativa na Europa; o educador norte-americano John **Dewey** (1859-1952), que formula o novo ideal pedagógico ao propor o ensino pela ação e não pela instrução – a experiência concreta da vida; o belga Ovide **Decroly** (1871-1932), que propõe um método dos centros de interesse; a médica italiana Maria **Montessori** (1870-1952), que, pela primeira vez na história da educação, construiu um ambiente escolar com objetos pequenos para que a criança tivesse pleno domínio destes objetos, além de utilizar materiais

concretos sobre os quais as crianças pudessem aprender e diferenciar (pelo tato, pela visão e pela percepção); o psicólogo suíço Édouard **Claparède** (1873-1940), que conferia à brincadeira e ao jogo estratégia de despertar no ambiente da escola o interesse das crianças; o colaborador e discípulo de Claparède, Jean **Piaget** (1896-1980), um ícone para a pedagogia, investigou, sobretudo, a natureza do desenvolvimento da inteligência da criança; e o pedagogo francês Roger **Cousinet** (1881-1973), que propõe o método de trabalho por equipes, se tornando o defensor do trabalho coletivo (GADOTTI, 1999).

Mesmo buscando renovação do ensino e com aspirações em mudanças na formação dos professores, ainda permaneceu no Brasil uma didática que privilegia muito mais a dimensão técnica do processo de ensino, desconsiderando os aspectos sociais, políticos e econômicos, ou seja, um professor que não considera a realidade e se torna um técnico, pois a psicologia experimental conferia racionalidade e objetividade à prática educativa.

Em 1934, a disciplina Didática passa a ser inserida nos cursos de formação e, por causa do Decreto nº 1.190/39, em seu artigo 20, a didática passa a ser instituída como curso e disciplina com duração de um ano e, gradativamente, passa a ser um curso independente, após o término do bacharelado, no chamado curso três mais um, no ano de 1945.

Saviani (1980 apud CANDAU, 2004, p. 18) aponta que o movimento escolanovista predominou na educação brasileira de 1945 a 1960, e o período de 1960 a 1968 se caracteriza pela crise dessa tendência e pela articulação da tendência tecnicista.



Nesta etapa, o ensino da didática assume certamente uma perspectiva idealista e centrada na dimensão técnica do processo de ensino-aprendizagem. É idealista porque a análise da prática pedagógica concreta da maioria das escolas não é objeto de reflexão. (CANDAU, 2004, p. 18)

A **pedagogia tecnicista** na educação culmina quando um grupo militar e tecnocrata assume o controle do país. Nesse momento, a educação tem como base a neutralidade científica, inspirada nos princípios de racionalidade técnica, eficiência e produtividade,

entendida como didática instrumental. Burrhus Frederick **Skinner** (1904-1990) foi considerado como representante dessa tendência por causa de suas técnicas psicológicas do condicionamento humano, aplicáveis ao processo de ensino-aprendizagem.



Refleta

Na tendência pedagógica tecnicista, a proposta é produzir sujeitos capazes e eficientes para o desempenho de funções no mercado de trabalho. Assim, seria como afirmar que o processo educacional deve ter a classe dominante preparando a mentalidade, a ideologia e a conduta das crianças para que possam reproduzir a mesma sociedade, e não para transformá-la. Convidamos você a refletir, com base nas seguintes questões:

Você acredita que, apesar de toda a dominação e falta de liberdade do pensamento, essa tendência trouxe contribuições por abordar as questões do planejamento, da busca pelos objetivos, de ter um plano a seguir? Ou podemos continuar com as críticas porque não havia autonomia na elaboração e organização dos planos e planejamentos a partir da realidade do aluno?

Libâneo (1994) afirma que o professor, como um executor e administrador do planejamento, o meio de previsão das ações a serem executadas e dos meios necessários para atingir os objetivos, caracterizava a escola da época tornando-a semelhante a uma fábrica, em que desvincula a teoria e a prática, e tornando-se um mero executor de objetivos instrucionais, de estratégias de ensino e avaliação sem questioná-los.

A partir da segunda metade da década de 1970, o quadro político repressivo no Brasil se intensifica devido às constantes lutas sociais que buscavam a democratização da sociedade. Nos anos de 1980, as tendências de propostas progressistas, também denominadas *teorias críticas da educação*, adquiriram maior solidez após formular propostas de educação popular. Dentre essas tendências se destacam a **pedagogia libertadora** e a **pedagogia crítico-social dos conteúdos**.

O representante da pedagogia libertadora é Paulo **Freire** (1921- 1997), e sua proposta é baseada na educação popular dos anos de 1960, com caráter extraescolar, não oficial e voltada para o atendimento do público adulto. Gadotti (1999) afirma que a categoria pedagógica da conscientização,

criada por Freire, visava, por meio da educação, à formação da autonomia intelectual do cidadão para intervir sobre a realidade. Por isso, para ele, a educação não é neutra, e sim um ato político. A atividade central está na discussão de temas sociais e políticos, e não nos conteúdos de ensino já sistematizados, tendo em vista a ação coletiva frente às questões da realidade social imediata. “Não basta saber ler mecanicamente que ‘Eva viu a uva’. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho” (Parte da fala de Paulo Freire, no Simpósio Internacional para a Alfabetização, em Persépolis, Irã, em setembro de 1975).

Na pedagogia crítico-social dos conteúdos a didática ganha grande importância, pois o objeto de estudo é o processo de ensino nas suas relações e ligações com a aprendizagem. Nessa tendência, busca-se superar os traços significativos da pedagogia tradicional e da escola nova, tendo como objetivo oferecer conteúdos escolares e significativos para os alunos. Esses conteúdos devem partir do contexto deles, e denotam os aspectos culturais que emergem conhecimentos relativos de acordo com as diferentes realidades. No Brasil, a proposta dessa tendência foi desenvolvida por Dermeval **Saviani** (1944), influenciado por vários autores, como: Karl Heinrich **Marx** (1818- 1883), Antônio **Gramsci** (1891-1937), Karel **Kosik** (1926-2003), George **Snyders** (1917-2011), entre outros.

Libâneo (1994) afirma que essa corrente pedagógica propõe que, pelo domínio dos conteúdos científicos e o hábito do raciocínio científico, os alunos possam tomar posse de uma consciência crítica frente às diversas realidades sociais e, por meio das lutas sociais, se tornem agentes ativos de transformação da sociedade e de si próprios.

Por fim, ao superar a didática instrumental, a nova didática se apresenta como um grande desafio ao professor, pois, além de articular a teoria e a prática, deve dar conta da perspectiva multidimensional do processo de ensino-aprendizagem.

Sem medo de errar

Agora você possui bases sólidas para responder à situação-problema, que solicita a construção de uma tabela panorâmica sobre as cinco diferentes tendências pedagógicas.

Perceba que, em cada época histórica, devido aos diferentes aspectos

sociais, filosóficos, econômicos e culturais do momento, estes influenciam a forma de ensinar e o modo de pensar dos professores, e como isso pode alterar e modificar as práticas pedagógicas docentes.

Além disso, não pode perder de vista que tais aspectos também influenciam a dimensão macro da educação, isto é, a construção das políticas educacionais e propostas pedagógicas que acabam por retratar qual sociedade se quer em cada momento histórico.

Lembre-se de que você deve se colocar no papel de supervisor de ensino, um profissional que é responsável pela supervisão do trabalho da escola no que diz respeito à forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

O clipe *Another brick in the wall*, do *Pink Floyd*, retrata bastante a pedagogia tradicional, todavia é importante perceber que, apesar de o movimento da escola nova propor mudanças, como colocar o aluno no centro do processo, não podemos generalizar as formas de aprendizagem, valorizando, inclusive, atividades ao ar livre, com propostas de materiais diversificados e diferenciados, e essa concepção não destruiu todas as práticas que a escola tradicional continha, por exemplo, os conteúdos escolares ainda são agrupados em disciplinas fragmentadas sem relação entre si, sem considerar o contexto do aluno, e conservamos as formas de avaliação ainda com bastante rigor.

Já na pedagogia tecnicista, percebemos a presença marcante do controle do processo de aprendizagem, com estímulos e condicionantes padronizados. Quando um professor diz: “Estudem passo a passo os conteúdos, pois vai cair na prova. Por isso, retomem várias vezes os exercícios, pois sem treinamento não existe aprendizagem”, percebemos a grande influência de atender a sociedade da época, que solicita um profissional com capacidade de obediência, que siga as instruções das tarefas dadas e que, mesmo sem reflexão, execute as atividades, para que seja recompensado – na escola com as notas e no trabalho com o salário.

Nas tendências progressistas, é possível perceber a presença forte dos aspectos sociais e políticos na formação para a mudança de consciência e de prática social, modificando o seu eu e o coletivo. Numa dimensão crítica, o professor dentro dessa perspectiva solicita ao aluno a reflexão constante do significado do conhecimento para sua vida, da participação autônoma do aluno na aula e na aprendizagem.

Dito isso, para que seja possível perceber nas possíveis falas de alguns professores a presença de uma ou de outra tendência pedagógica, da ação pedagógica com práticas autoritárias, ainda tão presentes nos dias de hoje, em que o aluno deve ser passivo nas aulas, sem participação, ou ao contrário, com possibilidades de reflexão social e política dos momentos de sua realidade local, é importante construirmos esse panorama que destaca as características principais de cada tendência e, assim, seja possível refletir sobre os diversos aspectos que compõem a didática e o seu papel na ação educativa do professor.



Atenção

Ao destacar as características das cinco tendências pedagógicas apresentadas no texto (tradicional, escola nova, tecnicista, libertadora e crítico-social dos conteúdos), esteja atento às diferenças dessas características. Aproveite para pensar em suas experiências também como aluno, e relembrar as práticas dos seus professores em sala de aula, o quanto que essas ações se aproximam de uma ou de outra tendência. É possível que você se surpreenda com essa atitude de reflexão, pois, mesmo diante de tantas propostas inovadoras na área pedagógica, ainda é bastante frequente a presença de atividades que retratem tendências sempre tão criticadas na escola. Na educação, podemos verificar que nem sempre o discurso caminha em consonância com a prática, e muitas vezes o professor não tem consciência disso.

Avançando na prática

Repensando a prática pedagógica

Descrição da situação-problema

Caro aluno, vamos ampliar a sua reflexão! Imagine que você seja um coordenador pedagógico, e tenha percebido que os professores precisam fundamentar melhor o seu conhecimento a respeito das diversas concepções de educação. Na dinâmica do seu cotidiano, também identificou que os professores ficam muito isolados e têm pouca oportunidade para partilhar conhecimentos teóricos e fundamentados. Você tem notado que, nos encontros pedagógicos, os professores conversam sobre situações do cotidiano, mais na dimensão casual do que com reflexões teóricas pautadas em críticas sólidas que os façam repensar a realidade da escola, suas práticas e as possibilidades para mudança. Também é possível ver professores bastante rígidos em relação à cobrança de notas, disciplina e conservação de ações instituídas sem nenhuma reflexão, simplesmente pelo motivo de

que sempre foi assim e, por isso, teriam que mudar.

Dessa forma, diante dessa realidade, você, como coordenador pedagógico, precisa organizar uma dinâmica que ofereça aos professores subsídios teóricos e uma possibilidade de repensar as suas ações. Mãos à obra!

Resolução da situação-problema

Para a resolução da situação-problema, você, enquanto coordenador, deve organizar:

a) Um momento de formação conceitual sobre as diferentes tendências.

b) Uma atividade que os encaminhe para a percepção das práticas nas diferentes tendências e para a reflexão de sua própria prática.

Nesse momento, você pode propor uma atividade que já exemplifique, na própria formação continuada em serviço, uma mudança de prática pedagógica. Isso significa que você, enquanto coordenador, não pode oferecer uma aula tradicional sobre as tendências pedagógicas, mas sugerir uma aula que os coloquem ativos dentro do processo de construção dos conhecimentos, e também em que possam ter valorizados os seus conhecimentos prévios.

Sugestão para essa formação: primeiro, organize e divida os professores em cinco grupos (número de tendências pedagógicas que irão estudar). Depois, solicite que levantem, a partir dos seus conhecimentos prévios, o que sabem sobre essas tendências e organizem esses conhecimentos. Cada grupo, conforme a sua necessidade, poderá consultar os materiais de apoio que o coordenador deixou disponível. Em seguida, em uma cartolina, a partir de palavras e frases curtas (se preferirem, poderão utilizar imagens), devem representar e explicitar as características da tendência que o seu grupo ficou responsável. Por fim, cada grupo fará sua apresentação no momento disponibilizado pelo coordenador.

Para a segunda parte da formação, cada grupo deverá montar uma dramatização que represente, por meio das ações e posturas de um cotidiano escolar, a tendência pela qual o seu grupo ficou responsável. Tendo já reforçado os seus conhecimentos a respeito dessa tendência, o grupo, ao organizar uma dramatização, refletirá sobre quais práticas representam tal tendência e poderá repensar sobre a própria prática ao ver, em algum momento, representadas nas dramatizações as suas ações cotidianas.

Faça valer a pena

1. A Pedagogia é o estudo sistemático da educação. É a reflexão sobre as doutrinas e os sistemas de educação. A didática é uma seção ou ramo específico da Pedagogia e se refere aos conteúdos do ensino e aos processos próprios para a construção do conhecimento. Enquanto a pedagogia pode ser conceituada como a ciência e a arte da educação, a didática é definida como a ciência e a arte do ensino (HAYDT, 2011).

Considerando o texto acima, podemos afirmar que:

a) A didática é uma reflexão assistemática do ensino e contribui para o reforço de práticas de reprodução de ideologias, repetição de conteúdos e memorização de atividades.

b) A didática é um conjunto de conhecimentos técnicos sobre o "como fazer" pedagógico e está desvinculado dos fins da educação e do contexto sociocultural em que foi gerado.

c) A didática é uma disciplina pedagógica que tem como objeto de estudo o processo de ensino, tendo em vista finalidades educacionais, que são sempre sociais, e se fundamenta na pedagogia.

d) A didática é um conjunto de modelos prontos que, memorizados, podem ser utilizados em diferentes momentos da prática pedagógica, de acordo com a necessidade didática.

e) A didática, enquanto reflexão sistemática e estudo das teorias de ensino e de aprendizagem que são aplicadas ao processo de ensino, não se fundamenta na Pedagogia, somente na Filosofia.

2. Para Freire (1991 apud LINHARES, 2008, p. 10142), a libertação do homem oprimido, tão necessária a si e ao opressor, será possível mediante uma nova concepção de educação: a educação libertadora, aquela que vai remar na contramão da dominação. Freire propõe abandonar a educação bancária, a qual transforma os homens em "vasilhas", em "recipientes" a serem "preenchidos" pelos que julgam educar, pois acredita que essa educação defende os interesses do opressor, que trata os homens como seres vazios, desfigurados, dependentes. Ao invés disso, buscou defender uma educação dos homens por meio da conscientização, da desalienação e da problematização. Para Freire, uma educação popular e verdadeiramente libertadora se constrói a partir de uma educação problematizadora, alicerçada em perguntas provocadoras de novas respostas, no diálogo crítico, libertador, na tomada de consciência de sua condição existencial. Tal investigação Freire chamou de "universo temático", um conjunto de "temas

geradores" sobre os níveis de percepção da realidade do oprimido e de sua visão de mundo sobre as relações homens-mundo e homens-homens para uma posterior discussão de criação e recriação.

Tendo como base o texto acima, avalie as seguintes asserções e a relação proposta entre elas.

I. A pedagogia libertadora tem sido empregada com muito sucesso em diferentes setores dos movimentos sociais, como sindicatos, comunidades religiosas e associações de bairro.

PORQUE

II. Parte desse sucesso se deve ao fato de ser utilizada entre os adultos que vivem uma prática política em que o debate sobre diferentes questões e problemáticas podem ser aprofundadas tomando como base orientação intelectual comprometida com os interesses populares.

A respeito dessas asserções, assinale a alternativa correta:

- a) As asserções I e II são proposições verdadeiras, mas a II não é uma justificativa da I.
- b) As asserções I e II são proposições verdadeiras, e a II é uma justificativa da I.
- c) A asserção I é uma proposição verdadeira, e a II é uma proposição falsa.
- d) A asserção I é uma proposição falsa, e a II é uma proposição verdadeira.
- e) As asserções I e II são proposições falsas.

3. "[...] convidava os educadores a pensarem na questão educacional, propondo a utopia da criação de um método que fosse capaz de ensinar tudo a todos. Nascia assim a didática, que, dependendo das circunstâncias e dos momentos históricos, pode ser considerada a ciência do ensino; a arte do ensino; uma teoria da instrução; uma teoria da formação ou mesmo uma tecnologia para dar suporte metodológico às disciplinas curriculares. De alguma forma, esteve sempre ligada às questões postas pelos processos de ensino." (FRANCO; PIMENTA, 2010).

O texto acima se refere a qual teórico que foi reconhecido como o pai da didática moderna e que escreveu o livro *Didática magna*?

- a) Jean-Jacques Rousseau.
- b) John Frederick Herbart.
- c) John Dewey.
- d) Paulo Freire.
- e) João Amos Comênio.

Seção 1.2

A didática e a relação professor-aluno no decorrer da história da educação brasileira

Diálogo aberto

Caro aluno! Nesta seção, temos como objetivo analisar a didática e a relação professor-aluno nos diferentes momentos históricos da educação brasileira.

Vamos retomar o contexto de aprendizagem para refletir e aprofundar sobre outras questões históricas da didática. Na seção anterior, apresentamos para você uma situação escolar que ocorre no âmbito de uma Diretoria de Ensino, na qual o supervisor educacional investiga, nas escolas pelas quais ele é responsável, quais são as bases históricas e epistemológicas que estão por trás das práticas pedagógicas que os professores desenvolvem em sala de aula.

Nesse momento, iremos desafiar você a estudar de maneira mais atenta essas questões e mobilizar os conhecimentos que serão aprendidos nesta seção para refletir a respeito dos relatos e das descrições das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes.

Portanto, o desafio é analisar algumas das respostas dadas pelos professores. “Eu nunca mudei a minha prática pedagógica, desde que dei início à minha profissão, há 10 anos, pois aprendi dessa forma e meus alunos também aprenderão. Sempre solicito ordem na sala, começando pela organização das carteiras, que devem estar todas enfileiradas. Antes dessa organização na sala de aula, eu não dou início à aula. Depois, passo um texto e algumas questões e percorro as carteiras para fiscalizar se estão mantendo o comportamento e o silêncio necessários para que possam assimilar o conteúdo. O aluno sabe que não pode questionar, pois é obrigação ler bem o texto e, por meio da memorização e bastante treino, guardar esses conhecimentos, que posteriormente serão exigidos numa prova oral ou por escrito”. Para isso, sugerimos observar algumas passagens da educação brasileira, o modo como a didática se organiza e como ocorre a relação professor-aluno nos diferentes períodos da história da educação, para analisar os relatos dos professores e compará-los com as percepções

históricas da didática. Contextualize essas percepções.

Não pode faltar

Como vimos na seção anterior, a didática é apresentada como uma das disciplinas da Pedagogia que estuda o processo de ensino e aprendizagem, alguns pressupostos da história da didática no Brasil e as relações com as tendências pedagógicas (LIBÂNEO, 1994).

Agora, iremos nos aprofundar em relação às questões sobre a didática e as relações professor-aluno em seus diferentes tempos históricos no Brasil, desde o período colonial – século XVI – até o período de redemocratização – século XX.

No decorrer do desenvolvimento da sociedade e das ciências, temos o aparecimento do ensino como uma atividade planejada e intencional dedicada à instrução presente em toda a história da didática. Libâneo (1994) aponta que, desde os primeiros tempos, nas comunidades primitivas, existem formas elementares de instrução e aprendizagem. E, entre gregos e romanos, na Antiguidade clássica, como também no período medieval, as formas de ação pedagógica se desenvolviam em escolas, mosteiros, igrejas e universidades.

A respeito dessa época do mundo antigo, Cambi (1999) destaca que a instituição-escola se afirmou desde o centro da vida social na Grécia e descreve a figura do pedagogo como alguém de bastante significado, como um acompanhante que controla e estimula a criança.

[...] figura que se transforma e se enfatiza no mundo mediterrâneo com a experiência dos “mestres de verdade” (diretores da vida espiritual e mestres de almas, verdadeiros protagonistas da formação juvenil, basta pensar em Sócrates) [...] O mundo antigo colocará como central a figura de educador, espiritualizada e dramaticamente ativa na vida do indivíduo, reconhecendo-lhes qualidades e objetivos que vão além daqueles que são típicos do mestre-docente. Aspecto que depois – mas já a partir de Platão – será próprio também dos pedagogos, dos filósofos-educadores ou dos pensadores da educação que devem iluminar os fins e os processos de educar. (CAMBI, 1999, p. 49)



No Brasil, a educação ocorre a partir do período de colonização do

país pelos portugueses que, segundo Paiva (2003), se classifica como uma educação jesuítica no Brasil colonial. A chegada dos jesuítas estabelece uma escola que tem como proposta começar a ensinar a ler, a escrever, a contar e a cantar.

A educação jesuítica tem como fundador **Inácio de Loyola (1491-1556)**, criador da **Companhia de Jesus**, que trazia em seu bojo uma rígida disciplina e a total obediência a todos os componentes da ordem. Essa educação visava, principalmente, à formação do homem burguês, à conversão dos hereges e a alimentar os cristãos vacilantes. Para exercer suas práticas, os jesuítas deveriam seguir o documento *Ratio studiorum*, aprovado em 1599, que trazia os planos, programas e métodos da educação católica. O conteúdo da formação centrava-se em aprender latim e grego, filosofia e teologia, a partir de um método predominantemente verbal, com leituras de clássicos, mas que tinham passado por remoção prévia das partes nocivas à fé e aos bons costumes (GADOTTI, 1999).



Assimile

Os jesuítas chegaram ao Brasil em 1549, liderados por Manoel de Nóbrega, e começaram sua catequese erguendo um colégio em Salvador/BA, fundando a Província Brasileira da Companhia de Jesus. Cinquenta anos mais tarde, já tinham colégios pelo litoral de Santa Catarina ao Ceará. Quando o Marquês de Pombal os expulsou, em 1760, eram 670 por todo o país, distribuídos em aldeias, missões, colégios e conventos. (COMPANHIA DE JESUS, 2017, [s.p.]).

A **educação dos jesuítas (1549-1759)**, diante do mundo colonial, tinha que atuar em duas frentes de formação: a burguesa (dirigentes) e a catequética (populações indígenas). O que significava disponibilizar a ciência do governo para a elite burguesa, preparando-a para exercer a hegemonia cultural e política, e a servidão para outros. Para o povo sobrou apenas o ensino dos princípios da religião cristã, o que retrata o descuido com a educação popular (GADOTTI, 1999).



É importante ressaltar que os portugueses colonizadores só tinham uma visão de sociedade, visão esta que se realizava na sua sociedade e, portanto, tendo-a como modelo, agiam segundo ela em seu relacionamento com

as demais culturas. O único comportamento possível, no caso, era a imposição. A sociedade portuguesa tinha uma estrutura rígida, centrada na hierarquia, fundada na religião [...]. (PAIVA, 2003, p. 44)

Diante desse cenário, podemos entender, no Brasil, a presença de um ensino voltado para a catequização, com práticas pedagógicas de memorização e reprodução sempre pautadas nos pressupostos da **educação tradicional**, sem nenhuma preocupação com a formação profissional. Para os filhos dos colonizadores se oferecia a oportunidade de formação em universidades fora do país, para que, ao retornar, pudessem tomar conta dos negócios da família.

Dessa forma, a relação entre o professor e o aluno pautava-se a partir do autoritarismo, da hierarquia e da obediência, sem questionamentos e distrações, e tem a atividade do ensinar centrada no professor verbalista, supondo que, ouvindo e com exercícios de repetição, o aluno iria decorar o conteúdo para depois reproduzi-lo. “A aprendizagem, assim, continua receptiva, automática, não mobilizando a atividade mental do aluno e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais” (LIBÂNEO, 1999, p. 65).

Em 1759, o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas do Brasil, colocando a educação brasileira nas mãos do Estado, tornando o ensino público laico. Temos conhecimento que o novo sistema não impediu os estudos nos seminários e colégios das demais ordens religiosas, como Carmelitas, Franciscanos e, posteriormente, Beneditinos. E com a proposta das aulas régias, que eram autônomas e isoladas, o ensino passou a ser fragmentado e disperso, ministrado por professores leigos. Maciel e Neto (2006) afirmam que a introdução dos ideais iluministas na ciência e na educação ocorre de acordo com as condições sociais da época.

Para o ideal iluminista, a nova sociedade exige um novo homem que só poderá ser formado por intermédio da Educação. Assim, apesar de o ensino jesuítico ter sido útil às necessidades do período inicial do processo de colonização do Brasil, já não consegue mais atender aos interesses dos

”

Estados Modernos em formação. Surge, então, a ideia de Educação pública sob o controle dos Estados Modernos. Portanto, a partir desse momento histórico, o ensino jesuítico se torna ineficaz para atender às exigências de uma sociedade em transformação. (MACIEL; NETO, 2006, p. 471)

Faria Filho (2003) destaca que estudos recentes sobre a educação brasileira no século XIX, particularmente no período imperial, demonstraram uma intensa discussão acerca da necessidade de escolarização da população, sobretudo das “camadas inferiores da sociedade”, mas a presença do Estado nessa época era muito pequena e pulverizada.



Essa forma de referir-se à escola que se queria generalizar para todo o povo, ou, conforme dizia-se em Minas Gerais, para as “classes inferiores da sociedade”, que possibilita perceber, por um lado, que se queria generalizar os rudimentos do saber, *ler, escrever e contar*, não se imaginando, por outro lado, uma relação muito estreita dessa escola com outros níveis de instrução: o secundário e o superior. Nessa perspectiva, pode-se afirmar como muitos faziam à época, que, para a elite brasileira, a escola para os pobres, mesmo em se tratando de brancos e livres, não deveria ultrapassar o aprendizado das primeiras letras. (FARIA FILHO, 2003, p. 136)

Em meados da última década do século XIX, primeiro em São Paulo, depois em outros estados brasileiros, foram construídos os *grupos escolares*. Faria Filho (2003, p. 147) afirma que “[...] os grupos escolares projetavam um futuro em que na República o povo, reconciliado com a nação, plasmaria uma pátria ordeira e progressista”. Sabemos que a cultura escolar que permeava os grupos escolares entrou no século XX, com a presença da organização seriada das classes, utilização racionalizada dos tempos e dos espaços e o controle sistemático do trabalho das professoras. Com o processo de escolarização centrado na vida nacional, com a presença da educação “moral, cívica e intelectual” dos alunos, a pedagogia tradicional atendia a proposta de formação da época, a qual tem como centro o professor, o autoritarismo e a obediência sem questionamentos.



Faria Filho (2003) aponta que está no cerne da modernidade a utilização do tempo escolar, mas que houve um diminuto do tempo em relação aos programas de ensino, utilizando esse para a formação de um povo ordeiro e civilizado. O autor ainda apresenta que a relação da escola com outras instituições sociais, como a família e o trabalho, era no sentido de fazer com que essas tomassem consciência da importância da escola e pedir para que seus filhos a frequentem. E, hoje, temos a escola como espaço de doutrinação ou de formação? Pense sobre isso!

No início do século XX, o Brasil começa a ter autonomia no pensamento pedagógico, por conta da grande influência de movimentos europeus e norte-americanos que ocorreram a partir do final do século XIX, baseados nos princípios iluministas. No decorrer dos anos 1920, reformas importantes são realizadas por intelectuais da época, pautadas pelo ideário **escolanovista**. Gadotti (1999) ressalta que, em 1930, a burguesia urbano-industrial chega ao poder e apresenta um novo projeto educacional. A educação, principalmente a educação pública, passou a ter espaço nas preocupações do poder. O documento que se tornou um marco histórico-educacional intitula-se *pioneiros da educação nova*, assinado por 27 educadores, dentre eles Fernando de Azevedo (1894-1974), o redator do documento, Lourenço Filho (1897-1970), Anísio Spínola Teixeira (1900-1971), Roque Spencer Maciel de Barros (1927- 1999) e muitos outros.



Indicação de leitura para que possa conhecer melhor sobre o documento que se tornou um marco e que inaugurou a reforma educacional no Brasil, apresentando a defesa de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Esse documento elucida e destaca os pontos principais de uma concepção que vislumbrou uma educação de qualidade para todos.

AZEVEDO, F de. et al. O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932): a reconstrução educacional no Brasil - Ao povo e ao governo. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2016.

Toniazzo (2002) afirma que a **corrente pedagógica da escola nova** fundamentou a educação brasileira dos anos 1930 até os anos 1950, sempre buscando superar os postulados da escola tradicional por meio de uma reforma interna na escola, com destaque para o fato de partir do interesse das crianças o ensino e do aprender fazendo, momento em que os jogos educativos passaram a ter um papel importante. Tanuri (2000 apud TONIAZZO, 2002) refere-se à escola nova como um movimento que revia os padrões tradicionais de ensino, por exemplo, oferecendo programas mais flexíveis, adaptados ao desenvolvimento e à individualidade das crianças; foco numa educação como resultado das experiências e atividades sob o acompanhamento do professor; e, por fim, criticando o ‘verbalismo’ da escola tradicional, oferecendo um ensino ativo.

Portanto, na escola nova o professor se coloca como um facilitador da aprendizagem que o acompanha e cria situações para que os alunos aprendam; e o aluno fica no centro do processo de ensino-aprendizagem como um ser ativo, por meio da tendência liberal renovada.

O Brasil era governado pelo presidente Getúlio Vargas, que assumiu a presidência em 1930 e permaneceu até 1945; depois, retornou ao poder em 1951 até 1954. Nesse momento de reforma educacional, a Constituição de 1934 se torna um marco como processo de democratização do país e que impulsiona as crescentes reivindicações revolucionárias, tais como: direito à livre expressão, ao voto universal, secreto e estendido às mulheres e à pluralidade sindical. Em 1937, inaugura-se um dos períodos mais autoritários do Brasil, a partir de um novo regime conhecido como Estado Novo. O golpe político de Getúlio Vargas (1937-1945) anuncia ao povo a nova Constituição de 1937, que traz em seu bojo a suspensão de todos os direitos políticos, extinguindo os partidos e as organizações civis. Censura, perseguições políticas e o fomento ao sentimento nacionalista permearam o país e a escola se tornou um espaço de doutrinação ideológica, mas que conquista a massa no momento em que organiza e institui uma série de leis trabalhistas (Consolidação das Leis do Trabalho de 1943), garantindo direitos aos operários, projetando a imagem de Vargas como “o pai dos pobres”.



Muitos filmes, músicas e livros retratam os períodos ditatoriais do Brasil. A indicação é para que você assista ao filme *Zuzu Angel*, de Sérgio Resende, lançado em 2006, que tem como personagem principal a estilista Zuleika Angel Jones (1921-1976), conhecida como Zuzu Angel, que procura uma explicação para o desaparecimento de seu filho Stuart Angel Jones, militante político que foi assassinado pelo governo e dado como desaparecido político. Para mais informações, acesse: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Zuzu_Angel_\(filme\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Zuzu_Angel_(filme))>. Acesso em: 8 ago. 2016.

PRIME BOX BRAZIL. **Trailer Zuzu Angel**. YouTube, 14 jan. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bs0C5pQlcnw>>. Acesso em: 8 ago. 2016.

Gadotti (1999) destaca que, após a ditadura de Getúlio Vargas (1937-1945), temos um momento de democratização no país, que depois é brutalmente interrompido com o golpe militar de 1964. Nesse período, em que as liberdades democráticas foram respeitadas, ganhamos grande impulso no movimento educacional, tanto no setor da educação informal e de jovens e adultos quanto na educação escolar formal.

Saviani (1980 apud CANDAU, 2004, p. 18) afirma que o movimento que predominou na educação brasileira de 1945 a 1960 foi o escolanovista; já no período de 1960 a 1968, houve a crise desse movimento e a articulação da tendência tecnicista, centrada na dimensão técnica do processo de ensino-aprendizagem. A autora destaca que as palavras de força da didática dessa época eram: *atividade, individualidade, liberdade, experimentação, com ênfase na produtividade, eficiência, racionalização, operacionalização e controle*. A visão "industrial" penetra o campo educacional, e a didática é concebida como estratégia para o alcance dos "produtos" previstos para o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, a educação brasileira insere em suas práticas pedagógicas a tendência tecnicista, com o objetivo de atender às necessidades do mercado, com a formulação de objetivos instrucionais, construção de instrumentos de avaliação e ênfase no ensino programado, na objetividade e na racionalidade. Temos, ainda, o silencing da dimensão política; a afirmação da neutralidade do técnico; a desvinculação entre a teoria e a prática, o que reforça o formalismo didático, em que os planos são elaborados conforme as normas, sem articulação com o contexto social

em que a prática se dá (CANDAU, 2004).

Libâneo (1994), a respeito das décadas de 1960 e 1970, apresenta o professor como um administrador e executor do planejamento, prevendo as ações a serem executadas e quais os meios necessários para atingir os objetivos. Destaca, ainda, que boa parte dos livros didáticos foi elaborada com base na tecnologia da instrução.



Na verdade, o que se encontra no Brasil, do início do século XX até a primeira metade da década de 1970, é uma Didática que trata o ensino de forma acrítica e positivista, através do estudo dos seus elementos e subprocessos (aluno, professor, objetivos, planejamento, etc.). Essa Didática, que enfatiza a dimensão técnica e pretensamente neutra do ensino, dissimula e reforça o contexto no qual foi produzida e ao qual ela serve. (OLIVEIRA, 1993, p. 29)



Exemplificando

A educação tecnicista visa formar o aluno obediente, controlado e dentro da ordem, e o filme *Tempos modernos*, de Charlie Chaplin, retrata algumas dessas características que também se encontram presentes na escola, tais como: o tempo de estudo, a produção do aluno em série e que atenda à necessidade de mão de obra do mercado de trabalho. Assista e reflita a respeito.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FNv7M-UPNuY>>. Acesso em: 8 ago. 2016.



Faça você mesmo

Nesse momento, sugerimos que analise a letra da música *Admirável chip novo*, da cantora Pitty, e estabeleça relação com a tendência tecnicista, em que é forte a questão da técnica, dos padrões estabelecidos e do ensino programado.

Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/pitty/admiravel-chip-novo/>>. Acesso em: 8 ago. 2016.

Candau (2004) aponta que, a partir da metade da década de 1970, se acentuam as críticas à falsa neutralidade do técnico e ao desvelamento

dos reais compromissos político-sociais das práticas pedagógicas, encaminhando para tentativas de construção de uma didática progressista, com teóricos preocupados não somente em possibilitar o acesso às camadas populares, mas com a permanência e a valorização do seu saber.

O que se seguiu de estudos no meio educacional, no final do século XX, foram críticas a essa escola reprodutora e técnica, com propostas para o pensamento pedagógico progressista. Libâneo (1994) afirma que os educadores e teóricos que atuaram em defesa dessa educação progressista propõem o envolvimento da escola na formação de um cidadão crítico e atuante para a mudança social, apresentando diversas correntes filosóficas e pedagógicas inovadoras e sociais, no intuito de termos uma educação para a vida.

A pedagogia foi desmistificada, desmascarada nos seus processos, atitudes e valores autoritários, na sua colocação a serviço da sociedade, portanto foi “desmontada”, como aponta Cambi (1999). E o autor ainda destaca o papel que a pedagogia deve exercer: um saber alinhado com a possibilidade de emancipação e libertação do homem. Nesse sentido, os processos educativos e o saber pedagógico passam por uma revisão radical em que alguns modelos “alternativos” vieram se afirmando, modelos que pretendiam romper com práticas escolares educativas tradicionais, formalistas e conformistas. Para propiciar um processo de formação que seja mais aberto e capaz de tornar o sujeito ativo, mais criativo, mais independente e orientado para ter criticidade, a relação professor-aluno deve ocorrer de maneira horizontal, em que aluno e professor aprendam juntos de forma dialógica e com amorosidade, como aponta a proposta de Paulo Freire.

Sem medo de errar

Agora você responderá à situação-problema. Com base nos conteúdos apresentados e na percepção dos aspectos da história da educação, você será capaz de analisar os relatos dos professores de modo a realizar comparações da prática com as percepções históricas da didática.

Pense em como os aspectos históricos, sociais, econômicos e, principalmente, os aspectos políticos influenciaram na construção de concepção de homem, de sociedade e de educação. Por isso, ao se colocar como supervisor educacional e analisar os relatos dos professores, você não deve desconsiderar os aspectos históricos apresentados anteriormente.

Ao longo da breve contextualização da história da educação, podemos perceber que houve um grande período na educação brasileira com a presença da pedagogia tradicional – desde a época da Colônia até o período da República.

Quando o professor afirma: “Eu nunca mudei a minha prática pedagógica, desde que dei início à minha profissão, há 10 anos, pois aprendi dessa forma e meus alunos também aprenderão. Sempre solicito ordem na sala de aula, começando pela organização das carteiras que devem estar todas enfileiradas”, quais reflexões podemos fazer sobre essas afirmações?

