

Universidade do Sul de Santa Catarina

# Didática I

Disciplina na modalidade a distância

**UnisulVirtual**

A sua universidade a distância

Universidade do Sul de Santa Catarina

# **Didática I**

Disciplina na modalidade a distância

Palhoça  
UnisulVirtual  
2011

# Créditos

**Universidade do Sul de Santa Catarina | Campus UnisulVirtual** | Educação Superior a Distância

Avenida dos Lagos, 41 – Cidade Universitária Pedra Branca | Palhoça – SC | 88137-900 | Fone/fax: (48) 3279-1242 e 3279-1271 | E-mail: [cursovirtual@unisul.br](mailto:cursovirtual@unisul.br) | Site: [www.unisul.br/unisulvirtual](http://www.unisul.br/unisulvirtual)

## Reitor

Ailton Nazareno Soares

## Vice-Reitor

Sebastião Salésio Heerdt

## Chefe de Gabinete da Reitoria

Willian Corrêa Máximo

**Pró-Reitor de Ensino e  
Pró-Reitor de Pesquisa,  
Pós-Graduação e Inovação**  
Mauri Luiz Heerdt

## Pró-Reitora de Administração Acadêmica

Miriam de Fátima Bora Rosa

## Pró-Reitor de Desenvolvimento e Inovação Institucional

Valter Alves Schmitz Neto

## Diretora do Campus Universitário de Tubarão

Milene Pacheco Kindermann

## Diretor do Campus Universitário da Grande Florianópolis

Hércules Nunes de Araújo

## Secretária-Geral de Ensino

Solange Antunes de Souza

## Diretora do Campus Universitário UnisulVirtual

Jucimara Roesler

## Equipe UnisulVirtual

### Diretor Adjunto

Moacir Heerdt

### Secretaria Executiva e Cerimonial

Jackson Schuelter Wiggers (Coord.)  
Marcelo Fraiberg Machado  
Tenille Catarina

### Assessoria de Assuntos Internacionais

Murilo Matos Mendonça

### Assessoria de Relação com Poder Público e Forças Armadas

Adenir Siqueira Viana  
Walter Félix Cardoso Junior

### Assessoria DAD - Disciplinas a Distância

Patrícia da Silva Meneghel (Coord.)  
Carlos Alberto Areias  
Cláudia Berh V. da Silva  
Conceição Aparecida Kindermann  
Luiz Fernando Meneghel  
Renata Souza de A. Subtil

### Assessoria de Inovação e Qualidade de EAD

Denia Falcão de Bittencourt (Coord.)  
Andrea Ouriques Balbinot  
Carmen Maria Cipriani Pandini

### Assessoria de Tecnologia

Osmar de Oliveira Braz Júnior (Coord.)  
Felipe Fernandes  
Felipe Jacson de Freitas  
Jefferson Amorim Oliveira  
Phelipe Luiz Winter da Silva  
Priscila da Silva  
Rodrigo Battistotti Pimpão  
Tamara Bruna Ferreira da Silva

## Coordenação Cursos

### Coordenadores de UNA

Diva Marília Flemming  
Marciel Evangelista Catâneo  
Roberto Iunskovski

### Auxiliares de Coordenação

Ana Denise Goularte de Souza  
Camille Martinelli Silveira  
Fabiana Lange Patricio  
Tânia Regina Goularte Waltemann

## Coordenadores Graduação

Aloísio José Rodrigues  
Ana Luísa Mülbart  
Ana Paula R. Pacheco  
Artur Beck Neto  
Bernardino José da Silva  
Charles Odair Cesconetto da Silva  
Dilsa Mondardo  
Diva Marília Flemming  
Horácio Dutra Mello  
Itamar Pedro Bevilacqua  
Jairo Afonso Henkes  
Janaina Baeta Neves  
Jorge Alexandre Nogueira Cardoso  
José Carlos da Silva Junior  
José Gabriel da Silva  
José Humberto Dias de Toledo  
Joseane Borges de Miranda  
Luiz G. Buchmann Figueiredo  
Marciel Evangelista Catâneo  
Maria Cristina Schweitzer Veit  
Maria da Graça Poyer  
Mauro Faccioni Filho  
Moacir Fogaça  
Nélio Herzmann  
Onei Tadeu Dutra  
Patrícia Fontanella  
Roberto Iunskovski  
Rose Clér Estivalete Beche

## Vice-Coordenadores Graduação

Adriana Santos Rammé  
Bernardino José da Silva  
Catia Melissa Silveira Rodrigues  
Horácio Dutra Mello  
Jardel Mendes Vieira  
Joel Irineu Lohn  
José Carlos Noronha de Oliveira  
José Gabriel da Silva  
José Humberto Dias de Toledo  
Luciana Manfroi  
Rogério Santos da Costa  
Rosa Beatriz Madruga Pinheiro  
Sergio Sell  
Tatiana Lee Marques  
Valnei Carlos Denardin  
Sâmia Mônica Fortunato (Adjunta)

## Coordenadores Pós-Graduação

Aloísio José Rodrigues  
Anelise Leal Vieira Cubas  
Bernardino José da Silva  
Carmen Maria Cipriani Pandini  
Daniela Ernani Monteiro Will  
Giovani de Paula  
Karla Leonora Dayse Nunes  
Leticia Cristina Bizarro Barbosa  
Luiz Otávio Botelho Lento  
Roberto Iunskovski  
Rodrigo Nunes Lunardelli  
Rogério Santos da Costa  
Thiago Coelho Soares  
Vera Rejane Niedersberg Schuhmacher

## Gerência Administração Acadêmica

Angelita Marçal Flores (Gerente)  
Fernanda Farias

## Secretaria de Ensino a Distância

Samara Josten Flores (Secretária de Ensino)  
Giane dos Passos (Secretária Acadêmica)  
Adenir Soares Júnior  
Alessandro Alves da Silva  
Andréa Luci Mandira  
Cristina Mara Schaufert  
Djeime Sammer Bortolotti  
Douglas Silveira  
Evilym Melo Livramento  
Fabiano Silva Michels  
Fabricio Botelho Espíndola  
Felipe Wronski Henrique  
Gisele Terezinha Cardoso Ferreira  
Indyanara Ramos  
Janaina Conceição  
Jorge Luiz Vilhar Malaquias  
Juliana Broering Martins  
Luana Borges da Silva  
Luana Tarsila Hellmann  
Luiza Koing Zumblick  
Maria José Rossetti

Marilene de Fátima Capeleto  
Patrícia A. Pereira de Carvalho  
Paulo Lisboa Cordeiro  
Paulo Mauricio Silveira Bubalo  
Rosângela Mara Siegel  
Simone Torres de Oliveira  
Vanessa Pereira Santos Metzker  
Vanilda Liordina Heerdt

## Gestão Documental

Lamuniê Souza (Coord.)  
Clair Maria Cardoso  
Daniel Lucas de Medeiros  
Jaliza Thizon de Bona  
Guilherme Henrique Koerich  
Josiane Leal  
Marília Locks Fernandes

## Gerência Administrativa e Financeira

Renato André Luz (Gerente)  
Ana Luise Wehrle  
Anderson Zandrê Prudêncio  
Daniel Contessa Lisboa  
Naiara Jeremias da Rocha  
Rafael Bourdot Back  
Thais Helena Bonetti  
Valmir Venício Inácio

## Gerência de Ensino, Pesquisa e Extensão

Janaina Baeta Neves (Gerente)  
Aracelli Araldi

## Elaboração de Projeto

Carolina Hoeller da Silva Boing  
Vanderlei Brasil  
Francielle Arruda Rampelotte

## Reconhecimento de Curso

Maria de Fátima Martins

## Extensão

Maria Cristina Veit (Coord.)

## Pesquisa

Daniela E. M. Will (Coord. PUIP, PUIIC, PIBIC)  
Mauro Faccioni Filho (Coord. Nuvem)

## Pós-Graduação

Anelise Leal Vieira Cubas (Coord.)

## Biblioteca

Salete Cecília e Souza (Coord.)  
Paula Sanhudo da Silva  
Marília Ignacio de Espíndola  
Renan Felipe Cascaes

## Gestão Docente e Discente

Enzo de Oliveira Moreira (Coord.)

## Capacitação e Assessoria ao Docente

Alessandra de Oliveira (Assessoria)  
Adriana Silveira  
Alexandre Wagner da Rocha  
Elaine Cristiane Surian (Capacitação)  
Elizete De Marco  
Fabiana Pereira  
Iris de Souza Barros  
Juliana Cardoso Esmeraldino  
Maria Lina Moratelli Prado  
Simone Ziguovnas

## Tutoria e Suporte

Anderson da Silveira (Núcleo Comunicação)  
Claudia N. Nascimento (Núcleo Norte-Nordeste)  
Maria Eugênia F. Celeghein (Núcleo Pólos)  
Andreza Talles Cascais  
Daniela Cassol Peres  
Débora Cristina Silveira  
Ednéia Araujo Alberto (Núcleo Sudeste)  
Francine Cardoso da Silva  
Janaina Conceição (Núcleo Sul)  
Joyce de Castro Peres  
Karla F. Wisniewski Desengrini  
Kelin Buss  
Liana Ferreira  
Luiz Antônio Pires  
Mariana Aparecida Teixeira  
Mayara de Oliveira Bastos  
Michael Mattar

Patrícia de Souza Amorim  
Poliana Simao  
Schenon Souza Preto

## Gerência de Desenho e Desenvolvimento de Materiais Didáticos

Márcia Loch (Gerente)

## Desenho Educacional

Cristina Klipp de Oliveira (Coord. Grad./DAD)  
Roseli A. Rocha Moterle (Coord. Pós/Ext.)  
Aline Cassol Daga  
Aline Pimentel  
Carmelita Schulze  
Daniela Siqueira de Menezes  
Delma Cristiane Morari  
Eliete de Oliveira Costa  
Eloisa Machado Seemann  
Flavia Lumi Matuzawa  
Geovania Japiassu Martins  
Isabel Zoldan da Veiga Rambo  
João Marcos de Souza Alves  
Leandro Romanó Bamberg  
Lygia Pereira  
Lis Airê Fogolari  
Luiz Henrique Milani Queriquelli  
Marcelo Tavares de Souza Campos  
Mariana Aparecida dos Santos  
Marina Melhado Gomes da Silva  
Marina Cabeda Egger Moellwald  
Mirian Elizabet Hahmeyer Collares Elpo  
Pâmella Rocha Flores da Silva  
Rafael da Cunha Lara  
Roberta de Fátima Martins  
Roseli Aparecida Rocha Moterle  
Sabrina Bleicher  
Verônica Ribas Cúrcio

## Acessibilidade

Vanessa de Andrade Manoel (Coord.)  
Leticia Regiane Da Silva Tobal  
Mariella Gloria Rodrigues  
Vanessa Montagna

## Avaliação da aprendizagem

Claudia Gabriela Dreher  
Jaqueline Cardozo Polla  
Nágila Cristina Hinckel  
Sabrina Paula Soares Scaranto  
Thayanny Aparecida B. da Conceição

## Gerência de Logística

Jeferson Cassiano A. da Costa (Gerente)

## Logística de Materiais

Carlos Eduardo D. da Silva (Coord.)  
Abraão do Nascimento Germano  
Bruna Maciel  
Fernando Sardão da Silva  
Fylyppy Margino dos Santos  
Guilherme Lentz  
Marlon Eliseu Pereira  
Pablo Varela da Silveira  
Rubens Amorim  
Yslann David Melo Cordeiro

## Avaliações Presenciais

Gracielle M. Lindenmayr (Coord.)  
Ana Paula de Andrade  
Angelica Cristina Gollo  
Cristilaine Medeiros  
Daiana Cristina Bortolotti  
Delano Pinheiro Gomes  
Edson Martins Rosa Junior  
Fernando Steimbach  
Fernando Oliveira Santos  
Lisdeise Nunes Felipe  
Marcelo Ramos  
Marcio Ventura  
Osni Jose Seidler Junior  
Thais Bortolotti

## Gerência de Marketing

Eliza B. Dallanhol Locks (Gerente)

## Relacionamento com o Mercado

Alvaro José Souto

## Relacionamento com Polos Presenciais

Alex Fabiano Wehrle (Coord.)  
Jeferson Pandolfo

Karine Augusta Zanoni  
Marcia Luz de Oliveira  
Mayara Pereira Rosa  
Luciana Tomadão Borguetti

## Assuntos Jurídicos

Bruno Lucion Rosa  
Sheila Cristina Martins

## Marketing Estratégico

Rafael Bavaresco Bongioiolo

## Portal e Comunicação

Catia Melissa Silveira Rodrigues  
Andreia Drewes  
Luiz Felipe Buchmann Figueiredo  
Rafael Pessi

## Gerência de Produção

Arthur Emmanuel F. Silveira (Gerente)  
Francini Ferreira Dias

## Design Visual

Pedro Paulo Alves Teixeira (Coord.)  
Alberto Regis Elias  
Alex Sandro Xavier  
Anne Cristyne Pereira  
Cristiano Neri Gonçalves Ribeiro  
Daiana Ferreira Cassanego  
Davi Pieper  
Diogo Rafael da Silva  
Edison Rodrigo Valim  
Fernanda Fernandes  
Frederico Trilha  
Jordana Paula Schulka  
Marcelo Neri da Silva  
Nelson Rosa  
Noemia Souza Mesquita  
Oberdan Porto Leal Piantino

## Multimídia

Sérgio Giron (Coord.)  
Dandara Lemos Reynaldo  
Cleber Magri  
Fernando Gustav Soares Lima  
Josué Lange

## Conferência (e-OLA)

Carla Fabiana Feltrin Raimundo (Coord.)  
Bruno Augusto Zunino  
Gabriel Barbosa

## Produção Industrial

Marcelo Bittencourt (Coord.)

## Gerência Serviço de Atenção Integral ao Acadêmico

Maria Isabel Aragon (Gerente)  
Ana Paula Batista Detóni  
André Luiz Portes  
Carolina Dias Damasceno  
Cleide Inácio Goulart Seeman  
Denise Fernandes  
Francielle Fernandes  
Holdrin Milet Brandão  
Jenniffer Camargo  
Jessica da Silva Bruchado  
Jonatas Collaço de Souza  
Juliana Cardoso da Silva  
Juliana Elen Tizian  
Kamilla Rosa  
Mariana Souza  
Marilene Fátima Capeleto  
Maurício dos Santos Augusto  
Maycon de Sousa Candido  
Monique Napoli Ribeiro  
Priscilla Geovana Pagani  
Sabrina Mari Kawano Gonçalves  
Scheila Cristina Martins  
Taize Muller  
Tatiane Crestani Trentin

**Carmen Maria Cipriani Pandini**

# **Didática I**

Livro didático

Design instrucional

Carmen Maria Cipriani Pandini

Karla Leonora Dahse Nunes

3ª edição

Palhoça  
UnisulVirtual  
2011

Copyright © UnisulVirtual 2011

Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida por qualquer meio sem a prévia autorização desta instituição.

## **Edição – Livro Didático**

### **Professora Conteudista**

Carmen Maria Cipriani Pandini

### **Design Instrucional**

Carmen Maria Cipriani Pandini  
Karla Leonora Dahse Nunes  
Lívia da Cruz (2ª edição revista e atualizada)

### **Assistente Acadêmico**

Roberta de Fátima Martins (3ª edição)

### **Projeto Gráfico e Capa**

Equipe UnisulVirtual

### **Diagramação**

Adriana Ferreira dos Santos  
Jordana Paula Schulka (3ª edição)

### **Revisão**

B2B

### **ISBN**

978-85-7817-344-9

375

P21 Pandini, Carmen Maria Cipriani

Didática I : livro didático / Carmen Maria Cipriani Pandini ; design instrucional Carmen Maria Cipriani Pandini, Karla Leonora Dahse Nunes, [Lívia Ada Cruz ; assistente acadêmico Silvana Souza da Cruz, Roberta de Fátima Martins]. – 3. ed. – Palhoça : UnisulVirtual, 2011.

303p. : il. ; 28 cm.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7817-344-9

1. Currículos. 2. Prática de ensino. 3. Didática. I. Nunes, Karla Leonora Dahse. II. Cruz, Lívia. III. Cruz, Silvana Souza da. IV. Martins, Roberta de Fátima. V. Título.

# Sumário

Apresentação .....	7
Palavras da professora .....	9
Plano de estudo .....	13
<b>UNIDADE 1</b> - O currículo, a didática e a prática de ensino. ....	19
<b>UNIDADE 2</b> - As políticas educacionais: diretrizes curriculares e propostas pedagógicas .....	63
<b>UNIDADE 3</b> - O conhecimento e a aprendizagem: teorias e bases epistemológicas .....	121
<b>UNIDADE 4</b> - O ensino e a aprendizagem: elementos da relação pedagógica .....	163
<b>UNIDADE 5</b> - Organização do trabalho escolar: metodologia de ensino, planejamento das aulas e avaliação .....	225
Para concluir o estudo .....	279
Referências .....	283
Sobre a professora conteudista .....	293
Respostas e comentários das atividades de autoavaliação .....	295
Biblioteca Virtual .....	303



# Apresentação

Este livro didático corresponde à disciplina **Didática I**.

O material foi elaborado visando a uma aprendizagem autônoma e aborda conteúdos especialmente selecionados e relacionados à sua área de formação. Ao adotar uma linguagem didática e dialógica, objetivamos facilitar seu estudo a distância, proporcionando condições favoráveis às múltiplas interações e a um aprendizado contextualizado e eficaz.

Lembre-se que sua caminhada, nesta disciplina, será acompanhada e monitorada constantemente pelo Sistema Tutorial da UnisulVirtual, por isso a “distância” fica caracterizada somente na modalidade de ensino que você optou para sua formação, pois na relação de aprendizagem professores e instituição estarão sempre conectados com você.

Então, sempre que sentir necessidade entre em contato; você tem à disposição diversas ferramentas e canais de acesso tais como: telefone, e-mail e o Espaço Unisul Virtual de Aprendizagem, que é o canal mais recomendado, pois tudo o que for enviado e recebido fica registrado para seu maior controle e comodidade. Nossa equipe técnica e pedagógica terá o maior prazer em lhe atender, pois sua aprendizagem é o nosso principal objetivo.

Bom estudo e sucesso!

Equipe UnisulVirtual.



## Palavras da professora



Ações? O que eu vi, sempre, é que toda ação principia mesmo é por uma palavra pensada. Palavra pegante, dada ou guardada, que vai rompendo rumo.

(Guimarães Rosa)

Caro(a) aluno(a):

Existem sentimentos que são iguais em todo mundo - a sensação de receber um livro é um deles. Tomar um livro na mão pela primeira vez é sempre uma sensação ímpar, não é mesmo? Não se sabe bem o que é; que relação é essa que se trava entre o impresso e o leitor... entre o leitor e o autor... Não importa, também, se é um almanaque ou um livro de receitas, um volume da enciclopédia, a Constituição, um romance, a Bíblia ou um livro didático, o que sabemos é que se estabelece uma cumplicidade que é singular e intransferível entre autor e leitor.

Então, é a partir dessa cumplicidade que apresento a você o seu “novo” livro, **Didática I**, que, espero, atenda às expectativas em relação ao processo de construção de conhecimento no seu curso de formação.

Embora eu também acredite que a leitura e sua respectiva apropriação encontram nas expectativas de cada um o seu significado, meu objetivo é contribuir na compreensão dos conceitos centrais da disciplina de Didática, ou seja, da docência do currículo à avaliação, perpassando pelas práticas cotidianas, tendo a possibilidade de fazer as transposições possíveis e necessárias entre o conceito e as experiências nos diversos campos de atuação.

Espero que não sirva de modelo, mas como uma fonte a mais de “conhecimento” para atender às expectativas com relação à elaboração de estratégias didáticas tendo como base os fundamentos legais, epistemológicos, sociais, culturais, bem como os psicológicos e da docência como profissão.

Considero pertinente dizer, na apresentação deste impresso, que é o discurso do professor que reflete sua prática no cotidiano, bem como é por ele também que se procuram formas e possibilidades de solucionar os problemas do dia a dia na escola. Esses desafios dependem de um conjunto de variáveis e condições, incluindo, nesse contexto, a experiência do “outro” – a teorização da profissão, a relação entre saberes e fazeres do cotidiano e da formação.

Assim, os sentidos de uma palavra ou de um conjunto de palavras não existem em si mesmos, eles resultam de posições ideológicas presentes no processo sócio-histórico em que cada acadêmico ou profissional produz ou se encontra, constrói e aperfeiçoa nas ações do cotidiano; a palavra “rompe o rumo”, como diz Guimarães Rosa, mas a prática “acerta o passo” a partir das necessidades e relações que coadjuvam em cada instituição, sala de aula ou pátio escolar.

Então, em torno das diversas formas de se pensar a prática pedagógica no contexto das discussões e propostas curriculares atuais, a didática estabelece opções, mas também levanta questionamentos. A reflexão sobre as experiências e sistematizações do trabalho docente possibilitam a percepção das perspectivas desejadas nos princípios pedagógicos – da autonomia, da criatividade, da pesquisa e da problematização do conhecimento, enfim, da multiplicidade de fatores que coexistem entre a teoria e a prática, entre o que se “ensina” e o que se precisa aprender ou entre o que se estuda e o que se necessita saber. Desse modo, podemos superar a distância das dicotomias existentes no interior da escola e fora dela, e melhorar o processo de escolarização dos alunos em todos os níveis.

Por último, desejo intensamente que este livro contribua para modificar práticas autoritárias e tradicionais, criando novas possibilidades de emancipação pelo conhecimento e, torço para que as experiências positivas saltem como brilhantes possibilidades para a melhoria da educação brasileira e o conseqüente acesso a mais oportunidades, “que principiam mesmo é por uma palavra pensada e uma prática vivida”.

Com carinho,

Profa. Carmen Maria.





## Plano de estudo

O plano de estudos visa a orientá-lo no desenvolvimento da disciplina. Ele possui elementos que o ajudarão a conhecer o contexto da disciplina e a organizar o seu tempo de estudos.

O processo de ensino e aprendizagem na UnisulVirtual leva em conta instrumentos que se articulam e se complementam, portanto, a construção de competências se dá sobre a articulação de metodologias e por meio das diversas formas de ação/mediação.

São elementos desse processo:

- o livro didático;
- o Espaço UnisulVirtual de Aprendizagem (EVA);
- as atividades de avaliação (a distância, presenciais e de autoavaliação);
- o Sistema Tutorial.

## Ementa

Teoria e prática pedagógica, a aprendizagem, o conhecimento. Currículo: suas diferentes concepções. As políticas curriculares no processo brasileiro e catarinense. Construção da avaliação da aprendizagem, de metodologias de ensino e de planejamento de aulas. Projeto de prática para inserção na realidade escolar.

## Objetivos

### Geral

Compreender e analisar as abordagens e concepções de currículo, conhecimento, saberes escolares, situando-os a partir dos pressupostos pedagógicos e epistemológicos; e contextualizar a prática docente na perspectiva da didática: ensino e aprendizagem no âmbito da construção do conhecimento, das concepções teóricas e diretrizes curriculares vigentes.

### Específicos

- Analisar as concepções curriculares na educação escolar e sua função na organização do conhecimento e do ensino.
- Identificar as tendências curriculares procurando conhecer os internexos às diretrizes curriculares nacionais, estaduais e municipais.
- Analisar o processo de construção do conhecimento do ponto de vista da sua epistemologia e da apropriação dos saberes.
- Identificar, nos modelos de práticas, os elementos do planejamento e compreender que existem várias formas de intervenção didático-pedagógica.
- Compreender o sentido da avaliação e suas diversas formas de aplicabilidades em situações de ensino.
- Compreender o ensino e a aprendizagem como processo na perspectiva da teoria e da prática na relação didático-pedagógica.
- Identificar e analisar os procedimentos e estratégias didáticas no contexto da organização do planejamento e metodologias de ensino.

- Identificar os diferentes tipos de planejamento e compreender a articulação dos elementos do planejamento das aulas, dos projetos e das atividades em sala de aula, identificando cada processo e sua implicação.
- Identificar na metodologia o seu caráter político na relação entre o ensinar e o aprender.

## **Carga Horária**

A carga horária total da disciplina é 60 horas-aula.

## **Conteúdo programático/objetivos**

Veja, a seguir, as unidades que compõem o livro didático desta disciplina e os seus respectivos objetivos. Estes se referem aos resultados que você deverá alcançar ao final de uma etapa de estudo. Os objetivos de cada unidade definem o conjunto de conhecimentos que você deverá possuir para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à sua formação.

### **Unidades de estudo: 5**

#### **Unidade 1 - O currículo, a didática e a prática de ensino**

Na unidade 1, discutiremos, diante das tendências curriculares, a organização do ensino nas escolas. Procuraremos fazer uma abordagem geral sobre as relações institucionais e pedagógicas, a partir de uma concepção de currículo, com o objetivo de perceber quais as implicações na construção de políticas escolares e educacionais. Destacaremos os princípios da prática de ensino na perspectiva da teoria da educação e no âmbito da formação e da docência. Por fim, discutiremos as relações intraescolares tendo como ponto inicial a formação dos professores e suas práticas que têm relação direta na construção da identidade do aluno.

## **Unidade 2 - As políticas educacionais: diretrizes curriculares e propostas pedagógicas**

Trataremos da instituição escolar a partir de suas funções e seus pressupostos para poder debater as políticas educacionais no âmbito dos currículos nas três esferas: nacional, estadual e municipal. Iremos situar a escola como sendo lugar de mediação cultural, que, ao viabilizar a educação, constitui-se como prática cultural intencional de produção e internalização de significados e teorias, compreendendo as iniciativas e providências necessárias à organização dos currículos de acordo com o novo paradigma disposto na LDB e nas normas nacionais. Vamos observar as diretrizes nacionais, verificando tanto os parâmetros e referenciais do MEC, discutindo algumas premissas das implantações nas instituições estaduais e municipais e a contribuição dos estudos e pesquisas, como os de organizações não-governamentais do setor educacional.

## **Unidade 3 - O conhecimento e a aprendizagem: teorias e bases epistemológicas**

Trataremos do conhecimento a partir de suas bases filosóficas e epistemológicas, tendo a possibilidade de perceber como ele pode ser compreendido. Nesta unidade, você terá a oportunidade de estudar sobre a relação do conhecimento com as teorias de aprendizagem, fazendo uma conexão com as práticas docentes. Abordaremos, nessa perspectiva, as diversas possibilidades de perceber o mesmo fenômeno sob tendências educacionais diversas.

#### **Unidade 4 - O ensino e a aprendizagem: elementos da relação pedagógica**

Nesta unidade, a partir da definição de ensino e aprendizagem, discutiremos os processos do ensinar e do aprender. E você verá que são dois diferentes, pois envolvem sujeitos diferentes. E depois terá a oportunidade de discutir essa relação por meio da atividade de aprendizagem e da atividade mental desenvolvida pelo aluno. Trazemos, também uma discussão sobre a relação teoria e prática relacionada ao trabalho pedagógico. Ao tratarmos das práticas escolares relacionadas às experiências e aos saberes de formação e aos princípios pedagógicos, abordaremos o papel dos docentes e o processo de formação – os saberes necessários à formação docente, considerando os diferentes níveis de atuação, possibilitando a compreensão da cartografia que compõe a prática docente.


#### **Unidade 5 - Organização do trabalho escolar: metodologia de ensino, planejamento das aulas e avaliação**

Nesta unidade, você terá a oportunidade de refletir sobre a importância de integrar conteúdo e forma, observando as necessidades educativas relacionadas com as formas de aprendizagem, situando o professor como mediador na construção de competência do aprender a pensar. E irá perceber que nisto implicam procedimentos didáticos bem articulados. A avaliação também é tratada de forma crítica nesta unidade e vem acompanhada de várias propostas inerentes aos procedimentos de avaliar.



## Agenda de atividades/Cronograma

- Verifique com atenção o EVA, organize-se para acessar periodicamente a sala da disciplina. O sucesso nos seus estudos depende da priorização do tempo para a leitura, da realização de análises e sínteses do conteúdo e da interação com os seus colegas e professor.
- Não perca os prazos das atividades. Registre no espaço a seguir as datas com base no cronograma da disciplina disponibilizado no EVA.
- Use o quadro para agendar e programar as atividades relativas ao desenvolvimento da disciplina.

Atividades obrigatórias	
Demais atividades (registro pessoal)	

## UNIDADE 1

# 1

# O currículo, a didática e a prática de ensino



## Objetivos de aprendizagem

- Identificar as concepções de currículo e princípios norteadores da didática e prática educativa.
- Analisar a diversidade escolar e as implicações didático-pedagógicas do currículo.
- Relacionar a prática pedagógica e a construção da identidade do aluno na diversidade do currículo.



## Seções de estudo

- Seção 1** Currículo e fundamentos das práticas sociais
- Seção 2** As principais tendências do currículo e da didática
- Seção 3** Currículo: uma contextualização para compreender a prática educativa



## Para início de estudo

*Para ser grande, sê inteiro:  
nada teu exagera ou exclui.  
Sê todo em cada coisa.  
Põe quanto és  
No mínimo que fazes.  
Assim em cada lago a lua toda  
brilha, porque alta vive.*  
(Fernando Pessoa)

Nesta unidade, você estudará questões relacionadas ao currículo e algumas variáveis que compõem o conjunto de saberes correspondentes à prática docente, que são também campo de estudo da didática. O objetivo é sinalizar como a escola e as ações no interior dela atuam na produção de conhecimentos e saberes “válidos” e como, a partir da sua filosofia e dos seus princípios, possibilita a construção de um projeto educativo viável face à realidade concreta da sociedade do século XXI.

Pertinente a essa discussão, você terá a oportunidade de perceber como a cultura e os conhecimentos científicos coadjuvam na composição do saber escolar, tendo como base o currículo e a didática – o que se ensina e para que se ensina? O estudo visa a colocar em pauta a identidade na elaboração dos princípios da prática docente de modo a fomentar a importância da relação entre currículo/cultura/identidade e suas relações com a aprendizagem para construir formas mais coerentes com o que se pretende na escola hoje.

Você sabe, certamente, que a produção de literatura em educação, e especialmente a relacionada ao currículo, é bastante ampla, e não faltam autores para debater as políticas e as práticas educacionais; assim como não são raras as pesquisas que dão conta da necessidade de (re)pensar a escola e as práticas ali implicadas, principalmente, os seus currículos. Comissões são formadas para pensá-los; professores são convocados para planejar nos seus respectivos níveis de ensino; e reuniões acontecem em

muitas instituições em todo o País. Modelos são desenvolvidos, deixados de lado, retomados ou reformados, ou seja, são louváveis, em muitas circunstâncias, as tentativas de melhorar o processo; o que é inaceitável é a importação e a reprodução de modelos que não “cabem” na realidade de muitas escolas brasileiras. Você concorda?

Porém, você, acadêmico(a), em processo de formação para a docência, já tem condições de responder o que pode ser visualizado no sentido de melhorar as práticas educacionais e as políticas públicas para a educação no país, com base na sua profissão ou profissionalização.

Do que foi colocado, certamente você já tem algumas respostas ou contribuições a fazer oriundas das experiências – profissionais ou pessoais – ou do percurso já trilhado no seu processo de formação para a docência.

As respostas e proposições borbulham na cabeça dos que estão ligados à educação ou nas pautas dos que sonham e desejam uma educação de melhor qualidade. Mas você teria condições de responder: que é certo em educação? Que é mais adequado? Como selecionar teorias e procedimentos capazes de atender à realidade social e institucional? Como construir políticas de ensino coerentes com as necessidades de aprendizagem dos nossos alunos? Podemos dizer que existe, hoje, um único modelo de educação capaz de resolver os problemas que a escola enfrenta? Ou não? Como enfrentar essa questão?

Bem, você terá oportunidade de refletir sobre essas e tantas outras indagações no decorrer do seu estudo... e formular suas hipóteses e proposições. Vamos lá, então? Sua presença crítica e atitude ativa são fundamentais na elaboração de propostas de prática de ensino e de didática na construção de sua própria proposta de ação.

*- Iniciemos com as questões de currículo, pelas quais passam as premissas e os fundamentos das práticas sociais, e, mais adiante, avançaremos para a prática docente!*

## Seção 1 - Currículo e fundamentos das práticas sociais



*A importância da fantasia e do imaginário no ser humano é inimaginável.*

(Morin)

O que lhe vem à mente quando observa essa imagem? Que significado você consegue atribuir olhando-a superficialmente?

Bem, parta do princípio de que a realidade da sociedade é composta por *um* resultado da interação de múltiplas forças, ações e influências. Assim fica mais fácil tentar responder que relações podem ser feitas com o que acontece na escola cotidianamente e com o que se vê na imagem, a partir dos princípios descritos previamente?

Analise a figura mais atentamente: O objetivo é fazer uma discussão em torno do currículo e suas perspectivas *teóricas* e em *ação* para que você tenha condições de construir uma concepção de docência fundada em experiências pessoais e profissionais, em uma visão dialética da realidade social em que a escola está inserida. Uma análise dialética se dá a partir da totalidade social, visando a alcançar mais detalhadamente o que ocorre no dia a dia, com suas forças teóricas e em ação (que se faz por conflitos e convergências). Esta visão orienta para uma realização concreta e aponta para as contradições e os consensos num ir e vir constante, pois a rotina é um movimento contínuo.

**Então, da imagem se pode dizer:** nem sempre vemos o que realmente desejamos, ou, muitas vezes, vemos o que não existe, ou, ainda, o sentido dado aos fenômenos depende da forma como interpretamos o olhar, o sentir e as práticas; o que vemos depende, comumente, do que gostaríamos de ver. Concorda?

Será que isso define um pouco currículo? Ou você ficou confuso(a)?

Então, para que possamos iniciar esta etapa de estudos construindo os conceitos de forma conjunta, vamos defini-lo primeiro com base no senso comum. Registre algumas de suas impressões sobre o que você entende como currículo. Qual a relação do currículo com o ensino e com a aprendizagem? Que variáveis você pode destacar para articular currículo e prática escolar? Qual a relação com a imagem? Escreva o que você sentiu.

---

---

---

---

---

**Você deve estar se perguntando:** Por que estudar currículo se estamos estudando Didática?

Começamos o estudo enfatizando que, para construir um projeto educacional que atenda às perspectivas e exigências do ensino, da aprendizagem e a dinâmica da produção de conhecimentos, é preciso compreender a complexidade que envolve a questão curricular. É preciso ter uma visão geral de como funcionam a sociedade, os paradigmas, suas estruturas e suas complexas conexões socioeconômicas e científicas, assim como é importante obter conhecimentos das diversas teorias curriculares para compreender melhor certas ações no âmbito da escola e de suas práticas.



O papel da teoria pedagógica ou de uma teoria curricular é explicitar o que se espera da escola, ou seja, que saberes, que experiências, que práticas esperam que os alunos interiorizem para fazer uso deles diante de demandas e de exigências da vida e da sociedade. (LIBÂNEO, 2006, p. 106).

