INSTITUTO DE TEOLOGIA LOGOS

*Preparando cristãos para a defesa da fé!*



# Didática

## - Aprendendo a Ensinar

# Bacharelado em

# TEOLOGIA PASTORAL

# SUMÁRIO

**1 - DIDÁTICA: ALGUMAS REFLEXÕES ..... 3**

**2 - CONTEXTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ..... 5**

2.1. Pedagogia Liberal ..... 7
2.2. Pedagogia Progressista ..... 13

**3 - A PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONCEPÇÕES E TENDÊNCIAS ..... 21**

3.1. As Tendências Não-Críticas ..... 22
3.2. As Tendências Críticas ..... 25
3.3. As Pedagogias Progressistas ..... 26
3.4. Evolução do Ensino da Didática ..... 27

**4 - PLANEJAMENTO ..... 28**

4.1. O Que é Planejamento ..... 29
4.2. Momentos no Planejamento ..... 29
4.3. Princípios e Natureza de Planejamento ..... 29
4.4. Tipos de Planejamento ..... 30
4.5. Roteiro de Planejamento ..... 30
4.6. Planejamento Educacional ..... 31
4.7. Planejamento Curricular ..... 31
4.8. Planejamento de Ensino ..... 31
4.9. Princípios Básicos do Planejamento de Ensino ..... 32
4.10. Planejamento – Vantagens e Características ..... 32
4.11. O Planejamento Didático ..... 33
4.12. Momentos Didáticos ..... 33
4.13. Etapas do Planejamento ..... 34
4.14. O Planejamento e Seus Elementos Básicos ..... 36

**5 - CONTEÚDOS ..... 37**

5.1. O Que São os Conteúdos? ..... 39
5.2. Seleção e Delimitação de Conteúdos ..... 40

**6 - ESTRATÉGIAS DE ENSINO ..... 42**

**7 - TÉCNICAS DE ENSINO ..... 43**

7.1. Apresentação das Técnicas de Ensino ..... 44

**8 - TÉCNICAS DE ELABORAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA (AVALIAÇÕES) . 58**

8.1. Questões de Caráter Subjetivo ..... 59
8.2. Questões de Caráter Objetivo ..... 60
8.3. Questões de Melhor Resposta ..... 61
8.4. Questões de Eliminação ..... 62

# 1 - DIDÁTICA: ALGUMAS REFLEXÕES

Para iniciar o estudo convidamos você a refletir, primeiramente, sobre a seguinte questão:

> Como e o que levar em conta sobre o ato de ensinar / aprender no século XXI, ou seja, existe uma Didática "ideal" que dê conta deste desafio?

Essa, com certeza, é uma questão complexa para ser respondida de imediato, pois seu objeto é difícil de ser limitado, além do que a sua conceituação é polissêmica. Lemos, por exemplo, na literatura especializada, termos como Didática geral, Didática aplicada, Didática teórica, Didática tradicional, Didática crítica, etc., sem falar em outras didáticas – todas com objetos específicos, como Didática da Educação Física, da História, do Português, de Inglês e de muitas outras áreas do conhecimento humano.

Você saberia então definir e diferenciar esses termos?

A Didática está inserida na Pedagogia e tem a escola em todos os seus movimentos como o lócus para a ação pedagógica. A Pedagogia, enquanto ciência da Educação, necessita de outras ciências como a Psicologia, a Sociologia, a Biologia, a Filosofia, a História, entre outras, para completá-la. Daí o seu status polissêmico, ou seja, a crise da disciplina Didática.

Como pode ser compreendida, então, a amplitude conceitual do termo Didática?

"De modo geral, a palavra Didática se associa a arrumação, ordem, logicidade, clareza, simplificação e costuma, portanto também conotar rigor, bitolamento, limitação, quadratura. Se ela adquiriu significados negativos, supõe-se que a origem deles esteja no práxis, ou seja, o exercício regular da Didática, em todos os níveis de ensino, seria responsável pelo seu desprestígio ou má fama. Realmente, muitos manuais de Didática estão cheios de itens e subítens, regras e conselhos: o professor deve, o professor não deve e ficam, portanto, muito próximos dos receituários ou listagens de permissões e proibições, tentando inutilmente disfarçar o seu vazio atrás de excessivo formalismo.

Corroborando todas estas restritivas, fez-se popular o seguinte conceito de Didática - disciplina com a qual ou sem a qual tudo fica tal e qual.

De fato, convém perguntar como aprenderam os nossos antepassados, entregues a professores leigos, cuja preocupação maior era a competência conteudística, a manutenção do respeito à cátedra e a sua pessoa, que do alto do seu tablado despejava sobre os alunos seu saber irrefutável. Por outro lado, com tanta didática hoje em voga, enriquecida pela psicologia, pela análise de sistemas e por toda a tecnologia do ensino, como explicar que o ensino continue piorando sempre, como a querer comprovar a inutilidade desses recursos?

Aliás, estarão eles sendo utilizados? E se realmente estão, haverá em seu emprego uma dose mínima de consciência, de adequação, de espírito de busca e pesquisa? Ou tudo acontece na simples cópia ou transplante de modelos inadequados à realidade brasileira e, por isso, devidamente rejeitados?

Como saber também se o caos do ensino seria bem maior, sem as tentativas de reformulação, sem o esforço das Faculdades de Educação com licenciaturas, sem os cursos de reciclagem, sem as pós-graduações em Educação?

O momento pedagógico é dos piores, reflete os problemas da sociedade doente, inflacionada, violenta, desigual. Não adianta, pois, esperar milagres da Didática. Conviria, ao contrário, tomar consciência dos seus limites e possibilidades e impedir que ela fosse mais um elemento de manipulação do homem, de violação dos seus direitos, de repetição do passado. Enfrentar o amanhã com as armas de ontem é garantir, previamente, a derrota. Desistir de lutar, sob o pretexto de falta de equipamento, é covardia. Não há verbas, não há material, mas o recurso humano, o mais válido, existe, e aí está a exigir um azeitamento interior, capaz de acioná-lo.

De um professor de Didática espera-se que seja pelo menos um didata, não na acepção vulgar da palavra, mas no sentido de reconhecer que suas atitudes valem bem mais que suas técnicas, que, trocando com seus alunos o que ele é, abrirá caminhos mais amplos do que se apenas trocar com eles o que sabe, tentando moldá-los a si, ao seu fazer didático. Do professor de Didática é natural que o aluno cobre um pouco mais do que de qualquer outro professor: em primeiro lugar, ele exige respeito ao que ele (aluno) é; em segundo lugar, que ele vivencie e comprove numa lição de autenticidade o que ele (professor) considera correto, mas que tenha também abertura para valorizar outras opções.

Uma Didática de vida estaria à frente de qualquer Didática legista ou receitante; a vivência didática seria preferível à permanência no exercício didático isolado ou atomizado. Ser o professor é conseguir integrar, harmoniosamente e com amor, as habilidades antes treinadas em separado. Se em cada habilidade ele se coloca, sua humanidade ultrapassará a técnica, conferindo-lhe espaços inusitados.

Este estudo tem por objetivo central valorizar a contribuição que a criatividade pode trazer à Didática, ampliando-a, libertando-a de padrões rígidos e estagnantes, abrindo-lhe perspectiva que possam redimensioná-la e torná-la um instrumento útil ao ensino. Uma Didática Criativa tentaria responder aos constantes ataques de que a Didática não leva a nada e até colabora para o emperramento do sistema escolar.

Não se trata de negar as bases técnico-científicas em que se assenta a Didática, mas de, em as mantendo, acrescentar-lhes uma possibilidade a mais - a da ousadia, a do incomum, a do ilógico, a ênfase a tudo o que foge aos padrões cotidianos e rotineiros. Parte-se do pressuposto de que se a Didática se alicerça na psicologia da aprendizagem e se alimenta da tecnologia do ensino, nada impede o seu enriquecimento ou extrapolação na dinâmica da criatividade.

Por certo, praticando a criatividade, professores e alunos não se tornarão melhores, mas é possível que se preparem um pouco mais para o futuro, que transfiram mais facilmente as aprendizagens de hoje para o contexto de amanhã e que possam tornar-se menos temerosos e mais felizes na superação de situações diversas e adversas.

O estudo não é um apelo, desesperado à criatividade como recurso último para dourar a pílula ou disfarçar veneno em cápsula; é antes um alerta a todos os professores do Brasil, país de jovens no sentido de que despertem para o fato de que o ensino está perdendo terreno, antes mesmo de adquiri-lo, pela cansativa repetição das mesmas mesmices, antes úteis, hoje irrisórias, na vida acelerada e imprevisível de séculos, que passaram a durar de cinco a dez anos no máximo.

Opta-se pela crença de que a boa Didática é a que incentiva a produção e não a reprodução, a divergência muito mais que a convergência, a crítica em lugar da

tranqüila aceitação, a dúvida em detrimento das certezas preestabelecidas, o erro provisório em lugar do acerto fácil. Propõe-se também que a essa Didática se chame AMPLA DIDÁTICA: além da fusão harmoniosa de princípios científicos e recursos técnicos com a valorização da função criativa, ela se diz "ampla" por aplicar-se a todos os níveis de ensino e por estar aberta a todas as contribuições plausíveis que vieram subsidiá-la.

# 2 - CONTEXTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Vamos refletir inicialmente sobre o professor e o seu contexto. Quando falamos que um professor é muito tradicional, conservador ou conteudista, isto é, enciclopedista ao extremo na quantificação de conteúdos que transmite aos seus alunos, ou quando dizemos que determinado professor é metodologicamente maravilhoso pela sua exposição, que está sempre antenado com o seu tempo, seu tratamento com os alunos é dialógico, suas avaliações são instrumentos qualitativos por excelência, visto que a nota de seus trabalhos é um somatório de todo um processo de aprendizagem dos alunos, no sentido mais amplo da função cognitiva e afetiva de suas relações, etc., pensamos imediatamente porque estas diferenças existem dentro do fazer docente.

Por isso temos que estar atentos e buscarmos reflexões mais aprofundadas sobre quem o educador?

A resposta, como todo ato em Educação não é simples, pois sabemos que os cursos de graduação, na busca de “qualidade de ensino”, privilegiam essa ou aquela teoria, essa ou aquela tendência pedagógica, com metodologia e características próprias, alijando do processo de formação, muitas vezes, a discussão maior do ato educativo, promovendo condicionamentos que interferem nos papéis desempenhados pelos professores e que recaem de forma até nefasta e desestimuladora nos alunos.

O texto que segue é de José Carlos Libâneo1, professor da Universidade de Goiás, e apresenta uma análise dos pressupostos teórico-metodológicos das diversas tendências que orientaram (ou ainda continuam orientando) a prática educativa dos professores de nossas escolas. Indica vários caminhos que puderam ser apontados a partir destas reflexões para que o professor criticamente situado possa analisá-los, auxiliando-os para uma redefinição de um projeto de democratização do ensino em nossas escolas, inclusive as do ensino superior.

A prática escolar consiste na concretização das condições que asseguram a realização do trabalho do docente. Tais condições não se reduzem ao estritamente “pedagógico”, já que a escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade concreta que, por sua vez, apresenta-se como constituída por classes sociais com interesses antagônicos. A prática escolar, assim, tem atrás de si condicionantes sócio-políticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre: o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas, etc. Fica claro que o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das

[1] LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação que têm a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente.

Uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia a sua prática em prescrições pedagógicas que viraram senso comum, incorporadas quando a sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos; entretanto, essa prática contém pressupostos teóricos implícitos. Por outro lado, há professores interessados num trabalho docente mais conseqüente, professores capazes de perceber o sentido mais amplo de sua prática e de explicitar suas convicções. Inclusive há aqueles que se apegam à última tendência da moda, sem maiores cuidados em refletir se essa escolha trará, de fato, as respostas que procuram.

Deve-se salientar, ainda, que os conteúdos dos cursos de licenciaturas ou não incluem o estudo das correntes pedagógicas, ou giram em torno de teorias de aprendizagem e ensino que quase nunca têm correspondência com as situações concretas de sala de aula, não ajudando os professores a formar um quadro de referência para orientar a sua prática. Em artigo publicado em 1981, Saviani descreveu com muita propriedade certas confusões que se emaranham na cabeça de professores. Após caracterizar a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, indica o aparecimento, mais recente, da tendência tecnicista e das teorias crítico-reprodutivistas, todas incidindo sobre o professor. Ele escreve:

"Os professores têm na cabeça o movimento e os princípios da escola nova. A realidade, porém, não oferece aos professores condições para instaurar a escola nova, porque a realidade em que atuam é tradicional. (...) Mas o drama do professor não termina aí. A essa contradição se acrescenta uma outra: além de constatar que as condições concretas não correspondem à sua crença, o professor se vê pressionado pela pedagogia oficial que prega a racionalidade e a produtividade do sistema do seu trabalho, isto é, ênfase nos meios (tecnicismo), (...) Aí está o quadro contraditório em que se encontra o professor: sua cabeça é escola-novista, a realidade é tradicional; (...) rejeita o tecnicismo porque sente-se violentado pela ideologia oficial; não aceita a linha crítica porque não quer receber a denominação de agente repressor."

Em face a essas constatações, pretende-se, neste texto, fazer um levantamento, ainda que precário, das tendências pedagógicas que têm-se firmado nas escolas, pela prática dos professores, fornecendo uma breve explanação dos pressupostos teóricos e metodológicos de cada um.

É necessário esclarecer que as tendências não aprecem em sua forma pura, nem sempre são mutuamente exclusivas, nem conseguem captar toda a riqueza da prática concreta. São, aliás, as limitações de qualquer tentativa de classificação. De qualquer modo, a classificação e a descrição das tendências poderão funcionar como instrumento de análise para o professor avaliar sua prática de sala de aula.

Utilizando como critério a posição que adotam em relação aos condicionantes sócio-políticos da escola, as tendências pedagógicas foram classificadas em liberais e progressistas, a saber:

- Pedagogia Liberal
    - Tradicional
    - Renovada Progressista
    - Renovada não-diretiva
    - Tecnicista
    - Pedagogia Progressista

- Libertadora
    - Libertária
    - Crítico-social dos conteúdos

## 2.1. Pedagogia Liberal

O termo liberal não tem sentido de "avançado", democrático, "aberto", como costuma ser usado. A doutrina liberal apareceu como justificativa do sistema capitalista que, no defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também chamada de sociedade de classes. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade.

A educação brasileira, pelo menos nos últimos cinqüenta anos, tem sido marcada pelas tendências liberais, nas suas formas, ora conservadora, ora renovada. Evidentemente, tais tendências se manifestam, concretamente, nas práticas escolares e no ideário pedagógico de muitos professores, ainda que estes não se dêem conta dessa influência.

A pedagogia liberal sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difundida a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. Historicamente, a educação liberal iniciou-se com a pedagogia tradicional e, por razões de recomposição da hegemonia da burguesia, evoluiu para a pedagogia renovada (também denominada escola nova ou ativa), o que não significou a substituição de uma pela outra, pois ambas conviveram e convivem na prática escolar.

Na tendência tradicional, a pedagogia liberal se caracterizou por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual.

A tendência liberal renovada acentua, igualmente, o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais. Mas a educação é um processo interno, não externo; ela parte das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio. A educação é a vida presente, é a parte da própria experiência humana. A escola renovada propõe um ensino que valorize a auto-educação (o aluno como sujeito do conhecimento), a experiência direta sobre o meio pela atividade; um ensino centrado no aluno e no grupo. A tendência liberal renovada apresenta-se, entre nós, em duas versões distintas: a renovada progressista, ou pragmatista, principalmente na forma difundida pelos pioneiros da educação nova, entre os quais se destaca Anísio Teixeira (deve-se destacar, também, a influência de Montessori, Decroly e, de certa forma Piaget); a renovada não-diretiva orientada para os objetivos de auto-realização (desenvolvimento pessoal) e para as relações interpessoais, na formulação do psicólogo norte-americano Carl Rogers.

A tendência liberal tecnicista subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de "recursos humanos" (mão-de-obra para a indústria). A

sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas. A educação treina (também cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas. No tecnicismo acredita-se que a realidade contém em si suas próprias leis, bastando aos homens descobri-las e aplicá-las. Desta forma, o essencial não é o conteúdo da realidade, mas as técnicas (forma) de descoberta e aplicação. A tecnologia (aproveitamento ordenado de recursos, com base no conhecimento científico) é o meio eficaz de obter a maximização da produção e garantir um ótimo funcionamento da sociedade; a educação é um recurso tecnológico por excelência. Ela "é encarada como um instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da mão-de-obra, pela redistribuição da renda, pela maximização da produção e, ao mesmo tempo, pelo desenvolvimento da 'consciência política' indispensável à manutenção do Estado autoritário". Utiliza-se basicamente do enfoque sistêmico da tecnologia educacional e da análise experimental do comportamento.

**A.** Tendência Liberal Tradicional.

**Papel da Escola.** A atuação da escola consiste na preparação intelectual e moral dos alunos, para assumir sua posição na sociedade. O compromisso da escola é com a cultura, os problemas sociais pertencem à sociedade. O caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem. Assim, os menos capazes devem lutar para superar suas dificuldades e conquistar seu lugar junto aos mais capazes. Caso não consigam, devem procurar o ensino mais profissionalizante.

**Conteúdos de Ensino.** São conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassadas ao aluno como verdades. As matérias de estudo visam preparar o aluno para a vida, são determinadas pela sociedade e ordenadas na legislação. Os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais, valendo pelo valor intelectual, razão pela qual a pedagogia tradicional é criticada como intelectualista e, às vezes, como enciclopédica.

**Métodos.** Baseiam-se na exposição verbal da matéria e/ou demonstração. Tanto a exposição quanto a análise são feitas pelo professor, observados os seguintes passos:

- Preparação do aluno (definição do trabalho, recordação da matéria anterior, despertar interesse);
- Apresentação (realce dos pontos-chave, demonstração);
- Associação (combinação do conhecimento novo com o já conhecido por comparação e abstração);
- Generalização (dos aspectos particulares chega-se ao conceito geral, é a exposição sistematizada);
- Aplicação (explicação de fatos adicionais e/ou resoluções de exercícios). A ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas, na memorização, e visa disciplinar a mente e formar hábitos.

**Relacionamento Professor-Aluno.** Predomina a autoridade do professor, que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; em conseqüência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio.

**Pressupostos de Aprendizagem.** A idéia de que o ensino consiste em repassar os conhecimentos para o espírito da criança é acompanhada de uma outra: a de que a assimilação da criança é idêntica à do adulto, apenas menos desenvolvida. Os programas, então, devem ser dados de forma progressiva, estabelecida pelo adulto, sem levar em conta as características próprias do educando às características próprias de cada idade. A aprendizagem, assim, é receptiva e mecânica, para o que se recorre freqüentemente à coação. A retenção do material ensinado é a garantia pela repetição de exercícios sistemáticos e recapitulação da matéria. A transferência de aprendizagem depende do treino a retenção, a fim de que o aluno possa responder às situações novas de forma semelhante às respostas dadas em situações anteriores. A avaliação se dá por verificações de curto prazo (interrogatórios orais, exercícios de casa) e de prazo mais longo (provas escritas, trabalhos de casa). O reforço é, em geral, negativo (punição, notas baixas, apelos aos pais), às vezes emulação, classificações).