A respeito dessa pedagogia, Paulo Freire (2010) faz uma crítica considerando-a como “educação bancária”, em que o professor deposita conhecimentos e retira exatamente o que depositou. Freire a caracterizou como uma pedagogia em que o professor sabe tudo e o aluno não sabe nada; o professor pensa por si e pelos alunos; o professor fala e os alunos só escutam; o professor estabelece a disciplina e os alunos devem obedecer; o professor impõe a sua opção e os alunos simplesmente se submetem; o professor apresenta o conteúdo e os alunos se adaptam; o professor exerce sua autoridade e os alunos ficam sem liberdade. Isso, Freire se opõe a essa forma de ensino e apresenta a educação como sendo um ato educativo e um ato político.

Antes do ideário freireano, houve, na década de 1930, uma proposta de mudança, a “educação nova”, por meio do *Manifesto dos pioneiros da educação nova*, de 1932, um documento que propõe grandes alterações na dimensão didático-pedagógica da escola, tais como: o professor conhecer o aluno, respeitando seu desenvolvimento, oferecendo uma educação diferenciada, tornando-o ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Gadotti (1999) aponta que o movimento da escola nova se construiu junto à escola moderna, científica e pública, mas apresentava contradições e complexidades devido a receber contribuições do positivismo e do marxismo, o que favoreceu desdobramentos posteriores.

É possível perceber, na prática do professor, alguns comportamentos que refletem muito o que se passa na sociedade, no processo de industrialização do país. Analisando as falas a seguir, reflita sobre qual a tendência de que elas mais se aproximam: “Antes dessa organização na sala, eu não dou início à aula”. “Depois, passo um texto e algumas questões e percorro as carteiras para fiscalizar se estão mantendo o comportamento e o silêncio necessários

para que possam assimilar o conteúdo.”. O que você pode perceber?

Nos anos de 1960 e 1970, a racionalidade, a eficiência e a produtividade desejadas em qualquer empresa passam a ser exigidas na educação, e as consequências geradas foram a fragmentação do trabalho escolar, a despolitização e a impossibilidade de organização estudantil, principalmente no Ensino Superior, quando os alunos ficaram dispersos, completando créditos nos diferentes módulos da universidade pública. Os princípios da administração, *taylorismo* e *fordismo*, que visavam obter maior rendimento com uma produção em série e a partir da esteira rolante, foram exemplos de produção para a educação.

No filme *Tempos modernos*, de Charlie Chaplin, podemos identificar várias das propostas dessa administração, e no livro clássico *Princípios de administração científica*, escrito por Frederick Taylor, em 1911, o autor apresenta como obter maior rendimento. Os princípios eram: do planejamento: separar quem pensa de quem faz; do preparo: selecionar os melhores e treinar para realizar as tarefas; do controle: o trabalhador deve aderir às diretrizes por meio de métodos rigorosos de supervisão; da execução: os diretores são responsáveis pela produção e pelos operários, a centralização; da exceção: os gerentes e administradores devem focalizar a atenção nos desvios do processo produtivo.

Veja esta fala do professor: “O aluno sabe que não pode questionar, pois é obrigação ler bem o texto e, por meio da memorização e bastante treino, guardar esses conhecimentos, que posteriormente serão exigidos numa prova oral ou por escrito”. Em que medida essa fala do professor se aproxima do filme *Tempos modernos* e do contexto que o país viveu na década de 1970? Reflita a esse respeito.

Da mesma forma que a sociedade se apresenta, a escola passa a ser organizada para atender a uma formação que supra a necessidade de mão de obra especializada, por meio de um planejamento determinado de forma autoritária e que seja cumprido dentro do previsto, tendo em vista que quem planeja não executa. E em relação ao ensino, este passa a acontecer com base no treino e na fragmentação do conteúdo, para que o aluno possa avançar de acordo com a programação do aprendizado. Na questão da disciplina, a manutenção da ordem e do aluno obediente era algo presente constantemente sem que houvesse qualquer tipo de questionamento, e a didática passa a dar ênfase à dimensão técnica, sendo considerada como didática instrumental.

No final do século XX, vários movimentos surgiram em prol de uma educação consciente, politizada, crítica e que olhasse para o aluno e suas potencialidades, para o contexto e sua realidade e para o papel de uma educação para o pensar e para a emancipação do ser.

Assim, a partir dos relatos dos professores, perceberemos a força da dimensão técnica da didática, como se a ordem das carteiras, o planejamento e cumprir as tarefas atingisse o papel do ensino do professor e da aprendizagem do aluno.



Atenção

Observe que, devido a algumas situações escolares, podemos, por diversas vezes, ficar presos à dimensão técnica da atividade e não avançarmos para uma dimensão mais subjetiva e reflexiva da situação. No que diz respeito ao ensino, o professor precisa estar atento às diversas situações que influenciam o momento educativo e entender que as conversas e os debates são formas de aprender e de pensar sobre o conteúdo, assim como são formas de aprender a aprender e de discutir, o que nos levará a uma dimensão bem mais ampla do conhecimento. Portanto, reflita sobre a questão e veja se está aprendendo de fato por meio de debates e confrontos de ideias, ou simplesmente realizando tarefas de forma mecânica e automática para cumprir prazos e obter uma nota.

Avançando na prática

A didática está sempre cheia de 'modismos'

Descrição da situação-problema

Caro aluno, vamos ampliar a sua reflexão. Imagine que você seja um professor de Ensino Fundamental de uma escola pública e tenha recebido da coordenadora a tarefa de repensar a sua prática pedagógica, pois ela tem percebido que grande parte dos alunos não se encontra motivada com a sua aula. Sua preocupação maior é que seus alunos atinjam os objetivos descritos no planejamento; e você utiliza, usualmente, em suas aulas, livro didático, lousa e giz, e organiza a aula de modo que o aluno receba, primeiramente, o conteúdo e, depois, possa realizar tarefas referentes ao que aprendeu. Diante dessa caracterização, o que deve considerar para analisar a situação e poder refletir sobre a sua prática pedagógica? Como apresentar propostas de mudanças para que os alunos se envolvam mais com a sua aula?

Resolução da situação-problema

Para a resolução da situação-problema você deverá:

- a) Tomar consciência de como planeja, organiza e ministra as aulas em sala de aula para seus alunos.
- b) Identificar formas mais dinâmicas e interativas para inserir mudanças em sala de aula.

Para pensar sobre a sua prática pedagógica, identifique os seus modelos pedagógicos da época de formação (professores modelos), como eram as propostas de ensino quando você formado e a dimensão política da sua ação pedagógica, isto é, o quanto a sua ação foi influenciada pelas questões políticas da época de formação. Dessa forma, ao identificar esses pontos, será possível verificar em que medida está reproduzindo um modelo aprendido sem adequar para a atualidade e para os alunos de hoje.

Depois, busque novas formas de ensinar, levando em consideração o aluno de hoje, que é dinâmico e interativo com o mundo e com as novas tecnologias, que tem desejo de aprender, mas, para isso, precisa ter despertado o desejo do saber e da descoberta. Será necessário modificar os recursos utilizados em sala de aula, oferecendo uma imagem sobre o assunto, um fragmento de filme ou uma música para iniciar um debate, organizar formas de tornar o aluno ativo, por exemplo, com discussões e desafios a serem enfrentados, mobilizando o conteúdo e oferecendo pesquisa. Além de sempre iniciar a aula a partir do que o aluno conhece, reconhecendo o seu saber e a sua realidade.

Faça valer a pena

1. "A educação jesuítica encaminhou-se principalmente para a formação do homem burguês, descurando a formação das classes populares. [...] Os jesuítas exerceram grande influência na vida social e política. Contrários ao espírito crítico, eles privilegiaram o dogma, a conservação da tradição, a educação mais científica e moral do que humanista. Quando liam os clássicos, procuravam expurgá-los previamente das partes nocivas à fé e aos bons costumes." (GADOTTI, 1999, p. 65)

Percebe-se claramente que os jesuítas desprezaram a educação popular. Portanto, tinham duas frentes de formação, que eram:

- a) A formação burguesa dos dirigentes e a formação profissional das populações indígenas.

- b) A formação burguesa dos dirigentes e a formação catequética das populações indígenas.
- c) A formação profissional dos dirigentes e a formação catequética dos hereges.
- d) A formação burguesa dos dirigentes e a formação catequética das populações africanas.
- e) A formação humanista dos dirigentes e a formação científica das populações indígenas.

2. A teoria e a prática escolanovistas se disseminaram em muitas partes do mundo, fruto certamente de uma renovação geral que valorizava a autoformação e a atividade espontânea da criança. A teoria da escola nova propunha que a educação fosse instigadora da mudança social e, ao mesmo tempo, se transformasse porque a sociedade estava em mudança (GADOTTI, 1999).

A didática escolanovista é uma abordagem centrada nos métodos e nas técnicas didáticas. Tal afirmação pode ser considerada verdadeira devido a qual documento que a ratifica?

- a) Manifesto, de 1959.
- b) Constituição Federal, de 1934.
- c) Manifesto dos pioneiros da escola nova, de 1932.
- d) Constituição Federal, de 1937.
- e) Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/1961.

3. A didática, revista e ressignificada por pesquisadores brasileiros, foi gradativamente mudando sua perspectiva teórica e fundamentando estudos na direção da superação de sua perspectiva tecnicista, reafirmando a concepção do ensino como prática social e assim configurando o caráter prático de seus saberes (FRANCO; PIMENTA, 2010).

Considerando o texto acima, podemos afirmar que:

- a) Contribuindo para a construção do pensamento pedagógico liberal.
- b) Contribuindo para a construção do pensamento pedagógico tradicional.
- c) Contribuindo para a construção do pensamento pedagógico dos jesuítas.
- d) Contribuindo para a construção do pensamento pedagógico contemporâneo.
- e) Contribuindo para a construção do pensamento pedagógico colonial.

Seção 1.3

Didática na atualidade

Diálogo aberto

Caro aluno! Nesse momento, aprofundaremos as questões sobre a didática no mundo contemporâneo; conheceremos a construção da identidade docente; compreenderemos a influência dos avanços científicos e tecnológicos na Educação e perceberemos os desafios da didática na prática educativa.

Desde o início dos estudos, vimos que esta é uma disciplina que apresenta uma perspectiva multidimensional, que articula os diferentes aspectos do processo de ensino-aprendizagem. Também foi possível perceber que, de acordo com o momento histórico social, mudam as concepções de homem, de sociedade, de mundo e de educação, o que altera significativamente o modo de ensinar e de formar o sujeito, por isso é tão importante compreendermos a história da educação brasileira.

Vamos retomar o contexto de aprendizagem que nos acompanha desde o início desta unidade de estudo. Em uma Diretoria de Ensino, você se coloca como supervisor educacional, e sua atribuição é verificar o quanto as propostas curriculares e pedagógicas têm norteado as práticas educativas dos professores.

O seu desafio, nesta seção, é fazer uma análise das mudanças conceituais e metodológicas ocorridas ao longo da história da didática, e esta nos mostra que na atualidade educacional ocorreram várias inovações da prática educativa. A análise feita pelos supervisores das respostas obtidas na pesquisa verificou, em grande parte, a presença de um ensino contextualizado, preocupado com práticas significativas de aprendizagem e do uso das novas tecnologias da informação, apesar de ainda haver alguns professores que mantinham suas aulas com base nas teorias liberais. Portanto, nesse momento, você, enquanto supervisor educacional, deve refletir sobre estas questões: qual é o grande desafio do professor ao fazer uso das novas tecnologias da informação como recurso pedagógico nas aulas, e de novas linguagens nas práticas educativas? Como essas práticas podem influenciar a relação professor-aluno?

Para responder à situação-problema, você deverá conhecer as mudanças da didática para o século XXI; entender o processo de construção da identidade docente nos tempos atuais; reconhecer as propostas da didática e a relação professor-aluno diante das novas tecnologias; e compreender os desafios da didática na prática educativa.

Não pode faltar

O século XXI apresenta novos desafios e nos obriga a pensar novas formas de ensinar e de aprender, e a didática passa a ser convocada a repensar os espaços formativos e de aprendizagem.

Luckesi (1994) aponta que discutir as mudanças nas propostas e práticas pedagógicas, hoje, na escola, é necessariamente pensar na política, pois toda seleção e organização de conteúdos e metodologias de ensino se norteiam a partir de princípios filosófico-políticos que embasam as diversas concepções de educação, dos objetivos da escolarização e do papel social da escola. Além disso, a educação deve considerar as transformações gerais que a sociedade atual vive, tais como: a globalização, a chegada dos avanços tecnológicos, as mudanças de concepção de homem, de mundo e de gestão, que, atualmente, está dentro de uma perspectiva democrática. Esses são apenas alguns dos grandes desafios com os quais a sociedade contemporânea se depara, e a educação e a didática não podem ficar alheias a tais questões.

A didática se refere ao processo de ensino, portanto devemos pensar que esse processo é parte integrante de uma série de fatores econômicos, políticos, sociais e culturais e, assim, formamos o sujeito para que este participe da sociedade de modo ativo, crítico e consciente. Assim, cada sociedade precisa cuidar dessa formação, auxiliando no desenvolvimento de capacidades físicas e espirituais, preparando o sujeito para que possa enfrentar e se inserir na sociedade. Como afirma Libâneo (1994, p. 17):

[...] não há sociedade sem prática educativa e nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no



meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade.

Rigal (2000) aponta que existem três preocupações que a educação e a escola, para o século XXI, devem ter: a preocupação ética, a preocupação política e a preocupação epistemológica. A respeito da preocupação ética, o autor apresenta que há a necessidade de refletirmos sobre a classe de pessoa que se quer chegar a ser e a sociedade em que se quer viver. Para a preocupação política, aponta a relação permanente entre a questão da educação e a questão da construção, apropriação, legitimação e distribuição do poder na sociedade, e da construção de estruturas de poder que estabelecem relações de dominação e de subalternidade. E a preocupação epistemológica, a necessidade de elaborar um pensamento de ruptura e a superação do dado, coerente com a busca ética de gerar pensamento crítico, que situe o conhecimento como momento dialético da práxis. Numa preocupação constante com a realidade, sempre lhe atribuindo sentido para que possa encarar a sua transformação.

Nesse ponto, cabe destacar as discussões que a teoria pós-crítica do currículo apresentou e ainda apresenta para a educação, a necessidade de pensarmos o ser humano em sua totalidade, da efetivação de direitos para uma sociedade na qual todos tenham condições de alcançar e usufruir desses direitos, tomando consciência deles e os fazendo presentes em sua vida. Para isso, a educação e o papel da didática tomam uma dimensão bem maior que simplesmente transmitir conhecimento: colocar o sujeito como um cidadão autônomo, crítico, participativo e capaz de conviver com outros grupos, com outras culturas, com outras religiões, com a capacidade de alteridade, sem preconceito, sem discriminação, portanto uma formação com a presença marcante do **multiculturalismo**.



Assimile

O **multiculturalismo** é o reconhecimento das diferenças, da individualidade de cada um. E por isso surge a confusão: se o discurso é pela igualdade de direitos, falar em diferenças parece uma contradição. Mas não é bem assim. A igualdade de que se fala é igualdade perante a lei, é igualdade relativa aos

direitos e deveres. As diferenças sobre as quais o multiculturalismo se refere são diferenças de valores, de costumes e outras, posto que se tratam de sujeitos com diferentes etnias entre si (ARAUJO, [s.d.])

Nesse sentido, a educação caminha na busca de uma formação ampla do sujeito, que deve invocar o diálogo entre as diferenças, para que possamos identificar, na singularidade de sermos humanos, as diferenças individuais de cada povo, de cada nação, de cada etnia e de cada gênero. E assim, ao reconhecer e compreender as diferenças, desenvolveremos o respeito entre os seres humanos. Este é o grande desafio da escola para o século XXI: propiciar uma formação que dê conta de compreender o outro e a si mesmo como único e singular, compreendendo a dimensão humana e as relações do trabalho, a convivência e a aprendizagem numa sociedade considerada frágil, líquida, cheia de incertezas e com grande vulnerabilidade nas relações humanas. Portanto, os profissionais da educação devem trabalhar com situações que levem o aluno, primeiro, a uma reflexão e, depois, para uma mudança de atitude perante tais situações vivenciadas.

Bauman (2005 apud WERNECK, 2008, p. 425) destaca que nós, habitantes do líquido mundo moderno, somos diferentes. Buscamos, construímos e mantemos as referências comunais de nossas identidades em movimento – lutamos para nos juntarmos aos grupos igualmente móveis e velozes por um momento, mas não por muito tempo. E ainda acrescenta que, no admirável mundo novo em que ocorrem as oportunidades, muitas vezes fugazes, cheias de seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam.

Considerando a identidade como algo mutável e construído na história, por meio das vivências, e a respeito da identidade docente, Nóvoa (1997) explica que esta é um lugar de conflitos e lutas, construindo, dessa forma, maneiras de ser e estar na profissão.

Assim, temos a identidade docente como uma construção que se faz por meio da formação escolar, pela formação inicial, pelas experiências diversas, pelos processos de formação continuada, influências sociais, econômicas e políticas e pelas práticas desenvolvidas na docência.

"A presença de uma identidade própria para a docência aponta a responsabilidade do professor para a sua função social, emergindo daí a autonomia e o comprometimento com aquilo que faz." (IZA et al., 2014, p. 276) Tal apontamento nos mostra o processo permanente de construção da identidade docente, como indicam os autores: "[...] Pode-se dizer que 'ser-professor(a)' é uma construção angariada no decorrer de um longo processo, pois é preciso tempo para assimilar a formação, para aprender como agir, para tomar decisões e, principalmente, para se reconhecer como um formador das futuras gerações" (IZA et al., 2014, p. 276).

Tendo como base que a identidade humana e docente não é dada, mas sim construída, Pimenta e Lima (2008, p. 63-64) destacam a importância de considerarmos os aspectos subjetivos da profissão, que dizem respeito à identificação e à adesão dos sujeitos, para que os candidatos a essa profissão digam, para si, que **querem 'ser' professores**.



Refleta

Sugerimos que você pense melhor a respeito do que significa ser professor. Reflita sobre isso e, depois, tente responder: por que você quer ser professor? Qual é o seu propósito?

Pimenta e Lima (2008, p. 66) afirmam que "a construção e o fortalecimento da identidade e o desenvolvimento de convicções em relação à profissão estão ligados às condições de trabalho e ao reconhecimento e a valorização conferida pela sociedade à categoria profissional". Por isso, a importância de tomarmos consciência do processo de construção de identidade como futuro professor.



Pesquise mais

Para ajudar na reflexão do **'ser' professor**, sugerimos assistir ao filme *O triunfo*, dirigido por Randa Haines, de 2006, baseado na história real do educador Ron Clark. Esse filme nos faz refletir sobre o verdadeiro papel de ser professor e dos desafios que temos que enfrentar diariamente para alcançarmos o sucesso escolar, que é levar o aluno à aprendizagem. Dentro de uma metodologia que propõe o respeito

às diferenças e o respeito pelo outro, o professor pode ensinar muito mais que conteúdos e conhecimento, pode ensinar para a vida. Vale a pena assistir!

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iP0p7zTt3cc>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

Muitas vezes, os desafios e obstáculos da formação docente só podem ser enfrentados diante dessa convicção do que queremos ser e nos tornar, mesmo diante de aspectos alusivos da profissão, do modo como esta tem sido apresentada pela sociedade, podemos seguir em frente confrontando tantas questões por termos consciência de querer fazer parte de uma educação que visa alcançar um ensino de qualidade. Como afirma Libâneo (1998, p. 50), “[...] o ensino de qualidade afinando com os desafios da sociedade contemporânea é uma questão moral, de profissionalismo e de sobrevivência profissional”.

Falar de identidade docente nos tempos atuais é falar de um novo profissional que se depara com as mudanças científicas e tecnológicas, com a enorme quantidade de informação que essas mudanças geram e, ainda assim, sabe qual é o seu papel diante dessa sociedade do conhecimento. Segundo Rigal (2000, p. 190), a escola contemporânea deve se deslocar dos processos de instrução e transmissão para os processos de produção de conhecimento – como aprender e de reconstrução de conhecimento – e de reelaboração crítica, reforçando a condição fundamental do caráter pedagógico da escola, o caráter crítico de sentido, resgatando os processos de ensino-aprendizagem como instâncias de produção dialógica coletiva e de negociação cultural.

Diante dessas mudanças e dos impactos das novas tecnologias na sociedade, temos na escola novos modos de ensinar e de aprender se apresentando para os professores, e estes tendem a resistir à formação e à atualização pedagógica, muitas vezes com medo de serem substituídos. Mas sabemos que o seu papel nesse momento é de ser mediador. Libâneo (1998) afirma que grande parte da resistência dos professores em relação à formação tecnológica vem em decorrência da visão tecnicista da época da ditadura militar. Há muitas razões

culturais, como o medo da despersonalização do trabalho docente, de ser substituído pela máquina e o medo de ameaça ao emprego. Dessa forma, o seu papel de mediador deve se dar dentro de uma perspectiva crítica e transformadora, que permita reflexão de suas próprias práticas e questões sobre as estruturas presentes no fazer docente, para que possa desenvolver, junto aos alunos, práticas conscientes do papel da tecnologia ao seu favor, e não de dependência e passividade, como muitas vezes temos visto acontecer na sociedade.



Pesquise mais

Para complementar os seus estudos, sugerimos que assista ao vídeo que traz, na fala de José Saramago, uma reflexão sobre o Mito da Caverna e a **realidade tecnológica e audiovisual do mundo capitalista**. Diante das palavras do autor no vídeo, que tem duração de 7'29", podemos pensar o quão importante pode se tornar o papel do professor junto ao ensino com o apoio da tecnologia, para que esta se torne um instrumento de desenvolvimento de capacidades técnicas para a reflexão crítica do seu papel na sociedade, e não um instrumento de manutenção de alienação e dominação do ser. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GpTuO6qym5w>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

Libâneo (1998) aponta objetivos pedagógicos para o uso das tecnologias nas escolas: democratização de saberes socialmente significativos e o desenvolvimento de capacidades intelectuais e afetivas, sempre com base numa formação humana; possibilitar a um grande número de pessoas a oportunidade de aprender sobre as mídias e multimídias, além de interagir de modo crítico; e oportunizar aos alunos condições para uma preparação tecnológica, para que possam se inserir no mundo informatizado. Dessa forma, o autor destaca a importância de o professor fazer uma leitura pedagógica dos meios de comunicação, para que possa verificar a intencionalidade dos processos comunicativos (política, ética, psicológica e didática) presente nas novas tecnologias. Para tanto, deve prover condições cognitivas e afetivas a fim de que o aluno possa reordenar e reestruturar as informações fragmentadas transmitidas pela TV, vídeos e propaganda.

Para isso, precisamos mudar a escola. Com o mesmo cuidado que um professor planeja sua aula ao selecionar textos e atividades, deverá pensar em propiciar formas de aprendizagem mais interativas, selecionando vídeos, documentários, filmes e o uso do computador, para pesquisa, para ampliar o conhecimento e estabelecer relações diversas com outras áreas do conhecimento. Kenski (1996) aponta que as tecnologias educacionais, por causa do alto grau de envolvimento emocional e cognitivo que acarretam, devem ser formas motivadoras de se relacionar com o conhecimento e, para isso, precisam ser adequadas ao assunto que se quer ensinar e, principalmente, adequadas aos alunos.



Estes alunos estão acostumados a aprender através dos sons, das cores; através das imagens fixas das fotografias, ou em movimento, nos filmes e programas televisivos. Aprendem através de processos em que existem interações totais entre o plano racional e afetivo. O mundo desses alunos é polifônico e policrômico. É cheio de cores, imagens e sons. Muito distante do espaço quase que exclusivamente monótono, monofônico e monocromático que a escola costuma lhes oferecer. (KENSKI, 1996, p. 133)

A esse respeito, Kenski (1996) ainda reitera que os avanços didáticos dos professores em uma sociedade tecnológica seriam a caminhada para o sentido humano dos conteúdos trabalhados, e não apenas o racional ou instrucional, abrindo espaços conscientes para a afetividade, a intuição, a imaginação, a atenção, permitindo explorar possibilidades, assumir responsabilidades, o criar e o refletir juntos sobre a aprendizagem.



Exemplificando

Por exemplo, para o uso das novas tecnologias, as autoras referidas a seguir apontam que o desafio é utilizar recursos inovadores na educação, apesar de estes estarem dentro do nosso cotidiano, como micro-ondas, telefone, freezer, computador e celular. Pontuam que a tecnologia entrou em nossas vidas e cada dia mais somos mais dependentes delas. Porém, a respeito de utilizá-

las em sala de aula como recurso, ainda existe grande resistência e devemos assumir na educação essas novas formas de aprender e de ensinar.

Entendemos que as novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) contribuem em vários aspectos para a educação, pois, com a acelerada evolução do conhecimento e do volume de informações disponíveis em nossos dias, criam-se facilitadores a seu acesso. A aprendizagem flexível, personalizada e cooperativa enfatiza a relação professor/aluno e aluno/aluno. [...] O professor deve fazer valer o seu papel nessa jornada, cumprindo sua missão de mediador e orientador, aquele que conduz o aprendiz ao saber. (PEÑA et al., 2003, p. 54)

Na sociedade do conhecimento e da informação, a formação deve caminhar em prol de uma educação que use a tecnologia a favor de um ensino que seleciona o conhecimento e possa se posicionar de maneira crítica diante dele; que na exploração das possibilidades pedagógicas das novas tecnologias os professores e alunos possam firmar parcerias de aprendizagem e desvendar as diferentes linguagens do mundo tecnológico (KENSKI, 1996).

Com tantas mudanças na sociedade e na educação, inúmeros são os desafios da didática na prática educativa, tais como: o professor bem formado para atender a multiplicidade de olhares sobre a educação; a criatividade para tornar o ensino prazeroso e qualificado; o conhecimento crítico dos conteúdos; projetos inovadores que atendam às demandas da formação; educar para o respeito das diferenças, enfim, uma série de questões se apresentam para o professor nos dias atuais.

Imbernón (2000) aponta que, no futuro, não poderemos educar na diversidade sem modificar a educação, e destaca duas frentes fundamentais para que ocorra essa mudança: que a escolarização dê conta de ajudar os alunos a crescerem e a se desenvolverem como pessoas que possam conhecer a si mesmas, desenvolver a autonomia pessoal e de socialização e, nesse lugar da escolarização,

as diferentes capacidades humanas, os diferentes ritmos de trabalhos, expectativas, estilos cognoscitivos e de aprendizagem, de etnias, valores culturais e de gênero tenham lugar e reconhecimento.



Adaptar o ensino à diversidade dos sujeitos que convivem nas instituições educativas não é tarefa simples, e o êxito nos resultados dependerá em grande medida da capacidade de agir autonomamente, tanto por parte dos professores como da comunidade e dos alunos e alunas sujeitos desse processo. (IMBERNÓN, 2000, p. 85)

Pensar a didática na atualidade é oferecer uma contribuição indispensável à formação dos professores, sintetizando, no seu conteúdo, a contribuição de conhecimentos de outras disciplinas que convergem para o esclarecimento dos fatores condicionantes do processo ensino-aprendizagem, intimamente vinculado com a educação e, ao mesmo tempo, provendo os conhecimentos específicos necessários para o exercício das tarefas docentes (LIBÂNEO, 1994).

Sem medo de errar

Este é o momento de mobilizar os conteúdos aprendidos para responder à situação-problema apresentada no início desta unidade. A partir do seu conhecimento você será capaz de analisar as mudanças conceituais e metodológicas ocorridas ao longo da história da didática e as inovações, principalmente as tecnológicas, que ocorreram na prática educativa, isso o ajudará a responder às questões apresentadas.

A entrada no século XXI traz para a educação novas propostas de ensino e de aprendizagem. Abre-se um contexto de grandes transformações na sociedade contemporânea, a globalização, a tecnologia e a quebra entre local e global, rompendo as fronteiras, afeta profundamente a educação. A sociedade do conhecimento apresenta-se para que a escola assuma novos papéis na formação do sujeito, que deve ser capaz de pensar, selecionar, utilizar a informação e aprender constantemente. Assim, que cidadão se quer formar? E para qual mundo queremos formar?

Podemos dizer que a época atual está marcada pela profunda reestruturação cultural em meio a qual a escola perdeu essa centralidade que, como sistema nacional de ensino, deteve desde o século passado (RIGAL, 2000).

Com isso, o novo desafio não se centra apenas no conhecimento volátil, mas na forma como a escola atinge o aluno e por quais meios faz chegar a ele o conhecimento. As novas tecnologias tão presentes em nosso dia a dia precisam, agora, ser inseridas em sala de aula para que o aluno possa interagir e aprender de modos diferenciados.

Quando pensamos no desafio proposto nesta unidade, em que você, como supervisor de ensino, deve refletir sobre o uso das novas tecnologias da informação como recurso pedagógico nas aulas e com novas linguagens, necessariamente precisamos pensar sobre o quanto o nosso aluno se encontra próximo das inovações, o quanto essa linguagem lhe é familiar e usual.

Por isso a construção do ser docente se faz no percurso, se faz no caminhar. A partir de novas experiências e novos desafios a identidade docente se constrói na revisão constante dos significados de ser professor. Precisamos pensar quais foram os professores que marcaram sua vida escolar e o que eles representam em sua escolha docente.

Na construção da identidade docente, também nos deparamos com as questões de atualização para atender às novas tecnologias, que exigem um novo profissional, com novas práticas educativas. Kenski (1996) destaca que, quando se fala de recursos tecnológicos nas escolas, os professores se assustam, portanto o grande desafio docente diante das novas tecnologias é promover o diálogo entre os alunos e os conhecimentos, fazer com que reflitam sobre a realidade e se tornem críticos.

Com isso, a relação professor-aluno diante das novas tecnologias se modifica substancialmente, saímos de uma dimensão linear e textual, na qual o conteúdo é transmitido, para uma ação interativa, de construção do conhecimento, de pesquisa e desafios constantes. E assim, os desafios da didática na prática educativa são inúmeros e complexos, pois observa-se uma posição antagônica, em que fora da escola os professores estão imersos e vivendo os efeitos de uma

sociedade do conhecimento e de tecnologia, enquanto na escola resistem às mudanças e inovações, pois estão inseguros em manipular os novos recursos, ainda pensam se terão tempo disponível para 'dar a matéria' se 'gastarem' o tempo da aula. Com isso, os professores mantêm as práticas de sempre, ocupando o lugar de principal detentor do saber e, mesmo com pouca capacidade de interferir na transformação social do aluno de forma significativa, conservam a prática didática num regime cíclico de aulas tradicionais e monótonas (KENSKI, 1996).



Atenção

Se pensarmos que o jovem não tem interesse em aprender, que não quer ir à escola, estaremos enganados! Kenski (1996) afirma que o jovem tem interesse em aprender, descobrir, interagir, se conectar, desvendar novos saberes, possui uma inesgotável curiosidade de aprender. Esse jovem nos mostra isso todos os dias, quando fica interagindo com os diversos meios de comunicação e de acesso à tecnologia durante horas do seu dia. Ávido, feliz e animado com as novas descobertas, compartilha. Precisamos pensar a escola de forma que ela organize situações de aprendizagem que se valham das tecnologias virtuais de comunicação, de diferentes formas de aprender com o uso de sons, imagens e tenha sentido para a vida do aluno. Se não mudarmos, se a escola não mudar, logo ninguém estará satisfeito nela: alunos e professores, colocando a culpa dessa insatisfação uns nos outros. Você não concorda?

Avançando na prática

A didática na sociedade do conhecimento

Descrição da situação-problema

Caro aluno, vamos ampliar a sua aprendizagem. Imagine que você é um professor de uma escola particular do 5º ano do Ensino Fundamental. A escola se equipou com muitos recursos tecnológicos, computadores em sala de aula, lousa digital e internet móvel. Você, como os demais professores da escola, utiliza os recursos da tecnologia nas aulas e proporcionou excelente efeito ilustrativo.

As aulas ficaram mais vivas, animadas e interativas, isto é, bem mais dinâmicas. Trazendo outros benefícios para a aprendizagem e para a organização da sala de aula, como a diminuição da indisciplina, da falta de interesse em aprender, os alunos se tornaram mais ativos e participativos no processo. Por outro lado, com o uso desses novos recursos e da internet, eles não realizam mais suas pesquisas nos livros, e sim no recurso disponibilizado pela escola, os computadores. Alguns diriam que isso é ótimo, mas, na maioria das vezes, os alunos realizam o famoso copie e cole. Ficou mais fácil ter acesso à informação? E como o professor pode transformar essa informação em conhecimento?

Resolução da situação-problema

Para a resolução da situação-problema, é preciso:

- a) Refletir sobre como a chegada e a presença de novos meios de comunicação na educação modificaram a relação com o saber.
- b) Pensar em formas de transformar a informação em conhecimento.

Para o primeiro momento, o professor deve refletir sobre como era a escola antes da chegada da tecnologia nas salas de aula e como está a proposta de ensinar atualmente. Pensar nos espaços formativos e na relação professor-aluno da escola tradicional e na escola atual permitirá a percepção de que as mudanças são inevitáveis e que, tanto a sociedade quanto a escola devem acompanhar a evolução e as mudanças do mundo.

No segundo momento da situação-problema, trazemos a reflexão sobre a importância de o professor mostrar para o aluno que a informação deve ser tratada e depurada, para isso deverá ser lida, debatida com os colegas, refletida e, dessas situações, a turma irá gerar uma produção escrita, para que o aluno tenha oportunidade de elaborar o seu entendimento diante da informação, a fim de que esta se torne conhecimento aprendido e significativo.

Faça valer a pena

1. Pimenta e Lima (2008, p. 63) apontam que os estudos sobre profissão docente, qualificação, carreira profissional, possibilidades de emprego, aliados à ética profissional, competência e compromisso, deverão

integrar o campo de conhecimentos trabalhados no estágio por meio de procedimentos de pesquisa, que tenham por objetivo a construção da identidade docente. E ainda afirmam que, para essa construção, contribuem também os estudos e as análises da prática pedagógica que ocorre nas escolas a partir dos aportes dos campos do currículo, didática e prática de ensino.

Sendo assim, é importante ainda considerar os aspectos subjetivos da profissão. Quais destes aspectos podemos considerar como sendo subjetivo?

- a) A síntese singular e individual que cada um de nós constrói, por meio das experiências da vida social e cultural.
- b) As condições do trabalho docente e sua remuneração conforme a demanda da sociedade capitalista.
- c) A profissionalização docente e os aspectos que compõem a carreira.
- d) Os conteúdos formativos para a profissão docente oferecidos na formação inicial, por meio das disciplinas pedagógicas.
- e) O estágio e a quantidade de horas necessárias que a legislação estipula como forma de regulamentação dos cursos.

2. Peña et al. (2003, p. 53) comentam que as modalidades de cursos a distância utilizam o computador e a internet como meios de comunicação eficientes para o ensino e a aprendizagem. Cada um com suas próprias características e organização do conhecimento. Sabemos que as novas tecnologias, entendidas como meio facilitador da aprendizagem, são uma ferramenta fundamental para o sucesso desse ensino. Moran (2009, p. 12 apud PEÑA et al., 2003, p. 53) apresenta uma definição simples e, ao mesmo tempo, abrangente, segundo a qual educar está além de apenas ensinar: "Educar é ajudar a integrar todas as dimensões da vida, a encontrar nosso caminho intelectual, emocional, profissional, que nos realize e que contribua para modificar a sociedade". Sendo assim, o professor assume papel importante no processo de ensino-aprendizagem.

Qual é o papel do professor diante do uso das novas tecnologias na educação?

- a) Ensinar os conteúdos do currículo e, se houver tempo, inserir outras formas de linguagem virtual na aprendizagem do aluno.
- b) Inserir os avanços tecnológicos para que o aluno se torne um ser racional e instrucional, habilidades tão importantes hoje.
- c) Garantir raciocínios analógicos, com breve atenção na informação e na memorização, verbalização e reprodução do conhecimento.

- d) Ser mediador para que os alunos aprendam a selecionar a informação e possam se posicionar criticamente diante do conhecimento aprendido.
- e) Oferecer atividades interativas aos alunos como forma de distração e motivação para o conhecimento, e não como aprendizagem.

3. A escola atual passa por profundas transformações econômicas, sociais e culturais. Situada no discurso de formar para a justiça, igualdade e distribuição de saberes para a criação de um sujeito histórico racional, autônomo e livre. Deve ser a agência formadora para a construção de sujeitos cidadãos que, assim, possam participar ativamente da sociedade, a partir do diálogo, da consciência crítica e da argumentação. Assim, apresentamos um dos grandes desafios da Didática na prática educativa.

Como atender, na formação do sujeito, a sua inserção na sociedade contemporânea?

- a) Formação que responde a um modelo da escola tradicional, acabado e com as certezas do mundo contemporâneo.
- b) Formação para a complexidade do processo de homogeneização cultural e étnica como espaço de relações emancipatórias.
- c) Formação com prioridade ética do respeito às diferenças, facilitando-lhe a atribuição de sentido crítico ao domínio de habilidades cognitivas e técnicas.
- d) Formação do sujeito individual, que explore o seu potencial técnico para a dominação da produção e do capital.
- e) Formação para a legitimação da cidadania acrítica, fragmentada e apática, como está a sociedade contemporânea.