Quando se fala, portanto, em análise e discussão de currículo não significa dizer que existem modos eficientes e infalíveis para a realização de práticas que consigam fazer com que os alunos aprendam os conhecimentos ou os conteúdos selecionados para um determinado currículo escolar. Entretanto, deve-se considerar seriamente as intrincadas conexões entre **o que se ensina** nas escolas, nas respectivas **salas de aula**, e as **relações** que se estabelecem dentro e fora delas para atuar sobre os elementos essenciais do ensino e da aprendizagem na prática escolar: **sujeitos, processos e resultados**.




---

É nas escolas e nas salas de aula que se verifica, por exemplo, que 64% dos alunos de 5ª série não aprenderam a ler e a escrever, conforme dados do SAEB, mas é nelas [também] que podem ocorrer mudanças qualitativas no desenvolvimento da aprendizagem. (LIBÂNEO, 2006, p. 72).

---

Ainda sob essa premissa, perceba que a prática escolar consiste na concretização das condições que asseguram a realização do trabalho docente. É preciso, também, levar em conta que a prática escolar tem atrás de si condicionantes sociopolíticas que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas e estratégias pedagógicas etc.

Nesse contexto, fica claro que o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas do ensino e avaliação tem a ver com os pressupostos explícita ou implicitamente (LIBÂNEO, 1992, *apud* LIBÂNEO, 2006, p.115) e estão presentes nas formas como **concebem o currículo**, ou na forma como ele é vivenciado nos diversos âmbitos educacionais, ou em quais os elementos são destacados como relevantes no cotidiano das escolas e dos sistemas educativos. Assim, não é difícil perceber que o **currículo não é um documento materializado em papel**, é muito mais do que isso, não é mesmo?

Note que é essencial entender como funciona a engrenagem social e as relações que se estabelecem entre as diversas formas

de acesso ao conhecimento, compreendendo as diferenças entre as culturas, fatos de um dado contexto, pois a aproximação das situações de aprendizagem à realidade pessoal e cotidiana dos estudantes, entre outros fatores, permite transformar práticas espontaneístas em práticas intencionais, e isso se dá pela **escola**. Segundo Veiga (1993),

A escola é parte integrante do todo social. Com isso, entendo que a escola é uma instituição não autonomizada. É parte integrante e inseparável dos demais fenômenos que compõem a totalidade social. Como parte integrante do todo social, a escola exerce a função precípua da socialização dos conhecimentos historicamente produzidos. Essa maneira de compreender o papel da escola aponta, necessariamente, para a transformação das estatísticas escolares a fim de propiciar a elevação cultural do indivíduo e da sociedade. (VEIGA, 1993, apud LIBÂNEO, 2006, p. 119).

Colocarmo-nos diante de algumas concepções do currículo nos possibilita perceber as articulações possíveis com a prática escolar e as diretrizes educacionais, pois bem coloca Veiga, “a escola é parte integrante do todo social, e exerce a função precípua da socialização dos conhecimentos historicamente produzidos” e tem objetivos claros, como todos sabemos, conforme também aponta a autora.

Bem, para efeitos epistemológicos, serão consideradas três grandes dimensões para a compreensão da abrangência do currículo, sendo que é a partir delas que poderemos situar nossa discussão para melhor compreender como ele se organiza e, por consequência, como e em que condições a prática de ensino pode emergir e se desenvolver.

Essas dimensões aparecem diluídas ao longo das discussões no livro, pois, ao abordarmos as formas como o currículo se organiza deve-se compreender que não há uma coisa e depois outra, elas são parte integrante do “conjunto de saberes construídos sobre a escola e seus mecanismos, até seus resultados”. Veja quais são as abrangências que norteiam o estudo do currículo e da escola. Acompanhe.

1. A primeira diz respeito aos **aspectos socioinstitucionais**: que agem como elementos entre a práxis social e o que acontece nas instituições: uma dimensão de múltiplas faces e geradora de contradições e conflitos. Compreendem as diretrizes gerais e suas formas de representação.
2. A segunda destaca a **história e a identidade dos sujeitos** que estão envolvidos no processo de aprendizagem, e que são legitimados institucionalmente; integra a terceira dimensão que constituiu as possibilidades conceituais sob as quais se orienta o currículo.
3. A terceira é a dimensão que se refere à **abrangência pedagógica**: que vai desde a visão que origina os currículos, os programas de ensino, as práticas em sala de aula, os procedimentos metodológicos, a avaliação etc.



Você já esboçou uma forma de conceber o currículo, mas como ele é entendido e definido pelos estudiosos? Será que você se aproximou o bastante? Vamos ver?

---

De acordo com Vorraber Costa, representação é o resultado de um processo de produção de significados pelo discurso, e não como conteúdo que é espelho e reflexo de uma “realidade” anterior ao discurso que a nomeia. Representação, então, são noções que se estabelecem discursivamente, instituindo significados de acordo com critérios de validade e legitimidade estabelecidos segundo relações de poder. (...) são mutantes, não fixas, e não expressam, nas suas diferentes configurações, aproximações a um suposto “correto”, “verdadeiro”, “melhor”. (VORRABER, 2005, p. 40-41).

Ao definir currículo, Tomáz Tadeu da Silva (2005, p. 15-16) afirma que “é trajetória, percurso”. O currículo é autobiografia, a nossa vida, o curriculum vitae: no currículo forja-se a nossa identidade. “(...) além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade, é documento de identidade”.

É importante que você também o compreenda assim – **um documento de identidade**, com uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (SILVA; MOREIRA, 2005, p. 8), pois o currículo se constrói, mesmo, nos processos sociais mais amplos da cultura; sendo assim, conhecer sua “morfologia” nos permite ter uma compreensão dos processos de **pensamentos e ações** de uma determinada época, e nessa dimensão a escola está inserida com todos os seus mecanismos de **representação**.

Identificar como funcionam os mecanismos escolares pelo currículo, a partir de suas dimensões e abrangências (socioinstitucional, pedagógica e identitária), como você já viu, permite-nos analisar os objetivos das instituições e das práticas ali desenvolvidas. Possibilita, inclusive, identificar concepções, ideologias, crenças e valores, o que torna mais fácil entender como determinadas práticas perduraram por longos períodos e foram tidas como adequadas ou inadequadas.



Note que, como educadores, isso nos oportuniza refletir sobre o processo de construção das políticas educacionais que são elaboradas com base em uma visão de mundo e sobre como as escolas interagem com relação à construção de conhecimentos científicos e escolares, assim como sobre os saberes profissionais que entram em cena na composição de uma prática docente. É possível observar como se materializam, então, as ações com base nas concepções e de que forma algumas práticas são selecionadas como válidas em detrimento de outras.

As reflexões sobre a construção do currículo escolar, de certo modo, sintetizam resultados que correspondem, também, às dimensões nucleares de uma identidade profissional e que fazem parte de um “conjunto de intenções expressas em um projeto político cultural e de um conjunto de vivências que constituem as práticas que desenvolvemos” (MOREIRA, 2005), as quais podemos também chamar de currículo, e que resultam em um projeto profissional e um “modelo” de ação pedagógica.



O objetivo, ao longo deste livro, é discutir a didática, a docência e suas variáveis, apontando relações com o cotidiano social, a realidade educacional e na perspectiva da experiência e prática, porque a teoria, enquanto elemento discursivo, por si só, não faz sentido; é preciso estar atrelada aos predicados da prática social, cujos significados se interligam constituindo-se em elementos para análise do contexto escolar – relacionados aos infinitos saberes – tanto do professor quanto do aluno, assim como da sociedade.

Sob essa perspectiva, de imediato surgem interrogativas ligadas aos elementos constitutivos da dinâmica escolar. Qual seria o trabalho do professor diante da função escola? O que o qualifica? O que caracteriza os saberes do professor e do aluno? Qual o papel da sociedade e da escola na produção de conhecimentos e saberes válidos para a humanidade?

Essas são questões desafiadoras e têm relação direta com o currículo.

O escritor português Eça de Queiroz sabiamente disse em um de seus escritos que *para ensinar há uma formaliddezinha a cumprir – saber*. Se tomarmos como verdadeira a proposição, então o **saber** é uma variável importante a ser considerada, e, talvez, o início de tudo. Porém, sobre o que ele afirma é importante ressaltar, ainda, que só isso não basta, é preciso ter claro, também, “o que precisamos saber e o que fazer com esse saber”, principalmente quando se tem por finalidade institucional o **ensinar** e o **aprender**.

Desse modo, é preciso que haja “uma relação de intimidade com o saber”, diz Charlot, (2000, p. 72), e, acima de tudo, é preciso compreender que essa relação é também determinada por múltiplas dimensões e fatores – internos e externos. Nesse caso, que saberes são necessários? De onde se originam? E que denominação podemos aludir à expressão *relação com o saber*?

Para Bernard Charlot (2000, p. 72), a relação com o saber é

uma forma da relação com o mundo, (...) é o conjunto de imagens, de expectativas e de juízos que concernem ao mesmo tempo ao sentido e à função social do saber e da escola, à disciplina ensinada, à situação de aprendizado e a nós mesmos. Toda relação com o saber é também relação consigo próprio: através do aprender. Qualquer que seja a figura sob a qual se apresente, sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si.

Observe que as relações entre teorias pedagógicas e teorias do conhecimento dizem respeito às relações entre saber e conhecimento e, de acordo com Charlot (2002), a relação com o saber deve ser entendida como uma relação epistêmica, pois o aprender consiste em uma atividade de se apropriar de um saber que ainda não se possui, saber este que tem sua existência em objetos, pessoas, em si mesmo, locais etc. Significa que aprender é ter mais saber, e para ter mais saber passamos por um processo de construção do conhecimento que se dá pela atividade em relação com sujeitos e objetos mediados pela cultura, ou seja, com o mundo.

Observe que para o sujeito – aluno em *formação* – o objetivo de perseguir um produto da aprendizagem favorável, ou seja, um saber [designado qualificante], dá-se em função de conquistar um determinado espaço, alcançar um certo *status*, uma posição de destaque, ou, dito de outra forma, criar “uma interdependência e tornar-se alguém”, (Idem, p. 72); e a forma como cada professor atua nesse processo de organização das **situações de ensino e aprendizagem** orienta-se com base nas disposições de um dado currículo, às vezes **oculto**, que é formado, também, de saberes e experiências docentes e de outrem.



Yurgo Santomé (1995), considera o “currículo oculto” (“implícito”, “latente”, “escondido” ou “paralelo”), uma dimensão relacionada com os processos de socialização relativos às diversas experiências escolares, acadêmicas ou sociais, que traz consigo valores, cujos princípios influenciam na formação, sem que cheguem, intencionalmente, a se explicitar como objetivos educativos, propriamente.

O currículo oculto diz respeito a

todos aqueles conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que se adquirem mediante a participação em processos de ensino e aprendizagem e, em geral, em todas as interações que se dão no dia a dia das aulas e escolas. (SANTOMÉ, 1995, p. 201).

Então, contemplando esse conjunto de aspectos e circunstâncias, você pode perceber que existem múltiplas possibilidades de organização dos currículos e programas escolares, que se assim forem analisados rompem com a lógica tradicional e possibilitam aos gestores e professores desenvolverem marcos interpretativos condizentes com as diversas realidades escolares. E, nesse sentido, a **Didática**, que **é teoria e prática do processo de ensino**, mantém a unidade entre objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas do ensino. Também oferece os princípios para as conexões entre o ensino e a aprendizagem para desenvolver condições específicas para cada situação que se cria nos diferentes modelos pedagógicos, identificados nos diferentes tipos de currículo.

Os métodos de ensino constituem, assim, uma categoria da Didática, tomando uma condição ou característica própria em relação a outros tipos de métodos epistemológicos e científicos, correspondentes ao processo de conhecimento e relativos às ciências e suas pesquisas, respectivamente. Sobre os métodos de ensino, você vai estudar mais adiante quando falarmos de planejamento.

Veja como a Didática interage – ou deveria agir – como área de estudo no interior da escola e no âmbito do currículo. São algumas de suas características no contexto deste livro:

- deve partir da análise da prática pedagógica concreta e seus determinantes, fazendo-a de um modo crítico;
- precisa contextualizar a prática pedagógica para poder repensar as dimensões técnicas e humanas para compreendê-las na sua dimensão global, forjadora de um projeto emancipador;
- deve analisar as diferentes metodologias explicitando seus pressupostos, o contexto em que surgiram, preocupando-se com a visão de homem, de sociedade, de conhecimento e ao tipo de educação a que deve responder;

- precisa elaborar reflexões didáticas a partir de análises de experiências para poder trabalhar continuamente a relação entre a teoria e a prática;
- deve assumir o compromisso com a transformação social, com a busca de práticas que tornem o ensino eficiente e que estejam voltadas aos interesses do aluno como sujeito do conhecimento;
- deve procurar romper com as práticas profissionais individualistas promovendo o trabalho coletivo e compartilhado-o entre professores e demais agentes da escola;
- deve buscar alternativas de se pensar uma educação de qualidade mantendo os educandos na escola, com a proposta de um projeto educacional pautado no compromisso político-pedagógico; e,
- não pode deixar de discutir o currículo e sua interação com a sociedade e comunidade a partir das experiências pedagógicas concretas.

Cabe ressaltar que o currículo mantém uma intimidade com todas as dimensões da escola, em seus vários âmbitos; a avaliação também está intimamente relacionada. Como veremos adiante, ela é um dos elementos essenciais na preparação ou organização de um currículo, seja ela avaliação da aprendizagem, feita na sala de aula ou as outras formas existentes no processo educacional. Essa forma de “verificação” vai contribuir para saber como caminha a escola em relação ao seu currículo também. Chega a ser até redundante, mas é isso mesmo, uma construção cíclica e processual. Só assim se podem medir os resultados para retroinformar as pessoas que elaboram esse currículo, visando ao aperfeiçoamento de seu trabalho e retroalimentando o sistema para a melhoria do processo educacional.

*- Vamos estudar um pouco mais sobre a importância de compreender as “mazelas” teóricas e práticas do currículo?*

## Seção 2 - As principais tendências do currículo e da didática

O vocábulo “currículo” aparece pela primeira vez com o significado de planificação do ensino, na obra de Bobbit, *The curriculum*, em 1918. A princípio, didática e currículo instituíram seus campos de estudo sem que houvesse a interferência de uma no campo da outra; as respectivas áreas referiam-se a conteúdos, sujeitos e finalidades diferentes, restringindo-se, no entanto, aos seus objetos de estudo. Somente a partir dos anos 60 é que o currículo começa a compor o campo de estudo da didática, tornando-se fundamental para a compreensão da educação e das práticas educativas. Assumiu, assim, as fisionomias e tendências de cada época, as quais definiram os modelos ao longo das décadas, como você teve a oportunidade de ver anteriormente.

Os estudos do currículo priorizam aspectos mais gerais e globais, que fornecem subsídios para uma compressão da base educacional. Sendo assim, procuram dar visibilidade aos pressupostos de seleção e organização do conhecimento e de como se dá esse processo. Mostram que as tendências que mobilizam interesses, pertencem a indivíduos e grupos.

O enfoque curricular se dá sob os seguintes “pronomes”: o “que”, “por que”, o “para que” e sob quais alicerces o ensino vai se desenvolver, situando os sujeitos da relação ensino-aprendizagem, que são objeto de estudo da didática.

Porém, para que os conteúdos curriculares cumpram sua finalidade são necessárias ações no sentido de construir as melhores estratégias, que estão diretamente articuladas a “conteúdo”, “objetivos”, “avaliação”, “contexto sociocultural e político” etc.



A tendência atual considera imprescindível uma integração entre currículo e didática, que precisa estar articulada no sentido de favorecer o trabalho docente de forma contextualizada tornando o ensino e a aprendizagem eficientes.

---

O currículo significa “percurso ou trajeto” como diz Tomaz Tadeu; portanto, deve-se defini-lo em função dos caminhos que a instituição precisa traçar, pois ele sinalizará aspectos pelos quais merece atenção especial, já que ele é de fundamental importância para o sucesso escolar, na medida em que é visto como instrumento verdadeiramente útil e eficaz.

Desse modo, é preciso atentar para algumas questões básicas e necessárias ao seu planejamento, organização e execução. São elas: a flexibilidade, a atualidade e a capacidade de transmitir conceitos, informações, práticas e teorias que unam, integrem e explorem temas variados e, ao mesmo tempo, complementares. Não basta uma boa programação curricular, mas oferecer uma visão o mais completa possível da vida e dos saberes relativos à escola. Você concorda?

## Tendências

Há pelo menos três grandes tendências que se podem observar com base na trajetória do currículo: Teoria Tradicional, Crítica e Pós-Crítica. Não é nossa intenção fazer uma discussão das mesmas, senão contextualizar, mesmo que rapidamente, para que você possa melhor compreender as ações no campo educacional com relação aos elementos do processo pedagógico. Então, em síntese, temos:

- **Teoria Tradicional do Currículo** – enfatiza os conceitos pedagógicos de ensino e aprendizagem e supõe a neutralidade do processo. Envolve aspectos referentes à avaliação, metodologia, didática, ao planejamento e aos objetivos. Aqui podemos destacar uma excessiva preocupação com o planejamento, porém descolado de uma análise mais ampla e contextualizada do ensino e da aprendizagem. Predomina um ensino psicologizante e fragmentado; isso perdura até meados da década de 70. Essa teoria está descolada de uma antropologia das práticas.

- **Teoria Crítica do Currículo** – começa a surgir já na década de 60, cujas premissas negam a neutralidade e se definem melhor os conceitos de ideologia e poder. Surgem novos termos no contexto das discussões educacionais que enfocam: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. À teoria crítica do currículo podemos incluir as discussões e desenvolvimento das premissas da educação popular e da pedagogia crítico-social dos conteúdos.
- **Teoria Pós-Crítica do Currículo** – essa centra a ênfase no conceito de discurso e nas representações como influenciadoras do processo curricular. As discussões giram em torno de concepções de identidade, alteridade, diferença, subjetividade, imaginário, significação e discurso, representação, cultura, gênero, raça e etnia, multiculturalismo. Há uma divergência com a Teoria Crítica do Currículo e esta se dá no campo do entendimento de que o poder não se limita às classes sociais, mas encontra-se pulverizado, ou seja, independente do lugar onde esteja e de relações de gênero e etnia e classe. Com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero, na sexualidade (SILVA, 2005).

O currículo deve ser vivido e definido na ação cotidiana da escola. Ele está impregnado das contradições da sociedade e serve para balizar práticas e visões de mundo reais com respostas autênticas, coerentes e transitórias sobre o conjunto que o compõe. Teoria e prática, no currículo em ação, andam de mãos dadas. Mais adiante você verá a diferença entre o currículo “oficial” e “em ação”.



O que é currículo? Como podemos defini-lo em algumas expressões?

---

- Elemento discursivo da política educacional.
- Expressa sua visão de mundo, o projeto social, uma verdade transitória.
- Expressa relações de poder, cultura, expectativas pessoais e profissionais.
- É um conjunto articulado de conhecimentos e saberes.
- É um instrumento que sintetiza as concepções de uma dada época.
- Apresenta-se com visões micro e macrosociais.
- É uma representação da realidade que se materializa nas práticas escolares, cujos sentidos se dão no fazer cotidiano.

Dentre as muitas definições de currículo, buscamos em Voraber Costa (1998, p. 41) uma que nos parece bem pertinente e contextualizada para o momento. Veja o que ela diz.

Currículo é “um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão na luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo”. (COSTA, 1998, p. 41).

O que isso significa? À primeira vista é uma abordagem simples, mas se pensarmos atentamente podemos ver que é um conceito complexo, não é mesmo? Será por quê?

Bem, a resposta é simples: porque produzir, selecionar e reconstruir representações, narrativas e significados sobre as coisas e seres do mundo implica uma série de determinantes e é uma ação complexa; e, como docentes, estamos expostos a

esses fenômenos diariamente. Eles devem ser considerados na construção do trabalho docente, na preparação dos programas escolares, nos planejamentos, na preparação das aulas, nas avaliações dos alunos e da própria prática. Certo?

Moreira (1999), ao afirmar que o currículo é “um conjunto de experiências que a escola organiza, em torno do conhecimento escolar, para serem vividas por alunos e professores”, torna-o um elemento importante à ampliação das possibilidades para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas e das políticas educacionais com um todo.



---

As políticas educacionais pressupõem políticas para a escola, e estas devem basear-se em necessidades e demandas originadas nos contextos concretos de ensino e na aprendizagem das escolas e das salas de aula. Chamo de políticas para a escola a definição de objetivos sociais e culturais para a escola, as capacidades de formar, as competências cognitivas e habilidades, os formatos curriculares, as metodologias de ensino, as práticas de organização e de gestão da escola, as condições profissionais que asseguram os objetivos e os melhores resultados de aprendizagem, os níveis esperados de desempenho escolar dos alunos. (LIBÁNEO, 2006, p. 82).

---

Você deve estar percebendo que “o currículo não é produto puro de conhecimentos”, (SILVA, 1998, p. 8); é uma trama que reúne um conjunto de visões e interesses, são entrelaçamentos de poder e controle, que estão ligados a uma questão política, principalmente se lembrarmos que cada época cria sua própria “rede de significados”. Assim sendo, as práticas científico-sociais estão ali incluídas: a ciência, a escola e seus modelos metodológicos e as práticas e seus professores. Por isso, é necessário ter presente que **currículos diferentes produzem formações diferentes, práticas diferenciadas**, e, conseqüentemente, formas divergentes de se considerar o fenômeno educativo.

O currículo escolar deve ser visto como a expressão de interesses sociais determinados. Você já se deu conta disso, não é mesmo?

Porém, é importante que se diga que este deve ser compreendido, também, como produtor de subjetividades, ou seja, sob o ponto de vista da produção de identidades, pois, segundo Vorraber Costa, “é um lugar de circulação das narrativas, mas, sobretudo, é um lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida, controlada”. É em grande parte à escola que tem sido atribuída a competência para concretizar um projeto de indivíduo para um projeto da sociedade. (COSTA, 2005, p. 51).



---

“Não cabe considerar um significado certo ou errado; o que se faz necessário é precisar que ponto de vista está sendo adotado quando se fala em currículo”.  
(MOREIRA, 1999, p. 25).

---

O currículo só pode ser definido e formulado a partir de sua análise em instituições escolares, e sobre isso Goodson (1998, p. 232), chama-nos atenção para o seguinte: devemos ver o currículo como **construção social**, primeiramente no âmbito da própria prescrição, mas depois também no domínio do **processo e prática**, portanto, descolada de que tudo tem intenções macrossociais fixas. É preciso ter em conta, sendo assim, as **diferenças** que contracenam no espaço escolar, a construção decorrente do grupo e da cultura, de interesses individuais e profissionais distintos.

Analise a seguinte problematização.

### Situação A – Questão de currículo



Numa dada instituição, entram em cena questões de caráter político muito fortes. A diretora foi indicada e a comunidade escolar e do bairro não a aceitam, pois já há um histórico de autoritarismo, porque quando já esteve ocupando a função definia, praticamente tudo, na esfera do individualismo. Então as coisas chegavam sempre de cima para baixo e desagradava professores e comunidade. Todos acham que esta função até pode ser exercida por ela, desde que seja um processo de definições e consensos democráticos, afinal, o grupo acredita que é assim que uma escola se faz! O que você acha? Uma situação complicada, não? Essa é uma questão de currículo? O que poderia ser feito? Insira seu comentário!

---

---

---

---

---

Segundo Goodson, numa determinada instituição de ensino ou sistema de governo entram em jogo variáveis de teor político, financeiro, conhecimentos e poder advindos das posições que cada integrante ocupa nesse lugar. Portanto, o currículo escrito legitima as diferentes nuances que vai adquirindo na sua construção tendo um significado prático e simbólico. O registro do currículo, segundo esse autor, “é um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização”. (GOODSON, 1998, p. 21).

Portanto, as discussões sobre como conduzir a gestão da escola é também assunto de currículo e somente avança se houver trabalho colaborativo e o projeto da escola tiver um caráter participativo.

Perceba que o currículo, então, torna-se um “instrumento instável” transitório, que vai sendo tecido e se complementando na prática individual e social, na interação com as múltiplas formas de ser e fazer do contexto escolar; por isso, a denominação, *currículo em ação*.

Digamos que o *currículo oficial* é o ponto de partida; porém, ao se fazer e se complementar no cotidiano da escola, ele assume as feições do grupo, e considera as individualidades formando a “**filosofia da escola e das práticas daquela instituição**”.

O currículo, portanto, encontra uma realidade pré-existente e vai se regulando e sendo regulado por ela, na qual se entrecruzam práticas e significados para cumprir uma certa finalidade. No rastro de Sacristán (2000, p. 32), diríamos que, em síntese, o currículo:

Tendo em conta sempre as diferenças individuais de pensar e agir em função dos saberes que cada um possui.

- é a expressão da função socializadora da escola;
- é um instrumento que cria toda uma gama de usos, de modo que é um elemento imprescindível para compreender o que costumamos chamar de prática pedagógica;
- está diretamente relacionado com o conteúdo da profissionalização dos docentes – o que se entende por bom professor, as funções que se podem desenvolver dependem da variação nos conteúdos, finalidades e mecanismo de desenvolvimento curricular;
- está relacionado ao entrecruzamento de componentes e determinações muito diversas: pedagógicas, políticas, administrativas, produtivas de diversos materiais, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica;
- é o ponto central de referência na melhoria da qualidade do ensino, na mudança das condições de prática, no geral e nos projetos de inovação dos centros escolares.

Na figura a seguir, você consegue visualizar como se organiza um currículo e sob quais dimensões ele deve ser considerado.

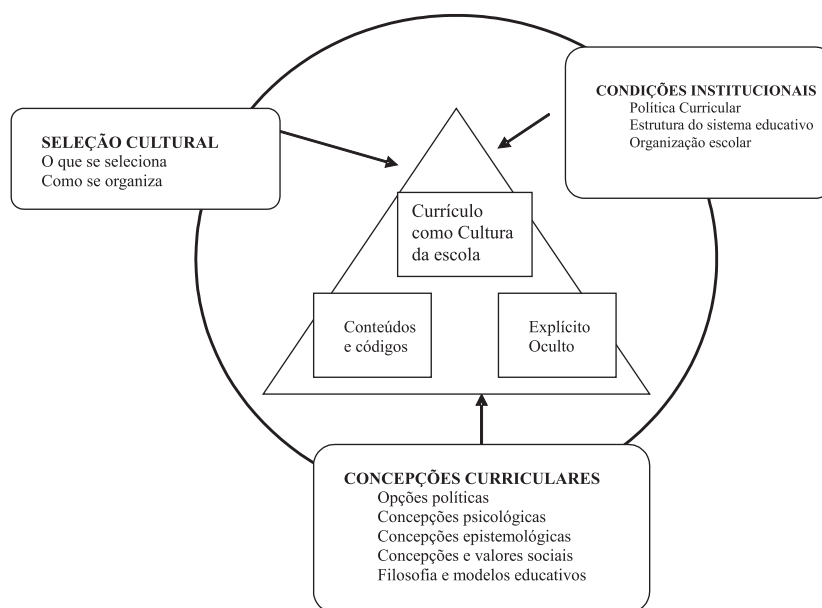


Figura 1.1 - Esquema para uma teoria do currículo  
 Fonte: Sacristán (2000).

Em um destaque à **Teoria Crítica do Currículo**, podemos dizer que ela possibilita um novo entendimento sobre nosso papel no contexto educacional. Orienta no sentido de que trabalhar em determinado curso, ou área do saber, por exemplo, não é apenas transmitir conteúdos de forma neutra e destituída de fundamentação teórica, ideológica e política. É, antes de tudo, compreender que o conjunto de relações e representações econômicas, culturais, políticas e sociais englobam o desenvolvimento de determinados saberes e poderes constitutivos. É, desse modo, como descrito na sequência.



O conjunto de visões, métodos e linguagens múltiplas que formam o currículo e a estrutura teórica com a qual trabalhamos o conhecimento e a formação dos alunos. Os docentes devem ter isso claro ao formularem seus planejamentos e políticas educacionais.

Segundo Libâneo (1991),

currículo é conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, valores) transmitidos (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, isto é, tudo aquilo a que poderíamos chamar de dimensão cultural e cognitiva da educação escolar.

Nesse contexto, a formação do professor e a produção de saberes são um aspecto fundamental e parte integrante do currículo, como já destacamos.

Observe que, em se tratando de currículo e didática, é fundamental saber que numa concepção tradicional ele ainda é sinônimo de programa ou planejamento. Trata-se de uma concepção que nos remete aos programas nacionais ou para o currículo escolar programático e recebe, de acordo com diferentes autores, múltiplas denominações: **“currículo formal”, “currículo oficial” e “currículo prescrito”**. Essa visão do currículo diz respeito ao legitimado pelos poderes instituídos e corresponde a um sistema formal de conhecimentos e valores definidos como válidos para todos.

Respectivamente para Perrenoud, Goodlad, e Sacristán.

É necessário que, ao longo da sua profissão, os docentes, em seus variados níveis, reflitam sobre os impactos dos valores do mundo globalizado nas mais diversas áreas do conhecimento e que, a partir dessa reflexão, tentem conceber uma prática em que o aluno seja sujeito do processo educativo, esteja no centro do processo ensino-aprendizagem e que o projeto pedagógico contemple uma prática para além do ensino do símbolo, do contar ou do ler unicamente, mas que os projetos tragam em si uma preocupação com a realidade social contextualizada e que o “contar”, o “ler” e o “escrever” tenham significado – por meio de um ensino eficiente e devidamente aplicável às situações do cotidiano do aluno.

### **Brincar de comércio aproxima ensino do real**

Num tempo em que as escolas cultivavam o medo diante do professor e uma Matemática que parecia se destinar apenas a uns poucos “iluminados”, Malba defendia exatamente o oposto. E ainda atacava os “algebristas”, acadêmicos que se dedicavam ao que o escritor chamava de “o inútil da Matemática”. Eles eram os responsáveis por definir os currículos e os livros didáticos daquele tempo, além das questões dos exames públicos, que Malba não cansava de ridicularizar. Uma delas: “Dona Rosinha comprou 5 milésimos de tonelada de manteiga a 6 cruzeiros cada hectograma. Quanto gastou?” Para Malba, “só um paranóico pediria manteiga assim”. Uma prova de que todo ensino de Matemática se beneficia de uma injeção de Malba foi dada por Juraci Faria nas escolas municipais de Queluz (SP). Durante dois anos, ela organizou um programa de treinamento de professores nessa cidade em que o escritor passou a infância. Juraci disse ter encontrado entre eles uma concepção pedagógica “sem vida, tradicional, desvinculada da rotina das crianças”. Uma das iniciativas para aproximar o ensino da realidade foi promover, com classes de 3ª e 4ª séries, uma atividade apelidada de “matemática do supermercado”. Os alunos foram chamados a fazer um levantamento de produtos e preços no comércio de verdade e criaram um supermercado em classe. Foi possível experimentar vários enfoques, entre os quais o uso da calculadora para as “operações comerciais” e o trabalho com noções dos sólidos geométricos aplicadas às embalagens dos produtos.

**Malba Tahan** era o pseudônimo do professor de matemática Júlio César de Mello e Souza, nascido no Rio de Janeiro há 110 anos. Ele é o autor de um dos maiores sucessos editoriais de todos os tempos no país, o romance *O Homem Que Calculava*, atualmente na 65ª edição. Seu nome ficou tão identificado com a face mais amigável dos números que a data de seu aniversário, 6 de maio, deverá se tornar o Dia Nacional da Matemática, de acordo com um projeto de lei em tramitação no Congresso. A lei foi proposta por professores da matéria que vêem em Malba um exemplo a ser seguido e uma fonte inesgotável de idéias para suas aulas.

Os princípios desse modo diferente de dar aula são bem simples e o próprio Malba se encarregou de enunciá-los no livro *Antologia da Matemática*: “Deve-se ensinar bem o fácil, o que é básico e fundamental; insistir nas noções conceituais importantes; obrigar o estudante a ser correto na linguagem, seguro e preciso em seus cálculos, impecável em seus raciocínios”. Tudo que possa cheirar a chatice e obscuridade deve ser evitado ao máximo. “Malba encerrava as aulas propondo aos alunos um desafio matemático, do gênero que fez o sucesso de seus livros”, diz Juraci Faria, professora da Universidade Metodista de São Paulo. “Ele não dava tarefas; dava desafios.” (NOVA ESCOLA, n. 182, maio/05).

Perceba, então, que a forma como lidamos com o processo de ensino tem a ver com o como concebemos o currículo e o mundo e suas múltiplas práticas. Vamos avançar para o que o currículo pode produzir no âmbito da prática?

### Seção 3 - Currículo: uma contextualização para compreender a prática educativa

*A importância da fantasia e do imaginário no ser humano é inimaginável.*

(Morin)

Você já viu que o currículo é permeado por teorias, valores, concepções e crenças pessoais; é prática docente que incorpora essas experiências, também. Entretanto, é bem importante salientar que não deve ser difícil perceber que muitas teorias, concepções e práticas se apresentam inadequadas em inúmeras escolas para as realidades vigentes, não é? Em relação a isso, Almeida (2000, p. 23) afirma que:

quando pensamos no professor e na sua prática docente, na sua 'didática', sabemos que por trás das mediações que ajudam a estabelecer a rotina em sala de aula está também a sua história de vida, o local de onde observa e participa dos acontecimentos; estão suas representações e a parcela de conhecimento socialmente produzido que acumulou ao longo da vida, (sendo que ali) estão os fragmentos, uns mais outros menos internalizados, do discurso educacional, bem como, frações de discursos científicos próprios das mais diversas disciplinas.



#### Vamos refletir um pouco sobre isto?

No seu ponto de vista, quais são as questões atuais que mais afetam as práticas pedagógicas nas escolas? Que inter-relações se podem fazer com o papel dos professores, da didática e com o currículo? Qual a receita certa para uma prática pedagógica ideal? Será que existe?

Hoje, já podemos dizer que não existe um único modelo em educação, ou, que há o mais correto. Devemos falar em modelos que se estruturam segundo as opções e escolhas, pois a sociedade, as pessoas e suas práticas são plurais. Por isso, **não existe uma receita pronta para ensinar**. Não esperem isso deste livro, ou uma resposta clara às angústias que enfrentamos no dia a dia nas salas de aula, nos diferentes níveis de ensino.

Existem, sim, referências com base em estudos e experiências. Entretanto, nosso desafio, como educadores, é dar visibilidade a teorias e práticas curriculares para pensar possibilidades de desenvolvimento de uma docência coerente com a educação pretendida, aquela voltada aos princípios de uma educação ética, democrática e de qualidade para que cumpram os preceitos constitucionais de acesso e garantia de permanência do aluno na escola, com vistas a uma **escola de todos**.



Que tal entender de onde essa expressão vem?