**Manifestações na Prática Escolar.** A pedagogia liberal tradicional é viva e atuante nessas escolas. Na descrição apresentada aqui incluem-se religiosas ou leigas que adotam uma orientação clássico-humanista ou uma orientação humano-científica, sendo que esta se aproxima mais do modelo da escola predominante em nossa história educacional.

**B.** Tendência Liberal Renovada Progressivista.

**Papel da Escola.** A finalidade da escola é adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida. Todo ser dispõe, dentro de si mesmo, de mecanismos de adaptação progressiva ao meio e de uma conseqüente integração dessas formas de adaptação no comportamento. Tal integração se dá por meio de experiências que devem satisfazer, ao mesmo tempo, os interesses do aluno e as exigências sociais. A escola cabe suprir as experiências que permitam ao aluno educar-se, num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente.

**Conteúdos de Ensino.** Como o conhecimento resulta da ação a partir dos interesses e necessidades, os conteúdos de ensino são estabelecidos em função de experiências que o sujeito vivencia frente a desafios cognitivos e situações problemáticas. Dá-se, portanto, muito mais valor aos processos mentais e habilidades cognitivas do que a conteúdos organizados racionalmente. Trata-se de "aprender a aprender", ou seja, é mais importante o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito.

**Método de Ensino.** A idéia "aprender fazendo" está sempre presente. Valorizam-se as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta,, o estudo do meio natural e social, o método de solução de problemas. Embora os métodos variem, as escolas ativas ou novas (Dewey, Montessori, Decroly, Cousinet e outros) partem sempre de atividades adequadas à natureza do aluno e às etapas do seu desenvolvimento. Na maioria delas, acentua-se a importância do trabalho em grupo não apenas com técnica, mas como condição básica do desenvolvimento mental. Os passos básicos do método ativo são: a) colocar o aluno numa situação de experiência que tenha um interesse por si mesma; b) o problema deve ser desafiante, como estímulo à reflexão; c) o aluno deve dispor de informações e instruções que lhe permitam pesquisar a descoberta de soluções; d) soluções provisórias devem ser incentivadas e ordenadas, com a ajuda discreta do professor; e) deve-se garantir a oportunidade de colocar as soluções à prova, a fim de se determinar sua utilidade para a vida.

**Relacionamento Professor-Aluno.** Não há lugar privilegiado para o professor; antes, seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança; se intervém é para dar forma ao raciocínio dela. A disciplina surge de uma tomada de consciência dos limites da vida grupal; assim, o aluno disciplinado é aquele que é solidário, participante, respeitador das regras do grupo. Para se garantir um clima harmonioso dentro da sala de aula é indispensável um relacionamento positivo entre professores e alunos, uma forma de instaurar a "vivência democrática" tal qual deve ser a vida em sociedade.

**Pressupostos de Aprendizagem.** A motivação depende da força de estimulação do problema e das disposições internas e interesses do aluno. Assim, aprender se torna uma atividade de descoberta, é uma auto-aprendizagem, sendo o ambiente apenas o meio estimulador. É retido o que se incorpora à atividade do aluno pela descoberta pessoal; o que é incorporado passa a compor a estrutura cognitiva para ser empregado em novas situações. A avaliação é fluida e tenta ser eficaz à medida que os esforços e os êxitos são pronta e explicitamente reconhecidos pelo professor.

**Manifestações na Prática Escolar.** Os princípios da pedagogia progressivista vêm sendo difundidos, em larga escala, nos cursos de licenciatura, e muitos professores sofrem sua influência. Entretanto, sua aplicação é reduzidíssima, não somente por falta de condições objetivas como também porque se choca com uma prática pedagógica basicamente tradicional. Alguns métodos são adotados em escolas particulares, como o método Montessori, o método dos centros de interesse de Decroly, o método de projetos de Dewey. O ensino baseado na psicologia genética de Piaget tem larga aceitação na educação pré-escolar. Pertencem, também, à tendência progressivista muitas das escolas denominadas "experimentais", as "escolas comunitárias" e mais remotamente (década de 60) a "escola secundária moderna", na versão difundida por Lauro de Oliveira Lima.

**C.** Tendência Liberal Renovada Não-Diretiva.

**Papel da Escola.** Acentua-se nesta tendência o papel da escola na formação de atitudes, razão pela qual deve ser mais preocupada com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais. Todo esforço está em estabelecer um clima favorável a uma mudança de dentro do indivíduo, isto é, a uma adequação pessoal às solicitações do ambiente. Rogers2 considera que o ensino é uma atividade excessivamente valorizada; para ele os procedimentos didáticos, a competência na matéria, as aulas, livros, tudo tem muito pouca importância, face ao propósito de favorecer à pessoa um clima de auto desenvolvimento e realização pessoal, o que implica estar bem consigo próprio e com seus semelhantes. O resultado de uma boa educação é muito semelhante ao de uma boa terapia.

**Conteúdos de Ensino.** A ênfase que esta tendência põe nos processos de desenvolvimento das relações e da comunicação torna secundária a transmissão de conteúdos. Os processos de ensino visam mais facilitar aos estudantes os meios para buscarem por si mesmos os conhecimentos que, no entanto, são dispensáveis.

**Métodos de Ensino.** Os métodos usuais são dispensados, prevalecendo, quase que exclusivamente, o esforço do professor em desenvolver um estilo próprio para facilitar a aprendizagem dos alunos. Rogers explicita algumas das características do professor "facilitador": aceitação da pessoa do aluno, capacidade de ser confiável, receptivo e ter plena convicção na capacidade de auto-desenvolvimento do estudante. Sua função restringe-se a ajudar o aluno a se organizar, utilizando técnicas de sensibilização onde os sentimentos de cada um

[2] Cf. Carl Rogers, Liberdade para aprender.

possam ser expostos, sem ameaças. Assim, o objetivo do trabalho escolar se esgota nos processos de melhor relacionamento interpessoal, como condição para o crescimento pessoal.

**Relacionamento Professor-Aluno.** A pedagogia não-diretiva propõe uma educação centrada no aluno, visando formar sua personalidade através da vivência de experiências significativas que lhe permitam desenvolver características inerentes à sua natureza. O professor é um especialista em relações humanas, ao garantir o clima de relacionamento pessoal autêntico. "Ausentar-se" é a melhor forma de respeito e aceitação plena do aluno. Toda intervenção é ameaçadora, inibidora da aprendizagem.

**Pressupostos de Aprendizagem.** A motivação resulta do desejo de adequação pessoal na busca da auto-realização: é, portanto, um ato interno. A motivação aumenta quando o sujeito desenvolve o sentimento de que é capaz de agir em termos de atingir suas metas pessoais. Isto é, desenvolve a valorização do "eu". Aprender, portanto, é modificar suas próprias percepções: daí que apenas se aprende o que estiver significativamente relacionado com essas percepções. Resulta que a retenção se dá pela relevância do aprendido em relação ao "eu", ou seja, o que não está envolvido com o "eu" não é retido e nem transferido. Portanto, a avaliação escolar perde inteiramente o sentido, privilegiando-se a auto-avaliação.

**Manifestações na Prática Escolar.** Entre nós, o inspirador da pedagogia não-diretiva é C. Rogers, na verdade mais um psicólogo clínico que um educador. Suas idéias influenciam um número expressivo de educadores e professores, principalmente orientadores educacionais e psicólogos escolares que se dedicam ao aconselhamento. Menos recentemente, podem citar também tendências inspiradas na escola de Summerhill, do educador inglês A. Neil.

**D.** Tendência Liberal Tecnicista

**Papel da Escola.** Num sistema social harmônico, orgânico e funcional, a escola funciona com modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas. A educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global. Tal sistema social é regido por leis naturais (há na sociedade a mesma regularidade e as mesmas relações funcionais observáveis entre os fenômenos da natureza), cientificamente descobertas. Basta aplicá-las. A atividade da "descoberta" é a função da educação, mas deve ser restrita aos especialistas; a "aplicação" é competência do processo educacional comum. A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos "competentes" para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas. A pesquisa científica, a tecnologia educacional, a análise experimental do comportamento garantem a objetividade da prática escolar, uma vez que os objetivos instrucionais (conteúdos) resultam da aplicação de leis naturais que independem dos que a conhecem ou executam.

**Conteúdos de Ensino.** São as informações, princípios científicos, leis, etc., estabelecidos e ordenados numa seqüência lógica e psicológica por especialistas. É matéria de ensino apenas o que é redutível ao conhecimento observável e mensurável; os conteúdos decorrem, assim, da ciência objetiva, eliminando-se qualquer sinal de subjetividade. O material instrucional encontra-se sistematizado em manuais, nos livros didáticos, nos módulos de ensino, nos dispositivos audiovisuais, etc.

**Métodos de Ensino.** Consistem nos procedimentos e técnicas necessários ao arranjo e controle das condições ambientais que assegurem a transmissão/recepção de informações. Se a primeira tarefa do professor é modelar respostas apropriadas aos objetivos instrucionais, a principal é conseguir o comportamento adequado pelo controle do ensino; daí a importância da tecnologia educacional. A tecnologia educacional é a "aplicação sistemática de princípios científicos comportamentais e tecnológicos a problemas educacionais, e função de resultados efetivos, utilizando uma metodologia e abordagem sistêmica abrangente".

Qualquer sistema instrucional (há uma grande variedade deles) possui três componentes básicos:

- Estabelecimento de comportamentos terminais, através de objetivos instrucionais;
- Análise da tarefa de aprendizagem, a fim de ordenar seqüencialmente os passos de instrução;
- Executar o programa, reforçando gradualmente as respostas corretas correspondentes aos objetivos. O essencial da tecnologia educacional é a programação por passos seqüenciais empregada na instrução programada, nas técnicas de microensino, multimeios, módulos etc... O emprego da tecnologia instrucional na escola pública aparece nas formas de: planejamento em moldes sistêmicos, concepção de aprendizagem como mudança de comportamento, operacionalização de objetivos, uso de procedimentos científicos (instrução programada, audiovisuais, avaliação etc ..., inclusive a programação de livros didáticos).

**Relacionamento Professor-Aluno.** São relações estruturadas e objetivas, com papeis bem definidos: o professor administra as condições de transmissão da matéria, conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados da aprendizagem; o aluno recebe, aprende e fixa as informações. O professor é apenas um elo de ligação entre a verdade cientifica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema instrucional previsto. O aluno é um indivíduo responsivo, não participa da elaboração do programa educacional. Ambos são expectadores frente à verdade objetiva. A comunicação professor-aluno tem um sentido exclusivamente técnico, que é o de garantir a eficácia da transmissão de conhecimento. Debates, discussões, questionamentos são desnecessários, assim como pouco importam as relações afetivas e pessoais dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

**Pressupostos da Aprendizagem.** As teorias de aprendizagem que fundamentam a pedagogia tecnicista dizem que aprender é uma questão de modificação do desempenho: o bom ensino depende de organizar eficientemente as condições estimuladoras, de modo a que o aluno saia da situação de aprendizagem diferente de como entrou. Ou seja, o ensino é um processo de condicionamento através do uso de reforçamento das respostas que se quer obter. Assim, os sistemas instrucionais visam o controle do comportamento individual face a objetivos preestabelecidos. Trata-se de um enfoque diretivo do ensino, centrado no controle das condições que cercam o organismo que se comporta. O objetivo da ciência pedagógica, a partir da psicologia, é o estudo científico do comportamento: descobrir as leis naturais que presidam as reações físicas do organismo que aprende, a fim de aumentar o controle das variáveis que o afetam. Os componentes da aprendizagem - motivação, retenção, transferência – decorrem da aplicação do comportamento operante. Segundo Skinner, o comportamento aprendido é uma resposta a estímulos externos, controlados por meio de reforços que ocorrem com a

resposta ou após a mesma: "Se a ocorrência de um comportamento operante é seguida pela apresentação de um estímulo (reforçador), a probabilidade de reforçamento é aumentada." 3 Entre os autores que contribuem para os estudos de aprendizagem destacam-se: Skinner, Gagné, Bloom e Mager.

**Manifestações na Prática Escolar.** A influência da pedagogia tecnicista remonta a 2a metade dos anos 50 (PABAEE – Programa Brasileiro-Americano de Auxílio ao Ensino Elementar). Entretanto foi introduzida mais efetivamente no final dos anos 60, com o objetivo de adequar o sistema educacional à orientação político-econômica do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista. É quando a orientação escolanovista cede lugar à tendência tecnicista, pelo menos no nível de política social; os marcos de implantação do modelo tecnicista são as leis 5.540/68 e 5.692/71, que reorganizam o ensino superior e o ensino de 1o e 2o graus. A despeito da máquina oficial, entretanto, não há indícios seguros de que os professores da escola pública tenham assimilado a pedagogia tecnicista, pelo menos, em termos de ideário. A aplicação da metodologia tecnicista (planejamento, livros didáticos programados, procedimentos de avaliação, etc ...) não configura uma postura tecnicista do professor; antes, o exercício profissional continua mais para uma postura eclética em torno de princípios pedagógicos assentados nas pedagogias tradicional e renovada.

## 2.2. Pedagogia Progressista

O termo "progressista", emprestado de Snyders, é usado aqui para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sócio-políticas da educação. Evidentemente a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela instrumento de luta dos professores, ao lado de outras práticas sociais.

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 auto-gestão pedagógica; a crítico-social dos conteúdos, que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais.

As versões libertadora e libertária têm em comum o antiautoritarismo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a idéia de autogestão pedagógica. Em função disso, dão mais valor ao processo de aprendizagem grupal (participação em discussões, assembléias, votações) do que aos conteúdos de ensino. Como decorrência, a prática educativa somente faz sentido numa prática social junto ao povo, razão pela qual preferem as modalidades de educação popular "não-formal".

A tendência da pedagogia crítico-social dos conteúdos propõe uma síntese superadora das pedagogias tradicional e renovada, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta. Entende a escola como mediação, entre o individual e o social, exercendo aí a articulação entre o indivíduo e o social, exercendo aí a articulação entre transmissão dos conteúdos e assimilação ativa por parte de um aluno concreto (inserido num contexto de relações sociais); dessa articulação resulta o saber reelaborado.

---

3 Para maiors esclarecimetos, cf. Lígia de Auricchio. Manual de Tecnologia Educacional; J. G. Oliveira. Tecnologia Educacional: teorias da instrução.

**A.** Tendência Progressista Libertadora.

**Papel da Escola.** Não é próprio da pedagogia libertadora falar em ensino escolar, já que sua marca é a atuação "não-formal". Entretanto, professores e educadores engajados no ensino escolar vêm adotando pressupostos dessa pedagogia. Assim, quando se fala na educação em geral, diz-se que ela é uma atividade onde professores e alunos, mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social. Tanto a educação tradicional, denominada bancária – que visa apenas depositar informações sobre o aluno -, quanto a educação renovada – que pretenderia uma libertação psicológica individual – são domesticadoras, pois em nada contribuem para desvelar a realidade social de opressão. A educação libertadora, ao contrário, questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza, visando a uma transformação – daí ser uma educação crítica4.

**Conteúdos de Ensino.** Denominados "temas geradores", são extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. Os conteúdos tradicionais são recusados porque cada pessoa e cada grupo envolvidos na ação pedagógica dispõem em si próprios, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários dos quais se parte. O importante não é a transmissão de conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma da relação com a experiência vivida. A transmissão de conteúdos estruturados a partir de fora é considerada como "invasão cultural" ou "depósito de informação", porque não emerge do saber popular. Se forem necessários textos de leitura, estes deverão ser redigidos pelos próprios educandos com a orientação do educador.

Em nenhum momento o inspirador e mentor da pedagogia libertadora, Paulo Freire, deixa de mencionar o caráter essencialmente político de sua pedagogia, o que, segundo suas próprias palavras, impede que ela seja posta em prática, em termos sistemáticos, nas instituições oficiais, antes da transformação da sociedade. Daí porque sua atuação se dê mais em nível de educação extra-escolar. O que não tem impedido, por outro lado, que seus pressupostos sejam adotados e aplicados por numerosos professores.

**Métodos de Ensino.** "Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo; aquela em que os sujeitos do ato de conhecer se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido" (...) "O diálogo engaja ativamente a ambos os sujeitos do ato de conhecer: educador-educando e educando-educador."

Assim sendo, a forma de trabalho educativo é o grupo de discussão, a quem cabe autogerir a aprendizagem, definindo o conteúdo e a dinâmica das atividades. O professor é um animador que, por princípio, deve "descer" ao nível dos alunos, adaptando-se às suas características e ao desenvolvimento próprio de cada grupo. Deve caminhar junto, intervir o mínimo indispensável, embora não se furte, quando necessário, a fornecer uma informação mais sistematizada.

**Os Passos da Aprendizagem.** Codificação e decodificação, e problematização da situação permitirão aos educandos um esforço de compreensão do "vivido", até chegar a um nível mais crítico de conhecimento da sua realidade, sempre através da troca de experiência em torno da prática social. Se nisso consiste o conteúdo do trabalho educativo, dispensam-se um programa previamente estruturado, trabalhos

4 Cf. FREIRE, Paulo. Ação Cultural para a Liberdade; Pedagogia do Oprimido e Extensão ou Comunicação?

escritos, aulas expositivas, assim como qualquer tipo de verificação direta da aprendizagem, formas "próprias da “educação bancária”, portanto, domesticadoras. Entretanto, admite-se a avaliação da prática vivenciada entre educador-educandos no processo de grupo e, às vezes, a auto-avaliação feita em termos dos compromissos assumidos com a prática social.

**Relacionamento Professor-Aluno.** No diálogo, como método básico, a relação é horizontal, onde educador e educandos se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento. O critério de bom relacionamento é a total identificação com o povo, sem o que a relação pedagógica perde consistência. Elimina-se, por pressuposto, toda a relação de autoridade, sob pena de esta inviabilizar o trabalho da conscientização, de aproximação das consciências. Trata-se de uma “não-diretividade”, mas não no sentido do professor que se ausenta (como Rogers), mas que permanece vigilante para assegurar ao grupo um espaço humano para “dizer sua palavra”, para se exprimir sem se neutralizar.

**Pressupostos de Aprendizagem.** A própria designação de “educação problematizadora” como correlata de educação libertadora revela a força motivadora da aprendizagem. A motivação se dá a partir da codificação de uma situação-problema, da qual se toma distância para analisá-la criticamente. Esta análise envolve o exercício da abstração, através da qual procuramos alcançar, por meio de representações da realidade concreta, a razão de ser dos fatos.

Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. O que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica. O que o educando transfere, em termos de conhecimento, é o que foi incorporado como resposta às situações de opressão, ou seja, seu engajamento na militância política.

**Manifestações na Prática Escolar.** A pedagogia libertadora tem como inspirado e divulgador Paulo Freire, que aplicou suas idéias pessoalmente em diversos países, primeiro no Chile, depois na África. Entre nós, exerceu uma influência expressiva nos movimentos populares e sindicatos e, praticamente, se confunde com a maior parte das experiências do que se denomina “educação popular”. Há diversos grupos desta natureza que vêm atuando, não somente no nível da prática popular, mas também por meio de publicações, com relativa independência em relação às idéias originais da pedagogia libertadora. Embora as formulações teóricas de Paulo Freire se restrinjam à educação de adulto ou à educação popular em geral, muitos professores vêm tentando colocá-las em prática em todos os graus de ensino formal.