Referências

ARAUJO, F. S. Multiculturalidade. **Info Escola**. [s.d.] Disponível em: <<http://www.infoescola.com/sociologia/multiculturalidade/>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorenzini. São Paulo: UNESP, 1999.

CANDAU, V. M. (Org.) A Didática e a formação de educadores: da exaltação à negação: a busca da relevância. In:_____. **A didática em questão**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 13-24.

_____. (Org.). **A didática em questão**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CASTRO, A. D. de. A trajetória histórica da didática. **Ideias**, São Paulo, n. 11, 1991. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_11_p015-025_c.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. A memória do ensino de didática e prática de ensino no Brasil. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 233-240, dez. 1992. Disponível em: <<http://revistas.usp.br/rfe/article/view/33496>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

COMÊNIO, J. A. **Didactica magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Tradução Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

COMPANHIA DE JESUS. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2017. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Companhia_de_Jesus&oldid=47885394>. Acesso em: 31 jan. 2017.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1992.

FARIA FILHO, L. M. de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Org.) **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 135-150.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Org.) **Didática**: embates contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2010.

FREIRE, P. S. **Pedagogia da práxis**: o conceito do humano e da educação no pensamento de Paulo Freire. 2010. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2010.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2011.

IMBERNÓN, F. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: _____. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Tradução de Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 77-95.

IZA, D. F. V. et al. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/978/339>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

KENSKI, V. M. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996. p. 127-148.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C. et al. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LINHARES, L. L. Paulo Freire: por uma educação libertadora e humanista. **Revista Educere**, Paraná, 2008. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/>

[anis/pdf/729_522.pdf](#)>. Acesso em: 26 jul. 2016.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACIEL, L. S. B.; NETO, A. S. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-970220060003000003>. Acesso em: 5 ago. 2016.

MASETTO, M. T. **A aula como centro**. 4. ed. São Paulo: FTD, 1997.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar: currículo-área - aula**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, M. R. N. S. **A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1993.

PAIVA, J. B. M. de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, E. M. T.; FARIA

FILHO, L. M. de.; VEIGA, C. G. (Org.) **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 43-60.

PEÑA, M. de los D. J. (Coord. e Org.) et al. Novas tecnologias: desafio e convite a histórias de vida: um olhar para o presente. **Cadernos de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 45-57, 2003. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Pos_Graduacao/Mestrado/Educacao_Arte_e_Historia_da_Cultura/Publicacoes/Volume3/Novas_tecnologias_desafio_e_convite_a_historias_de_vida_um_olhar_para_o_presente.pdf>. Acesso em: 27 ago.2016.

PIRELLA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. Revisão técnica José Cerchi Fusari. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RIGAL, L. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IMBERNÓN, F. (Org.) **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Tradução de Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 171-194. TONIAZZO, N. A. Didática: a teoria e a prática na educação. **Educação e Sociologia**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 273-290, dez. 2002. Disponível em: <http://www.famper.com.br/download/pdf/neoremi_06.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2016.

WERNECK, V. R. Uma avaliação sobre a relação multiculturalismo e educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 413-436, jul./set. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n60/v16n60a06.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

Tendências pedagógicas (histórico, características e concepção técnica, política e humana)

Convite ao estudo

Querido aluno!

Na primeira unidade desta disciplina, você teve o seu primeiro contato com a Didática entendendo seu conceito e contexto histórico, e analisou a evolução histórico-epistemológica da Didática e suas influências na pedagogia atual. Nesta unidade, você conhecerá as tendências pedagógicas que permeiam a Didática no ensino brasileiro, aprofundando-se no contexto de cada uma delas, que estão organizadas em três grandes grupos: tendências pedagógicas liberais, tendências pedagógicas progressistas e tendências pedagógicas pós-LDBEN nº 9.394/1996. Em cada uma delas conheceremos as várias concepções de ensino que direcionam o fazer pedagógico nas escolas brasileiras, conforme cada momento histórico.

O objetivo desta unidade é conhecer as tendências pedagógicas e analisar as suas influências na pedagogia atual. O estudo das diferentes tendências pedagógicas no cenário educacional brasileiro oferece subsídios para direcionar a ação docente e torná-la consciente e intencional. Isso será feito de maneira que você possa entender seu próprio contexto criticamente, tornando-se um agente ativo na atuação consciente dentro da sala de aula, contribuindo para uma ação pedagógica efetiva.

Para contextualizar nosso estudo, vamos imaginar que você trabalhe na Secretaria de Educação de um município de médio porte, com uma rede composta por 15 escolas de Educação Infantil

e Ensino Fundamental, que decidiu implantar um modelo didático mais moderno, começando por cinco escolas da zona urbana. Para tanto, formou um grupo de estudo composto, a fim de analisar os modelos existentes e os utilizados nas escolas da rede. Após estudar as diversas tendências pedagógicas, você e seus colegas foram visitar algumas escolas com o objetivo de conhecer as práticas existentes. A partir dessas visitas, das entrevistas realizadas e de suas observações, você percebeu uma grande mistura de tendências nas escolas. Quais seriam seus desafios agora? Como poderia contribuir para identificar as tendências e caracterizá-las? Com base nessa situação, vamos percorrer a história das tendências pedagógicas a fim de identificar o que ainda está muito presente nas nossas escolas. O que cada tendência tem a oferecer para responder às necessidades pedagógicas atuais? É uma escolha consciente?

Seção 2.1

Tendências pedagógicas liberais

Diálogo aberto

Nesta seção, partiremos do contexto de aprendizagem para, em um movimento dinâmico de pensar a prática à luz da teoria, compreender as tendências pedagógicas liberais e seus impactos na construção de modelos pedagógicos ainda vigentes.

Lembre-se de que, conforme nosso contexto de aprendizagem, você deve se imaginar como membro de uma equipe pedagógica que está estudando modelos educacionais e visitando escolas do município onde trabalha, para conhecer e entender o que vem sendo usado nas escolas da rede. Imagine que algumas práticas observadas pelo grupo de estudo nas escolas visitadas apenas repetiam o que o professor vivenciou como aluno, sem análise de sua adequação atual, demonstrando a forte influência das tendências pedagógicas liberais. Você saberia dizer que práticas seriam essas? Que tipo de pedagogia dentro das tendências pedagógicas liberais elas caracterizam? Por que elas ainda são tão presentes na escola?

Para responder a essas questões, teremos que, tal qual no contexto de aprendizagem, estudar as tendências pedagógicas para assim identificá-las no cotidiano escolar. Isso será possível mesmo que você ainda não tenha nenhuma prática em sala de aula, pois, como a situação-problema propõe, muitas vezes o professor só repete o que viveu enquanto aluno. Vasconcelos (2010) afirma que a profissão de professor é a única em que o profissional já chega com 11 anos de experiência, tempo mínimo para ingresso numa universidade, passando pelo que ele chama de *imprinting* educacional. A questão que diferencia o profissional do mero repetidor é justamente a identificação de práticas, ainda que vividas enquanto aluno, que não condizem com a proposta de educação buscada pelo contexto em que se está inserido e a proposição de novas ações.

A experiência escolar você já tem, então vamos estudar e conhecer o que está por trás de cada prática vivenciada para ajudar o município a conhecer melhor suas próprias teorias. Para tanto, conheceremos

os pressupostos e as características de cada pedagogia que está dentro do grupo de Tendências Pedagógicas Liberais por enfocarem o papel social do aluno. Vamos observar que, apesar de terem o mesmo fio condutor, cada uma buscou um caminho diferente, o que propiciou a primeira tentativa de melhoria dos resultados escolares. Assim, estudaremos a pedagogia tradicional, a tendência renovada progressivista, a Escola Nova e a pedagogia tecnicista.

Não pode faltar

Vamos começar nossos estudos com uma citação de Demerval Saviani, uma das principais fontes para entendermos os caminhos pedagógicos percorridos pela educação brasileira: “Por ideias pedagógicas entendo as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa” (SAVIANI, 2013, p. 6).



Vocabulário

Tendência (s.f.):

Inclinação; disposição natural que leva algo ou alguém a se mover em direção a outra coisa ou pessoa: tendência dos corpos para a terra; tendência à mentira. Orientação; evolução de alguma coisa num sentido determinado: os estilistas se pautam nas tendências mundiais. Movimento; direcionamento comum de um grupo determinado: governo com tendências ditatoriais.

Fonte: <<http://www.dicio.com.br/tendencia/>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

Conforme Saviani (2013), não é possível dissociar teoria e prática quando tratamos das ações pedagógicas. Mesmo que inconsciente, toda prática tem uma teoria que lhe embasa. O profissional da educação precisa conhecer as teorias para ter uma prática consciente e eficaz. Saviani (2013) também demonstra que as tendências pedagógicas foram e são frutos do contexto social vivido. Elas não se formam isoladamente, mas nascem e são estruturadas conforme os pressupostos filosóficos vigentes, favorecidas pelas questões sociais, econômicas e políticas nas quais a educação está sempre imbricada.



O livro de Demerval Saviani, *História das ideias pedagógicas no Brasil*, lançado em 2007, já se configura como um clássico da pedagogia e é considerado leitura obrigatória para todo professor, pois traz um histórico detalhado e extremamente bem fundamentado das tendências teóricas que permearam a prática pedagógica no Brasil. É fruto de um trabalho acadêmico que durou sete anos e esse autor é um dos maiores intelectuais no campo educacional brasileiro, ainda na ativa como professor da Unicamp.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

Haydt (2011, p. 9) corrobora a visão de Saviani quando escreve:

Em educação, como em todas as áreas, a reflexão e a ação são companheiras inseparáveis. Não há dicotomia entre reflexão e ação. A reflexão desvinculada da prática conduz a uma teorização vazia. Por sua vez, a ação que não é guiada pela reflexão leva a uma rotina desgastante e rígida. Por isso, o trabalho do professor, em especial daquele que pretende ser um profissional consciente de sua tarefa, deve seguir o caminho da reflexão-ação-reflexão. A unidade entre reflexão e ação permitirá que o verdadeiro educador não confunda os meios com os fins, nem se deixe escravizar pelas técnicas, que são meros instrumentos.

Dito isso, podemos conhecer as tendências pedagógicas liberais.

As primeiras ideias que embasaram a prática pedagógica educativa foram as que caracterizam o que chamamos de pedagogia tradicional atualmente. Dentro do grupo de tendências liberais, que focam o papel social do indivíduo, a pedagogia tradicional remonta às práticas jesuíticas em que o principal ator da ação educativa é o professor. Nessa pedagogia, o aluno era visto como incapaz e o professor, como o dono do saber, afinal, os padres jesuítas eram os grandes intelectuais da época, vindos da civilização, e aqui encontraram seres totalmente incivilizados que não tinham como aprender senão a partir de alguém que já detinha o conhecimento. Nessa concepção, o homem só se

humaniza a partir das informações recebidas passivamente da geração anterior, e só então poderá se tornar um transmissor de informações. Por isso, cabe ao professor ensinar e, ao aluno, aprender. A cognição tem um papel meramente acumulativo. Quanto mais informação armazenada, mais inteligente é o aluno. A aprendizagem é entendida apenas como memorização e o papel da escola e da educação é apenas transmitir os conhecimentos acumulados considerados importantes para a vida na sociedade. A pedagogia tradicional também reconhece apenas a escola como capaz de transmitir conhecimentos. A metodologia básica dessa pedagogia é a aula expositiva, em que o professor irá transmitir aos alunos os saberes culturalmente importantes e a eles cabe assimilá-los passivamente.



Refleta

Ao apresentar as abordagens no processo de ensino na perspectiva tradicional, Mizukami (2012) explica que o currículo, nessa abordagem, estabelece um mínimo cultural para cada faixa etária e, quando esse nível não é atingido, a reprovação passa a ser necessária, pois só assim é possível garantir a reprodução desse mínimo cultural. Você concorda que há conteúdos culturalmente fundamentais que precisam ser repassados aos alunos hoje? Como você selecionaria esses conteúdos? Os currículos atuais privilegiam mais a construção ou a transmissão dos conhecimentos? É possível acabar com a reprovação escolar dentro da abordagem tradicional do ensino?

Essa concepção ainda hoje permeia a educação brasileira e pode ser caracterizada facilmente pela impossibilidade de intervenção ou contribuição do aluno, que deve apenas repetir o que aprendeu, tal qual recebeu do professor. Lembre-se de que precisamos identificar, nas práticas das escolas do município citado em nossa situação-problema, ações que caracterizam essa pedagogia. Até aqui você já consegue vislumbrar alguma coisa? Pense em tipos de práticas que, observadas pela equipe que está visitando as escolas na situação apresentada, lembram a pedagogia tradicional.



Exemplificando

A utilização de rankings, competições, premiações por desempenho, "estrelinhas" e todo o tipo de reconhecimento individuais, tão

presentes ainda na educação atual, é claramente um legado da pedagogia tradicional, que possui uma visão individualista do processo educacional, não valorizando a cooperação.

No início do século XX, outras áreas do desenvolvimento humano, tais como Biologia, Psicologia e Sociologia, começaram a se estabelecer como áreas de estudo que poderiam contribuir para o melhor entendimento do desenvolvimento do ser humano. A Didática começa a ser diretamente influenciada por essas ciências. Em um contexto de grandes transformações no modo de produção, do agrícola para o industrial, que começa a demandar maior escolaridade e aumento de alunos, alguns intelectuais comprometidos com o processo de renovação da educação encabeçaram um movimento que ficou conhecido como Movimento da Escola Nova, principalmente por causa do *Manifesto dos pioneiros da educação nova*, publicado em 1932. Entre esses intelectuais, destacam-se Lourenço Filho, Fernando de Oliveira e Anísio Teixeira. Esse movimento pode ser considerado a primeira grande tentativa no país de melhorar a educação brasileira, contrapondo-se com alguns princípios da pedagogia tradicional, uma vez que trazia o foco da ação pedagógica para o aluno.

Libâneo (1990) separa esse grupo em duas tendências distintas – a tendência renovada progressivista e a tendência renovada não diretiva. Embora ambas mudem o foco para o aluno, na tendência progressivista as atividades práticas e a ação do aluno passam a ser importantes no processo educativo, quando atividades como pesquisar, experimentar, trabalhar, construir e pensar se tornam importantes no trabalho pedagógico. Já a tendência renovada não diretiva preocupa-se mais com a formação de atitudes, e o professor tem papel preponderante nesta ação. Para os escolanovistas, o professor deveria ter atitude crítica e dinâmica de investigação e reflexão constantes, no sentido de aprimorar sua prática e levar sempre em consideração as diferenças individuais e os estágios do desenvolvimento infantil, em seus aspectos físico, cognitivo, afetivo e social.

Haydt (2011, p. 31) resume a diferença primordial entre essas tendências pedagógicas explicando que “Enquanto na escola tradicional a atitude do aluno era de imobilidade, passividade e receptividade, na Escola Nova sua atitude é de participação ativa e dinâmica. A Escola Nova preconiza o uso de métodos ativos de ensino-aprendizagem”.

É importante ressaltar, porém, que tanto a tendência progressivista quanto a tendência renovada não diretiva continuam valorizando os mesmos conhecimentos acumulados historicamente pela sociedade e os consideram fundamentais para a formação do homem. O que diferencia essas pedagogias dentro das tendências liberais é a forma como o conhecimento deverá ser transmitido. Desloca-se o foco do professor para o aluno, que passa a ser responsável pela sua própria aprendizagem por meio da experimentação.



Assimile

Compreender o que foi a Escola Nova é fundamental, pois esta se configura como o primeiro grande movimento de mudança pedagógica ocorrido na educação brasileira.

Ela foi um movimento de renovação educacional iniciado na Europa, no início do século XX, chegando aos Estados Unidos e ao Brasil. Nomes como Maria Montessori, na Itália, e John Dewey, nos Estados Unidos, estão diretamente vinculados a esse movimento, que buscou, nas nascentes ciências ligadas ao estudo do ser humano, conhecimentos e estratégias que pudessem favorecer a aprendizagem dos alunos, colocando-os como centro do processo educativo. No Brasil, seus principais expoentes foram Anísio Teixeira e Lourenço Filho.

Junto à maior industrialização do Brasil e ao advento da ditadura militar, a eficácia da proposta escolanovista para a formação do indivíduo para executar a contento o seu papel social passa a ser questionada. Assim, as reformas educacionais tomam um rumo que ficará conhecido como pedagogia tecnicista. Segundo Saviani (2013, p. 381):



Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico.

O foco agora não é mais nem o professor, nem o aluno, mas o método, que na visão dessa tendência pode formar o indivíduo

apto para o mundo do trabalho exigido na época. A escola passa a ser considerada uma modeladora do comportamento humano por meio de técnicas e manuais adequados para isso.

Nessa tendência, o professor é um mero executor de planos e projetos dos quais não participa da elaboração, a qual, geralmente, é massificada, sem considerar o contexto social do público a que se destina. O conteúdo deve ser repassado de forma lógica e organizada, através de procedimentos claros e instrutivos. Essa tendência, assim como a tendência tradicional, compreende o aluno como um receptor de informações, e não como um sujeito ativo, como propõem as tendências progressista e escolanovista.

O tecnicismo tem influência direta da abordagem comportamentalista apresentada por Mizukami (2012). Os estudos de Skinner (1970), que deram origem ao behaviorismo, propiciaram a crença de que o homem como um produto do meio pode ter seu comportamento condicionado, sendo possível controlar o processo de aprendizagem por meio de métodos e técnicas adequados.

Alves (2008, p. 177) resume as ideias de Saviani sobre o drama do professor dos anos 1970, que vivia sob a égide das tendências liberais:

[...] se tinha uma cabeça escolanovista, operava numa materialidade escolar pertinente à educação tradicional, situação agravada pelas exigências de planejamento e racionalização desencadeadas pela pedagogia oficial, que incluíam o preenchimento de formulários, a operacionalização de objetivos educacionais etc. Caso ignorasse as exigências desse tecnicismo, era acusado de não atender a critérios de eficiência e produtividade.

Por este resumo, podemos perceber o quão difícil foi para os professores se adaptarem e readaptarem às diversas tendências pedagógicas que, já na década de 1970, se misturavam no fazer educativo. Será que hoje é diferente? Lembre-se agora da situação-problema apresentada. Como essas tendências podem aparecer nas práticas educativas das escolas que você está visitando hipoteticamente como estudioso do tema?



Faça você mesmo

Para sistematizar seu conhecimento, elabore um quadro comparativo destacando as diferenças que você percebeu entre as tendências pedagógicas liberais apresentadas nesta seção. Procure observar as visões de mundo, do papel do aluno, do professor e da escola presentes em cada tendência. Essa atividade lhe ajudará a fixar suas características e identificá-las mais facilmente no cotidiano escolar.

Sem medo de errar

Agora que você conheceu os pressupostos e as características das tendências liberais, poderá identificar as práticas presentes nas escolas do município da nossa situação-problema, que são influenciadas por essas tendências. Note que elas tinham um fio condutor, mas se diferenciavam entre si.

Seu desafio agora é descrever pelo menos três práticas educativas que se caracterizam como tradicional, escolanovista e tecnicista. Você pode recorrer à sua própria vivência como aluno para descrever essa prática. Em seguida, discuta com seus colegas se, ao seu ver, o professor age consciente ou inconscientemente e se essa prática deve ser mantida ou renovada nas escolas.

Esse exercício objetiva lhe ajudar a perceber que há sempre uma teoria por trás da prática, mesmo que não conhecida, e também que o papel da didática é permitir ao professor agir profissionalmente, ou seja, intervir intencionalmente e conscientemente na prática educativa, para obter os melhores resultados possíveis. Muitas vezes, para isso, é necessário recorrer à pedagogia tradicional; outras vezes, às tendências renovadas progressivista ou escolanovista; e, ainda, ao tecnicismo. O essencial é que o profissional faça sua opção com base nos seus fundamentos e no conhecimento da realidade em que está inserido.

Muitas dessas práticas ainda estão presentes nas nossas escolas por mera repetição, falta de conhecimento e falta de adequação didática. A profissão de educador exige reflexão constante sobre a prática educativa, pois a escola está inserida num contexto social que é dinâmico e, por isso, esta também deve ser dinâmica.

A ideia principal com a atividade proposta é que você, como futuro educador, perceba que as ações pedagógicas atuais trazem em si marcas de tendências históricas que vêm se perpetuando pela falta de conhecimento e reflexão sobre a prática educativa e o processo de aprendizagem. Além de colocar o aluno como o centro do processo educativo e lançar mão do conhecimento de outras ciências, como os escolanovista fizeram, é fundamental que o professor conheça o contexto histórico, econômico e social em que atua, e faça do planejamento um momento de reflexão sobre a prática mais adequada ao público a que se destina, fazendo, com isso, uma ação consciente, e não mera reprodução do que viveu como aluno.

Avançando na prática

Repensando a metodologia

Descrição da situação-problema

Caro aluno, agora que você ampliou seus conhecimentos sobre as tendências pedagógicas liberais, vamos pensar em uma situação ainda comum em muitas escolas hoje.

Uma prática identificada em uma das escolas visitadas pelo grupo de estudo do nosso contexto de aprendizagem refere-se a um professor de matemática do 5º ano do Ensino Fundamental. O professor, licenciado pleno em matemática, ministrava suas aulas através da explicação no quadro sobre o conteúdo apresentado no livro. Após as explicações, ele passava uma bateria de exercícios e, na maioria das vezes, não considerava as atividades ou os problemas trazidos pelo livro, pois os considerava muito complexos para a turma. Os resultados de aprendizagem dos alunos eram sempre baixos, mas o professor alegava que a causa disso era o alto número de estudantes na turma, a dispersão e o desinteresse deles. Para esse professor, se os alunos fossem esforçados, assim como ele foi quando estudante, seriam capazes de aprender.

Pelo que você estudou nesta seção, é possível identificar que esse professor tem uma prática tradicional, mesmo que ele não tenha se

dado conta disso e, pela visão dele, essa é a única forma de ensinar. Seu papel é intervir nessa situação a fim de contribuir para a melhoria dos resultados educacionais dessa turma, que estão insatisfatórios.

Resolução da situação-problema

Existem duas questões implícitas na situação-problema apresentada que servem como ganchos para que você possa, a partir dos conhecimentos sobre as tendências liberais apreendidos aqui, intervir na prática desse professor.

O professor parece não confiar muito na capacidade dos seus alunos, isso demonstra pouco conhecimento dos fundamentos educacionais, principalmente de psicologia. Uma estratégia é ampliar os estudos sobre psicologia infantil com todo o grupo de professores dessa escola, o que poderá contribuir para as discussões com suas experiências à luz da teoria a ser estudada. Lembre-se de que foi a partir dos conhecimentos de outras ciências que surgiu o primeiro movimento de renovação educacional brasileiro. É importante estar atento a todo o conhecimento disponível nas várias ciências modernas que ajudam a entender melhor o desenvolvimento infantil e como ocorre o processo de aprendizagem. Além da psicologia, hoje, já contamos com a neurociência e a psicopedagogia, fontes riquíssimas de conhecimento nesses aspectos.

Outra questão apontada pela prática do professor é o condicionamento sobre a forma de aprendizagem, pois ele acredita que tudo é uma questão de esforço individual, prendendo-se à visão tradicional da prática educativa. Ele deverá ser orientado a, tal qual propõe a tendência renovada progressivista e a Escola Nova, inserir novas metodologias que permitam ao aluno interagir com os colegas e diversificar as possibilidades de aprendizagem. Lembre-se de que a partir dessas tendências começou a utilização de pesquisas, material concreto e experiências práticas através das quais os alunos passam a ser sujeitos ativos na aprendizagem, além de aprenderem coletivamente, valorizando a cooperação.

Faça valer a pena

1. Como vimos no texto estudado, a pedagogia tradicional remonta ao período colonial, quando os jesuítas dominavam a instrução no Brasil e ainda hoje está presente nas práticas de sala de aula. Essa pedagogia era embasada por algumas ideias preconcebidas, que ainda permeiam a pedagogia brasileira.

Assinale a alternativa que, conforme o estudado, indique qual é o principal papel da escola na pedagogia tradicional:

- a) Transmitir os conhecimentos produzidos pelos alunos às novas gerações.
- b) Transmitir os conhecimentos culturais acumulados historicamente às novas gerações.
- c) Formar cidadãos críticos e participativos.
- d) Produzir conhecimentos socialmente pertinentes.
- e) Reproduzir os comportamentos sociais desejáveis.

2. Um dos fatores que favoreceu o desenvolvimento do movimento da Escola Nova foi o nascimento de outras ciências, como Biologia, Psicologia e Sociologia, que vieram a contribuir para o melhor entendimento da prática pedagógica. Essas ciências se tornaram o tripé científico em que o movimento se baseia.

Como essas ciências contribuíram para o surgimento de novas tendências educacionais, como as tendências renovada progressivista e a renovada não diretiva, nascidas com o movimento da Escola Nova? Assinale a alternativa correta.

- a) Essas ciências explicaram o contexto social do aluno.
- b) Através das experimentações que propuseram.
- c) Essas ciências interpretaram o sentido do ser humano.
- d) Essas ciências permitiram o melhor entendimento do desenvolvimento humano.
- e) Através das sugestões de intervenção na vida do homem.

3. A pedagogia tecnicista foi fortemente influenciada pelo comportamentalismo de Skinner. Nessa concepção, o comportamento

pode ser modelado se utilizadas as técnicas corretas, bastando, para isso, condicionar adequadamente o aluno através dos reforços corretos. Nesse sentido, cabe ao professor:

I. Administrar as condições de transmissão da matéria de maneira eficiente e efetiva.

II. Transmitir o conteúdo ao aluno de maneira reflexiva e crítica.

III. Elogiar os alunos sempre que os objetivos forem alcançados.

IV. Minimizar as interferências subjetivas que coloquem em risco os objetivos da aula.

V. Flexibilizar seu planejamento de ensino conforme a necessidade da aula.

Assinale a alternativa que contém apenas afirmativas corretas:

a) I e II.

b) II e III.

c) III e IV.

d) IV e V.

e) V e I.

Seção 2.2

Tendências pedagógicas progressistas

Diálogo aberto

Prezado aluno!

Nesta seção, continuaremos nossos estudos sobre as tendências pedagógicas que permeiam a prática educativa brasileira. Para isso, vamos retomar o contexto de aprendizagem apresentado no início da unidade: você está trabalhando num grupo de estudos de uma equipe pedagógica de um município que está analisando os modelos pedagógicos existentes e visitando as escolas da rede para compará-los com a práxis cotidiana dessas escolas. Na seção anterior, você pôde identificar que algumas práticas existentes apenas repetiam a experiência vivenciada como aluno, sem uma análise delas, e viu que sofrem influências das tendências pedagógicas liberais.

Em uma das escolas visitadas, seu grupo conheceu alguns professores que procuravam adequar o conteúdo à realidade do aluno, valorizando seu contexto social. Isso foi bem surpreendente para vocês, comparando com o que já tinham observado. Nosso propósito nesta seção é analisar em que tipo de tendência essa prática se baseia. Lembre-se de que o grupo de estudos pretende ajudar o município a realizar uma prática educativa mais moderna e que atenda às necessidades da sociedade contemporânea. Quais são as principais contribuições desses professores para a criação de um novo modelo didático para as escolas municipais?

Para responder a essa questão, vamos conhecer as tendências pedagógicas chamadas de progressistas, dentre as quais estão a educação libertadora, a educação libertária e a pedagogia crítico-social dos conteúdos. Com esse conhecimento, você poderá analisar as práticas educativas e solucionar a questão proposta.

Bons estudos!

Como vimos na seção anterior, as tendências pedagógicas liberais tinham em comum a manutenção do modelo social vigente, entendendo a educação como principal agente nesse processo. O foco era a formação do indivíduo para o exercício do seu papel social. Porém, com as mudanças políticas e econômicas advindas a partir da redemocratização iniciada com o governo Geisel, em 1974, surgiram movimentos com ideias pedagógicas contra-hegemônicas, ou seja, acreditava-se que a educação poderia transformar a sociedade, e não apenas reproduzi-la, mantendo o *status quo* vigente. Essas ideias discordavam do papel da educação preconizado pelas tendências liberais de formar e adequar o indivíduo ao seu papel social.

Esse movimento se manifestou em três tendências distintas – a libertadora, a libertária e a crítico-social dos conteúdos –, mas todas tinham em comum a busca por um modelo educacional que se opusesse à proposta que predominava até então e, por isso, foram agrupadas sob o nome de tendências pedagógicas progressistas. Vamos entender cada uma delas para compreender de que modo elas mudaram o pensamento pedagógico que predominava naquele momento e influenciam ainda hoje a prática pedagógica brasileira.

Em nossa situação-problema, identificamos um professor que, em sua prática, valoriza o conhecimento do aluno e o contextualiza em sua realidade. Será que esse professor foi influenciado pelas tendências progressistas? Por quais delas?

Veremos que as manifestações das tendências progressistas passam por caminhos diferentes na busca da transformação social, por isso estudaremos a história e as características de cada uma.

A educação libertadora foi inspirada nos conceitos formulados e difundidos por Paulo Freire, a partir de suas experiências com educação popular. Para Freire (1996), a educação perpassa pela formação da autonomia do educando. A gênese dessa proposta está na educação não formal, pois ela acredita que o povo tem conhecimentos próprios que precisam ser valorizados e socializados. Nas palavras de Paulo Freire: "Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1981, p.

79). Ainda assim, a educação escolar recebeu influência dessa proposta e se materializou em muitas escolas através do trabalho com temas geradores, que são extraídos do contexto social do aluno. A proposta da educação libertadora é essencialmente política, e é na postura do professor em relação ao seu aluno que ela mais se evidencia, pois essa relação se baseia no diálogo horizontal como mediador das relações. O professor se identifica com o aluno para aproximar suas consciências.

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objetivo da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. (FREIRE, 1996, p. 86)



Pesquise mais

Para conhecer melhor a proposta pedagógica da educação libertadora, recomenda-se a leitura do livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, de Paulo Freire. No livro, o autor resume sua visão de educação demonstrando os pressupostos que embasam essa tendência.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

No link a seguir, você poderá conhecer um pouco sobre o educador Célestin Freinet, que inspirou o movimento da educação libertária no Brasil. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/celestin-freinet-307897.shtml>>. Acesso em: 6 set. 2016.

Outra corrente nascida no bojo do movimento das tendências pedagógicas progressistas foi a educação libertária. Essa corrente

esteve diretamente ligada aos movimentos anarquistas ocorridos no processo de redemocratização do Brasil e, diferentemente da educação libertadora, que tinha em sua base a educação popular, utilizavam o conceito de classe. Isso quer dizer que na visão dos libertários cabia à educação romper com a estrutura de classe existente através do trabalho escolar. Para tanto, a escola deveria se organizar em grupos gestores, que poderiam ser assembleias, conselhos etc., os quais deveriam autogerir a escola. A autogestão é a premissa básica dessa proposta, pois se configura como metodologia de trabalho, da qual irão emanar os conhecimentos, ou seja, os conteúdos a serem trabalhados. Na proposta libertária, o conteúdo escolar é produzido a partir das necessidades e dos interesses do grupo assistido, e não imposto por outros grupos. É, portanto, uma proposta de educação questionadora e transformadora.

Pelo que vimos até aqui, a prática da qual se trata a situação-problema que nos norteia é de fato uma prática progressista. Mas ela seria libertadora ou libertária?



Assimile

A educação libertária foi diretamente influenciada pelo movimento anarquista, por isso é importante você entender o que foi esse movimento.

Anarquia: é um movimento que surgiu na metade do século XIX, cuja ideologia defende o fim de todo tipo de autoridade e dominação. Os anarquistas defendem uma sociedade baseada na liberdade dos indivíduos, solidariedade (apoio mútuo), coexistência harmoniosa, propriedade coletiva, autodisciplina, responsabilidade (individual e coletiva) e forma de governo baseada na autogestão.



Exemplificando

As aulas-passeio (ou estudos de campo), os cantinhos pedagógicos e as trocas de correspondência entre escolas são exemplos de estratégias típicas das tendências pedagógicas progressistas. Estão inseridas, principalmente, no contexto da educação libertária, que buscou trazer, para o ambiente educacional formal, metodologias que levassem o aluno a refletir e ser o sujeito da sua própria

aprendizagem. Essas técnicas, muito utilizadas atualmente, foram criadas por Célestin Freinet, que juntou à ideia da escola ativa à concepção marxista, propiciando a efetivação da educação libertária.

Conforme síntese de Saviani (2013), as tendências progressistas podem ser divididas em dois grupos. Um grupo centrado no saber popular e na autonomia das organizações, que buscou imprimir esses conceitos na educação formal, e no qual estão a educação libertadora e a educação libertária que vimos até aqui. O outro grupo centralizou seus esforços na educação escolar, buscando promover o acesso das camadas populares ao saber sistematizado. É neste grupo que se insere a pedagogia crítico-social dos conteúdos.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos foi formulada por Libâneo (1990), que, inspirado por Snyders (1974), acredita na priorização dos conteúdos para a formulação de uma pedagogia de fato progressista. Para essa corrente, o pleno domínio dos conteúdos culturais universais pelos alunos da classe trabalhadora é o meio destes ascenderem socialmente e romperem as estruturas que os mantêm sob a dominação de classe. Cabe ao professor utilizar métodos de ensino que favoreçam a aprendizagem significativa do estudante. Para isso, o ensino deve ser sempre contextualizado e relacionado à realidade do aluno. Não deve objetivar apenas atender à necessidade ou ao interesse social do educando, mas instrumentalizá-lo para outras necessidades, favorecendo seu trânsito em outros grupos. O professor é quem domina os conteúdos a serem aprendidos e tem papel fundamental nesse processo. Assim, a proposta dessa tendência sai do caminho da não diretividade, que direciona o percurso tanto da Escola Nova como da educação libertadora e libertária, para o caminho da diretividade, pois o professor é quem vai direcionar a aprendizagem do aluno, embora este tenha um papel ativo e suas experiências sejam importantes no processo.

Os professores que buscam adequar o conteúdo à realidade do educando, como descrito na situação-problema, se aproximam mais dessa tendência?



Refleta

Segundo Saviani (2013, p. 419), ao tratar da pedagogia crítico-social dos conteúdos, “Libâneo diferenciou-se, de certo modo, do grupo daqueles que, embora levando em conta a referência do marxismo, não chegaram a ultrapassar o horizonte liberal no encaminhamento das questões educacionais”.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos pode mesmo ser classificada como tendência progressista? Quais são as características dessa pedagogia que colocam em dúvida essa classificação? Quais as características que a aproximam das tendências pedagógicas liberais estudadas na seção anterior?

O que une as três tendências estudadas nesta seção no mesmo grupo é a ruptura com a visão exclusivamente psicologizada da educação, predominante até então, a qual não considerava como contundente o contexto social e as lutas de classe na formação do indivíduo. Entretanto, as três correntes passam por caminhos diferentes na busca da transformação social pela educação. Na educação libertária, acredita-se que, com a educação do povo e para o povo, e com uma formação crítica e libertadora, o indivíduo será capaz de romper as estruturas que o prendem e o oprimem socialmente. Para a educação libertária, sem uma participação coletiva, através de associações, colegiados, grupos de discussão que promovam a autogestão, o indivíduo não poderá romper tais estruturas, que deverão ser atacadas através do trabalho pedagógico crítico, que promova a libertação do aluno. Já para a pedagogia crítico-social dos conteúdos, sem dominar os conteúdos historicamente acumulados, que circulam e prevalecem nas classes dominantes, o aluno não poderá romper com as estruturas sociais nas quais está preso. Por isso, a educação deve privilegiar tais conteúdos, utilizando métodos que favoreçam sua aprendizagem adequada, tendo o professor uma postura fundamental nesse processo.



Faça você mesmo

Descreva três práticas pedagógicas que podem ser encontradas nas escolas atualmente, ou que você já tenha vivido como aluno, que

possam ser classificadas em cada uma das tendências estudadas nesta seção. Você pode usar sua imaginação para descrever essas práticas. Com esse exercício, você poderá visualizar os conceitos estudados aqui e perceber como a teoria se mostra na prática, fortalecendo a ideia de que não existe prática sem teoria.



Vocabulário

Conteúdo: termo que se refere ao conjunto das matérias ou tópicos constantes dos programas das disciplinas ou áreas curriculares. A escola tradicional acentuava o rigoroso cumprimento dos programas, no respeito pela sequência dos conteúdos apresentados. Atualmente, considera-se que os conteúdos devem surgir a partir das competências e a sequência dos conteúdos pode ser alterada em função das necessidades dos alunos e dos contextos locais.

Fonte: <http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/dicionario%20pedagogia.pdf>. Acesso em: 6 set. 2016.