---

A concepção liberal de democratização de ensino traz ecos da ideologia do liberalismo: ampliação da escola para todos. (O que não ocorreu no Brasil até o século XX). Essa concepção tem sua formulação no seio das conquistas da humanidade – em consequência da Revolução Francesa e da Revolução Industrial, bem como no início da composição do capitalismo. A expansão da escolaridade afirma como pressuposto que a escola é para todos – é um direito de todos (art. 227, CF). Mas a escola é um direito de todos não significa dizer que efetivamente é de **direito de todos**. A escola que se oferece para todos não está desenraizada das questões sociais. Dessa forma, é interessante pensar que a escola “está” oferecida para todos. No entanto, se as pessoas não têm condições de ter acesso a ela e de nela permanecer, isto é interpretado como um problema delas. Ou seja, pela ótica liberal, as pessoas não conseguem galgar os degraus que a escola oferece porque nasceram com incapacidade para tal.

Percebendo a situação do ponto de vista das práticas educativas desejadas, pode-se dizer que a ideologia democrática nascida dos sentimentos de libertação das opressões que por um longo período vivemos no Brasil começou a apontar para a necessidade de desenvolvermos propostas e situações pedagógicas que, em vez de imporem a cultura do silêncio, conduzissem à libertação dos “oprimidos” (**FREIRE**, 1987) e emancipassem as classes mais oprimidas construindo uma pedagogia da autonomia.

A pedagogia e a didática, nesse sentido, assumem uma função de reflexão sobre as finalidades educacionais e uma análise sobre as suas condições de existência e abrangência. Essas áreas estão interligadas **a e com a** prática educativa, pois ela constitui o *locus* de análise.

Sendo assim, você deve compreender que um currículo ou uma proposta pedagógica não se constrói no isolamento das práticas e/ou das ações advindas dos gabinetes, mas se faz no conjunto de ações, com a participação de todos – professores, alunos, pais e comunidade –, nos diversos instrumentos que são colocados à disposição – na elaboração das propostas pedagógicas mais amplas até o projeto político pedagógico da escola. É nessa perspectiva do currículo que a prática educativa e a didática devem ser pensadas – pedagógica, epistemológica e culturalmente.

A pedagogia e a didática, nesse sentido, assumem uma função de reflexão sobre as finalidades educacionais e uma análise sobre as suas condições de existência e abrangência. Essas áreas estão interligadas com a prática educativa, pois constituem o *locus* da análise.

A interação define a dimensão de um projeto educativo ou os processos educativos escolares. Desse modo, se entendermos que todo desenvolvimento é desenvolvimento social, a mudança social também é uma questão política, e tudo depende de não reproduzir na educação uma atuação política intervencionista, verticalista e centralizadora, mas práticas compartilhadas e dialógicas que favorecem as novas demandas sociais.

Uma alusão ao livro de Paulo Freire. Segundo Giroux e Simon, (apud MOREIRA; SILVA, 2005, p. 97-98), “A pedagogia é um esforço deliberado para influenciar os tipos e os processos de produção de conhecimentos e identidades em meio a determinados conjuntos de relações sociais e entre eles. Pode ser entendida como uma prática pela qual as pessoas são incitadas a adquirir determinado “caráter moral”. Constituindo a um só tempo atividade política e prática, tenta influir na ocorrência e nos tipos de experiências. Quando se pratica pedagogia age-se com intenção de criar experiências que, determinadas maneiras, irão estruturar e desestruturar uma série de entendimentos de nosso mundo natural e social”.

Paulo Freire (1997), na sua obra *Pedagogia da Autonomia*, afirma que cada período histórico é constituído por valores, formas de ver e de ser no mundo, que estão em constante mudança. Assim, ele diz “que ao romper o equilíbrio, há um esgotamento dos valores que não mais correspondem às novas demandas sociais”, por isso a necessidade de renovação e reavaliação constante; os professores devem, por meio de sua prática e formação, contribuir para o desenvolvimento de duas questões fundamentais:

1. Uma em termos de desenvolvimento de atitudes, de ordem social, de ética pedagógica e cultural e de motivações intrínsecas.
2. Outra em termos de ação estratégica aos níveis da organização curricular e da interação pedagógica guiada por uma ética do cuidar, que tem pertinência particular na educação para a cidadania.

Diante disso, é de extrema importância que você, futuro professor, seja capaz de identificar e compreender os processos de exclusão social e cultural e que tenha, também, competência para agir sensivelmente sobre o diagnóstico e a caracterização das situações que surgem no cotidiano escolar, procedendo encaminhamentos coerentes com o que o fenômeno exige por meio do desenvolvimento de sua disciplina, construindo projetos escolares coerentes com as necessidades observadas. Segundo Libâneo (2006, p. 121),

as escolas hoje não podem eximir-se de discutir e de implantar formas muito concretas de vivência democrática e prática de valores humanos. Tais práticas precisam assentar-se num imperativo do aprender a compartilhar, que é aprender – pela convivência coletiva, pelo diálogo e pela reflexão crítica – construir significados e entendimentos a partir do respeito às diferenças, considerando-se marcos universais de convivência humana.

Nesse sentido, é importante que se diga que não basta ao professor saber o conteúdo de sua disciplina, ou seja, ter um conhecimento epistemológico invejável, se não tiver a competência para atuar criando possibilidades, por meio de estratégias didáticas, para ajudar os seus alunos a resolverem problemas reais que estão ligados a situações sociais, culturais e humanas que, muitas vezes, fogem ao conteúdo científico e formal ditado pelo currículo oficial. Por isso há a necessidade de que os professores se orientem sob princípios que consideram a reflexividade e as situações de diversidade existentes.

Sobre isso, Tomaz Tadeu da Silva aborda que

A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvam capacidades de crítica e de questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença. (SILVA, 2002, p. 92).



Como um professor pode oferecer tais oportunidades? O que deve considerar na sua prática?

Como pressuposto de aprendizagem, o processo pedagógico deve decorrer da codificação de uma **situação-problema**, ou seja, o professor deve contextualizá-la provocando uma situação de ensino para que o aluno proceda o exercício da abstração e apropriação, o qual, por meio de representações da realidade concreta, constrói seus conceitos e conhecimento.



A questão das diferenças e da identidade “é um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente, interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular”. (SILVA, 2000, p. 92).

É nesse contexto que Freire se posicionou contra todo um sistema social que exclui um indivíduo mediante um fator peculiar do sujeito. Paulo Freire declarou que:

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível. (FREIRE, 1997, p. 120, 121).

Tomaz Tadeu da Silva diz que

Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las. (SILVA, 2002, p. 100).

### **As diferenças produzem identidades: qual o lugar da didática?**

A prática de ensino não é neutra. Como você pôde ver até aqui, toda e qualquer disciplina traz em si nos seus conteúdos as intenções do currículo, além das diferenças nos grupos que se constroem na escola e na individualidade de cada um. As múltiplas diferenças produzem a identidade, e a escola é um espaço em que a diversidade e a diferença encontram o seu locus de existência e, muitas vezes, gera, também, a falta de acolhimento. Vamos analisar a situação a seguir?

**Situação B** – Vamos pular amarelinha?

*Vamos pular amarelinha, turma?* Grita a professora. A pergunta fechou o sorriso que brilhava no rosto de Andréas, 10 anos, aluno da 2ª série da Escola Grilo Falante..., mas continuou a professora... *e também fazer teatro de fantoches? ou brincar de massinha???* Ah, agora sim, Andréas abriu um sorriso largo. As crianças apressadas se postaram para ir, mas não antes de cuidar para que Andréas estivesse vindo também.... Mesmo diante da euforia, comum em momentos como esses, elas tomaram cuidado de separar a turma no espaço de recreação para incluir Andréas no jogo e ele não se sentir rejeitado ou excluído; eles sabiam que todos poderiam pular amarelinha, mas que também deveriam ser parceiros de Andréas, o coleguinha que tinha uma deficiência física e não poderia pular. Uma paralisia cerebral leve o limita de algumas ações, principalmente andar. Por isso, depende de ajuda dos colegas para tudo. A turma se dividiu e começaram as brincadeiras. Andréas está sempre participando, se sente incluído e importante, não é desprezado e sua opinião conta muito, também na sala de aula.

Por que você acha que isso acontece nessa escola? Essa cena é comum em todas as escolas? Por quê? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

---

---

---

O conjunto de docentes e de especialistas da escola deve ter a sensibilidade de considerar e respeitar as diferenças para que cada um possa construir sua identidade. Mas essa premissa deve estar contemplada nos princípios éticos, pedagógicos e sociais que os docentes e a escola adotam. Assim, quando as aulas são planejadas, incluindo todas as ações, inclusive as brincadeiras, é preciso pensar sempre em estratégias para que todos possam ser incluídos, certo?

Então, se a individualidade de cada um constitui a identidade, como foi dito anteriormente, o todo deve ser fortalecido com o que cada pessoa oferece a ele, não é isso? É interessante dizer que o professor, por sua vez, pela forma com que lida com esse fenômeno, torna-se uma peça fundamental no processo de construção das subjetividades presentes na formação das identidades individuais e coletivas.

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger arbitrariamente uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. (SILVA, 2002, p. 131).



Como o professor deve compreender e minimizar a diversidade e a diferença na sua prática cotidiana?

---

A exemplo da situação descrita, e sobre a diversidade na sala de aula, Marli André alerta que

O professor deve, como animador, ajudar o grupo a construir sua identidade coletiva, aprender a trabalhar cooperativamente, a tomar consciência de suas diferenças e desigualdades e a agir de acordo com elas. (ANDRÉ, 2002, p. 20).

Sobre os pressupostos de uma pedagogia diferenciada, André afirma que o aluno deve ser o centro do processo educativo e o professor deve ser um orientador, uma fonte de recursos e de apoio. Assume, também, os princípios de que a aprendizagem ocorre por meio de um processo ativo de envolvimento do aprendiz na construção de conhecimentos, que decorrem de suas interações com o ambiente e com o outro. Enfatiza o ensino voltado para as competências e o trabalho com projetos, pesquisas e situações-problema. (ANDRÉ, 2002, p. 19).

É preciso uma problematização da cultura em que se vive, do currículo que está em desenvolvimento e das particularidades que ambos os elementos do processo supõem – das dimensões didáticas, pedagógicas, antropológicas, psicológicas, históricas aos determinantes que as relações que estabelecem nas práticas.

A autora afirma que para exercer a prática de ensino diferenciada supõe-se vencer preconceitos, sendo que, segundo ela,

(...) é preciso vencer a tendência de ver tudo de forma linear e unidirecional. Dizer ‘enquanto a sociedade, a escola, os alunos, os pais, os programas não se modificarem, eu não posso fazer nada’ é uma posição muito cômoda e paralisante. Seria absurdo negar o peso dos fatores estruturais, diz Perrenoud, mas é preciso vencer a imobilidade diante deles e relativizar o seu papel. (ANDRÉ, 2002, p.21).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na sua introdução, abordam a questão da observância das diferenças.

A falta de acolhimento é originada muitas vezes pelo fato de a escola não reconhecer a diversidade da população a ser atendida, com conseqüente diferenciação da demanda. O não reconhecimento da diversidade faz com que toda e qualquer situação que não esteja dentro de um padrão previsto seja tratada como problema do aluno e não como um desafio para a equipe escolar. (...) A falta de disponibilidade ou de condições para considerar a diversidade dos alunos acarreta o chamado fracasso escolar, com efeitos no plano moral, afetivo e social que geralmente acompanharão esses indivíduos durante toda a vida. (BRASIL, 1998a, p.42).

Do ponto de vista da prática, isso é relevante. A escola deve acolher todos os alunos, e os professores devem incluí-los nos seus projetos educativos, sem discriminação. A diferença individual é parte da diversidade cultural e étnica do país; o papel do professor é educar, realizar projetos de ensino que atendam à diversidade e às diferenças; esta é a função do educador.

Educar, no entanto, supõe transformar. Assim sendo, nunca haverá uma transformação pacífica. Ela é sempre conflituosa. É sempre ruptura com alguma coisa: preconceitos, hábitos, comportamentos etc. e o referencial dessa **pedagogia** é a *práxis*, a **ação transformadora**.

Então, diante do que se coloca: o que seria necessário? Se tomarmos os princípios discutidos, o que é fundamental que o professor possua:

- uma pedagogia diferenciada que atenda às diversidades;
- criatividade e criticidade;
- flexibilidade e disponibilidade ao diálogo;
- coragem de inovar e de transpor obstáculos;
- disposição para experimentar revendo o que foi feito e mudar o que não deu certo;
- sensibilidade e afetividade diante do ato de educar;
- percepção considerando a avaliação um momento para o movimento de emancipação e diagnóstico.

Ao adotar o referencial de Perrenoud como embasamento para práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras, André afirma que suas propostas de **uso da avaliação formativa**, de **construção de uma pedagogia diferenciada**, de trabalhar em torno das **competências** oferecem valiosas pistas para quem deseja enfrentar o grande desafio de atenuar as desigualdades que estão presentes na escola, fazendo com que não apenas uma parcela, mas todos os alunos se apropriem do saber sistematizado. (ANDRÉ, 2002, p. 12).

Cabe às escolas desenvolver seus programas de ensino com qualidade voltados às necessidades da escolarização, desempenhando seu papel na construção de situações de aprendizagem que propiciem ao aluno desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas, problematizando o cotidiano com base no saber sistematizado.

Não basta atribuir à escola a função de desenvolver competências, é preciso repensar os currículos, buscar relacioná-los à nova realidade social e às condições de existência dos nossos alunos. Abrir-se às inovações buscando perceber as distâncias que há entre o que a escola faz e o que deveria fazer. Veja, a seguir, alguns princípios para a reflexão do currículo.

No trabalho *Princípios para a reflexão sobre currículo*, Pierre Bourdieu propõe sete pontos que levam em conta as inovações na sociedade e no interior da escola.

1. Os conteúdos escolares devem ser constantemente revistos.
2. A educação deve dar prioridade para as áreas que desenvolvem o pensamento.
3. Os currículos devem ser flexíveis, mas apresentar conexão vertical e horizontal entre os conteúdos.
4. Pelo fato de o currículo ser compulsório, sempre deve ser considerada a possibilidade de problematização dos seus conteúdos.
5. O ensino deve procurar melhorar a eficácia do processo de **docência verificando os métodos de ensino constantemente**.
6. A prática curricular deve buscar integrar o trabalho dos professores de diferentes disciplinas, superando divisões existentes entre elas, já superadas pela evolução das ciências.
7. Os currículos escolares devem conciliar o universalismo inerente ao pensamento científico, com o relativismo ensinado através das ciências históricas, refletindo a pluralidade de estilos de vida e de tradições culturais. (SANTOS, 2001, p. 52, grifos nossos).

Se esses objetivos pretendem a diminuição das diferenças e situam os alunos como agentes de transformação de nossa realidade social, então é preciso respeitar os educandos e suas

singularidades e criar mecanismos para que os professores incorporem as metodologias adequadas para desenvolverem suas práticas. É urgente que esses mecanismos sejam criados nos espaços escolares em que as experiências coletivas são vivenciadas para dar sentido na vida escolar.

Mas, para isso, é fundamental que você, futuro professor, atue no sentido de aprofundar os questionamentos sobre sua própria prática e condição de formação; e participe das propostas de elaboração dos programas e projetos educativos da escola em que atua ou pretende atuar.

Devidamente contextualizado com relação ao currículo, vamos agora às atividades de **autoavaliação**?

A proposta é desafiadora, um pouco extensa, mas muito significativa. Vamos produzir um portfólio com base em questões apresentadas. Estas têm finalidade de fazer uma revisão do conteúdo para aprofundar seus conhecimentos, você terá a oportunidade de construir um portfólio com as sínteses de suas conclusões e aprendizagem ao longo do livro.

Se você ainda não sabe o que significa um **portfólio** não se preocupe, vamos ao significado primeiramente, e esta atividade fica como uma sugestão a mais de prática de ensino, que podemos ilustrar melhor na discussão de planejamento.

O portfólio possui uma forma física de apresentação; constitui-se em um “documentário” e contém, em si, uma história de vida, relato de um processo de aprendizagem de um dado percurso escolar. Ele pode servir para registrar, ao longo de todo o ano, as atividades desenvolvidas pelo aluno ou servir como uma espécie de relatório de um trabalho ou projeto específico.

No nosso caso, ele serve à segunda opção, uma atividade específica (não obrigatória) para a compreensão dos principais conceitos e assuntos tratados nesta disciplina - Didática I.

---

Para saber mais sobre o assunto, tente encontrar o: Manual de Portfólio: um Guia Passo a Passo para Professores, de Elisabeth Shores e Cathy Grace. 160 p., Ed. Artmed. Ou consulte o livro de Fernando Hernández citado nas Referências.

Fernando Hernández (2000) define portfólio como sendo:

Continente de diferentes classes de documentos (notas pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controle de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais etc.), que proporciona evidências do conhecimento que foi construído, das estratégias utilizadas e da disposição de quem o elabora em continuar aprendendo).

Entre os componentes do portfólio, o mesmo autor destaca as quatro evidências que pode integrá-lo.

- **Os artefatos:** são documentos produzidos durante o trabalho do curso e vão desde as atividades em sala de aula até os trabalhos realizados por iniciativa própria dos alunos ou por sugestão do professor.
- **As reproduções:** são documentos que constituem exemplos de trabalhos que, normalmente não se recolhem em sala de aula, como gravações, impressão de páginas de Internet etc.
- **Os atestados:** são documentos sobre o trabalho do aluno, preparados por outras pessoas.
- **As produções:** são os documentos especificamente preparados para dar forma e sentido ao portfólio e incluem três tipos de materiais: a) explicação de metas; b) as reflexões; c) as anotações.

Vieira (2002) cita as afirmações referentes à finalidade do portfólio em Sá-Chaves (*apud* FAZU, 2005):

- Promover o desenvolvimento reflexivo dos participantes (...).
- Estimular o processo de enriquecimento conceitual (...).

- Estruturar a organização conceitual ao nível individual (...).
- Fundamentar os processos de reflexão para (...) a ação (...).
- Garantir mecanismo de aprofundamento conceitual continuado (...).
- Estimular a originalidade e criatividade individuais no que se refere aos processos de intervenção educativa (...).
- Contribuir para a construção personalizada do conhecimento (...).
- Permitir a regulação em tempo útil de conflitos, (...) garantindo (...) o desenvolvimento progressivo da autonomia e da identidade.
- Facilitar os processos de auto e hetero-avaliação (...).

*- O portfólio é um instrumento que pode ser utilizado nos projetos de trabalho que veremos mais adiante nas possibilidades de intervenção pedagógica.*

Assim, as questões a seguir, e as das unidades subsequentes, são de autoavaliação e servem para você rever o conteúdo tratado, além de oportunizar-lhe fazer relações com espaços escolares e compor uma visão mais contextualizada da relação entre currículo e escola, e podem compor seu portfólio de aprendizagem do processo na prática de ensino e compor seu projeto de estágio. Vamos lá?



## Síntese

Esta unidade abordou uma contextualização do currículo com o intuito de se compreender a prática docente. Retratou as principais tendências do currículo, as relações com a prática pedagógica e a construção da identidade do aluno considerando a diversidade do currículo. Enfatizou que, para se construir um planejamento educacional que atenda às perspectivas da sociedade, do ensino, da aprendizagem e da produção de conhecimentos, é preciso compreender a complexidade que envolve a questão curricular. É preciso ter claro que, para concretizar-se, demandam ações práticas ligadas às questões pedagógicas, que integram teorias e também procedimentos. Que o estudo do currículo nos possibilita um entendimento dos processos sociais mais amplos e sua cultura. Sendo assim, permite que tenhamos a compreensão dos processos dos pensamentos e das ações de uma determinada época; e nessa dimensão a escola está inserida.

Você teve a oportunidade de ver, também, que compreender como funciona o currículo nos permite analisar os objetivos das instituições e das práticas ali desenvolvidas, possibilitando, inclusive, identificar concepções, ideologias, crenças e valores, e que, dessa forma, é mais fácil compreender como determinadas práticas perduraram por longos períodos e foram tidas como adequadas ou inadequadas.

Você também estudou que a atividade prática do professor foi percebida como fonte de conhecimento por intermédio da experiência e da reflexão, integrando as competências, apreciando a própria habilidade no agir, dialogando com a ação e aceitando os desafios e dificuldades que esta provoca. Teve oportunidade de ver que há pelo menos três grandes tendências na trajetória do currículo: Teoria Tradicional, Crítica e Pós-Crítica, e que não foi nossa intenção fazer uma discussão das mesmas, senão contextualizá-las, mesmo que rapidamente, para compreender melhor as ações no campo educacional.

Vimos, ao logo deste estudo, que “o currículo é produto puro de conhecimentos”; é uma trama que reúne um conjunto de visões e interesses, os quais são entrelaçamentos de poder e controle; que está ligado a uma questão política, principalmente se lembrarmos que cada época cria sua própria “rede de significados”; assim sendo, as práticas científico-sociais estão ali incluídas, a instituição ciência, a escola, seus modelos metodológicos e práticas. Por isso, é necessário ter presente que currículos diferentes produzem formações diferentes, práticas diferenciadas, conseqüentemente, formas divergentes de se considerar o mesmo fenômeno educativo.

Por fim, você estudou que a questão das diferenças e da identidade “é um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular”.



## Atividades de autoavaliação

### Questão única

Começaremos, nesta unidade, a construir um “portfólio”. Leia com atenção a questão abaixo.

As teorias do Currículo produzem formas de conceber a escola, as práticas, o ensino e a aprendizagem, o currículo vai sendo construído nos entrelaçamentos de teorias e práticas e modos de ação e não está isento das relações de poder. De acordo com o modelo de educação e prática adotado, construímos sujeitos que lidam de formas diferentes diante do conhecimento, dos seus problemas e das situações do cotidiano; construímos até visões diferentes com relação à ciência e às formas de como concebem os outros. Tudo isso você estudou nesta unidade.

**Comece seu registro!**

Analise uma escola, uma instituição e faça uma leitura diagnóstica sobre como a instituição organiza suas práticas, como ela desenvolve o conteúdo, as técnicas, qual a importância da metodologia, da teoria, da formação e capacitação permanente dos professores etc.

Nesta disputa por um espaço no currículo, resta saber que alunos e alunas queremos formar nos cursos de Matemática, Pedagogia, Ciências, Geografia, Turismo, no Ensino Médio, Ensino Fundamental, nas Séries Iniciais e na Educação Infantil, por exemplo.

Se não puder ir a uma escola para fazer a “investigação”, você certamente lembrará de alguma, pois passou por uma. Logo, use-a como referência. A resposta às questões permitirá a você revisar o conteúdo estudado, porém de uma forma contextualizada.

*- Nas respostas é provável que uma concepção de **Projeto de Currículo** estará em curso, evidenciando sua identidade, saber e poder, e ali estará evidenciada sua forma de ver a educação e a docência.*

**Planejamento:** (tópicos a serem levantados na discussão).

Se você optar por fazer uma relação direta com uma determinada **instituição**, use este espaço para registrar a identificação da escola.

- a) Como você pode visualizar a tendência curricular na escola? Que forças você pode identificar quando analisa a relação pedagógica e administrativa da escola?

---

---

---

---

---

---

---

---

b) Qual o tipo de educador que você identifica na instituição? Qual o perfil? Otimizador e competitivo, que agrada aos atuais modelos neoliberais de educação? Uma pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes, preconizado nas teorias educacionais críticas e pós-críticas?

---

---

---

---

---

c) Como a escola lida com as diferenças? Qual o espaço do aluno? O Projeto Pedagógico da escola e o planejamento contemplam essa preocupação?

---

---

---

---

---

d) Como você verifica a organização curricular: o lugar das disciplinas, conteúdos, objetivos, metodologia etc. Como é feita a seleção?

---

---

---

---

---



## Saiba mais

Para compreender um pouco sobre como os currículos se constroem nas instituições, é interessante assistir ao filme indicado. Como o professor constrói sua prática, com base em quê? O que entra no jogo nas instituições escolares quando temos múltiplas visões e interesses? Qual o papel da família no processo educacional? Vale a pena ver.

**Título:** O Clube do Imperador

**Tempo de Duração:** 109 minutos

**Ano de Lançamento (EUA):** 2002

**Direção:** Michael Hoffman

**Música:** James Newton Howard

### **Sinopse:**

Um professor apaixonado por seu trabalho tem sua vida modificada após conhecer um novo aluno, com quem inicialmente trava uma guerra de egos, mas acaba desenvolvendo uma grande amizade.

William Hundert (Kevin Kline) é um professor da St. Benedict's, uma escola preparatória para rapazes muito exclusiva, que recebe como alunos a nata da sociedade americana. Lá, Hundert dá lições de moral para serem aprendidas através do estudo de filósofos gregos e romanos. Hundert está apaixonado por falar para os seus alunos que “o caráter de um homem é o seu destino” e se esforça para impressioná-los sobre a importância de uma atitude correta. Repentinamente, algo perturba essa rotina com a chegada de Sedgewick Bell (Emile Hirsch), o filho de um influente senador. Sedgewick entra em choque com as posições de Hundert, que questiona a importância daquilo que é ensinado. Mas, apesar dessa rebeldia, Hundert considera Sedgewick bem inteligente e acha que pode colocá-lo no caminho certo, chegando mesmo a inscrevê-lo na final do “Senhor Julio César”, um concurso sobre a Roma Antiga. Mas Sedgewick trai a confiança do professor, arrumando um jeito de trapacear.

### **Livros:**

ANDRÉ, Marli. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

LEITE, C.O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 45-64.

SILVA, Tomaz T. da (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.

Veja alguns autores que podem ser consultados e que abordam as questões do currículo tais como: cultura, identidade, práticas pedagógicas, formação, gênero, saberes, poder, (pós) modernidade, globalização, subjetivação, formação etc. Eles são os mais citados em trabalhos sobre currículo nos últimos anos:

Michael Apple, Basil Bernstein, Deborah Britzman, Cleo Cherryholmes, Jean Claude Forquin, Gimeno Sacristán, Henry Giroux, Ivor Goodson, Peter McLaren, António Nóvoa, Thomas Popkewitz, Jurjo Torres Santomé, Valerie Walkerdine.

Dentre os nacionais:

Nilda Alves, Sandra Corazza, Paulo Freire, Alice Lopes, Antonio Flavio Moreira, Lucíola Santos, Tomaz Tadeu da Silva, Alfredo Veiga- Neto. Theodor Adorno, Jean Baudrillard, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Gilles Deleuze, Michel de Certeau, Félix Guatarri, Stuart Hall, Jurgen Habermas, Jorge Larrosa, Edgar Morin, Nikolas Rose, Boaventura de Sousa Santos, Raymond Williams. (**Fonte:** Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro/ 2002).

# As políticas educacionais: diretrizes curriculares e propostas pedagógicas



## Objetivos de aprendizagem

- Identificar e compreender as políticas educacionais e suas inserções nos espaços sociais e escolares.
- Identificar e analisar o contexto histórico em que se inserem as diretrizes educacionais.
- Compreender a estrutura dos PCNs como diretrizes curriculares nacionais, identificando a filosofia que os norteiam e como são absorvidos nas diversas instituições e níveis de ensino.



## Seções de estudo

- Seção 1** As políticas educacionais: níveis de abrangência na teoria da educação
- Seção 2** Um pouco da história da educação no desenvolvimento dos currículos
- Seção 3** Diretrizes curriculares nacionais: qual a sua filosofia e como se estruturam?
- Seção 4** Propostas curriculares estaduais e municipais



## Para início de estudo

*Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem; lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize.*

(Boaventura de Souza Santos)

Esta unidade dedica-se a estudar as políticas educacionais implantadas e desenvolvidas pelo Sistema Brasileiro de Educação, ilustrando com exemplos de alguns estados e dando visibilidade a algumas práticas instituídas com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino. Você poderá ver como a ideia de currículo se dilui na organização de práticas de seleção e organização das propostas pedagógicas.

Não pretende ser, esta unidade, uma discussão exaustiva sobre o tema, mas servir como uma oportunidade para debater sobre quais premissas constituem o “fazer” dos programas oficiais e como os pressupostos teóricos e filosóficos são apropriados nos diversos níveis e esferas educacionais na prática cotidiana escolar.

Você terá a oportunidade de ver que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) constituem-se como uma alternativa que surge para minimizar as deficiências no oferecimento do ensino básico; que não são medidas somente pelo rendimento escolar, mas também pela capacidade de formar cidadãos aptos para a vida em sociedade.

Portanto, segundo os idealizadores, o repensar o conteúdo seria tão importante quanto garantir vagas nas escolas e salários dignos para professores. Então, baseado nesse princípio, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) elaborou e colocou à disposição os Parâmetros Curriculares Nacionais. O que você vai estudar é como este documento foi visto, como se estrutura e como foi incorporado no plano da ação efetiva do professor nas instituições de ensino.

A unidade apresenta, na sequência, referências de propostas pedagógicas do estado de Santa Catarina e outras regiões do Brasil e passa por uma discussão do novo modelo de oferecimento de ensino – nove anos, que agora deve ser incluído na discussão das diretrizes curriculares.

Esperamos que esta discussão contribua para que você possa conhecer um pouco mais sobre as faces das diretrizes educacionais e tenha argumentos para construir seu “modelo de prática” com base na filosofia de sua instituição.

Seu olhar crítico sobre o conteúdo vai qualificar ainda mais as discussões com os colegas e contribuir para a avaliação constante de suas práticas como futuro professor.

Continuemos a caminhada didática para compreender a prática docente. Vamos lá, então!

## Seção 1 - As políticas educacionais: níveis de abrangência na teoria da educação

*Não há saber mais ou saber menos. Há saberes diferentes.*

(Paulo Freire)

Leia a frase abaixo com atenção:

a) Não importa se os professores sabem ou não sabem o que é currículo e qual o referencial da proposta pedagógica, o importante é que saibam o conteúdo de sua disciplina e mantenham a disciplina na sala e façam com que os alunos aprendam.

Você concorda ou discorda dessa frase? Na sequência, leia o que segue e tire sua conclusão.

A disciplina de Didática cumpre uma finalidade de apresentação de teorias e/ou concepções, objetivando discuti-las no âmbito da prática e das políticas curriculares e na medida em que desenvolvem situações contextualizadoras – relativas ao ensino, à aprendizagem e ao currículo – , pretende fazer com que se compreenda como funciona a **Teoria Geral de Educação**, em cujo contexto está inserida a **prática docente**.

A docência, no âmbito de seu desenvolvimento, na teoria geral da educação, compõe-se do estudo e desenvolvimento dos seguintes níveis:

- **atitudinal** (o que você como educador precisa viver);
- **crítico-contextual** (o que você como educador precisa fazer);
- **cognitivo** (o que você como educador precisa saber);
- **instrumental** (o que você como educador precisa fazer).  
(SAVIANI, 1980, p. 61).

Segundo Saviani, todo professor deve ter uma fundamentação teórica que permita realizar uma ação coerente e o desenvolvimento de uma consciência aguda da realidade para que tenha possibilidade de atuar e uma instrumentalização técnica que permita uma ação futura eficaz (SAVIANI, 1980, p. 60).

O eixo estrutural comum à educação, à escola e à sociedade é o conhecimento. Da relação dialética entre esses componentes resultará o modelo de educação, e, aliada às experiências de formação e às representações sociais, resultará um modelo de prática educativa. Ou seja, a unicidade teoria-prática revela-se plenamente em sua práxis profissional. Os elementos subjacentes às representações sociais dos professores, de uma comunidade escolar ou da sociedade como um todo, são fortemente impregnados por ideologias, interesses, dilemas, conhecimentos, crenças que definem as práticas e visões acerca de determinado fenômeno e objeto.

A prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo 'em andamento'. Assim, sua intervenção pedagógica é influenciada - e influencia - o modo como os professores pensam e agem diante das múltiplas possibilidades de desenvolvimento da sua atuação na escola e fora dela. (SACRISTÁN, 1995).

Esses mecanismos produzem, portanto, os saberes que legitimam as práticas no e do contexto sociocultural, no qual os professores se encontram inseridos e atuam efetivamente. Por sua vez, dialeticamente falando, o contexto sociocultural do qual fazem parte proporciona e legitima o seu papel diante dos valores e objetivos esperados e desejados.

O papel do professor na docência, portanto, faz a diferença na construção de um ideal desejado em educação. É o professor que formula suas políticas escolares dadas as circunstâncias vividas e definidas institucionalmente por uma estrutura curricular, sendo que esta ação é de capital importância na **práxis social** e para o sucesso da aprendizagem do aluno. Você concorda?

É o discurso e a prática do professor, ao refletir as tendências do currículo e as respectivas propostas pedagógicas, que irão demonstrar o nível de coerência entre o que ele realiza para compreender as realidades da sala de aula e as situações que são vividas no contexto real - do aluno e da sociedade como um todo. Ao solucionar os problemas que caracterizam o cotidiano da escola, no desenvolvimento da docência, o professor estabelece uma relação de ensino-aprendizagem orientada por uma postura que assume como referencial didático-pedagógico ou curricular, ou seja, por um "estatuto curricular".



Mas você pode estar se perguntando, por que toda essa introdução?

*Práxis é a união que se deve estabelecer entre o que se faz e o que se pensa acerca do que se faz. A reflexão sobre o que fazemos em nosso trabalho diário, com o fim de melhorar tal trabalho, pode-se denominar com o nome de *práxis*. É a união entre a teoria e a prática. Conceito comum no marxismo, que é também chamado de filosofia da *práxis*, designa a reação do homem às suas condições reais de existência, sua capacidade de inserir-se na produção (*práxis produtiva*) e na transformação da sociedade (*práxis revolucionária*). Para Paulo Freire, *práxis* é "a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo". (FREIRE, 1987).*

Muito simples! Porque as propostas assumem também um significado na prática efetiva, real das escolas e salas de aula. Assim, sobre a concepção das propostas pedagógicas e sua respectiva aplicação, poderíamos dizer que existem questões importantes de serem levadas em consideração.

A primeira delas é a de que é necessário compreender onde estão alicerçadas as diretrizes educacionais e o que está implicado nelas; foi o que vimos até aqui. E a segunda, ou as demais, devem enfatizar os elementos a serem levados em conta no desenvolvimento dos referenciais pedagógicos nas instituições de ensino - ou seja, os parâmetros curriculares.

Com o que você leu até aqui, já conseguiu formular uma resposta para a questão inicial, não é mesmo?

Então, NÃO basta saber o conteúdo de sua disciplina, é preciso ter uma “consciência geral” que abarque compreensões múltiplas da educação, sob as quais se encontram os alicerces de sua prática pedagógica.

Para iniciar a discussão a que nos propomos nesta unidade, desenvolveremos a questão que envolve a construção das propostas e dos referenciais curriculares, lançando algumas indagações, as quais, acreditamos, poderão nortear nosso objeto de estudo em relação aos seus objetivos selecionados.