**B.** Tendência Progressista Libertária.

**Papel da Escola.** A pedagogia libertária espera que a escola exerça uma transformação na personalidade dos alunos num sentido libertário e questionário. A idéia básica é introduzir modificações institucionais, a partir dos níveis subalternos que, em seguida, vão contaminando todo o sistema. A escola instituirá, com base na participação grupal, mecanismos institucionais de mudança (assembléias, conselhos, eleições, reuniões, associações, etc.), de tal forma que o aluno, uma vez atuando nas instituições “externas”, leve para lá tudo o que aprendeu. Outra forma de atuação da pedagogia libertária, correlata à primeira, é aproveitando a margem de liberdade do sistema criar grupos de pessoas com princípios educativos autogestionários (associações, grupos informais, escolas autogestionárias). Há, portanto, um sentido expressamente político, à medida que se afirma o indivíduo como produto do social e que o desenvolvimento individual

somente se realiza no coletivo. A autogestão é, assim, o conteúdo e o método; resume tanto o objetivo pedagógico quanto o político. A pedagogia libertária, na sua modalidade mais conhecida entre nós, "a pedagogia institucional", pretende ser uma forma de resistência contra a burocracia como instrumento da ação dominadora do Estado, que tudo controla (professores, provas, etc.), retirando autonomia.

**Conteúdos de Ensino.** As matérias são colocadas à disposição do aluno, mas não são exigidas. São instrumentos a mais, porque importante é o conhecimento que resulta das experiências vividas pelo grupo, especialmente a vivência de mecanismos de participação crítica. "Conhecimento" aqui não é a investigação cognitiva do real, para extrair dele um sistema de representações mentais, mas a descoberta de respostas às necessidades e às exigências da vida social. Assim, os conteúdos, propriamente ditos, são os que resultam de necessidades e interesses manifestos pelo grupo e que não são, necessária nem indispensavelmente, as matérias de estudo.

**Métodos de Ensino.** É na vivência grupal, na forma de autogestão, que os alunos buscarão encontrar as bases mais satisfatórias de sua própria instituição, graças à sua própria iniciativa e sem qualquer forma de poder. Trata-se de "colocar nas mãos dos alunos tudo o que for possível: o conjunto da vida, as atividades e a organização do trabalho no interior da escola (menos a elaboração dos programas e a decisão dos exames que não dependem nem dos docentes, nem dos alunos)". Os alunos têm liberdade de trabalhar ou não, ficando o interesse pedagógico na dependência de suas necessidades ou das do grupo.

O progresso da autonomia, excluída qualquer direção de fora do grupo, se dá num "crescendo": primeiramente a oportunidade de contatos, aberturas, relações informais entre alunos. Em seguida, o grupo começa a se organizar, de modo a que todos possam participar de discussões, cooperativas, assembléias. Isto é, diversas formas de participação e expressão pela palavra; quem quiser fazer outra coisa, ou entra em acordo com o grupo, ou se retira. No terceiro momento, o grupo se organiza de forma mais efetiva e, finalmente, no quarto momento, parte para a execução do trabalho.

**Relação Pprofessor-Aluno.** A pedagogia institucional visa "em primeiro lugar, transformar a relação professor-aluno no sentido da não-diretividade, isto é, considerar desde o início a ineficácia e a novidade de todos os métodos à base de obrigações e ameaçadas". Embora professor e aluno sejam desiguais e diferentes, nada impede que o professor se ponha a serviço do aluno, sem impor suas concepções e idéias, sem transformar o aluno em objeto. O professor é um orientador e um catalisador, ele se mistura ao grupo para uma reflexão em comum.

Se os alunos são livres frente ao professor, também este o é em relação aos alunos (ele pode, por exemplo, recusar-se a responder um pergunta, permanecendo em silêncio). Entretanto, essa liberdade de decisão tem um sentido bastante claro: se um aluno resolve não participar, o faz porque não se sente integrado, mas o grupo tem responsabilidade sobre este fato e vai colocar a questão; quando o professor se cala diante de uma pergunta, seu silêncio tem um significado educativo que pode, por exemplo, ser uma ajuda para que o grupo assuma a resposta ou a situação criada. No mais, ao professor cabe a função de conselheiro e, outras vezes, de instrutor-monitor 'a disposição do grupo. Em nenhum momento esses papéis do professor se confundem com o de modelo, pois a pedagogia libertária recusa qualquer forma de poder ou autoridade.

**Pressupostos de Aprendizagem.** As formas burocráticas das instituições existentes, por seu traço de impessoalidade comprometem o crescimento pessoal. A

ênfase na aprendizagem informal, via grupo, e a negação de toda forma de repressão visam fornecer o desenvolvimento de pessoas mais livres. A motivação está, portanto, no interesse de crescer dentro da vivência grupal, pois supõe-se que o grupo devolva a cada um de seus membros a satisfação de suas aspirações e necessidades.

Somente o vivido, o experimentado, é incorporado e utilizável em situações novas. Assim, o critério de relevância do saber sistematizado é seu possível uso prático. Por isso mesmo, não faz sentido qualquer tentativa de avaliação da aprendizagem, ao menos em termos de conteúdo.

**C.** Outras Tendências Pedagógicas Correlatas

A pedagogia libertária abrange quase todas as tendências antiautoritárias em educação, entre elas a anarquista, a psicanalista, a dos sociólogos, e também a dos professores progressistas. Embora Neill e Rogers não possam ser considerados progressitas (conforme entendemos aqui), não deixam de influenciar alguns libertários, como Lobrot. Entre os estrangeiros devemos citar Vasquez, Ferrer y Guardia entre os mais recentes. Particularmente significativo é o trabalho de C. Freinet, que tem sido muito estudado entre nós, existindo inclusive algumas escolas aplicando seu método.17171717171717171717

**Conteúdos de Ensino.** São os conteúdos culturais universais que se constituíram em domínios de conhecimento relativamente autônomos, incorporados pela humanidade, mas permanentemente reavaliados face às realidades sociais. Embora se aceite que os conteúdos são realidades exteriores ao aluno, que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e refratários às realidades sociais. Não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados. Ainda que bem ensinados, é preciso que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social.

Essa maneira de conceber os conteúdos do saber não estabelece oposição entre cultura erudita e cultura popular ou espontânea, mas uma relação de continuidade em que, progressivamente, se passa da experiência imediata e desorganizada ao conhecimento sistematizado. Não que a primeira apreensão da realidade seja errada, mas é necessária a ascensão a uma forma de elaboração superior, conseguida pelo próprio aluno, com a intervenção do professor.

A postura da pedagogia dos conteúdos ao admitir um conhecimento relativamente autônomo assume o saber como tendo um conteúdo relativamente objetivo, mas, ao mesmo tempo, introduz a possibilidade de uma reavaliação crítica a esse conteúdo. Como sintetiza Snyders, ao mencionar o papel do professor, trata-se, de um lado, de obter o acesso do aluno aos conteúdos, ligando-os com a experiência concreta dele a continuidade; mas, de outro, de proporcionar elementos de análise crítica, que ajudem o aluno a ultrapassar a experiência, os esteriótipos, as pressões difusas da ideologia dominante: é a ruptura.

Dessas considerações resulta claro que se pode ir do saber ao engajamento político, mas não o inverso, sob o risco de se afetar a própria especificidade do saber e a cair-se numa forma de pedagogia ideológica, que é o que critica na pedagogia tradicional e na pedagogia nova.

**Métodos de Ensino.** A questão dos métodos se subordina à dos conteúdos: se o objetivo é privilegiar a aquisição do saber, e de um saber vinculado às realidades sociais: preciso que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos, e que estes possam reconhecer nos conteúdos o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade (prática social). Assim, nem se trata dos métodos dogmáticos de transmissão do saber da pedagogia tradicional, nem da substituição pela descoberta investigação ou livre expressão das opiniões, como se o saber pudesse ser inventado pela criança, na concepção da pedagogia renovada.

Os métodos de uma pedagogia crítico-social dos conteúdos não partem, então, de um saber artificial, depositado a partir de fora, nem do saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber trazido de fora. O trabalho docente relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor, no momento em que se dará a "ruptura" em relação à experiência pouco elaborada. Tal ruptura apenas é possível com a introdução explícita, pelo professor, dos elementos novos de análise a serem aplicados criticamente à prática do aluno. Em outras palavras, uma aula começa pela constatação da prática real, havendo, em seguida, a consciência dessa prática no sentido de referi-la aos termos do conteúdo proposto, na forma de um confronto entre a experiência e a explicação do professor. Vale dizer: vai-se da ação à compreensão e da compreensão à ação, até a síntese, o que não é outra coisa senão a unidade entre a teoria e a prática.

**Relação Professor-Aluno.** Se, como mostramos anteriormente, o conhecimento resulta de trocas que se estabelecem na interação entre o meio (natural, social, cultural) e o sujeito, sendo o professor o mediador. Então a relação

pedagógica consiste no provimento das condições em que professores e alunos possam colaborar para fazer progredir essas trocas. O papel do adulto é insubstituível, mas acentua-se também a participação do aluno no processo. Ou seja, com sua experiência imediata num contexto cultural, participa na busca da verdade, ao confronta-la com os conteúdos e modelos expressos pelo professor. Mas esse esforço do professor em orientar, em abrir perspectivas a partir dos conteúdos, implica um envolvimento com o estilo de vida dos alunos, tendo consciência inclusive dos contrastes entre sua própria cultura e a do aluno. Não se contentará, entretanto, em satisfazer apenas as necessidades e carências; buscará despertar outras necessidades, acelerar e disciplinar métodos de estudo, exigir o esforço do aluno, propor conteúdos e modelos compatíveis com suas experiências vividas, para que o aluno se mobilize para uma participação ativa.

Evidentemente, o papel da mediação exercido em torno da análise dos conteúdos exclui não-diretividade como forma de orientação do trabalho escolar, porque o diálogo adulto-aluno é desigual. O adulto tem mais experiência acerca das realidades sociais, dispõe de uma formação (ao menos deve dispor) para ensinar, possui conhecimentos e a ele cabe fazer a análise dos conteúdos em confronto com as realidades sociais. A não-diretividade abandona os alunos a seus próprios desejos, como se eles tivessem uma tendência espontânea a alcançar os objetivos esperados da educação. Sabemos que as tendências espontâneas e naturais não são "naturais", antes são tributárias das condições de vida e do meio. Não são suficientes o amor, a aceitação, para que os filhos dos trabalhadores adquiram o desejo de estudar mais; de progredir; é necessária a intervenção do professor para levar o aluno a acreditar nas suas possibilidades, a ir mais longe, a prolongar a experiência vivida.

**Pressupostos de Aprendizagem.** Por um esforço próprio o aluno se reconhece nos conteúdos e modelos sociais apresentados pelo professor; assim, pode ampliar sua própria experiência. O conhecimento novo se apóia numa estrutura cognitiva já existente, ou o professor provê a estrutura de que o aluno ainda não dispõe. O grau de envolvimento na aprendizagem depende tanto da prontidão e disposição do aluno, quanto do professor e do contexto da sala de aula.

Aprender, dentro da visão da pedagogia dos conteúdos, é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência. Em conseqüência, admite-se o princípio da aprendizagem significativa, que supõe como passo inicial, verificar aquilo que o aluno já sabe. O professor precisa saber (compreender) o que os alunos dizem ou fazem. O aluno precisa compreender o que o professor procura dizer-lhes. A transferência da aprendizagem se dá a partir do momento da síntese, isto é, quando o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora.

Resulta com clareza que o trabalho escolar precisa ser avaliado, não com julgamento definitivo e dogmático do professor, mas como uma comprovação para o aluno do seu progresso em direção a noções mais sistematizadas.

**Manifestações na Prática Escolar.** O esforço de elaboração de uma pedagogia "dos conteúdos" está em propor modelos de ensino voltados para a interação conteúdos-realidades sociais; portanto, visando avançar em termos de uma articulação do político e do pedagógico, aquele como extensão deste, ou seja, a educação "a serviço da transformação das relações de produção". Ainda que a curto prazo se espere do professor maior conhecimento dos conteúdos de sua matéria e o domínio de formas de transmissão, a fim de garantir maior competência técnica, sua contribuição "será tanto mais eficaz quanto mais seja capaz de compreender os

vínculos de sua prática com a prática social global", tendo em vista (...) "a democratização da sociedade brasileira, o atendimento aos interesses das camadas populares, a transformação estrutural da sociedade brasileira".

Dentro das linhas gerais expostas aqui, podemos citar a experiência pioneira, mas mais remota, do educador e escritor russo, Makarenko. Entre os autores atuais citamos B. Charlot, Suchodolski, Manacorda e, de maneira especial, G. Snyders, além dos autores brasileiros que vêm desenvolvendo investigações relevantes, destacando-se Dermeval Savianai. Representam também as propostas aqui apresentadas aos inúmeros professores da rede escolar pública que se ocupam, competentemente, de uma pedagogia de conteúdos articulada coma a adoção de métodos que garantam a participação do aluno que, muitas vezes sem saber, avançam na democratização efetiva do ensino para as camadas populares.

**Em favor da Pedagogia "Crítico Social dos Conteúdos".** Haverá sempre objeções de que estas considerações levam à posturas antidemocráticas, ao autoritarismo, à centralização no papel do professor e à submissão do aluno.

Mas o que será mais democrático: excluir toda forma de direção, deixar tudo à livre expressão, criar um clima agradável para alimentar boas relações, ou garantir aos alunos a aquisição de conteúdos, a análise de modelos sociais que vão lhes fornecer instrumentos para lutar por seus direitos? Não serão relações democráticas no estilo não-diretivo uma forma sutil de adestramento, que levaria à reivindicações sem conteúdo? Representam as relações não-diretivas as reais condições do mundo social adulto? Seriam capazes de promover a efetiva libertação do homem da sua condição de dominando?

Um ponto de vista realista da relação pedagógica não recusa a autoridade pedagógica expressa na sua função de ensinar. Mas não se deve confundir autoridade com autoritarismo. Este se manifesta no receio do professor em ver sua autoridade ameaçada; na falta de consideração para com o aluno ou na imposição do medo como forma de tornar mais cômodo e menos estafante o ato de ensinar.

Além do mais, são incongruentes as dicotomias, tão difundidas por muitos educadores, entre "professor-policial" e "professor-povo", entre métodos diretivos e não-diretivos, entre ensino centrado no professor e ensino centrado no estudante. Ao adotar tais dicotomias, amortece-se a presença do professor como mediador pelos conteúdos que explicita, como se eles fossem sempre imposições dogmáticas e que nada trouxessem de novo.

Evidentemente que, ao se advogar a intervenção do professor, não se está concluindo pela negação da relação professor-aluno. A relação pedagógica é uma relação com um grupo e o clima do grupo é essencial na pedagogia. Nesse sentido, são bem-vindas as considerações formuladas pela "dinâmica de grupo", que ensinam o professor a relacionar-se com a classe, a perceber os conflitos, a saber que está lidando com uma coletividade e não com indivíduos isolados, a adquirir a confiança dos alunos. Entretanto, mais do que restringir-se ao malfadado "trabalho em grupo", ou cair na ilusão da igualdade professor-aluno, trata-se de encarar o grupo-classe como uma coletividade onde são trabalhados modelos de interação como a ajuda mútua, o respeito aos outros, os esforços coletivos, a autonomia nas decisões, a riqueza da vida em comum, e ir ampliando progressivamente essa noção (de coletividade) para a escola, a cidade, a sociedade toda.

Por fim, situar o ensino centrado no professor e o ensino centrado no aluno em extremos opostos é quase negar a relação pedagógica, porque não há um aluno, ou grupo de alunos, aprendendo sozinho, nem um professor ensinando para as paredes. Há um confronto do aluno entre sua cultura e a herança cultural da

humanidade, entre seu modo de viver e os modelos sociais desejáveis para um projeto novo de sociedade. E há um professor que intervém, não para se opor aos desejos e necessidades ou à liberdade e autonomia do aluno, mas para ajudá-lo a ultrapassar suas necessidades e criar outras, para ganhar autonomia, para ajudá-lo no seu esforço de distinguir a verdade do erro, para ajudá-lo a compreender as realidades sociais e sua própria experiência.

# 3 - A PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONCEPÇÕES E TENDÊNCIAS

Vamos analisar, a seguir, as contradições existentes entre as diferentes concepções de educação e o modo como tais concepções se manifestaram concretamente nas práticas pedagógicas brasileiras. Fique atento!

Para analisarmos a didática e o seu papel na prática pedagógica, faz-se necessário explicar que é o educador e como ele concebe o fenômeno educativo, tendo em vista as diretrizes que orientam sua atuação pedagógica.

Entendendo educação no seu sentido mais amplo, podemos dizer que educadores são todos os membros de uma sociedade. No entanto, a educação sistemática, planejada com objetivos definidos e realizada através do ensino, que é um tipo de prática educativa, exige um profissional da educação com formação adequada. Mas, qual é a formação adequada?

A resposta está no entendimento que temos do que é ser educador.

É interessante citar Rubem Alves que compara, de forma metafórica, o educador com o professor:

"Eu diria que os educadores são como velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma história a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma entidade sui generis, portador de um nome, também de uma história sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo para acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal ... Mas professores são habitantes de um mundo diferente, onde o educador pouco importa, pois o que interessa é um crédito cultural que o aluno adquire numa disciplina identificada por uma sigla, sendo que, para fins institucionais, nenhuma diferença faz aquele que a ministra. Por isso mesmo, professores são entidades descartáveis, coadores de café descartáveis, copinhos plásticos de café descartáveis" (RUBEM ALVES, 1983, p.17-18).

O educador olha os seus alunos como pessoas com necessidades, dificuldades, fraquezas e pontos fortes, procurando, com esta postura, contribuir para seu crescimento nos diferentes aspectos.

A importância da consciência política do educador é outro ponto a ser ressaltado. Como diz Freire (1988), a educação é um ato político – um ato que sempre é praticado a favor de alguém, de um grupo, de algumas idéias e, consequentemente, contra outro alguém, contra outro grupo e contra outras idéias.

O educador é alguém que deixa sua marca na educação de seus alunos.

Dessa forma, entendemos que os diferentes posicionamentos pessoais e profissionais do educador envolvem diferentes modos de compreender e organizar o processo ensino-aprendizagem, e, por isso, a sua ação educativa e a sua prática pedagógica retratam sempre uma opção política.

Segundo Mizukami (1986), subjacente a esta prática estaria presente, implícita ou explicitamente, de forma articulada ou não, "um referencial teórico que compreendesse os conceitos de homem, mundo e sociedade, cultura, conhecimento etc." (p.4).

Cada tendência pedagógica está embasada em teorias do conhecimento advindas de pesquisas nas áreas de Psicologia, Sociologia ou Filosofia e resulta de uma relação sujeito-ambiente. Isto é, deriva de uma tomada de posições epistemológicas em relação ao sujeito e ao meio.

No entanto, o educador pode adotar um ou outro aspecto das diferentes tendências, desde que seja coerente com a sua filosofia de educação. Ou seja, mesmo sendo um progressista, o professor pode adotar uma metodologia própria de tendência escolanovista, considerando sempre as premissas básicas da abordagem que privilegia em sua práxis.