Sem medo de errar

Chegou o momento de pensar na resolução da situação-problema proposta. Com os conteúdos estudados, você poderá identificar qual tendência baseia a prática do professor que procura adequar o conteúdo à realidade do aluno, valorizando o seu contexto social. Para isso, você pode fazer um paralelo entre educação libertadora, educação libertária e pedagogia crítico-social dos conteúdos e observar suas influências nesse tipo de prática, bem como de qual proposta ela mais se aproxima. Sugiro que, assim como na situação-problema, você se reúna com alguns colegas e discuta os aspectos de cada corrente das tendências pedagógicas progressistas que aparecem na prática descrita. Qual delas mais influenciou esses professores?

Outro aspecto importante da situação-problema proposta é identificar quais são as principais contribuições dessa prática para a construção de um modelo didático que atenda às necessidades da sociedade atual. Para tanto, conhecer a fundo a filosofia que norteia cada uma dessas tendências é importante. Também é fundamental

conhecer a realidade em que se vai trabalhar, ou na qual tal modelo será utilizado. É do contexto social e cultural que emana o trabalho proposto pelas tendências pedagógicas progressistas e, por isso, qualquer proposta a ser elaborada deve levar em conta a realidade do aluno.

Observe que em todas as correntes estudadas nesta seção o papel do professor é determinante, pois é na sua postura e no método utilizado que será assegurada a aplicação dos princípios de cada corrente. Por isso, o caminho para a resolução da situação passa pela formação do professor, tanto a formação inicial quanto a formação continuada. Assim, você pode perceber que os fundamentos da educação e, no nosso caso, a disciplina Didática são imprescindíveis na formação do docente, para que ele possa entender as teorias que permeiam a prática educativa e faça uma opção consciente. Mas não basta ter apenas uma boa formação inicial: assim como em todas as profissões, o professor não pode deixar de continuar estudando e se atualizando durante toda a sua vida profissional, pois, pelo que vimos até aqui, você pode perceber que a educação é um processo dinâmico e é diretamente influenciado pelas questões econômicas, sociais e culturais ao longo da história.



Atenção

Entender a gênese e o histórico de cada pedagogia englobada nas tendências pedagógicas progressistas e seus principais aspectos é fundamental para que você solucione essa questão. Porém, é importante notar que é muito difícil classificar as práticas pedagógicas como puramente de uma tendência ou de outra. Mesmo nas escolas que se intitulam vinculadas apenas a uma corrente, classificando-se como libertadoras, libertárias ou conteudistas, é possível identificar atitudes que não estão na sua concepção original.

Avançando na prática

Novos desafios

Descrição da situação-problema

João assumiu a direção de uma escola particular e recebeu a missão da entidade mantenedora de propor uma metodologia de trabalho

progressista que eleve os indicadores de qualidade da escola, atenda às expectativas dos pais e à necessidade social. Ao buscar subsídios na literatura, João encontrou diferentes manifestações da pedagogia progressista e nenhuma delas atendia plenamente ao requerido pela entidade mantenedora. Então, a alternativa foi elaborar uma nova proposta utilizando os pressupostos e princípios das correntes já sistematizadas. Como seria essa nova proposta?

João deve descrever uma proposta pedagógica que seja progressista, mas que se configure como uma mescla das linhas progressistas estudadas nesta seção.

Resolução da situação-problema

O primeiro passo é fazer um levantamento dos aspectos de cada corrente progressista que afetam diretamente a rotina escolar, tais como o papel da escola, os conteúdos a serem trabalhados, a metodologia e a avaliação a ser utilizada e a relação professor-aluno. Feito isso, João deve analisar qual aspecto mais se aproxima do que sua escola quer ou precisa. A partir de então, ele poderá detalhar uma nova proposta a partir dos aspectos selecionados:

Quadro 2.1 | Resumo dos principais aspectos de cada corrente

Corrente/ Aspectos	Educação libertadora	Educação libertária	Pedagogia crítico-social dos conteúdos
Papel da escola.	Não atua em escola.	Transformação da personalidade num sentido libertário e autogestionário.	Difusão dos conteúdos.
Conteúdo.	Temas geradores.	Os assuntos que interessam ou são necessários para o grupo.	O saber cientificamente construído.
Metodologia.	Grupos de discussão.	Autogestão.	Baseia-se na experiência do aluno.

Avaliação.	Autoavaliação.	Autoavaliação.	Continua e permanente.
Professor/ aluno.	Relação de igualdade.	Relação não diretiva. O professor orienta e o aluno age.	O professor é o mediador entre o saber e o aluno e este é participativo.

Faça valer a pena

1. "A pedagogia progressista tem se manifestado em três tendências: a libertadora, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire; a libertária, que reúne os defensores da autogestão pedagógica; a crítico-social dos conteúdos que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos do seu confronto com as realidades sociais." (LUCKESI, 2011, p. 84)

Em relação às tendências pedagógicas progressistas, assinale a alternativa correta:

a) De acordo com a pedagogia crítico-social dos conteúdos, o conteúdo da prática educativa deve ser a reflexão coletiva, dialogada e consciente sobre a cultura cotidiana do povo, tendo como objetivo político a emancipação organizada das camadas populares.

b) A pedagogia libertária tem como objetivo político formar as crianças e os jovens para a autogestão individual e coletiva e, para tanto, importa uma permanente aprendizagem da supressão da autoridade, seja no grupo, seja na sociedade, sendo o conteúdo que atende a esse objetivo o interesse e a decisão do grupo.

c) A pedagogia libertadora tem por finalidade contribuir para a formação da cidadania, garantindo a todos os educandos condições de criticidade e, para tanto, considera que, em determinadas condições sócio-históricas, os conteúdos escolares são os que decorrem das ciências, podendo e devendo ser transmitidos pelo professor e assimilados pelos alunos de forma crítica.

d) A pedagogia crítico-social dos conteúdos defende que o ponto de partida no processo formativo do aluno seja a transmissão do conteúdo, a partir do qual deve ser feita a reflexão sobre a prática social.

e) A pedagogia libertadora, de perspectiva política, destina-se à equalização social, por meio da formação de indivíduos em condições iguais, de modo que possam lutar por seus direitos na sociedade.

2. "Miguel Arroyo critica a escola existente porque, proclamando a distribuição equitativa dos bens culturais, de fato corresponde a um projeto educativo para as classes subalternas que visa a fazer delas cidadãos e trabalhadores submissos aos interesses burgueses." (SAVIANI, 2013, p. 417) A partir da crítica à escola existente no início dos anos 1980 surgiu a proposta de educação libertária, cuja principal ideia consistia no combate ao modelo descrito no texto acima.

Para cumprir o papel proposto pela escola libertária, o professor deve dirigir o _____, deslocando o eixo da questão _____ para a prática _____. Assinale a alternativa que completa corretamente as lacunas:

- a) processo; social; pedagógica.
- b) pedagógico; social; educativa.
- c) pedagógico; educativa; cultural.
- d) processo; pedagógica; social.
- e) processo; cultural; social.

3. A educação libertadora é fruto dos estudos e trabalhos de Paulo Freire, que a partir de uma prática educativa diferenciada propôs um novo olhar sobre a educação popular. Podemos considerá-lo o principal educador brasileiro, tendo recebido, inclusive, reconhecimento internacional. Embora sua proposta não tenha sido pensada para a educação formal, sua influência na prática pedagógica escolar brasileira é inegável.

Qual das proposições a seguir expressa uma visão de Paulo Freire que contribuiu para a educação brasileira?

- a) Cabe à família a construção do saber sistematizado na vida da criança.
- b) O governo precisa utilizar práticas didáticas modernas para obter sucesso na educação.
- c) A pedagogia deve provocar o processo de emancipação do sujeito.
- d) A cultura popular é enriquecida quando integrada ao currículo escolar.
- e) A escola deve estar atenta às necessidades básicas da criança pobre.

Seção 2.3

Tendências pedagógicas pós-LDB nº 9.394/1996

Diálogo aberto

Caro aluno!

Chegamos à última seção da nossa unidade, na qual estamos estudando as tendências pedagógicas que permearam e ainda permeiam o cenário educacional brasileiro. Em nosso contexto de aprendizagem, você é membro de um grupo de estudo de uma Secretaria Municipal de Educação que está conhecendo as tendências pedagógicas, com a intenção de implantar um modelo didático mais moderno em, pelo menos, cinco escolas da rede. Para tanto, você está visitando as escolas a fim de caracterizar essas tendências e entender como elas podem contribuir para atender às necessidades pedagógicas atuais. Nesta seção, você, como membro desse grupo de estudo, poderá ajudar a Secretaria de Educação do município a abraçar conscientemente uma das tendências ou criar um modelo híbrido a fim de se adequar às suas necessidades.

Iremos conhecer as tendências pedagógicas que ganharam força a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Essas tendências ficaram conhecidas como tendências interacionistas, por terem em comum a concepção de educação que acredita que a aprendizagem efetiva só pode ocorrer na interação. Vamos estudá-las através de quatro teóricos fundamentais que ora se complementam, ora divergem, mas que juntos formam uma base teórica importante para o entendimento do processo de aprendizagem e o fazer pedagógico consciente. São eles: Piaget, Wallon, Vygotsky e Ausubel.

Seu desafio, nesta seção, é elaborar, a partir desses estudos, uma proposta pedagógica que atenda aos anseios pedagógicos atuais e possa ser implantada nas escolas do município do nosso contexto de aprendizagem. Para tanto, será necessário detalhar quais são os conceitos que embasarão sua proposta no que se refere ao papel da escola, do professor, dos alunos, à metodologia, aos conteúdos

e à avaliação que serão trabalhados conscientemente nessas cinco escolas municipais a partir de agora.

Não pode faltar

Nesta unidade, estamos estudando as tendências pedagógicas que permearam o cenário educacional brasileiro e ainda influenciam as práticas pedagógicas atuais. Nessa caminhada, observamos que a Didática ora foi influenciada pelos estudos psicológicos que embasaram algumas tendências, como o movimento da Escola Nova, ora foi influenciada pelas questões sociais, que culminaram com o surgimento das tendências libertadora e libertária. Porém, em todos os momentos, o contexto econômico e social foi fundamental para a discussão de novas formas de ensinar, bem como a concepção de homem que predomina em cada momento histórico. A partir da década de 1990, com a abertura econômica, a consolidação da democracia e o advento das novas tecnologias, o surgimento de novas tendências pedagógicas se torna mais efervescente. No Brasil, porém, é a partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual vem substituir uma legislação já obsoleta, que vigorava desde 1971, que essas tendências encontrarão terrenos propícios para se manifestarem. O terceiro princípio norteador do ensino, segundo essa legislação, é justamente o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 1996).

Nesse contexto de pluralidade, há espaço para o que Saviani (2013) chama de *neos*: neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo, que são, na verdade, uma releitura ou uma adaptação das tendências que estudamos nas seções anteriores. E há espaço também para as tendências que buscam entender como o aluno aprende, que ficaram conhecidas como tendências interacionistas. Para essas tendências, a aprendizagem ocorre somente por meio da interação entre sujeito e objeto.

Nesta seção, vamos abordar quatro dos principais teóricos interacionistas que passaram a exercer forte influência na pedagogia brasileira, principalmente após a promulgação da LDBEN nº 9.394/1996.

O primeiro estudioso a revolucionar o pensamento sobre o processo de aprendizagem foi Jean Piaget (1896-1980). Ele foi um biólogo suíço

que realizou várias pesquisas a fim de entender como as crianças aprendem. Seu campo de estudo denominou-se epistemologia genética (que busca entender como os fatores biológicos influenciam na aquisição de conhecimentos), e trouxe muitas contribuições ao campo da pedagogia. O cientista comprovou que a aprendizagem ocorre através das descobertas feitas pelas próprias crianças, que podem construir o seu próprio conhecimento conforme o estágio de desenvolvimento em que se encontram. Por isso, Piaget é considerado o pai do construtivismo, que, longe de ser um método de ensino, se configurou como uma teoria precursora do interacionismo, que pretende se fazer presente em muitas escolas hoje em dia. Para Piaget, a escola deve adequar suas práticas aos estágios de desenvolvimento das crianças, propiciando situações que lhes favoreçam as descobertas possíveis dentro de sua faixa etária.

Podemos parar para uma reflexão: como transformar uma teoria em método? Será possível mesmo uma escola ser piagetiana? Como você imagina que essa proposta se efetive na prática educativa? Como solucionar a situação-problema desta seção a partir da teoria piagetiana?



Assimile

Dentre as várias contribuições de Piaget para o campo educacional estão os conceitos de acomodação e assimilação e os estágios de desenvolvimento humano. Vamos ler um breve resumo desses conceitos, que você certamente estudará mais a fundo na Psicologia da Educação.

Assimilação consiste em incorporar objetos do mundo exterior a esquemas mentais preexistentes.

Acomodação se refere a modificações dos sistemas de assimilação por influência do mundo externo.

Segundo Piaget, há quatro estágios básicos do desenvolvimento cognitivo:

Primeiro: é o estágio sensório-motor, que vai até os 2 anos. Nessa fase, as crianças adquirem a capacidade de administrar seus reflexos básicos para que gerem ações prazerosas ou vantajosas. É um período

anterior à linguagem, no qual o bebê desenvolve a percepção de si mesmo e dos objetos à sua volta.

Segundo: o estágio pré-operacional vai dos 2 aos 7 anos e se caracteriza pelo surgimento da capacidade de dominar a linguagem e a representação do mundo por meio de símbolos. A criança continua egocêntrica e ainda não é capaz, moralmente, de se colocar no lugar de outra pessoa.

Terceiro: é o estágio das operações concretas, dos 7 aos 11 ou 12 anos, tem como marca a aquisição da noção de reversibilidade das ações. Surge a lógica nos processos mentais e a habilidade de discriminar os objetos por similaridades e diferenças. A criança já pode dominar conceitos de tempo e número.

Quarto: por volta dos 12 anos começa o estágio das operações formais. Essa fase marca a entrada na idade adulta, em termos cognitivos. O adolescente passa a ter o domínio do pensamento lógico e dedutivo, o que o habilita à experimentação mental. Isso implica, entre outras coisas, relacionar conceitos abstratos e raciocinar sobre hipóteses.

Fonte: <<http://acervo.novaescola.org.br/formacao/jean-piaget-428139.shtml?page=1>>. Acesso em: 19 set. 2016.

O segundo estudioso que contribuiu decisivamente para a formação das tendências interacionistas foi Henri Wallon (1879-1962). Ele foi um médico e psicólogo francês que dedicou sua vida a conhecer a criança e como ela aprende. Wallon revolucionou o ensino de sua época ao defender a formação integral da criança, integrada ao meio em que está imersa, destacando o papel das emoções no desenvolvimento infantil. Para ele, o ato de aprender se vincula a quatro elementos básicos: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa. A construção do eu, para Wallon, depende do outro, por isso ele advoga uma pedagogia interacionista. Sua obra faz uma resistência contumaz aos métodos pedagógicos tradicionais, e por isso tem sido um desafio para muitas escolas.

Cabe refletirmos novamente: por que a escola ainda se recusa a aceitar o papel das emoções na aprendizagem? Como você incorporaria as emoções na prática educativa?



Exemplificando

A abordagem de Wallon considera a pessoa como um todo. Por isso, as atividades pedagógicas e os objetos devem ser trabalhados de formas variadas. Numa sala de leitura, por exemplo, a criança pode ficar sentada, deitada ou fazendo coreografias da história contada pelo professor. Os temas e as disciplinas não se restringem a trabalhar o conteúdo, mas a ajudar a descobrir o eu no outro. Essa relação dialética ajuda a desenvolver a criança em sintonia com o meio. Fonte: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/henri-wallon-307886.shtml>>. Acesso em: 19 set. 2016.

Chegamos ao terceiro estudioso, que é considerado um dos principais representantes das tendências pedagógicas interacionistas. Lev Vygotsky (1896-1934) foi um psicólogo bielorrusso que realizou estudos em várias áreas, dentre as quais o desenvolvimento intelectual, que tem sido bastante estudado no Brasil nos últimos anos. Vygotsky atribuía um papel preponderante às relações sociais no processo de aprendizagem, daí sua corrente pedagógica ser conhecida como sociointeracionismo. Para ele, em toda relação há aprendizagem mediada por outro, através da linguagem. Esta, por sua vez, tem um papel fundamental para o desenvolvimento do ser humano, pois é justamente nas interações que a linguagem desponta.

A obra do psicólogo ressalta o papel da escola no desenvolvimento mental das crianças quando propõe que aquela seja mediadora da aprendizagem. Em um dos seus principais conceitos, Vygotsky defende que é necessário conhecer o que aluno já sabe e o que aluno não sabe para atuar na intersecção entre essas áreas. Essa distância entre o desenvolvimento real (o que a criança já consegue fazer sozinha) e o desenvolvimento potencial (o que a criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém) ele chamou de zona de desenvolvimento proximal.



Refleta

Como você deve ter percebido, os trabalhos de Piaget e Vygotsky se assemelham bastante, embora tenham sido desenvolvidos em contextos sociais diferentes. Uma das críticas ao trabalho de Piaget é a pouca relevância que ele atribui à interação social para a efetiva

aprendizagem do aluno. Piaget acreditava que, desde que a criança seja estimulada, de forma a explorar seu potencial no estágio de desenvolvimento em que se encontra, ela será capaz de aprender por descobertas. Para Vygotsky, o outro tem papel fundamental na aprendizagem, e sem a intervenção de um mediador não é possível que esta ocorra eficazmente. Somente na interação social é que a aprendizagem de fato acontece. Como você avalia essas duas ideias na prática educativa? Você as considera de fato antagônicas? Piaget pode mesmo ser considerado interacionista? Em que situações da prática educativa cada proposta se adequa?



Pesquise mais

Recomendamos a leitura do livro *Pensamento e linguagem*, de Vygotsky, pois este lhe ajudará a compreender a construção das bases para a tendência interacionista. No livro, Vygotsky discute também a teoria de outros autores, como Piaget e Stern, propiciando ao leitor uma ampliação do seu conhecimento.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Chegamos ao último teórico representante das tendências interacionistas, escolhido para compor a base da nossa seção. Lembrando que esses não são os únicos, mas, certamente, os que concentraram as teorias mais impactantes para essa tendência.

David Ausubel (1918-2008) foi um médico norte-americano que se especializou nos estudos na área de psicologia educacional. Ele evidenciou a relevância dos conhecimentos prévios para a aprendizagem de novos conhecimentos. Contrastando com a proposta behaviorista, que embasou o tecnicismo que vimos na primeira seção, Ausubel demonstrou que não é possível controlar o comportamento dos sujeitos, uma vez que os aspectos psicológicos influenciam tanto no processo de aprendizagem quanto no meio. Ele formulou a teoria da aprendizagem significativa, que só ocorre quando há uma ampliação e uma reconfiguração das ideias já existentes na estrutura mental do aluno.

Assim, o ensino pensado por Ausubel deve levar em consideração a história do aluno, partindo sempre do que ele já sabe. O professor ganha um papel relevante nesse processo, pois é quem deve propor situações que favoreçam o aprendizado.



Faça você mesmo

Você observou que há semelhanças entre as propostas dos autores interacionistas, mas algumas diferenças que marcam o entendimento de cada um sobre o processo de aprendizagem. Faça um quadro comparativo com os quatro teóricos abordando as principais características do interacionismo que cada um propõe.



Vocabulário

Modelo de ensino: conjunto articulado e coerente de teorias, métodos e técnicas de ensino, partindo de um quadro filosófico, psicológico e pedagógico comum, que visa dar resposta às seguintes questões: como é que a criança e o adolescente aprendem? Por que é que devem aprender segundo determinadas metodologias? Aprender o que, como e para quê? Um modelo de ensino pressupõe uma coerência lógica entre as finalidades da educação, as metodologias, as técnicas e os instrumentos de avaliação.

Modelo interativo: expressão que designa um modelo pedagógico inspirado nas teorias cognitivo-desenvolvimentistas da aprendizagem e que privilegia a aprendizagem pela descoberta autônoma e orientada. Jean Piaget e Lawrence Kohlberg estão entre os autores que mais contribuíram para a construção do aparato teórico que enquadra esse modelo. Por vezes, esse modelo é conhecido pelo nome de modelo construtivista, sobretudo quando se acentuam tarefas de aprendizagem mais diretamente relacionadas com a teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget. O professor assume o papel de facilitador e de dinamizador de situações de aprendizagem. O processo de ensino e aprendizagem realiza-se através do envolvimento dos alunos em projetos nos quais há oportunidade para a construção do conhecimento.

Fonte: MARQUES, R. **Dicionário breve da pedagogia**. Disponível em: <http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/dicionario%20pedagogia.pdf>. Acesso em: 23 set. 2016.

Sem medo de errar

Em nossa jornada nesta unidade, você conheceu as principais tendências que atravessaram a história da educação brasileira e que ainda se fazem presentes nas práticas pedagógicas de muitas escolas. Aprendemos que tais tendências sempre tiveram um viés político conforme a concepção de homem almejada em cada momento e que, muitas vezes, os professores atuam sem refletir sobre sua prática, e os objetivos que estão servindo. Nem sempre essas práticas favoreceram a aprendizagem efetiva dos alunos, o que podemos perceber pelos resultados que a educação brasileira vem apresentando nos últimos anos.

Nesta seção, vimos que já existem estudos e propostas que explicam como ocorre a aprendizagem e podem embasar uma prática pedagógica que promova a efetivação da aprendizagem dos alunos. Para isso, porém, é necessário quebrar alguns paradigmas criados pelas tendências anteriores para que os educadores possam de fato mudar seu fazer pedagógico. Então, o primeiro passo para resolver a situação-problema proposta é responder a algumas perguntas: quais seriam, ao seu ver, os paradigmas que predominam nas tendências pedagógicas brasileiras atuais? Quais são as ideias preconcebidas dos educadores que precisam ser quebradas? Como os estudos interacionistas podem confrontar essas ideias?

A partir desses primeiros questionamentos é necessário também perguntar de maneira oposta, pensando no percurso pedagógico da educação brasileira até aqui: há alguma contribuição das tendências liberais e progressistas para o fazer pedagógico atual? Quais seriam essas contribuições?

Estudar a contemporaneidade é sempre mais difícil, e estudar a história para entender como chegamos até aqui é fundamental. Por isso, para propor uma abordagem didática que atenda aos anseios atuais, é necessário também compreender que anseios são esses. Que tipo de homem a sociedade atual almeja? Por quê? Para quê?

O que você estudou até aqui embasará suas reflexões sobre essas perguntas e suas respostas. Você pode refletir sobre onde estamos e onde pretendemos chegar, e então descrever como seria uma proposta pedagógica que atenda às necessidades de formação na sociedade atual. Lembre-se de detalhar os pressupostos que devem subsidiar a

relação professor-aluno, a metodologia utilizada, como serão definidos os conteúdos e como os alunos serão avaliados.

Atenção

A figura do professor se torna central na construção de propostas didáticas interacionistas pois é na relação-professor-aluno que a prática educativa se efetiva. O professor deixa de ser o centro, o detentor do saber, para se tornar um mediador, que precisa conhecer o mundo do aluno para, a partir dele, levá-lo à aquisição de novos conhecimentos. Cabe ao professor facilitar a aprendizagem, precisando, para isso, desenvolver relações afetivas com as crianças. Não se trata de deixar o aluno se virar sozinho, tampouco de entregar tudo pronto a ele, mas aprender a se posicionar como uma ponte que possibilite a sua caminhada.

Avançando na prática

Ausubel na prática educativa

Descrição da situação-problema

Telma trabalha há dez anos com alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental. Sua prática sempre foi totalmente diretiva, pois ela explica o assunto sem tolerar muitas interrupções, e passa exercícios para que os alunos os fixem. Agora, devido aos baixos resultados alcançados, sua escola decidiu trabalhar numa perspectiva interacionista, tendo Ausubel como principal teórico norteador. Telma precisa muito do emprego e gosta bastante da escola onde trabalha, mas está insegura quanto à sua capacidade de mudar sua própria prática. Nessa semana o conteúdo proposto para a aula de matemática é medidas de tempo. Como você ajudaria Telma a abordar esse assunto de forma interacionista?

Resolução da situação-problema

Inicialmente, Telma deve conversar com os alunos sobre o assunto, perguntando a eles como medem o tempo, pedindo que mostrem seus relógios ou celulares. Pode pedir que falem sobre as datas importantes para eles, como o dia do aniversário, Natal etc., bem como sobre os dias da semana e o que fazem neles.

A professora deve desenvolver o diálogo com a turma, pois ele é a ponte para a interação. Deve também estimular o diálogo entre os alunos e explorar todo o conhecimento que for trazido à tona por eles. A partir desse conhecimento prévio, ela deve formular atividades de acordo com o objetivo da aula, sempre partindo do que a turma já sabe. Para Ausubel, o conhecimento prévio do aluno é a chave para a aprendizagem significativa e é a partir do conhecimento geral que se deve ir especificando, até chegar ao objetivo da aula.

Faça valer a pena

1. As tendências interacionistas destacam o papel ativo da criança na sua própria aprendizagem, que acontece por meio da interação com o meio e com os outros. Essa concepção influenciou diretamente a prática educativa brasileira, principalmente a alfabetização de crianças.

Analise as afirmativas a seguir e assinale a alternativa que contenha apenas afirmativas verdadeiras no que se refere a uma alfabetização interacionista:

I. É necessário que as crianças compreendam as práticas de leitura e escrita como questões significativas socialmente.

II. Devem ser criadas situações de aprendizagem vinculadas com as situações reais, para que o aluno aprenda dentro do contexto social.

III. A linguagem tem um papel fundamental na comunicação com o outro e na mediação da aprendizagem.

IV. A escola é o espaço ideal de aprendizagem da língua, onde os alunos podem interagir entre si.

V. É importante a utilização de métodos e técnicas que promovam o domínio da língua para que o aluno seja inserido eficazmente na sociedade.

a) I, II e IV.

d) II, IV e V.

b) II, III e V.

e) III, IV e V.

c) I, II e III.

2. Dentro das tendências pedagógicas interacionistas está a Teoria da Aprendizagem Significativa, do psiquiatra David Ausubel, proposta na década de 1960 e revisitada após a LDBEN nº 9.394/1996. Essa teoria tem se materializado na prática pedagógica de muitas escolas de Ensino Fundamental no Brasil.

Avalie as asserções sobre a teoria de Ausubel e a relação proposta entre elas:
Aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental e, com isso, ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos.

Porque

O conteúdo a ser ensinado deve ser potencialmente revelador e o estudante precisa estar disposto a relacionar o material de maneira consistente.

- a) As asserções I e II são proposições verdadeiras, mas a II não é uma justificativa da I.
- b) As asserções I e II são proposições verdadeiras, e a II é a justificativa da I.
- c) A asserção I é uma proposição verdadeira, e a II é uma proposição falsa.
- d) A asserção I é uma proposição falsa, e a II é uma proposição verdadeira.
- e) As asserções I e II são proposições falsas.

3. Cláudia é uma professora recém-formada que assumiu uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública. Ela observou que vários alunos na turma estavam cursando essa série pela segunda vez. Em sua formação, Cláudia estudou bastante sobre as tendências interacionistas e pretende utilizar o que aprendeu para ajudar esses alunos.

Leia as possíveis atitudes que Cláudia pode tomar em relação aos seus alunos e assinale a alternativa que contém apenas práticas fundamentadas nas tendências interacionistas:

- I. Encaminhá-los a uma sala de alunos repetentes, para que se possa fazer um trabalho mais direcionado.
- II. Pedir que a coordenação faça a avaliação cognitiva e psicológica desses alunos, para descobrir seus problemas.
- III. Identificar as dificuldades dos alunos e realizar atividades que proporcionem um avanço no entendimento dos conteúdos nos quais apresentam dificuldades.
- IV. Conhecer o histórico desses alunos e o que eles já sabem para, a partir daí, diversificar estratégias de trabalho que favoreçam a aprendizagem.

- a) I e II.
- b) II e IV.
- c) I e III.
- d) II e III.
- e) III e IV.

Referências

ALVES, Gilberto Luiz. Resenhas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 set. 2016

FERRARI, Marcio. **Jean Piaget, o biólogo que colocou a aprendizagem no microscópio**. 2008. Disponível em: <<http://acervo.novaescola.org.br/formacao/jean-piaget-428139.shtml>>. Acesso em: 23 set. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HAYDT, Regina Celia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, Ramiro. **Dicionário breve de Pedagogia**. [s.d.] Disponível em: <http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/dicionario_pedagogia.pdf>. Acesso em: 23 set. 2016.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: LTC, 2012.

SANTOS, Fernando Tadeu. **Henri Wallon**. 2011. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/henri-wallon-307886.shtml>>. Acesso em: 23 set. 2016.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Ciência e comportamento humano**. Brasília, DF: Ed. UNB, 1970.

SNYDERS, Georges. **Pedagogia progressista**. Coimbra: Almedina, 1974.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo**. 2. ed. São Paulo: Libertad, 2010.

YIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Componentes do processo de ensino e aprendizagem

Convite ao estudo

Querido aluno,

Nos estudos da Didática, você observou e conheceu, na seção anterior, diferentes tendências pedagógicas de acordo com os seus contextos sociais, econômicos, políticos e culturais e como estes apresentaram distintas concepções de educação, de mundo, de homem e de ensino e aprendizagem, que influenciavam e modificavam as práticas educativas dos professores em sala de aula e em suas relações com o conhecimento e com o aluno.

Continuando os estudos, nesta unidade veremos os itens relacionados ao processo de planejamento da educação, desde a dimensão macro, quando nos referirmos às instâncias governamentais, até a micro, do professor, com a efetivação desse aspecto do planejar em sala de aula. Teremos como objetivo geral compreender a organização e sistematização do trabalho educacional e ser capaz de conhecer, desenvolver e aplicar o planejamento e a avaliação no âmbito educacional.

Os objetivos específicos são: perceber o Plano Nacional de Educação (PNE) como uma política educacional norteadora do planejamento educacional; conhecer as dimensões do Planejamento Educacional no intuito de assegurar um processo de ensino de qualidade; identificar o papel dos objetivos educativos e sua relação com os resultados de aprendizagem; e compreender que os conteúdos de ensino influenciam a metodologia e a prática em sala de aula.

Nesse momento, apresentaremos um contexto de aprendizagem que nos acompanhará durante todo o estudo desta unidade. Convidamos você a fazer parte dele!

Uma escola pública, a qual atende alunos do Ensino Fundamental I e II, conta com um coordenador pedagógico que realiza, de acordo com suas atribuições, a formação continuada em serviço dos professores e a partilha das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, discutindo as questões do cotidiano escolar, as relações familiares e as relações entre professor-aluno. No entanto, o coordenador percebe que os professores, em relação ao planejamento e à organização do tempo escolar, não consideram a realidade e o contexto dos alunos para elaborarem os diversos documentos norteadores da escola, tais como o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Plano de Ensino e o Plano de Aula. Esses documentos ainda transitam muito no âmbito burocrático, vistos como tarefas a cumprir, atendendo ao prazo e não à dimensão política-pedagógica real da escola. Além disso, os professores não conseguem perceber quais são os impactos das Políticas Educacionais no cotidiano das escolas e na sala de aula, por exemplo, o PNE, que liga as determinações e os objetivos legais à realidade local.

Agora, pare para pensar: sabemos que toda escola sofre, direta ou indiretamente, com os reflexos advindos da Política Educacional e com a forma como esta norteia as ações pedagógicas escolares.

Coloque-se no lugar de um coordenador pedagógico, que percebe a relação do PNE e sua influência para as práticas na escola, em especial na determinação “do que fazer”, isto é, por meio de quais ações; “onde chegar”, ou seja, por meio de quais metas e objetivos; e “como fazer”, que diz respeito às estratégias que utilizaremos.

Portanto, você deverá encaminhar situações que favoreçam a discussão de questões sobre o papel do planejamento e suas diversas instâncias, com os seguintes questionamentos: qual aluno queremos formar? Para qual sociedade? Como queremos formar? Para quê?

Mãos à obra. Vamos lá!

Seção 3.1

Planejamento educacional

Diálogo aberto

Para começar, vamos lembrar brevemente o contexto de aprendizagem apresentado no *Convite ao estudo*, pois é importante perceber sua relação com a situação-problema desta seção.

Em nosso contexto de aprendizagem, podemos verificar que o coordenador pedagógico de uma escola pública de Ensino Fundamental I e II percebe que os professores não consideram a realidade e o contexto dos alunos para elaborarem os diversos documentos norteadores da escola, tais como o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Plano de Ensino e o Plano de Aula. Sendo assim, ele deverá provocar situações que favoreçam a discussão de questões sobre o papel do planejamento e suas diversas instâncias.

Nesta seção, o desafio é colocar-se no lugar desse coordenador pedagógico, que tem conhecimento de que o PNE é uma política pública cuja proposta é melhorar a educação, visando a uma educação de qualidade. Entretanto, você precisa conscientizar os professores de como é importante ter a percepção do todo para pensar as partes, sem desconsiderar a realidade na qual a escola se encontra inserida. Como você argumentaria junto aos professores articulando o PNE com as demais instâncias do planejamento? Considere ainda, para esse planejamento, as questões macro e micro, e a importância de um PPP elaborado com a participação de todos, isto é, construído coletivamente e que retrate a realidade local. Também deve estar associado a um plano real e de fato contextualizado. Promova essa visão sistêmica junto aos professores.

Portanto, nessa primeira situação-problema, você precisa conhecer o sentido e significado do PNE e seus propósitos para que possa articular, junto aos professores, qual o papel dessa política pública na instância escolar junto aos demais planejamentos; conhecer o papel do PPP e como ocorre a sua elaboração e organização; identificar os componentes do Plano de Ensino e compreender o Plano de Aula como um roteiro para as ações do professor e dos alunos em aula.

O Planejamento Educacional surge de uma necessidade de sistematização e organização de princípios, valores e ideias de como podemos oferecer educação de qualidade. Nesse sentido, o pensar não se encontra apenas na dimensão micro da educação, isto é, na sala de aula, mas também na dimensão macro, que propõe pensar na organização de um sistema de ensino que norteie a educação brasileira em suas diversas instâncias (federal, estadual e municipal). Significa que, ao planejar a educação, seja em qual nível nos referirmos, sempre devemos explicitar no texto: quem queremos formar? Por que queremos formar? Como queremos formar? Com acesso a quais conhecimentos queremos formar? Para isso, precisamos compreender que a educação ocorre dentro de aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos, assim, não podemos desconsiderar o **Plano Nacional da Educação (PNE)**, um documento que se apresenta como referência da política educacional brasileira para todos os níveis da educação.

Historicamente, a ideia de termos um PNE surgiu a partir de um movimento renovador de um grupo de profissionais da educação que, no início da década de 1920, pretendia propor mudanças ao sistema de ensino e acabar com o analfabetismo por meio da instrução pública. Foi nessa época que se concebeu pela primeira vez a ideia de organizar um documento em combate aos índices altíssimos de analfabetismo no país. Tais ideias estão presentes no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, que estabelece a necessidade de um plano que proponha princípios, diretrizes, prioridades, metas e estratégias de ação que viabilizem a diminuição do analfabetismo (SAVIANI, 1998).

A respeito do analfabetismo dos anos de 1920, Cavaliere (2003) ressalta que este era encarado como “doença” pelos intelectuais da época, como o “maior inimigo da Pátria”, nas palavras de Sampaio Dória (1920, apud CAVALIERE, 2003), que propôs combatê-lo heroicamente como numa cruzada moral.

Saviani (1998) aponta que, a partir dessa época, muitas foram as discussões em torno desse assunto, sobre termos um documento que norteasse as ações estratégicas por meio de princípios e metas, mas somente em 1962 é que o Conselho Federal de Educação elaborou o primeiro PNE, cumprindo o estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases,

de 1961, quando se refere ao PNE em seu parágrafo segundo, do artigo 92. O autor afirma que, na primeira parte do plano, o documento traçou metas para um PNE e, numa segunda parte, estabeleceu normas para aplicação dos recursos correspondentes aos Fundos do Ensino Primário, do Ensino Médio e do Ensino Superior.

Os planos que sucederam o de 1962 mostraram-se mais tentativas frustradas do que planos efetivos de educação, uma vez que as coordenadas de ação do setor obstaculizadas pela falta de integração entre os diferentes ministérios, especialmente em razão de a educação nunca ter sido prioridade governamental, a não ser nos discursos, e da descontinuidade administrativa que tem caracterizado os sucessivos governos. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p. 156)



Aprovado como lei e com duração de dez anos, a partir de 2001, o PNE apresentou a possibilidade de continuidade das políticas educacionais, independentemente do governo que assumisse, sendo uma grande vantagem para a busca na melhoria educacional (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008).

O atual PNE 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabeleceu 20 metas, com o intuito de consolidar um sistema educacional capaz de “concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania” (BRASIL, 2014).

Quadro 3.1 | Organização das metas do Plano Nacional da Educação (2014-2024)

1º grupo	Metas para a garantia do direito à educação básica com qualidade, garantindo e promovendo acesso, universalização do ensino obrigatório e ampliação das oportunidades educacionais	Metas 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11.
2º grupo	Metas que dizem respeito à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, com caminhos para a equidade	Metas 4 e 8.
3º grupo	Metas que tratam da valorização dos profissionais da educação	Metas 15, 16, 17 e 18.
4º grupo	Metas referentes ao ensino superior	Metas 12, 13 e 14.