- Como estão sendo organizadas as questões centrais do ensino nas propostas curriculares nas escolas?
- Os problemas novos, os temas novos são discutidos nas escolas e suas respectivas propostas pedagógicas?
- Há uma compreensão da finalidade do que se ensina e do que o aluno precisa aprender?
- Existem discussões na escola sobre o que selecionar e o que é mais importante para o currículo formativo do aluno em cada disciplina?

- As disciplinas e seus campos conceituais conseguem fazer com que o aluno responda às questões do cotidiano e suas necessidades?
- As disciplinas como Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa etc. atingem os objetivos do conhecimento a partir da seleção dos seus conteúdos das propostas curriculares, sejam elas federais, estaduais ou municipais? Com que critérios essa seleção é feita?
- Que saberes precisam ser valorizados pela escola? E que saberes devem ser considerados como constituintes dos principais agentes do processo educativo: professores e alunos?
- Como pretendem ou pretenderam as diretrizes de abrangência macro atingir as realidades regionais e locais?

Posto isso, diríamos que essas questões são todas pertinentes e constitutivas da prática e diretamente articuladas às diretrizes curriculares e às propostas pedagógicas. Assim, os professores devem ficar atentos ao “que acontece fora da escola, nas transformações sociais”, e perceber “a enorme produção de informações que caracteriza a sociedade atual, pois são relevantes para a construção das políticas educativas no interior das escolas. Nesse contexto, é preciso “aprender a dialogar de uma maneira crítica com esses fenômenos” (HERNANDEZ, 1998, p. 61) de modo que se consiga estabelecer as prioridades para realizar um planejamento que possibilite **problematizar o cotidiano, envolvendo os alunos e a produção de saberes novos**, não é mesmo?



**Em síntese:** O que se coloca em termos de diretrizes curriculares é o que parece ser evidente: que o currículo é parte integrante do “sistema” e da direção ideológica (que abarca objetivos, conteúdos e práticas). Prolonga-se, ainda, para o sistema de avaliação, opera no nível das estruturas e implementação e no nível da concepção. Assim, a implantação de um referencial curricular centra-se em políticas e projetos, em “territórios flexíveis”, que são os “Estados-territórios”; as escolas irão desenvolver os seus projetos educativos, com base na Teoria Geral da Educação, contemplando todos os níveis. Na gestão escolar, os programas precisam manter a observância dos ritmos de aprendizagem dos alunos, por meio dos planejamentos, formular objetivos, definir conteúdos de ensino, a partir de uma matriz de disciplinas com as matérias escolares, como também regulam normas e tempos e critérios de avaliação.

---

A partir de agora, você vai entrar em contato com as políticas de implantação das diretrizes curriculares nacionais, entendidas sob o ponto de vista da construção histórica, para, em seguida, entender as premissas de como se dá a construção de propostas estaduais e municipais no âmbito das políticas curriculares e educacionais.

## **Seção 2 - Um pouco da história da educação no desenvolvimento dos currículos**

*A escola é um lugar de memória. Quando o olhar pode atravessar a espessura do tempo, distingue vestígios reconhecíveis de sua história.*

(Maria Cecília Souza, 2000)



Figura 2.1 - Sala de aula da Escola Caetano de Campos, colégio frequentado pelas crianças da elite paulistana  
Fonte: Bignotto (2011).

Como atravessar a espessura do tempo? Como reconhecer os vestígios da **história da escola?**

Uma alternativa é um inventário das práticas, dos objetos, documentos, é a análise dos diários e experiências, mas também é, acima de tudo, conhecer como alunos e professores ressignificam as experiências escolares.

Enfim, a leitura de como os referenciais curriculares foram sendo implementados no dia a dia das escolas é uma das análises, e bem importante, mas não basta. É a questão que está sempre em pauta: a escola ensina para quê? Que sujeitos são esses?

Importante isso, não é? Então, como você teve a oportunidade de ver na unidade anterior, as concepções de currículo variam de acordo com as interpretações e visões de mundo e provocam também muitas divergências, sobretudo, sobre os parâmetros os quais são usados para selecionar conteúdos programáticos ou selecionar as teorias que irão nortear as práticas escolares, o ensino e a aprendizagem. É saudável que esse debate exista, pois, como se sabe, o currículo está relacionado a processo, movimento, percurso, como a própria etimologia da palavra anuncia. E se o currículo não é fixo, inflexível ou fechado, ele é

“(…) para compreender o que a escola realizou no passado (ou realiza na atualidade) não é suficiente estudar idéias, discursos, programas e papéis nela desempenhados, suas práticas e métodos de trabalho, torna-se necessário também compreender a maneira com que professores e alunos reconstruíram sua experiência, como construíram suas relações, estratégias, significações por meio dos quais construíram a si próprios como sujeitos históricos”. (SOUZA, 2000, p.52).

vida, portanto, ação e história. E na escola o currículo está em ação. O Projeto Pedagógico é um currículo em ação, pois se faz na dinâmica das relações, concepções e ações.



---

### **A história da escola integra o currículo**

Quando o olhar pode atravessar a espessura do tempo, distingue vestígios reconhecíveis de sua história. O desenho quadrangular das salas, a porta de entrada próxima à cadeira do mestre, o alinhamento das carteiras, o agrupamento dos alunos sob o paradigma numérico, segundo idade e nível de aprendizagem, o ensinamento em grupo a partir do horário e programas preestabelecidos têm parentesco direto com as oficinas dos primeiros tempos da revolução industrial (...) outras marcas são ainda mais velhas: o aviso de silêncio na biblioteca, o desenho do pátio e dos corredores guardam a memória dos mosteiros; as aulas expositivas das primeiras universidades, os exercícios dos colégios medievais. O quadro negro e o giz, a lembrança da invenção dos salesianos no século XVII. (SOUZA, 2000, p. 7).

---

Retomando o que você estudou na unidade 1, você pode perceber que o currículo é o próprio *locus* escolar; além de ser o *locus* do conhecimento é, também, a arena onde devem ocorrer as interlocuções, já que é o palco das relações sociais e humanas – do poder, das ações, da atividade, da gestão e do convívio, da afetividade e da “violência” simbólica ou explícita.

Nesse sentido, tem a ver com história, compromisso, ética. Sendo assim, sociedade, currículo e escola são de difícil ou impossível separação, e tem tudo a ver com a rotina da escola, com o projeto político pedagógico da escola – que organiza pensamentos e ações, com base em filosofias e princípios.



---

Lembramos que o currículo oculto também inclui estilos de ensino e aprendizado enfatizados em sala de aula, as mensagens transmitidas ao estudante pelo ambiente físico e instrucional como um todo, estruturas de liderança, expectativas do professor e procedimentos de avaliação.

---

Muito bem, iniciemos com uma contextualização histórica para abordar as políticas educacionais que foram instituídas no Brasil; e, para efeitos didáticos, os historiadores, via de regra, dividem a história da educação brasileira em três períodos. Vamos conhecê-los ou relembra-los em tópicos breves.

I) **Do descobrimento até 1930:** período em que predominou a educação tradicional, centrada no professor e na sua autoridade; é marcadamente religioso e com a ênfase no ensino privado. Passou-se, nesse período, por uma fase de eugenia, em que o ensino também girava em torno de medidas sócio-sanitárias, sociais e educativas que influenciavam física e mentalmente o desenvolvimento das qualidades hereditárias dos indivíduos e, portanto, das gerações.

II) **De 1930 a 1964:** depois de uma fase de confronto entre o ensino privado e o ensino público, predominam as ideias liberais na educação com o surgimento da “escola nova”, centrada na criança e nos métodos renovados, contrapondo-se à educação tradicional. O período anterior, de **1946 ao princípio do ano de 1964**, talvez tenha sido o mais fértil da história da educação brasileira. Nesse período atuaram educadores que deixaram seus nomes na história da educação por suas realizações, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Armando Hildebrand, Pachoal Leme, Paulo Freire, Lauro de Oliveira Lima, Durmeval Trigueiro, entre outros, com apoio de intelectuais da Arte, da Música, das Letras.

III) **O período pós-64:** marcado por uma longa fase de educação autoritária dos governos militares, depois do golpe militar de 64, muitos educadores foram perseguidos; foi criado o decreto-lei 477, que define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino públicos ou particulares. Nesse período, predominou o tecnicismo educacional. Em 1971 foi instituída a Lei 5.692/71(LDB). Foi criado o MOBRAL, que se propunha a erradicar o analfabetismo no Brasil.

Com o fim do Regime Militar (1964-1985) houve eleição indireta; o presidente-eleito, Tancredo Neves, não assumiu. Pensou-se que se poderia novamente discutir questões educacionais de uma forma democrática e aberta.

Nesse período, a discussão sobre essas questões já havia perdido o seu sentido pedagógico e assumido um caráter político. Para isso contribuiu a participação mais ativa de pensadores de outras áreas do conhecimento, que passaram a falar de educação em um sentido mais amplo do que o pertinente apenas à escola, à sala de aula, à didática e à dinâmica escolar em si mesma. Impedidos de atuarem em suas funções, por questões políticas durante o Regime Militar, profissionais da área de Sociologia, Filosofia, Antropologia, História, Psicologia, entre outras, passaram a assumir postos na área da educação e a concretizar discursos em prol de uma educação autônoma e emancipadora.

Nos últimos anos, o tema da autonomia da escola aparece com mais frequência nos debates pedagógicos e nas reformas educacionais. Isso vem associado ao tema da participação e da autogestão que predominou nos debates educacionais nas duas últimas décadas.

Na década de 80, sob um clima de redemocratização, surgem os movimentos de reorganização e reivindicação, por parte de instituições escolares e associações de professores; nascem, também, as discussões e lutas pela mudança nos currículos. A escola inicia um processo de modificação da clientela, que agora é formada pela diversidade de origens, experiências culturais e situação econômica dos alunos.

**Seguindo mais um pouco...** e, 1996, a nova LDB foi aprovada, em dezembro, oito anos após o seu encaminhamento. O governo Collor de Mello, em 1990, lança o projeto de construção de Centros Integrados de Apoio à Criança - CIACs, em todo o Brasil, inspirados no modelo dos Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs, do Rio de Janeiro, existentes desde 1982.

Com o fim do Regime Militar, nos períodos subsequentes, começa uma fase politicamente marcante na educação, que foi o trabalho do Ministro Paulo Renato de Souza à frente do Ministério da Educação. Já no início de sua gestão, por meio de uma Medida Provisória, extinguiu o Conselho Federal de Educação e criou o Conselho Nacional de Educação, vinculando-o ao Ministério da Educação e Cultura. Veja os programas da Gestão de Paulo Renato de Souza:

- Fundo de manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF
- Programa de Avaliação Institucional – PAIUB
- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB
- Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM
- Parâmetros Curriculares Nacionais \_ PCNs
- Exame Nacional de Cursos - ENC

Certamente, mesmo que se discorde sobre a forma como foram instituídos seus objetivos e sob quais alicerces filosóficos e políticos foram criados, há que se concordar que esse foi um período em que mais se desenvolveram programas educacionais no país.

A seguir, você vai conhecer um pouco do histórico da criação e usos de um de seus programas, e nosso foco será os PCNs, uma vez que o objetivo, nesta unidade, é discutir diretrizes curriculares nacionais.

## **Seção 3 - Diretrizes curriculares nacionais: qual a sua filosofia e como se estruturam?**

### **Qual a base legal dos PCNs ?**

Com a finalidade de definir uma base comum para a educação nacional, prevista na Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), o Ministério da Educação lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais.

É interessante que se saiba que a Constituição Federal, no seu art. 210, estabelece, no caput, que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Esse seria o fundamento constitucional para a iniciativa do MEC na proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, embora o artigo não estabeleça qual a esfera do poder público que deveria fixar esses conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental. Dessa forma, embora isso não esteja implícito, essa iniciativa foi desempenhada pelo poder público federal.

Nessa esfera, desde a lei 4.024/61, o assunto foi da competência do Conselho Federal de Educação. Com a extinção desse órgão e sua substituição pelo Conselho Nacional de Educação (Lei 9.131/95), houve uma alteração nessa tradição.

No entanto, a despeito do amparo legal para a iniciativa ministerial dos PCNs, há um aspecto no mínimo curioso. Trata-se do fato de que não houve, no texto dos PCNs, qualquer referência ao art. 206 da Constituição, que fixa os princípios segundo os quais o ensino seria ministrado. O inciso III desse artigo prescreve que o ensino deve atender ao “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”. A competência privativa da União para fixar as diretrizes e bases da educação nacional não inclui a possibilidade de implantar em norma nacional a adesão a uma particular concepção pedagógica, esta deveria ser opção de escolas e de seus professores juntamente com o conjunto que forma a comunidade escolar, que levaria em conta as regiões diversificadas identificadas em cada meio.

Mas, segundo essas condições, sem atentar para a exigência constitucional de pluralismo, cabe dizer que se corre sempre o risco de que a proposta dos PCNs possa, na prática, nos seus vários desdobramentos até a sala de aula, chegar aos professores como imposição e não como algo a ser discutido e, eventualmente, modificado ou substituído. (AZANHIA, 2010). E isso não é o que pretendem os parâmetros.

## Quando foram lançados os PCNs?

Os PCNs foram elaborados pelo MEC em 1997, sendo lançados, primeiramente, o documento referente aos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries). No ano seguinte (1998), foram publicados os parâmetros para os dois últimos ciclos — quinta a oitava séries. Os PCNs “são denominados, na época, de ‘parâmetros de qualidade’” pois, segundo seus organizadores, representavam “uma rica maneira de ensinar; rica porque além de ensinar forma cidadãos de verdade”. (BRASIL, 1999).



Os PCNs são um guia curricular organizado por disciplinas e por ciclos. O Ensino Fundamental é dividido em quatro ciclos, cada um composto por dois anos letivos. Em cada ciclo, propõe-se que o aluno cumpra atividades escolares reunidas em torno de disciplinas — Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História. As disciplinas são consideradas fundamentais para que os mesmos dominem o saber socialmente acumulado pela sociedade. Por outro lado, o documento aponta para o fato de que há “questões urgentes que devem necessariamente serem tratadas, como a violência, a saúde, o uso de recursos naturais, os preconceitos, que não têm sido contempladas por essas áreas”. (BRASIL, 1997).

## O Guia Curricular

foi construído procurando, de um lado, respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. (BRASIL, 1998).



O Conselho Nacional de Educação (CNE) classificou os PCNS como um guia curricular, dentre outros, que poderia ou não ser utilizado pelo sistema educacional. Muitas comunidades escolares encaram o documento como de uso obrigatório e inúmeras dúvidas sobre sua utilização têm sido apontadas ao longo dos anos.

O Ensino Fundamental é dividido em quatro ciclos, cada um composto por dois anos letivos.

Os Parâmetros Curriculares para o **Ensino Fundamental** (1ª a 4ª séries) foram elaborados em 10 volumes, sendo que um deles é a introdução. Nesta, o professor encontra uma

explicação detalhada da Função dos Parâmetros – orientadores, mais do que determinantes, de uma abordagem pedagógica – , um histórico da proposta, critérios para avaliação, orientações com relação à organização da escolaridade em ciclos e capítulo com experiências brasileiras na construção de uma escola moderna e eficiente. (BRASIL, 1999).

Analise, a seguir, a estrutura física e didática do documento:

- **Introdução** – Apresenta orientações gerais, concepção, metodologia e critérios de avaliação. Estabelece uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação.
- **Volume II – Língua Portuguesa:** dá início à avaliação de cada disciplina do ciclo. Promove uma discussão sobre que tipo de Língua Portuguesa se quer ensinar ao aluno, métodos de alfabetização, incentivo à leitura, entre outras questões. A primeira parte faz uma breve apresentação da área e define as linhas gerais da proposta. Aborda questões relativas à natureza e às características da área, suas implicações para a aprendizagem e seus desdobramentos no ensino. Apresenta os objetivos gerais de Língua Portuguesa, a partir dos quais são apontados os conteúdos relacionados à língua oral, língua escrita e análise e reflexão sobre a língua. O último tópico dessa parte apresenta os critérios de avaliação para o Ensino Fundamental. A segunda parte detalha a proposta, para

as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, em objetivos, conteúdos e critérios de avaliação de forma a apresentá-los com a articulação necessária para a sua coerência.

- **Volume III – Matemática:** aborda métodos de ensinar a Matemática, com usos de tecnologias de informação e recursos como jogos. A primeira parte do documento apresenta os princípios norteadores, uma breve trajetória das reformas e o quadro atual de ensino da disciplina. A seguir, faz uma análise das características da área e do papel que ela desempenha no currículo escolar. Também trata das relações entre o saber, o aluno e o professor, indica alguns caminhos para “fazer Matemática” na sala de aula, destaca os objetivos gerais para o Ensino Fundamental, apresenta blocos de conteúdos e discute aspectos da avaliação. A segunda parte destina-se aos aspectos ligados ao ensino e à aprendizagem de Matemática para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Os objetivos gerais são dimensionados em objetivos específicos para cada ciclo, da mesma forma, os blocos de conteúdos, critérios de avaliação e algumas orientações didáticas.
- **Volume IV – Ciências Naturais:** aborda as formas possíveis de interações dos alunos com o meio ambiente. Aborda o ensino histórico-geográfico norteado pela inserção do aluno como personagem, ajudando-o a contextualizar dados e atores sociais inserindo-o em seu lugar no espaço.
- **Volume V – História e Geografia:** são apresentados princípios, conceitos e orientações para atividades que possibilitem aos alunos a realização de leituras críticas dos espaços, das culturas e das histórias do seu cotidiano. O documento está organizado em duas partes. Cada uma delas pode ser consultada de acordo com o interesse mais imediato: aprofundamento teórico, definição de objetivos amplos, discernimento das particularidades da área, sugestões de práticas, possibilidades de recursos didáticos, entre outros. Dá atenção especial à recuperação dos valores da História e da Geografia indígenas.

- **Volume VI – Artes:** apresenta o ensino de Artes como expressão social e modo de comunicação, utilizando variados materiais. Aborda conteúdos gerais de Arte que têm como pressupostos a clarificação de alguns critérios, que também encaminham a elaboração dos conteúdos de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança e, no conjunto, procuram promover a formação artística e estética do aprendiz e a sua participação na sociedade. O conjunto de conteúdos está articulado dentro do contexto de ensino e aprendizagem em três eixos norteadores: a produção, a fruição e a reflexão. A produção refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionados, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte.
- **Volume VII – Educação Física:** é abordada, neste volume, como atividade de conscientização tanto comunitária quanto de grupo. O documento de Educação Física traz uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. Incorpora, de forma organizada, as principais questões que o professor deve considerar no desenvolvimento de seu trabalho, subsidiando as discussões, os planejamentos e as avaliações da prática da Educação Física nas escolas.
- **Volume VIII – Temas Transversais e Ética:** São abordagens que perpassam todos os contextos disciplinares com o objetivo de promover a reflexão ética e a própria noção de professor como educador. Com essa concepção, a ideia é integrar esses temas às matérias clássicas por meio da transversalidade - significa permear as disciplinas do currículo abordando os temas em foco para tornar o aluno mais cidadão e responsável.
- **Volume IX – Meio Ambiente e Saúde:** funciona como orientador em questões que pretendem intervir no bem-estar social do aluno, promovendo-se, inclusive, como membro atuante e fiscalizador.

- **Volume X – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual:** aborda, entre outros temas, a orientação aos professores de todas as disciplinas quanto às formas de fazer o aluno descobrir a sua participação no tecido sócio-cultural, incluindo exemplos.

Muitas questões sociais poderiam ter sido eleitas como temas transversais para o trabalho escolar, sendo que os temas que os norteiam são a construção da cidadania e a democracia, e esses são aspectos que envolvem múltiplas e diferentes dimensões da vida social. Para defini-los e escolhê-los, foram estabelecidos os seguintes critérios:

<b>Urgência social</b>	Este critério indica a preocupação de eleger como Temas Transversais questões graves, que se apresentam como obstáculos para a concretização da plenitude da cidadania, afrontando a dignidade das pessoas e deteriorando sua qualidade de vida.
<b>Abrangência nacional</b>	Buscou contemplar questões que, em maior ou menor medida e mesmo de formas diversas, fossem pertinentes a todo o país.
<b>Possibilidade de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental</b>	Este critério norteou a escolha de temas ao alcance da aprendizagem nessa etapa da escolaridade, em especial no que se refere à Educação para Saúde, Educação Ambiental e Orientação Sexual, já desenvolvidas em muitas escolas.
<b>Favorecer a compreensão da realidade e a participação social</b>	Os temas eleitos em seu conjunto devem possibilitar uma visão ampla e consistente da realidade brasileira e sua inserção no mundo, além de desenvolver um trabalho educativo que possibilite uma participação social dos alunos.

Quadro 2.1 - Critérios para definição dos temas transversais do trabalho escolar  
Fonte: Elaborado pelo autor (2008).

Diante disso, o MEC optou por integrá-las no currículo por meio do que se chama de **transversalidade**: o objetivo foi o de que esses temas integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas as disciplinas, relacionando-as às questões da atualidade e que sejam orientadores também do convívio escolar.

Bem, a proposta de trabalhos por ciclos tem como finalidade, segundo o MEC, evitar a excessiva fragmentação do conhecimento e tornar possível uma abordagem mais complexa e integradora das disciplinas. (BRASIL, 1998).

Os últimos dois ciclos da educação fundamental, que abrangem da 5ª à 8ª séries, também são compostos por 10 volumes: Introdução, Língua Portuguesa, História, Ciências Naturais, Geografia, Matemática, Língua Estrangeira, Arte, Educação Física e Temas Transversais.

O conjunto de referenciais compreende, também, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Ele nasceu nos cursos de apoio à formação de professores indígenas, que a Secretaria de Ensino Fundamental do MEC ofereceu. Está dividido em duas partes: 1) Para Começo de Conversa e, 2) Construir os currículos das escolas indígenas. Estrutura das disciplinas tradicionais, sendo que foi acrescentada a Língua Indígena.

O termo interdisciplinar não possui um sentido epistemológico único e estável. Segundo Japiassu, (1976) "(...) a interdisciplinaridade é um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si, esta interação podendo ir da simples comunicação das idéias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa." Segundo Fazenda, "A interdisciplinaridade é mais do que uma categoria de conhecimento, ela se fundamenta na prática".



### Saiba Mais!

O referencial é "o conjunto de valores, de normas ou de imagens de referência em função dos quais são definidos os critérios de intervenção do Estado, bem como os objetivos da política pública considerada". (BAUDOIN 2000, p. 285) e tem duas dimensões centrais: a) intelectual, que determina a percepção dos atores intervenientes no sistema de decisão, e, b) poder, que clarifica o processo pelo qual é instaurada uma nova hierarquia entre os atores. (apud PACHECO, 2000).

Isentando-nos de crítica ou juízo de valor, podemos dizer que os PCNs apresentam uma estrutura curricular de modo que o conhecimento seja construído por áreas articuladas e perpassadas por temas transversais. As diferentes disciplinas integram as áreas com o objetivo de organizar os conhecimentos compondo uma visão **interdisciplinar do ensino**.

As áreas de conhecimento são apresentadas por meio de "um exemplar" específico com uma caracterização detalhada de objetivos, conteúdos, avaliações e orientações didático-pedagógicas, pois, como foi divulgado amplamente, os PCNs apresentam-se como uma nova reforma do Ensino Fundamental brasileiro, tendo como base a formação continuada dos professores e a revisão dos livros didáticos. Os saberes que compõem cada área são selecionados de acordo com as afinidades entre eles, de forma que seja possível um trabalho interdisciplinar dos conteúdos.

Perceba que os referenciais propõem uma concepção e o princípio da interdisciplinaridade, mas mantêm uma lógica **disciplinar** como o centro da grade curricular. Intensificam a valorização das disciplinas ao afirmarem que a escolha dos conteúdos a serem trabalhados em cada área deve partir das próprias disciplinas que compõem esta área. Nesse caso cabe uma crítica, segundo Macedo (*apud* LIBÂNEO, 2006), as disciplinas, mesmo organizadas em áreas, continuam selecionando os conteúdos de acordo com suas especificidades e essa seleção continua não levando em conta se há possibilidade ou não para um trabalho interdisciplinar.

Nessa perspectiva, a orientação proposta nos PCNs para o processo de ensino e aprendizagem reconhece a importância da participação ativa do aluno e a intervenção efetiva do professor. Reafirma a ideia de que o conhecimento não é algo acabado e está sempre em processo de revisão e reconstrução; reconhece que o processo do conhecimento não se dá por adição e sim por reorganização do conhecimento.

Disciplina ou disciplinaridade é essa progressiva exploração científica especializada numa certa área ou domínio homogêneo de estudo. Uma disciplina deverá, antes de tudo, estabelecer e definir suas fronteiras constituintes. Fronteiras estas que irão determinar seus objetos materiais e formais, seus métodos e sistemas, seus conceitos e teorias. (JAPIASSU, 1976)."

### Você sabia?

Goodson (1993) vem se dedicando a sistematizar o conhecimento obtido em estudos que identificam a gênese das disciplinas escolares e sua entrada e legitimação nos currículos. O autor argumenta que a gênese e a permanência de uma disciplina no currículo é um processo de seleção e de organização do conhecimento escolar para o qual convergem fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, rituais, interesses de hegemonia e de controle, conflitos culturais, questões pessoais. Estudando disciplinas como a geografia, a biologia e os estudos rurais, Goodson observou a existência de uma nova regularidade na criação e consolidação das disciplinas no currículo escolar.

Para se firmar no currículo, uma disciplina tende a envolver a passagem de uma orientação inicial mais pedagógica e utilitária para uma tradição mais acadêmica. Ou seja, ao ser criada, uma disciplina escolar busca resolver um problema imediato relacionado ao mundo cotidiano dos alunos. No entanto, para conseguir se manter no currículo precisa se legitimar como área de saber científico, transformando-se em uma disciplina formal e distante da vida prática.

Essa conclusão aponta para a relação entre a utilidade prática do conhecimento escolar, com sua capacidade de resolver problemas do dia-a-dia dos alunos, e a organização do currículo. Segundo os estudos históricos sistematizados por Goodson, a maioria das disciplinas escolares se estabelece no currículo não por constituírem áreas científicas importantes na sociedade, mas por se mostrarem capazes de lidar com os problemas cotidianos da vida em sociedade.

Mas, o que são temas transversais, segundo os Parâmetros? Será que têm relação com o que o autor afirma acima?

A ideia de temas transversais, proposta pelo MEC, é uma tentativa de articulação entre as diferentes atividades escolares com os temas sociais e afetivos. Há quem acredite que por sua generalidade, a efetivação dessa proposta no currículo vivido pelas diferentes escolas ao longo do país será muito difícil. Argumenta-se que a própria maneira como foram estruturados, os PCNs contribuem para essa desarticulação e, a despeito de ser proclamada, essa articulação é obstaculizada pela própria estruturação da escola em virtude da organização do ensino, em que prevalece a opção disciplinar. Os temas transversais não são disciplinas, mas temas que devem perpassar todas as áreas em função de sua importância social, e são apresentados como fundamentais para a atuação crítica do aluno na sociedade, são, na realidade, postos em um patamar inferior ao das disciplinas na organização do guia curricular, sendo assim, foram pouco discutidos. Fazem parte dos temas transversais: a ética, a pluralidade cultural, o meio ambiente, a saúde, a orientação sexual e o trabalho e consumo. A orientação é que os professores trabalhem esses temas no interior das disciplinas do plano curricular; então, pode-se dizer que se relacionam diretamente com “os problemas cotidianos da vida em sociedade”, sim.

Você consegue perceber a transversalidade na situação a seguir? Como? Onde? Registre suas considerações nas linhas em branco.

---

**Situação A** – Reunião pedagógica**Tem em escola fazendo...**

Numa reunião pedagógica para discutir como a Escola Pedro de Oliveira, de Jundiaí, em São Paulo, comemoraria os 500 anos do Descobrimento, alguém disse: “Quase todo mundo aqui tem algum antepassado que foi imigrante. Por que não aprofundamos o tema da imigração e damos às crianças a oportunidade de aprender História do Brasil pesquisando suas próprias origens?” Como a sugestão de trazer a vida real para a sala de aula casava perfeitamente com as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a direção não pensou duas vezes antes de desenvolver o projeto. Decisão acertada, segundo a professora Sônia Maria de Freitas, doutora em História Oral do Memorial do Imigrante, de São Paulo. “Atividades que são tecidas entre a vida da criança e a disciplina a estudar são sempre eficientes”, afirma. (NOVA ESCOLA, 2000).

---

---

---

---

---

## Qual a filosofia e concepção de aprendizagem?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais assumem claramente uma visão construtivista de ensino e de aprendizagem, e

foram produzidos para auxiliar os Sistemas de Ensino a formularem suas propostas pedagógicas que propiciem uma formação integral do estudante, extrapolando a mera transmissão formal de conhecimentos (...) preparando o aluno para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1999).

Não há como negar, no entanto, que a proposição dos PCNs tem como finalidade uma nova ordenação curricular na tentativa de uma **reforma geral do ensino brasileiro** sob a égide de que o que se fez ao longo dos anos, em se tratando de concepções e práticas, não atendeu às necessidades e demandas educacionais previstas nas reformas educacionais, legislações e Constituição. Entretanto, como os mesmos não fazem uma discussão mais complexa do ensinar e do aprender, embora façam uma retomada das principais tendências e enfoquem a dimensão construtivista de ensino e aprendizagem, não promovem uma interlocução desejada: são usados como referência em muitas escolas, mas também não provocam uma mobilização geral no sentido de mudança significativa como se aspirava, e não poderia ser diferente pela forma como foram construídos, concorda?

Parece que, a partir do objetivo a que se propunham – de reformar a escola – não atingem seu objetivo, e podem ser vistos como um tanto quanto reducionistas, pois uma reforma dessa magnitude precisa ter, no mínimo, a discussão de propostas alternativas, e os mesmos privilegiam apenas uma, embora traga em si um propósito claro: reforma do ensino básico, preconizada pelo então Ministro da Educação.

Sendo assim, a alteração das práticas escolares em todos os seus âmbitos de abrangência não atinge suas expectativas. Não provocam impacto, tanto é que em muitas escolas são guardados nos armários sem nenhuma discussão e são citados vez ou outra na formulação das diretrizes curriculares da escola, embora sirvam de referência mais forte quanto ao uso das indicações dos temas transversais.

Conforme você pode conferir na Introdução, há um enfoque dimensionado na perspectiva pontuada:

Por muito tempo a pedagogia focou o processo de ensino no professor, supondo que, como decorrência, estaria valorizando o conhecimento. O ensino, então, ganhou autonomia em relação à aprendizagem, criou seus próprios métodos e o processo de aprendizagem ficou relegado a segundo plano. Hoje, se sabe que é necessário ressignificar a unidade entre aprendizagem e ensino, uma vez que, em última instância, sem aprendizagem não há ensino. A busca de um marco explicativo que permita essa ressignificação, além da criação de novos instrumentos de análise, planejamento e condução da ação educativa na escola, tem se situado, atualmente, para muitos teóricos da educação, dentro de da perspectiva construtivista. (BRASIL, 1997, p. 50).



Em cada volume dos PCNs, a “orientação técnica da prática pedagógica” (BRASIL, 1997. vol. 2, p. 41) nas diferentes áreas é precedida de uma introdução em que, entre outros aspectos, são descritas as problemáticas específicas dessas áreas. A disciplina escolar Matemática apresenta, em sua evolução histórica, uma problemática específica, assim como Língua Portuguesa, Ciências Naturais, História, Geografia, Artes e Educação Física. A seleção de conteúdos e seu tratamento pedagógico é, portanto, realizado tendo em conta as discussões especificamente desenvolvidas em cada área de ensino. Trata-se de disciplinas isoladas com especificidades próprias que não são articuladas no documento, a não ser naquilo em que naturalmente se articulam: “...ao trabalhar conteúdos de Ciências Naturais, os alunos buscam informações em suas pesquisas, registram observações, anotam e quantificam dados. Portanto, utilizam-se de conhecimentos relacionados à área de Língua Portuguesa, à de Matemática, além de outras, dependendo do estudo em questão.” (BRASIL, 1997 vol. 2, p. 44).

Os PCNs optam por áreas e apresentam os conteúdos de tal forma que se possa determinar no momento de sua adequação às particularidades regionais, dos estados e municípios, o grau de profundidade apropriado e a sua melhor forma de distribuição no decorrer da escolaridade, “de modo a constituir um corpo de conteúdos consistentes e coerentes com os objetivos”. (BRASIL, 1997, p. 58).

A avaliação no processo, segundo os PCNs, deve ser “considerada o elemento favorecedor da melhoria da qualidade da aprendizagem, deixando de funcionar como arma contra o aluno”. (1997, p. 58). No tópico “avaliação”, há uma breve discussão sobre os critérios “de” e “para” a avaliação, bem como definições quanto às decisões a serem tomadas diante dos resultados.

### **O respeito às diferenças: o que os PCNs preconizam?**

Os PCNs preconizam a atenção à diversidade da comunidade escolar e se baseiam no pressuposto de que as adaptações curriculares podem atender a necessidades particulares de aprendizagem dos alunos. E essa diversidade deve se concretizar em medidas que levem em conta não só a capacidade intelectual e os conhecimentos dos alunos, mas, também, seus interesses e motivações.

O que o MEC pretende com a atenção à diversidade é a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para todos, irrestritamente, e novas perspectivas de desenvolvimento e socialização. A escola deve, segundo esses parâmetros filosóficos, buscar o respeito às diferenças, que não podem ser vistas como obstáculo para o cumprimento da ação educativa, mas que podem, e devem, ser fator de enriquecimento. Enfatiza a perspectiva das necessidades da aprendizagem, que é preciso empreender esforço para compreender as diferenças e trabalhá-las no sentido de incluir e não criar um obstáculo a mais para as crianças.

**Situação B** – Currículo disciplinar**Pausa para reflexão!**

“Dona Zita” é professora! “dos anos dourados”. Ela sabe que o surgimento do currículo disciplinar remete à Antiguidade, não sendo, portanto, diretamente ou única e exclusivamente relacionado à divisão do trabalho no modo de produção capitalista, como se costuma dizer.

Ela, no entanto, não nega que a hegemonia da disciplinarização do conhecimento, fortalecida pelo advento do capitalismo, influenciou o predomínio de currículos disciplinares ao longo do século XX e esse predomínio conviveu com inúmeras tentativas no sentido de agrupar as disciplinas escolares, sob o argumento de garantir maior organicidade ao conhecimento apreendido na escola.

Ela sempre foi uma professora engajada, não é dessas que aceitam tudo o que vêm só porque é moda e, apesar de ter iniciado sua trajetória como docente há muitos anos, têm consciência de que as “coisas mudam”, a sociedade é dinâmica, os alunos são diferentes, a família tem outra organização etc.