É importante ressaltar que até hoje não encontramos uma teoria que dê conta de todas as expressões e complexidades do comportamento dos indivíduos em situações de ensino-aprendizagem. Daí nossa preocupação em ressaltar o caráter parcial deste estudo sobre as correntes pedagógicas que serão apresentadas, podendo outras abordagens teóricas virem a ser sugeridas por outros autores.

Veja agora o papel que a didática vem desempenhando nas principais teorias ou tendências pedagógicas que estão influenciando a formação do professor brasileiro.

## 3.1. As Tendências Não-Críticas

Se voltarmos muito longe no tempo, vamos encontrar a Didática Magna de Comênio, considerado o pai da Didática, que, no século XVII, procurou um método que pudesse ensinar tudo a todos. Esta é a Didática Tradicional, "cuja grande contribuição é ter chamado a atenção para a organização lógica do processo ensino-aprendizagem, nos seus aspectos mais gerais" (CANDAU, 1998, p.29).

A supervalorização do método, que foi peculiar na Teoria do Método Único, abstrato e formal, estava embasada em uma psicologia tipicamente racionalista. Comênio, Pestalozzi e Herbart formularam um método que acreditavam ser dotado de valor universal, ser capaz de imprimir ordem e unidade em todos os graus do saber.

Herbart estruturou um método tendo por base a ordem psicológica de aquisição do conhecimento. Este método foi organizado de acordo com as seguintes etapas: preparação, apresentação, associação, sistematização e aplicação.

Tal seqüência, apresentada por Herbart é, até hoje, seguida por muitos mestres. Alguns destes fazem parte do grupo que comunga da tendência tradicional de educação, entendendo que a Didática deve estar voltada para a divulgação dos conteúdos de ensino, com fim em si mesmo. É a valorização do conteúdo pelo conteúdo. Nesta tendência, o centro do processo ensino-aprendizagem é o professor, que assume uma postura autoritária e privilegia a exposição oral sobre qualquer outro procedimento de ensino.

Outros professores adaptam esta proposta de ensino em suas aulas, tendo em vista as possibilidades que esta oferece para a organização e planejamento das mesmas. No Brasil, desde os jesuítas, cuja influência religiosa se deu até o final do Império e o início de Primeira República, prevaleceu a tendência pedagógica tradicional.

A Didática, nessa tendência, está embasada na transmissão cultural, concebendo o aluno como um ser passivo, atribuindo um caráter dogmático aos conteúdos de ensino e percebendo o professor como figura principal do processo ensino-aprendizagem. Na avaliação do aprendizado utilizam-se provas e argüições, apenas para classificar o aluno.

Já nos anos de 1920, a tendência tradicional começa a sofrer críticas com o despontar da tendência Liberal Renovada Progressivista (Escola Nova) que lhe faz oposição, apesar de a tendência tradicional ainda prevalecer na prática da maioria dos professores brasileiros.

No final do século XIX e início do século XX, a Psicologia desponta como ciência independente, dando grandes contribuições à educação. Traz como grande novidade a seguinte afirmação: é o indivíduo que aprende, a aprendizagem se dá na pessoa. Portanto, o processo ensino-aprendizagem tem de estar centrado no aluno, e não no professor.

Ora, se o processo ensino-aprendizagem deve estar centrado no aluno, este aluno deve ser ativo, participar diretamente do seu processo de aprendizagem. Sendo assim, em vez de exposição oral, deve-se dar preferência aos métodos ativos, os conteúdos devem ser os meios para o desenvolvimento de habilidades e os sentimentos também devem ser trabalhados, fato justificado pela grande influência da Psicologia. A avaliação passa a ter conotação qualitativa e começa a ser considerada pelo professor, que passa a valorizar não mais a quantidade de conhecimento. A auto-avaliação surge na prática escolar como conseqüência da visão do aluno como pessoa e da valorização dos aspectos qualitativos que ele demonstra na apreensão dos conhecimentos.

Para Mizukami (1986), a abordagem Liberal Progressivista ou Escolanovista (escola Nova) poderia ser denominada didaticista, em virtude da grande importância atribuída aos aspectos didáticos.

Educadores como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, retornando dos Estados Unidos, onde a Escola Nova estava bastante difundida, passam a preconizar esta tendência, criticando de maneira contundente a tendência tradicional.

Mesmo sedo 1932 o ano que ocorreu o grande alarde em torno da Escola Nova em nosso país, foi somente em 1960 que ela atingiu o auge, refluindo logo depois. É importante frisar que esta tendência trouxe informações indiscutíveis para a prática pedagógica, como as modificações nos papéis do professor e do aluno, em conseqüência da compreensão de que a aprendizagem se dá na pessoa; é o indivíduo que aprende, dentre outras. Entretanto, aluno ativo implica escola equipada com laboratórios e salas-ambiente, recursos didáticos que geram custos. Sendo a nossa escola pública carente de recursos, a implantação dessa proposta educativa tornou-se difícil. A maioria dos professores não estava bem preparada e se sentia insegura, ainda que a nova tendência marcasse o tom dos cursos de formação.

Sobre este momento, costuma-se dizer que os docentes não só se sentiam despreparados para assumir uma nova prática, condizente com a Nova Escola, mas também queriam ser “tradicionais”. Isto fez com que eles deixassem de fazer, na prática pedagógica o que sabiam e fizessem mal feito o novo.

Podemos dizer que a Didática da Escola Nova centra-se na preocupação de como facilitar o processo ensino-aprendizagem de forma a possibilitar ao aluno uma participação ativa neste processo, respeitando suas características, seus interesses,

seus sentimentos, para que a escola seja um local prazeroso e que retrate a vida da maneira mais fidedigna possível.

A grande influência da Psicologia na Educação fez com que os educadores apresentassem uma proposta educacional não-diretiva, de liberdade para aprender, estimulado pelos trabalhos de Carl Rogers, psicólogo norte-americano que desenvolvia um trabalho terapêutico na linha não diretiva, centrada na pessoa.

Nesta proposta, o trabalho pedagógico acaba por confundir-se com o psicológico e torna-se secundário; o importante é ajudar o aluno a se conhecer, a se relacionar, a se auto-realizar. Assim o professor passaria a ser um especialista em relações humanas, mais preocupado com as questões psicológicas do que com as pedagógicas e sociais. Ou seja, mais um psicólogo do que um educador. Por isso, se essa tendência, num primeiro momento, seduziu os educadores, num segundo momento passou a cargo dos orientadores educacionais e psicólogos escolares.

Na segunda metade do século XX, com o crescimento da sociedade industrial, fortemente calcada na tecnologia, desponta uma outra tendência: a Tecnicista.

Na tendência tradicional, o processo-aprendizagem estava centrado no professor, ao passo que na Escola Nova centrava-se no aluno. Agora, na tendência tecnicista, os meios passam a ser o foco, como forma de garantir os resultados do processo ensino-aprendizagem, e os métodos de ensino tornam-se sofisticados.

Outra vez a Psicologia faz-se muito presente na educação, mostrando, agora, que todos são capazes de aprender qualquer coisa desde que estimulados. A tendência tecnicista se adeqüa perfeitamente a uma sociedade industrializada que precisa aumentar, cada vez mais, a sua produção e, nesse sentido, tornar os indivíduos mais produtivos.

No início de 1960, o Brasil chega ao final de um modelo econômico intitulado “substituição de importações” com a implantação de indústrias de grande porte, como as automobilísticas. Isso significou a nossa entrada no mundo capitalista, que, naquela ocasião, era movido pela produção industrial.

O bom desempenho alcançado pelas indústrias déia-se, em grande parte, ao avanço tecnológico. Isto levou todos os setores sociais a se tornarem “tecnologizados”, inclusive a educação, com a adoção pela escola da separação entre o pensar e o fazer. Foi o momento em que surgiram novas profissões na área educacional: o administrador escolar, o orientador educacional e o supervisor escolar. Este último pensado bem à moda da indústria. Estes profissionais formavam a equipe que planejava o processo didático a ser colocado em prática pelos professores. Evidentemente, este modelo não funcionou, gerando, nos professores, verdadeiro horror em relação aos planejamentos de ensino.

O professor sempre planejou as aulas à sua maneira, relacionando os conteúdos que daria e se organizando em função disso. No modelo tecnicista, esta forma de planejar já não servia, pois havia uma equipe responsável por isto, alijando o professor e seu próprio fazer. Este passou a achar que o planejamento não servia para nada.

O planejamento didático, com base neste modelo fabril, estabelecia objetivos de forma bem operacionalizada. A idéia era que, ao se organizar o trabalho aos poucos, isto é, dando pequenos passos de cada vez, a possibilidade de sucesso era bem maior. A metodologia sofreu grande sofisticação, pois agora ela passou a ser o foco principal do processo ensino-aprendizagem.

Nas escolas surgiram os métodos individualizados, como a instrução programada e o módulo instrucional, entre outros, tendo como principais

características o respeito ao ritmo próprio do aluno e às diferenças individuais. Nesta tendência, a avaliação voltou-se para todo o processo de ensino, utilizando procedimentos extremamente técnicos. Os conteúdos valorizados eram os de caráter científico, exigidos para a capacitação profissional em uma sociedade industrial e tecnológica.

A legislação brasileira, nesse momento, admitia a possibilidade de qualificar o professor em nível superior e o conteúdo dos cursos de formação de professores não seria mais que a versão do tecnicismo educacional.

A didática, na tendência tecnicista, enfatizou o caráter prático-técnico do ensino, desconsiderando, como as tendências anteriores, os condicionantes sociais.

A vida dos professores ficou mais complicada quando a tendência tecnicista foi implantada oficialmente com a promulgação da Lei 5.682/71 para o ensino de 1o e 2o graus (denominação na época). O tecnicismo exigia a aplicação de uma metodologia extremamente sofisticada e distante da realidade da maioria dos professores das escolas brasileiras. Além que, a ênfase na técnica, no processo de ensino, gerou um grande esvaziamento nos conteúdos, o que contribuiu enormemente para a desestruturação da educação no nosso país.

As teorias apresentadas até então, segundo a Psicologia, apóiam-se em diferentes concepções do homem e do modo como ele constrói o conhecimento. Esse processo de apropriação do conhecimento enfatiza ora os fatores de interação internos (endógenos), ora os externos (exógenos), o que os estudiosos denominam de abordagens inatistas (importância dos fatores endógenos) ou ambientalistas (ação do meio e da cultura sobre a conduta humana).

Poder-se-ia dizer que, até o advento do tecnicismo, a Didática enfatizava mais o processo de ensinar do que o contexto. Daí a denominação não-crítica que se dá as tendências tradicionais, liberal escolanovista, liberal não-diretiva e liberal tecnicista, pois elas não se ocupam da realidade, não relacionam as questões educacionais às sociais, não se percebendo, portanto, condicionadas por estas.

## 3.2. As Tendências Críticas

A década de 1980 se inicia ainda sob a efervescência e ansiedade do restabelecimento do estado democrático de direito no Brasil, após um longo período de ditadura militar. A partir de então, movimentos sociais ganham força em todo o país. A classe operária se une aos professores na luta pela participação nas decisões político-educacionais, pela recuperação de escola pública e pela democratização do ensino.

A Didática passa a sofrer grande influência das teorias críticas da educação. Esta orientação se deu a partir dos diferentes enfoques e confrontos de seus pesquisadores, em um pluralismo de idéias e de inquietudes que norteava sua trajetória em novos rumos.

Espaços de troca de saberes entre educadores aconteciam em todo país. Buscava-se repensar a didática a partir da ênfase da competência política dos educadores, contrapondo-se a anterior visão da Didática como disciplina instrumental. Essa busca resultou, então, na historização da Didática com a educação premente para o novo projeto histórico que emergia no Brasil, uma Didática Fundamental.

Algumas das preocupações que orientaram as investigações na área giravam em torno das seguintes questões: ideologia, poder, alienação, conscientização,

reprodução, contestação do sistema capitalista, classes sociais, emancipação, resistência, relação teoria-prática, educação como prática social, o educador como agente de transformação, articulação do processo educativo com a realidade.

Sobressaiu, nas posições dos educadores progressistas, a influência marxista em suas várias interpretações.

## 3.3. As Pedagogias Progressistas

No Brasil, a pedagogia crítica libertadora de Paulo Freire atribuiu à educação o papel e denúncia das condições alienantes do povo, passando a fundamentar as críticas dos professores que apontavam os mecanismos de opressão da sociedade das classes.

A teoria pedagógica de Paulo Freire não tem proposta explícita para a Didática. Há, no entanto, uma didática implícita na orientação do trabalho escolar, cujo ensino é centrado na realidade social, ou seja, é uma didática que busca desenvolver o processo educativo como tarefa que se dá no interior dos grupos sociais e por isso o professor é coordenador das atividades que se organizam sempre pela ação conjunta dele e dos alunos.

A preocupação de Freire girava em torno da educação das classes populares inicialmente de caráter extra-escolar, não formal. Seus princípios e práticas tornaram-se pontos de referência para os professores no mundo todo. Para citar alguns:

- A valorização do cotidiano do aluno;
- A construção de uma práxis educativa que estimula a sua consciência crítica, tornando-se o sujeito de sua própria história;
- O diálogo amoroso entre professor e aluno;
- O professor como mediador entre o aluno e o conhecimento;
- O ensino dos conteúdos desvelando a realidade.

Tais princípios e ações contribuíram para uma concepção própria e política do ato de educar, numa postura filosófica que influenciou a forma didática de atuar de muitos professores que trabalham também na educação formal.

Outras correntes antiautoritárias aparecem no Brasil contrapondo-se ao sistema de exploração e dominação ideológica, tais como a Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.

A Pedagogia Histórico-Crítica fundamenta-se em uma teoria crítico-pedagógica capaz de orientar a prática cotidiana dos professores, assumindo a pedagogia como ciência da educação e para a educação.

A pedagogia Crítico-Social dos conteúdos atribuiu grande importância à Didática, considerando que esta tem como objetivo a direção do processo de ensinar, tendo em vista as finalidades sóciopolíticas e pedagógicas e as condições e meios formativos, convergindo para promover a aut0-atividade dos alunos que é a aprendizagem.

Para Libâneo, um dos principais expoentes dessa teoria, o que importa é que os conhecimentos sistematizados sejam confrontados com as experiências socioculturais e com vida concreta dos alunos, de forma a assegurar o acesso aos conhecimentos sistematizados a todos como condição para a efetiva participação do povo nas lutas sociais.

Para o autor, os professores não devem, de maneira nenhuma, perder de vista o conteúdo da sua disciplina, contextualizando e orientando o aluno para aplicá-lo na sua vida prática. Para tanto, a seleção do conteúdo deve ser feita considerando a sua utilidade e seu caráter científico. O autor defende os conteúdos que, por sua natureza, possibilitam maior capacidade de intervenção e análise da realidade.

Nesse sentido, a Didática – corpo de conhecimentos teóricos e práticos – medeia o pedagógico e a docência. Isto significa que ela faz a ligação entre o "para quê" (opção político-pedagógica) e o "como" da prática escolar (a prática docente).

A partir dessa fase, percebe-se na educação de todo o país uma releitura de autores como Freire, da Pedagogia Libertadora, e de Freinet, da Pedagogia Libertária, de Piaget e Vygotsky considerados construtivistas, num tipo de Pedagogia ainda à procura de uma denominação.

## 3.4. Evolução do Ensino da Didática

| **Abordagens** | **Enfoques** | **Tendências** |
|---|---|---|
| Didática Tradicional (1549/1930) | Tradicional | Pedagogia Tradicional |
| Didática busca a Renovação<br>Didática Renovada | Liberal Renovada | Pedagogia Renovada<br>- Escolanovismo<br>- Não Diretiva |
| Didática: os descaminhos (pós 64/70) e o seu repensar | Liberal<br>Tecnicista | Pedagogia Tecnicista |
| Didática<br>Crítica | Progressista | Pedagogia Libertadora<br>Pedagogia Libertária<br>Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos |

| **Tendências/ Correntes** | **Tradicional** | **Moderna** | **Tecnicista** | **Crítica** |
|---|---|---|---|---|
| **Professor** | Centro da Educação | Facilitador | Programador, instrutor | Mediador |
| **Aluno** | Receptador Passivo | Ser ativo | Ser direcionado | Síntese de Múltiplas determinações |
| **Escola** | Voltada para o futuro | Fazer a vida para o interior da escola | Centro que programa os conteúdos de ensino de acordo com o mercado de trabalho | Reflete as contradições sociais (voltada para a sociedade) |
| **Conteúdo** | Privilegia o conteúdo | Privilegia o processo de atividade (ensino- | Conteúdo programático, tendo em vista operacionar os objetivos | Sistematizar os conteúdos de ensino, articulados com a |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | aprendizagem) | comportamentais. | realidade do aluno. |
| **Disciplina** | Fundamental: impõe a autoridade | Emerge do interesse do aluno (motivação) | Resolve o problema da disciplina pelo tratamento individualizado | Conteúdo relevante em termos sociais |
| **Ensino** | Deve ser inculcado | Deve ser organizado para garantir o processo ensino-aprendizagem | Módulos instrucionais (para garantir o ritmo de aprendizagem do aluno) | Garantir um conteúdo elaborado e sistematizado no processo da prática histórico-social dos homens. |
| **Objetivos** | Organizados pelo professor | Organizados segundo o interesse do aluno | Organizados segundo objetivos instrucionais e comportamentais | Organizados coletivamente |
| **Metodologia** | Expositiva | Dinâmica de Grupo | Estudo dirigido | De acordo com as condições objetivas da escola |
| **Avaliação** | Memória | Criatividade | Auto-avaliação | Orientação para resolver o problema.. |

# 4 - PLANEJAMENTO

No centro de qualquer processo cuja finalidade é conduzir, é sistematizar, é estabelecer mecanismo operacional de estímulo e controle de rendimento, em qualquer campo ou área do empreendimento educacional, está localizada a idéia de planejamento. Sendo uma conquista do avanço técnico, ele assumiu diferentes performances, em conseqüência mesmo de peculiaridades de suas diferentes aplicações.

Segundo Emery Stoops, o planejamento visa: auxiliar os professores a ver com maior nitidez os problemas e as necessidades do aluno, fornecer uma liderança democrática eficiente na promoção do aperfeiçoamento profissional de escola e suas atividades em busca de relações harmoniosas e cooperativas do staff, estimulando a educação profissional aplicada, estimulando as relações Escola-Comunidade, construir uma sólida moral do grupo e unificar os professores num grupo de trabalho eficiente, a fim de atingir objetivos comuns, determinar o trabalho para o qual cada professor está melhor adaptado. Para Sebregondi, o planejamento tem por função: proporcionalidade entre os fins a atender e as possibilidades existentes, proporcionalidade entre os sistemas de desenvolvimento dos diversos setores, proporcionalidade entre os objetivos das diferentes fases, equilíbrio entre o esforço de produção e a formação cultural, profissional, técnica, administrativa e política.

## 4.1. O Que é Planejamento

Estabelecimento racional de hierarquia, de prioridades necessárias à realização de um propósito definido.

Processo moderno de separar um conjunto de decisões para ação futura, visando alcançar objetivos estabelecidos de antemão.

Modo de traçar o esboço de uma situação futura, esboço baseado em decisões atuais, isto é, tomadas no presente e informadas em relação ao passado.