Fonte: Brasil (2015, p. 13).

Esse documento organiza as metas em quatro grupos, assim distribuídas: o primeiro grupo com metas para a garantia do direito à educação básica com qualidade, assegurando e promovendo acesso, universalização do ensino obrigatório e ampliação das oportunidades educacionais; o segundo grupo de metas diz respeito à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, com caminhos para a equidade; o terceiro grupo de metas trata da valorização dos profissionais da educação; e o quarto grupo de metas é referente ao ensino superior (BRASIL, 2015).



Pesquise mais

Para que você conheça melhor as metas educacionais propostas pelo Plano Nacional da Educação, entre no link a seguir e acesse o documento intitulado *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional da Educação*. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 16 out. 2016.

Mediante a aprovação do PNE, é chegada a hora de os estados e municípios coordenarem um planejamento que organize ações para que tais metas sejam alcançadas. Esses planos estaduais e municipais nortearão as ações nas escolas públicas e privadas do país.

No âmbito escolar, o documento que apresenta os objetivos a cumprir é o **Projeto Político Pedagógico (PPP)**, e podemos afirmar que este representa o conjunto desses aspectos e os meios para atingi-los. Segundo Veiga (2002), o termo projeto vem do latim *projectu*, que em seu sentido etimológico significa lançar para frente. Ao planejar, temos a intenção de fazer, e os projetos que propomos nas escolas têm em si uma projeção de promessa que firmamos com quem vamos formar, e esse compromisso não deve ser encarado como algo individual, mas coletivo.

Desde a Constituição Federal de 1988, temos como proposta a gestão democrática, que abarca como princípios: a autonomia, a participação e a gestão partilhada, também referenciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.



Autores como Bordignon e Gracindo (2004, p. 147) apontam que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ressalta a questão da gestão da educação, e indica a gestão democrática como um de seus princípios. Os autores destacam que a lei define, em seu artigo 14, que os sistemas de ensino devem estabelecer normas para o desenvolvimento da gestão democrática nas escolas públicas de educação básica, e que essas normas devem sempre estar de acordo com as especificidades de cada sistema. Também indica que se garanta a "participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola", além da "participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes". Portanto, quando apontada a gestão democrática da educação, isso significa requerer muito mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais; significa propor mudança de paradigmas e que estes fundamentem a construção de uma proposta educacional que encaminhe para a efetivação democrática na escola. A gestão democrática precisa ir além de práticas autoritárias e individuais comumente desenvolvidas por instituições que visam ao fazer pedagógico como uma prática tarefaira, sem reflexão, que cumpra os prazos e pense fragmentadamente as dimensões administrativa e pedagógica. Nessa nova forma de administrar a educação, precisamos construir e fazer valer o coletivo como um processo permanente que implica trazer mudança contínua e continuada, a qual está baseada nos paradigmas emergentes da nova sociedade do conhecimento, e que, por sua vez, fundamentam a concepção de qualidade na educação e definem, também, a finalidade da escola e seu papel.

Dessa forma, a escola que se constrói coletivamente e olha para a sua realidade identificando quais são as suas necessidades tem grandes possibilidades de melhorar a educação. Essa tarefa torna a educação um tanto quanto complexa, pois não existem fórmulas e receitas prontas, uma vez que essa ação se dá a partir do confronto de ideias, discussões coletivas e de desvelamento da realidade, uma tarefa vivenciada com os envolvidos no processo educacional, com representantes dos diferentes segmentos que compõem a escola – diretor, coordenador pedagógico, professores, alunos, pais e funcionários.



O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. (VEIGA, 2002, p. 13)

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2008), o PPP é um documento que tem o propósito de atender a todos com uma escolarização de qualidade, e reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais do grupo da escola. Nesse sentido, esse documento representa a identidade escolar.

Veiga (2003) aponta que o PPP pode ocorrer de duas formas: como uma ação regulatória ou técnica e, também, na perspectiva de uma ação emancipatória ou edificante. Na inovação regulatória, significa que o PPP se organiza como um conjunto de atividades que vão gerar um produto, isto é, um documento pronto e acabado. Nesse caso, não ocorre de forma coletiva, negando a diversidade de interesses e de atores que estão presentes na escola. Sob a perspectiva emancipatória, ocorre uma articulação entre a inovação e o PPP que integra o processo com o produto, porque o resultado final não é só um processo consolidado de inovação metodológica, na esteira de um projeto construído, executado e avaliado coletivamente, mas se apresenta um produto inovador que provocará rupturas epistemológicas também (VEIGA, 2003).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2008, p. 359) afirmam que a pergunta mais importante a ser feita e respondida pelo coletivo da escola no momento da elaboração do PPP seria: "o que se pode fazer, que medidas podem ser tomadas, para que a escola melhore, para que favoreça uma aprendizagem mais eficaz e duradoura dos alunos?".



Refleta

Você acredita ser possível para a equipe escolar responder a

tais questionamentos? Seria possível uma proposta para que os profissionais da educação saíssem da dimensão técnica da elaboração dos documentos, que se centra em questões mais pragmáticas, tais como: o que se fará? quem fará tal atividade? Em qual prazo? E, nesse sentido, seria ainda possível que tivessem como ponto de partida nas discussões os princípios educacionais em torno de opções sociais, políticas e pedagógicas, da função social da escola?

Por ser um documento identitário da escola, a equipe escolar pode reinventar a instituição, os objetivos e as metas sempre de acordo com os interesses da escola e da comunidade. Por isso, podemos seguir um roteiro para sua formulação: (1) contextualização e caracterização da escola; (2) concepção de educação e de práticas escolares; (3) diagnóstico da situação atual; (4) objetivos gerais; (5) estrutura de organização e gestão nos aspectos organizacionais, administrativos e financeiros; (6) proposta curricular; (7) proposta de formação continuada de professores; (8) proposta de trabalho com pais, com a comunidade e com outras escolas; e (9) formas de avaliação do projeto (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008).

Como vimos até agora, o planejamento educacional apresenta diversos níveis: nacional, regional, comunitário e escolar, passando a ser um instrumento norteador de todo o processo educativo, pois estabelece e determina as prioridades, a finalidade, as metas e os objetivos da educação. E como fica isso para as disciplinas?

No âmbito escolar, para a efetivação do planejamento da disciplina, nos referimos ao **Plano de Ensino**, um documento que faz parte do planejamento da escola.

Segundo Libâneo (1994, p. 221), o planejamento escolar é tarefa do professor “que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino”. Portanto, podemos concluir que é um momento de pesquisa da realidade dos alunos, de seus conhecimentos prévios a respeito dos conteúdos, do aprofundamento do conhecimento que será ministrado em sala de aula e dos aspectos que irão influenciar no planejamento e na avaliação.

A importância desse documento não se restringe a apenas cumprir burocraticamente com uma função docente, ou entregar ao administrativo-pedagógico formulários e fichas para controle e verificação de tarefas que serão cumpridas ou não, mas aponta para uma ação consciente de previsão de suas atividades, que estas estejam fundamentadas em opções político-pedagógicas, de concepções de educação, visão de mundo, de escola, de aluno e metodologia de ensino. Que essa ação possa olhar no PPP da escola e encontrar um norte, uma referência. Como afirma Libâneo (1994), o planejamento deve ter como base o contexto social, econômico, político e cultural que envolve a escola como um todo, isto é, os professores, os alunos, os pais e a comunidade, todos que interagem no processo de ensino.



Ao planejar a disciplina, o que o professor realmente faz é planejar o contexto geral da sua disciplina. Mas este contexto deve estar intimamente relacionado a ser uma decorrência lógica dos objetivos dos alunos e da escola. Por isso, deverá expressar uma unidade de ideias, de princípios e de ação. (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2005, p. 64)

As funções do planejamento escolar são inúmeras, desde as questões filosóficas educacionais, como a de explicitar princípios, diretrizes e procedimentos do trabalho do professor, até as questões práticas de evitar o imprevisto, assegurando a organização, a racionalização e a coordenação do trabalho do docente, na seleção de material didático para que o conteúdo seja ensinado com presteza e atendendo a objetivos específicos de aprendizagem (LIBÂNEO, 1994).

Dalmás (2002) destaca que o planejamento é uma resposta a três perguntas básicas: uma delas atende à perspectiva da **utopia** – o que se quer alcançar?; a outra, ao **diagnóstico** – a que distância se está do que se quer alcançar?; e a última, à perspectiva da **programação** – o que será feito para diminuir a distância? Para isso, o autor aponta três momentos que se integram: a elaboração, a execução e a avaliação.

Para a elaboração desse documento, o professor tem uma série de etapas que devem obedecer a uma ordem, a saber: (1) conhecimento e análise da realidade do aluno, do professor, da escola e da comunidade; (2) definição dos objetivos dos alunos e dos professores em relação à disciplina; (3) delimitação dos conteúdos mais significativos para atingir

os objetivos; (4) escolha dos melhores procedimentos e técnicas de ensino; (5) seleção dos possíveis e melhores recursos humanos e materiais; (6) estabelecimento dos melhores processos de avaliação, assim como as melhores técnicas e instrumentos, de acordo com os objetivos propostos inicialmente (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2005).



Exemplificando

O plano de ensino é a previsão dos objetivos e das tarefas do trabalho docente para um ano ou semestre. Ele é um documento mais elaborado, dividido por unidades sequenciais, no qual aparecem objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológico (LIBÂNEO, 1994). Veja, a seguir, o exemplo de um plano de ensino, o qual poderá ser anual, semestral, trimestral ou bimestral, sempre de acordo com a organização da escola.

NOME DA ESCOLA				
PLANEJAMENTO _____				
IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA: _____				
SÉRIE/ANO: _____				
NOME DO(A) PROFESSOR(A): _____				
OBJETIVO GERAL: _____				
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	PROCEDI- MENTOS OU ESTRATÉGIAS DE ENSINO	RECURSOS MATERIAIS	AVALIAÇÃO

Fonte: adaptado de Libâneo (1994, p. 232).

Bibliografia utilizada pelo professor ou o livro adotado para estudos dos alunos.

Agora, preste atenção! A elaboração do plano de ensino não elimina o trabalho de preparo das aulas, por isso a preparação do **Plano de Aula** se torna um recurso essencial para a ação docente. Fusari (1998, p. 47) aponta que o preparo das aulas é uma das atividades mais importantes do trabalho do professor: “[...] Cada aula é um encontro curricular, no qual, nó a nó, vai sendo tecida a rede do currículo escolar, atendendo o seu nível de ensino, faixa etária, disciplina e conteúdo”.



Exemplificando

No vídeo a seguir é possível observar todos os pontos que devem constar num plano de aula. Perceba que é bastante parecido com o plano de ensino, mas este trabalha num aspecto menos abrangente, com objetivos específicos a serem alcançados num curto prazo de tempo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QFaYyrRXKp4>>. Acesso em: 11 nov. 2016.



Faça você mesmo

Nesse momento, sugerimos que você analise a música *Paciência*, de Lenine, para que, a partir das questões apontadas no vídeo anterior, perceba que um dos aspectos mais complicados diz respeito ao tempo, pois será preciso organizar os conteúdos num determinado espaço de tempo da aula. Estabeleça uma relação da música com a organização de um plano de ensino macro para um plano de aula pensando no micro da escola, a sala de aula e as questões do tempo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ibLf9P_xfyM>. Acesso em: 11 nov. 2016.

Sabemos que grande parte dos professores, para organizar o seu plano de aula, recorre ao livro didático, até porque o plano de aula diz respeito à previsão do desenvolvimento do conteúdo para uma aula, ou um conjunto de aulas, e tem um caráter bastante específico, como afirma Libâneo (1994). Todavia, não podemos esquecer que esse é apenas um dos inúmeros recursos de que o professor dispõe para planejar, elaborar e sistematizar a sua aula, portanto deve considerar outras possibilidades no momento de elaboração da aula.

Sendo o plano de aula um detalhamento do plano de ensino, este não pode ficar de lado, e sim ser empregado para observar que as unidades e subunidades apresentadas anteriormente no (plano de ensino) devem ser consideradas, como também rever os objetivos gerais da disciplina e a sequência de conteúdos que agora serão especificados e sistematizados (no plano de aula) para uma situação didática real e mais específica. Assim, ter o plano de ensino para orientar as previsões de conteúdo, do tempo e a definição de ações estratégicas para um ensino de qualidade torna essa tarefa um tanto quanto complexa na sua elaboração, mas viabilizando uma maior possibilidade de aprendizagem por parte dos alunos, tendo em vista que considerará diversos fatores e variáveis no momento do planejamento (LIBÂNEO, 1994).

O autor destaca que existe uma sequência articulada de fases para a preparação do plano de aula: (1) preparação e apresentação de objetivos, conteúdos e tarefas; (2) desenvolvimento da matéria nova; (3) consolidação (fixação, exercícios, recapitulação e sistematização); (4) aplicação; (5) avaliação. Isso significa que devemos planejar não uma aula, mas um conjunto de aulas (LIBÂNEO, 1994).



Refleta

Libâneo (1994, p. 243) recomenda que o professor tenha sempre questionamentos e que realize uma reflexão e uma avaliação da própria aula, atentando aos seguintes pontos: os objetivos e conteúdos foram adequados à turma? O tempo de duração da aula foi adequado? Os métodos e as técnicas de ensino foram diferenciados e atenderam à prática dos alunos para a aprendizagem? Foram feitas distintas verificações de aprendizagem no decorrer das aulas? O relacionamento entre professor e aluno foi satisfatório? Houve uma organização segura das atividades, de modo a ter garantido um clima agradável de trabalho? Os alunos realmente consolidaram a aprendizagem da matéria num grau suficiente para podermos passar para a matéria nova? Foram propiciadas tarefas de estudo ativas e independentes aos alunos? Com essas questões, o professor deve avaliar e repensar o seu fazer pedagógico e verificar quais são os aspectos de fragilidade e de potencialidade que a sua aula atingiu, reforçando os pontos positivos e adequando os negativos numa nova situação de ensino. Essa seria a proposta ideal de trabalho do professor: diagnosticar, elaborar, executar e avaliar.

Como vimos, o trabalho com o Planejamento Educacional se estende do aspecto macro ao micro, sempre com o mesmo objetivo: alcançar a aprendizagem do aluno. Tanto nas instâncias federal, estadual e municipal, a proposta de um planejamento visa a esse objetivo maior, sempre pautando as ações estratégicas em "Educação com Qualidade" e "Educar para a Diversidade".

Para você, nosso querido aluno, o planejamento deve estar dentro de uma das tarefas mais importantes do fazer pedagógico, como vimos na Unidade 1, ao apontar essa característica como sendo uma qualidade para o "bom professor", ou o "professor com didática".

Entretanto, devemos ter consciência que o planejamento não assegura, por si só, o andamento do processo de ensino, mesmo porque a sua elaboração se dá em função da direção, de toda a organização e coordenação do ensino. Mas o planejamento orienta a tomada de

decisões da escola e dos professores em relação às situações de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 1994).

Sem medo de errar

Nesse momento, acreditamos que você tenha muitos conhecimentos a respeito de planejamento educacional. É importante destacar uma afirmação de Libâneo, Oliveira e Toschi (2008) quando os autores apontam o planejamento educacional como um processo racional dos problemas da educação, definindo prioridades e considerando a relação entre os diversos níveis da educação e as várias instâncias educativas.

Ter como foco esse entendimento permitirá que você resolva a situação-problema desta unidade, que o coloca como coordenador pedagógico de uma escola pública e solicita a conscientização dos professores a respeito da necessidade de considerar a realidade e o contexto dos alunos para elaborar os diversos documentos norteadores da escola, tais como o Projeto Político Pedagógico, o Plano de Ensino e o Plano de Aula.

Sabemos que a ideia de planejamento nas escolas não é nova, teve início nos anos de 1960 e se desenvolveu nos anos de 1970, difundindo a prática do planejamento curricular. Depois dos anos de 1980, consolidou-se a ideia de um planejamento abrangente de todo o conjunto das atividades escolares, e não apenas do currículo, do qual se trouxe a expressão projeto pedagógico (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008). Nesse sentido, discutir e formular coletivamente esses documentos pressupõe apresentar a perspectiva que permeia o planejamento desde as instâncias mais abrangentes, nos níveis federal, estadual e municipal, até a instância escolar, com os documentos norteadores da prática educativa.

O coordenador pedagógico, portanto, deve organizar situações de debates e confronto em que fiquem explicitados as intenções, os objetivos e os ideais da escola para que possa expressar nos documentos elaborados o processo de escolarização que deseja oferecer para seus alunos.

Por isso, é importante que os encontros favoreçam a reflexão de questões como: quem queremos formar? Como iremos formar? Para que iremos formar o aluno? Atendendo a quais exigências da sociedade iremos formar esse aluno?

A partir desses questionamentos, será possível esclarecer os princípios

educacionais que devem ser norteadores dos demais documentos que conduzirão os alunos para a efetiva aprendizagem, percebendo que esses princípios apresentam opções sociais, políticas e pedagógicas do fazer em sala de aula.

Como destacamos anteriormente, o documento norteador advindo de uma política pública nacional será o Plano Nacional da Educação (PNE), que, seguido do Projeto Político Pedagógico (PPP), servirá como uma linha mestra para os demais documentos. Libâneo, Oliveira e Toschi (2008) ressaltam que, no PPP, teremos presente a contextualização e caracterização da escola, porque este tópico traz a realidade escolar à qual estamos nos referindo e a concepção de educação e de práticas escolares, pois estas encaminharão e definirão as estratégias de ensino que se efetivarão em sala de aula, na ação do professor no momento do ensino-aprendizagem, além de definir e formar critérios para a avaliação e o acompanhamento do ensino.

Portanto, sendo o planejamento educacional um meio para programar e prever as atividades didáticas, estas não poderão desconsiderar o contexto escolar e a realidade dos alunos, tanto em termos de conhecimentos prévios quanto em possibilidades de aprendizagem, considerando sempre seus aspectos biopsicossociais. Apresentando-se sempre como um momento de pesquisa, de reflexão e avaliação (LIBÂNEO, 1994).

Atenção

Nesse momento, perceba que o planejamento se configura como um guia de orientação, portanto, não pode ser entendido como um documento inflexível e imutável. Nesse sentido, deve-se compreender que o processo de ensino está sempre em movimento, sempre sofrendo modificações diante das condições reais, principalmente em relação aos planos de ensino e de aulas, pois nem sempre as coisas ocorrem como foram planejadas (LIBÂNEO, 1994, p. 223-224).

Devemos estar sempre conscientes de que esses documentos podem ser constantemente revistos e refeitos, basta o professor perceber sua relação direta com a prática educativa e contextualizada.

Avançando na prática

A escola e seu planejamento

Descrição da situação-problema

Agora, vamos ampliar a sua aprendizagem. Imagine que você é um coordenador pedagógico que começou o seu trabalho no início do ano, período de planejamento e, portanto, precisa organizar e solicitar, junto aos professores, os planos de ensino das turmas da escola. Como sabemos, os planos de ensino são os meios para dinamizar a educação e o ensino numa realidade escolar bem concreta, portanto você não pode pensar nesse nível mais específico do planejamento sem considerar antes o documento chamado Projeto Político Pedagógico, que tem um planejamento de nível mais abrangente e expressa a filosofia da escola, o objetivo escolar e a própria dinâmica da escola, isto é, a identidade escolar. Esse documento servirá como um guia que indica a direção a seguir. Dessa forma, mediante essas informações, como você iniciaria os trabalhos de planejamento se a sua escola tem um Projeto Político Pedagógico engavetado e desatualizado?

Resolução da situação-problema

Para a resolução da situação-problema, o coordenador deve, primeiramente, convidar a comunidade escolar, isto é, pais, professores, alunos e funcionários para que tomem consciência da importância da elaboração coletiva do documento Projeto Político Pedagógico. Para isso, é importante convocar reuniões formativas que mostrem o documento, como ele é construído, para enfim resgatar o sentido do Projeto Político Pedagógico. Nessas reuniões formativas, deve-se perceber o documento para além da dimensão burocrática, o que exigirá pensar nas concepções de educação, de sociedade e de mundo. Depois da formação, é o momento de a comunidade identificar a sua realidade, num processo de reconhecimento de território, de necessidades e de um esforço de desvelamento do entorno, e pensar quem somos e quem queremos ser. Nesse movimento entre o pensar e o refletir a realidade, o documento do Projeto Político Pedagógico ganha corpo e poderá, a partir desse momento, com a participação do coletivo, se organizar e se constituir no físico, na elaboração do documento. Este documento contemplará alguns tópicos a serem escritos, tais como: histórico da escola, caracterização da escola, missão, visão, objetivos gerais, informações do número de alunos, dos professores, dados sobre a aprendizagem, a avaliação, recursos materiais, espaços e tempos formativos, as diretrizes pedagógicas, a relação escola-família, os planos de ação e os projetos que a escola desenvolverá. Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico se construirá a partir do embate

coletivo, da consciência de que escola temos e queremos, e o compromisso por alcançá-la será muito maior por parte de todos.

Faça valer a pena

1. O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, constitui um marco fundamental para as políticas públicas brasileiras. Suas 20 metas conferiram ao país um horizonte para o qual os esforços dos entes federativos e da sociedade civil devem convergir com a finalidade de consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania (BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base.** Brasília, DF: Inep, 2015. p. 11).

A respeito do Plano Nacional da Educação 2014-2024, marque V para verdadeiro e F para falso.

() Dentre as metas da diretriz para a superação das desigualdades educacionais, temos a erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar.

() A meta de formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos, tem como diretriz a promoção da qualidade educacional.

() Dentre as metas da diretriz para a promoção da democracia e dos direitos humanos, temos a promoção do princípio da administração escolar autoritária.

() Um plano representa uma reação a situações de insatisfação, portanto volta-se para a promoção de mudanças a partir de interpretações da realidade.

() O Plano Nacional da Educação se torna uma referência para a construção e o acompanhamento dos planos de educação estaduais e municipais.

Assinale a alternativa que apresenta a sequência correta:

a) V - V - V - V - V.

d) F - V - V - V - F.

b) V - V - F - V - V.

e) V - V - F - V - F.

c) F - V - F - V - V.

2. Gadotti (1994) aponta que todo projeto supõe rupturas, seja com o presente ou com o futuro. Porque projetar significa tentar quebrar um estado de comodismo para arriscar, e atravessar um período de incerteza, no futuro se buscará estabilidade em função da promessa de melhorar, isto é, o que cada projeto contém. Portanto, um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente às várias propostas

de mudanças, sempre baseada na ação possível e pensando nas pessoas reais.

(GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: MEC. **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília, 1994.)

O texto acima aponta aspectos importantes para a concepção de um projeto, o Projeto Político Pedagógico, que é um documento que retrata a identidade da escola, e não pode deixar de considerar:

I. O projeto como uma atividade intencional que explicita os valores e as crenças sobre o mundo, a sociedade e a educação.

II. A construção coletiva, que tenha representantes dos diversos segmentos da escola na sua elaboração e organização.

III. Como um documento especificamente burocrático e exclusivamente para atender às exigências de órgãos superiores.

IV. Sua construção num processo democrático, permeado de conflitos e discussões para que possa romper com o comodismo.

É correto o que se afirma em:

a) I, apenas.

d) I, II e IV, apenas.

b) I e III, apenas.

e) I e IV, apenas.

c) I e II, apenas.

3. Libâneo (1994) aponta que o plano de aula é a forma predominante de organização do processo de ensino, portanto o detalhamento do plano de ensino. Sabendo que a aula representa um período de tempo variável, para que esta seja bem aproveitada e eficiente, isto é, que consigamos promover a aprendizagem do aluno, é importante considerar uma série de aspectos na sua elaboração.

Ordene a sequência articulada das fases para que a organização do plano de aula ocorra:

1. Consolidação de conteúdo.

4. Avaliação.

2. Preparação e apresentação dos objetivos.

5. Apresentação dos conteúdos.

3. Desenvolvimento da matéria nova.

Assinale a alternativa que representa a sequência correta das fases de um plano de aula:

a) 1 - 2 - 3 - 4 - 5.

d) 2 - 3 - 4 - 3 - 1.

b) 2 - 5 - 3 - 1 - 4.

e) 1 - 2 - 4 - 5 - 3.

c) 2 - 3 - 4 - 5 - 1.

Seção 3.2

Objetivos e resultados de aprendizagem

Diálogo aberto

Querido aluno,

Nesta seção, temos como objetivo identificar a relação entre os objetivos e os resultados de aprendizagem; compreender o papel da avaliação no processo educativo; e identificar as diferentes concepções de avaliação.

Para isso, vamos retomar brevemente o contexto de aprendizagem, o qual nos insere numa escola pública de Ensino Fundamental I e II, e você, como coordenador pedagógico, deve levar os professores a terem consciência das influências da política educacional para com os documentos norteadores da escola e, assim, questionar quem queremos formar e como iremos formar, para que possam inserir propostas de modo intencional e sistematizado no planejamento.

Nesse momento, apresentamos a situação-problema que será o seu próximo desafio. Sabemos que o coordenador pedagógico, num momento de formação continuada com os professores, discute o planejamento tendo como intenção promover a percepção da importância dos objetivos para os resultados a serem obtidos. Para isso, propôs a seguinte reflexão: *Sabemos que o planejamento faz parte de muitas ações do ser humano. Planejamos o nosso dia, o que iremos fazer no trabalho, o que comprar, enfim, para que um planejamento seja eficiente, não podemos desconsiderar a nossa realidade econômica, social e cognitiva a fim de que possamos atingir nossos objetivos propostos inicialmente. Aliás, tudo parte do objetivo. Vamos ver isso como fica na prática?!*

Proponha uma dinâmica aos professores. Coloque-se no lugar de coordenador pedagógico e organize uma atividade que promova a reflexão sobre a importância dos objetivos e a busca pelos resultados no planejamento educacional.

Para isso, você irá conhecer o significado de objetivo e suas dimensões; relacionar o objetivo com o resultado da aprendizagem; conhecer sobre avaliação da aprendizagem; distinguir os conceitos de avaliar e examinar

e reconhecer as diversas vertentes da avaliação: diagnóstica, formativa e somativa.

Vamos lá!

Não pode faltar

Nesta unidade, a qual trata dos componentes do processo de ensino, iremos construir conhecimentos mais específicos sobre como os objetivos e suas implicações junto aos resultados de aprendizagem podem promover uma melhora no processo de ensino. Convidamos você a iniciar os estudos de maneira mais aprofundada e sistematizada.

Quando nos referimos a planejamento, falamos de tomar decisões e seguir uma direção. Estamos nos referindo a ter objetivos para que possamos definir o caminho. Lewis Carroll é autor do clássico livro *Alice no país das maravilhas*, lançado no final do século XIX e reconhecido em vários países. Uma cena bastante conhecida é quando a menina Alice se encontra em dúvida sobre qual caminho seguir, diante de tantas opções. E o gato afirma: "Se você não sabe onde quer ir, qualquer caminho serve". Saber onde se quer chegar e qual o seu objetivo determina e define o caminho a trilhar.

Assim também ocorre na educação: sem objetivos não há prática educativa. Por isso, devemos definir qual educação queremos, como iremos formar e para que iremos formar o sujeito. A escolha da concepção pedagógica didática nos orientará para determinar nossas ações educativas.



É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menos que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação. (ZABALA, 1998, p. 29)

As finalidades da educação são expressas nos objetivos educacionais que determinamos como norteadores dessas ações educativas. Libâneo (1994) afirma que os objetivos antecipam os

resultados e o que esperamos do trabalho do professor em conjunto com o aluno, expressando os conteúdos a serem aprendidos no processo de ensino e aprendizagem. Nessa ação está imbricada a função social da escola e o nosso papel de educador comprometido com a construção de uma sociedade mais livre, democrática e com cidadãos mais conscientes do seu papel e que atuem de modo participativo nela.

Como ressalta Libâneo (1994), os objetivos educacionais têm pelo menos três referências para sua formulação: os valores e os ideais presentes na legislação educacional; os conteúdos básicos das ciências produzidos ao longo da história da humanidade; e as necessidades e expectativas de formação cultural exigida pela sociedade. Isso significa que a elaboração dos objetivos pressupõe uma avaliação crítica, por parte do professor, das referências que utilizará, pois estas serão balizadas mediante suas opções políticas e educacionais para a sua prática pedagógica.

Tendo como pressuposto que os objetivos educacionais são uma exigência indispensável para a ação educativa, sendo o ponto de partida para o planejamento educacional, estes contemplam dois níveis de abrangência: os **objetivos gerais** e os **objetivos específicos**.

Os **objetivos gerais** expressam propósitos amplos acerca do papel da escola e do ensino, isto é, de caráter mais abrangente. Libâneo (1994) aponta que os objetivos gerais podem ser explicitados em três níveis de abrangência, do mais amplo ao mais específico: (1) Sistema escolar, com as finalidades da educação concretizadas no Plano Nacional da Educação; (2) Escola, com os princípios e diretrizes do trabalho pedagógico e da prática escolar, concretizado no Projeto Político Pedagógico; (3) Professor, com a visão da matéria e do ensino, concretizado no Plano de Ensino.

Os **objetivos específicos** determinam resultados esperados das atividades dos alunos, referentes a conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções, cuja aquisição e desenvolvimento ocorrem no processo de transmissão e assimilação ativa das matérias de estudo (LIBÂNEO, 1994). Expressam as expectativas do professor, os resultados esperados dos alunos no processo de ensino, com caráter totalmente pedagógico.

Por causa dessa característica, não podemos desvincular os objetivos específicos dos objetivos gerais e, para isso, o autor recomenda que o

professor especifique os conhecimentos e as habilidades fundamentais para serem assimiladas e aplicadas em situações futuras; observe uma sequência lógica entre os conteúdos e os objetivos; expresse os objetivos com clareza e de modo compreensível; organize os níveis de dificuldade, a fim de que expressem desafios possíveis para os alunos de acordo com seu potencial de aprendizagem; formule e reformule os objetivos como resultados a atingir, facilitando o processo de avaliação diagnóstica e de controle; e como norma geral o autor ressalta que os objetivos específicos devem indicar os resultados do trabalho dos alunos (LIBÂNEO, 1994).

O professor pode determinar os objetivos em relação às capacidades que se pretende desenvolver e, como citamos anteriormente, organizá-los por níveis de dificuldade. Em 1956, o trabalho de uma equipe multidisciplinar de especialistas de várias universidades dos Estados Unidos, liderada por Benjamin S. Bloom, organizou hierarquicamente os objetivos educacionais e criou uma taxonomia, conhecida como Taxonomia de Bloom, que tem como proposta contribuir com o professor para o planejamento, a organização e o controle dos objetivos de aprendizagem. Bloom classificou as capacidades do ser humano em três grandes domínios de aprendizagem: cognitivo, afetivo e psicomotor.



Assimile

Palavra do grego antigo *táxis*, que significa arranjo, e *nomia*, que significa método, define-se como uma técnica de classificação dos grupos de organismos, ou como uma ciência ou técnica de classificação. Nos livros didáticos é possível ter a seguinte definição: campo da ciência (e principal componente da sistemática) que engloba identificação, descrição, nomenclatura e classificação (SIMPSON, 2010).



Pesquise mais

Para saber mais sobre a Taxonomia de Bloom, leia o artigo dos autores Ana Paula do Carmo Marchetti Ferraz e Renato Vairo Belhot, intitulado *Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais*, que elucida aos docentes e futuros docentes como utilizar os objetivos educacionais adequados para cada habilidade a ser desenvolvida com seus alunos. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2>>. Acesso em: 31 out. 2016.

No processo educativo, devemos perguntar: por que se deve avaliar? Em nosso dia a dia, estamos constantemente avaliando. Avaliamos pessoas, objetos, serviços, enfim, tudo que nos é apresentado. Mas na educação, ao falar de avaliação de aprendizagem, pensamos imediatamente nos resultados obtidos pelos alunos.

Os professores, administradores, os pais e os próprios alunos se referem à avaliação como o instrumento ou processo para avaliar o grau de alcance, de cada menino e menina, em relação a determinados objetivos previstos nos diversos níveis escolares. Basicamente, a avaliação é considerada como um instrumento sancionador e qualificador, em que o sujeito da avaliação é o aluno e somente o aluno, e o objeto da avaliação são as aprendizagens realizadas segundo certos objetivos mínimos para todos. (ZABALA, 1998, p. 195)



Refleta

Quando nos remetemos aos sujeitos e aos objetos da avaliação, devemos nos questionar: quem e o que se deve avaliar? Para nos tornarmos bons profissionais e antes de definir os instrumentos de avaliação a serem utilizados, devemos refletir sobre essa questão, pois respondê-la exigirá mudança de postura e de concepção pedagógica.

É possível encontrar na literatura uma infinidade de definições sobre avaliação da aprendizagem. Luckesi (2008, p. 9) prefere defini-la como “um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão”.

Nossa tradição avaliadora tem centrado a sua atenção, exclusivamente, nos resultados obtidos pelos alunos, mas a avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade da ação pedagógica tanto do professor como do aluno, sendo assim, se torna uma tarefa complexa. Libâneo (1994) aponta que temos diferentes tarefas avaliativas nos diversos momentos do processo de ensino, tais como: a verificação, a qualificação e a apreciação qualitativa. A verificação pode ser considerada uma coleta de dados sobre o aproveitamento do aluno, por meio de provas, exercícios e/ou tarefas; a **qualificação** seria a comprovação dos resultados alcançados em relação aos objetivos; e a **apreciação qualitativa** seria a avaliação propriamente dita dos resultados, referindo-se a padrões de desempenho esperados (LIBÂNEO, 1994).

Sendo assim, a avaliação escolar cumpre três funções: a **pedagógico-didática**, que se refere ao papel da avaliação no cumprimento dos objetivos gerais e específicos; a **diagnóstica**, que permite identificar progressos e dificuldades dos alunos e a atuação do professor, que pode alterar situações no processo de ensino para melhor atender às exigências dos objetivos; e a função de **controle**, que se refere aos meios e à frequência das verificações e de qualificação dos resultados escolares. Temos que destacar que todas as funções devem estar articuladas entre si, caso contrário se tornam atividades fragmentadas e desarticuladas com o que propomos para a educação nos dias atuais (LIBÂNEO, 1994).

Nesse sentido, é importante destacar que a avaliação da aprendizagem consiste em relacionar os aspectos qualitativos e quantitativos visando a propiciar uma forma mais abrangente de avaliar o processo educativo como um todo, considerando o processo em uma apreciação qualitativa dos resultados verificados (LIBÂNEO, 1994).

Libâneo (1994) aponta algumas características da avaliação escolar, tais como: *reflete a unidade objetivos-conteúdos-métodos*, isto é, a clareza dos objetivos permite explicitar os conteúdos trabalhados e como estão sendo trabalhados, e o aluno tem condições de perceber no que está sendo avaliado; *possibilita a revisão do plano de ensino*, ou seja, dependendo dos resultados de aprendizagem, o professor poderá rever o planejamento; *ajuda a desenvolver capacidades e habilidades*, pois possibilita o conhecimento de cada um; *direciona para a atividade dos alunos*; ser objetiva e ajudar na *auto percepção* do professor, isso significa que, ao analisar os resultados do rendimento escolar dos alunos, o docente obtém informações sobre o desenvolvimento do seu próprio trabalho.

Entretanto, a avaliação nem sempre foi assim considerada. De acordo com Luckesi (2008), ao longo da história da educação moderna, o processo de avaliação passou a ser centrado na "Pedagogia do Exame".

Luckesi (2008) aponta uma série de fatores que contribuem para reforçar essa proposta do exame: atenção à promoção, em que se valorizam as notas, e não o processo; atenção às provas, os professores as utilizam como instrumentos de punição e ameaça constante ao aluno, assim como instrumentos de tortura e atenção nos resultados das provas e dos exames.

Os sistemas de exames, com suas consequências em termos de notas e suas manipulações, polarizam a todos. Os acontecimentos do processo de ensino e aprendizagem, seja para analisá-los criticamente, seja para encaminhá-los de uma forma mais significativa e vitalizante, permanecem adormecidos em um canto. De fato, a nossa prática educativa se pauta por uma "pedagogia do exame". Se os alunos estão indo bem nas provas e obtêm notas, o mais vai... (LUCKESI, 2008, p. 21)

Tais fatos não ocorrem por acaso, temos a justificativa na história da educação, nas pedagogias dos séculos XVI e XVII, no processo de emergência e cristalização da sociedade burguesa, e perdura até hoje (LUCKESI, 2008). Por isso, o exame tem três características: ser um instrumento **excludente, classificatório e pontual**. É excludente, pois atende a uma minoria que assimila a perspectiva de aprendizagem da época, que era o que memorizava e reproduzia; é classificatório, pois determina e classifica os melhores e os piores, como um ranking; e é pontual, pois o saber deve ser o do aqui e agora, não adianta saber depois do exame e da prova, o que vale é o conhecimento do momento.