Sabendo disso, você poderia dizer quais seriam outras maneiras de organizar um currículo escolar, sem que seja numa distribuição e em uma visão disciplinar ou linear de conhecimento? Talvez você encontre uma das alternativas que poderia ser adotada por “Dona Zita” na década de 60.

Faça uma tentativa de registrar opções. Vamos retomar essa questão quando discutirmos organização do ensino e do planejamento. (*Vamos discutir essa questão mais adiante, onde haverá uma resposta complementar à sua*).

---

---

---

---

---

## Referencial curricular para a educação infantil

Com o lançamento dos PCNs “a educação infantil também ganha uma identidade e obedece a critérios próprios do universo de toda a Criança”. (BRASIL, 1999). O *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* está organizado em três documentos. A introdução apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e de profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho, agrupados em dois volumes relacionados à *Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo*.

O segundo volume é relativo à experiência *Conhecimento de Mundo*. Contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da identidade e autonomia das crianças. O terceiro contém seis documentos referentes a eixos de trabalhos orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com objetivos de conhecimentos: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade Matemática. (BRASIL, 1999).

### Como se organiza?

A organização do *Referencial* possui caráter instrumental e didático, orientando filosoficamente os professores a conceberem que a construção de conhecimento se processa de maneira integrada e global e de que há inter-relação dos diferentes eixos a serem trabalhados com as crianças.

Nesse sentido o referencial é um guia de orientação que deverá servir de base para as discussões entre os professores da mesma instituição ou do sistema de ensino, na elaboração dos projetos educativos singulares e diversos. (BRASIL, 1999).

**Você sabia?**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental foram distribuídos em todas as escolas públicas do país e a tiragem inicial foi acima de 100 mil exemplares.

Os referenciais curriculares, apesar de terem sido criticados por muitos professores e pesquisadores, não só do currículo, foram e ainda são muito utilizados nas escolas brasileiras, pois, a seu modo, orientam a elaboração de propostas curriculares regionais. Embora se organizem sob uma estrutura disciplinar orientada aos conteúdos a serem desenvolvidos, apresentam-se flexíveis na medida em que se abrem para as discussões regionalizadas e permitem inserir as peculiaridades de cada espaço e instituição, conforme se lê na Introdução:

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre os currículos e sobre os programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. (BRASIL, 1998, p.13).

Além do que, há que se considerar que a distribuição e a quantidade de exemplares alcançou um número grande de leitores e professores, então, não se pode dizer que passaram despercebidos ou não contribuíram, de algum modo, na formação das políticas educacionais em todo o país.

**Referenciais para formação de professores: o que significam?**

Este é um texto que acompanha os referenciais curriculares. Segundo a política de educação da época, não basta apresentar propostas se não se promove, também, uma análise sobre a formação. Lançados em 1998, os referenciais têm como objetivo promover a reflexão e, ao mesmo tempo, orientar transformações na formação inicial e continuada de professores.



---

Qual a estrutura do referencial?

---

O documento compõe-se de um único volume, que se apresenta com as seguintes partes:

- **Parte I** – Trata do panorama atual da formação.
- **Parte II** – Discute concepções sobre a natureza do trabalho pedagógico.
- **Parte III** – Propõe objetivos e principais âmbitos de conhecimento necessários à formação de professores.
- **Parte IV** – Aponta critérios para a organização curricular das escolas de formação inicial e de programas de formação continuada.

Concepções sobre a formação de professores: do ponto de vista do modelo de formação profissional, o documento aponta uma tendência no sentido de promover transformações necessárias nas instituições responsáveis por formar professores de modo a assegurar desenvolvimento e diferentes competências profissionais; assegurar condições adequadas de trabalho, remuneração e incentivos que tornem o magistério uma opção atraente.



---

A formação preconizada pelo documento enfatiza o processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que se enfatiza ao professor, e disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar, no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Segundo o MEC, essa formação viria complementar o conjunto da proposta de mudança preconizada.

---

Aponta, também, que a formação deve contemplar todos os segmentos da educação básica com os mesmos fundamentos educacionais gerais e mais as suas especificidades – a educação infantil de zero a três e de quatro a seis anos, o Ensino Fundamental regular e suas variações: o trabalho na creche, a educação de jovens e adultos, as classes multiseriadas nas escolas do campo, a educação indígena, assim como os conhecimentos necessários à inclusão de alunos com necessidades especiais.

A proposta apresenta possibilidades de como contribuir para promover a profissionalização, na perspectiva do desenvolvimento profissional permanente articulando as ações de formação, a avaliação da atuação profissional e a progressão na carreira, para implementação de uma cultura de responsabilidade por parte de todos os envolvidos: secretarias de educação, agências formadoras e professores.

São, também, previstas ações que podem se constituir em possibilidades que cada sistema de ensino poderá implementar adequando-as à sua realidade, assim como criar outras a partir de suas experiências. Procura colocar, em um quadro único, um conjunto dessas ações de modo a dar visibilidade às suas especificidades e, ao mesmo tempo, suas conexões.



---

E o Ensino Fundamental de nove anos? Que proposta é essa? Implica revisão de parâmetros pedagógicos?

---

O Ensino Fundamental de nove anos é a nova proposta para a organização do ensino. Segundo o MEC, tem como objetivo “assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem com qualidade”. (BRASIL, 2005). Com a nova configuração do Ensino Fundamental, deverão ser incluídos dois elementos nas discussões pedagógicas e metodológicas:

- a) os nove anos do trabalho escolar; e,
- b) a nova idade que integra esse ensino.

Isso leva, necessariamente, a repensar o ensino e o currículo como um todo e é o que as escolas e as agências de formação devem fazer: discutir as questões implicadas nessa nova organização.

## **Histórico de implantação**

Em 2003, elaborou-se uma versão preliminar do documento “Ensino Fundamental de 9 Anos – Orientações Gerais” e se realizou um encontro nacional para debate. Em fevereiro de 2004, aconteceu a realização de sete seminários regionais com os diversos sistemas de ensino para a finalização e distribuição do documento: “Ensino Fundamental de 9 Anos – Orientações Gerais”.

Em 2005, houve a elaboração do 2º relatório do programa que surge do desenvolvimento de 10 seminários regionais, participação em seminários, fóruns e encontros organizados pelas secretarias de educação e dos grupos de trabalho visando à discussão curricular e elaboração de orientações sobre currículo.

Já em 2006, procedeu-se à elaboração do documento “Ensino Fundamental de 9 anos: orientações pedagógicas para a inclusão da criança de seis anos de idade”.

## **Fundamentação legal e possibilidades de organização**

Conforme o PNE, a determinação legal (Lei nº 10.172/2001) de implantar progressivamente o Ensino Fundamental de nove anos, pela inclusão das crianças de seis anos de idade, tem duas intenções: a de “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade”.

O PNE estabelece, ainda, que a implantação progressiva do Ensino Fundamental de nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos, deve se dar em consonância com a universalização do atendimento na faixa etária de sete a 14 anos. Ressalta,

também, que essa ação requer planejamento e diretrizes norteadoras para o atendimento integral da criança em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, além de metas para a expansão do atendimento, com garantia de qualidade. Essa qualidade implica assegurar um processo educativo respeitoso e construído com base nas múltiplas dimensões e na especificidade do tempo da infância, do qual também fazem parte as crianças de sete e oito anos.

O artigo 2º da Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, estabelece que “A organização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e da Educação Infantil adotará a seguinte nomenclatura”:

### **Etapa de ensino - Educação Infantil**

Creche - até 3 anos de idade - Faixa etária

Pré-escola - 4 e 5 anos de idade - Faixa etária

### **Etapa de ensino - Ensino Fundamental de nove anos - até 14 anos de idade**

Como ponto de partida, para garantir uma nomenclatura comum às múltiplas possibilidades de organização desse nível de ensino (séries, ciclos, outros – conforme art. 23 da LDB nº 9.394/96), sugere-se que o Ensino Fundamental seja assim mencionado:

Ensino Fundamental								
Anos Iniciais					Anos Finais			
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano

Quadro 2.2 - Ensino Fundamental: sistema de nove anos

Fonte: Elaborado pelo autor (2008).

- **Anos iniciais** - Faixa etária de 6 a 10 anos de idade - duração 5 anos.
- **Anos finais** - Faixa etária de 11 a 14 anos de idade - duração 4 anos.

Sobre a possibilidade de organização, o art. 23 da LDB incentiva a criatividade e insiste na flexibilidade da organização da educação básica. Veja o que a Lei diz.

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Veja quais possibilidades a lei sugere:

- séries anuais ou períodos semestrais;
- alternância regular de períodos de estudos, com momentos de permanência na escola e de realização de atividades práticas em casa;
- grupos não seriados, organizados com base na idade, na competência ou em outros critérios;
- ciclos que ampliam o tempo de aprendizagem e redistribuem os conteúdos escolares, possibilitando aos alunos avanços sucessivos na apropriação dos conhecimentos. (Torna o ensino adequado ao ritmo).

A mesma Lei (LDB), no art. 32, determina como objetivo do Ensino Fundamental a formação do cidadão, mediante:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Perceba que a forma como os sistemas de ensino e as respectivas escolas organizam suas propostas influencia na estrutura e organização didático-pedagógica e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem da escola.



### Para saber mais:

#### Fundamentação legal do Ensino Fundamental de nove anos

**Lei nº 4.024** de 20 de dezembro de 1961 – estabelece quatro anos de Ensino Fundamental. Acordo Punta del Leste e Santiago – assume o compromisso de estabelecer seis anos para o Ensino Fundamental até 1970;

**Lei 5.692** de 11 de agosto de 1971 – aprova a obrigatoriedade do Ensino Fundamental para oito anos;

**Lei 9.394** de 20 de dezembro de 1996 – sinalizou um Ensino Fundamental de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade;

**Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001 – aprovou o Plano Nacional de Educação/PNE - o Ensino Fundamental de nove anos se tornou meta da educação nacional;

**Lei nº 11.114**, de 16 de maio de 2005 - estabeleceu a obrigatoriedade do início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade a partir de 2006 e definiu condições a serem atendidas pelos sistemas de ensino para matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental: a) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de sete a catorze anos, no caso das redes escolares públicas b) não redução média de recursos por aluno do Ensino Fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de seis anos de idade;

**Parecer cne/ceb nº 06/2005**, aprovado em 8 de junho de 2005 - estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para 09 (nove) anos;

**Resolução nº 3**, de 3 de agosto de 2005 - define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Art. 1º - A antecipação da obrigatoriedade de matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos de idade implica na ampliação da duração do Ensino Fundamental para nove anos.

Fonte: Brasil (2011).

Na sequência, vamos apresentar a organização dos referenciais curriculares nas perspectivas dos estados e municípios. Vamos lá?

A LDB também dispõe sobre o Ensino Médio, no art. 35, em 4 Incisos (I) Consolidação e aprofundamento dos conhecimentos (...); (II) A preparação básica para o trabalho e cidadania (...); (III) O aprimoramento do educando como pessoa humana (...); (IV) A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos(...). Para alcançar as finalidades, a LDB indica elementos que devem constituir os currículos dos Ensinos Fundamental e Médio: a) uma base nacional comum e b) uma parte diversificada (que atenda às características regionais e locais da sociedade, cultura, e econômicas).

## **Seção 4 - Propostas curriculares estaduais e municipais**

Não é mais novidade para você que, na atual Constituição Federal, é dos Estados e Municípios a competência de organização de seus próprios sistemas de ensino, respeitadas as diretrizes e bases da educação nacional.

O art. 210 da Constituição refere-se apenas a “conteúdos mínimos” para o Ensino Fundamental, não é mesmo? Mas, a lei nº. 9.131, que criou o Conselho Nacional de Educação, ampliou a expressão constitucional para “diretrizes curriculares” a serem propostas pelo MEC. Nessa alteração, há implícito um aumento do poder central e, respectivamente, há uma evidente diminuição do grau de autonomia de Estados e Municípios, certo?

Essa diminuição de autonomia foi acentuada pela iniciativa ministerial elaborando diretrizes curriculares declaradamente comprometidas com uma particular concepção pedagógica, que são os PCNs. De certo modo, eles desrespeitam o princípio do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, fixado no art. 206 da atual Constituição, concordam?

Mas os PCNs foram construídos e estão aí e não representaram uma unanimidade em relação ao uso e aplicabilidade, certo? O que prevê, então, a LDB? Retomemos o art. 23 da LDB. Vamos lembrar o que ele prevê?

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Não é difícil reconhecer, portanto, que os referenciais curriculares em nível estadual e municipal podem ser estruturados de forma independente e autônoma. Os sistemas de ensino podem construir suas próprias propostas de acordo com suas respectivas preocupações e objetivos enquanto políticas públicas de educação tendo em conta, obviamente, a legislação educacional em vigor.



Como surgiu esse movimento para busca de mudanças e autonomia e qual o objetivo principal?

Bem, como você viu, o movimento de renovação curricular inicia praticamente a partir dos anos 1980 e predomina nas regiões Sudeste e Sul, a partir das eleições de governos de oposição ao regime militar. O objetivo principal era a melhoria da qualidade do ensino oferecido pela escola pública e a minimização das elevadas taxas de repetência e evasão escolar que atingia predominantemente as crianças das camadas populares.

Nesse sentido, buscaram-se aliados, a comunidade escolar deve participar das discussões e definições quando envolve a educação e a escola e suas propostas. Isso cria um clima a favor de uma “libertação” do autoritarismo que predominou nas reformas anteriores. Essas eram, geralmente, impostas e vinham sempre de “cima para baixo”.

No que diz respeito às mudanças curriculares propostas, a maioria vinha de uma base ligada à pedagogia crítico-social dos conteúdos e à tendência da educação popular, duas perspectivas pedagógicas importantes no cenário da educação e do currículo desse período.

Dependendo do estado ou município, as propostas costumam ser discutidas com todos os segmentos da sociedade e, principalmente, com os professores, porque são eles que estão na sala de aula cotidianamente e sabem das dificuldades e obstáculos encontrados nos processos de ensino e aprendizagem mediados por forças internas e externas que se estabelecem no dia a dia.



Todas as propostas devem partir de uma discussão séria, comprometida e bem fundamentada para não cair no reducionismo ou no espontaneísmo que banaliza e fragiliza qualquer referencial ou proposta curricular.

---

Apresentamos, a seguir, referenciais sob os quais se organizaram algumas propostas da região Sul e Sudeste influenciadas por movimentos e tendências das décadas de 1980 e 1990 – progressistas e críticas, do campo educacional.

## **Efeitos da década de 1980 e 1990: referenciais e propostas curriculares**

Nesta unidade, vamos discutir os referenciais curriculares na prática, desenvolvidos por diversos sistemas de ensino. Aqui nos perguntamos: o que os sistemas priorizam na organização de suas propostas e concepções pedagógicas?

Sabe-se que toda proposta ou referencial curricular requer um comprometimento coletivo, caso contrário não se sustenta. É de fundamental importância compartilhar responsabilidades e discutir amplamente as questões ligadas às práticas para que de fato ocorra uma modificação ou uma transformação qualitativa, pois tem se tornado muito comum transformar concepções e permanecer com a mesma prática. Quando isso ocorre, não temos mudanças, não é mesmo?

O movimento de renovação curricular dos anos 1980 ocorreu, predominantemente, nas regiões Sudeste e Sul, a partir das eleições de governos de oposição ao regime militar. A intenção prioritária era melhorar a qualidade do ensino oferecido na escola pública e reduzir as altas taxas de repetência e evasão escolar que penalizavam, predominantemente, as crianças das camadas populares. Procurava-se, também, incentivar a participação da comunidade escolar nas decisões, de forma a superar o autoritarismo de reformas anteriores, com frequência impostas de “cima para baixo”. (MOREIRA, 2000).

A Constituição Federal de 1988 também pode ser considerada um documento importante no sentido de trazer evidenciada a preocupação com o desenvolvimento da pessoa, com o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. A Carta Magna aponta na perspectiva de uma “Educação como direito de todos” (artigo 205), ampliando a busca para a consolidação da cidadania, de direitos e igualdades para todos. Nesses pressupostos também se baseiam muitas propostas e referenciais pedagógicos construídos nas últimas décadas.

Na década de 1990, as comunidades escolares estavam sob os efeitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em vigor até hoje, que no seu art. 22 diz: *A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.* Isso é complementado pelos preceitos do Art. 27.

Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Em 1996, o então senador Darcy Ribeiro também apresentou um Projeto de Lei (n.º 1.603/96), em que a proposta *era parte de um articulado conjunto de políticas públicas que caracterizavam a face neoliberal do Estado Brasileiro*. (RIBEIRO, 1997, p. 67). Esse projeto estabelecia a universalidade do direito à educação básica, uma necessária ampliação da oferta exigida pelas demandas da sociedade atual.

Sua proposta era oferecer uma educação que considerasse a dimensão tecnológica, científica e comportamental, assim como prevê o inciso I do art. 36 da LDB (*I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania*), exigindo, ainda, uma formação e reflexão crítica do fazer, saber-fazer e educar-se permanentemente - apesar dos limites impostos pelo sistema capitalista.

Sob essas premissas, e, diante das necessidades regionais, os estados também debatiam suas políticas educacionais. Vamos conhecer algumas delas?

## A proposta curricular de Santa Catarina: quais seus princípios e diretrizes pedagógicas?

A proposta curricular de Santa Catarina também é resultado do processo histórico vivido pela sociedade brasileira, que, como você viu, na década de 1980 se refletiu nos movimentos dos educadores pela reconstrução da escola pública, gratuita e de qualidade, comprometida **com a democratização**.

Ela é fruto do trabalho coletivo de educadores de todo o Estado de Santa Catarina, que começou em 1988 e foi sistematizado em 1991. Foi organizada incorporando contribuições teórico-metodológicas para adequá-las ao contexto histórico da segunda metade da década de 1990.

A proposta curricular de Santa Catarina trata da educação e do currículo em três frentes de caráter complementar:

- conferir ao currículo escolar uma unidade a partir da contribuição da concepção histórico-cultural de aprendizagem;
- fomentar as bases conceituais para o desenvolvimento da sociedade da informação e do conhecimento. Com base nos avanços científicos e tecnológicos;
- incrementar a cultura científica da sociedade, tendo a ciência como atividade humana de grande importância social, que faz parte da cultura geral das sociedades democráticas. (SANTA CATARINA, 2003).

O documento da Proposta Curricular de Santa Catarina abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio e a Educação de Jovens e Adultos, e segundo os princípios de elaboração relata no seu texto que “Não pode ser vista como um documento dogmático, parado no tempo” (SANTA CATARINA, 1998). O documento, após ser apresentado primeiramente na versão preliminar, foi discutido sob a orientação de uma equipe multidisciplinar que envolveu grupos

de professores de todas as escolas estaduais, e segundo seus princípios deve servir de “instrumento para que os educadores aprofundem seus conhecimentos pedagógicos e possam elevar a qualidade de ensino, garantindo a socialização do patrimônio cultural da humanidade”.

## **Filosofia e concepção de aprendizagem**

A proposta curricular se fundamenta no materialismo histórico e o pressuposto filosófico é de que o conhecimento das ciências, das artes e das línguas deve ser socializado, em uma perspectiva de universalidade. A concepção de aprendizagem se baseia na teoria sócio-interacionista, também chamada de sócio-histórica ou histórico-cultural, cujas premissas, segundo a proposta, são pensar a prática e a teoria entendendo que

o ser humano (sujeito da educação) é um ser social e histórico. No seu âmbito teórico, isso significa ser resultado de um processo histórico, conduzido pelo próprio homem. (...) Somente com um esforço dialético é possível compreender que os seres humanos fazem sua história, ao mesmo tempo que são determinados por ela. Somente a compreensão da história como elaboração humana é capaz de sustentar esse entendimento, sem cair em raciocínios lineares. (SANTA CATARINA, 1998).

O documento mostra claramente a importância da influência do meio sociocultural, que é determinante para a construção das funções psicológicas superiores, reforçando que é impossível separar o biológico do social pela própria condição de existência, com destaque ao professor, que atua na função de mediador do processo entre ensino sistematizado, considerado as variáveis implicadas no meio físico-social e biológico. Para caracterizar todo o processo, fundamenta-se a proposta em estudos de Lev S. Vigotski e Henri Wallon, com destaque para o papel da linguagem, da emoção, do desenvolvimento e da aprendizagem:

Ao fazer a opção por essa matriz teórica e metodológica e defender uma concepção curricular não neutra, a Escola assume uma posição político-pedagógica, bem determinada, definindo sua função social, qual seja a de garantir a todos o acesso aos conhecimentos historicamente legitimados como importantes, para que os seres humanos possam conviver em sociedade e usufruir suficientemente das riquezas materiais e espirituais socialmente produzidas. Assim, o desafio maior que se apresenta hoje para a Escola é como materializar a ação educativa proposta teoricamente, de modo que cada estudante possa apropriar-se dos conceitos científicos significativos que lhe possibilitem lidar bem com sua realidade sócio-histórica e acessar riquezas materiais e espirituais socialmente produzidas. A questão central é como instrumentalizar técnica e cognoscitivamente os educadores da rede, de modo que possam transformar o arcabouço teórico e metodológico da Proposta Curricular em atividades significativas de ensino e de aprendizagem para todos. (SANTA CATARINA, 2005).

Reconhecendo a dificuldade por que passa a escola pública, a proposta pretendeu contribuir para a minimização dos obstáculos, expressando e debatendo princípios científicos para a produção de conhecimentos, levando em conta estratégias diferenciadas, mas que enfatizem o valor do ser humano. Nesse contexto, este é um dos propósitos, que considera *relevante a sua (re) elaboração, nesse momento em que a Escola Pública passa pela efetivação de um processo democrático, que deve permitir a elaboração e reelaboração de novos conhecimentos com toda comunidade escolar.* (SANTA CATARINA, 2005).

### **A reforma do Ensino Médio: uma nova matriz curricular (SC)**

Diante da universalização do Ensino Médio, em 2003 o Estado, por intermédio da Secretaria da Educação e Inovação, reformulou as políticas educacionais do Ensino Médio, propondo a discussão coletiva da “reforma do Ensino Médio”, em repostas às atuais demandas da sociedade, incrementadas pela ciência e tecnologia, ampliando e modificando as exigências de formação.

Entre os tópicos do debate estão a:

- Necessária consolidação do Ensino Médio como etapa da Educação Básica.
- Imprescindível mudança na imagem da formação científica no Ensino Médio superando a já decantada proposta de expansão da oferta de ensino.
- Necessidade crescente de vincular a alfabetização científica com a cidadania.
- Exigência de uma matriz curricular que potencie a nova organização curricular levando em conta os conteúdos em torno dos quais se articulam questões centrais da educação e da aprendizagem. (Idem, p. 19).

A **matriz curricular** foi debatida sob dois eixos fundamentais:

a) concepção de homem e sociedade e, b) concepção de aprendizagem; e tem como finalidade rever um processo de formação e renová-lo no sentido de atender às perspectivas atuais da educação e do ensino e da profissionalização. O homem é entendido como um ser histórico-social, que vive em uma sociedade em que os homens se fazem pela cultura, em uma relação de forças e conflitos, e que a aprendizagem se dá pela mediação e por interações sociais que agem sobre as funções psicológicas superiores, constituindo o desenvolvimento humano.

As bases legais (Resolução 03 CNE, de 26 de junho de 1998) que fundamentam a reforma do Ensino Médio estão alicerçadas em duas dimensões: base nacional e parte diversificada. A base nacional comum é formada por três eixos norteadores, que são:

I – Linguagens e códigos e suas tecnologias.

II – Ciências da natureza matemática e suas tecnologias.

III – Ciências humanas e suas tecnologias.

A parte diversificada fica a critério de cada escola, que deve construir suas grades partindo das necessidades locais. A grade deve ser organizada de modo a contemplar a carga horária exigida.

A opção pelo uso da expressão **matriz curricular** pela secretaria da Educação, aponta para o conceito de currículo para além da listagem de conteúdos, do saber “atrás das grades”, evidenciando a perspectiva de currículo não-linear, contextualizado e um instrumento crítico de construção e de reconstrução do homem e do mundo.

<b>Resolução Nº 03/CBN/CNE</b>	<b>Disciplinas</b>
Linguagem e códigos e suas tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura
	Língua Estrangeira moderna
	Artes
	Educação Física
Ciências da natureza matemática e suas tecnologias	Química
	Física
	Biologia
	Matemática
Ciências humanas e suas tecnologias	História
	Geografia
	Sociologia
	Filosofia
Parte diversificada	a) Disciplina ou área optativa
	b) Disciplina ou área optativa

Quadro 2.3 - Organização da grade curricular.  
Fonte: Elaborado pelo autor (2008).

Para cumprir as finalidades do Ensino Médio previstas pela lei, como prevê o art. 6, as escolas organizarão seus currículos de modo a:

- I - ter presente que os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, mas meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações;
- II - ter presente que as linguagens são indispensáveis para a constituição de conhecimentos e competências;
- III - adotar metodologias de ensino diversificadas, que estimulem a reconstrução do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências cognitivas superiores;

IV - reconhecer que as situações de aprendizagem provocam também sentimentos e requerem trabalhar a afetividade do aluno.



---

Quais os princípios que nortearam essa reforma?

---

De acordo com o instrumento norteador dos debates; “Um novo olhar sobre a matriz curricular” (2003), os princípios norteadores são os seguintes:

- trabalho pedagógico escolar como princípio educativo que norteia o desenvolvimento da proposta curricular;
- prática de interdisciplinaridade como princípio para o desenvolvimento de um trabalho que articule os conteúdos das diversas áreas de estudo, em torno de questões centrais e/ou conteúdos que garantam a observância do princípio cognitivo e de caráter mediador do trabalho docente;
- indissociabilidade entre teoria e prática;
- consideração e observância das especificidades que caracterizam o desenvolvimento do curso, construindo e reconstruindo a metodologia no processo educativo;
- construção de uma matriz curricular como o espaço onde o conhecimento seja sistematizado e organizado de forma ágil, flexível e que reduza os limites entre o mundo do ensino e do trabalho.

Consideradas essas perspectivas, a matriz curricular e a organização do ensino em Santa Catarina foram construídas sob

uma concepção de ensino que integra o desenvolvimento de competências, visando ao prosseguimento de estudos com a aprendizagem e tomando o trabalho pedagógico como princípio educativo da formação integral do aluno, propiciando ao mesmo, um quadro teórico-prático que lhe permita compreender o processo pedagógico em sua totalidade e complexidade. (SANTA CATARINA, 2003, p. 28-29).



Que a aprovação do novo Projeto de Lei n. 7.409/06 inclui entre os deveres do Estado previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) a universalização do Ensino Médio gratuito?

Atualmente, essa lei prevê a

progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”. Este projeto é do senador Cristovam Buarque, e “altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. (BRASIL, 1996).

*– Vamos conhecer algumas premissas filosóficas de outras propostas para contextualizar o debate educacional brasileiro do período?*

## **Referenciais curriculares: São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro Rio Grande do Sul**

Também os Estados de São Paulo e Minas Gerais, na década de 1990, contagiados pelas novas tendências, pensam suas reformas curriculares e a fazem sob a perspectiva da pedagogia crítico-social e nos princípios da educação popular. As duas tendências apresentam uma preocupação com o ensino de qualidade e com a emancipação política e científica, mas divergem em relação ao conteúdo a ser ensinado nessa escola. Prevalece a organização do currículo sob a perspectiva da organização disciplinar tradicional.

No estado de Minas Gerais, o processo é liderado por Neidson Rodrigues. Participaram professores, alunos e pais. Realizou-se um diagnóstico das condições das escolas, análise dos projetos pedagógicos com o objetivo de “sistematizar as propostas para uma nova política de educação, a Secretaria de Educação, com o apoio de inúmeras outras entidades ligadas à educação” (MOREIRA, 2000), mobilizou o Congresso mineiro, e ali se concentraram mais de 5 mil escolas estaduais.

A filosofia da proposta era: “A escola deveria transmitir a todos os que a ela tivessem acesso, sem discriminação, o saber universal, ou seja, o saber historicamente acumulado, necessário à formação dos cidadãos”. (CUNHA, 1991).

A proposta curricular do Plano Mineiro, em consonância com os princípios defendidos pela pedagogia dos conteúdos, preservou as disciplinas tradicionais, enfatizando, ao mesmo tempo, a necessidade de renovações no ensino, particularmente nas disciplinas de Ciências, História, Geografia e Educação para o Trabalho. Desejava-se direcioná-las, respectivamente, para os seguintes objetivos: a) o domínio da linguagem científica, b) compreensão da realidade cultural como produto histórico das ações humanas, c) compreensão do espaço como realidade viva, d) compreensão das condições da vida do homem e da sociedade em suas determinações fundamentais e representações culturais.

No Município de São Paulo, quem coordenou a reformulação e implantação das políticas curriculares foi Guiomar Namo de Mello. Ali também ficou evidenciada “a escola como transmissora do saber sistematizado, de validade universal, que constituía parte dos bens culturais produzidos historicamente pela humanidade”. (MOREIRA, 2000).

Nesse processo de reforma, embora não tenha sido totalmente concretizada, foi extinta a disciplina de Estudos Sociais na 5ª e 6ª séries, substituindo-se pelas disciplinas de História e Geografia.

No documento oficial, ficou evidenciado o objetivo de realizar uma dinâmica de trabalho educativo que fosse suficientemente capaz de atender às

necessidades de aprendizagem e às características sociopsicoculturais das crianças das camadas populares, permitindo que o aluno adquira e domine efetivamente as habilidades e os conceitos básicos das diferentes áreas do conhecimento. (CUNHA, 1991 apud MOREIRA, 2000).

Como nas demais propostas apresentadas, a organização disciplinar também se faz presente e está em consonância com a pedagogia dos conteúdos. Priorizou-se a sequência lógica dos conteúdos de cada disciplina, de modo a evidenciar as prioridades, assim como se faz nas propostas dos estados de Santa Catarina e Minas Gerais.

A reforma curricular do estado do Rio de Janeiro apresentou-se com nuances diferenciadas das observadas nos Estados citados. Ganhou expressividade a influência dos pressupostos da educação popular, inspirada nos movimentos sociais e na pessoa do educador Paulo Freire. O referencial estava voltado para a valorização dos saberes em uma dimensão crítica capaz de construir um processo de conscientização pela escola. Os conteúdos eram trabalhados por eixo organizador de acordo com a realidade e não mais como conteúdo disciplinar pré-fixado, seriam os denominados temas geradores. Estava muito presente, também, o diálogo entre educandos e educadores e intelectuais. A maneira de organizar o ensino não era uma forma mecânica e impositiva, mas compartilhada e dialogada.

Nessa perspectiva, acentuou-se a valorização da pedagogia. Nessa prática reside a possibilidade de refletir também sobre as práticas na tentativa de desvelamento de possibilidades.

Na reformulação realizada no Rio de Janeiro, muitos desses princípios não foram seguidos. As disciplinas e os métodos de ensino tradicionais foram basicamente preservados e associados a diferentes atividades culturais, pautadas pelo respeito à cultura popular. Foi nesse sentido que mais se fez presente a influência de Freire. Particularmente nas escolas de tempo integral, cuja implantação foi liderada por Darcy Ribeiro, a proposta pedagógica combinou diferentes tendências, misturando elementos da educação popular, da pedagogia dos conteúdos e mesmo do escolanovismo com Piaget, Rogers e Gramsci. Elementos de teorizações críticas integraram-se, assim, a princípios psicológicos referentes ao desenvolvimento e à aprendizagem. O propósito foi associar aquisição de conteúdos e conscientização, de acordo com as sugestões dos adeptos da educação popular. (MOREIRA, 2001, p. 114).

Na década de noventa, no rastro dos PCNs, que são influenciados por uma pedagogia crítica, outras propostas foram desenvolvidas sob um espectro de autonomia e se tornaram referenciais importantes do ponto de vista da ampliação dos debates para uma educação mais democrática e emancipatória.

Um dos conceitos inseridos na proposta político-pedagógica da Escola Cidadã por ciclos de formação é a “progressão”. É um dos elementos centrais da proposta. Senão o elemento central, pois assegura o direito de todos à continuidade e à conclusão da educação básica de pelo menos nove anos. É preciso entendê-lo enquanto processo pelo qual passam todos os sujeitos envolvidos durante todo o tempo de formação. (LOCH, apud LIBÂNEO, 2006, p. 105).

No município de Porto Alegre, por exemplo, a proposta da **Escola Cidadã** assumiu características parecidas. O objetivo era atender para as relações de poder estabelecidas em todos os espaços e campos de atuação do currículo. O Ensino Fundamental foi estruturado por ciclos de formação (3 ciclos de 3 anos cada), respeitando o ritmo, o tempo e os saberes dos alunos, procurando redimensionar os aspectos relacionados a organização disciplinar, promovendo uma integração cada vez mais próxima. Três dimensões orientaram a proposta de Porto Alegre: a interdisciplinaridade, a avaliação emancipatória e a educação popular.



Podemos dizer, diante do exposto, que nas capitais apresentadas os princípios para a organização do currículo estavam focados sob a mesma perspectiva, mas na estruturação acabaram tendo uma conotação diferenciada. Em São Paulo e Porto Alegre, escolheu-se a interdisciplinaridade; em Belo Horizonte, preferiram-se eixos transversais e norteadores; no Rio de Janeiro, os princípios educativos e núcleos conceituais; em Santa Catarina, a opção pela característica sócio-Cultural, mas que mantém uma visão disciplinar em que seleciona temas/conteúdos norteadores para as diversas áreas.

Escapou-se, assim, da ideia de que uma proposta curricular corresponde a uma lista detalhada de conteúdos, procedimentos e avaliação para todas as escolas. Entendeu-se que essa definição deve ocorrer no âmbito do projeto pedagógico de cada escola, cabendo aos órgãos centrais o estabelecimento dos objetivos gerais norteadores dos projetos. Como se vê, o foco foi mais na integração de conhecimentos localmente escolhidos que no saber sistematizado universal, defendido pela pedagogia dos conteúdos. Não surpreende, então, a significativa influência de Freire em quase todas as reformulações da escola brasileira.

O objetivo aqui não foi trazer o conteúdo das propostas curriculares desses estados, pois os modelos se movimentam e sempre no sentido da direção de uma educação de qualidade do ensino, movendo-se também as concepções. Pode-se inferir, no entanto, que os referenciais apresentados incluíram em seus processos constantes discussões para adequação das políticas públicas para a educação brasileira. A finalidade foi mostrar

como as propostas nascem e se estruturam... e cabe dizer que há sempre um “cenário histórico” que funciona como base para os modelos pedagógicos, e suas filosofias resultam como implicações de pensamentos e ações no interior da sociedade e da escola.



## Síntese

Esta unidade tratou da relação do currículo formal, instituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de propostas ou referenciais pedagógicos estaduais, fazendo uma articulação com o currículo real, aquele que é desenvolvido nas instituições escolares que fazem a seleção de questões relevantes e pertinentes ao projeto pedagógico da escola para compor o conjunto de ações. Podemos dizer que o currículo real somente terá efeito se cumprir com os compromissos da escola e tiver relação com a vida concreta dela. Você percebeu as características de cada organização.