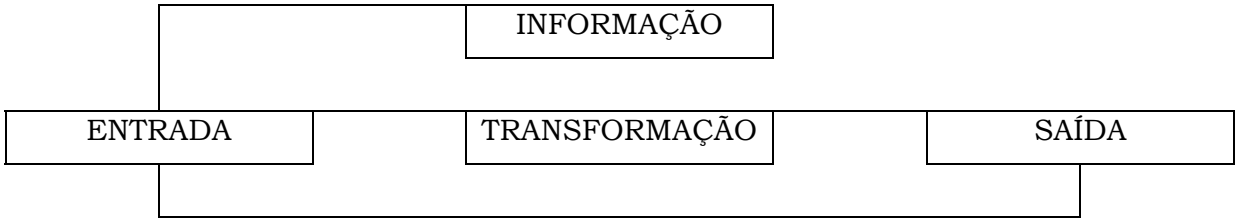
Processo que objetiva bem distribuir no tempo e no espaço os recursos disponíveis, dentro de uma seqüência lógica de necessidades, a fim de possibilitar a elaboração de meios para alcançar o desígnio.

Seleção e identificação dos objetivos globais, de longo prazo, de uma organização, dos vários cursos de ação possíveis em termos de custos e efetividade ou benefícios relativos, de modo a facilitar aos executores a decisão dos cursos em ação a serem adotadas para atingir os referidos objetivos.

## 4.2. Momentos no Planejamento

- Entrada de informações (dados)
- Transformação das informações (análise, interpretações, previsão de dados)
- Saída dos produtos para a comunidade (o que foi planejado)
- Retorno dos elementos para replanejamento

**O RETORNO DE ELEMENTOS PARA REPLANEJAMENTO**




Como comunicam as decisões?

**Plano** é principalmente um meio para comunicar certas informações e para coordenar a ação com metas previamente escolhidas.

**Plano** é o estabelecimento prévio de ação que se vai desenvolver.

## 4.3. Princípios e Natureza de Planejamento

O mecanismo do planejamento obedece a uma lógica interna, em torno da qual se articulam os princípios e se define a natureza do planejamento. Como primeiro degrau dessa escalada semântica, vamos encontrar a noção de plano. Todo plano é principalmente um meio para comunicar certas informações e para coordenar a ação com as metas previamente escolhidas. Plano é um artifício para registrar certas decisões. O processo que conduz à elaboração de um plano e a sua revisão periódica constitui o planejamento. O planejamento propriamente dito é o

processo dinâmico que culmina em decisões e providências decorrentes. As decisões são naturalmente tomadas tendo em vista a natureza do planejamento, e para que elas se efetivem com o indispensável grau de rendimento é preciso que sejam o mais consciente possível, que disponham de uma visão precisa do contorno futuro, que as suas metas e as suas proposições executivas manipulem os recursos segundo as leis de uma economicidade madura e humanizada. Madura no sentido de rigorosa na distinção entre o prioritário e o assessório, entre o essencial e o supérfluo. Mas, humanizada porque saberá impulsionar esse aparato rigoroso, tendo sempre em mente os superiores valores do homem. O sentido interativo de agente e paciente, conduzirá sempre os movimentos coordenadores da operação.

## 4.4. Tipos de Planejamento

- Setorial: segundo as necessidades a atender: agricultura, educação, etc;
- Social, econômico, administrativo: segundo o tipo de variáveis que manifestarão no processo;
- Municipal, regional, estadual: segundo a área de atuação ou competência;
- Micro e macro: segundo o nível de variáveis a manipular partindo da menor unidade existente ( grupo ) até o nível máximo ( nacional ).
- Curto , médio, longo: períodos de decisão e execução.
- Imperativo e indicativo: segundo o grau de urgência.

**A.** Condições Básicas e Etapas do Planejamento Efetivo. O planejamento, entretanto, não deve ser confundido com qualquer forma ou tipo de operação abstrata. Para que ele se efetive se tornam indispensável certas condições básicas que conjugam num vasto movimento de pré-requisitos, os propósitos e a organização, as atividades relacionadas e os objetivos claramente delineados. Partindo desse quadro, é que se articulam as etapas do trabalho coordenador. De tal modo que essas etapas podem ser vistas como um esboço que dá estabilidade e forma geral ao plano em construção, mas que permitem liberdade e elasticidade na ordem e nos detalhes da construção.

Planejar, organizar e instrumentar, selecionar, manipular pessoal, orientar, coordenar, relatar, informar, conferir em função do financiamento, são termos de uma mesma constelação funcional. Todo levantamento deve iniciar-se pelo levantamento de variáveis. Análise de situação ( diagnóstico ), seleção de objetivos (prognóstico ), análise de recursos ( humanos, materiais, financeiros ), previsão de obstáculos ( geográficos, econômicos, sociais, políticos, culturais ), cronograma, modos operacionais, avaliação ( antes, durante, final ), são termos dessa coleta de dados imprescindíveis à programação.

## 4.5. Roteiro de Planejamento

| | | |
|---|---|---|
| 1. Análise de situação | - | diagnóstico |
| 2. Seleção de objetivos | - | prognóstico |
| 3. Análise de recursos | - | humanos |
| | | materiais |
| | | financeiros |
| 4. Previsão de obstáculos | - | geográficos |

econômicos
sociais
políticos
técnicos

5. Cronograma
6. Modos operacionais
7. Avaliação - antes
- durante
- final

## 4.6. Planejamento Educacional

É amplo, geral e abrangente. Prevê a estruturação da totalidade do sistema educacional e determina as diretrizes da política nacional educacional.

## 4.7. Planejamento Curricular

É a previsão global e sistemática de toda ação a ser desencadeada pela escola, em consonância com os objetos educacionais, tendo como foco o aluno.

É a previsão de todas as atividades que o educando realiza sob a orientação da escola para atingir os fins da educação

## 4.8. Planejamento de Ensino

Processo de decisões bem informadas que visam à racionalização das atividades do professor e do aluno, na situação ensino-aprendizagem.

Ao planejar, o professor deve interrogar e responder a si mesmo:

| | |
|---|---|
| **o que pretendo alcançar?** | estabelecendo os objetivos a atingir em termos de ações a serem executadas pelos alunos |
| **como distribuir bem o tempo?** | analisando: tempo disponível x atividades a executar |
| **como apresentar o assunto?** | adequando métodos e técnicas à situação de aprendizagem |
| **como poderei enriquecer a minha apresentação?** | selecionando meios auxiliares de acordo com a situação de aprendizagem |
| **que atividades deverão ser desenvolvidas pelo professor?** | selecionando atividades que levem ao atingimento dos objetivos estabelecidos |
| **como avaliar o trabalho desenvolvido?** | observando, medindo, formulando perguntas constantemente |

IMPORTANTE!

O plano de ação é roteiro real de trabalho, que deve estar sempre à mão do professor.

Uma das características de um bom plano é a flexibilidade; portanto, faça ajustes sempre que necessário.

Planeje atividades para serem executadas pelos alunos que se aproximem de situações reais do dia-a-dia; evite artificialismo.

## 4.9. Princípios Básicos do Planejamento de Ensino

- **Unidade.** Todas as atividades planejadas devem manter perfeita coesão entre si convergindo para os objetivos propostos.
- **Continuidade.** Envolve a previsão das etapas do trabalho, de tal forma que haja integração entre elas e que nada fique jogado ao acaso.
- **Flexibilidade.** Deve permitir possíveis reajustamentos do plano em marcha, com a possibilidade de inserção ou supressão de alguns elementos de acordo com as necessidades e/ou interesses dos alunos.
- **Precisão e Clareza.** Os enunciados devem ser claros e precisos, com indicações exatas e sugestões concretas para o trabalho a ser realizado.
- **Objetividade.** O planejamento deve basear-se em condições reais e imediatas de local, de tempo, de recursos e de desenvolvimento dos alunos.

As características acima enunciadas devem estar sempre presentes no desenrolar de todo o processo de planejamento como fundamento das fases a serem desenvolvidas em termos de reflexão a fim de permitir, em qualquer etapa do trabalho, um possível replanejamento.

## 4.10. Planejamento – Vantagens e Características

O ensino, para ser uma atividade direcional e eficaz, deve ser inteligente, metódico e orientado por propósitos definidos. Os dois grandes males que desvitalizam e reduzem seu rendimento a níveis ínfimos são:

1. A rotina, sem inspiração e sem objetivos;
2. A improvisação, dispersiva, confusa e sem seqüência.

O melhor remédio contra estes dois males do ensino é o planejamento.

Em verdade, o planejamento bem elaborado garante maior segurança no trabalho do professor e melhor rendimento por parte dos alunos. Num clima saudável de sala de aula, os alunos têm liberdade e oportunidade de manifestar suas opiniões e externar seus interesses. O aproveitamento deste clima permite que o planejamento surja das próprias situações de classe.

Outra vantagem a considerar é a possibilidade de prever uma seqüência no trabalho. Assim, o planejamento garante a continuidade da experiência.

Num planejamento cuidadosamente elaborado, as experiências de aprendizagem são apresentadas de modo que o aluno tome conhecimento dos objetivos e da importância das atividades, bem como dos recursos existentes.

Assim, o planejamento valoriza, de modo efetivo, as experiências de aprendizagem e os recursos disponíveis.

Vários aspectos caracterizam um planejamento eficiente. Basicamente, é importante que a diretriz norteadora se mantenha única em todo o planejamento. Isso lhe garante a continuidade.

É importante ressaltar que nenhum planejamento pode ser rígido. Frequentemente ocorrem circunstâncias que ensejam modificações, acréscimos, substituições. Isto pode ser efetivado graças à flexibilidade, característica essencial de qualquer planejamento.

Tanto mais seguro e eficaz será um planejamento quanto maior precisão e clareza apresentar na indicação de pormenores e especificações.

Deve-se considerar, ainda a importância de fundamentar o planejamento nas condições do grupo e na realidade imediata em que ele deverá se efetivar, conferindo-lhe objetividade e realismo.

Finalmente, é preciso levar em conta as necessidades e os interesses dos alunos que, bem atendidos, terão oportunidade de desenvolver suas personalidades, refletindo, assim a característica de validez psicológica do planejamento.

## 4.11. O Planejamento Didático

"É Importante que os alunos tenham participação ativa no processo ensino-aprendizagem..."

A era em que vivemos caracteriza-se pelo culto da ação planificada. Portanto, é supérfluo fazermos a apologia do planejamento em qualquer setor da atividade humana. O planejamento didático é uma necessidade indiscutível, se quiser assegurar a eficiência do desempenho; é uma exigência do trabalho docente, principalmente se atentarmos para as conseqüências morais e sociais que ele implica. O trabalho com crianças adolescentes e adultos não pode ser deixado aos azares da inspiração do momento.

Planejar é uma atividade inerente às funções do professor. É um desafio que o acompanha ao longo de sua vida profissional, pois os dados em que o planejamento se apóia estão em constante e acelerado processo de mudança. Planejar bem exige que o docente seja um profissional atualizado na área da ciência ou da técnica de planejar e ainda dos avanços quanto à metodologia educacional. Juracy C. Marques, em sua obra "A Aula como Processo", alerta-nos que "a chave do bem fazer reside não apenas em saber planejar, mas em manter-se "ao dia" com tudo quanto é relevante à área específica à qual o professor se dirige sua atividade profissional".

## 4.12. Momentos Didáticos

A ação docente consta fundamentalmente, de três momentos: planejamento, execução e avaliação.

Assim, o planejamento didático parte do currículo para os programas para o plano de curso, de curso para a unidade, e deste para o plano de aula. Na execução e realização das atividades escolares parte, inversamente, da aula para a unidade, da unidade para o curso, e o clímax pedagógico é atingido pelo cumprimento do

programa. A execução dos vários programas permite que se atinja o currículo pleno da instituição Escola.

A avaliação é a etapa final da função docente. Todavia, é importante destacar que a avaliação é processo contínuo, graduado, permanente e deve figurar em todo o transcurso da execução com a finalidade de acompanhar, controlar, retificar as falhas ou dificuldades, afim de que o planejamento didático atinja os seus objetivos. A avaliação permite:

- Constatar a marcha da aprendizagem;
- Reorientar a execução em caso de detectar falhas;
- Evitar os acúmulos de deficiências;
- Fornecer feedback para o replanejamento.

## 4.13. Etapas do Planejamento

O professor, ao elaborar o seu planejamento didático, deve, em primeiro lugar, enumerar os objetivos que tem em vista, selecionando-os conforme prioridades e viabilidade de execução. Esta primeira etapa permite ao docente prever os resultados que pretende alcançar. O planejamento eficiente exige que o professor conheça os alunos com os quais vai trabalhar. Sendo o aluno centro do processo educativo, é preciso estarmos atentos para que a população alvo para quem o planejamento é feito - esteja inserida em determinado contexto sócio-econômico-cultural e por isso devemos revelar e respeitar os limites que lhes são impostos pela realidade. Para conhecer seus alunos, necessário se faz uma sondagem que forneça ao professor subsídio visando a atender aos interesses, motivações e estágio do conhecimento.

O ideal seria que os professores e alunos elaborassem juntos o planejamento didático. Se pensássemos que a aprendizagem é processo eminentemente pessoal e que o professor é o dinamizador deste processo, o planejamento conjunto contribuiria para que a aprendizagem se efetivasse num clima de satisfação de realização plena, pela não imposição de conteúdos, técnicas e estratégias que muitas vezes não atendem aos interesses da população-alvo, apesar da dedicação, do empenho e da competência do professor. O conhecimento da população-alvo possibilita ao professor selecionar os conteúdos levando em consideração os aspectos já mencionados e a bagagem cultural que cada aluno traz consigo. Os conteúdos devem obedecer a uma organização lógica, racional e atraente.

Uma vez selecionados os conteúdos, é preciso definir a maneira “como” os conteúdos serão trabalhados. A essa etapa convencionamos chamar Modos Operacionais: métodos, técnicas e recursos que serão utilizados pelo docente no tratamento dado aos conteúdos, tendo sempre em mente a dinamização do processo ensino aprendizagem. Como etapa posterior, o professor deve selecionar o instrumental de que irá se valer para avaliar os resultados do trabalho pedagógico. Sendo a avaliação processo global e abrangente, devemos avaliar:

- Conteúdos
- Atitudes
- Capacidades
- Habilidades

**A.** Recursos

- Observação
- Entrevistas
- Fichas de acompanhamento
- Auto-avaliação

A última etapa do planejamento são as fontes de informação que o professor recomenda aos alunos no estudo dos conteúdos selecionados. É indispensável que seja fornecido ao aluno ricas fontes de consulta, como textos, livros, publicações variadas, a fim de incentivar a pesquisa e despertar a curiosidade pela investigação.

**ETAPAS BÁSICAS DO PLANEJAMENTO DIDÁTICO**

| | | |
|---|---|---|
| **Para Quê?** | Objetivos | Tomada de posição do professor quanto:<br>• à natureza dos estudos referentes à disciplina;<br>• às exigências sociais;<br>• à necessidade de auto-realização dos alunos. |
| **Para Quem?** | População-alvo | Idade dos alunos<br>Experiência anterior na sucessão do curso<br>Motivação e interesse |
| **O Que?** | Seleção de Conteúdos | Aspectos significativos do programa<br>Conteúdos que atendam aos interesses dos alunos |
| **Como?** | Modos Operacionais | Métodos<br>Técnicas<br>Recursos didáticos |
| **O Que?** | Avaliação | Conteúdo<br>Hábitos<br>Atitudes<br>Habilidades<br>Comportamentos |
| **Onde?** | Fontes de Informações | Livros<br>Revistas<br>Publicações em geral |

Uma das vantagens do planejamento é que ele emerge das situações de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento da unidade de acordo com as possibilidades únicas de cada situação. É importante que os alunos tenham

participação ativa no processo ensino-aprendizagem, expressando claramente a sua maneira de ser, agir, sentir, pensar, comunicar e reagir.

Outra vantagem do planejamento é que ele promove a continuidade da experiência. Se levarmos em conta as diferenças individuais e o ritmo de aprendizagem de cada aluno, verificaremos que a troca de informações entre os professores sobre as experiências de seus alunos é de importância capital.

O planejamento usa, de modo efetivo, as experiências de aprendizagem e os recursos disponíveis. A associação e a transferência dessas experiências para outras situações de aprendizagem permitem que o estudante perceba os objetivos e o significado, bem como a importância de cada atividade escolar. A fim de facilitar a aprendizagem, o planejamento prevê recursos como livro, fontes de consulta, discussões em grupo, programas de auto-ensino, jornais, murais, etc.

Podemos dizer que o planejamento didático representa o trabalho de reflexão do professor quanto a sua ação e a dos alunos a fim de tornar o ensino mais eficiente.

## 4.14. O Planejamento e Seus Elementos Básicos

1. Aluno. Deve ser percebido como um sujeito concreto no tempo e espaço, síntese de múltiplas determinações: um sujeito real, com o qual a escola necessita trabalhar da melhor maneira possível.
2. Professor. Deve ser percebido, apesar de todas as dificuldades da situação atual do ensino, como profissional responsável pela educação escolar; autoridade competente, profissional responsável pelo ensino-aprendizagem, através da mediação entre o educando e os conteúdos de ensino, contextualizado politicamente com a realidade.
3. Objetivos. Os objetivos devem refletir os pontos de chegada da educação escolar, sendo definidos a partir das necessidades dos educandos e dos compromissos políticos do grupo de educadores a definição dos objetivos deve resultar da reflexão dos educadores em torno da realidade em que estão inseridos, pois propiciam o surgimento dos reais objetivos com os quais o grupo de educadores deseja se comprometer.
4. Conteúdos. Conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade, que devem ser democratizados através da educação escolar, de forma organizada e coerente. São meios utilizados pelos educadores para a instrumentalização do cidadão-educando, para o enfrentamento do mundo, através de:
    - Saber Para Si. Apropriação dos saberes para instrumentalizá-lo para uma prática social objetiva.
    - Saber Fazer. Tradução do saber apreendido, pela prática profissional crítica.
    - Saber Para Ser. Articulação dinâmica daquilo que o sujeito “sabe para si” e o “saber fazer” em posições, atitudes, diante das contradições do mundo -cidadania plena.
5. Metodologia. Processo pelo qual o educador utiliza diferentes procedimentos, técnicas e recursos para a mediação entre o educando e os conteúdos de ensino.

6. Avaliação. A avaliação é muito importante, a medida que não se torne um fim em si mesmo: trata-se de um recurso que deve ser utilizado e colocado a favor da aprendizagem do aluno, e não como instrumento de opressão e punição. É preciso que a escola desenvolva uma atitude mais educativa em relação à avaliação.

    - Um processo de ensino competente – bem preparado e desenvolvido – reduz, sensivelmente, os tradicionais problemas de avaliação do aluno. É preciso, pois, que se recuperem instrumentos e técnicas de avaliação mais desafiantes e eficientes, que funcionem como apoio para uma aprendizagem que efetivamente instrumentalize o cidadão para a prática social.

7. Relação Professor-Aluno. Relação profissional entre o educador e o educando, em que o primeiro atua como mediador entre o aluno e os conteúdos do ensino. A relação humana deve ser respeitosa, saudável, amigável, cordial e clara entre ambos, desviando do autoritarismo, para assumir um caráter de autoridade competente.