Refleta

Mas como pensar a avaliação para além do autoritarismo? Como concebê-la como parte do processo de ensino e aprendizagem, norteadora, balizadora e que articula o ensino em detrimento da aprendizagem?

Hoffmann (2015) afirma que não há como falar em ação avaliativa, como acompanhamento e mediação, desvinculando-a do cotidiano da ação educativa e da dinâmica da construção do conhecimento.

Nesse sentido, o ato de avaliar consiste em verificar se os objetivos estão sendo atingidos e em que grau se dá essa consecução, para ajudar o aluno a avançar na aprendizagem e na construção de seu saber, assumindo, portanto, um papel orientador e cooperativo (HAYDT, 1997).

É possível perceber que o conceito de avaliação da aprendizagem está diretamente ligado a uma concepção pedagógica mais ampla, a uma visão

de educação determinando os instrumentos utilizados e a forma de realizar a avaliação, bem como suas relações com o aluno. Haydt (1997) aponta que a avaliação ajuda o aluno a progredir na aprendizagem e o professor a aperfeiçoar a sua prática pedagógica. A autora ressalta alguns princípios e pressupostos da avaliação, sendo esta um processo contínuo e sistemático, apontando-a não como um fim em si mesmo, mas como um meio, que ocorra de modo planejado ao longo de todo o processo educativo; funcional, porque se realiza em função dos objetivos educacionais; orientadora, porque indica caminhos para levar o aluno a progredir na aprendizagem; e integral, por considerar o aluno como um ser total e integral.



Exemplificando

Luckesi (2008, p. 173), a partir de um exemplo, quer nos mostrar a distinção entre avaliar e examinar. "O exame vestibular seleciona, ou seja, dentre os muitos demandantes, ele seleciona uma parte. Assim temos a seleção, em que alguns são acolhidos e outros são excluídos. Os alunos acolhidos ingressam na Universidade e vamos dizer que um grupo de trinta alunos compõe uma turma; no percurso da atividade de ensino, esses alunos não deveriam mais ser selecionados, mas sim avaliados, o que significa que eles deveriam ser cuidados para que viessem a aprender e a se desenvolver. Assim sendo, o vestibular não pratica avaliação educacional, como estamos compreendendo, mas sim seleção; a sala de aula não pode praticar seleção, mas sim avaliação, se está de fato voltada para o crescimento do educando".

Portanto, podemos concluir que existe uma distinção entre avaliar e examinar. Haydt (1997) aponta que enquanto o exame está numa dimensão menos abrangente porque verifica um desempenho por meio de situações organizadas para testar e examinar, o avaliar estaria numa dimensão mais abrangente, com a proposta de interpretar os dados quantitativos e qualitativos para obter um julgamento de valor, tendo por base alguns critérios.

Bloom, Hastings e Madaus (1983) classificaram a avaliação do processo de ensino e aprendizagem em três tipos: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa.

A **avaliação diagnóstica** tem como função diagnosticar, identificar progressos e dificuldades dos alunos e a atuação do professor, e pode ocorrer em diferentes momentos do processo educativo, tanto no início do processo de ensino quanto no meio e no final (LIBÂNEO, 1994). No

início, seria para verificar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito de um determinado conteúdo, o que nortearia o modo de preparar as aulas, influenciando diretamente no planejamento. Durante o processo, esse tipo de avaliação é indicado para acompanhar o progresso dos alunos e, ao final, como forma de avaliar os resultados de aprendizagem.

Bloom, Hastings e Madaus (1983) determinam a avaliação diagnóstica como sendo um processo analítico, pois constata conhecimentos prévios dos alunos diante de um conhecimento novo, sendo considerado um importante instrumento para ser aplicado no início do processo educativo.

O conhecimento do que cada aluno sabe, sabe fazer e como é, é o ponto de partida que deve nos permitir, em relação aos objetivos e conteúdos de aprendizagem previstos, estabelecer o tipo de atividades e tarefas que têm que favorecer a aprendizagem de cada menino e menina. Assim, pois, nos proporciona referências para definir uma proposta hipotética de intervenção, a organização de uma série de atividades de aprendizagem que, dada nossa experiência e nosso conhecimento pessoais, supomos que possibilitará o progresso dos alunos. (ZABALA, 1998, p. 199)

Ferreira (2009) indica ao professor a utilização da avaliação diagnóstica para: conhecer o aluno e, na dimensão cognitiva, identificar suas habilidades e conhecimentos; identificar quaisquer dificuldades de aprendizagem; verificar o que o aluno aprendeu ou até o que não aprendeu, tentando detectar possíveis causas da não aprendizagem; caracterizar os interesses e/ou necessidades dos alunos, e planejar e/ou (re)planejar o seu trabalho.

A **avaliação formativa** pode ser considerada como controladora (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983), reguladora (ZABALA, 1998) e/ou de controle (LIBÂNEO, 1994). Sua função é o controle sistemático e contínuo que ocorre no processo de interação entre o professor e o aluno no decorrer das aulas.

Zabala (1998) aponta como sendo o momento de verificar de que modo cada aluno aprende ao longo do processo de ensino e aprendizagem e como este faz com que o conhecimento se adapte às novas necessidades que surgem e que se colocam, sendo classificada como avaliação reguladora, pois apresenta características de adequação e adaptação. O autor também a considera como formativa, pois tem como propósito a modificação e a melhora contínua do aluno que se avalia.

Haydt (1997) destaca que o propósito fundamental da avaliação com caráter formativo é verificar se o aluno domina ou está dominando os objetivos propostos, de modo a expressar seus conhecimentos, habilidades e atitudes nas atividades desenvolvidas.



[...] É através da modalidade formativa que a avaliação assume sua dimensão orientadora, fornecendo dados para o replanejamento da prática docente e orientando o estudo contínuo e sistemático do aluno, para que sua aprendizagem possa avançar em direção aos objetivos estabelecidos. (HAYDT, 1997, p. 293)

Na **avaliação somativa**, entendida por Bloom, Hastings e Madaus (1983) como classificatória, o objetivo é avaliar o grau em que os resultados têm sido alcançados ao longo e no final do curso.

Haydt (1997) afirma que quando a avaliação é utilizada com o propósito de atribuir ao aluno uma nota, podemos considerá-la como avaliação somativa, que classifica os resultados obtidos pelos alunos ao final de um semestre, ano ou curso, tendo sempre por base os níveis de aproveitamento preestabelecidos.

Com isso, percebemos que esses três tipos de avaliação podem ocorrer de modo a garantir a aprendizagem dos alunos. Portanto, podemos concluir que existe uma estreita relação entre a avaliação e a definição de objetivos. É a partir da elaboração do plano de ensino, com a definição dos objetivos que orientam o processo de ensino e aprendizagem, que podemos julgar os resultados da aprendizagem dos alunos (HAYDT, 1997).

Sem medo de errar

Nesse momento, é hora de mobilizar os conteúdos aprendidos para resolver a situação-problema apresentada no início desta seção. Assim, poderá se remeter ao sentido e ao significado de objetivo e perceber que suas dimensões mais amplas, com os objetivos gerais, ou menos abrangentes, nos objetivos específicos, devem se relacionar com o resultado da aprendizagem, com quem eu quero formar.

Em um primeiro momento, é interessante que você leve os professores a pensarem sobre o sentido do ato de planejar. Planejamos para quê? Por quê? O que queremos obter ao pensar num planejamento? É interessante conduzir o grupo para uma reflexão que aponte para o sentido e o significado do

papel do planejamento e, assim, chegar ao ponto da discussão: os objetivos.

Os autores apresentados no livro didático são enfáticos ao destacar a importância dos objetivos como uma exigência indispensável para o trabalho docente, inclusive Libâneo (1994), que destaca que essa atitude requer um posicionamento ativo do professor em sua explicitação, em seu planejamento escolar e no desenvolvimento de suas aulas, pois nos objetivos estão os determinantes sociopolíticos da prática educativa. Portanto, é também uma escolha política quando se determina, por meio dos objetivos, a correspondência entre os conteúdos que se ensina e sua relevância social.

Mas como fazer com que os professores tomem consciência dessa tarefa tão importante? Seria interessante partir de uma situação do dia a dia para chegar até a reflexão sobre o planejamento educacional. Fazê-los pensar em quantas questões temos que dar conta para que um planejamento seja bem elaborado, quais aspectos internos e externos influenciam tal prática e quais determinantes da sociedade – a política, a economia e as condições sociais, até as dimensões cognitivas – devem ser considerados para obtermos o sucesso do nosso planejamento.

Qual é a finalidade do planejamento? Atingir o objetivo? Eis o ponto que você deve explorar nas discussões com o seu grupo de professores.

Libâneo (1994) aponta que o futuro professor pode se assustar com tantos objetivos ao identificar os diferentes níveis de abrangência do sistema escolar para o plano de aula do professor; pode, inclusive, se perguntar como dará conta de realizá-los, ou até se eles são necessários para o seu trabalho docente. Nesse momento, é papel do coordenador pedagógico explicitar que não podemos ter dúvida de que o trabalho do professor envolve uma série de convicções e opções sobre o destino do homem e da sociedade, e se não percebermos a relação do macro com o micro, da política educacional até a sala de aula, correremos o risco de formar células isoladas de conhecimento que não veem sentido no ensinar e no aprender. Isso significa propor aos professores que tomem consciência de que quando elaboram uma prova para os seus alunos, conscientemente ou não, estão pensando em objetivos.



Atenção

A questão central da situação-problema é encaminhar o professor para a

compreensão de que refletir sobre o processo pedagógico é também avaliar, e que avaliar é planejar e estabelecer objetivos, desde o processo inicial do ensino, isto é, no começo do ano. Além disso, que o docente perceba essa atividade como permanente de sua prática pedagógica, pois muitas vezes é preciso rever o planejamento, adequar as estratégias de ensino, avaliar a sua didática mediante os resultados obtidos nas avaliações, bem como, na ação final, constatar resultados. Seria muito ingênuo pensarmos que a avaliação é uma atividade meramente burocrática, ao contrário, mostra-se uma ação educativa extremamente relevante a partir do momento em que a articulamos com os objetivos educacionais.

Avançando na prática

Planejar e avaliar: para quê?

Descrição da situação-problema

Agora, vamos ampliar os seus conhecimentos apresentando uma nova situação-problema. Em uma escola pública de Ensino Fundamental, os professores, no momento de formação continuada, apresentaram questões sobre a participação deles na elaboração dos objetivos educacionais. Percebiam sua participação efetiva na elaboração dos objetivos específicos de um plano de aula e até dos objetivos gerais no plano de ensino, mas não conseguiam entender como poderia haver participação em objetivos gerais em níveis mais abrangentes, como no sistema escolar e na própria escola com o Projeto Político Pedagógico. O seu desafio, sendo coordenador pedagógico da escola, é mostrar aos professores de que modo a sua participação pode ocorrer nas demais instâncias de elaboração dos objetivos educacionais.

Resolução da situação-problema

Para a resolução da situação-problema, você precisará indicar que sua participação na elaboração dos objetivos gerais do sistema escolar ocorre de maneira indireta, por meio de discussões e propostas apresentadas nas associações profissionais e sindicatos. É importante analisar como ocorre a construção e a implementação do Projeto Político Pedagógico da sua escola, para que perceba nessa análise que sua participação na elaboração dos objetivos educacionais nesse documento se dá de modo mais direto, a partir das concepções de educação, de homem e de sociedade construídas de forma coletiva e participativa. Esse é um documento que representa a

identidade da escola por meio da explicitação de suas finalidades sociais, políticas e pedagógicas, tendo como proposta nortear a organização dos objetivos educacionais do plano de ensino. Há uma responsabilidade mais direta do professor na elaboração do plano de ensino, pois mesmo que seja definido com seus pares, colegas de trabalho, deve ser ressaltado no plano de aula para que efetivamente chegue à sala de aula e atinja a formação do sujeito que queremos formar. E, por fim, propor a construção coletiva de um painel que retrate os diferentes níveis de abrangência da elaboração dos objetivos educacionais e que possa ser um elemento de discussão e fechamento do entendimento do papel dos objetivos educacionais junto à busca de resultados de aprendizagem.

Faça valer a pena

1. De maneira geral, a clareza de um objetivo depende de sua operacionalização, isto é, do detalhamento daqueles comportamentos que o aluno deve apresentar para atingi-lo. Isso não significa limitar a atuação do professor, mas sim que cabe a ele a responsabilidade de refletir sobre a dimensão real daqueles comportamentos que traduzem suas expectativas com relação aos alunos. Essa é a única saída, se não pretendemos permanecer no plano do discurso vazio (AUDI, 1979 apud HAYDT, 1997, p. 124).

(HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.)

O texto acima se refere a objetivos específicos que devem ser disponibilizados em que tipo de documento elaborado pelo professor?

- a) Plano Nacional de Educação.
- b) Projeto Político Pedagógico.
- c) Plano de Aula.
- d) Plano de Ensino.
- e) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

2. A avaliação parte sempre da interpretação do que se vê. Envolve as percepções, os sentimentos, as experiências anteriores e os conhecimentos de quem avalia. "Avalia-se de corpo e alma". Embora a subjetividade seja uma das razões para a complexidade do processo avaliativo, e muitos professores desejem "torná-lo mais objetivo e preciso", não há como fugir do seu caráter subjetivo (HOFFMANN, 2015, p. 86-87).

(HOFFMANN, J. **Avaliação e educação infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a

criança. 20. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.)

Essa subjetividade na avaliação se dá por causa de qual característica?

- a) O caráter interpretativo do processo avaliativo é totalmente objetivo.
- b) Cada pessoa interpreta o que observa de uma maneira própria e única.
- c) A subjetividade é inerente à avaliação e ao processo avaliativo.
- d) A ação avaliativa não é um processo reflexivo; ele é, portanto, objetivo.
- e) Ao avaliar, desconsidera-se todo o envolvimento pessoal e perceptivo do outro.

3. Os pais das crianças e dos jovens, em geral, estão na expectativa das notas dos seus filhos. O importante é que tenham notas para serem aprovados. Isso é facilmente observável na denominada reunião de pais e mestres, no final de cada bimestre letivo, especialmente no nível de escolaridade de 1º grau. Os professores vão à reunião para entregar os boletins aos pais e conversar com eles sobre as crianças que estão “com problemas”. Tais problemas, na maior parte das vezes, se referem às baixas notas de aproveitamento (LUCKESI, 2008, p. 19).

(LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.)

Considerando esse contexto, avalie as seguintes asserções e a relação proposta entre elas.

Durante o ano letivo as notas vão sendo observadas, médias vão sendo obtidas.

PORQUE

O que predomina são as notas, não importando como elas foram obtidas e nem por quais caminhos.

A respeito dessas asserções, assinale a alternativa correta:

- a) As asserções são proposições verdadeiras, e a segunda asserção é uma justificativa da primeira.
- b) As asserções são proposições verdadeiras, porém a segunda asserção não justifica a primeira.
- c) A primeira asserção é uma proposição falsa, e a segunda é uma proposição verdadeira.
- d) A primeira asserção é uma proposição verdadeira, e a segunda é uma proposição falsa.
- e) Ambas as asserções são proposições falsas.

Seção 3.3

Conteúdos de ensino e metodologia

Diálogo aberto

Querido aluno,

Nesta seção, temos alguns objetivos, como: compreender a importância dos conteúdos de ensino e sua articulação com os objetivos e a metodologia; conhecer os diferentes métodos e as técnicas de ensino para o trabalho individual e para o trabalho em grupo; e reconhecer o papel dos recursos didáticos e as inovações tecnológicas como apoio docente.

O contexto de aprendizagem permite que você, enquanto coordenador pedagógico, proponha aos professores refletir sobre as políticas públicas e como estas podem influenciar as práticas na escola, em especial na determinação “do que fazer”, levando a refletir sobre a escolha das estratégias e dos procedimentos de ensino; “onde chegar”, ou seja, por meio de quais metas e objetivos; e no “como fazer”, que diz respeito aos métodos e às técnicas de ensino.

Nesse momento, apresentamos uma situação-problema para que, a partir do conteúdo, você possa resolvê-la. Sabemos que o coordenador pedagógico exerce papel formativo junto aos professores abordando diversas questões, em especial, destacamos o ensino-aprendizagem e o planejamento. O coordenador identifica na formação continuada que os professores apresentam falhas na elaboração do planejamento e os encaminha a refletir sobre “o quê”, “para quê” e “como” ensinar, além de refletir sobre os resultados que queremos que os alunos atinjam. Quando o professor pensar sobre as questões anteriores, significa que este poderá perceber as articulações que aparecem imbricadas entre o objetivo, o conteúdo, a metodologia e a avaliação. Como haviam sido observadas na prática pedagógica dos professores as falhas no planejamento, propôs-se que eles elaborem um plano de aula para que possam analisar se de fato compreenderam os elementos que devem ser considerados ao elaborar esse documento. Sabemos que não existe uma receita pronta para tal, mas isso não significa deixar de considerar os pontos anteriormente destacados. Diante dessa situação, o seu desafio é se colocar no lugar do professor e elaborar um plano de aula.

Para isso, retome alguns conceitos aprendidos anteriormente e articule a seleção dos conteúdos a partir dos objetivos e da escolha de metodologia de ensino; identifique os métodos e as técnicas de ensino mais adequadas e que favoreçam o aprendizado, além de considerar o papel dos recursos didáticos e das inovações tecnológicas como apoio docente.

Não pode faltar

O trabalho docente é uma atividade complexa. Temos visto, ao longo desta disciplina de Didática, que essa ação se caracteriza pela atividade de ensino das matérias escolares. Para efetivar o ensino-aprendizagem, o professor deve planejar as suas ações, combinando objetivos, conteúdos, métodos e formas de organizar o ensino para que consiga desenvolver, junto ao aluno, conhecimentos, habilidades, competências e atitudes que o encaminhem para um grau de consciência sobre qual é o seu papel na sociedade e na vida. Há três elementos essenciais para a efetivação do ensino: a matéria, o professor e o aluno.

Em determinada época da história da educação, vimos esses elementos se organizando de formas diferentes. No século XIX e início do século XX, a organização desses elementos ocorria de forma totalmente linear e mecânica, sem perceber o movimento de ida e volta entre um e outro; isto é, a preocupação centrava o ensino como transmissão de conhecimento e a aprendizagem como assimilação da matéria dada, por exemplo: o professor passa a matéria, os alunos escutam passivamente, repetem, memorizam e depois resolvem exercícios em que reproduzam exatamente o que foi aprendido, sem relacionar com a vida e com as práticas sociais, muito menos com seus conhecimentos prévios.

Dessa forma, entende-se como conteúdo um conhecimento morto, estático e cristalizado, sem que os alunos possam reconhecer um significado real. Libâneo (1994) destaca que os conteúdos assim concebidos subestimam a atividade do pensar dos alunos, suas relações, privando-os da possibilidade de empregar suas capacidades e habilidades para a aquisição consciente de conhecimentos, separando-os das condições socioculturais dos alunos, afetando diretamente o rendimento escolar.

Haydt (1997) aponta que o movimento da Escola Nova, em oposição à escola tradicional, valorizou mais os métodos e as técnicas de ensino, em detrimento do conteúdo a ser ensinado. Mas sabemos o quanto os

conteúdos são importantes, sobretudo porque estes constituem a tessitura básica sobre a qual o aluno constrói e reestrutura o conhecimento.

Atualmente, a proposta é que os conteúdos sejam vistos como uma ação recíproca entre a matéria, o ensino e os estudos dos alunos, no intuito de que estes possam, por meio dos conteúdos, formar suas capacidades e habilidades intelectuais para que se tornem sujeitos da própria aprendizagem (LIBÂNEO, 1994).



Assimile

Conteúdos de ensino – conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos e modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagogicamente e didaticamente, visando à assimilação ativa e à aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Assim, englobam conceitos, fatos, ideias, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognoscitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social, valores, convicções e atitudes. Eles são expressos nos programas oficiais, nos livros didáticos, nos planos de ensino e de aula, nas aulas, nas atitudes e convicções do professor, nos exercícios, nos métodos e nas formas de organização do ensino (LIBÂNEO, 1994, p. 128-129).

Partindo do pressuposto da democratização do saber sistematizado, a escolha dos conteúdos de ensino considera que os conhecimentos e os modos de ação surgem da prática social e histórica dos homens, que vão sendo sistematizados e transformados em objetos de conhecimento; assimilados e reelaborados, pois são instrumentos de ação para atuação na prática social e histórica, revelando o estreito vínculo existente entre o sujeito do conhecimento e a sua prática social de vida (LIBÂNEO, 1994).

Nesse sentido, devemos considerar a riqueza do conhecimento científico e das experiências acumuladas pela humanidade e submetê-los ao crivo dos seus determinantes sociais, para assim possibilitar que o conhecimento científico ganhe uma dimensão crítico-social dos conteúdos. Em relação a essa abordagem dos conteúdos do ensino, Libâneo (1994) destaca a questão do conteúdo que ensina a pensar criticamente, o que significa estudar cientificamente a realidade, considerando a história e apreendendo a realidade natural e social na sua transformação em objetos de conhecimento, na consciência de seus interesses e necessidades para que o conduzam à transformação das condições sociais por meio desse conteúdo.



Refleta

Por meio de qual tendência pedagógica podemos levar o homem a vincular os objetivos socialmente determinados a interesses concretos? Como podemos situar um tema de estudo na sua atividade prática coletiva, atendendo aos problemas sociais, ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e às necessidades humanas básicas? O tratamento metodológico dos conteúdos, numa ótica crítico-social, pode nos levar a objetos de estudo impregnados de significações humanas e sociais? Essas questões devem levar você, aluno, a articular os conhecimentos apreendidos até o momento e lembrar das diversas tendências apresentadas anteriormente neste livro didático.



Pesquise mais

Para retomar os conceitos anteriormente apresentados e estudar mais sobre a Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos, sugerimos a leitura do artigo *Fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia crítico-social (perspectiva histórico-cultural)*, de José Carlos Libâneo, publicado pela Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Pedagogia%20criticosocial.doc>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

Libâneo (1994) afirma que a unidade ensino-aprendizagem se concretiza na interligação de dois momentos indissociáveis, o da transmissão e o da assimilação ativa desses conhecimentos e habilidades, sempre atendendo às condições específicas de cada situação didática. Para que o professor possa definir os objetivos do ensino da matéria, ele deve delimitar os conteúdos que compõem o plano de ensino para uma série, e estes devem ser organizados por unidades temáticas.

Zabala (1998, p. 141) aponta que as unidades temáticas, isto é, a organização dos conteúdos obedece a certos critérios que fazem com que a seleção do conteúdo de cada unidade e os tipos de relações que podem ser estabelecidos entre eles sejam de uma maneira e não de outra. “Os conteúdos das atividades das unidades didáticas passam de uma matéria para outra sem perder a continuidade [...]”.

Ainda em relação à unidade didática, Libâneo (1994) aponta algumas características, tais como:

1. Formar um todo homogêneo de conteúdos em torno de uma

ideia central.

2. Ter uma relação significativa entre os tópicos a fim de facilitar os estudos dos alunos.

3. Ter um caráter de relevância social, no sentido de que os conteúdos se tornem “vivos” na experiência social concreta dos alunos.

Diante do exposto, podemos inferir que a escolha dos conteúdos é uma das tarefas mais importantes para o professor, pois são a base informativa e formativa do processo de ensino e aprendizagem. Para selecionar e organizar os conteúdos a serem transmitidos, o docente precisa dominar a estrutura de sua disciplina e conhecer as necessidades e os interesses de seus alunos através das manifestações do ambiente onde vivem (HAYDT, 1997).

Haydt (1997) aponta ao professor cinco critérios a serem seguidos para selecionar os conteúdos a serem ensinados:

1. Validade – Relação clara entre os objetivos a serem atingidos e o ensino e os conteúdos trabalhados.

2. Utilidade – A possibilidade de aplicar o conhecimento adquirido em situações novas.

3. Significação – Relacionar às experiências por ele vivenciadas.

4. Adequação ao nível de desenvolvimento do aluno – Respeitar o grau de maturidade intelectual do aluno e estar adequado ao nível de suas estruturas cognitivas.

5. Flexibilidade – A possibilidade de alterar os conteúdos selecionados diante das necessidades e interesses do grupo dos alunos.

Para o ensino dos conteúdos, o professor se vale de um método no qual os objetivos são determinados pela relação objetivo-conteúdo. Eles se referem aos meios para alcançar os objetivos gerais e específicos do ensino (LIBÂNIO, 1994). O autor aponta que o conceito mais simples da palavra **método** é o de caminho para atingir um objetivo.

Assim, numa perspectiva de tendência crítico-social dos conteúdos, os métodos de ensino devem partir da relação direta entre a experiência dos alunos e o saber trazido de fora, isso porque consideramos os conteúdos

como realidades exteriores ao aluno, que devem ser assimilados, mas que também estão ligados às realidades sociais (HAYDT, 1997).



Exemplificando

Para organizar as formas de dirigir o processo de ensino, o professor seleciona e organiza vários métodos de ensino e vários procedimentos didáticos em função das características de cada matéria. Para pensar melhor sobre a organização de técnicas de ensino, apresentamos um exemplo da técnica "Faça o mapa", que ajuda o professor a planejar melhor as aulas. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PSgOqKYUp2A>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

Haydt (1997) propõe alguns critérios de seleção para a escolha de um procedimento de ensino: adequação aos objetivos estabelecidos para o ensino e a aprendizagem; a natureza do conteúdo a ser ensinado e o tipo de aprendizagem a efetivar-se; as características dos alunos (faixa etária, nível de desenvolvimento, grau de interesse e suas expectativas de aprendizagem). Portanto, é a partir desses aspectos que o professor estabelece e define como ensinar.

Temos diferentes tipos de métodos de ensino: método de exposição pelo professor; método de trabalho independente; método de elaboração conjunta; método de trabalho em grupo e atividades especiais (LIBÂNEO, 1994).

○ **método de exposição pelo professor** pressupõe que ele se utilize da exposição verbal para explicar de modo sistematizado um conteúdo e que, por meio desse procedimento, consiga mobilizar a atividade interna do aluno de concentrar-se e de pensar. Libâneo (1994) aponta que esse método sofreu críticas, principalmente por não considerar o princípio da atividade do aluno e, por isso, sugere que o professor o combine com outros procedimentos, como o trabalho independente, a conversação e o trabalho em grupo.

○ **método de trabalho independente** dos alunos consiste em tarefas, as quais são dirigidas e orientadas pelo professor, de forma a oferecer possibilidades para que os alunos resolvam as atividades de forma independente e criativa. Para isso, os discentes precisam de conhecimentos prévios sobre o assunto, compreender a tarefa e seu objetivo, além do domínio do método de solução, de modo que possam

aplicar conhecimentos e habilidades sem a orientação direta do professor. Libâneo (1994) ressalta que esse método pode se tornar de fato um método pedagógico, desde que seja planejado sempre em correspondência aos objetivos, conteúdos e outros procedimentos metodológicos.

Libâneo (1994) destaca que esse tipo de método é bastante utilizado para a sequência didática e ocorre em todas as etapas dessa forma de ensino, tais como: tarefa preparatória, tarefa de assimilação do conteúdo e tarefa de elaboração pessoal.

Quadro 3.2 | Método de trabalho independente

Sequência didática		
Tarefa preparatória	Tarefas de assimilação do conteúdo	Tarefas de elaboração pessoal
Momento em que os alunos escrevem o que pensam sobre o assunto que será abordado, sendo utilizado pelo professor como verificação dos conhecimentos prévios dos alunos, com atividades, como responder a um questionário e fazer uma redação.	Ocorrem a partir de exercícios de aprofundamento do tema e até mesmo de sua aplicação. Elas podem ser intercaladas com o método expositivo do professor para reforçar o ensino de algum conceito e fazer esclarecimentos sobre determinado conteúdo, com atividades como estudo dirigido, solução de problemas, pesquisa com base-questão e leitura do texto do livro.	São exercícios em que os alunos podem expressar o que aprenderam.

Fonte: adaptado de Libâneo (1994).

Outra técnica do método de trabalho independente é o **estudo dirigido**, que pressupõe uma série de passos: tarefa de orientação, que pode ser: guia de leitura de um texto, questões de compreensão de texto, exercícios de fixação de conhecimentos por meio de questões, resumo ou esquema. Ao término desse passo, o professor deve identificar os erros, corrigi-los e, se necessário, retomá-los.

Acrescente-se ainda a técnica da **solução de problemas**, em que o professor deve apresentar o problema, oferecer condições para que o aluno faça a coleta de dados e de informações sobre a questão em análise, a fim de identificar possíveis soluções e escolher uma destas soluções – a que for mais adequada às condições existentes. Essa tarefa é bastante utilizada para a aplicação dos conhecimentos aprendidos e aproximar a relação entre teoria e prática.

Libâneo (1994) aponta outras técnicas do método de trabalho

independente, como as **fichas didáticas**, a **pesquisa escolar** e a **instrução programada**. Todas podem ser combinadas com o estudo dirigido.

O **método de elaboração conjunta** é uma forma de interação ativa entre o professor e os alunos, pois propõe obter novos conhecimentos, habilidades e atitudes. Esse método supõe algumas condições prévias para o aluno entender o objetivo da tarefa e ter o domínio básico do conhecimento; essas são condições consideradas como ponto de partida para o trabalho de elaboração conjunta. De acordo com Libâneo (1994), a técnica mais usual desse método é a **conversação didática** ou **aula dialogada**, que consiste em um diálogo aberto no qual os alunos expressam suas opiniões fundamentais sobre o assunto; podem verbalizar suas próprias experiências, argumentar e refutar; aprendem a escutar e, conseqüentemente, adquirem novos conhecimentos. O autor afirma que a forma mais comum de organizar a conversação didática é por meio da pergunta, tanto por parte do professor quanto dos alunos, pois esta funciona como um estímulo para o raciocínio e incita os alunos a observarem, pensarem, duvidarem e tomarem partido. Na medida em que formulam perguntas, respondem, debatem, articulam os conhecimentos e compreendem a matéria.

O **método de trabalho em grupo** é o conjunto de duas ou mais pessoas em situação de interação agindo em função de um objetivo comum (HAYDT, 1997). A autora afirma que os principais objetivos do trabalho em grupo são o de facilitar a construção do conhecimento; permitir a troca de ideias e opiniões, além de possibilitar a atividade de cooperação em busca de um fim comum.

Para o trabalho em grupo podem ser designados papéis de modo a organizar melhor o trabalho e favorecer o desempenho do grupo, que seriam: coordenador – quem orienta e conduz o grupo em busca dos objetivos; secretário – quem escreve e anota as informações e sugestões do grupo em relação ao trabalho a ser desempenhado; e o relator – o aluno que fará a exposição do trabalho frente ao grupo de alunos e para o professor (HAYDT, 1997).

Haydt (1997) nos apresenta algumas técnicas de método de trabalho em grupo organizadas no Quadro 3.3.

Quadro 3.3 | Técnicas de método de trabalho em grupo

Técnica	Modo de organizar o grupo
Grupos de cochicho	Dividir a classe em duplas. Estas duplas trocam informações sobre o assunto, resolverão um exercício ou um problema, ou até mesmo uma tarefa determinada. Depois, apresentarão para o grupo de alunos as suas conclusões.
Discussão 66 ou Philips 66	Subdividir a turma em grupos de seis participantes, que discutem um assunto durante seis minutos. Em seguida, cada grupo apresenta suas discussões.
Simpósio	Breves apresentações de diversas pessoas sobre diferentes aspectos de um mesmo tema ou problema.
Painel	Um grupo de três a seis pessoas que conversam entre si e debatem expondo os seus pontos de vista diante de um assunto ou problema, isso diante de um grupo maior de pessoas, que posteriormente formulam perguntas.
Seminário	Um aluno ou um grupo de alunos realiza uma pesquisa sobre determinado assunto, para que possa expor o tema estudado para toda a turma, a fim de apresentar novas soluções para os problemas levantados.
Tempestade cerebral	Apresentação livre de ideias ou de alternativas de solução para um determinado problema, com possibilidade de usar a criatividade. Depois de coletadas as ideias e informações sobre o tema ou assunto abordado, submetê-las a uma análise crítica.

Fonte: adaptado de Haydt (1997).

Haydt (1997) ainda destaca mais duas técnicas para serem utilizadas pelo professor, o **Estudo de Caso** e o **Estudo do Meio**. O estudo de caso consiste em apresentar aos alunos uma situação real, a partir do assunto estudado, para que possam analisar e propor alternativas de solução, momento em que mobilizarão os conhecimentos teóricos para aplicá-los em situações reais ou até mesmo criadas pelo professor, de modo a aproximá-los ao máximo da realidade. A respeito da técnica do estudo do meio, esta permite ao aluno estudar de maneira direta o meio natural e social do seu entorno, e tem como objetivo criar condições para que o aluno participe com a realidade circundante. Essa técnica se desenvolve a partir de algumas fases: planejamento, execução, exploração e apresentação dos resultados, e o professor tem o papel de orientar e coordenar para que o aluno aprenda.

Para que os procedimentos de ensino e aprendizagem ocorram, faz-se necessário pensar em meios de ensino ou recursos materiais que possam subsidiar melhor a prática educativa do professor. Libâneo (1994) considera como meios de ensino todo equipamento utilizado para a organização e condução da aula, isto é, equipamentos de recursos audiovisuais, mídias, livros, figuras, objetos concretos e materiais.

Zabala (1998) aponta a importância de o professor estar a par de todo tipo de materiais úteis para a função educativa e, inclusive, que

possa construir critérios básicos de análise que permitam adotar decisões fundamentais a respeito da seleção, do uso, da avaliação e da atualização constante desse tipo de material.

Dessa forma, as diferentes possibilidades existentes para o uso dos meios de ensino devem sempre servir como suporte educativo que favoreça a aprendizagem do aluno. Por isso, devem estar sempre articuladas com os conteúdos a serem ensinados e os seus objetivos.

Zabala (1998) destaca uma série de suportes que podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem, que são: **suporte papel** (descartável e não descartável) – livros, textos, fichas de anotação, cadernos e blocos; **projeção estática** – retroprojetor e slides; **imagem em movimento** – vídeos, documentários e programas de TV; **suporte da informática** – internet, aplicativos e programas de informática; **suporte multimídia** – computador, celular e tablet.



Exemplificando

Indicamos um vídeo com um exemplo de como o professor pode tornar as suas aulas mais dinâmicas e criativas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jeHaOGQ_0YM>. Acesso em: 22 nov. 2016.

Concluimos que, com o avanço tecnológico, o professor não pode estar alheio às inovações de modo a favorecer a sua atuação docente. Entretanto, sempre deve considerar o objetivo e o conteúdo como norteadores na escolha, considerar a disponibilidade dos recursos antes de inseri-los no planejamento, bem como as capacidades intelectuais e cognitivas de quem irá manusear os meios selecionados para utilização (LIBÂNEO, 1994).

Sem medo de errar

Nesse momento, é hora de mobilizar os conteúdos aprendidos para resolver a situação-problema apresentada no início desta seção.

O processo de ensino e aprendizagem combina uma série de atividades organizadas e sistematizadas pelo professor a fim de atingir as propostas contidas em seu planejamento. Este se apresenta como um documento norteador para a efetivação das práticas pedagógicas, combinando objetivos, métodos e formas organizativas do ensino (LIBÂNEO, 1994).

Diante disso, um planejamento só pode ocorrer a partir da consciência do professor de perceber como as políticas públicas estão imbricadas na determinação do currículo e na forma de ensinar e aprender. Portanto, o futuro professor não poderá se assustar diante da complexidade do ensino e de seus processos de organização. E se esse professor não compreender tal complexidade?

Libâneo (1994) aponta que se perguntarmos aos professores de nossas escolas o que são conteúdos de ensino, provavelmente estes poderão responder que são conhecimentos de cada matéria do currículo que transmitimos aos alunos a partir da matéria do livro didático. O autor destaca que essa é uma ideia totalmente errada. Compreender a complexidade do ensino significa perceber os meandros que o permeiam e alguns elementos, tais como o conteúdo, o professor e o aluno. Estes não ocorrem de forma linear e nem mecânica, pois o movimento desses elementos se dá a partir de idas e vindas, até que o aluno aprenda verdadeiramente.

Outro fator de extrema importância para guiar o professor até o planejamento é a percepção do conjunto do trabalho escolar. Quando pensamos num ensino de qualidade, isso significa considerar que os conteúdos selecionados devem atender a um conjunto de conhecimentos sistematizados, desenvolver hábitos e habilidades, atitudes e convicções nos alunos e os encaminhar para a conquista da autonomia e para o exercício da cidadania.

Nesse sentido, um professor que não tenha consciência do seu papel e da importância do planejamento pode considerá-lo como um documento sem função, apenas um documento burocrático que não apresenta necessidade de articulação com a realidade social dos alunos.

Portanto, para organizar e montar um plano de aula, o professor deve identificar a situação concreta da escola, da matéria e dos alunos; expressar, por meio dos objetivos, as expectativas de aprendizagem dos estudantes e, a partir deles, extrair os conteúdos que serão organizados no planejamento, para que possa pensar em procedimentos e técnicas de ensino que darão conta de atingir resultados positivos de aprendizagem. Sempre considerando quais serão os recursos materiais mais adequados para atender ao ensino dos conteúdos selecionados e, também, as condições físicas do espaço.