As diretrizes curriculares nacionais são estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação e servem de base e referência para a construção das políticas públicas estaduais, regionais e locais. Para alcançar as finalidades, a LDB indica elementos que devem constituir os currículos dos Ensinos Fundamental e Médio: a) uma base nacional comum e b) uma parte diversificada (que atenda às características regionais e locais da sociedade, culturais e econômicas).

Os PCNs foram elaborados pelo MEC e colocados à disposição dos professores com o objetivo de aprimorar a qualidade de ensino. Eles podem ser usados como referência e orientação, mas fica claro que respeitam a diversidade e a peculiaridade sociocultural da clientela atendida nas respectivas escolas. As propostas pedagógicas estaduais devem atender às diretrizes curriculares nacionais e podem orientar-se pelo PCNs. Elas nascem, geralmente, das insatisfações ou da necessidade de mudanças. Comumente, atendem aos movimentos ou manifestações ou movimentos ideológicos em prol de uma necessidade social.



## Atividades de autoavaliação

### Questão única

Esta atividade tem como finalidade fazer um levantamento do que acontece na escola, fazendo uma análise da proposta pedagógica dela. É uma espécie de balanço para que os agentes da escola saibam qual a realidade institucional, quer seja física, ideológica e operacional. Em síntese, o que se TEM e o que é preciso BUSCAR... o real e o ideal. E como tudo é feito progressivamente, passo a passo, e deve ser fruto do trabalho coletivo... é o 'raio X' da escola do ponto de vista da organização do currículo e da proposta pedagógica.

**O assunto é:** Repensando as práticas na escola.

É início de ano; os professores voltam de férias, alguns animados e com saudades dos alunos e de rever os colegas de trabalho, outros voltam contrariados porque pressentem uma rotina desgastante e intensa de 200 dias letivos... Bem, mas cada qual com seu sentimento e impressão...

É reunião de planejamento. A gestora da escola reúne todos os professores no auditório e os chama para o compromisso de discutir o **Projeto Pedagógico** da instituição, pois ainda faltam 20 dias para o início das aulas e é preciso planejar, e, "planejar com responsabilidade sob os princípios político-pedagógicos da escola, para que os alunos possam aprender com significado e se desenvolverem em todos os níveis", diz a gestora.

Desse modo, é preciso repensar algumas práticas, rever a forma como o currículo é implementado e a organização do ensino na escola, bem como avaliar o projeto pedagógico da escola. Com a adesão imediata de alguns professores, a gestora foi bem compreendida (há os que são "sempre" contra, mas como o projeto é coletivo, devem aderir também... fazer a parte que lhes cabe como profissionais), deu início aos trabalhos: alertou que o trabalho vai ser desafiador e todos têm a ganhar com isso! Então, mão à obra! Foi o sinal de partida da gestora.

Em primeiro lugar, ela solicitou aos professores que, em grupos, fizessem uma relação de itens importantes a serem considerados para fazer uma espécie de "balanço" inicial das práticas na escola. Em seguida, seriam discutidos e trabalhados por partes. Esses itens deveriam contemplar desde os níveis de gestão geral até a específica, ou seja, os modelos de prática de ensino. É um grande desafio. Você não acha?

Vejam bem, criticar é sempre bem mais fácil... apresentar soluções é que "são elas", mas agora é preciso apontar (denunciar) e apresentar soluções (anúncios) de melhoria... e quando isso é feito em parceria e de forma participativa tudo fica melhor.

Mas a gestora da escola antecipou, este é o início do trabalho, vamos fazer isso durante todo o ano... pois a mudança de práticas não se faz em apenas 20 dias.

Bem, se é para melhorar a qualidade do trabalho e também da aprendizagem, parece que estar a favor é sempre a melhor alternativa. Pausa para um cafezinho para iniciar o trabalho.

Lembram as questões problematizadoras que estudamos no início. Elas cabem aqui, agora.

Vamos ajudar os professores e especialistas? O que você elencaria como prioridade para discussão e revisão?

- Qual a concepção da proposta curricular desenvolvida pela escola? Há proposta? A escola utiliza os PCNs como instrumento norteador?
- Como é a organização do ensino? (A LDB apresenta várias possibilidades para a organização da educação básica) ver qual o caso da escola.
- Como estão sendo organizadas as questões centrais do ensino na proposta curricular (conteúdo/forma - metodologia/avaliação)?
- Os problemas novos, os temas novos são discutidos nas propostas pedagógicas? Existe uma proposta pedagógica, um plano político-pedagógico? Qual a visão de mundo, de homem, de sociedade, de escola, aluno e conhecimento ela preconiza?
- Há uma compreensão da finalidade do que se ensina e do que o aluno precisa aprender?
- Existem discussões sobre o que selecionar e o que é mais importante para o currículo formativo do aluno em cada disciplina?
- As disciplinas e seus campos conceituais conseguem fazer com que o aluno responda às questões do cotidiano da escola e suas necessidades?
- A formação profissional dá conta das compreensões necessárias do processo de ensino e aprendizagem?
- As disciplinas como Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa etc. atingem os objetivos do conhecimento a partir da seleção dos seus conteúdos das propostas curriculares, sejam elas federais, estaduais ou municipais? Com que critérios essa seleção é feita?
- Que saberes são valorizados pela escola? E que saberes precisam ser considerados como constituintes dos principais agentes do processo educativo: professores e alunos?
- Como pretendem ou pretenderam as diretrizes de abrangência macro atingir as realidades regional e local?
- Como está acontecendo a gestão da escola? Como se dá o papel do gestor(a), atuação dos professores e a participação da comunidade etc.

- O que contempla o PPP da escola? Como foi elaborado? Como está sendo avaliado?
- Como está sendo tratada a nova proposta do Ensino Fundamental de nove anos?
- Quais as condições de trabalho? E a valorização do profissional.

Vamos colocar as questões na forma de categoria?

Sintetizando em itens
* Preocupação com a aprendizagem dos alunos
* Processo de avaliação
* Gestão da escola
* Projeto Político Pedagógico

Em seguida, ela solicitou que reunissem os itens a partir dos questionamentos feitos, e se fizesse uma síntese das categorias e que de todos registrassem o que já era uma conquista, ou seja, o que a escola já possuía e o que ainda era um desafio que precisavam perseguir ou melhorar:

Conquista	Desafio
* Reuniões pedagógicas mensais	* Tentar reuniões quinzenais e incorporar as discussões como ação prática
* Elaboração coletiva do PPP	Reavaliá-lo mensalmente nas reuniões pedagógicas

Na sequência, façam o seguinte, solicita a gestora: “selecionem três desafios que vocês consideram relevantes, que ainda não estejam acontecendo de forma eficiente, ou ainda não foram implementados e que são de extrema importância, e pensem um projeto de ação para conseguirmos implantá-los.”

Desafio	Obstáculos	Projeto de ação/possibilidades



## Saiba mais

Para justificar a necessidade da elaboração de uma nova proposta que já está amparada em legislação, os PCNs (BRASIL, 1997), há uma descrição das principais tendências pedagógicas que convivem no Brasil atual e que, em síntese, apresentamos para que você possa contextualizar as políticas educacionais. Veja o texto:

“(...) Fazendo uma redução necessária a este contexto, serão expostas as quatro grandes tendências pedagógicas: a tradicional, a renovada, a tecnicista e aquelas marcadas centralmente por preocupações sociais e políticas. (...)”

*Pedagogia Tradicional* é uma proposta de educação centrada no professor, sendo função deste vigiar, aconselhar, corrigir e ensinar a matéria através de aulas expositivas, ficando a cargo dos alunos prestar atenção e realizar exercícios repetitivos para gravar e reproduzir a matéria dada.

A metodologia decorrente baseia-se na exposição oral dos conteúdos, seguindo passos pré-determinados e fixos para todo e qualquer contexto escolar. (...) Na maioria das escolas esta prática pedagógica foi caracterizada por sobrecarga de informações passadas aos alunos, tornando o conhecimento pouco significativo e burocratizado.

O professor tem papel central no processo de ensino e aprendizagem (...) um organizador dos conteúdos e estratégias de ensino e, portanto, o guia exclusivo do processo educativo. (...)

*A Pedagogia Renovada* inclui várias correntes, que de uma forma ou de outra estão ligadas ao movimento da Escola Nova ou da Escola Ativa, que embora admitam divergências, assumem um mesmo princípio norteador de valorização do indivíduo como ser livre, ativo e social. O centro da atividade escolar não é o professor nem os conteúdos disciplinadores, mas sim o aluno ativo e curioso. O mais importante não é o ensino, mas o processo de aprendizagem. (...)

O professor é o facilitador no processo de busca de conhecimento do aluno, organizando e coordenando as situações de aprendizagem. (...)

Esta concepção trouxe a idéia de globalização e dos centros de interesses que foram inadequadamente transformados em práticas espontaneístas. (...) Essa tendência teve grande penetração no Brasil, na década de 30, para o ensino pré-escolar e até hoje influencia muitas práticas pedagógicas.

Nos anos 70, proliferou o que se chamou de 'tecnicismo educacional', inspirado nas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino, definiu uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes. (...) O que é valorizado nesta perspectiva, não é o professor mas sim a tecnologia, o professor passa a ser um mero especialista na aplicação de manuais e sua criatividade fica dentro dos limites possíveis e estreitos da técnica utilizada. (...) Esta orientação foi dada para as escolas pelos organismos oficiais durante os anos 60 e até hoje persiste em muitos cursos com a presença de manuais didáticos com caráter estritamente técnico e instrumental.

No final dos anos 70 e início dos 80, constituíram-se as denominadas Pedagogia Libertadora e Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, ambas propondo uma educação crítica a serviço das transformações sociais, econômicas e políticas para a superação das desigualdades existentes no interior da sociedade.

*A Pedagogia Libertadora* tem suas origens no movimento da educação popular, no final dos anos 50 e início dos anos 60, quando foi interrompida pelo golpe militar de 1964, e retoma o seu desenvolvimento no final dos anos 70 e início dos anos 80. Nesta proposta a atividade escolar pauta-se em discussões de temas sociais e políticos e em ações sobre a realidade social

imediatas; analisa-se os problemas, os fatores determinantes e estrutura-se uma forma de atuação para que se possa transformar a realidade social e política. O professor é um coordenador de atividades que organiza e atua conjuntamente com os alunos.

*A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos surge no final dos anos 70 e início dos 80 e é uma reação de alguns educadores que não aceitam a pouca relevância que a pedagogia libertadora dá ao aprendizado do chamado 'saber elaborado', historicamente acumulado e que constitui o acervo cultural da humanidade. (...) Compreende que não basta ter como conteúdo escolar as questões sociais atuais, mas é necessário que se possa ter o domínio de conhecimentos, habilidades e capacidades para que os alunos possam interpretar suas experiências de vida e defender seus interesses de classe." (1, 12-13)*

Além dessa exposição das grandes tendências dos modelos vigentes na educação brasileira desde a década de 30, os PCN ainda fazem referência à presença, nos últimos anos, da Psicologia Genética, que marcou "a pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita" a partir dos anos 80, observando que "a metodologia utilizada na pesquisa foi muitas vezes interpretada como uma proposta de pedagogia construtivista para a alfabetização, o que expressa um duplo equívoco: redução do construtivismo a uma teoria psicogenética de aquisição da língua escrita e transformação de uma pesquisa acadêmica em método de ensino. (1, 14)".

(BRASIL, 1997).



# 0 conhecimento e a aprendizagem: teorias e bases epistemológicas



## Objetivos de aprendizagem

- Analisar o conhecimento a partir das teorias epistemológicas.
- Compreender a relação entre conhecimento, ensino e aprendizagem.
- Analisar as diversas práticas pedagógicas advindas das tendências epistemológicas.
- Identificar os elementos da relação conhecimento, aprendizagem e ensino.



## Seções de estudo

- Seção 1** Componentes epistemológicos do conhecimento
- Seção 2** A aprendizagem, suas teorias e implicações pedagógicas
- Seção 3** A relação do conhecimento com a aprendizagem



## Para início de estudo

A compreensão da prática pedagógica a partir da concepção de conhecimento é uma das questões de maior destaque no cenário atual e relevante do ponto de vista do ensino e da aprendizagem. As contradições geradas na relação entre a formulação das teorias e a prática docente são visíveis no âmbito escolar e nos alertam para a necessidade de romper velhos paradigmas para trilhar a docência ancorada na flexibilidade, na diversidade e na exigência das novas configurações que se apresentam. Esse enfoque se constrói em um espaço histórico e sociocultural diverso e múltiplo, como vimos anteriormente.

A sala de aula, apesar de se constituir em um espaço físico esquadrinhado, muitas vezes intencionalmente, comporta um conjunto de protagonistas que buscam conhecimentos, formação e aperfeiçoamento de competências para poder dar conta das exigências do cotidiano, da formação técnica e profissional, da construção do conceito e da aplicação prática – que é o aluno.

Um ambiente de aprendizagem é espaço que extrapola as condições físicas e se consolida na prática da construção de saberes e nas relações interpessoais, e isso se faz com a seleção coerente de conteúdos e de estratégias adequadas para atingir os objetivos do ensino – de um ensino que deve se dar numa relação de interdependência com as múltiplas formas e interativas de comunicação articuladas com o trabalho e com a vida. Por isso a necessidade de o professor se preocupar com o planejamento com vistas a priorizar competências segundo as exigências do conhecimento.

Mas como se adquire e se desenvolve o conhecimento? Quais os principais fatores que intervêm no processo cognitivo? Como chegar ao domínio dos conceitos? E como desenvolver a capacidade de raciocínio e da consciência crítica? Afinal, para que serve o conhecimento?

Nesta unidade, você vai estudar um pouco mais sobre o conhecimento e a relação com a aprendizagem.

**Pensemos no seguinte:** se existem novas projeções para o conhecimento, sendo que este não mais é visto como na Antiguidade, e, dentre tantas práticas, já não estamos mais diante da predominância do ensino do conhecimento do fato, puro e simplesmente, da relação de estabilidade e durabilidade do conhecimento, se faz necessário, então:

- a) analisar e definir quais são as qualificações mais adequadas e as capacidades (competências) do homem em relação às novas práticas no dia a dia – no trabalho e na vida;
- b) repensar os conceitos curriculares, didáticos e definir os novos modelos pedagógicos para a construção das novas competências contribuindo com essa nova perspectiva de formação.

Que novas combinações são necessárias, então? Que novos métodos de formação precisam ser desenvolvidos? Como pode ser trabalhada pedagogicamente a competência para a ação contextualizada entre o conhecimento e o processo de formação, por exemplo?

Os novos princípios pedagógicos dependem da forma como você concebe o processo educativo, a aprendizagem, as teorias do conhecimento e, conseqüentemente, sua prática.

*- Podemos ver algumas respostas mais adiante, mas agora vamos iniciar estudando o que é o conhecimento e como foi sendo compreendido no decorrer dos séculos.*

## Seção 1 - Componentes epistemológicos do conhecimento

Você viu e sempre verá, neste estudo, que defendemos a ideia de que transformar conhecimentos implica transformar saberes. Quando isso se dá pela escola, são saberes que alunos e professores possuem: suas histórias de vida, experiências, expectativas, gerando novos conhecimentos. Mas é importante que saiba que o conhecimento distingue-se da mera informação porque está ligado a uma intencionalidade. Tanto o conhecimento, assim como a informação, consiste em proposições verdadeiras, porém, o conhecimento pode ser concebido como informação com um propósito ou uma utilidade, concorda?

O conhecimento não se limita às descrições, hipóteses, aos conceitos, às teorias, aos princípios e procedimentos que são ou úteis ou verdadeiros, por isto existem muitas formas de explicá-lo. A epistemologia é a ciência que estuda o conhecimento e que pode nos dar uma noção mais clara de como ele se organiza e vem sendo entendido ao longo dos séculos.



Para início de conversa, você sabe o que é **epistemologia**?

---

Rapidamente, podemos dizer que a “Epistemologia” significa, etimologicamente, discurso (logos) sobre a ciência (episteme), e surgiu somente no século XX no dicionário filosófico. Segundo estudiosos, é uma área de difícil definição devido à natureza dos problemas que ela aborda. Mas, em síntese, podemos dizer que “teria por função resolver o problema geral das relações entre a filosofia e as ciências procurando saber se tal problema é verdadeiro ou se deve procurar outras funções e métodos fora da perspectiva filosófica”. (JAPIASSU, 1934, p. 24).

Bem, existem diferentes formas de compreender o conhecimento e suas possibilidades em relação ao sujeito e ao objeto. A tarefa da epistemologia é, portanto, conhecer a relação conhecimento-processo, conhecimento-estado e captar a realidade a ser conhecida, ou seja, o “devir” do conhecimento tendo a função de analisar e explicar suas etapas de estruturação.



Entretanto, é bom lembrar que nunca se chega a conclusões definitivas, um *conhecimento* é sempre provisório, inacabado e em transição e sua condição de existência é interdisciplinar, porque entram em cena diversos pressupostos e múltiplos campos de conhecimento.

E é esta condição que nos coloca, agora, diante da história e das tendências do conhecimento para que possamos entender melhor as relações pedagógicas no interior das escolas – suas práticas e justificativas, o planejamento e a própria aprendizagem. Vamos lá?

Em um primeiro momento, podemos destacar que todas as filosofias desenvolveram espontaneamente uma teoria do conhecimento e uma filosofia das ciências tendo como objetivo evidenciar os meios do conhecimento científico, elucidar os objetos aos quais o conhecimento se aplica e fundar a validade desse conhecimento. (JAPIASSU, 1934, p. 25).

A história do pensamento humano não é recente, remonta a séculos. Parmênides de Eléia, um filósofo do início do século V a.C., dizia que a verdade é imutável, caso contrário, é mera opinião. Platão escreveu suas obras em forma de diálogos em que diferentes personagens discutem acerca de um determinado tema. Aliás, o diálogo não é apenas a forma como o filósofo se expressa, mas também a base de seu método filosófico de descoberta da verdade. Para Platão, o **conhecimento é resultado do convívio entre homens que discutem de forma livre e cordial.**



### O mito da caverna

O livro “A República” ilustra a teoria das ideias. Trata-se de uma alegoria que ficou conhecida como mito da caverna. Segundo o escrito de Platão, o conhecimento do mundo sensível (o mundo que podemos conhecer por meio dos órgãos dos sentidos) é inferior à contemplação da verdade. Os homens, porém, tendo vivido sempre em uma caverna, acorrentados, acreditam que as sombras que veem projetadas na parede sejam a verdade. Mas só é possível conhecer a verdade além de nossos preconceitos e crenças. Só o filósofo se liberta e vê a realidade à luz do sol.

O filósofo Sócrates, por exemplo, ensinava pela oralidade, pela conversação e podemos dizer que possuía uma veia de educador. Ressaltava que opiniões não são verdades, pois não se fundamentam em argumentos científicos. Platão contribuiu com a obra de Sócrates, salientando que o mundo conhecido por nós não é a verdade, o que se vê é uma representação do verdadeiro, que se encontra em um mundo à parte, o “Mundo das Ideias”.

Aristóteles, discípulo de Platão, defendeu a concepção de que “a essência de cada coisa está na própria coisa”, foi um dos primeiros a fazer pesquisas científicas. Suas investigações filosóficas deram origem a diversas áreas do conhecimento. Entre elas, podemos citar a Biologia, a Zoologia, a Física, a História Natural, a Poética, a Psicologia, além de disciplinas ligadas diretamente à Filosofia como a Ética, a Teoria Política, a Estética e a Metafísica. Cada uma dessas áreas é discutida com bastante cuidado e detalhamento pelo filósofo. Suas investigações, muitas vezes de caráter exploratório, não chegavam a conclusões definitivas. De modo geral, Aristóteles fazia uma lista das hipóteses já enunciadas sobre determinado assunto e demonstrava sua inconsistência para, a seguir, buscar respostas que preservassem o melhor das hipóteses analisadas.

Na Idade Moderna, René Descartes pôs em dúvida o pensamento de Aristóteles e questionou até que ponto o homem teria a capacidade de conhecer a verdade. Para ele, os homens se baseavam em opiniões, mas as certezas poderiam estar muito distantes. A partir dessa época, surgiu o movimento filosófico chamado **Empirismo**, que entende que só pode ser verdadeiro aquilo que pode ser demonstrado.

Seguindo tal linha de pensamento, seus estudos tiveram início colocando em dúvida sua própria existência. Descartes chegou, então, à conclusão de que uma consciência clara de seu pensamento provava sua própria existência. Isto foi considerado um fato verdadeiro sob o qual ele passou a provar a existência de diversas outras coisas. Sua conclusão foi divulgada e registrada por meio da bem conhecida e clássica frase de origem latina: *Cogito, ergo sum*, ou “Penso, logo existo”.

A preocupação com a natureza do conhecimento humano aparece também na obra de Immanuel Kant (1781), que surge como uma nova **teoria do conhecimento**. Para ele, o conhecimento humano é inerente ao próprio homem. “Não conhecemos as coisas em si, mas a imagem que produzimos das mesmas”, assim Kant contesta o **inatismo** e o **empirismo** por centrarem-se na realidade exterior (os objetos do conhecimento), pois o empirismo defende que as ideias surgem da experiência sensível, ou seja, “nada está no pensamento que não tenha estado primeiramente nos sentidos”. Para Kant, a relação entre o inato e o empírico consiste em que a estrutura da razão é inata, e os conteúdos que a razão conhece dependem da experiência, ou seja, são fornecidos pela experiência e, portanto, se diversificam no tempo e no espaço.

Kant, por sua vez, foi contestado por Hegel, que também teceu críticas ao inatismo e ao empirismo. Para Hegel, a razão é histórica e as três interpretações desprezaram a existência dela. Para Hegel, a razão é, necessariamente, a unidade essencial do objetivo e do subjetivo. O **apriorismo** defende a ideia de que o conhecimento se origina da razão e dos sentidos. O homem nasce com o entendimento e a sensibilidade, e ambos convergem. A sensibilidade é a capacidade passiva sendo afetada pelos objetos exteriores e tem duas formas puras a priori: o espaço e o tempo.

A partir do século XIX e início do século XX, ainda com a permanência das teorias **empiristas** e **aprioristas**, surgem novas correntes, como a do **Positivismo** de Augusto Comte, por exemplo, o qual afirma que só se pode ter como verdadeiro aquilo que apreendemos pelos nossos sentidos e que pode ser mensurado. O **construtivismo**, o **neo-construtivismo**, o **sócio-interacionismo** e suas derivações, surgem como o contraponto entre as teorias existentes ou são propostas que tentam dar explicações para o conhecimento, principalmente situando a relação ensino-aprendizagem.



Mas, então, o que significa conhecer? O que é o conhecimento? Afinal, para que serve?

---

As abordagens epistemológicas sempre partem desta questão básica: qual o papel do **objeto** e do **sujeito** no processo de conhecimento. Essa pode ser considerada a primeira questão. Entende-se por objeto tudo aquilo que pode ser estudado pelo homem, incluindo a si mesmo e até o próprio pensamento, pode ser material e imaterial, portanto, qualquer realidade material, psíquica ou espiritual pode ser objeto epistemológico. Até aí tudo bem? Conseguiu acompanhar?

Então vamos adiante para verificar quais as teorias e bases epistemológicas que podem nos dar algumas respostas sobre como construímos, como se constituem os conhecimentos e, por sua vez, a aprendizagem e, assim, quais as demandas de ensino e da relação que dele se estabelece.

Segundo Davidov (1998), “Os conhecimentos de um indivíduo e suas ações mentais (abstração, generalização etc.) formam uma unidade”. Segundo Rubinstein, “o conhecimento (...) não surge em dissociação da atividade cognitiva do indivíduo e não existe sem referência a ele”. Portanto, é justificável considerar os conhecimentos como o resultado das ações mentais que implicitamente abrangem o conhecimento e, por outro lado, como um processo por meio do qual podemos obter esse resultado no qual reflete o funcionamento das ações mentais. Consequentemente, é totalmente aceitável usar o termo “conhecimento” para designar tanto o resultado do pensamento (a reflexão da realidade) quanto o processo pelo qual se obtém esse resultado (ou seja, as ações mentais). (DAVIDOV *apud* LIBÂNEO, 2004, versão eletrônica).

O nosso objetivo é compreender o processo de aprendizagem, por isso, é importante salientar que Davidov, segundo Libâneo, diz que a aprendizagem:

(...) é estruturada conforme o método de exposição do conhecimento científico, mas o pensamento que um aluno desenvolve na atividade de aprendizagem tem algo em comum com o pensamento de cientistas que expõem o resultado de suas pesquisas, quando se utilizam abstrações, generalizações e conceitos teóricos. É verdade que não há uma identidade com o raciocínio dos cientistas, porque as crianças não criam conceitos, imagens, valores e normas, mas se apropriam delas no processo de aprendizagem. (IDEM).

Bem, mas qual a relação da Didática (teoria pedagógica) com as teorias do conhecimento? Você pode estar se perguntando, não é mesmo? Astolfi e Develay, citados por Saviani (2003, p. 139), dizem o seguinte:

Toda sugestão didática integra (...) uma reflexão epistemológica (aquela que pode dar conta da lógica dos saberes biológicos, físicos ou químicos), uma *reflexão psicológica* (aquela que pode dar conta da lógica da apropriação dos saberes em geral) e uma *reflexão pedagógica* (aquela que se ancora mais ainda nas ciências da relação).

Desse modo, percebe-se a importância de se tratar pedagogicamente a matéria a ser ensinada, pois ela requer, também, modos universais do conhecimento (reflexão epistemológica) e modos de aprendizagem (reflexão psicológica), e o ensino com as suas variadas formas (relação entre métodos e conteúdos) possibilita tornar o objeto conogscível ao aluno e construir a aprendizagem.

O professor precisa mobilizar situações para que o aluno se aproprie do objeto, produzindo o conhecimento; essa dinâmica necessita de uma atividade intencional - o planejamento -, e deve considerar os fatores internos e externos, científicos e culturais. Sobre as relações entre ensino e aprendizagem veremos mais adiante, mais especificamente na unidade seguinte. Vamos analisar, a seguir, uma situação para poder contextualizar um pouco mais e seguir? Vamos lá!

## Situação A – Conversas sobre o aprender



Laura estava brincando no parque com sua filha e ouviu umas pessoas conversando... tratava-se de escola, educação etc. Como toda “boa” professora, Laura começa a prestar atenção, o diálogo é longo, mas num dado momento ouviu o seguinte:

- Eu acho que os alunos têm condições de aprender tudo, desde que o professor tenha um bom planejamento.
- Toda a criança ou adulto tem condições de aprender e aprende, e se já conhecem muita coisa, muitas coisas eles já sabem e o professor deve levar em conta isso.
- Eu acredito que para que os alunos possam aprender eles devem ter alcançado um certo nível de desenvolvimento, caso contrário não dá certo... eles não podem passar adiante.
- Ah, eu acho que não... alguns nunca vão aprender, sempre foi assim, você não vê o Julinho? É igual ao pai, nunca aprendeu a ler e o Julinho é filho dele, você acha que com o Julinho será diferente?
- Bom, mas eu tenho pra mim que é o professor que sabe e os alunos vão lá para que ele passe os conhecimentos para eles. Essa coisa de dizer que os alunos sabem é balela, sabem essas coisas do dia-a-dia, mas das matérias, não!

**O que você pensa acerca desse diálogo...  
Insira sua impressão em três linhas, e  
acompanhe a seção seguinte.**

---

---

---

---

---

A forma como cada professor concebe o sujeito e o objeto e seus processos, vai determinar como ele vai agir em sala de aula, concorda? Assim, cada teoria vai desenhar uma forma de compreensão e, conseqüentemente, uma atuação em sala de aula; e vai dar um entendimento de aprendizagem. Quem acredita na visão construtivista, por exemplo, entende que a questão da maturação é importante para o desenvolvimento e para a aprendizagem, e isso vai refletir na prática docente, que o professor só vai trabalhar determinado conteúdo se e quando suas estruturas estiverem “maduras”.

Agora, se sua concepção for behaviorista, por exemplo, os fatores internos não são centrais no processo de desenvolvimento, a aprendizagem vai depender muito do ambiente. É uma tendência comportamentalista, e se o ambiente não possui estrutura, os professores podem dizer não “há condições para desenvolver uma boa aula”.

Se a visão é sóciointeracionista, então o papel do mediador é fundamental e para a criança se desenvolver ela precisa aprender... “o bom ensino”, dizia Vygotsky, “é o que se adianta ao desenvolvimento”. Adiante, estudaremos melhor essas concepções.

*- Vamos aprofundar um pouco mais os conhecimentos acerca das diferentes correntes e teorias e perceber como se podem conceber as diversas formas de conhecimento no processo de aprendizagem?*

## Seção 2 - A aprendizagem, suas teorias e implicações pedagógicas



Figura 3.1 - Foto: Turma de 5 anos – Jardim de Infância Clube do Mickey (PG) (1998).  
Fonte: Acervo do autor (2008).

As teorias de aprendizagem têm como finalidade dar visibilidade à dinâmica envolvida nos atos de aprender, partindo da compreensão da função cognitiva do ser humano. Elas se apresentam com o objetivo de proporcionar elementos para explicar a relação entre o conhecimento já existente e o novo conhecimento, a relação entre o ato de ensinar e a ação de aprender. As relações entre as teorias do conhecimento e teorias e tendências pedagógicas estão diretamente ligadas ao desenvolvimento do pensamento e a construção dos saberes, ou seja, se estabelece uma relação entre saber/conhecimento/aprendizagem.

Vamos a elas, então?

### **Empirismo (Bacon e Lock): a experiência**

A experiência adquirida em função do meio físico mediada pelos sentidos é, na epistemologia empirista, a única fonte de conhecimento humano. O sujeito se encontra, por sua própria natureza, vazio, como uma “tábua rasa”, uma folha de papel em branco. A experiência é individual, é particular e subjetiva, portanto, não universal.

O desenvolvimento do empirismo ocorreu na Inglaterra, principalmente nos séculos XVII e XVIII, com John Locke (1632-1704). Para ele, o homem não pode atingir a verdade definitiva, pois tem nos fatos, e não nele, a fonte principal para tal explicação. Refuta a ideia das teorias inatas e, com isso, destaca a importância da educação e da instrução na formação do homem.

### **Behaviorismo (Pavlov): comportamentalista**

Pavlov (1849-1939), fisiólogo russo, desenvolveu experiências com cachorros investigando os comportamentos reflexos originados por estímulos. Isso é chamado de teoria do condicionamento humano. Ele analisou o processo de salivação produzido por um estímulo. A salivação é uma resposta condicionada, provocada no animal após o toque de uma campainha à qual se seguia imediatamente uma porção de carne. Depois de algum tempo, o estímulo (pedaço de carne) é retirado, e a campainha torna-se capaz de eliciar a resposta de salivação.

J. B. Watson (1878-1958) definia a psicologia como sendo “a ciência que estuda o comportamento observável, mensurável e possível”. Watson realizou estudos sobre a influência do meio no comportamento animal e humano, a partir de um programa de estímulo e resposta. Todo estímulo eficaz provoca sempre uma resposta imediata, de alguma espécie.

Para os behavioristas, a aprendizagem é entendida como uma modificação do comportamento provocada pelo agente que ensina, pela utilização adequada dos estímulos reforçadores, sobre o sujeito que aprende (o que tanto pode ser negativo como positivo).

### **Apriorismo: Gestalt**

Esta se opõe ao empirismo porque considera que o indivíduo, ao nascer, já traz consigo, determinadas, as condições do conhecimento e da aprendizagem que se manifestarão ou imediatamente (inatismo) ou progressivamente pelo processo geral de maturação. Toda atividade de conhecimento é exclusiva do sujeito, o meio não participa dela.

Dentro do apriorismo surge a *Gestalt*: que afirma que o conhecimento se produz porque existe, no ser humano, uma capacidade interna, inata, que predispõe o sujeito ao conhecimento; há uma super valorização da percepção como função básica para o conhecimento da realidade. Chega a confundir percepção com cognição. A teoria da *Gestalt* é conhecida, também, como a da aprendizagem por “insight”.

Os gestaltistas falam em traços de memória, que são efeitos que as experiências deixam no sistema nervoso. Esses traços formam totalidades isoladas chamadas de gestalts. Aprender não é uma forma de adicionar traços novos e subtrair os antigos, mas uma questão de transformar uma gestalt em outra. A *Gestalt* concebe os processos psicológicos como função do campo presente e nega o papel explicativo às experiências passadas nas situações que seguem umas as outras.



---

A pedagogia apriorista é não-diretiva e o professor assume o papel de auxiliar do aluno, um facilitador. O aluno já tem um saber que ele precisa, apenas, trazer à consciência, organizar ou, ainda, recheiar de conteúdo. O professor deve intervir o mínimo possível.

---

### **Construtivismo (Jean Piaget): interacionismo**

O construtivismo ou interacionismo apresenta-se epistemologicamente compreendendo a interação do sujeito com o objeto. A epistemologia construtivista de Jean Piaget se preocupou em estudar o sujeito e as questões ligadas à inteligência.

Segundo esse autor, o conhecimento se constrói na interação do sujeito/objeto. As estruturas não estão pré-formadas, são construídas. Há, no ser vivo, elementos variáveis e invariáveis. Ocorre uma construção contínua de estruturas variadas.

A partir da concepção da psicologia genética, entendida como o estudo do desenvolvimento das funções mentais, Piaget mostra que este desenvolvimento pode fornecer uma explicação ou, pelo menos, um complemento de informação quanto aos mecanismos dessas funções mentais em seu estado acabado. (JAPPIASSU, 1934, p. 35).

A inteligência é assimilação na medida em que incorpora nos seus quadros todo e qualquer dado da experiência. Quer se trate do pensamento quer graças ao juízo, faz ingressar o novo no desconhecido e reduz, assim, o universo às suas noções próprias, quer se trate da inteligência sensório-motora, que estrutura as coisas percebidas, integrando-as nos seus esquemas. A inteligência constitui-se uma atividade organizadora cujo funcionamento prolonga o da organização biológica e o supera em função da elaboração de novas estruturas.

A acomodação se torna necessária para ajustar os novos dados incorporados aos de esquemas anteriores no processo de assimilação, produzindo a adaptação. Cada esquema é coordenado com os demais e constitui uma totalidade formada de partes diferenciadas. A organização é coerência formal, inseparável da adaptação que, por sua vez, é o equilíbrio entre assimilação e acomodação. Esta diz respeito à experiência, não recepção passiva, mas correlativa à acomodação. O ato de julgamento, união de conteúdos experimentais à forma lógica, é função da assimilação.