    - O professor bom, amigo e companheiro dos alunos é aquele que leva à sério o seu trabalho, em relação àquilo que realiza no seu fazer pedagógico. Essa interação é considerada um elemento muito importante no processo ensino-aprendizagem.

Os elementos básicos do ensino, na forma didática como foram aqui colocados, podem passar a impressão de constituírem elementos isolados entre si, quando na realidade devem, isto sim, ser precedidos e assumidos como uma totalidade curricular, ou seja, uma percepção da globalidade do processo ensino-aprendizagem, como, principalmente, uma prática pedagógica que articule dinamicamente o pensar, o fazer e o sentir.

# 5 - CONTEÚDOS

Ensinar:

- Por quê?
- O que?
- Para quem?
- Seleção e Organização

Isso nos faz lembrar uma sátira sobre o conteúdo da Educação que leva, naturalmente, a uma revelação sobre o que ensinar e o que avaliar.

Esta sátira fala de uma tribo pré-histórica que decidiu introduzir uma educação sistemática para suas crianças, com um currículo que procurasse atender às suas necessidades de sobrevivência no ambiente em que vivem.

Sua personagem principal, "Novo-punho-fazedor de martelos", foi o grande teórico e prático da Educação naquela tribo.

Novo-punho era um artesão e ganhara nome e prestígio na tribo por ter produzido um artefato de que sua comunidade necessitava. Mas novo-punho era, também, um pensador e aquela qualidade de inteligência que o levara à atividade socialmente aprovada de produzir um artefato superior, levou-o a envolver-se na prática socialmente desaprovada de "pensar". E, pensando, Novo-punho começou a

vislumbrar maneiras pelas quais a vida, em seu meio, poderia ser melhor e mais fácil.

Seu conceito de uma educação sistemática formou-se a partir de observações de seus filhos brincando e de comparações entre a atividade das crianças e a dos adultos da tribo. Brincando, tinham por objetivo o prazer; trabalhando, os adultos visavam à sua segurança e ao enriquecimento de suas vidas. E Novo-punho pensou: "Se eu pudesse levar estas crianças a fazer coisas que lhes dariam alimento, abrigo, roupas e segurança em maior quantidade... Eu estaria ajudando esta tribo a viver melhor"...

E Novo-punho, com esse objetivo em mente, elaborou um currículo escolar que respondia a três perguntas básicas:

> Que é que a tribo precisa saber para viver com a barriga cheia, com o corpo quente e livre de medo?

Alimentação, vestuário e segurança na tribo estavam ligados à pesca, à caça de cavalos e à proteção contra os tigres dente-de-sabre. As condições ambientais da época e os aspectos genéticos da fauna local permitiam que a pesca fosse feita à mão, que a caça aos cavalos fosse feita com uma clava e que os tigres fossem afugentados com tochas de fogo.

Assim, o currículo foi constituído por três disciplinas:

- "Agarrar peixes com as mãos"
- "Pegar cavalos com a clava" e
- "Espantar tigres dente-de-sabre com fogo"

O novo currículo escolar foi um sucesso e a tribo prosperou.

Mas, os tempos passaram e as condições ambientais mudaram. Com a chegada de uma idade glacial, a água dos regatos tornou-se turva, ao mesmo tempo uma mutação genética produzia peixes mais ágeis. Os cavalos partiram em busca de planícies mais secas, surgindo em seu lugar, antílopes ágeis que não se deixavam apanhar pela clava. Os tigres dente-de-sabre, devido ao clima frio, contraíram doenças e a espécie praticamente se extinguiu. Entretanto o frio trouxe os ursos polares que não se atemorizavam com o fogo.

O currículo escolar, porém, continuou o mesmo. A tribo ficou numa situação difícil, sobrevindo a fome, o frio e a morte nas garras dos ursos. A escola continuava a ensinar a agarrar com as mãos, em águas turvas, peixes ágeis; a pegar cavalos que não mais existiam; a espantar tigres extintos.

Todavia, as necessidades de sobrevivência suplantaram a escola. Outros dos poucos pensadores, ocupando o lugar de Novo-punho haviam inventado redes para apanhar peixes, armadilhas para caçar antílopes e poços camuflados para prender e matar ursos. Isso trouxe à tribo fartura e uma nova segurança. Mas, as autoridades escolares e os professores resistiam a todas as tentativas de modificar o currículo escolar para que as novas técnicas fossem aprendidas na escola. Mesmo a maioria da tribo respondia as críticas ao conteúdo da educação, escarnecendo e dizendo que atividades práticas nada tinham a ver com a aprendizagem escolar. E, ao ouvirem dizer que as novas técnicas requeriam inteligência e habilidade, coisas que a escola deveria desenvolver, sorriam indulgentemente respondendo que aquilo não seria "Educação" e sim mero treinamento.

Ante a insistência dos radicais, os velhos sábios da tribo diziam: "não ensinamos a agarrar peixes para que peixes sejam agarrados, mas ensinamos isto

para desenvolver uma habilidade geral que não seria desenvolvida através do mero treinamento. Não ensinamos a pegar cavalos para que cavalos sejam pegos; nós ensinamos isto para desenvolver uma força global no aprendiz que nunca seria obtida através de atividades tão prosaicas e especializadas como preparar armadilhas para antílopes. Não ensinamos a afugentar tigres para fazer tigres fugirem; nós ensinamos isto com o fito de gerar uma coragem nobre que nunca adviria de uma atividade tão básica como caçar ursos".

A maioria se calou. Somente um radical insistiu fazendo um último protesto. Ele dizia que, como os tempos haviam mudado, talvez fosse possível tentar atualizar o ensino de modo que o que as crianças aprendiam pudesse ter algum valor na vida real.

Mas mesmo seus companheiros sentiam que ele havia ido longe demais. Os sábios se indignaram e responderam severamente: se tivessem alguma educação, vocês saberiam que a essência da verdadeira educação independe do tempo. É algo que perdura através de condições que mudam. Vocês deveriam saber que há algumas verdades eternas e o currículo do dente-de-sabre é uma delas.

## 5.1. O Que São os Conteúdos?

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

Podemos dizer que os conteúdos retratam a experiência social da humanidade no que se refere à conhecimentos e modos de ação, transformando-se em instrumentos pelos quais os alunos assimilam, compreendem e enfrentam as exigências teóricas e práticas da vida social. Constituem o objeto de medição escolar no processo de ensino, no sentido de que a assimilação e compreensão dos conhecimentos e modos de ação se convertem em idéias sobre as propriedades e relações fundamentais da natureza e da sociedade, formando convicções e critérios de orientação das opções dos alunos frente às atividades teóricas e práticas postas pela vida social.

Os conteúdos são organizados em matérias de ensino e dinamizados pela articulação objetivos-conteúdos-métodos e formas de organização do ensino, nas condições reais em que ocorre o processo de ensino (meio social e escolar, alunos, famílias etc.). Vejamos de onde são originados.

Os conteúdos da cultura, da ciência, da técnica, da arte e os modos de ação no mundo expressam os resultados da atividade prática dos homens nas suas relações com o ambiente natural e social. Nesse processo os homens vão investigando o mundo da natureza e das relações sociais e elaborando conhecimentos e experiências, formando o que chamamos de saber científico. Nessas condições, o saber se torna objeto de conhecimento cuja apropriação pelas várias gerações, no ensino, constitui-se em base para a produção e a elaboração de novos saberes.

Podemos dizer, assim, que os conhecimentos e modos de ação são frutos do trabalho humano, da atividade produtiva científica e cultural de muitas gerações, no processo da prática histórico-social. No seio desse mesmo processo, (de atividade prática transformadora pelo trabalho) a herança recebida da história anterior vai sendo modificada ou recriada, de modo que novos conhecimentos são produzidos e sistematizados.

Devemos esclarecer que, quando falamos do saber científico produzido pelo trabalho humano, referimo-nos ao trabalho como atividade que ocorre numa sociedade determinada, num momento determinado da história. Na sociedade capitalista o saber é predominantemente reservado ao usufruto das classes sociais economicamente favorecidas as quais, freqüentemente, transformam-no em idéias e práticas convenientes aos seus interesses e as divulgam como válidas para as demais classes sociais. Entretanto, o saber pertence à classe social que o produz pelo seu trabalho; portanto, deve ser por ela reapropriado, recuperando o seu núcleo científico, isto é, aquilo que tem de objetividade e universalidade.

Na escola, o conhecimento do mundo objetivo expresso no saber científico se transforma em conteúdos de ensino, de modo que as novas gerações possam assimilá-los tendo em vista ampliar o grau de sua compreensão da realidade, e equipando-se culturalmente para a participação nos processos objetivos de transformação social. A aquisição do domínio teórico-prático do saber sistematizado é uma necessidade humana, parte integrante das demais condições de sobrevivência, pois possibilita a participação mais plena de todos no mundo do trabalho, da cultura, da cidadania. Eis porque falamos da socialização ou democratização do saber sistematizado.

A escolha dos conteúdos de ensino parte, pois, deste princípio básico: os conhecimentos e modos de ação surgem da prática social e histórica dos homens e vão sendo sistematizados e transformados em objetos de conhecimento; assimilados e reelaborados, são instrumentos de ação para atuação na prática social e histórica. Revela-se, assim, o estreito vínculo entre o sujeito do conhecimento (o aluno) e sua prática social de vida (ou seja, as condições sociais de vida e de trabalho, o cotidiano, as práticas culturais, a linguagem etc).

Na escolha dos conteúdos de ensino, portanto, leva-se em conta não só a herança cultural manifesta nos conhecimentos e habilidades mas também a experiência da prática social vivida no presente pelos alunos, isto é, dos problemas e desafios existentes no contexto em que vivem. Além disso, os conteúdos de ensino devem ser elaborados numa perspectiva de futuro, uma vez que contribuem para a negação das ações sociais vigentes tendo em vista a construção de uma sociedade verdadeiramente humanizada.

## 5.2. Seleção e Delimitação de Conteúdos

Selecionar conteúdos significa determinar quais conteúdos são considerados mais importantes e significativos para serem escolhidos e trabalhados em função de um ou mais objetivos.

Para isto, devemos estar atentos para escolher conteúdos que sejam:

- Os mais significativos dentro do campo de conhecimentos.
- Os que despertam maior interesse dos alunos.
- Os mais adequados ao nível de maturidade e adiantamento do grupo.

- Os mais úteis em relação a resolução de situações-problemas que o aluno tenha que resolver.
- Os que podem ser aprendidos dentro das limitações do tempo.

Para selecionar conteúdos adequados propomos alguns critérios:

| Validade | Critérios | Utilidade |
|---|---|---|
| | Os critérios exigem:<br>• Flexibilidade<br>• Significação<br>• Possibilidade de elaboração pessoal | |

**Perguntas a serem formuladas.**

- **Validade:** Este conteúdo é digno de confiança, isto é, ele está atualizado?
- **Flexibilidade:** Este conteúdo é bastante flexível? Ele permite que o professor. faça adaptações, renovações ou enriquecimentos, em função da necessidade dos alunos?
- **Significação:** Este conteúdo está de acordo com o interesse do aluno? É isto que ele precisa saber?
- **Possibilidade de Elaboração Pessoal:** Este conteúdo permite que o aluno compreenda e assimile, a ponto de processar os seus próprios meios novos elementos de formação aumentando sua bagagem de conhecimentos?
- **Utilidade:** Este conteúdo permite que o aluno se encaminhe com maior segurança na tomada de decisões para solucionar situações problemas?

Depois de selecionado, o conteúdo deverá ser organizado. A organização deve representar um esquema de inter-relações.

A função da organização seqüencial é simplificar a compreensão dos conteúdos. Visa economizar esforço intelectual, favorece o progresso na aprendizagem no menor espaço de tempo. Tudo se resume numa ORDENAÇÃO.

**Critérios para a organização de conteúdos.**

- **Logicidade:** Tem seqüência lógica o conteúdo? Vai do simples para o complexo procurando estabelecer uma seqüência de idéias e uma seqüência nos desempenhos desejados?
- **Gradualidade:** É organizado o conteúdo dentro de um sistema de pequenas etapas permitindo um crescimento cumulativo do aluno em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes.

- **Continuidade:** O conteúdo está organizado permitindo uma continuidade que pode ser comparada aos elos de uma cadeia, na qual cada elo vai se encaixando e ajustando ao anterior?

# 6 - ESTRATÉGIAS DE ENSINO

É freqüente que os professores, ao planejarem suas aulas, deparem com indagações do tipo:

- Que método usar?
- Que processo é mais conveniente?
- Qual a técnica de ensino mais efetiva?
- Que meios de ensino são indicados?

Alguns professores limitam a indagação, imaginando apenas, como ensinarão determinado objetivo.

A Didática tradicional punha especial relevo nas discussões em torno dos conceitos de método, processo e técnica de ensino. E não é raro encontrar-se, nos compêndios, a afirmação de que os limites entre os três conceitos são imprecisos.

Em nosso momento histórico a tecnologia assumiu desenvolvimento acelerado, de tal modo que pode ser supérfluo promover discussões em torno do assunto. Mas é imperioso, para assegurar unidade e consistência, que assumamos posição em face do tema.

MÉTODO → Consideremos MÉTODO no sentido genérico de CAMINHO para alcance de um fim determinado.

E no ensino, como na lógica, o pensamento, em busca de aprender, tem dois caminhos:

| Dedutivo | Indutivo |
|---|---|
| Segue do geral ao particular, do todo para as partes. | Caminho inverso, sempre em direção a objetivos determinados. |

Processo é a ação total de promoção de aprendizagem, é uma seqüência de apreensão de conceitos em que, passo a passo, o professor vai propiciando a construção do edifício do conhecimento, o que supões como linha ampla, construir-se o complexo a partir do simples.

Processo se traduz pela totalidade do tratamento que a instrução promove, conforme os insumos que configuram a entrada, a partir da qual se obterá de saída.

**PROCESSO NA SALA DE AULA**

| Entrada | Processo | Saída |
|---|---|---|
| Aluno (competência inicial) | Atividades instrucionais segundo objetivos, na sala de aula | Aluno com competência prevista no objetivo (competência final) |

Em outras palavras, processo é o conjunto organizado em que se realiza a instrução.

A técnica sugere os passos e os procedimentos que tornam mais eficaz o alcance que tornam mais eficaz o alcance de determinado objetivo de aprendizagem.

**Técnica.** É uma seqüência de procedimentos práticos, fundados em teoria científica, e segundo os quais se efetiva a relação ensinar-aprender.

É, em última análise, a modalidade pela qual o professor orienta a aprendizagem do aluno.

O número de técnicas de ensino usuais é variado e se avoluma dia a dia. Mesmo as consideradas "arcaicas" estão adotando nova roupagem, em face do avanço científico, e são utilizadas com muito êxito.

Muito se tem dito que o professor faz a técnica, admitindo-se que somente um bom professor torna a técnica efetiva. Em outras palavras, que ela não basta. Ninguém, todavia, põe em dúvida que o professor trabalha sempre melhor quando domina boas técnicas de ensino. Delas se pode dizer o mesmo que se diz do dinheiro. Não são tudo, mas ajudam muito.

É possível agrupar as técnicas de ensino em função de certas características comuns. Por exemplo:

# 7 - TÉCNICAS DE ENSINO

**A.** Técnicas de Ensinos Individuais.

- Se fundamentam na necessidade de atender às diferenças individuais.
- Implicam a realização de atividades pelo aluno, individualmente.
    - Ex: Ensino por Contratos de Tarefa; Instrução Modular...

**B.** Técnicas de Ensinos Grupais.

- Se fundamentam na necessidade de interação social.
- Implicam a realização de atividades em conjunto ( turma ou grupo de alunos )
    - Ex: Painel; Exposição Oral; Discussão...

**C.** Técnicas de Ensino Mistas.

- Se fundamentam na necessidade de atender tanto ao aspecto individual como social.
- Implicam a realização de atividades individuais e grupais
    - Ex: Excursão; Interrogatório; Debate...

**D.** Técnicas de Ensino Diretas.

- Executadas diretamente pelo professor
- O professor é o maior responsável pela aprendizagem do aluno.
    - Ex: Demonstração; Exposição Oral ...

**E.** Técnicas de Ensino Indiretas.

- Executadas sem a interferência direta do professor (ou outras pessoas)

- O material de ensino é o maior responsável pela aprendizagem do aluno.
    - Ex: Ensino por Rádio; TV; Módulos de Ensino...

**F.** Técnicas de Ensino Semidiretas.

- Executadas tanto com a intervenção direta do professor como sem ela.
- Ambos, o material e o professor, são os responsáveis pela aprendizagem do aluno.
    - Ex: Ensino por Rádio e Aulas Diretas; Ensino por Módulos e Aulas ...

# 7.1. Apresentação das Técnicas de Ensino

Serão aqui apresentados com o propósito de que o professor após ter escolhido o(s) método(s) que utilizará em suas turmas, possa conhecendo as técnicas selecionadas aquela(s) que proporcione melhor a efetivação do seu método e conseqüentemente seja a facilitadora de uma aprendizagem desejada e de qualidade.

**A.** Exposição Didática. A exposição é uma técnica clássica que foi absorvida pela Escola Moderna adequando-se aos atuais sistemas de ensino. A sua utilização deve obedecer a determinados "cuidados" por parte do professor:

- Consciência da "validade" e eficiência de uma exposição oral. Sua adequação a determinados conteúdos e objetivos da matéria a ser dada.
- "Cuidado" em relação ao tempo de exposição, adequando-o segundo as peculiaridades da turma, idade dos alunos, conteúdo a ser comunicado.
- Planejamento da exposição preocupando-se em transmitir o conteúdo de forma dinâmica, clara, estimulante e objetiva, evitando o "saber enciclopédico".
- Esclarecimento sobre a relevância da matéria, aula. de forma a situar o aluno incentivando sua participação.
- Estabelecimento de um contato afetivo com os alunos, o que possibilite a percepção de certas reações (gestos, olhares, sorrisos...)

**Quando e como utilizar a exposição didática?**

- Na fase inicial da aprendizagem - definição de objetivos, introdução do tema, orientação de conceitos básicos.
- Desenvolvimento do conteúdo - desenvolvimento de aspectos básicos do conteúdo, tendo um caráter inicialmente analítico.
- Na conclusão do conteúdo - arremate sintético, visando "fechar estruturas"

**Vantagens e Desvantagens**

- Organização do campo de estudo dos alunos.
- Possibilidade de disciplinar o raciocínio e a linguagem dos alunos.
- Leva o professor pensar que o nível de absorção não varia conforme o desenvolvimento mental.

- Facilita a passividade dos alunos.
- Econômica, fácil é a técnica "sedutora" que escraviza facilmente o professor.

**B.** O Interrogatório. A viabilidade e as vantagens da exposição associam-se fundamentalmente à participação ativa do aluno. É neste sentido que o interrogatório (técnica clássica da Escola tradicional) incorpora-se a exposição dando-lhe um caráter dinâmico.

O interrogatório pode ser usado na incentivação da aprendizagem, sondagem de conhecimentos, avaliação (visando a reorientação do processo), integração e não fixação de conteúdo.