Libâneo (1994) afirma que, ao selecionar um recurso material a ser utilizado em sala de aula, o professor deve dominar com segurança o uso dos equipamentos, lembrando que estes meios auxiliares de ensino devem ser selecionados e constar no plano de ensino ou plano de aula.



Atenção

A questão principal da situação-problema é a elaboração de um plano de aula. Libâneo (1994) aponta que o professor, ao iniciar o processo de elaboração de um plano de aula, deve considerar que o período de tempo para que a sua aula ocorra é variável. Mediante isso, pensar que dificilmente um assunto ou conteúdo se esgotará numa só aula e, portanto, deve considerar as relações e a continuidade que as aulas terão ao longo do seu planejamento. Planejar um conjunto de aulas possibilita que o professor contemple todas as sequências de fases que um processo de ensino e aprendizagem exige, que são: **preparação e apresentação dos objetivos, conteúdos e tarefas; desenvolvimento da matéria nova; consolidação**, que é a fase de o aluno fixar o conteúdo por meio de **exercícios e recapitulação**; e a **avaliação**, que tem como pressuposto verificar os resultados de aprendizagem do aluno.

Avançando na prática

Repensando formas de verificação de rendimento dos alunos

Descrição da situação-problema

Imagine que você, como professor que está realizando o seu plano de aula, se depara com a necessidade de repensar as questões sobre a avaliação, pois este elemento do plano de aula, articulado com o objetivo, o conteúdo e os métodos de ensino, está sendo contemplado somente no final do processo. Sabemos que a avaliação é uma tarefa didática necessária do trabalho docente e que deve ser permanente durante todo o processo, pois permite refletirmos sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Sendo assim, você, como professor, deve inserir no seu plano de aula os vários momentos em que a avaliação docente deve ser contemplada. Como você pode, no seu plano de aula, prever essas formas de verificação de rendimento dos alunos ao longo do processo de ensino e aprendizagem?

Resolução da situação-problema

Para a resolução da situação-problema, você, como professor, deve entender a avaliação como um elemento que apresenta várias funções, e não apenas como uma situação encerrada em si mesma. Considerando a avaliação como tarefa de verificação, qualificação e apreciação qualitativa, perceberemos a necessidade de torná-la presente nos diferentes momentos

do plano de aula. Deve constar no início da aula, como forma de verificar o que o aluno sabe antes do desenvolvimento da matéria (pode se remeter à técnica “tempestade de ideias”, descrita no livro didático); durante a aula, como forma de acompanhamento do progresso dos alunos, apreciando os resultados, corrigindo os erros, retomando uma explicação do conteúdo, caso seja necessário. Nesse caso, essa atividade inserida no plano de aula durante o processo fornecerá ao professor informações sobre como ele está se saindo no ensino, portanto, uma forma de avaliar seu desempenho junto aos alunos e planejar uma atividade no final, para que possa ser um indicativo de avaliação dos resultados da aprendizagem. Logo, pensar no desenvolvimento metodológico desses momentos didáticos no planejamento do plano de aula permitirá que o professor seja mais assertivo no ensino e garanta, possivelmente, maior êxito da aula.

Faça valer a pena

1. Masetto (1997) aponta que as estratégias são recursos importantes para a aprendizagem. Sabemos que existe toda uma tecnologia de ponta que a escola pode utilizar dentro e fora de seu espaço físico. Diante de uma sociedade em que os recursos ligados à tecnologia vão se tornando cada vez mais acessíveis à população, é importante fazer algumas considerações:

- Ao centrar a construção do conhecimento somente sobre o livro didático, a escola cria um ambiente de aprendizagem parado no tempo, fora de contexto e

_____ de seu pessoal.

- A escola precisa utilizar as novas tecnologias, como games, tablets e outros recursos atualizados, para desenvolver aulas _____ e motivadoras.

Assinale a alternativa que corresponde às palavras que completam corretamente as lacunas:

- a) inovadora; capacitação; tradicionais.
- b) interessante; computador; monótonas.
- c) desinteressante; treinamento; criativas.
- d) contagiante; treinamento; atualizadas.
- e) desinteressante; computador; monótonas.

2. Haydt (1997, p. 128) afirma que o conteúdo é o conhecimento sistematizado e

organizado de modo dinâmico, sob a forma de experiências educativas. É o ponto de partida tanto para a aquisição de informações, conceitos e princípios úteis como para o desenvolvimento de hábitos, habilidades e atitudes.

Sendo assim, a autora aponta que, para a seleção de conteúdos, existem duas modalidades de organização, de acordo com o seu nível de operacionalização:

1. Programa escolar oficial, e 2. Programa pessoal de cada professor. Podemos classificar, nesta ordem, como sendo:

a) 1. Guia que traça em linhas gerais os fins e conteúdos da ação educativa para um determinado grau de ensino; e 2. O plano de ensino que operacionaliza as diretrizes curriculares do sistema de ensino e especifica os objetivos e conteúdos da ação educativa.

b) 1. O plano de ensino que operacionaliza as diretrizes curriculares do sistema de ensino e especifica os objetivos e conteúdos da ação educativa; e 2. Guia que organiza em linhas gerais os fins e conteúdos da ação educativa para um determinado grau de ensino.

c) 1. Guias curriculares que apresentam conceitos básicos e habilidades fundamentais a serem desenvolvidos ao longo do curso; e 2. Guia curricular oficial elaborado em nível de sistema oficial de ensino para dar unidade ao trabalho dos professores.

d) 1. Plano que se organiza a partir das condições reais de cada classe e seu nível de desenvolvimento dos conteúdos; e 2. Guia que especifica os objetivos e a ação educativa, de acordo com as aprendizagens anteriores dos alunos.

e) 1. Guia que especifica os objetivos e a ação educativa, de acordo com as aprendizagens anteriores dos alunos; e 2. Guias curriculares que apresentam conceitos básicos e habilidades fundamentais a serem desenvolvidos ao longo do curso.

3. A respeito da organização dos conteúdos, Haydt (1997) aponta que existem três critérios básicos orientadores: a continuidade, a sequência e a integração.

I. Continuidade	A. Os tópicos sucessivos de um conteúdo partem sempre dos anteriores, aprofundando-os e ampliando-os progressivamente.
II. Sequência	B. O tratamento de um conteúdo ocorre repetidas vezes em diferentes fases de um curso.
III. Integração	C. O relacionamento entre as diversas áreas do currículo, visando garantir a unidade do conhecimento.

Relacione os critérios apontados no lado esquerdo do quadro com os conceitos que aparecem no lado direito. Assinale a alternativa que corresponde à resposta correta:

a) I, A; II, B; III, C.

d) I, B; II, A; III, C.

b) I, A; II, C; III, B.

e) I, B; II, C; III, A.

c) I, C; II, B; III, A.

Referências

- BLOOM, B.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1983.
- BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano nacional de educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.
- CAVALIERE, A. M. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 27-44, jan./jun. 2003.
- DALMÁS, A. **Planejamento participativo na escola**. Elaboração, acompanhamento e avaliação. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- FERREIRA, L. M. S. **Retratos da avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- FUSARI, J. C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativa de respostas. In: CUNHA, M. C. A. A. da; CANHOLATO, M. C. (coord.). Fundação para o Desenvolvimento da Educação (SP) (org.). **A construção do projeto de ensino e a avaliação**. 3. ed. São Paulo: FDE, 1998. 182 p.
- HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- HOFFMANN, J. **Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 20. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MASETTO, M. T. **Didática: a aula como centro**. 4. ed. São Paulo: FDT, 1997.
- MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? como planejar: currículo-área-aula**. 14.

ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**. Por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

SIMPSON, M. G. **Plant systematics**: an overview. Plant systematics. 2. ed. [S.l.]: Academic Press, 2010.

VEIGA, I. P. A. Projeto político pedagógico: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

_____. Inovações e projeto político pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 out. 2016.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Didática: formação inicial docente, formação continuada e a prática educativa

Convite ao estudo

Caro aluno! Chegamos à última unidade de ensino em nossa jornada através da Didática. Na unidade anterior, você esmiuçou os componentes do processo de ensino-aprendizagem conhecendo os vários tipos e níveis de planos e os itens fundamentais para o trabalho docente eficaz: objetivos, metodologia e avaliação de ensino. Para finalizar nossos estudos, nesta unidade iremos conhecer a relação entre Didática e da formação docente, tanto inicial como a continuada, e suas implicações na prática educativa. Ao final da unidade, esperamos que você seja capaz de identificar a importância dessa relação.

Para conduzir nossos estudos, trabalharemos com o seguinte contexto de aprendizagem: Marília acabou de se graduar em Pedagogia e foi aprovada no concurso para professora em uma rede municipal de educação. Assumiu uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental. Para o primeiro dia de aula, sem obter muita orientação da coordenação da escola, preparou uma aula de interpretação de texto em que pudesse interagir com a turma. Ao chegar à sala, os alunos estavam um pouco desconfiados, mas ainda assim, depois de uma breve conversa, ela distribuiu o texto aos alunos e pediu que cada um o lesse individualmente. Ao circular pela sala, percebeu que alguns alunos ainda não sabiam ler, o que a deixou um pouco desorientada. Resolveu, então, ler o texto para os alunos. Mas enquanto fazia a leitura, dois alunos começaram a brigar na sala e ela teve que interromper a leitura para tratar da situação. Marília levou os dois

alunos para a coordenação e pediu que fosse liberada, pois não sabia mais como conduzir a aula e precisava se preparar melhor. Será que houve falhas na formação da Marília? Será que ela foi bem preparada para as situações do cotidiano? Como se deu a disciplina Didática no curso dela?

Para refletir sobre essa situação e buscar uma solução, vamos passar por três seções, discutindo em cada uma delas a relação da Didática, primeiramente, com a formação inicial do professor, passando com a formação continuada, e, por último, com a prática educativa. Nesta última, vamos aprofundar um pouco o estudo sobre as relações no ambiente educacional e, assim, você estará apto a ajudar Marília em suas próximas aulas.

Bons estudos!

Seção 4.1

Didática e formação inicial docente

Diálogo aberto

Como você pôde observar em nosso contexto de aprendizagem, Marília está enfrentando algumas dificuldades para exercer a docência na escola em que trabalha. Em seu primeiro dia de aula, embora ela acreditasse que estivesse preparada, não conseguiu lidar com situações comuns no cotidiano escolar. Nesta seção, você deverá se colocar no lugar do coordenador pedagógico dessa escola. Seu papel será ajudar Marília a exercer a tarefa para a qual foi formada. Então, durante o nosso estudo, você deverá refletir sobre como abordar as dificuldades dela. Como você a ajudaria a analisar essa situação? Quais são as suas percepções com relação às causas dessas dificuldades?

Para lhe ajudar nessa tarefa, vamos iniciar nossos estudos com um breve histórico sobre a formação de professores no Brasil, buscando entender como ocorre essa formação e sua relação com a prática educativa. Analisaremos também o papel da Didática nesse processo e sua relação com o trabalho docente. Ao final da seção, você será capaz de identificar a importância da Didática na formação inicial e na prática educativa docente e, certamente, se sentirá apto para auxiliar Marília na superação de suas dificuldades e realização de um trabalho docente eficaz.

Não pode faltar

[...] os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. (TARDIF, 2002, p. 228)



Para iniciar nossa reflexão, vamos pensar nessa frase de Tardif (2002), um dos maiores estudiosos sobre a formação docente na atualidade. O autor destaca como características de um professor

a detenção de saberes específicos e a capacidade de mobilizá-los na prática educativa. Pensando em Marília, nossa personagem nesta unidade, podemos questionar: por que ela, já graduada em Pedagogia, tem dificuldades para mobilizar os saberes necessários para dar conta das demandas que surgiram? Será que ela não dominou esses saberes? Será que não os obteve?



Vocabulário

O termo **prática educativa** abrange toda relação em que há transmissão de saberes de qualquer tipo ou caráter. Pode ocorrer em qualquer local e envolver quaisquer sujeitos, embora, em nosso caso, estejamos focando mais a escola e as crianças. Entretanto, o pedagogo, ao dominar os conhecimentos presentes em relação ao processo de ensino-aprendizagem, deve ser capaz de aplicá-los em qualquer **prática educativa**.

Para analisarmos essa situação e a resolvermos, é importante que você conheça um pouco da história da formação inicial do professor no Brasil. Para isso, vamos recorrer novamente à Tardif (2013), que nos explica que há um movimento da profissionalização docente em curso há trinta anos, mas que este não evolui de forma linear. O autor evidencia que o trabalho do professor comporta formas de organização antigas, concomitante com novas, em um movimento sempre dinâmico.

Segundo Tardif (2013, p. 552):



Historiadores americanos da educação, Cuban (1993) bem como Tyack e Cuban (1995), mostraram que a maioria dos professores reproduzem em suas práticas pedagógicas as mesmas práticas que foram usadas por seus predecessores há mais de um século. Encontramos uma ideia semelhante para o Canadá em Tardif e Lessard (1999) e para a França em Isambert-Jamati (1990) e Dutercq (1993), que também enfatizam o apego dos professores às práticas pedagógicas tradicionais introduzidas no século XIX, às vezes até mais antigas. Em suma, podemos afirmar que o ensino é um ofício cuja evolução é lenta quando comparado, por exemplo, ao trabalho industrial e ao trabalho tecnológico.

Tardif (2013) aponta três fases na evolução do papel social

do professor no Brasil. Na primeira etapa, que vai do século XVI ao XVIII, é a fase que ele chama de **vocação**. Nessa época, com ensino marcadamente religioso, o exercício da docência era um sacerdócio, entregue somente àqueles que tinham vocação para o ensino. Segundo o autor: “O ensino na idade da vocação era, portanto, essencialmente, um trabalho moral consistindo em agir profundamente na alma das crianças, a discipliná-la, guiá-la, monitorá-la, controlá-la” (TARDIF, 2013, p. 555). Nesse contexto, marcado pela presença feminina, a formação das professoras ocorria através da imitação de professores mais experientes. Não havia necessidade de formação específica, visto que as virtudes femininas eram suficientes para a realização de um bom ensino. Como o ensino era uma vocação, as condições materiais ficavam em segundo plano.

Com o início do processo de secularização e desligamento da igreja, o Estado toma para si a escolarização das crianças, tornando-a, pouco a pouco, obrigatória. A atividade docente deixa de ser vocação e começa a tornar-se um **ofício**, em que as professoras podem fazer carreira e ter um salário decente. A formação dos professores passa a ser um tema de política pública:

Assim é que, a partir do século XIX, as escolas normais se espalham e tornam-se pouco a pouco obrigatórias no século XX, ao passo que a formação se alonga progressivamente, passando do nível secundário ao nível terciário. Entretanto, como em qualquer profissão, a experiência concreta do trabalho permanece o cerne do saber ensinar. Nas escolas normais, o aprendizado da profissão passa pela prática, pela imitação e pelo domínio das rotinas estabelecidas nas escolas pelas professoras experientes, bem como pelo respeito às regras escolares. (TARDIF, 2013, p. 557)

Embora a idade do ofício não tenha se concretizado efetivamente em nosso país, nos últimos anos existe um movimento de **profissionalização** da tarefa docente. Esse movimento consiste na criação e no controle de conhecimento teórico e prático que caracterizem e legitimem a função docente, produzidos pelas universidades.



Recomendamos a leitura do artigo da professora Bernadeti Gatti, o qual apresenta um panorama da formação de professores brasileiros conectando os vários aspectos que a influenciam. Observe que, enquanto pedagogo, é importante que você tenha um conhecimento mais amplo sobre a área de atuação de outros docentes:

GATTI, Bernadeti A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2016.

Nesse movimento, o governo instituiu, em 2006, as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, devendo toda universidade brasileira, pública ou privada, se guiar por essa instrução na condução dos seus cursos. Essa diretriz detalha os caminhos que os cursos de Pedagogia devem percorrer no sentido de tornar o pedagogo o profissional da educação.

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, a formação do professor de Educação Infantil até o quinto ano do Ensino Fundamental passou a ser feita, preferencialmente, nos cursos de Pedagogia, dando um novo rumo para essa graduação que, até então, formava apenas os chamados especialistas da educação (supervisor, diretor, orientador, entre outros), enquanto a formação para o magistério acontecia somente na Escola Normal em nível médio.



De acordo com as diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura em Pedagogia, em seu artigo 5º, o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual e social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental ecológicos; sobre propostas curriculares; e

sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes."

Conforme Tardif (2013), uma das premissas para a profissionalização em qualquer área é a detenção de um saber específico. Vasconcellos (2011) nos alerta que, no caso da educação, o domínio dos saberes específicos torna o profissional especialista da área, mas não o torna professor. Somente através da Didática o pedagogo pode ser capacitado, tornando-se o profissional que detém o domínio do como ensinar, sendo este o grande diferencial do professor como especialista em educação.

Ainda de acordo com Vasconcellos (2011), a educação escolar é um campo de alta relevância social e alta complexidade e, por isso, exige uma formação ampla que qualifique o profissional para tratar as várias situações do seu cotidiano. Em suas palavras:



A formação docente é, atualmente, um dos mais importantes e delicados desafios na luta pela qualidade democrática da educação escolar. Merece relevo porque, como em qualquer profissão, a qualidade do trabalho está estreitamente vinculada à formação teórica e prática do trabalhador. É delicada porque mexe diretamente com a autoimagem do educador, sobretudo quando se constata a fragilidade desta formação (conceitual, procedimental e atitudinal).

[...]

O despreparo (para não dizer desespero) de muitos professores é facilmente constatável: reprodução da metodologia obstrucionista, dificuldade em lidar com conflitos em sala de aula, desorientação diante do aluno que não está aprendendo, dependência do livro didático, fácil aceitação das apostilas padronizadas, pouca produção de material próprio, professor pouco escreve (mesmo para jornal interno da escola), intimidação frente às pressões dos pais, presa fácil dos modismos pedagógicos, vítima de "pacotes pedagógicos" das mantenedoras, expectador dos palpites externos e estranhos ao mundo da educação, invasão de profissionais de outras áreas no magistério. (VASCONCELLOS, 2011, p. 36-37)

Vasconcellos (2011) defende uma formação inicial consistente para que o professor utilize recursos próprios da sua área de atuação no enfrentamento das situações do dia a dia. Entretanto, na maioria das vezes, os professores utilizam recursos do senso comum, como os utilizados por Marília, na expectativa de solucionar o problema. As intervenções práticas do professor estão diretamente relacionadas com a sua formação teórica e suas possibilidades de vivenciar algumas práticas enquanto estudante. Com isso, você pode perceber a importância de a formação docente ser teórico-prática. O estágio, então, tem uma função elementar, sendo um componente teórico-prático associado à pesquisa e à intervenção crítica-reflexiva ao longo do curso. Como terá sido o estágio de Marília? Conforme Albuquerque et al. (2015), muitas vezes esse aspecto fundamental da formação do pedagogo se reduz a uma prática prescritiva e mecânica, com pouca ou nenhuma construção de conhecimento científico e pedagógico por parte do discente. É a partir do estágio que o pedagogo poderá conhecer o aluno real e situações concretas que vivenciará no seu cotidiano profissional. Essa ideia é corroborada por Tardif (2013), para quem os saberes profissionais docentes só têm sentido em relação às situações de trabalho que ele vivencia.

O mesmo autor aponta a didática como atividade elementar na tarefa do professor, e como tal ela é fundamental na formação inicial. Um bom professor deve conhecer as teorias de aprendizagem existentes (como vimos na Unidade 2) para avaliar a melhor forma de intervenção no contexto em que está inserido. E deve ter oportunidade de trabalhar com essas teorias na prática ainda na sua formação inicial. Seria essa uma falha na formação de Marília? E em sua formação, como tem sido?

Ainda conforme Vasconcellos (2011), essa falha na formação inicial pode ter como um dos principais elementos o próprio desinteresse do aluno:

[...] futuro professor procura curso mais curto, procura curso menos exigente, chega atrasado à aula; sai antes; não lê ou só o faz para fazer prova ou trabalho; conclui curso sem ter lido uma obra por completo, tem xerox de xerox; pede para outro assinar lista de presença; cola (o importante é tirar nota; isto demonstra o quanto o futuro professor aprendeu sobre a escola, o quanto incorporou o 'esquema' – *Imprinting*); acha que não precisa fazer o estágio, pede para só assinarem.
(VASCONCELLOS, 2011, p. 40)

”

Nesse contexto, é papel da didática resgatar a reflexão sobre a prática educativa para que os alunos em formação inicial aprendam a ensinar os saberes necessários a todos os seus alunos, alcançando, assim, o patamar profissional. Saber o que os alunos devem aprender e por que eles eventualmente não estão aprendendo é tarefa do professor. Esse deve ser o foco do seu trabalho sempre. Quando ele não se sente capaz disso, como a Marília tem se sentido, é bem provável que sua formação tenha sido essencialmente teórica e não tenha tratado do aluno real.



Refleta

Comparando o que está definido na diretriz curricular para a formação do pedagogo e as discussões trazidas a partir de Maurice Tardif e Celso Vasconcellos, o que você apontaria como principal causa das falhas na formação inicial do pedagogo? Como a Didática pode contribuir para que a formação inicial docente seja eficaz na formação de um profissional qualificado para as reais demandas da atividade educativa?

O profissional docente deve ter sempre como objetivo a aprendizagem do aluno, e para isso deve ter uma formação ampla e entender a complexidade da tarefa de ensinar. Conforme Vasconcellos (2011, p. 50), “[...] ao analisarmos as causas da aprendizagem, temos de nos remeter a tudo aquilo que, de alguma forma, acaba interferindo nela”.



Exemplificando

Como vimos no texto, Celso Vasconcellos (2011) defende a Didática como instrumento para a superação dos descompassos entre ensino e aprendizagem, como as dificuldades enfrentadas por Marília. Ele aponta alguns exemplos de como uma boa formação didática pode ampliar o leque de formas de mediação que podem ajudar o professor a lidar com os vários desafios do dia a dia. Eis alguns desses exemplos:

1. Adequação das expectativas: ser professor dos alunos concretos que se tem (e não de "determinados conteúdos"). Partir de onde o aluno está e não de onde "deveria estar". Para tanto: incentivar o aluno a dizer "com as suas palavras"; adequar o nível de dificuldade das atividades (sucesso à autoestima); tratar o aluno pelo nome (e não por apelido); propiciar

trabalho de monitoria entre os alunos e incentivar horário de estudo em sala e ofertar roteiro de orientação de estudo.

2. Trabalhar com: grupos, seminários, jogos, estudo do meio, experimentação, problematização, complexos temáticos, temas geradores e projetos.

3. Clareza para os alunos dos objetivos do trabalho em sala de aula e flexibilidade para reorganização do tempo e do espaço, com enfrentamento de pressões equivocadas da comunidade e demonstração de competência, e de unidade do grupo para enfrentar resistências.



Faça você mesmo

Baseado nos exemplos de mediação didática citados no quadro *Exemplificando* e no que você leu no texto, discuta com dois ou três colegas e formule mais cinco sugestões de intervenção pedagógica que um professor bem formado deve ser capaz de utilizar nas diversas situações do dia a dia, a fim de garantir a aprendizagem dos alunos.

Sem medo de errar

Como vimos, a formação inicial docente tem deixado a desejar no que se refere a preparar o professor com subsídios teóricos e práticos que o capacitem para enfrentar as diversas situações envolvendo o processo de ensino-aprendizagem que ocorrem no dia a dia escolar.

A solução para a situação que Marília vem enfrentando está na formação continuada, e caberá ao coordenador pedagógico essa tarefa, pois essa formação não ocorre, necessariamente, em cursos e treinamentos, mas na própria escola principalmente.

Cabe ao coordenador dialogar com Marília e detectar as lacunas de sua formação, os pontos frágeis que estão diretamente relacionados com as dificuldades que está enfrentando. A partir desses diálogos, o coordenador deve elaborar um plano de formação contendo encontros periódicos, conforme a disponibilidade de ambos, em que as situações enfrentadas por Marília possam ser confrontadas com as teorias existentes e outras experiências realizadas.

O coordenador deve acompanhar periodicamente as atividades de Marília em sala de aula, a fim de lapidar suas intervenções. Entretanto, para que isso tenha os efeitos desejados, é importante que haja uma relação de confiança entre coordenador e professor, pois este precisa acreditar que o objetivo dessas observações não é outro que não a sua melhoria como profissional. Nessas observações, o coordenador deve apenas anotar o que achar relevante. Ele também pode gravar as aulas (obviamente, com autorização da professora), para utilizar esse vídeo nas discussões com Marília que, ao assisti-lo, pode aprender a fazer sua autocritica. Nesses encontros, os pontos de melhoria devem ser apresentados sempre de maneira reflexiva, para que a própria professora possa perceber suas falhas e vislumbrar novas formas de atuação, caminhando, assim, em direção à autonomia profissional.

Atenção

A troca de experiências com outros professores da escola é essencial para contribuir para a ampliação do olhar de Marília sobre suas possibilidades de intervenção. É fundamental que o coordenador pedagógico propicie momentos oficiais que proporcionem essas discussões, para que Marília conheça as dificuldades enfrentadas pelos colegas e as soluções propostas por eles. O trabalho pedagógico não pode ser isolado.

Avançando na prática

Todos podem aprender

Descrição da situação-problema

Karina é professora do 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola particular. Nesta semana, ela trabalhou com multiplicação, procurando utilizar recursos diferenciados e materiais concretos, conforme aprendeu em sua formação inicial. Entretanto, ao avaliar os alunos, percebeu que 20% deles ainda não demonstraram o domínio do conteúdo e, na semana que vem, está prevista, em seu cronograma, a introdução da divisão. O que Karina deve fazer? Seguir em frente, pois são apenas 20% dos alunos que não aprenderam? Ou ela deve intervir para que esses alunos também aprendam?

Resolução da situação-problema

Como vimos nesta seção, o professor profissional deve favorecer a aprendizagem de todos os seus alunos e, quando isso não acontece, ele deve recorrer à didática e às teorias de aprendizagem para propiciar a aprendizagem, inclusive, dos que apresentam alguma dificuldade para isso. Nesse caso, Karina pode abordar o conteúdo novamente de uma forma diferente e atender os alunos com maior dificuldade, individualmente, em sala de aula. Ela deve dialogar com eles e identificar a zona de desenvolvimento proximal de cada um, mediando a aprendizagem significativa de todos.

Faça valer a pena

1. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, a formação do professor de Educação Infantil até o quinto ano do Ensino Fundamental passou a ser feita, preferencialmente, nos cursos de Pedagogia, dando um novo rumo para essa graduação que, até então, formava apenas os chamados especialistas da educação. Para direcionar essa formação, o governo instituiu, por meio da Resolução nº 1/2006, as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia.

Leia as afirmativas a seguir e, em seguida, assinale a alternativa que contenha apenas afirmativas condizentes com o que propõem as diretrizes curriculares para a formação do pedagogo:

I. O pedagogo é habilitado para trabalhar somente em espaços escolares na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano.

II. É tarefa do pedagogo promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade.

III. O egresso do curso de pedagogia deverá estar apto a demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, sexualidade, entre outras.

IV. A licenciatura em pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério, não compreendendo participação na organização e na gestão de sistemas e instituições de ensino.

a) I e II.

d) II, III e IV.

b) II e IV.

e) II e III.

c) I, II e III.



O ensino escolar, tal como o conhecemos hoje, surgiu na Europa entre os séculos XVI e XVIII, no contexto da Reforma Protestante e da Contrarreforma Católica. Essas grandes reformas religiosas acompanharam-se com efeito da criação de pequenas escolas elementares e dos primeiros colégios modernos, que são o ancestral do ensino secundário. (TARDIF, 2013, p. 554)

2. Conforme Tardif (2013), o início do trabalho docente parte da educação religiosa. Sobre o ensino da idade da vocação, analise as asserções a seguir:

I. O ensino na idade da vocação era um trabalho moral, consistindo em agir profundamente na alma das crianças.

PORQUE

II. A professora devia instruir as crianças, capacitando-as para interagir adequadamente na sociedade.

Assinale a alternativa correta:

- a) As asserções I e II são proposições verdadeiras, mas a II não é uma justificativa da I.
- b) As asserções I e II são proposições verdadeiras, e a II é a justificativa da I.
- c) A asserção I é uma proposição verdadeira, e a II é uma proposição falsa.
- d) A asserção I é uma proposição falsa, e a II é uma proposição verdadeira.
- e) As asserções I e II são proposições falsas.



A frágil formação pedagógica como um todo e a falta de domínio didático do professor, em particular, levou ao longo da história a um conjunto de equívocos. Tomamos como referência a escola elementar, de Gramática, uma vez que será a base da escola moderna. Quando houve uma significativa expansão no século XII, em função – entre outras coisas – da retomada do crescimento urbano, a questão se evidenciou e sucessivas foram as iniciativas inadequadas para resolver os problemas no comportamento e na aprendizagem. (VASCONCELLOS, 2011, p. 39)

3. Vasconcellos (2011) destaca a didática como o grande diferencial na formação do professor. Para ele, através de uma formação didática consistente, o professor:

I. Aprende a mobilizar recursos do senso comum para resolver as situações de aprendizagem em sala de aula.

II. Deixa de responsabilizar o aluno pelo seu fracasso, mas busca recursos nas teorias de aprendizagem para ajudá-lo.

III. Recorre a um grande leque de mediações no que diz respeito às dimensões básicas da atividade docente, para garantir a aprendizagem de todos os alunos.

IV. Aborda o conteúdo da mesma forma tantas vezes quanto necessário até que o aluno aprenda.

V. Incentiva a participação do aluno em sala de aula e na construção do contrato didático.

Assinale a alternativa que contenha apenas afirmativas corretas:

a) II, IV e V.

b) II, III e V.

c) I, II e V.

d) I, II e IV.

e) III, IV e V.

Seção 4.2

Didática e formação continuada

Diálogo aberto

Caro aluno! Nesta unidade, estamos acompanhando a professora Marília, recém-formada, que vem enfrentando sérias dificuldades face aos desafios do cotidiano escolar. Na seção anterior, vimos que a formação inicial consistente com o relevante papel da Didática enquanto instrumento para mobilização dos saberes docentes na prática educativa é fundamental para que o professor tenha condições de atuar com o profissionalismo que a área requer. É provável que a formação de Marília tenha sido excessivamente teórica, dando-lhe poucas oportunidades de intervenção prática.

Vimos também que a discussão em torno dos saberes que definem a profissão docente passa pela valorização dos saberes da experiência (TARDIF, 2013) e, por isso, a articulação entre teoria e prática é extremamente necessária.

Nesta seção, vamos pensar mais um pouco sobre as dificuldades que Marília vem enfrentando. Mesmo após algumas conversas com ela, a coordenação da escola percebe que não houve muitos avanços e ela continua sem saber ao certo como conduzir a turma ou como prender a atenção dos alunos. O que você proporia para melhorar o desempenho dela? Vamos pensar mais detalhadamente no papel da formação continuada como mecanismo para ajudar o professor a encarar os novos desafios da prática educativa, que é sempre dinâmica, e suprir eventuais lacunas em sua formação inicial.

Bons estudos!

Não pode faltar

Na seção anterior, fizemos algumas reflexões acerca da profissionalização da carreira docente através de pensadores que discutem essa questão atualmente. Focamos a formação inicial e o papel da Didática nesse processo. Nesta seção, vamos pensar como a formação continuada contribui para o profissionalismo docente.

A carreira docente talvez seja a mais dinâmica da sociedade, pois trata com a formação educacional de gerações que são sempre afetadas por vários fatores culturais, sociais e econômicos. As necessidades sociais vão mudando tanto quanto a própria sociedade e, nos últimos anos, com o avanço das tecnologias, essas mudanças têm ocorrido cada vez mais rapidamente. Por isso, mesmo que o professor tenha tido uma excelente formação inicial, é necessário que ele continue a investir em sua formação continuada para que possa sempre estar atualizado e dê conta das novas demandas que surgem frequentemente. Essa formação também deve ser foco das políticas públicas educacionais, e não um ato isolado do professor.

Quando pensamos em formação continuada, o que vem à sua mente? Será que para Marília melhorar o desempenho será preciso fazer outra graduação ou uma pós-graduação? Ou a escola deve organizar uma formação específica para ela? Vamos conhecer o que as pesquisas nos dizem sobre isso para, então, você pensar no melhor caminho para ajudá-la a exercer sua função de maneira profissional.

Segundo o documento *Referenciais para a formação de professores*, do MEC:

[...] o professor está desatualizado em relação à discussão sobre a educação, à profissão e seu papel social, escreve e lê pouco, tem uma enorme dependência do livro didático – quando leciona no ensino fundamental – e uma visão bastante utilitária do aperfeiçoamento profissional. (BRASIL, 2002, p. 32)

Por outro lado, esse mesmo documento destaca os docentes como o centro de todo o processo educacional, ratificando a importância da articulação entre a formação inicial e a formação continuada.

A principal crítica aos processos de formação continuada praticados nas últimas décadas é sua característica predominantemente pontual, realizados sob a forma de cursos, oficinas, seminários e palestras que, na maioria das vezes, estão dissociados das necessidades pedagógicas reais dos professores. Além disso, são práticas homogeneizadoras que desconsideram as diferentes circunstâncias em que ocorrem as práticas educativas.

No cotidiano das escolas, a formação continuada também encontra empecilhos quanto ao tempo previsto para sua realização em serviço e à preparação do coordenador pedagógico para atuar como formador dos professores.

Então, qual deve ser o caminho para a formação continuada? Retomando a reflexão sobre profissionalismo, vamos nos utilizar da concepção sintetizada no documento *Referenciais para a formação de professores*, do MEC:



Profissionalismo exige compreensão de questões envolvidas no trabalho, competência para identificá-las e resolvê-las, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas ações feitas. Requer também que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence. Além disso, ele precisa ter competência para elaborar coletivamente o projeto educativo curricular para a escola, identificar diferentes opções e adotar as que considere melhor do ponto de vista pedagógico. (BRASIL, 2002, p. 61)

Essa concepção de profissionalismo, proposta nesse documento, foi convertida em diretriz curricular em 2006, como vimos na seção anterior. Nessa perspectiva, o ponto de partida e de chegada da formação continuada se torna a atuação profissional do professor. Para construir essa competência profissional, a experiência de atuação deve estar alinhada à reflexão sistemática. Daí ser comum, nas pesquisas atuais sobre formação de professores, a utilização recorrente do termo professor reflexivo.



Vocabulário



Profissionalismo exige compreensão de questões envolvidas no trabalho, competência para identificá-las e resolvê-las, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas ações feitas. Requer também que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e interagir cooperativamente com

a comunidade profissional a que pertence. Além disso, ele precisa ter competência para elaborar coletivamente o projeto educativo curricular para a escola, identificar diferentes opções e adotar as que considere melhor do ponto de vista pedagógico. (BRASIL, 2002, p. 61)

Segundo Schön (1992), o criador da expressão *prática reflexiva*, a atuação pedagógica reflexiva implica problematizar o conhecimento na ação – o conhecimento prático que o professor traz consigo – através da reflexão na ação, a partir das decisões imediatas que o professor deve tomar nas situações cotidianas em sala de aula. Esse ciclo se fecha com a reflexão sobre a ação, que é a reflexão a posteriori sobre os procedimentos realizados na ação. Através desse movimento o professor começa a construir um repertório de experiências que poderá lhe ajudar a resolver situações futuras.



Pesquise mais

Recomendamos a leitura do artigo *Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente*. Com ele, você poderá compreender melhor os conceitos discutidos nesta seção.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 21, n. 65, p. 281-298, jun. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n65/1413-2478-rbedu-21-65-0281.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

Leia também o artigo *O caminho de um grupo de formação continuada docente: do compartilhamento de práticas docentes para uma pedagogia da e para a autonomia*. Nele você poderá conhecer uma experiência de formação continuada embasada nos fundamentos que estamos estudando.

STANO, Rita de Cássia M. T. O caminho de um grupo de formação continuada docente: do compartilhamento de práticas docentes para uma pedagogia da e para a autonomia. **Educar em Revista**, [s.l.], n. 57, p. 275-290, set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n57/1984-0411-er-57-00275.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2016.



Exemplificando

Para compreender melhor a atuação do professor a partir de uma postura reflexiva, assista ao vídeo do programa em que o Prof. Dr. Cesar Nunes é entrevistado sobre a escola reflexiva e o professor reflexivo, trazendo contribuições importantes para esse tema.

EDITORA SOPHOS. **1º programa Café com Ideias**: um espaço de diálogo. Prof. César Nunes - Unicamp. 8 abr. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gY9x_kPRm60&index=1&list=PLKYOWFs7MGDe0jRBAfpArICcBta-LYEY>. Acesso em: 14 mar. 2017.

De acordo com Marcondes (2002, p. 197), “A prática reflexiva deve se tornar uma postura permanente, constante, inserindo-se em uma relação analítica com a ação, chegando a fazer parte da identidade deste profissional no exercício constante da profissão”.