Para Piaget, o conhecimento tem início quando o recém-nascido, por intermédio de seus reflexos, que fazem parte de sua bagagem hereditária, age assimilando alguma coisa do meio físico ou social. Ele se dedicou a estudar, a partir das estruturas iniciais do recém-nascido, as sucessivas estruturações, discernindo um conjunto de etapas características, chamadas estágios ou níveis de conhecimento. Aos estágios correspondem certas estruturas cognitivas que, em cada um, são constituídas por novos esquemas de atividades cognitivas.



Na pedagogia construtivista, o professor acredita que seu aluno é capaz de aprender sempre, e a partir do que o aluno construiu até hoje, ocorre nova construção de conhecimento. O objetivo, no construtivismo, é o aprendizado profundo, não um comportamento imitativo. Os alunos são vistos como pensadores com teorias emergentes sobre o mundo.

### Sócio-interacionismo ou histórico-cultural (Vygotsky): mediação

Você já teve a oportunidade de estudar as características desta teoria e, certamente, analisou como ela concebe o sujeito em relação aos processos de aprendizagem, portanto, como concebe o conhecimento. Nessa forma de conceber o sujeito e a aprendizagem, temos como representante Lev Semenovich Vygotsky.

Vygotsky, embora se interesse também pela interação sujeito-objeto, dá ênfase à interação social ao longo do desenvolvimento ontogenético. Ao nascer, o sujeito é herdeiro de toda evolução filogenética cultural, e seu desenvolvimento dar-se-á em função de características do meio social em que vive, daí o quantitativo sociocultural ou sócio-histórico atribuído não só à teoria de Vygotsky, mas também a de outros representantes da escola soviética como Leontiev e Luria, principalmente.

O papel do meio social não é o de ativador, mas o de formador das funções psicológicas. Vygotsky afirma que o aparecimento das estruturas cognitivas não é simplesmente a atualização progressiva (ligada a maturações nervosas), mas de um conjunto de pré-formações, construções autênticas com aberturas sucessivas sobre possibilidades. Segundo ele, todas as funções aparecem duas vezes: primeiro no nível social, depois no individual – entre as pessoas (interpsicológica) – e, depois no interior do sujeito (intrapsicológica). (VYGOTSKY, 1984, p.64).



Vamos saber um pouco mais sobre o conhecimento para contextualizar as implicações pedagógicas?

---

Para o educador Paulo Freire, conhecer, na dimensão humana, não é o ato pelo qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo e requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção, portanto, é um movimento dialético, porque reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato e sobre as formas de orientação no mundo.

(...) para o educando conhecer o que antes não conhecia, deve engajar-se num autêntico processo de abstração por meio do qual reflete sobre a totalidade “ação-objeto”, ou, em outras palavras, sobre formas de orientação no mundo. (FREIRE, 1977, p. 50).



Segundo Paulo Freire é como sujeito, e somente enquanto tal, que o homem pode realmente conhecer. Por isso mesmo que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, reinventando-o; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas.

Desse modo, o conhecimento vai formando uma unidade na pluralidade de concepções, experiências, desejos e expectativas tecendo, assim, o que aos poucos vai se transformando em referencial pedagógico e curricular da escola e do ensino.



“O conhecimento incide na ação como atributo do sujeito e não como algo que se dê à sua revelia, daí a importância de se buscar compreender o que se passa em educação a partir da dinâmica das ações sociais, a partir dos saberes e motivos dos sujeitos envolvidos na prática.” (MOREIRA, 2001, p. 72).

Entretanto, percebam que tão importante como a epistemologia é a sociologia do conhecimento, pois toda a produção científica tem uma matriz histórica e social.



---

Marx, Durkheim, M. Weber, Manheim são sociólogos do conhecimento e, para eles, o conhecimento científico é sempre tributário de um plano ideológico e filosófico, também é tributário da religião, da economia, da política e de outros fatores. Todos têm em comum uma abordagem global: para eles, os conhecimentos não são considerados como construções individuais, mas como atividades sociais, inseridas em um determinado contexto histórico cultural.

---

É preciso entender, também, que o **processo epistemológico** não pode ser reduzido ou circunscrito unicamente ao âmbito racional. Cabe mencionar, aqui, as múltiplas inteligências, enquanto formas diversas de ação, interpretação e expressão simbólica da realidade.



---

Tão importante quanto o raciocínio lógico-matemático é a inteligência musical, corporal, sinestésica, interpessoal e intrapessoal etc. Na atualidade, música, esporte, dança, arte e lazer representam atividades em expansão no universo econômico-cultural. Portanto, a escola também tem de se adequar a essas formas de conhecimento e prática social ou não estará respondendo às necessidades nem proporcionando novas oportunidades aos seus alunos.

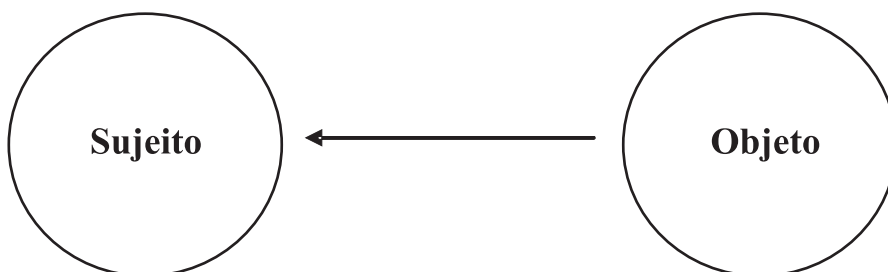
---

A **afetividade** também é um dos motores da ação que produz conhecimento. Esse princípio está relacionado ao **prazer de aprender**. O desejo está intimamente ligado à “motivação” ou mobilização como prefere dizer Bernard Charlot, (2001). Existe uma relação íntima entre a **inteligência racional e a inteligência emocional**. Hoje, já não é mais novidade que variáveis de ordem emocional interferem significativamente no processo de conhecimento.

Veja, agora, uma síntese das teorias apresentadas e as implicações dessas concepções nas práticas pedagógicas e na aprendizagem. O conhecimento dessas premissas é fundamental para o planejamento de qualquer projeto pedagógico; você terá, também, respostas para as questões colocadas no final da seção anterior.

### Concepção empirista

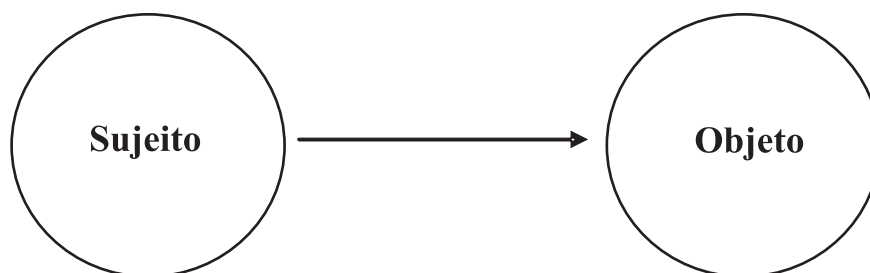
- Considera o saber algo externo ao indivíduo, que, por sua vez, é o receptor passivo da instrução; a ação esperada dele é de armazenamento de informação.
- O comportamento é determinado tão somente por fatores externos.
- O objeto é enfatizado relativamente ao sujeito.
- O conhecimento já se encontra presente na realidade, necessitando apenas passar pelos sentidos para ser incorporado pelo sujeito. Nessa perspectiva, a aquisição de conhecimento resulta de um processo de descoberta possibilitado pela experiência com o mundo exterior.



**Prática pedagógica:** Ação é diretiva. O aluno aprende se, e somente se, o professor ensina. O professor acredita no mito da transferência do conhecimento. O professor possui o saber e detém o poder estabelecido por hierarquia. O professor, ainda, é o detentor e o transmissor de conhecimento e é superior aos alunos. O educando recebe passivamente os conhecimentos, por intermédio dos conteúdos, tornando-se um depósito do conhecimento.

### Concepção apriorista: *Gestalt*

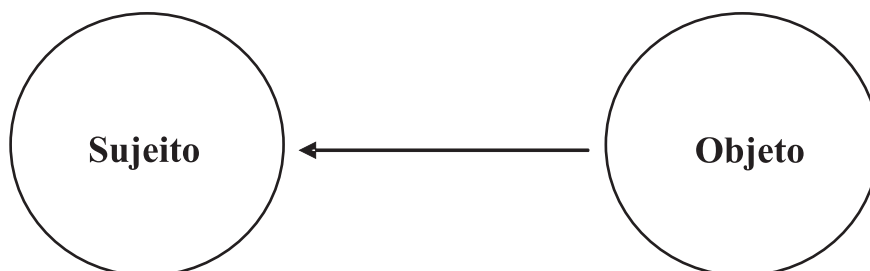
- Parte do pressuposto de que a consciência pré-existe no sujeito. Portanto, a capacidade cognitiva (inteligência) é definida geneticamente.
- As qualidades e capacidades básicas de cada ser humano já se encontram prontas por ocasião de seu nascimento.
- A ação do meio pode, no máximo, acelerar ou não o aparecimento da consciência, uma vez que todo o processo de desenvolvimento se submete a um núcleo fixo inato.



**Prática pedagógica:** ênfase na educação tradicional baseada em testes de aptidão, prontidão e coeficiente de inteligência. O professor é um transmissor de conhecimento e a avaliação baseia-se no produto e não no processo.

### Concepção comportamentalista: behaviorista

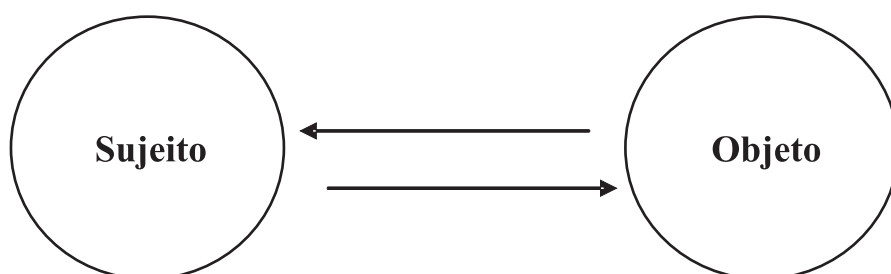
- Parte do pressuposto de que a consciência humana é gerada pelos estímulos que o ambiente lhe proporciona.
- O homem é concebido como um ser extremamente plástico, que desenvolve a sua inteligência a partir da experiência sensorial.
- A aprendizagem é entendida como o processo pelo qual o comportamento é modificado como resultado da experiência, isto é, mecanicamente determinado por estímulos externos.



**Prática pedagógica:** ênfase na educação tecnicista em que o método é mais importante do que o conteúdo. O professor é um transmissor de conhecimento. O planejamento: objetivos, estratégias e conteúdos são definidos previamente e se mantêm com o rigor apresentados, portanto, inflexível; os objetivos são instrucionais e mensuráveis, assim como a avaliação é baseada na mensuração no produto e não no processo.

### Concepção construtivista

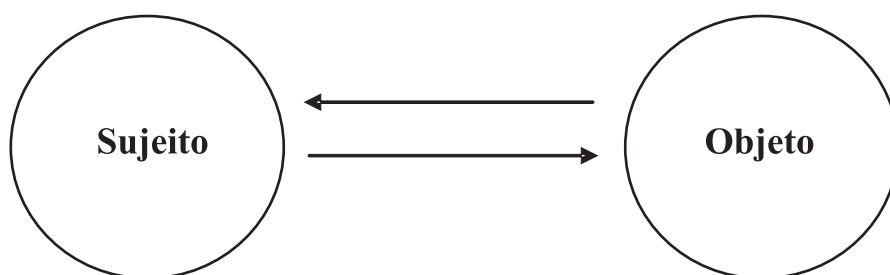
- O indivíduo constrói a sua inteligência a partir das interações com o ambiente que provocam quibribrações sucessivas.
- O desenvolvimento surge em uma sequência fixa e universal de estágios.
- O desenvolvimento é visto como um processo de adaptação que tem como modelo a noção biológica do organismo em interação constante com o meio.
- A aprendizagem subordina-se ao desenvolvimento e tem impacto sobre ele.



**Prática pedagógica:** respeita o processo individual e da construção do conhecimento observando as etapas do desenvolvimento. O professor tem um papel de facilitador e respeita os “erros” do aluno, proporciona-lhes desafios para que ele próprio tire suas conclusões, elaborando hipóteses e testando-as.

### Concepção histórico-cultural

- O conhecimento se dá do plano social para o individual, por meio da mediação do sujeito que domina e utiliza o objeto do conhecimento.
- O sujeito do conhecimento é um sujeito socialmente influenciado, portanto, uma síntese das relações sociais de sua época.
- O objeto do conhecimento não tem existência em si mesmo. É influenciado pelas relações humanas
- A mediação se efetiva pela linguagem, e esta tem papel determinante na formação da consciência humana.
- A aprendizagem precede o desenvolvimento, quanto mais aprendizagem mais desenvolvimento.



**Prática pedagógica:** voltada para ações que potencializam o trabalho em grupo, os projetos interdisciplinares, a ênfase está no processo e não no produto, o professor tem um papel de mediador; os planos de ensino são flexíveis e consideram a dinâmica da escola; a avaliação é diagnóstica e processual.

De tudo, podemos dizer que há um consenso, hoje, de que o conhecimento é resultante da interação do homem com o meio. Sabemos, também, que a ciência não é fruto espontâneo e acabado, mas **produto** de um **processo** de trabalho individual e coletivo.



É interessante notar que **os conhecimentos** não são **o objeto de ensino**, mas o **resultado obtido na interação sociocultural**, no confronto com a pessoa-realidade, pela mesma razão, os objetos da ciência não são os livros, mas os fenômenos naturais e sociais. Pedagogicamente falando, o **conhecimento é o objetivo** e não o objeto.

Diante disso, e do volume do conhecimento que se multiplica rapidamente, como pode a escola ser transmissora ou socializadora do conhecimento historicamente produzido?

Novos papéis estão sendo exigidos dela e de seus agentes: “aprender a aprender, aprender a pensar e aprender a pensar sobre o pensar” são expressões comuns em textos e discursos educacionais.

Cabe dizer, também, que as teorias refletem concepções de mundo e não se trata de certo ou errado, e todas as abordagens têm repercussões positivas ou negativas na prática pedagógica.

### Seção 3 - A relação do conhecimento com a aprendizagem



Figura 3.2 - Sala de aula  
Fonte: Acervo do autor (2008).

O saber escolar é o resultado da atividade do sujeito elaborado por meio de produções, construção de conceitos, revisões de atitudes, posturas, construção de competências, habilidades. É no confronto com a realidade que os novos conceitos e saberes são construídos e conseqüentemente novos conhecimentos surgem.

O que lhes sugere a imagem anterior? Que espécie de relação com o saber a turma que ocupa aquele espaço pode estar construindo? Parece ser uma relação autoritária? Como você vê a relação ensino-aprendizagem? Como você imagina que tenha sido a aula após aquela disposição? Registre em 5 linhas sua impressão.

---

---

---

---

---

É importante que você perceba que o saber escolar nasce na escola e sua elaboração ocorre na relação pedagógica, em que estão incluídos elementos tais como: **conteúdos, técnicas, métodos, experiências, sujeitos, teorias, tempo, espaço**, cujo processo de apropriação se dá por parte do aluno com a mediação do professor. As elaborações são subjetivas e dependem da cultura e das experiências e não das respostas do professor. Há que se colocar em cena a simbiose do entrelaçamento entre conteúdo e forma em um ponto de vista dialógico. Esse diálogo instiga o pensar do aluno e sua capacidade de reflexão.

**Situação B** – Sala de aula

Observe a figura a seguir e faça o mesmo exercício da questão problematizadora anterior.



Figura 3.3 - Sala de aula  
Fonte: Acervo do autor (2008).

Analise com atenção todo o espaço da sala e construa argumentos para descrever uma relação com o saber estabelecida pela turma que ocupa esse ambiente. O que pode sugerir essa relação. Registre suas impressões.

---

---

---

---

---

Certamente você apresenta argumentos relevantes sobre a forma como se estabelecem os contratos didáticos entre professores e alunos, mas nesse contexto, é importante que você perceba que a escola é um espaço/tempo de relações múltiplas entre múltiplos sujeitos com saberes múltiplos, que aprendem/ensinam o tempo todo, múltiplos conteúdos de múltiplas maneiras. (ALVES, 2001). Deve considerar o espaço-tempo da sala de aula como entrelugar “onde-quando são reterritorializados seus discursos em meio a uma gama de outras falas”, do que resulta uma visão cultural da sala de aula articulando o currículo e as experiências sócio-culturais de alunos e professores. (MACEDO, 2003).

## **Organização do espaço escolar: a “sala de aula” e o tempo**

As escolas também precisam se preocupar com o espaço. Devem ser locais em que professores e alunos se sintam bem, afinal de contas, é lá que os mesmos passam grande parte do tempo de suas vidas.

Então, isso também é assunto do projeto político pedagógico. Com isso não queremos dizer que devem ser locais luxuosos, ricamente decorados, ou com móveis de design moderno, não! Queremos dizer que deve ser um espaço aconchegante para alunos e professores.

Sobre o aspecto físico, manutenção e cuidado da estrutura, isso não depende do professor, senão cobrar dos gestores a manutenção do prédio, a limpeza, água, luz, segurança etc., mas o professor e os alunos também são responsáveis pelo ambiente, o qual se torna mais agradável se for bem utilizado e organizado. Professores e alunos serão mais felizes se houver comprometimento, responsabilidade e ética nas relações.

A organização do espaço e da rotina (veremos isto adiante, no planejamento), também são componentes de uma prática pedagógica mais eficiente.

Vamos refletir sobre algumas variáveis que devem ser pensadas na organização do tempo e da sala de aula?

- A rotina escolar deve ser bem planejada de forma harmônica e atendendo aos princípios da aprendizagem e do ensino (dos alunos e do professor).
- É necessário estabelecer regras com os alunos.
- A sala deve ser organizada de acordo com a atividade, nem sempre podemos trabalhar em grupos, há momentos de individualidade que devem ser respeitados.

Com relação à dinâmica da sala de aula, é preciso que haja um clima de respeito entre alunos e professores, e interação no sentido de estabelecer comunicações eficientes e construir o conhecimento e relações sadias, sendo que o professor deve assumir o papel de mediador. Desse modo, é preciso compreender a interação e mediação como: a) algo importante para a relação ensino-aprendizagem; e, b) alternativa que leva em conta as necessidades próprias das situações que se criam na sala de aula.

É importante, também, medir o tempo para a execução das atividades e, para isso, é necessário conhecer o perfil da turma. É claro que se o aluno termina uma atividade bem antes do tempo esperado para o término da aula, e não tem nenhuma atividade para fazer em seguida, ele vai ficar disperso e procurar algo para se distrair, o que nem sempre será buscar um livro e ler, e não adianta nada puni-lo por isso, não vai resolver o problema que está criado, que não é de competência do aluno.



Escola: que lugar é esse?

---

A escola deve ser vista como lugar de construção da subjetividade, por isso, ao lado da formação de conceitos e desenvolvimento das competências do pensar, é preciso uma atenção prioritária aos aspectos afetivos e comportamentais do desenvolvimento individual. Isso leva a que o processo educativo favoreça o crescimento autônomo dos sujeitos, de modo que cada pessoa construa de forma crítica, questionando e interrogando o valor das influências que recebeu em sua etapa de socialização e as próprias maneiras de sentir, pensar e agir. (LIBÂNEO, 2006).



Que relações faz o saber escolar?

---

O saber escolar está diretamente ligado à construção de significados com base no desenvolvimento de atividades e à forma como esse aluno lida com o objeto de aprendizagem. A maneira como o aluno é mediado a problematizar a realidade e o conteúdo entra em jogo na forma como ele percebe a realidade. Cabe dizer que o professor não controla o processo de definição e seleção dos saberes sociais, que são transformados em saberes escolares, mas o papel do professor é fundamental na elaboração de estruturas de ensino para que o aluno problematize o conteúdo.

A função real da escola na sociedade é então dupla. A instrução das crianças, que foi sempre considerada como seu objetivo único, não é mais do que um dos aspectos de sua atividade. O outro é a criação das disciplinas escolares, vasto conjunto cultural amplamente original que ela secretou ao longo de decênios ou séculos e que funciona como uma mediação posta a serviço da juventude escolar em sua lenta progressão em direção à cultura da sociedade global. No seu esforço secular de aculturação das jovens gerações, a sociedade entrega-lhes uma linguagem de acesso cuja funcionalidade é, em seu princípio, puramente transitória. Mas essa linguagem adquire imediatamente sua autonomia, tornando-se um objeto cultural (...). (CHERVEL, 1990, p. 200).

Perceba que o trabalho docente realizado na escola é complexo e se faz sob duas esferas de saber – **o conhecimento escolar** e **o conhecimento científico**. Note, então, que o trabalho docente como atividade complexa, ao se efetivar, constrói também um saber diferente daquele produzido pela ciência.



Então, qual o real papel da escola e quais são as suas formas de intervenção na sociedade?

---

Selma Garrido Pimenta nos ajuda a compreender um pouco melhor a relação entre escola, sociedade e conhecimento e talvez a responder à questão. Ela diz:

O papel da escola é garantir o acesso ao conhecimento de qualidade por parte de todas as crianças e jovens a fim de que se situem no mundo, um mundo que é rico em avanços civilizatórios. Em decorrência, apresenta imensos problemas de desigualdade social, econômica e cultural. De valores. De finalidades. A tarefa da escola é inserir as crianças e os jovens, tanto no avanço como na problemática do mundo de hoje, através da reflexão, do conhecimento, da análise, da compreensão, da contextualização, do desenvolvimento de habilidades e de atitudes. A identidade da escola nesse processo é garantir que as crianças e os jovens sejam capazes de pensar e gestar soluções para que se apropriem da riqueza da civilização e dos problemas que essa mesma civilização produziu. É nessa contradição que se define a identidade da escola hoje. (PIMENTA, 1998, p. 50).

Esses atributos pressupõem uma clara compreensão do papel do conhecimento no mundo contemporâneo e de como a sociedade lida com ele. Vejamos como a autora trata esse pressuposto do ponto de vista do conhecimento, fazendo uma relação com o que discutimos anteriormente.

Conhecimento não se reduz à informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica em um segundo estágio, o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento. Consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização. E é nessa trama que se pode entender as relações entre conhecimento e poder. (PIMENTA, 1998, p. 52).

Nessa direção, podemos perceber que, além de ter uma visão a respeito da importância do conhecimento, também equaciona a maneira como se estabelece a relação de professores e alunos com o mundo do conhecimento. Novamente buscamos em Pimenta o apoio para a reflexão sobre esse aspecto.

A escola em toda a sua história sempre trabalhou com o conhecimento de formas diferentes. A velha polêmica se ela forma ou informa e a sua reiterada incapacidade diante das mídias tecnológicas na difusão de informações, é tema recorrente em vários fóruns. A discussão se acentua no presente, com a terceira revolução industrial, onde os meios de comunicação, com sua velocidade de veicular a informação, deixam mais explícita a inoperância da escola e dos professores. No entanto, se entendemos que conhecer não se reduz a informar, que não basta expor-se aos meios de comunicação para adquiri-las, que é preciso operar com as informações na direção de se chegar ao conhecimento, então parece-nos que a escola (e os professores) têm um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens. Isto é, proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar que, pelo desenvolvimento da reflexão, adquiram a sabedoria necessária à permanente construção do humano, condição fundamental de valores e conhecimento que antecipem uma ordem social justa e igualitária. (PIMENTA, 1998, p. 52).

A escola, portanto, é instituição social e os professores atuam com seus recursos metodológicos e intelectuais, ao passo que os alunos que a frequentam executam um processo de desenvolvimento. Esses componentes irão, juntos, interferir e determinar um tipo específico de saber, que é próprio da escola e se constitui como um **novo conhecimento**, e a participação ativa do aluno é fundamental.



(...) o saber, para ser ensinado, adquirido e avaliado sofre transformações: segmentação, cortes, progressão, simplificação, tradução em lições, aulas e exercícios, organização a partir de materiais pré-construídos (manuais, brochuras, fichas). Além disso, deve inscrever-se num contrato didático viável, que fixa o estatuto do saber, da ignorância, do erro, do esforço, da atenção, da originalidade, das perguntas e respostas. (PERRENOUD, 1993, p. 24).

---

A transposição didática dos saberes e a epistemologia que sustenta o **contrato didático** baseiam-se em muitos aspectos, entre eles citamos: negociação da ação, regras, motivação, ludicidade, imaginação, representação da realidade por meio de trabalhos coletivos e individuais, considerando o “conceito de mundo do aluno” sem burocratizar o conhecimento com métodos tradicionais que tolhem a criatividade do aluno.

Analise a matéria seguir, fazendo uma articulação com a epígrafe que foi destacada na unidade 1.

### **Turma do fundão**

#### **Ex-maus alunos – atuais profissionais de sucesso – revelam por que achavam a escola um martírio.**

Curiosidade que se manifestou aos seis anos quando o psicanalista desmontou o relógio de pulso da mãe para saber como funcionava. Ou quando ouvia pelo rádio notícias da Segunda Guerra Mundial. “Como é que aprendi geografia? Meu pai pregou na parede o mapa da Europa e eu ia seguindo com ele para onde a Alemanha estava se deslocando. E a gente começava a pensar”, relata Alves, que tirava notas boas não porque se interessasse pela escola, mas para ter tempo livre para brincar.

A chama da história também estava acesa na cabeça de Dimenstein, que, ao contrário do amigo psicanalista, sempre ficava de recuperação. De família de judeus, as sombras do holocausto se faziam presentes. Essa foi uma das razões para o jornalista, ainda garoto, manter as orelhas ligadas nos grandes acontecimentos do mundo, como os desdobramentos da Guerra Fria e a criação do Estado de Israel.

Para Dimenstein, a escola funcionava como um muro de Berlim. “O que me ligava à educação era a notícia. Quando eu estava na escola, o que me ensinavam era tão distante daquele mundo da sensibilidade.”

E escola parecia desconectada de tudo isso. “Assim, sua vida curricular é a ‘história de um fracasso’, aponta o próprio jornalista, membro do Conselho Editorial da Folha de S. Paulo”.

(Fonte: Extraído de um texto de Clayton Melo para a Revista Educação, edição de maio de 2003).



O que você tem a dizer sobre o texto? O que é possível registrar a respeito do que estudou até aqui? Em vez de um quadro pedagógico focado no **trabalho expositivo** do professor e na **memorística e repetição verbal do aluno**, o que caracteriza uma ação de aprendizagem mais adequada e significativa? Registre suas considerações.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Sobre o trabalho do professor e seu papel, sobre a escola e o currículo, como lembra Rosângela T. de Carvalho (2004, p. 59, grifos nossos), todos “são **constitutivos** de práticas sociais que têm papel relevante na construção de conhecimentos e de subjetividades sociais e culturais. Aprende-se na escola a ler, escrever e contar, tal como se aprende a dizer ‘branco’, ‘negro’, ‘mulher’, ‘homem’”, e a forma como o conceito é construído tem implicações na escola e fora dela, pois a instituição formadora é produtora de singularidades e identidades.

Essa questão está ligada diretamente aos saberes produzidos quer seja pelos professores na sua trajetória, quer seja pelos alunos nas respectivas relações que ambos estabelecem, e essa condição implica uma forma de organização de ensino.

Há de se considerar, nessas circunstâncias, que os saberes são diferentes e que qualquer forma de saber deve ser reconhecida como uma qualidade constitutiva do ser professor, estando diretamente ligada, no caso dos docentes, ao **saber ensinar** (fazer).

**Saber ensinar**, nesse contexto, é assunto de currículo, e a forma como se faz se insere na forma como se concebe o planejamento e todas as questões educacionais, conforme aponta Moreira (2001), quando fala da importância

(...) de se buscar compreender o que se passa em educação a partir da dinâmica das ações dos indivíduos e das ações sociais, a partir dos saberes e dos motivos dos sujeitos envolvidos na prática”, então é “preciso focalizar as ações básicas que compõem o mundo das práticas educativas como forma de entender o que acontece. (MOREIRA, 2001, p. 73).

Mas, nessa dinâmica, o professor deve articular o **saber**, o **saber ensinar (saber fazer)** e o **ensinar (fazer)** em uma dimensão que ultrapassa a mera disposição do como fazer, que, não obstante, pode ser visto como um “arrogante intelectualismo segundo o qual a aprendizagem da prática decorreria da aprendizagem das teorias e das regras que supostamente a governam”. (Id. Ibid. Op. Cit.). Seria oportuno, então, acrescentar a essa discussão as análises referentes ao porquê de uma escolha pedagógica e não de outra, no âmbito do ensino e em determinada área. Essa é uma questão de didática, e que contribui para a compreensão de uma prática de ensino contextualizada.

### **Qual o caminho a seguir, então? A motivação é importante!**

Não existe uma receita para ensinar, mas existem formas mais ou menos adequadas. Com isso você concorda, não é mesmo? As práticas de sala de aula não se dão de forma isolada, muitas são as variáveis a serem consideradas no interior da escola e da sala de aula, isso já foi repetido várias vezes. Mas qual a importância da motivação?

É importante que você perceba que cada um de nós (como professor formado ou em formação) possui impressões diferentes acerca daquilo que vê ou faz, mas é na experiência (nossa e de outrem) que se buscam, na maioria das vezes, as respostas para as angústias, alternativas para a resolução de problemas, situações conflituosas, concorda? São os denominados modos de **subjetivação**, que também entram em cena quando se planeja uma atividade docente.

Segundo Corazza, “a subjetivação é a relação consigo que renasce sempre, em vários lugares e sob múltiplas formas. Afetando a si, a fórmula geral da subjetivação consiste em produzir efeitos sobre si mesmo/a. Esses efeitos não são reflexos passivos das experiências humanas, mas têm, articulados aos códigos morais, uma eficácia constitutiva, subjetivadora e de governo”. (CORAZZA, 2002, p. 63).

Na sala de aula surgem “fenômenos” singulares e assim devem ser tratados, por isso, projetos desenvolvidos em determinadas escolas ou em determinados contextos não se aplicam a outros espaços, escolas ou turmas, pois as realidades são diferentes. Os projetos educativos devem nascer das necessidades e daquele contexto em que o professor atua, na diversidade sociocultural existente e cada prática deve considerar o local, sem perder de vista a dimensão global.

Não basta ao professor ter a competência para ensinar, descuidando-se de enxergar mais longe para tomar consciência das intenções que movem o sistema escolar na formação dos sujeitos-professores, e de sujeitos-alunos. Trata-se de definir, com base na teoria pedagógica, a orientação da formação humana e as diretrizes de organização das situações educativas, e depois disso estruturar as formas pelas quais se inter-relacionam as políticas educacionais, a organização e a gestão das escolas e as práticas didático-pedagógicas na sala de aula. Esta seria a tarefa primordial de pedagogos e profissionais do currículo. (LIBÂNEO, 2006, p. 78).

E toda essa discussão deve ser materializada e concretizada no e pelo planejamento. O professor deve prestar atenção às informações disponíveis e tratá-las em função da multiplicidade que se forma a partir dos saberes e conhecimentos que se originam nos contextos sociais – e isso nasce do local e do global, do individual e do coletivo, e assim por diante, tendo presente que o planejamento deve ser flexível e dinâmico.

Veja as seguintes situações pedagógicas do cotidiano da escola:

### **Situação C** - Rotina

Bem, hoje vocês fizeram muita bagunça na sala e não poderão fazer aula de educação física. E mais, vou considerar a aula de geografia dada e vou cobrar tudo na prova. Quando voltarem a se comportar melhor, voltamos à rotina normal, isto na semana que vem.

**Situação D** - Erros

Nossa, menino! Você errou tudo, vai fazer tudo de novo. Você é um lento mesmo! Está na hora de estudar mais senão vai ficar aí, mofando nesta sala e não vai sair desta série! E eu não quero saber os motivos, se não estudou o problema é seu!

**Situação E** - Atividades

Olhem só, vamos rever juntos as atividades. Primeiro vamos sentar em grupos e quem acertou ajuda os colegas que erraram a entender por que erraram a questão, depois vamos discutir em conjunto como sempre fazemos, tudo bem? Vamos lá? Todos são capazes, então vamos usar a forma de organização que combinamos no início da aula, certo?

**Situação F** - Grupos

Eu vou dividir a sala em alguns grupos, o grupo da Vera (que é mais inteligente) e o grupo do Pedro (que tem mais dificuldade), vou distribuir as atividades, mais fáceis e mais difíceis. Mas como estão divididos por grupos, todos têm condições de fazer.

Como você analisa essas práticas das situações apresentadas? Do ponto de vista da motivação, o que elas determinam em nível de aprendizado? Onde você acha que há equívoco e o que isso implica na vida dos alunos?

---

---

---

---

---

Perceba que diante das novas demandas, cada vez mais transitórias, os sistemas de ensino e seus professores precisam desenvolver processos para análise e *feedback* no sentido de construir projetos que interessem aos alunos e atendam aos seus objetivos, com abertura para as múltiplas formas de se trabalhar esse conhecimento. Os sistemas devem romper com os modelos tradicionais e herméticos que não se aplicam a distintos contextos, devem levar em consideração a influência da afetividade na aprendizagem e que a motivação (ou a falta dela), muitas vezes, está diretamente relacionada aos fracassos escolares, à aversão à escola. Um professor deve conhecer seus alunos, respeitar sua forma de ser e sentir, se souber valorizar o que eles sabem e entender que, muitas vezes, o fazer “bagunça” ou dormir na sala se dá porque não se sente motivado e as aulas não são interessantes, ou porque existem causas externas que precisam ser observadas, como a fome, a violência doméstica, a falta de afeto etc.

O professor da **situação C, D e F** errou ao conduzir a aula daquela forma, independente das razões. O castigo não vai fazer com que eles sejam diferentes, não é tirando algo de que gostam que serão mais atenciosos, “obedientes” ou mais “estudiosos”; na aula seguinte talvez farão igual ou pior, tampouco considerar a aula dada ou mandar aluno para fora da sala vai resolver qualquer relação problemática e delicada ou fazê-lo ser diferente ou aprender mais na próxima atividade. Não é nessa relação de perspectiva que o professor deve trabalhar ou conduzir sua docência. É preciso estabelecer algumas regras, por isso se fala em “contratos” entre alunos, professores e colegas de turma, conforme podemos ver na fala da professora da situação **E**. Não se pode separar “fracos” e “fortes”, tampouco falar com o aluno daquela forma; vai desestimulá-lo ainda mais e tirar-lhe o gosto pela escola e pela matéria. Está certo (**Situação E**) quando a professora junta os alunos e compartilha ideias e atividades, depois discute as dificuldades em grupo. Portanto, cabe dizer que a “motivação” tem um papel importante no processo de aprendizagem e auxilia na condução do processo de docência, ajudando o aluno a se tornar mais integrado e responsável.