Tal como a exposição didática, ele exige certos "cuidados" por parte do professor: perguntas interessantes, distribuição de perguntas pelo maior número possível de alunos, utilização do sistema de voluntariado, incentivo a reflexão, reforço positivo a respostas certas, demonstração de satisfação aqueles que fazem o esforço para responder mas não conseguem acertar, procurar criar um clima de espontaneidade.

**C.** Interpretação do Texto. Neste tipo de aula o professor orienta os alunos para realizarem, em sala, a leitura de um texto. Após essa leitura deve ser solicitada uma tarefa que permita uma interpretação crítica por parte dos alunos. Neste tipo de trabalho pode-se trabalhar o texto como fonte histórica, inclusive utilizando documentos de época.

É importante lembrar que, tendo-se em vista incentivar a prática da leitura, o texto deve ser interessante e adequado à série com que se vai trabalhar.

**Propósitos do Trabalho com Texto**

- Estimular a capacidade crítica
- Estimular a capacidade de síntese
- Proporcionar um aumento do vocabulário
- Estimular mecanismos de prontidão de leitura
- Proporcionar contato com outra épocas e culturas
- Estimular a criatividade

**Procedimentos**

- Efetuar uma leitura rápida, procurando, neste primeiro contato, obter uma visão global do texto.
- Realizar uma nova leitura, com maior atenção, reflexão e postura critica, sublinhando as idéias principais.
- Reler o que foi sublinhado, fazendo anotações no texto ou à parte, visando organizar a leitura.
- Assinalar, com ponto de interrogação o que não entendeu, o que discorda, o que não sabe, dúvidas de vocabulário ou incoerências do texto.
- Procurar respostas as questões assinaladas, anotando-as à margem, próxima ao ponto de interrogação.

- Reunir as anotações relacionando-as entre si.
- Propor roteiros, esquemas, debates sobre o texto.

**O texto a ser trabalhado poderá ser:**

- Escolhido pelo professor, que deverá ter a preocupação de guiar sua escolha em função das características da turma e do trabalho que estiver sendo desenvolvido no momento.
- Elaborado pela turma, com orientação do professor.

Os procedimentos listados deverão ser adotados com a necessária flexibilidade e coerência, de acordo com o trabalho que se deseja desenvolver.

Embora seja um recurso que permite, se bem trabalhado, obter resultados bastante positivos, o texto não deve ser utilizado pelo professor com maneira de se eximir de suas obrigações. O resultado obtido dependerá, em grande parte do interesse e do esforço desenvolvido pelo professor durante todo trabalho.

**D.** Método de Resolução de Problemas. Varia de acordo com o aluno, o professor e com os recursos didáticos. Esse método, leva à descoberta e pode coincidir com o método de investigação científica.

A resolução de problemas como método de ensino não constitui idéia nova surgindo nesse século como uma consequência da posição filosófica de Dewey em relação ao pensamento reflexivo.

Dewey propõe cinco etapas que descrevem o processo de reflexão:

1. Uma dificuldade é encontrada
2. A dificuldade é localizada e definida
3. Soluções possíveis são sugeridas
4. As consequências são consideradas
5. A solução é aceita

Daí decorre que, ao considerar o fenômeno educacional, apareça a preocupação de criar condições ao desenvolvimento das possibilidades de pensar reflexivamente.

No método de problemas, a situação-problema parte dos alunos. A função do professor é induzir a um estado de dúvida levando o aluno a querer resolver algo que é bela para si.

Para Gagni a resolução de problemas é o tipo mais complexo de aprendizagem. É uma forma de aprendizagem, um processo psicológico, não se confundindo com um método das seguintes etapas:

- Fase inicial.
    - Proposição do problema.
    - Compreensão do problema.
- Fase intermediária.
    - Construção da solução.
    - Testagem da solução.

- Fase final.
    - Aceitação ou rejeição da solução

Todas essas etapas devem ser realizadas pelo aluno. A realização do plano estabelecido e a sua testagem final também lhe cabem, pois com isso, é exigido do aluno uma participação ativa que não se resume ao instante da descoberta, mas abarca um conjunto de processos que levam à descoberta e suas consequências.

Quanto ao professor, seu papel é a de orientador. Poderá aproveitar um fato do momento, um fracasso na prova, induzir um estado de dúvida. Deve incentivar o aluno a não desistir diante de um fracasso e aprender a reconhecer que para um problema sem sentido a consciência disto é a solução.

Sua atuação não é fácil pois se for demasiadamente opressivo impede a resolução por parte do aluno. Orienta a testagem da solução, indicando as possibilidades de pesquisa experimental, bibliográfica ou ambas.

Cabe-lhe, enfim, dar ao aluno as condições em todas as etapas do método de R.P. para que o mesmo chegue ao fim.

**E.** Música. Sendo a música um produto cultural de uma determinada época, esta contribui para a identificação da realidade histórica que está inserida e pode ser utilizada como fonte histórica desta época. Além disso, esta técnica contribui para a integração dos alunos em torno de uma atividade agradável.

**Objetivos**

- Cognitivos
    - Estimular o uso da música como fonte histórica.
    - Apresentar a música como produção cultural de um povo em determinada época.
    - Contrastar a realidade do aluno com a da época da produção musical.
    - Auxiliar o aluno a identificar a realidade na qual está inserido.
- Afetivos
    - Propiciar o inter-relacionamento em sala de aula.
    - Incentivar a sensibilidade para a música.
- Psicomotores
    - Relaxar a tensão em sala de aula.
    - Apurar a sensibilidade musical dos alunos.

**Quando Utilizar a Música**

- Na apresentação de uma unidade quando for adequada a sua utilização.
- Na fixação da unidade.
- No desenvolvimento de uma unidade.

**Como Utilizar a Música**

- Definir os objetivos como o uso desta técnica.
- Escolher o tema da unidade.
- Escolher a música adequada (entre as):
    - levadas pelo professor
    - trazidas pelo aluno
    - escolhidas em sala com os alunos
- Preparar cópias da música, para, através do texto, facilitar a compreensão da mesma.
- Levar para a sala de aula, a gravação musical ou disco. Deve-se levar opções para a escolha em sala de aula.

**Vantagens**

A utilização desta técnica propicia a um ambiente descontraído e atraente aos alunos.

**Desvantagens**

Esta técnica, se mal utilizada, pode dispensar os alunos em sala.

A utilização da música em si pode somente ser um dos elementos de descontração e não de estímulo ao espírito crítico do aluno.

**F.** Dramatização. A dramatização é de grande interesse para o estudo de qualquer disciplina.

Forma de dramatização: teatral, radiofônica, cinematografada, televisionada, etc.

Tecnicamente a dramatização é uma forma particular do estudo de casos. O exemplo específico da teatralização, equivale a apresenta aos alunos um problema, um caso de relações humanas. Pode ser planejada ou espontânea. No primeiro caso, o professor escolhe o assunto e os papéis e o distribui entre os alunos, instruindo-os como atuar. Também o planejamento pode ser deixado inteiramente por conta dos alunos, o que dá mais autenticidade ao exercício.

A dramatização espontânea pode ser decidida a qualquer momento. a partir de uma situação em sala de aula.

Objetiva além de desenvolver a empatia ou a capacidade de desempenhar os papéis de outros e analisar situações de conflito; a dramatização também proporciona:

- Melhora na relação professor-aluno e dos últimos entre si;
- Estímulo à imaginação;
- Criação de espírito de cooperação;
- Desenvolvimento da capacidade de análise, uma vez que inclui as operações de decomposição de objetos ou sistemas em elementos constitutivos, enumeração de qualidades e propriedades; distinção de

pontos-chave, relações e partes de um todo, fatores variáveis de uma situação; discriminação de elementos de um problema, passos de uma seqüência ou processo, aprendizagem de taxionomias e tipológicas; desenvolvimento da capacidade de teorização uma vez que inclui operações de reflexão da realidade; associação generação ou desenvolvimento de conceitos e proporções; pesquisa, extrapolação, transposição, transformação e interpretação segundo vários critérios;

- Também possui objetivos terapêuticos, qual sejam, aprimoramento da dicção e correção de linguagem; além de eliminar inibições;
- Como objetivos informativos destaque de pontos importantes de uma unidade de estudo, criação de noção de espaço; conhecimento de características peculiares a cada histórico.

**Quando Utilizar a Dramatização**

- Na apresentação de uma unidade.
- No desenrolar de uma unidade (nestes dois primeiros casos cabe ao professor selecionar ou elaborar o texto).
- Fixação e verificação de aprendizagem (caberá à turma incentivada e orientada pelo professor, elaborar e redigir o texto solicitado).

**Etapas da Dramatização**

- Formulação de objetivos;
- A dramatização em si: escolha de papéis pelos alunos e professor, instruindo-os como atuar;
- Seleção de participantes: voluntária, sorteio ou atendendo a alguns objetivos específicos;
- Vestuário;
- Distribuição espacial dos alunos em sala no ato da representação;
- Representação;
- Discussão.

Como última observação, gostaríamos de ressaltar que o aluno deveria participar ativamente de todas as etapas da dramatização e não apenas na concretização da técnica em si, ou seja, no momento da representação; apesar de que os papéis certamente serão selecionados a priori pelo professor.

**G.** Estudo Dirigido. O Estudo Dirigido é uma técnica que tem por objetivo básico orientar e estimular o aluno nos métodos de estudo e pensamento. Em suma, pretende fazer com que o aluno aprenda a estudar. O Estudo Dirigido pode ser realizado em plano individualizado ou em plano socializado.

Esta técnica exige dos alunos comportamentos indispensáveis para consecução dos objetivos estabelecidos. São eles:

- Concentrar atenção no trabalho - propondo-se uma tarefa que seja significativa para o aluno.

- Estudar escrevendo - fazendo anotações, esquemas, etc.
- Estudar sublinhando - marcando, assinalando as idéias, etc.
- Prever o tempo de estudo - usar racionalmente o período de que se dispõe.
- Selecionar o material necessário à realização do Estudo Dirigido - preparar antes do estudo, todo material que será utilizado (caderno, bloco, lápis, mapa, etc.)
- Escolher local apropriado - que seja calmo, arejado
- Estudar procurando estabelecer relações- fazendo comparações, estabelecendo diferenças.
- Organizar ficha de resumo ao final do estudo- que contenha os dados essenciais, as idéias centrais do tema.

**Fases do Estudo Dirigido.**

- Professor apresenta o tema e fornece as instruções gerais;
- Distribui um roteiro, seguido de um texto, se for o caso;
- Os alunos iniciam o estudo, individualmente ou em grupo;
- O professor atende às dúvidas;
- Cada aluno ou grupos apresentam o trabalho realizado;
- Devem ser elaboradas perguntas de tipo memorização, relação, conclusão;
- Discussão das conclusões;
- Avaliação final.

**Atribuições do professor:**

- Selecionar, adequadamente, os temas para o estudo dirigido, que devem ser acessíveis à classe e oferecer boas fontes de informação.
- Elaborar cuidadosamente os roteiros de estudo a fim de orientar eficientemente, o educando no estudo que ele vai realizar.
- Observar todas as recomendações já citadas nas técnicas de Estudo Dirigido individualizado e socializado

**H.** Projeção (Filmes, Vídeos, Slides, etc). O filme, vídeo e slides são recursos didáticos utilizados com o objetivo de tornar mais familiares ao aluno os assuntos abordados em sala de aula. De trazer para perto deste aluno uma realidade que lhe era distante.

Através do filme, vídeo e slides - que vamos chamar de didáticos porque mesmo que não sejam produzidos com este fim, por vezes funcionam como tal - podemos:

- Introduzir ou encerrar uma unidade de trabalho;
- Ilustrar tópicos específicos;
- Trazer aos alunos o que se passa no mundo.

É necessário, porém, que sejam observados certos procedimentos para o uso do filme como recurso auxiliar; senão vejamos:

**Antes da Projeção**

O filme, vídeo ou slides são instrumentos, uma ferramenta de trabalho e, como tal, só devem ser usados se trouxerem uma contribuição efetiva à aula. Não é aconselhável que sejam encarados como uma atividade extraclasse, com sabor de festa; ou como uma forma do professor preencher lacunas, programar um dia fácil.

É importante sabermos o momento propício para a utilização do filme, vídeo e slides. Eles devem estar intimamente relacionados à unidade que vai ser ou que foi trabalhada.

O professor deve Ver o filme, vídeo e os slides antes da exibição para os alunos, a fim de fazer um levantamento do vocabulário, da forma de narração e de tudo mais que possa ser esclarecido à turma com antecedência.

Devemos evitar filmes e vídeos muito longos que dispersem a atenção do aluno; ou filmes e vídeos não adequados à faixa etária da turma.

O filme, vídeo e os slides devem ser exibidos na sala de aula e não em auditórios ou cinemas. Isto evita a dispersão dos alunos. É aconselhável que à escola tenha uma sala apropriada para projeção.

**Durante a Projeção**

O aspecto fundamental da utilização de qualquer recurso audiovisual é impedir a passividade do aluno frente a ele. Interromper a projeção nos pontos necessários, voltar o filme, repetir algumas cenas, desligar o som; são alguns recursos oferecidos pelos projetores de filme que os professores devem aproveitar.

Um filme, um vídeo ou slides que estão desempenhando um papel educativo não necessitam ser projetados à maneira dos filmes recreativos. Cabe ao professor tirar vantagem do material para levar o aluno a desenvolver sua capacidade de observação, a descobrir as relações existentes entre os fenômenos apresentados, adotar uma atitude crítica frente à imagem e apurar o gosto pelo contato com o real.

**Após a Projeção**

Exibido o filme, o vídeo ou os slides, continua o aproveitamento do material projetado. Desde o simples interrogatório até as técnicas mais dinâmicas de ensino devem ser usadas. O trabalho em grupo para analisar o conteúdo do filme; o estudo dirigido para verificar a compreensão e reforçar pontos importantes, projetos, pesquisas, leituras adicionais; enfim, um sem limites de técnicas para fixar, desenvolver e ampliar as informações trazidas pelo filme.

**Observação**

Quando falamos aqui sobre o filme didático nos referimos ao material audiovisual a ser apresentado. Não fazemos menção à forma pela qual ele seria exibido. Antes do advento do videocassete o professor que quisesse se utilizar de um filme teria que recorrer ao uso de um projetor de cinema. O vídeo veio criar algumas facilidades.

Em primeiro lugar o filme transportado para uma fita de vídeo torna-se mais acessível, permite uma maior mobilidade. É mais simples para a escola ter uma televisão e um aparelho de vídeo, do que uma tela branca de dimensões adequadas e um projetor. Assim como é mais fácil para o professor retirar uma fita nas fornecedoras competentes ou gravar diretamente o que for exibido na televisão e que lhe interesse.

A fita de vídeo dá, ainda, ao professor a chance de se deter mais no material exibido. Ele pode manipular com mais facilidade o filme e isso permite uma melhor análise crítica do material.

Desta forma o tempo que seria gasto só em exibição de assunto pode ser dividido com o material audiovisual.

Uma última vantagem da fita de vídeo é que estas funcionam como um verdadeiro banco de dados sempre á disposição de alunos e professores. Estão disponíveis para que ambos as vejam quantas acharem necessário

**I.** Ensino por Fichas. Ensino individualizado - o fundamental é que cada ficha não deve conter mais que uma idéia principal ou um exercício. Desta forma, as fichas que contêm conhecimentos já absorvidos podem ser substituídas por outras, preenchendo as novas necessidades que surjam.

Atualmente encontram-se e uso cinco tipos de ficha: a de informação (que substitui a exposição do professor); a de exercício (que apresenta sugestões para o trabalho dos alunos; tem por finalidade a fixação da aprendizagem, a formação de hábitos de estudo e o desenvolvimento do pensamento reflexivo); a de controle (contém questões objetivas que permitem que se verifique se os objetivos de ensino foram alcançados); a de recuperação (objetiva-se proporcionar novas formas de aprendizagem ao aluno que não atingiu os objetivos no tempo limite. Assim, contém as mesmas idéias das de informação, porém apresentadas de forma diferente); e, finalmente, a de desenvolvimento (destinadas ao aluno que atingiu os objetivos propostos. Desta forma, estas fichas vão levantar questões que levam o aluno a realizar operações mentais baseadas na análise, na síntese e na avaliação).

Depende do nível da turma, pode-se pedir que os próprios alunos preparem as fichas de informação. O papel do professor aí é de orientador e supervisor. O aluno vai escolher todo o material disponível sobre o assunto, logo a seguir seleciona-se o que vai ser utilizado (o professor tem ai papel fundamental) e mimeografa-se, seguindo-se a distribuição.

Como todas as técnicas, não se pode ser rígido querendo-se aplicá-las na sua forma pura. Vai depender do professor a forma como a técnica vai ser aplicada (pode-se, por exemplo, usar apenas três fichas: a de informação, a de exercícios e a de recuperação). Deve-se, porém, tomar o cuidado de não mutilar a técnica, fugindo do que ela possui de essencial.

Esta técnica poderá ser eficaz se a turma onde for aplicada for pequena (média de 15 alunos) o que permite ao professor acompanhar um a um (aluno por aluno). A técnica depende também da maturidade dos alunos (o que não quer dizer que não possa ser usada, por exemplo, numa turma de quinta série), ou seja, se os alunos estão abertos a um procedimento didático que vai exigir muito mais deles do que do professor. Note-se que nesta técnica o professor é, fundamentalmente, um orientador da aprendizagem.

**J.** Jogos. A técnica de jogos, bem como as demais técnicas visam a tomar mais receptivo o assunto apresentado a uma turma, possibilitando maior fixação do que foi estudado e despertando maior interesse por parte dos alunos.

A princípio, quando pensamos em jogos, parece-nos estranha a sua utilização na escola, a não ser na hora do recreio, pois este tipo de atividade não teria lugar no espaço da sala de aula. Contudo, essa técnica é muito importante para o processo de aprendizagem uma vez que mexe com diversos fatores que dinamizam e tornam atraente o conteúdo.

A técnica de jogos provoca muita incentivado entre os alunos levando-os de modo descontraído a raciocinar e a desenvolver iniciativa. Além disso, aproxima o aluno do conteúdo concretizando-o e favorecendo um clima mais descontraído.

**Objetivos do Professor na utilização do jogo:**

- Canalizar o impulso competitivo para atividades construtivas e integradoras;
- Estimular o estudo, através de atividades dramáticas e lúdicas;
- Valorizar a relação Professor-Aluno e destes entre si;
- Relacionar o conteúdo a ser transmitido à realidade do aluno, ajudando-o a compreendê-la, para que possa avaliá-la e transformála;
- Desenvolver habilidades para solução de problemas;
- Estimular a coordenação e o controle de impulsos face a uma situação de tensão;
- Oportunizar o raciocínio rápido.

**Elementos que constituem um jogo:**

- Partes envolvidas (pessoas. grupos, etc.)
- Objetivos a atingir
- Competição entre as partes, tendo como termo “ganhar” ou ‘perder’
- Significado lúcido e transitório desta competição: ela vai além dos limites do jogo
- Resultados a que se chega

**Etapas de Aplicação:**

- Escolha do jogo (adaptando o mesmo ao que se pretende através da estipulação de regras)
- Confecção de materiais a serem utilizados ou coleta dos mesmos
- Aplicação do jogo
- Avaliação do processo e dos resultados alcançados
- Conclusões e tomadas de decisões a partir das mesmas

**Quando utilizar o jogo:**

- Na apresentação da unidade
- No desenvolvimento de uma unidade
- Como fixação
- Como verificação

O jogo pode ser trazido pelo professor ou construído pela turma, o que é mais aconselhável.