Assim, temos que a formação continuada deve estar calcada em um movimento de constante reflexão sobre a prática educativa na qual o professor está inserido, buscando resolver coletivamente os desafios do seu cotidiano. Essa é a premissa básica para a profissionalização docente sobre a qual estamos tratando desde a seção anterior.



Assimile

Conforme Marcondes (2002), a formação do professor reflexivo engloba três dimensões:

1. Dimensão pessoal: o próprio professor, através da autorreflexão, torna-se responsável pelo seu desenvolvimento profissional.
2. Dimensão coletiva: o processo de reflexão deve ser coletivo, envolvendo os professores, seus pares e os pesquisadores que, juntos, podem construir uma escola qualitativamente melhor.
3. Dimensão escolar: os professores devem se debruçar sobre as situações cotidianas da sala de aula em um constante processo de reflexão-ação-reflexão.

O trabalho coletivo é fundamental, pois tais reflexões não devem se limitar a questões didáticas e metodológicas, visto que a prática educativa está inserida em um contexto social mais amplo e complexo.

A formação continuada deve levar o professor à autonomia profissional através do desenvolvimento de habilidades para enfrentar as diversas situações cotidianas de sala de aula. É fundamental que o professor vá formando, individual e coletivamente, um repertório de ações e experiências que seja construído na sua própria vivência, que lhe dê prazer no exercício de suas atividades e que possa ser expresso na observação-ação-reflexão proposta por Schön (1992). Essa formação precisa contribuir para o desenvolvimento integral do professor – como pessoa e como cidadão –, permitindo que ele alcance o patamar profissional. Na formação continuada, é possível realizar a estruturação dos saberes da experiência (TARDIF, 2014) como saberes que formam a especificidade da função docente.



Assimile

É importante ressaltar que o termo professor reflexivo tem o papel inicial de diferenciar a prática consciente do professor do trabalho meramente técnico de repetição e/ou obediência a um protocolo que garanta as melhores práticas de ensino. O que faz do professor um profissional reflexivo é a sua capacidade de mobilizar os conceitos que domina em favor da aprendizagem do aluno. Assim, o foco sai do ensino e passa para a aprendizagem, tendo na didática a ferramenta fundamental.

Segundo Zeichner (2008, p. 539):

O movimento da prática reflexiva envolve, à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares.



O autor também defende que o desenvolvimento profissional do professor deve partir da reflexão de sua própria prática, valorizando a formação continuada em serviço.



Vimos no texto que a formação continuada em serviço deve levar o professor a se tornar reflexivo, responsável pelo seu próprio desenvolvimento profissional e autônomo na busca de soluções para os desafios do seu dia a dia. De acordo com os *Referenciais para a Formação de Professores*, do MEC, “[...] um processo de reflexão exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos” (BRASIL, 2002, p. 70).

Por outro lado, é responsabilidade do Estado prover, em suas políticas públicas, espaços e condições para a realização dessas formações.

Como, a seu ver, o professor pode se tornar reflexivo sem carga horária prevista para isso? Até onde vai a responsabilidade individual do professor e a responsabilidade do Estado? E nas redes privadas de ensino, essa formação reflexiva também é necessária? Como pode ocorrer coletivamente?

Sem medo de errar

Agora, chegou a hora de ajudarmos Marília a superar as dificuldades na sua experiência inicial na docência. Para fazermos isso, o caminho sugerido é o da formação continuada, baseando-se na concepção de professor reflexivo de Schön (1992). As situações vividas pela professora devem ser discutidas periodicamente por um grupo de estudo, formado na escola e liderado pela coordenação e com a participação de outros professores. A periodicidade inicial deve ser semanal até que Marília alcance um nível de autonomia maior e esses encontros possam ser reduzidos, mas nunca eliminados.

Tais encontros devem partir sempre do conhecimento na ação proposto por Schön (1992), em que os professores e Marília devem relatar suas experiências e seus conhecimentos, bem como suas atitudes e reflexões ao realizar as atividades em sala de aula. O grupo deve fazer a reflexão sobre a ação e propor novas formas de intervenção. É importante que o grupo busque alternativas para aguçar a curiosidade do aluno como meio de prender sua atenção e incentivar seu real desenvolvimento para além da mera repetição do ouvir do professor.

A leitura deve ser uma constante nesse grupo de estudo, o qual deve estar atento às publicações e teorias que toquem nas situações cotidianas tratadas, fazendo sempre a associação entre a teoria e a prática.

Avançando na prática

Projeto de formação continuada docente

Descrição da situação-problema

Janaína trabalha na coordenação pedagógica de uma escola de Ensino Fundamental I. Há algum tempo vem observando algumas dificuldades dos professores em lidar com situações do dia a dia na escola. Embora se reúna periodicamente com os professores e sempre lhes dê orientações práticas quanto às abordagens dos conteúdos, ela não tem percebido muitos avanços. Alguns professores seguem suas orientações mecanicamente; outros nem tentam; e poucos conseguem obter algum resultado e mudar sua prática. Ao conversar com a direção da escola sobre essas questões, a diretora lhe sugeriu elaborar um projeto de formação continuada e inseri-lo no projeto pedagógico da escola. Como Janaína pode elaborar esse projeto? Como ela pode organizar essa formação de modo a atender às necessidades da escola?

Resolução da situação-problema

Janaína deve, inicialmente, trocar ideia com os próprios professores. A busca da integração da equipe deve compor o projeto de formação, levando à reflexão compartilhada com toda a equipe escolar, através de reuniões mensais, com a presença da direção e de toda a equipe pedagógica, em que as tomadas de decisão sobre as ações da escola também possam ser compartilhadas.

Outro item inserido na proposta elaborada por Janaína deve ser o desenvolvimento de programas de intercâmbio com outras escolas, para que os professores possam conhecer outras experiências. A escola pode fazer uma parceria com outras duas escolas e elaborar um programa de seminários semestrais em que os próprios professores possam apresentar atividades e/ou projetos realizados em sala de aula, os quais poderão ser discutidos com os demais colegas.



Pesquise mais sobre algumas escolas que já praticam o intercâmbio pedagógico, a fim de divulgar suas experiências e permitir que seus professores conheçam ricas experiências educacionais. Além disso, existem outras iniciativas que mostram como a troca de experiências é fundamental para a formação continuada dos educadores.

Nos links a seguir, você poderá conhecer algumas dessas experiências:

<<http://www.educacao.piracicaba.sp.gov.br/site/todas-as-noticias/1071-intercambio-entre-escolas-reforca-trabalho-pedagogico-em-piracicaba.html>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

<<http://acervo.novaescola.org.br/formacao/escola-aprende-423262.shtml>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

Faça valer a pena

1. A formação continuada docente é tema de pesquisas e de políticas públicas no Brasil, tendo sido abordada no *Referenciais para a formação de professores*, lançado pelo Ministério da Educação em 1999. De acordo com esse documento, “o investimento na formação inicial e na formação continuada de professores merece ser planejado juntamente com as demais medidas que visam melhorar a educação escolar” (BRASIL, 2002, p. 48).

Para que esses investimentos tenham o retorno requerido, a formação continuada deve ocorrer segundo os seguintes princípios:

- I. Ser permanente e integrada com a realidade do professor.
- II. Realizar-se fora do âmbito escolar.
- III. Desenvolver diferentes competências profissionais.
- IV. Organizar-se de forma coletiva, abrangendo toda a equipe pedagógica.
- V. Partir sempre do componente curricular em estudo.

Assinale a alternativa que contenha apenas afirmativas corretas:

- | | |
|------------------|-----------------|
| a) II, IV e V. | d) I, III e IV. |
| b) II, III e IV. | e) I, II e V. |
| c) I, II e IV. | |

Historicamente, prática e reflexão foram tratadas como adversárias. Ainda hoje é frequente a divisão entre aqueles que se interessam mais pela reflexão teórica, pelo domínio do conhecimento no plano do discurso ou da especulação, e aqueles que preferem 'pôr a mão na massa', isto é, considerar o plano da experiência e suas realizações. Como pensar o conhecimento e a reflexão sobre ele como um corpo que caminha com duas pernas, uma que expressa sua dimensão prática ou procedimental e outra que representa sua dimensão compreensiva ou explicativa? (MACEDO, 2002, p. 13)

2. Com base no texto acima, avalie as seguintes asserções e as relações propostas entre elas:

I. Para se alcançar um salto de qualidade na educação, é preciso buscar não só o desenvolvimento e enriquecimento de competências, mas, principalmente, uma mudança significativa na formação e identidade profissional dos que se dedicam ao ofício de professor.

PORQUE

II. Uma concepção moderna da tarefa do professor requer não apenas ampliar certas fórmulas preestabelecidas, como também um exercício profissional competente que inclui autonomia, capacidade de decisão e criatividade.

- a) As asserções I e II são proposições verdadeiras, mas a II não é uma justificativa da I.
- b) As asserções I e II são proposições verdadeiras, e a II é a justificativa da I.
- c) A asserção I é uma proposição verdadeira, e a II é uma proposição falsa.
- d) A asserção I é uma proposição falsa, e a II é uma proposição verdadeira.
- e) As asserções I e II são proposições falsas.

3. As demandas da sociedade atual e a busca pela profissionalização do ofício docente exigem uma nova postura do professor frente aos desafios que lhe são impostos. Nas teorias educacionais atuais, vemos o direcionamento para a formação do professor reflexivo, que supere a função de apenas dar aulas, mas seja autor da sua própria atividade docente.

Para que o professor assuma essa identidade reflexiva e exerça uma prática reflexiva efetiva, algumas premissas são necessárias:

I. Entender que a aprendizagem requer uma análise cuidadosa de suas etapas e evoluções.

II. Compreender que educar é repassar informações que ajudem o educando a tomar consciência de si mesmo.

III. Um professor reflexivo conquista métodos e ferramentas conceituais baseados em diversos saberes.

IV. Um profissional reflexivo aplica na prática educativa o que aprendeu no período de formação inicial.

V. Para que os professores possam ensinar seus alunos, é preciso rever seu próprio modo de aprender e de construir a experiência.

É correto o que se afirma em:

a) II, IV e V.

b) II, III e V.

c) I, II e IV.

d) I, II e V.

e) I, III e V.

Seção 4.3

Didática e prática educativa

Diálogo aberto

Nesta unidade, estamos acompanhando a trajetória de Marília, pedagoga recém-formada que vem enfrentando dificuldades no exercício da docência. Nas seções anteriores, analisamos as possíveis causas para essas dificuldades já na sua formação inicial, e buscamos caminhos para superar tais dificuldades através do trabalho de formação continuada que contribua para que Marília desenvolva um perfil reflexivo.

Nesta seção, vamos conhecer abordagens do conteúdo que podem ser utilizadas no ambiente educacional, contribuindo para que a prática educativa docente seja rica e consistente. Você ainda está no papel de coordenador pedagógico, então pense em quais abordagens você apresentaria a Marília. Como você a ajudaria a intervir em sala de aula?

Para ajudá-lo a solucionar essa questão, vamos conhecer as relações no ambiente educacional e o papel da multidisciplinaridade, da interdisciplinaridade, da transdisciplinaridade e das aprendizagens ativas e adaptativas nessas relações. Certamente, a partir desses conhecimentos, você poderá propor intervenções na prática educativa, lembrando que, em nosso contexto, as maiores dificuldades de Marília foram lidar com o ensino da leitura e com a indisciplina dos alunos. Durante nossa jornada, pense nessas dificuldades para que encontremos o melhor caminho para ajudá-la.

Bons estudos!

Não pode faltar

Conforme estudamos na seção anterior, é necessário que Marília se torne uma professora reflexiva, capaz de fazer a interlocução da teoria e da prática a partir da problematização de suas experiências. Esse é um processo gradual que se desenvolverá ao longo de toda a sua vida profissional, porém o primeiro passo é a conscientização do seu papel como educadora e o conhecimento cada vez maior da realidade em que atua. A forma de interação do professor com seus alunos está muito

ligada aos valores que ele traz consigo, suas concepções de mundo, de sociedade, de aprendizagem, entre outras. É preciso que o professor reconheça seus próprios valores, pois deles dependem sua postura diante da vida e o seu fazer pedagógico, que influenciam diretamente nas relações em sala de aula. Daí a relevância de o professor ser reflexivo, como estudamos na seção anterior.

A sala de aula é um ambiente interativo por excelência. Os alunos interagem entre si e com o professor o tempo todo. Por isso, a postura dialógica do professor é o primeiro passo para que essa interação seja positiva e contribua para a aprendizagem do aluno. É importante que o professor tenha consciência de que nessa interação a aprendizagem acontece o tempo todo. Cabe a ele utilizar esse ambiente para conduzir a aprendizagem e torná-la significativa. O professor deve estimular e incentivar o aluno transformando sua curiosidade em esforço cognitivo. Para isso, ele deve partir do que o aluno já sabe e permitir que ele exponha suas experiências para, a partir delas, formar novos conhecimentos.

Mas como fazer isso com um conteúdo programático definido, muitas vezes, previamente, sem a participação do professor e sem levar em consideração a realidade do aluno? Será essa uma das angústias de Marília? Como ela pode lidar com a indisciplina em sala de aula?



Vocabulário

Axiomático: inquestionável e incontestável; em que há axioma, princípio evidente por si mesmo. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/axiomatico/>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

Disciplina: a disciplina é um conceito polissêmico. Pode designar um ramo do saber, por exemplo, a disciplina de Matemática. Pode designar uma situação de respeito pelas regras e pelas normas. Na escola tradicional, disciplina era sinônimo de ouvir atentamente o professor em silêncio e cumprir as regras e as normas escolares impostas pelo professor. As pedagogias personalistas defendem uma noção diferente de disciplina. O aluno deve respeitar as regras e as normas, mas estas estão sujeitas à discussão e à negociação. A participação na aprovação das regras é entendida como uma das principais fontes da disciplina. A manutenção da disciplina constitui uma preocupação de todas as épocas. Platão refere-se a ela na obra *As leis*; Santo Agostinho dedica-lhe páginas nas *Confissões*.

A disciplina é um conceito de origem latina. Tem a mesma raiz que discípulo. Ao longo dos tempos, a palavra disciplina tem tido significados diferentes. Na Idade Média, surgiu associada ao castigo ou à direção moral. Com o Iluminismo, a disciplina surge associada ao respeito e à tolerância. Seja como for, a disciplina anda sempre associada à ideia de harmonia e convivência. Uma pessoa disciplinada é uma pessoa que cumpre as regras e que obedece à autoridade legítima. (MARQUES, 2000, p. 33)



Pelo que vimos, a disciplina em sala de aula está diretamente relacionada à relação professor-aluno que Marília precisa desenvolver. A função do professor deve ser levar o aluno à autodisciplina e o tipo de relação construída com esse aluno contribuirá decisivamente para isso.

Haydt (2011) propõe algumas sugestões de intervenção que podem contribuir para a construção dessa autodisciplina, tais como: estabelecimento coletivo do padrão de comportamento a ser seguido pelo grupo; procedimentos que orientem o aluno de forma a criar nele um autoconceito positivo; mostrar a razão de ser das regras; e incentivar a participação dos alunos da organização escolar e da dinâmica de sala de aula.

Vimos que as dificuldades de Marília também estão na abordagem do conteúdo a ser trabalhado em sala. Como ela poderia intervir na prática educativa considerando o aluno como sujeito e os conteúdos como instrumentos? Sabendo-se que o aluno é um ser completo e complexo, o ensino não pode ser fragmentando. Então, como abordá-lo?

Atualmente, há uma ampla discussão acerca da abordagem do conteúdo nas relações do ambiente educacional. Baseando-se numa visão holística do ser humano e visando minimizar a fragmentação da aprendizagem, temos as propostas de multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. É possível encontrar na literatura, ainda, a palavra pluridisciplinaridade, porém, conforme Pombo (2008), ela é um sinônimo de multidisciplinaridade. Vamos entender melhor esses conceitos para analisar como essas abordagens podem auxiliar Marília.

No quadro *Vocabulário*, aprendemos que a palavra “disciplina” pode se referir também a um ramo do saber, e é nesse sentido que abordaremos esses termos. Pelo prefixo de cada proposta – *multi*, *inter* e *trans* – podemos fazer algumas inferências, mas, muitas vezes, tais inferências levam a equívocos no entendimento do seu sentido e de sua abordagem.

Pombo (2008) propõe o entendimento desses conceitos de forma evolutiva, em que a multidisciplinaridade é o momento inicial no qual as disciplinas do currículo são colocadas de maneira paralela a serviço de algum projeto único. Cada uma contribui com o seu ramo do saber para enriquecer um conhecimento específico. Se o objeto de estudo for, por exemplo, a comunidade em que se vive, uma abordagem multidisciplinar vai buscar fundamentos para esse estudo nas disciplinas do currículo. A ciência pode abordar o meio ambiente; a história vai estudar sobre o surgimento dessa comunidade; o português pode ajudar a entender a linguagem utilizada nessa comunidade; a matemática pode contribuir com estatísticas e tabelas sobre os dados sociais e econômicos do local; e a geografia pode abordar o clima e o relevo da região.

A interdisciplinaridade seria um segundo nível no trabalho com as disciplinas e, nesse caso, as disciplinas não apenas contribuem de forma paralela para um conhecimento comum, mas se entrelaçam em algum momento, convergindo para o mesmo ponto. Assim, utilizando o mesmo objeto de estudo citado anteriormente, a abordagem seria diferente dessa vez. Ao abordar o meio ambiente, o professor de ciências poderia utilizar uma poesia ou uma música, que seriam conteúdos da língua portuguesa. O professor de português, por sua vez, poderia abordar em sua área a história da comunidade, pedindo que os alunos entrevistassem antigos moradores, por exemplo.

Por fim, a transdisciplinaridade representa o momento de fusão dessas disciplinas, no qual elas se tornam únicas, cumprindo o mesmo objetivo e tendo o mesmo sentido. Na prática, as disciplinas deixariam de existir no currículo como são hoje, mas o ensino partiria sempre de uma situação-problema que recorreria a todas as áreas de conhecimento que fossem necessárias para solucionar a situação.

Desses conceitos, o que mais utilizamos é justamente o de interdisciplinaridade, por ser o nível intermediário. De acordo com Pombo (2008, p. 15):

[...] a interdisciplinaridade é um conceito que invocamos sempre que nos confrontamos com os limites do nosso território de conhecimento, sempre que topamos com uma nova disciplina cujo lugar não está ainda traçado no grande mapa dos saberes, sempre que nos defrontamos com um daqueles problemas imensos cujo princípio de solução sabemos exigir o concurso de múltiplas e diferentes perspectivas.



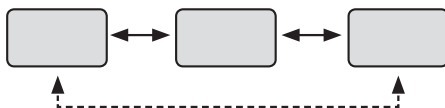
O que as perspectivas *multi*, *inter* e *trans* disciplinares têm em comum é a busca de solução para situações que não podem mais ser resolvidas isoladamente, ou com uma visão de apenas uma disciplina. Em uma sociedade cada vez mais complexa, essas perspectivas se tornam cada vez mais necessárias, especialmente nas escolas que trabalham diretamente com a produção do conhecimento.



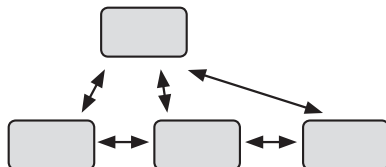
Assimile

É importante que você assimile e diferencie os conceitos de multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, trabalhados nesta seção:

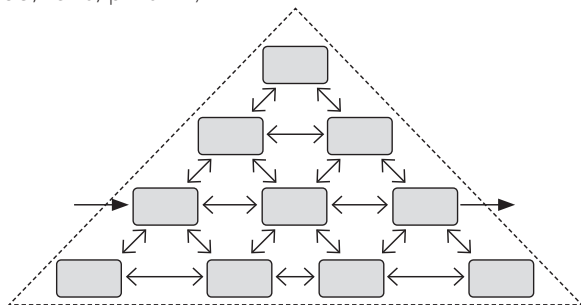
Multidisciplinaridade: "gama de disciplinas que propomos simultaneamente, mas sem fazer aparecer as relações que podem existir entre elas. [...] sistema de um só nível e de objetivos múltiplos; nenhuma cooperação" (JAPIASSU, 1976, p. 73).



Interdisciplinaridade: "axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definida no nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade. [...] sistema de dois níveis e de objetivos múltiplos; coordenação procedendo do nível superior" (JAPIASSU, 1976, p. 73).



Transdisciplinaridade: "coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral. [...] sistema de níveis e objetivos múltiplos; coordenação com vistas a uma finalidade comum dos sistemas" (JAPIASSU, 1976, p. 73-74).



Exemplificando

Um exemplo de intervenção multidisciplinar foi a ação da Escola Santa Maria, de São Paulo, que levou a questão da crise energética de 2001 para a sala de aula. Os alunos foram instigados a estudar e produzir fontes alternativas de energia e, para isso, as disciplinas Ciências, Matemática, Geografia, Língua Portuguesa, História e Ensino Religioso foram colocadas a serviço desse objeto de estudo, para que os alunos explorassem e aprendessem de forma abrangente a questão.

O projeto envolveu os alunos da 5ª série do Ensino Fundamental a partir da iniciativa da professora de Ciências, a qual solicitou que os alunos construíssem um aquecedor solar. As professoras das outras disciplinas se interessaram pelo tema e o grupo se reuniu para planejar como cada uma poderia contribuir para que os alunos resolvessem a situação.

Assim, a professora de Geografia trabalhou o clima brasileiro e conceitos de orientação utilizando a bússola, para que todos localizassem o norte, direção para onde a placa do aquecedor deveria estar voltada ao ser instalada sobre as casas. A de Matemática pediu uma pesquisa sobre o consumo de energia dos eletrodomésticos e explorou conceitos de proporção ao calcular, com a garotada, o tamanho das placas solares de acordo com o volume das caixas d'água. Em História, foram resgatados os motivos econômicos que causaram a degradação do meio ambiente brasileiro. Com a professora de Língua Portuguesa, eles elaboraram

questionários para entrevistar as famílias que receberiam o equipamento. O objetivo das aulas de Ensino Religioso foi orientar os estudantes no contato com a comunidade, para que eles compreendessem as razões das diferenças entre a realidade deles e a dos moradores de bairros carentes.

Para saber mais, acesse: <<http://novaescola.org.br/conteudo/249/interdisciplinaridade-um-avanco-na-educacao>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

Na seção anterior, reforçamos o aspecto coletivo da função docente propondo momentos de reflexão sobre a prática educativa com toda a equipe escolar. É necessário que os professores especialistas se aproximem e que os professores que trabalham com várias disciplinas aprendam cada vez mais a integrá-las.

A escola passa por um momento de revisão de seus próprios métodos, pois os métodos tradicionais cumpriram seu papel em um contexto histórico diferente. Atualmente, com o acesso fácil à informação, não faz sentido a escola insistir apenas na transmissão de conteúdos.

Portanto, há uma busca de caminhos que apontem para o novo sentido da escola. A partir do avanço tecnológico, há, hoje, segundo Mórán (2015), uma integração de todos os espaços e tempos. A aprendizagem se torna mais híbrida, não tendo um espaço físico definido para ocorrer. O professor também precisa penetrar no espaço virtual, equilibrando a interação entre estes dois mundos, o físico e o virtual. Nesse contexto, são propostas as chamadas aprendizagens ativas e adaptativas.

Conforme Mórán (2015, p. 17):

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.

”

A ideia das aprendizagens ativas é transformar o aluno no próprio protagonista da sua aprendizagem, criando situações em que ele interaja com o tema em estudo e possa levantar hipóteses e buscar respostas para as questões propostas. Para solucionar as situações-problema que lhes são propostas, os alunos devem ser estimulados a interagir também com as outras disciplinas, conforme as abordagens multi, inter e transdisciplinares. Portanto, o caminho que os professores e a escola devem trilhar é o de reduzir cada vez mais as compartimentações das disciplinas em sala de aula, tornando a prática educativa uma experiência fluida e rica, na qual a aprendizagem ocorra de maneira desafiante e consistente.

Essa proposta requer uma revisão das atuais propostas curriculares e dos espaços físicos escolares. Existem algumas experiências inovadoras que demonstram que é possível utilizar tais metodologias e obter resultados positivos. Porém, mesmo sem que tais mudanças sejam implementadas, é possível trabalhar com modelos híbridos que permitem a melhoria dos resultados no cotidiano escolar.



Pesquise mais

Existem algumas experiências de escolas que ousaram propor mudanças radicais em sua organização. Acesse os links a seguir para conhecer algumas delas:

Escola da Ponte no Porto, Portugal: Disponível em: <<http://novaescola.org.br/conteudo/335/jose-pacheco-e-a-escola-da-ponte>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

Escolas Summit, Califórnia, EUA: Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-04-04/e-possivel-educar-todas-as-criancas-de-escola-publica-em-alto-nivel.html>. Acesso em: 19 fev. 2017.

Projeto Nave, Recife, Brasil: Disponível em: <http://www.oifuturo.org.br/noticias/nave-recife-escola-tecnica-estadual-cicero-dias/>. Acesso em: 19 fev. 2017.

Como Mórán (2015, p. 25) resume:



Em educação – em um período de tantas mudanças e incertezas – não devemos ser xiitas e defender um único modelo, proposta, caminho. Trabalhar com modelos

flexíveis com desafios, com projetos reais, com jogos e com informação contextualizada, equilibrando colaboração com a personalização é o caminho mais significativo hoje, mas pode ser planejado e desenvolvido de várias formas e em contextos diferentes. Podemos ensinar por problemas e projetos num modelo disciplinar e em modelos sem disciplinas; com modelos mais abertos – de construção mais participativa e processual – e com modelos mais roteirizados, preparados previamente, mas executados com flexibilidade e forte ênfase no acompanhamento do ritmo de cada aluno e do seu envolvimento também em atividades em grupo.

Não podemos ignorar, nesta era tecnológica, o potencial das ferramentas disponíveis em favor de uma educação mais moderna, que favoreça a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, as aprendizagens adaptativas surgem como alternativa de incorporação dessas tecnologias no cotidiano da escola. A proposta dessa metodologia é realizar as atividades educacionais por meio dos computadores, para promover interações de ensino e mediar a aprendizagem do aluno. Essa metodologia, ainda pouco explorada nas escolas de Ensino Fundamental, vem sendo largamente usada na educação a distância, em cursos técnicos e no nível superior. Porém, desde a mais tenra idade, essa ferramenta, que já costuma ser muito utilizada pelas crianças em casa, pode e deve ser incorporada à prática educativa das mais variadas formas, promovendo, inclusive, a interação dos alunos com outras escolas. O maior objetivo dessa proposta é que cada aluno aprenda no seu ritmo, com atividades adequadas à sua necessidade.

O que percebemos em comum em todas essas formas de abordagem do ensino é a importância da postura do professor nesse processo de mudança. Ele deve ser cada vez menos diretivo e mais orientador, buscando desenvolver o papel de mediador da aprendizagem coletiva e individual.



Refleta

Você acha que é possível trabalhar com as abordagens estudadas nessa seção – multi, inter e transdisciplinaridade – e aprendizagens ativas e adaptativas na escola atual? Quais são os limites e as possibilidades dessas práticas nas escolas brasileiras, públicas e privadas?



Faça você mesmo

Elabore um projeto interdisciplinar para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental com o tema *Educação no trânsito: como andar seguro*. Lembre-se de que você deve pensar quais conteúdos podem contribuir para o estudo desse tema e integrá-los entre as disciplinas nas quais poderão ser trabalhados.

Sem medo de errar

Vimos, durante esta seção, formas interativas de abordagem do conteúdo que colocam o aluno no centro do processo educativo, tornando-o protagonista de sua própria aprendizagem. Nesse processo, a postura do professor é essencial. Portanto, há muitos caminhos que Marília pode seguir na abordagem dos conteúdos com seus alunos. Lembrando que uma das situações que mais a assustou foi a heterogeneidade da turma, em que alguns alunos ainda não sabiam ler, além da indisciplina em sala de aula.

Marília pode realizar em sala um trabalho interdisciplinar que envolva os alunos em torno de uma problemática de sua realidade. Ela pode começar um diálogo com eles levantando temas e curiosidades que interessem à turma. A partir daí, elaborar um projeto de trabalho integrando as disciplinas curriculares em torno desse tema. Nesse projeto, ela deve estimular os próprios alunos a realizarem as atividades, despertando a curiosidade deles através de constantes questionamentos.

Marília deve buscar apoio nas aprendizagens adaptativas para ajudar os alunos que ainda não dominam bem a leitura a se desenvolverem. Cada aluno tem seu próprio ritmo de aprendizagem, e a proposta das aprendizagens adaptativas, como vimos, é justamente se adaptar às necessidades dos alunos.



Atenção

Para melhorar a disciplina dos alunos, Marília pode dialogar com eles sobre as regras de convívio em sala de aula e construir coletivamente o regulamento da turma. Esse regulamento deve sempre ser revisado, e todas as situações vividas na sala devem passar pelo crivo

dessas regras. Quando houver uma situação totalmente nova, não prevista no regulamento, ela deve ser discutida com os alunos. Esse constante diálogo é fundamental para a formação dos valores e o amadurecimento deles para o convívio social. Assim, Marília criará uma relação de confiança com a turma, a qual aprenderá, a cada dia, a resolver suas questões internamente, desenvolvendo sua autonomia e sua disciplina.

Avançando na prática

Aprendizagens adaptativas em ação

Descrição da situação-problema

A turma do 4º ano do Ensino Fundamental da Escola Paulo Freire teve um baixo desempenho nos resultados do segundo bimestre. O coordenador pedagógico da escola resolveu observar as aulas da professora e constatou que os alunos estavam em níveis variados de desenvolvimento. Com base nessas observações, qual seria o melhor caminho para ajudar a turma a melhorar seu desempenho?

Resolução da situação-problema

O coordenador pedagógico já tinha ouvido falar das aprendizagens adaptativas, então resolveu estudar melhor o tema. Ele pesquisou plataformas digitais de trabalhos com alunos e propôs que o professor de informática, junto à professora da turma, selecionasse e/ou elaborasse atividades para os alunos. O professor de informática passou a acompanhar alguns alunos com essas atividades no laboratório de informática, e a professora passou atividades que eles possam fazer em grupo, através das redes de comunicação, em casa.

O coordenador sugeriu à professora que tivesse uma postura mais interativa, sem, entretanto, dar o conteúdo pronto para o aluno, através da proposição de situações-problema que contribuam para promover melhoras significativas no desempenho dos alunos, tornando-os mais envolvidos na superação das suas próprias dificuldades.

Faça valer a pena

1. O uso das novas tecnologias na educação pode contribuir para as mudanças na abordagem pedagógica, tornando o processo de transmissão de conhecimento mais dinâmico e criativo, configurando-se como ferramenta importante nas aprendizagens ativas e adaptativas.

O uso das novas tecnologias na escola contribui para a melhoria da prática educativa quando:

I. Oportuniza ao professor diferentes formas e recursos de ensino e aprendizagem.

II. Incentiva as tarefas repetitivas.

III. Envolve os alunos em novas descobertas.

IV. Promove a criação de comunidades colaborativas em torno da aprendizagem.

V. Utiliza o computador somente como fonte de informação.

É correto o que se afirma em:

a) I, II e IV, apenas.

b) I, II e V, apenas.

c) I, III e IV, apenas.

d) II, III e V, apenas.

e) II, IV e V, apenas.

2. No campo da educação, tem se discutido sobre o atual momento de evolução e desenvolvimento do mundo, em que a globalização e o estreitamento de relações são cada vez maiores, aproximando pessoas e saberes diferentes. Essas transformações requerem uma postura interdisciplinar.

Com base nessas informações, marque V (verdadeiro) ou F (falso) nas afirmativas a seguir:

() No desenvolvimento de atividades interdisciplinares, o aluno constrói o conhecimento sozinho.

() A função da interdisciplinaridade é apresentar aos alunos diferentes formas de olhar um mesmo fato.

() A interdisciplinaridade é compreendida como uma forma de trabalhar, em cada disciplina, seu tema específico.

() A interdisciplinaridade caracteriza-se por ser uma integração entre as várias disciplinas do currículo.

() A aprendizagem interdisciplinar dispensa um planejamento em conjunto, como a metodologia de projetos.

Assinale a alternativa que apresenta a sequência correta:

a) V – F – V – F – V.

b) V – V – F – F – F.

c) V – F – F – V – F.

d) F – F – V – V – F.

e) F – V – F – V – F.

3. Na perspectiva do texto acima, avalie as seguintes asserções e as relações propostas entre elas.

I. A multidisciplinaridade é o elo que possibilita o estabelecimento de inúmeras relações das disciplinas com a realidade, num processo recíproco de aprendizagens múltiplas e intermináveis.

PORQUE

II. Professor e aluno estabelecem diferentes interconexões entre os conhecimentos e o mundo que os cerca, a fim de exercitar cotidianamente seus saberes e as relações entre teoria e prática.

A respeito dessas asserções, assinale a alternativa correta:

a) As asserções I e II são proposições verdadeiras, mas a II não é uma justificativa da I.

b) As asserções I e II são proposições verdadeiras, e a II é uma justificativa da I.

c) A asserção I é uma proposição verdadeira, e II é uma proposição falsa.

d) A asserção I é uma proposição falsa, e a II é uma proposição verdadeira.

e) As asserções I e II são proposições falsas.

Referências

ALBUQUERQUE, Jacirene Vasconcelos de et al. **O estágio na formação do pedagogo**. Belém: Eduepa, 2015. 231p.

BRASIL. **Referenciais para a formação de professores**. 2. ed. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 177p.

_____. **Resolução nº 1, de 15 de maio de 2016**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 11 out. 2016.

EDITORA SOPHOS. **1º programa Café com Ideias**: um espaço de diálogo. Prof. César Nunes - Unicamp. 8 abr. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gY9x_kPRm60&index=1&list=PLKYOWFs7VIGDe0jRBAfpArICcBta-LYey>. Acesso em: 14 mar. 2017.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 21, n. 65, p. 281-298, jun. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n65/1413-2478-rbedu-21-65-0281.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

HAYDT, Regina Celia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2011.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MACEDO, Lino de. Desafios à prática reflexiva na escola. **Pátio**, [s.l.], v. 6, n. 23, p. 12-15, set./out. 2012. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGS-CURSO/sigsc/upload/br/site_25/File/Ano_VI_23_Desafios_a_pratica_reflexiva_na_escola_red.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2017.

MARCONDES, Maria Inês. Currículo de formação de professores e prática reflexiva: possibilidades e limitações. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (Org.). **Políticas organizativas curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: Dp&a, 2002. p. 190-205.

MARQUES, Ramiro. **Dicionário breve de pedagogia**. Barcarena: Editorial Presença, 2000.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete professor reflexivo. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - **Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/professor->

reflexivo/>. Acesso em: 28 nov. 2016.

MÓRAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2016.

POMBO, Olga. Epistemologia da interdisciplinaridade. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 9-40, 2008. 1. sem. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

SCHÖN, Donald A. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992.

STANO, Rita de Cássia M. T. O caminho de um grupo de formação continuada docente: do compartilhamento de práticas docentes para uma pedagogia da e para a autonomia. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 57, p. 275-290, set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n57/1984-0411-er-57-00275.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

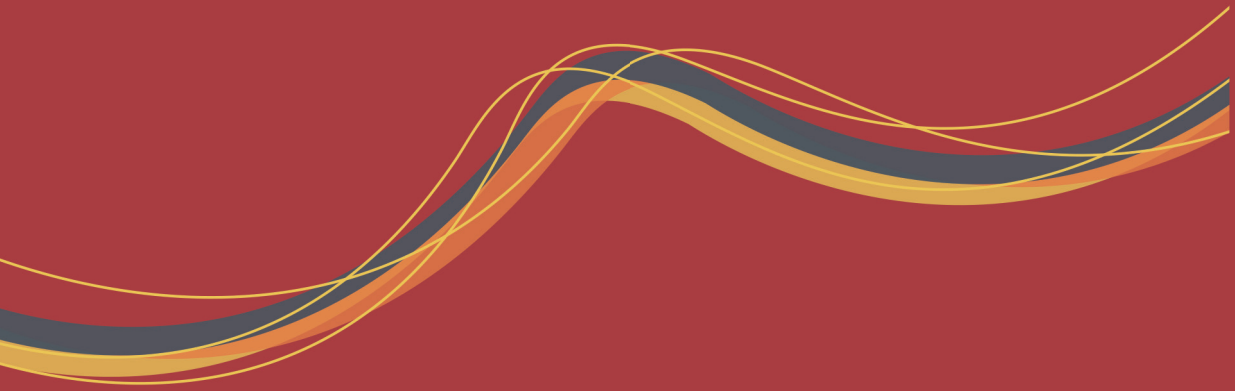
TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2016.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Caderno de Formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 33-58, v. 9. Disponível em: <<http://www.celsovasconcellos.com.br/Textos/Didática>>. Acesso em: 11 out. 2016.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2016.



ISBN 978-85-8482-806-7



9 788584 828067 >