**L.** Seminário. Estudo por um grupo de pessoas sob a orientação do professor, criando questões para discussão aberta a todo o grupo de alunos.

**Duração**

De um dia de aula a um ano, dependendo do tipo de seminário e do conteúdo que abranger.

Pode tratar de uma ou mais unidades ou de tema correlato ao interesse da disciplina.

**Diversos Tipos de Seminário**

- Seminário Liderado Pelo Professor.
    - O professor previamente indica o tema, a bibliografia, ou trabalho de pesquisa básica para acompanhamento do seminário pelos alunos.
    - O fundamental do tema é exposto pelo professor e logo a seguir inicia-se o debate com a contribuição dos alunos.
    - O professor esclarece dúvidas e pode marcar nova data para continuação do tema com tempo para que os alunos continuem a sua pesquisa.
    - Ao final do seminário, o professor coordena as conclusões a que o conjunto chegou.
- Seminário Relâmpago.
    - A exposição é feita por um grupo de alunos.
    - Segue-se uma discussão informal liderada pelo professor.
- Seminário Global.
    - O professor reparte a apresentação de uma ou mais unidades entre os grupos que são formados com a participação de toda a turma.
    - Nas datas marcadas os representantes dos grupos expõem respectivamente suas partes se seguindo discussão e o debate, cabendo ao professor o papel de moderador.
- Seminário de Grupos Alternados.
    - Atuam neste seminário dos grupos com funções definidas, sendo um apresentador do tema e o outro formulador de objeções.

- Dentro destes grupos retira-se um relator e um presidente que estruturam a discussão e o debate posterior com a contribuição dos demais alunos.

- Seminário de Grupos Diversificados.
  - Consiste na divisão de responsabilidades diferentes assumidas por grupos diversos ao tratar um mesmo tema. Assim, enquanto um grupo identifica um texto, outro deve apresentar o assunto, um outro enriquecê-lo e ainda o outro caberá julgá-los, conforme o previamente determinado pelo professor.
- Seminário Painel.
  - Consiste na apresentação de um determinado tema por dois ou três expositores que analisam de ângulos diferentes.
  - Segue-se o debate com a participação dos alunos em busca de conclusões consensuais.
- Seminário Complexo.
  - Este seminário se caracteriza pela participação de profissionais especialistas no tema que o repartem entre si.
  - As questões são colocadas de maneira mais aprofundada pelos especialistas que as lançam para discussão e debate de todo o grupo de assistentes.

**Finalidade Didática**

A principal finalidade do Seminário é habituar o aluno à prática científica e o raciocínio objetivos ao analisar um determinado assunto.

Quando o aluno identifica problemas examinando seus diversos aspectos, ele está apto a construir com informações pertinentes e enriquecer o trabalho que é de toda a turma.

A pesquisa que precede ao Seminário coloca o aluno diante da necessidade de acompanhar o progresso científico dentro de assunto que quer conhecer.

**Valor Pedagógico**

O Seminário desenvolve no aluno a sua capacidade de pensar por si e cria o hábito científico da pesquisa. Habilita o aluno a receber críticas e sugestões dos companheiros e professor educando-o na prática do trabalho coletivo.

Portanto, esta técnica, se bem utilizada pelo professor, leva os alunos ao amadurecimento pedagógico na medida em que se familiarizam com o uso dos instrumentos de trabalho intelectual, com a prática da reflexão e do pensamento original sobre os problemas.

**M.** Ensino por Módulo. O final do século XIX e o ensino do século XX foram marcados por um questionamento e uma revisão dos padrões e modelos adotados no âmbito da educação sistematizada. Um dos problemas destacados foi o das diferenças individuais. Teorias, ensaios e experiências permitiram aos educadores darem-se conta de os alunos diferem quanto ao ritmo de aprendizagem, interesse, necessidades, capacidades, aptidões etc. Desta forma, surgiram escolas, métodos

e/ou técnicas individualizadas, que procuravam atender às diferenças individuais dos educandos.

Não resta dúvida, porém, que foi na última década, nos Estados Unidos, que se difundiram, em escalas bem amplas, programas de ensino com vistas ao atendimento das necessidades dos alunos.

Com base nestes programas e experiências anteriores tomou corpo um método de ensino individualizado que, utilizando módulos de ensino, permite ao professor, em sua classe, ainda que inserida numa estrutura de ensino clássico ou tradicional, atender as diferenças individuais de seus alunos.

O Ensino por Módulos foi divulgada no Brasil através de um trabalho publicado por Nagel e Richman (1973). Possui três características básicas:

- Objetivos educacionais claramente definidos;
- Ensino individualizado;
- Avaliação baseada nos objetivos traçados.

Procura levar o estudante à responsabilidade no desempenho das tarefas propostas, pois prevê uma espécie de contrato para a realização das mesmas. Dá ênfase ao ritmo próprio do aluno, o que implica numa variação do tempo da aprendizagem. O centro dessa estratégia se desloca do professor e do modo como ensina para o aluno e seu processo de aprendizagem. O objetivo da avaliação, no Ensino por Módulos, não é a comparação entre os alunos, mas sim verificar em que medida estes alcançaram os objetivos de ensino traçados.

Arends, citado por Mediano (1976), sugere que um módulo instrucional é um conjunto de atividades planejadas para facilitar o alcance de objetivo ou conjunto de objetivos. Já Mediano (1976) afirma que " um módulo é uma unidade de ensino que propõe ao aluno, em termos comportamentais, os objetivos a serem atingidos e variadas atividades para alcançar esses objetivos.

As etapas básicas do Ensino por Módulos são seis:

- Objetivos de ensino claramente formulados;
- Pré-requisitos;
- Pré-avaliação;
- Atividades de ensino;
- Pós-avaliação;
- Atividades para sanar deficiências.

Um professor que deseje implementar esta metodologia deverá, inicialmente escolher cuidadosamente uma unidade de ensino que permita várias alternativas de estudo e abordagens. Fará, então, de acordo com sua clientela e com os recursos de que dispõe, o planejamento, elaborando uma série de objetivos de ensino claramente definidos, isto é, descritos em termos comportamentais. Sugere-se, nessa elaboração, a utilização dos modelos divulgados por Mager (1962) e Bloom (1972), para o domínio cognitivo. Procurará, também, estruturar diferentes formas de abordagem, selecionar bibliografia pertinente, formular exercícios e tarefas variadas, de tal modo que, dentro do mesmo módulo os alunos encontrem algumas opções de trabalho, o que irá atender ás necessidades e interesses pessoais. Determinará os pré-requisitos que os alunos devem possuir para o estudo do módulo, isto é, as habilidades (ou destrezas) e as capacidades intelectuais necessárias para o domínio da unidade. Geralmente, admite-se como pré-requisitos

para o estudo do módulo o domínio da unidade precedente. Se na classe existem alunos que não possuem alguns dos pré-requisitos necessários, o professor, antes de dar início ao estudo, acelerará o processo de desenvolvimento dos alunos nos requisitos indispensáveis para que possam partir de condições mais o menos semelhantes. É, pois, importantíssimo escolher a unidade com bastante antecedência, porque a implementação do módulo requer planejamento cuidadoso e estruturado e embora flexibilidade seja a característica fundamental de todo e qualquer planejamento, ela não pode ser confundida com improvisação.

Sentindo que os alunos possuem os pré-requisitos necessários pode, então, o professor partir para a pré-avaliação, que consiste na aplicação de teste diagnóstico com vistas à sondagem de conhecimentos. Deverá ser organizado em estreita relação com os objetivos comportamentais estabelecidos. Não se dá nota ao teste. Após sua correção, o professor deverá indicar ao aluno apenas o número de questões que acertou, sem devolver o teste, pois este mesmo será reaplicado ao final da unidade, já aí funcionando com a finalidade de verificar o rendimento acadêmico (pós-avaliação). As respostas dadas pelos alunos, no teste, permitirão ao professor orientar o seu planejamento. Seguem-se as atividades de ensino que correspondem ao próprio desenvolvimento da unidade. Nesta fase, os alunos, através da orientação e supervisão do professor, vão escolher e trabalhar na opção de estudo que mais lhe agradou. Normalmente, organiza-se um 'pacote de ensino' (que é o próprio módulo), onde o aluno encontra todas as atividades, tarefas e exercícios necessários para que domine o conteúdo, com o mínimo de auxilio externo. O "pacote de ensino" deve conter sugestões de trabalho muito variadas, indicar amplas fontes de consulta, bem como, sugerir visitas, filmes, etc. Pode incluir textos mimeografados, exercícios e tarefas de pesquisa. Enfim, é válida toda e qualquer forma de abordagem que permita a auto-aprendizagem. Assim, se a turma tem por exemplo 30 alunos cada um recebe o mesmo módulo, mas dentro dele, talvez hajam 30 opções diferentes de estudo. Nesta fase cada aluno trabalha no seu ritmo próprio, isto, isto é, quando, onde e como achar mais conveniente.

Ao final do período o professor aplicará a pós-avaliação, com vistas á avaliação somativa. Corrigida a pós-avaliação (que é o mesmo teste aplicado no início da unidade) o professor deverá devolvê-lo bem como a pré-avaliação para que os alunos possam comparar os comportamentos de entrada e saída.

De um modo geral, estipula-se que o aluno deve obter 90% de rendimento nos objetivos estabelecidos, isto é, se temos, por exemplo, um total de 20 objetivos para a unidade, o aluno deverá apresentar domínio de 18 objetivos. Tal valor (90%) não é rígido e pode variar de acordo com a conjuntura existente (tempo, nível da clientela, recursos, etc).

Os alunos que não obtêm o nível mínimo estabelecido para o domínio do módulo são encaminhados às atividades para sanar deficiências. Estas implicam em novas abordagens para que o aluno possa atingir a competência. Nunca repetir as formas que não surtiram efeito.

Finalizando, pode-se afirmar que o sistema de módulos pode ser utilizado em qualquer nível de ensino em qualquer período do ano letivo. Algumas experiências vêm sendo realizadas no Brasil e evidenciam efeitos positivos sobre alunos.

**N.** Simpósio. Um assunto é dividido em sub-unidades e cada orador apresenta sua parte diretamente para o auditório. Sua duração média é de uma hora, tendo cada expositor vinte minutos para falar. Um moderador controla o tempo.

O simpósio é um processo sistematizado, sem muita variação, apesar de permitir a exposição de um assunto de forma original.

Nesta técnica o moderador combina com os participantes qual será o esquema de apresentação e a distribuição dos assuntos; resolve quanto a participação ou não do auditório; a duração e o nível do simpósio é resolvido com os participantes.

O professor propõe um assunto a ser discutido e aulas depois, através de sorteio, cerca de quatro alunos participarão do simpósio. Poderão utilizar-se de qualquer material ilustrativo. O aluno pode redigir o resumo do simpósio.

O professor é o moderador.

Objetivos apresentar informações básicas; permitir uma exposição relativamente completa, sistemática e ininterrupta das idéias.

**Preocupações.** Cuidado na escolha do assunto-problema; dividi-lo em partes lógicas que possam ser discutidas; no planejamento prévio, limitar a duração dos discursos, pois os simpósios tendem a prolongar-se indefinidamente.

**O.** Brainstorming (Explosão de Idéias). Técnica realizada por Osbom. Visa desenvolver a criatividade. As regras são semelhantes às que se aplicam para quaisquer aquisições de conhecimentos.

O grupo deve ter no máximo doze pessoas: com um chefe, um chefe associado, cinco membros e cinco convidados. Grupos sempre diferentes de nível semelhante.

Um problema é proposto e o líder solicita idéias ou sugestões a cada participante. As idéias são anotadas e enumeradas, passando para o terreno de exeqüibilidade.

Para o bom funcionamento da técnica, toda crítica deve ser banida, a fim de não controlar a imaginação dos participantes.

# 8 - TÉCNICAS DE ELABORAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA (AVALIAÇÕES)

Os instrumentos de medida dividem-se em subjetivos e objetivos.

Na elaboração de um instrumento de medida, devemos estabelecer o seguinte roteiro:

- Estabelecer os objetivos comportamentais;
- Selecionar o conteúdo;
- Elaborar o esquema básico (quadro de trópicos, objetivos ou tabela de especificação);
- Planejar a prova com antecedência;
- Preparar um maior número de questões para selecionar as melhores em funções dos objetivos;
- Escolher maior número de questões com dificuldade mediana;
- Escolher os tipos de questões em função da natureza e do tempo previsto;
- Não colocar muitos tipos diferentes de questões na prova;

- Distribuir os itens aleatoriamente, mas ter o cuidado de colocar os mais fácies no início para quebrar o impacto inicial;
- Certificar-se de que as questões são independentes uma das outras;
- Quanto maior o nº de questões, melhor a amostra;
- Planejar o tempo necessário, dando uma margem de segurança;
- Elaborar instruções claras e precisas;
- Obter de outro professor, da mesma disciplina, a crítica da prova.

## 8.1. Questões de Caráter Subjetivo

Provas de Dissertação. O professor propõe algumas questões para serem respondidas pelos alunos.

Inúmeras são as maneiras de formular questões para uma prova de dissertação, vejamos alguns exemplos:

- Recordação seletiva em que se dá um ponto de referencia;
- Recordação com julgamento;
- Comparação entre duas coisas;
- Decisão a favor e contra;
- Causas e efeitos;
- Explicação do uso, ou interpretação de uma frase ou passagem num texto;
- Sumário de um artigo lido ou assunto estudado.
- Análise;
- Estabelecimento de relações;
- Ilustração de princípios científicos, regras gramaticais, construção de linguagem, etc;
- Aplicação de conhecimentos em situações novas;
- Discussão;
- Julgamento crítico;
- Esquema;
- Reorganização de fatos;
- Formulação de novas questões;
- Interpretação de texto;
- Questões problemas
- Testes.

Recomenda-se que para o Ensino Fundamental as questões subjetivas apresentem um roteiro para melhor compreensão do aluno.

## 8.2. Questões de Caráter Objetivo

Há numerosos tipos de questões objetivas. Elas se classificam em dois grandes grupos: de seleção e preenchimento, outrora denominados, respectivamente, de reconhecimento e de memória ( ou de evocação ).

As mais usadas no ensino são:

- A de certo e errado (sim ou não), que se baseia na escolha entre duas possibilidades apenas. Este tipo de margem ao acerto por acaso. Se a prova só contém essa modalidade de questão, deve-se pedir ao aluno, no item errado que risque ou substitua a palavra que gera o erro, ou então, deve-se introduzir uma certa correção nos resultados ( exemplos: Trata-se de uma prova com questões de certo ou errado. Se o aluno acerta 80 e erra 20, sua avaliação é igual a 80-20, ou seja 60 pontos. Se o aluno deixa de responder a um certo número de questões, pode-se adotar o critério de abandonar as questões não respondidas e subtrair do número de questões certas, apenas o número de questões erradas.
- A de lacuna ( ou questões para completar ), na qual há um ou mais espaços em branco, que devem ser adequadamente preenchidos. Nessa questão é preciso evitar que a frase se inicie pela lacuna, pois isso dificulta muito a compreensão. Aconselha-se, ainda, que as lacunas não correspondam a objetivos, preposições, conjunções, verbos e advérbios e, sim, a termos técnicos, nomes ou datas. Em regra, a cada lacuna corresponde um ponto. Cuidados nas questões de complemento: a) só usá-las quando se prestarem ao objetivo visado; b) pedir respostas curtas, breves - objetividade; c) deixar a lacuna no fim da questão; d) a lacuna deve corresponder a elementos importante; e) certificar-se de que só há uma resposta certa para cada lacuna; f) evitar o uso de artigos (definidos ou indefinidos) antes da lacuna; g) máximo de lacunas em uma questão = 2; de preferência apenas uma; h) evitar retirar frases de livros.
- A de acasalamento ( ou questões combinadas ou questão de associação ), constante de duas lacunas de itens, sendo a primeira numerada. O aluno deve numerar a segunda, de forma a que seus itens correspondem, adequadamente, aos itens da primeira coluna. Nesse teste aconselha-se que o número de itens a numerar seja superior aos itens numerados, para que o acasalamento não se faça por exclusão. É muito importante, ainda, que a formulação verbal da segunda coluna não seja obviamente a continuação da frase da primeira coluna. Para evitar esse perigo, convém que os itens da segunda coluna sejam dados precisos e de um só tipo: termos técnicos, nomes próprios, datas.
- A de seriação, que apresenta, fora de ordem, uma série de dados e solicita a ordenação consciente desses elementos.
- A de múltipla escolha, que abrange três subtipos:
    - de resposta certa ou resposta única;
    - de melhor resposta;
    - de múltipla resposta.

Consta de uma pergunta, implícita ou explícita ( em regra colocada no início da questão), seguida de várias possibilidades. Na de resposta certa, apenas uma solução é adequada. Na de múltipla resposta, duas ou mais solução devem ser

assinaladas, deixando-se de lado as soluções erradas. Na melhor resposta, deve ser escolhida a resposta mais completa e perfeita, em um conjunto de possibilidades, no qual há algumas erradas, outras parcialmente erradas e uma única que verdadeiramente responde ao solicitado.

## 8.3. Questões de Melhor Resposta

**A.** Vantagens:

- Adaptam-se as situações variadas;
- São muito flexíveis;
- Apresentam opções de resposta para exame crítico;
- Solicitam capacidade de análise e comparação de possíveis respostas, estimulando a capacidade crítica;
- Facilitam ao professor identificar as deficiências individuais;
- Julgamento rápido e objetivo;
- Permitem o exame de resultados complexos de trabalho escolar: compreensão de leitura; raciocínio dedutivo; raciocínio indutivo; julgamento de valor; habilidade de usar instrumentos de estudo.

**B.** Desvantagens:

- Exigem muito tempo e habilidade para prepará-las;
- Gastam mais papel ( mais dispendiosas );
- Não podem verificar a capacidade de criação e originalidade.

**C.** Cuidados na construção:

- Formule a pergunta a sua resposta, elabore questões curtas (mais de fácil compreensão); limite cada questão a um único assunto, enunciado na ordem direta; procure encaixar no enunciado o problema todo; inclua todas as palavras possíveis no enunciado, deixando as opções bem resumidas, limite o enunciado às informações diretamente selecionadas ao problema; não retire frases textuais de livros.

**Na construção da opção:**

- Lançar mão de material:
    - provas de respostas livres anteriores;
    - dúvidas surgidas na aula e enganos cometidos em aula;
    - confusões razoáveis com o enunciado ou com a resposta certa;
    - as soluções dadas nas opções devem ser paralelas tanto ao conteúdo como à forma gramatical;
    - cada opção deve completar, gramaticalmente, a preposição inicial;
    - as opções devem ter aproximadamente a mesma extensão;
    - evitar o uso de palavras como: às vezes, geralmente, é possível, nunca, sempre, todos;
- as opções devem ser independentes entre si, mutuamente exclusivas.

- A pergunta deve ser limitada e as opções bem curtas.
- Apresentar as opções em linguagem bem simples.

## 8.4. Questões de Eliminação

A de cancelamento ou de eliminação onde, entre diversos itens, o aluno deve excluir aquele ou aqueles que não são pertinentes à questão formulada.