Como sugestão, que tal fazermos uma experiência perguntando algumas coisas aos alunos? Quantas vezes nos preocupamos em perguntar para os alunos “coisas da escola”? Será que não seria

uma saída para diagnosticar o que está acontecendo, compreendê-lo um pouco mais e melhor e mudar práticas? Vamos tentar?

Na escola eu gosto muito de \_\_\_\_\_ e não gosto de \_\_\_\_\_.

Se eu pudesse, na escola eu mudaria \_\_\_\_\_.

Eu tenho facilidade para aprender quando \_\_\_\_\_.

Eu tenho dificuldade para aprender quando \_\_\_\_\_.

Eu aprenderia melhor se \_\_\_\_\_.

Eu gostaria que a escola me ensinasse a \_\_\_\_\_.

Eu gostaria que minha professora fosse \_\_\_\_\_.

Na escola eu tenho direito de \_\_\_\_\_ e o dever de \_\_\_\_\_.

Além das aulas normais, eu participo de \_\_\_\_\_ ou gostaria de participar de \_\_\_\_\_.

Depois da aula normal eu tenho que \_\_\_\_\_.

Minhas amigadas na escola me ajudam a \_\_\_\_\_.

Se eu não estivesse estudando, eu penso que estaria \_\_\_\_\_.

Para mim, bom aluno é aquele que \_\_\_\_\_.

Quando eu erro me sinto \_\_\_\_\_ porque \_\_\_\_\_.

A nota é importante para mim para \_\_\_\_\_.

Na minha casa moram \_\_\_\_\_ pessoas. Moro nesse bairro há \_\_\_\_\_.

Em casa, costumo ajudar \_\_\_\_\_, mas não gosto muito de \_\_\_\_\_.

Além do trabalho em casa, eu também \_\_\_\_\_.

Sempre que posso eu assisto na TV \_\_\_\_\_.

Na TV, eu gosto mais de \_\_\_\_\_, mas não gosto de \_\_\_\_\_.

Quando posso brincar, meu brinquedo favorito é \_\_\_\_\_ e também gosto de brincar de \_\_\_\_\_.

Quando tenho um tempo livre, eu ainda participo de \_\_\_\_\_.

Sobre a violência, eu penso que \_\_\_\_\_.

Para me defender, eu procuro \_\_\_\_\_.

Na minha idade, eu penso muito em \_\_\_\_\_.

Quando eu penso no meu futuro \_\_\_\_\_.

Se a minha escola fosse \_\_\_\_\_ eu seria mais \_\_\_\_\_.

**Comentário:** É importante que tomemos como prática ouvir os alunos. **Isto não é perda de tempo!** Se você é professor, faça este teste para ver o que as crianças dizem! Se não for, preste atenção nos itens e, se quiser, faça a entrevista, você pode usá-los no seu trabalho de curso ou prática de estágio. Assim, terá a oportunidade de identificar o que pensam os alunos sobre algumas questões essenciais da escola e das relações. Coletar esses dados também permite uma caracterização da realidade e aquilo que eles esperam da educação escolar. Possibilita conhecer o universo de representações à luz de fundamentos teórico-metodológicos do planejamento do ensino e pode orientá-lo a partir de seus objetivos e desenvolvimento, assim como a avaliação das aulas e atividades. Trataremos do planejamento mais adiante!

*- Na sequência, você é convidado a realizar as atividades de autoavaliação, dando continuidade ao portfólio iniciado na unidade anterior. Reiteramos que a elaboração desse portfólio objetiva a realização de uma síntese dos conteúdos abordados, podendo contribuir para a sistematização das suas atividades para a construção do plano de docência como requisito para a Prática de Ensino no seu respectivo curso.*

*- Vamos lá, então?*



## Síntese

Você já estudou, nesta unidade, uma breve história da compreensão do conhecimento: sua origem e aplicações; estudou sobre teorias da aprendizagem das principais escolas da psicologia contemporânea e sua contribuição à educação: a presença do empirismo, do behaviorismo, do estruturalismo e as tendências predominantes na psicologia educacional contemporânea e na prática pedagógica e na relação com a aprendizagem.

É preciso que os professores criem, junto com os alunos, ambientes propícios à aprendizagem, construam ambientes estimulantes, não somente físicos ou materiais, mas espirituais, ligados à afetividade. A forma como se compreende como o aluno aprende depende muito da forma como concebemos as teorias e o que valorizamos.

O trabalho colaborativo é central e o papel do professor como mediador solidifica laços com relação à construção de aprendizagem mais significativa.

Podemos dizer que, sendo assim, os alunos não são “moldados”, não podem ser controlados e nem vigiados com o intuito de produzirem mais; haverá uma participação ativa por parte deles e sucesso na aprendizagem se esta for constituída sob alicerces de base solidária e democrática; quando o professor for um agente que os faça refletir e os torne parte integrante do processo, como sujeitos partícipes de sua própria trajetória. É importante o clima de colaboração entre colegas, atitudes de solidariedade e responsabilidade, este é um aspecto construtivo para a aprendizagem. É preciso ter claro que alguém é melhor que o outro, existem saberes diferentes, que devem ser respeitados, e é preciso saber trabalhar com essas diferenças.



## Atividades de autoavaliação

Analise o texto do professor Antônio Nóvoa. Perceba que ele se refere ao conjunto de elementos “fundantes” da escola e das relações ali estabelecidas, porém, faz uma crítica apontando algumas alternativas para “ressignificá-la”, segundo ele, refundá-la. Após a leitura retome seu portfólio e registre mais uma etapa de construção e síntese das suas conclusões.

São três os aspectos que me parecem centrais na refundação da escola: uma nova organização do trabalho escolar, uma nova relação com o espaço cultural e uma nova concepção do conhecimento. Quero referir-me, em primeiro lugar, à necessidade de adotarmos formas inovadoras de trabalho, quebrando a rigidez tradicional do “modelo escolar” e desenvolvendo práticas de diferenciação pedagógica, de redefinição dos espaços e tempos letivos, de gestão integrada, de reconceitualização do currículo.

Em segundo lugar, quero salientar a importância de repensar o lugar da escola, já não como um “templo do saber”, recolhido e isolado da sociedade, mas como uma “peça” (uma peça importante, mas apenas uma peça!) de um espaço cultural habitado por saberes e instituições que devem tomar parte ativa no esforço de educar e de formar.

Por último, quero chamar a atenção para a urgência de romper com concepções excessivamente “clássicas” do conhecimento, abrindo o currículo à contemporaneidade (cultural, artística, científica, tecnológica) e favorecendo a reflexão crítica sobre o próprio saber. Nada disso é novo. Há muito que sabemos o que é preciso fazer. Agora, é preciso ter a coragem de fazer. Não é uma questão de boas intenções. É uma questão de vontade e de competência. (Revista Pátio, 2003).

Diante do que foi dito, que práticas poderiam “romper com concepções excessivamente ‘clássicas’ do conhecimento, abrindo o currículo à contemporaneidade (cultural, artística, científica, tecnológica) e favorecendo a reflexão crítica sobre o próprio saber? (...) de que espécie de coragem o pesquisador fala? A quem compete essa coragem? Que “boas intenções” seriam essas? E como se poderiam construir as competências necessárias?

---



---



---



---

---

Na escola que você está usando como referência, verifique:

- a) Qual a teoria da aprendizagem se percebe como proposta de construção de conhecimento no desenvolvimento da prática pedagógica?

---

---

---

---

- b) Como a escola se organiza para concretizar sua função e seus objetivos? Como você visualiza e entende que deve ser o espaço escolar? A organização da rotina semanal e da aula?

---

---

---

---

- c) Quem são os alunos de hoje? O que eles querem da escola? E para onde caminham?

---

---

---

---

- d) Como tem de ser o trabalho de ensino-aprendizagem a ser realizado na escola? Como é na escola que você está analisando? Que mudanças se fazem necessárias?

---

---

---

---



## Saiba mais

Para aprofundar os estudos desta unidade, você pode ler:

FREIRE, Paulo. **Extensão e comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

JAPIASSU, Hilton, **Introdução ao pensamento epistemológico**. 7. ed. São Paulo: Francisco Alves, 1934.

LIBÂNEO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 39.

OLIVEIRA, M. K. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J. A. e outros. **Piaget e Vygotsky - Novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1995.

# O ensino e a aprendizagem: elementos da relação pedagógica



## Objetivos de aprendizagem

- Perceber que a problematização é uma forma de organizar o ensino e que a atividade de aprendizagem se faz por meio de situações significativas para o aluno..
- Compreender as diferenças entre o ensino e a aprendizagem, o que sustenta cada ação e que fatores implicam em cada atividade.
- Identificar os elementos do processo ensino-aprendizagem e as conexões existentes entre eles.
- Compreender a relação teoria-prática como parte integrante da ação pedagógica.
- Compreender o saber escolar no contexto da organização do ensino articulado às experiências e competências da formação.
- Identificar os pressupostos de formação, articulados às premissas pedagógicas e do ensino.



## Seções de estudo

- Seção 1** Educação: uma prática problematizadora
- Seção 2** O ensino e a aprendizagem: dois processos diferentes
- Seção 3** Relação teoria-prática: unidade ou contradição?
- Seção 4** As competências docentes e a didática
- Seção 5** Os princípios pedagógicos e os projetos escolares



## Para início de estudo

*Ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros num ato de prescrição, com o qual rouba as palavras dos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.*

(FREIRE, 1978, p. 78).

O mundo, as relações e as identidades mudaram, assim como as concepções e as práticas educacionais. Em função dessas mudanças, não podemos mais praticar o ensino como antes ou perceber o currículo como outrora. A didática não é uma disciplina que objetiva apresentar “modelos” para a docência, mas existe para oferecer bases teóricas articuladas aos procedimentos práticos para promover um ensino mais eficiente, discutindo os elementos do processo ensino-aprendizagem. O objeto da didática é a aprendizagem. Para que existem escolas e professores, senão para oportunizar-lhes aprendizado e desenvolvimento, ou vice-versa, como já falamos até aqui.

Os professores, independentemente da área e do nível de atuação, constroem e possuem

saberes específicos (conteúdos das disciplinas), saberes da experiência (cultura, valores, práticas cotidianas, pontos de vista), saberes pedagógicos (ciências da educação) e saberes da ação pedagógica (o ensino, o currículo, a didática das disciplinas e as formas de transposição didática dos conteúdos, as características das aprendizagens dos alunos). (LIBÂNEO, 2001, p. 16).

Essas atividades e concepções estão voltadas para o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Em verdade, os professores devem orientar seus planos de ensino às necessidades das escolas e seus currículos, definindo procedimentos didático-pedagógicos e metodológicos para efetivar a relação entre os seus componentes em que o objetivo é a **aprendizagem** dos alunos.

Haja vista que a ação docente requer um fazer que atenda a uma diversidade de situações que correspondam às suas respectivas funções, esse conjunto de elementos envolve práticas tais como: seleção de conteúdos, organização de programas, escolha de metodologias adequadas para o ensino e a gestão da classe, opção por modelos de avaliação etc. Todos esses elementos devem ter a preocupação voltada para a aprendizagem do aluno. O professor deve mobilizar saberes construídos durante a formação e no decorrer do exercício da profissão para planejar seu projeto educativo.

Esses saberes são produzidos, também, nas relações que ele estabelece com o aluno e demais elementos que compõem o projeto pedagógico.

Vamos iniciar essa discussão, então? Prepare mais uma vez seu olhar crítico!

## **Seção 1 - Educação: uma prática problematizadora**

A escola é o palco em que “atua” o professor e um espaço de ação da política curricular que visa a explicitar os diversos confrontos ideológicos e as perspectivas econômicas e culturais. Ninguém será neutro dentro dela, nem alunos, tampouco professores, e as relações são sempre singulares. Neste livro, abordaremos a avaliação como um item de estudo, como um dos elementos do planejamento. Então, para contextualizar tudo isso, acompanhe a seguinte situação.

## Situação A

Dia de reunião pedagógica! Pauta: “conselho de classe”. Um determinado professor demonstra muita insatisfação; é fim de bimestre; de uma turma de 35 alunos, 10 deles não conseguem avançar nas aulas de matemática porque, segundo ele, não possuem “base”, ou seja, vieram de outras escolas e alguns “conteúdos”, de acordo com a “leitura” dele, parecem não ter sido trabalhados... Ele está indignado porque eles deveriam ter aprendido isso na série anterior e agora tem que ficar “perdendo tempo” com esses alunos que não vão adiante. É o fim do mundo, ele diz! Onde vai parar nossa educação? Alguns se entreolhavam face aquele rompante de “fúria” do dito professor.

Depois desse desabafo, suscitaram algumas questões. Vamos a elas?

Perguntamos antes: Lembram o que falamos a respeito do projeto pedagógico e do planejamento escolar sugerido pela professora Lia?

Pois é, estamos nessa escola. Esse professor não estava naquele dia, foi contratado depois. Tudo isso está na pauta de discussão da escola, entre elas a **avaliação**, a **progressão das aprendizagens** e o que fazer diante dos obstáculos. Esse é um grande **DESAFIO**, muitos obstáculos foram apresentados, mas também várias possibilidades de encaminhamento para eles.

Dentre as questões suscitadas nessa reunião, algumas propostas foram feitas. Veja com qual você concorda ou discorda.

- a) Não dar muita atenção a esses alunos, pois como estão atrasados irão, certamente, reprovar no final do ano ou semestre.
- b) Chamar os pais para uma conversa e tentar juntos ver o que se pode fazer.
- c) Fazer uma sala de “recuperação” em turnos opostos aos horários dos alunos.
- d) Fazer trabalhos diversificados e incluir questões problematizadoras e em grupo para que possam trabalhar juntos, pois as classes são heterogêneas e é normal que isso ocorra.

- e) Mandar tarefas para casa, em grande quantidade, para o aluno praticar e aprender.
- f) As atividades devem ter significado, assim o aluno terá mais prazer em desvendar como se faz.

**Faça seu comentário!**

---

---

---

---

Bem, pensar a educação hoje, suas políticas e seus projetos, não é uma tarefa fácil, concorda?

É ter de pensar, também, a formação do homem, como um ser que seja capaz de viver em uma realidade imprevisível dentro de uma sociedade em acelerado processo de transformação. Isso exige uma nova postura do professor. Não se tratam só de métodos, mas da busca de um sentido para compreender como é que o sujeito aprende, conhece e desenvolve seu pensamento para adequar-se a tantas exigências da vida moderna. É isso o que deve fazer o professor que está envolvido na situação apresentada?

Entre outras condutas, isso exige uma disciplina rigorosa, uma grande capacidade de envolvimento com o conteúdo da aprendizagem e uma predisposição e abertura para a assimilação de coisas novas, ao lado de um espírito crítico que lhe permita fazer as escolhas mais adequadas. A pluralidade é, sem dúvida, uma das marcas mais relevantes da sociedade vigente, como você já viu; portanto, deve ser um princípio que a escola deve considerar ao programar currículos e programas. Culturas, sujeitos, linguagens e diálogos passam a ser os eixos norteadores das práticas nas instituições escolares, bem como nas agências de educação informal, que dão suportes para a realização da educação oficial.

A didática atual tem se nutrido das discussões sobre o ensino e a aprendizagem buscando novos aportes teóricos para compreender as necessidades educativas presentes. As mudanças na forma de aprender implicam também novas formas de ensinar em função da subordinação da prática de ensino à atividade de aprendizagem e às ações do aprender e do pensar. (cf. LIBÂNEO, 2004).

Há muito tempo se vem discutindo a necessidade de superar a pura teorização e memorização e a urgência de sair da “mesmice”, provocando situações de ensino-aprendizagem significativas, que problematizem a realidade dando significado ao ato de ensinar e aprender. São poucos os professores que nunca ouviram isto: “O ensino deve ter sentido para a criança, para o jovem ou para o adulto”. A **didática** deve se subordinar à aprendizagem dos alunos, pois o que importa é que os alunos aprendam, potencializando a capacidade de interpretar de forma crítica e fazerem-se ao interagir com os seus pares e nas várias esferas da ação humana. Então, toda a prática docente deve estar subordinada a essa relação – de aprendizagem em um caráter mediador e transformador, e isso se faz pela **problematização** do cotidiano e da ciência, que se dá pela atividade do sujeito.

A perspectiva histórico-social desenvolve o conceito de atividade que se diferencia da ação. A atividade humana comporta inúmeras ações para chegar ao resultado desejado e cada ação não constitui um fim em si mesma. É somente por intermédio de suas relações com o todo da atividade, isto é, com as demais ações que a compõem, que o resultado imediato de uma ação se relaciona com o motivo da atividade. Entendendo a diferença entre atividade e ação, teremos condições de compreender o conceito de significado. O que significa fazer tal coisa? O que significa não fazer determinada coisa? Veja outra situação para ilustrar isso.

### Situação B

Um dado professor organiza as carteiras da sala para favorecer a interação dos alunos, a troca entre eles. Para realizar a atividade, solicitou que trouxessem para a escola textos ou livros que falassem do **futuro da terra**, algum tema que estivesse em pauta hoje nos jornais, na televisão, na rodinha de amigos etc., (e como não poderia deixar de ser, o assunto seria o “aquecimento global”) e assim deveriam montar uma justificativa em conjunto (pares) argumentando a necessidade de se fazer algo para melhorar a vida na terra.

Os alunos foram orientados a fazer a atividade em duplas, receberam o tempo previsto e o objetivo da ação. Começaram a realizar a tarefa. Foi um “alvorço” só e o entusiasmo era visível... trouxeram revistas, jornais de circulação diária, revistas mais antigas e até gravação de programa de jornal televisivo... Era nítida a motivação e a vontade de conhecer o que os colegas trouxeram...

Será que o objetivo da professora foi atingido. O que você acha? Por quê?

O objetivo só não teria sido atingido se \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

**Comentário:** Percebam que a partir do momento em que o significado ficar claro para os alunos, eles conseguirão mais facilmente compreender também os objetivos daquela atividade. Diferente do que quando se solicita que sentem juntos, sem explicitar os objetivos, porque veja bem: se eles não entenderem o motivo de estarem sentando em duplas, por exemplo, o trabalho fica comprometido, o que gera uma grande confusão na cabeça dos alunos e problemas para o professor, porque a experiência vai ser um fracasso. Desse modo, **o significado das ações que participam da atividade é apropriado por eles, formando o sentido que corresponde à atividade desenvolvida.**

O que é importante que você compreenda? Que o significado das ações dos alunos que participam da referida atividade será apropriado por eles, fornecendo ou não ações no sentido correspondente ao seu significado e ao objetivo desejado pelo professor. E isso não ocorria ou não ocorre na educação tradicional, na qual é geralmente o professor o que sabe mais.

Paulo Freire (2002) ressalta que a educação tradicional transforma alunos em reprodutores e copiadores, ou seja, sujeitos acríticos, tendo o discurso do educador como verdade absoluta, não permitindo participação no processo educacional. Essa prática

(...) conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado (...) os transformam em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixarem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta forma, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. (FREIRE, 2002, p. 58).

O educador Paulo Freire concebe a educação como uma **prática problematizadora**, uma ação que seja capaz de perceber o sujeito e fazê-lo crítico, participativo e atuante, em cujos objetivos estejam não só os conhecimentos, mas as matrizes de transformação, capazes de gerar oportunidades a partir da sua própria realidade.

Nessa perspectiva, a relação existente é horizontal, pois a troca de experiências e conhecimentos entre educador e educando é constante, e se desenvolve em uma relação não hierárquica, mas parceira e dialógica. Segundo Freire (2002, p. 68),

Não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. (...) Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem.

Todo problema exige uma contextualização. Na escola, principalmente, os fenômenos não podem ser analisados superficialmente ou isoladamente, mas em uma perspectiva interdisciplinar ou globalizada, ou seja, contextual relacionando-

os às variáveis que estão implicadas nessa relação. A problematização não aceita a memorização, a dita “decoreba”, ou a repetição mecânica dos conhecimentos, pois esta não permite que os alunos percebam a realidade de forma mais completa e real e avancem no seu desenvolvimento, potencializando novos conhecimentos. Você concorda?

Favorável a essa premissa, Pedro Demo ressalta uma questão muito importante e que possui relação com o “aprender e saber pensar”, veja:

Para resolver problemas, é necessário, primeiramente, saber problematizar, o que sinaliza a necessidade de saber pensar. Resolve melhor os problemas quem aprende a defini-los com acuidade, a analisá-los sistematicamente e a questioná-los severamente, o que eclodiria na idéia seguinte: resolver bem os problemas é coisa de ‘gente inteligente’. (DEMO, 2005, p. 47).

É a problematização, portanto, que torna a aprendizagem significativa e autêntica e propicia o domínio do conhecimento e a apropriação com significado por meio da **atividade** do aluno, mas com a mediação do professor, que favorece o desenvolvimento da *zona de desenvolvimento proximal*.

Vigostsky (1978), definiu como “a distância entre o nível evolutivo real determinado pela resolução independente do problema e o nível de desenvolvimento potencial pela resolução de problema sob a orientação de adultos ou com a colaboração de colegas mais capazes”. Veja como ele a define:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação, funções que amadurecerão amanhã, mas que estão correntemente em um estado embrionário. Tais funções podem ser chamadas de ‘botões’ ou ‘flores’ do desenvolvimento, em vez de serem chamadas de ‘frutos’ do desenvolvimento. (VIGOSTSKY apud MOLL, 1996, p. 153).

Com relação à atividade, podemos dizer que as operações consistem no modo de execução de uma ação, é o conteúdo necessário de qualquer ação, determinada pela natureza da tarefa.

“Segundo LEONTIEV, a atividade se refere “àqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. (...) Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo que o processo, como um todo, se dirige (i.e., objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, isto é, o motivo”. (LEONTIEV, 1992, p. 68).

Uma mesma ação pode ser efetuada por diferentes operações, mas uma mesma operação também pode realizar diferentes ações, porque uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo. (LEONTIEV, 1992, p. 74).

Vygotsky enfatiza, portanto, que a zona de desenvolvimento proximal se estende pela resolução de problemas com auxílio de adultos (no caso o professor) ou de seus pares mais experientes, de modo que há uma **aprendizagem** assistida, pela atividade, e caracteriza a “aprendizagem cooperativa”, que acaba transformando-se em novo conhecimento.

O desenvolvimento do pensamento se dá por meio da atividade de aprendizagem (formação de conceitos teóricos, generalização, análise, síntese, raciocínio teórico, pensamento lógico).

O caráter transformador e as diferentes interpretações presentes na atividade estão inseridos na capacidade de “resolver os problemas” para poder agir sobre a situação criada pela problematização e construir o pensamento. Nesse contexto, é muito importante que o professor perceba que toda a ação demanda uma pedagogia contextualizada, sendo, portanto, fundamental que ele reconheça que:

1. Dialeticamente falando, toda a realidade é problemática, não porque contém defeito, mas porque é dinâmica, precisamente dialética.
2. Não há nenhuma inteligência na ideia de acabar com os problemas, porque seria um modo de torná-los ainda mais problemáticos.
3. Saber questionar significa saber ver a realidade como sempre questionável, inclusive, significa ver o próprio questionamento.
4. Os problemas, em um certo sentido não são “problemas”, mas, expressão mais viva da sua dinâmica. (DEMO, 2000, p. 48).

A atividade humana é global, mas se desdobra em distintos tipos concretos de atividade, cuja diferenciação é dada pela especificidade de seu conteúdo. Segundo Leontiev, cada tipo de atividade possui um conteúdo perfeitamente definido de necessidades, motivos, tarefas e ações. Por exemplo, o conteúdo

objeto da atividade do jogo é substancialmente diferente da atividade de estudo ou da atividade profissional. “O que distingue uma atividade de outra é o objeto da atividade (...) que confere à mesma determinada direção”. (LEONTIEV *apud* LIBÂNEO, 2004. p. 120).

Analise a seguinte tarefa pedagógica solicitada por um determinado professor (um “recorte” do caderno) aos seus alunos:

**Situação C:** Caderno de caligrafia.

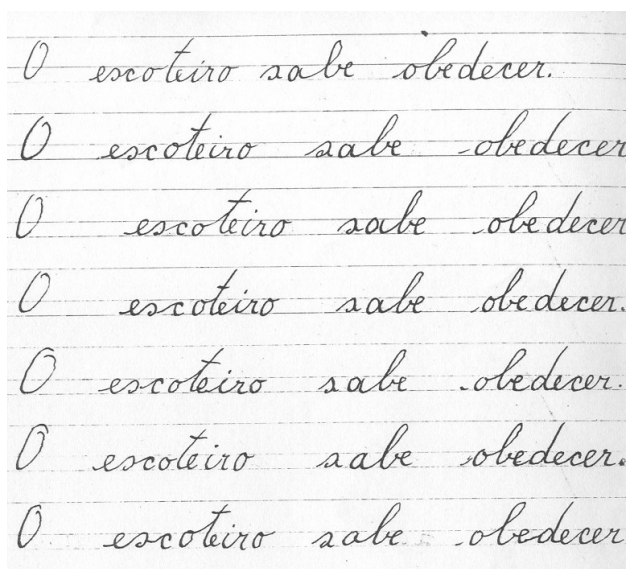


Figura 4.1 - Caderno de aluno  
Fonte: Acervo do autor (2008).

Que espécie de **atividade** mental você acha que esse aluno constrói com tal modelo de tarefa? Com essa prática, o educador proporciona ao aluno a oportunidade de elaborar suas sínteses e aprofundar o conceito que tem de si, do outro, do mundo, mediatizado pela realidade? Onde está o diálogo crítico entre professor e aluno? E a problematização da realidade? Existirá o diálogo ou é uma educação formada na obediência e relação de poder?

O que você acha? Insira suas impressões e use **argumentos** para aprovar ou reprová-la prática.

Questão/impressão	Argumento

**Comentário:** Hoje, apesar de tantos avanços, estudos e pesquisa, ainda encontramos professores que repousam sobre suas certezas, sobre a tese de uma reprodução funcionalista, assim como são muitos os alunos que ainda saem das escolas envolvidos em teorias que as consideram e as divulgam como “certas”. E não pode ser assim, concorda? Porque

aprendizagem é parceira da incerteza, da dúvida e do questionamento. A escola geralmente desconhece esse desafio, porque a pedagogia dos professores está inserida na modernidade cartesiana das certezas. (DEMO, 2000, p. 55).

Mas como professor em formação, você pode praticar a docência com base democrática e emancipadora.

De acordo com Paulo Freire,

Não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. (...) Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem. (FREIRE, 2002, p. 68).

Para Paulo Freire, **problematização** é a ação de refletir continuamente sobre o que se disse, buscando o porquê das coisas, o para quê delas. **Problematizar**, portanto, é propor a situação como problema. A problematização, portanto, nasce da consciência que os homens, que sabem pouco a seu próprio respeito, adquirem de si mesmos. Esse pouco saber faz com que os homens se transformem e se ponham a si mesmos como problemas.

Paulo Freire relaciona a prática educativa à sua dimensão política. Segundo ele, a primeira perspectiva da educação é que ela seja emancipatória, e isto se faz pela conscientização, problematizando a realidade, ou seja, “saber ler a realidade para intervir sobre ela com autonomia – pode-se pensar em uma desconstrução para uma construção consciente por meio da aprendizagem significativa e pelo diálogo”. Segundo Freire,

Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza. (FREIRE, 2002, p. 83).

Aprender, segundo Libâneo, implica uma relação com o saber, atingindo o melhor nível possível de desenvolvimento das capacidades de pensar, raciocinar, resolver problemas, que supõe determinados requisitos. (LIBÂNEO, 2006, p. 97). Aprender é adquirir um saber que não precisa ser necessariamente um saber escolar; andar de bicicleta, por exemplo, é uma aprendizagem e significa ter domínio de algo que nos é importante; ninguém aprende o que não é relevante para sua vida, e aí está o grande desafio do professor.



Como ensinar algo que muitas vezes, para o aluno, não é interessante?

Uma das respostas é criar possibilidades para que os alunos compreendam a validade, não por imposição, mas por um contrato democrático, pois o aprender se trata de uma ação e saber intelectuais ligados ao discurso escolar, por isso a presença do professor como mediador é fundamental.

Segundo Charlot,

do ponto de vista epistêmico, aprender pode ser apropriar-se de um objeto virtual (o saber), encarnado em objetos empíricos (os livros), abrigado em locais (a escola), possuído por pessoa que já percorreram o caminho (os docentes). Aprender, então, é ‘colocar coisas na cabeça’, tomar posse de saber-objeto, de conteúdos intelectuais que podem ser designados, de maneira precisa (o Teorema de Pitágoras, os galo-romanos), ou imprecisa (na escola se aprende um montão de coisas). Aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas. (...) aprender é passar da não-posse à posse, da identificação de um saber virtual à sua apropriação real. (CHARLOT, 2000, p. 68).

Antes de seguir para a próxima seção, analise as questões:

1. Os alunos podem passar de ano sem terem domínio de toda a matéria porque \_\_\_\_\_

---

---

---

2. Aprender significa se apropriar do desconhecido e o fato de o aluno não ter conseguido se apropriar do novo implica dizer que o professor \_\_\_\_\_

---

---

---

3. Não se prejudica o aluno ao reprová-lo porque \_\_\_\_\_

---

---

---

---

- A seguir, iremos discutir o processo de ensino e aprendizagem e responder às questões postadas até aqui. Vamos lá?

## Seção 2 - O ensino e a aprendizagem: dois processos diferentes

*Nem tudo pode ser ensinado mediante projetos, mas tudo pode se ensinar como um projeto.*

(Hernandez).



Por que ensinar e aprender são dois processos diferentes? Essa é a primeira indagação a ser feita.

Em primeiro lugar, podemos dizer que ensinar e aprender são dois processos diferentes porque (1) envolvem sujeitos diferentes: um professor e um aluno; e porque (2) envolvem mecanismos e instrumentos distintos, pois o professor utiliza estratégias para mobilizar elementos necessários para oportunizar ao aluno a construção de conhecimentos, e o aluno utiliza outros para poder se apropriar do objeto a ser conhecido; mas são caminhos a serem percorridos dentro de uma certa sintonia, pois, do contrário, não se efetivam os objetivos de ambos.



Saviani (2000, p. 41) afirma que o caminho do conhecimento se faz "dentro da cotidianidade do aluno e na sua cultura; mais que ensinar e aprender um conhecimento, é preciso concretizá-lo no cotidiano, questionando, respondendo, avaliando, em um trabalho desenvolvido por grupos e indivíduos que constroem o seu mundo e o fazem por si mesmos".

Nesse contexto, é importante dizer que os dois processos (ensinar e aprender) embora distintos, são completamente dependentes um do outro se consideramos os objetivos de cada ação. A atividade de aprender está intimamente ligada ao ensinar e envolve a mobilização de mecanismos que prescindem da ação do professor pelo ensino. Essas são algumas distinções que podemos fazer em relação a essas duas atividades, existem outras, as quais iremos discutindo na medida em que abordarmos a temática desta unidade. Vejamos, ao longo da unidade, o que caracteriza o “ensinar” e o “aprender”.

Continuando a discussão da seção anterior, diríamos que se a aprendizagem deve ser uma **tessitura reconstrutiva e problematizadora da realidade** para a construção do conhecimento, então, para um trabalho docente eficiente não basta a mudança de perspectiva epistemológica, é necessário que esta incorpore, dialeticamente, a perspectiva da contextualização social do saber.

Nessa abordagem entram em cena elementos da relação educativa e da didática. Esta elaboração tem sido denominada por alguns autores de **simplificação do saber** ou **transposição didática**, e essa ação tem a ver com ensino, pois ensinar, segundo Perrenoud,

é, antes de mais nada, fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho. É o que Chevallard, *apud* Verret, designa por transposição didática. (PERRÉNOUD, 1993, p. 25).

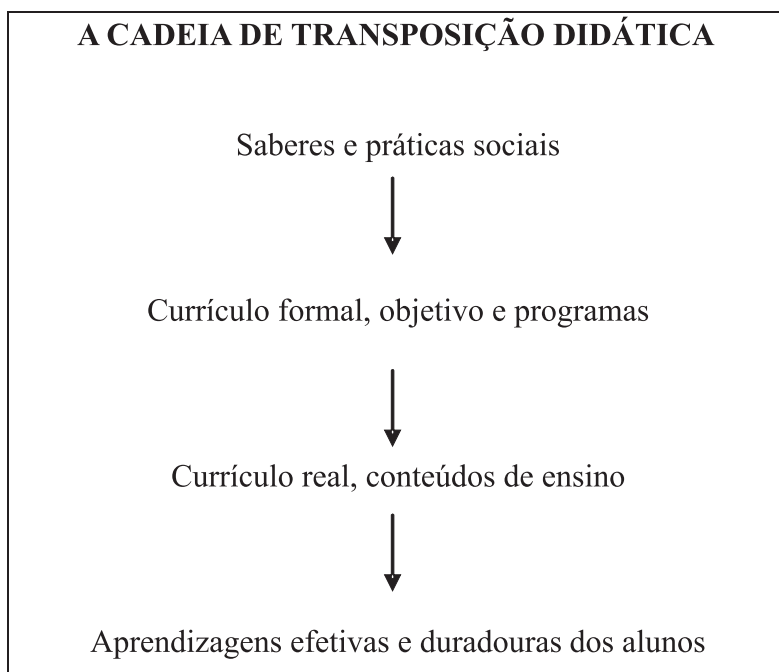


Figura 4.2 - Cadeia da transposição didática  
 Fonte: Perrenoud (2001, p. 74).

A cadeia clássica da transposição didática é também acompanhada de defasagens desiguais entre o momento em que um saber se origina na sociedade – inclusive entre a comunidade erudita – e aquele em que é ensinado em determinado nível do currículo escolar. Em algumas situações, os programas são revistos constantemente por inúmeras situações; pesquisas, caráter seletivo do currículo, porque há sempre a necessidade de transformá-los e avaliá-los. (PERRENOUD, 2001, p. 74).

José Carlos Libâneo (1990) percebe na relação entre ensino e aprendizagem o elemento que possibilita a constituição da teoria didática e da orientação para a prática docente, destacando as seguintes dimensões:

- a) **política**, pois o ensino enquanto prática social favorece transformações;
- b) **científica**, porque deve revelar as leis gerais e as condições concretas em que se manifestam;
- c) **técnica**, enquanto orientações da prática em situações concretas específicas.

Nessa relação entre o **ensinar da docência** e o **aprender do aluno**, o autor aponta como inerente à ação docente a:

- a) explicitação de objetivos,
- b) organização e seleção de conteúdos,
- c) compreensão do nível cognitivo do aluno,
- d) definição metodológica e dos meios e fins.

Se aprender, portanto, é colocar-se na relação com o objeto do saber, “aprender é uma relação entre duas atividades: a atividade humana que produziu aquilo que se deve aprender e a atividade na qual o sujeito que aprende se engaja – sendo a mediação entre ambas assegurada pela atividade daquele que ensina”. (CHARLOT, 2000, p. 28).

Nesse contexto, a concepção de aprendizagem deve ser assumida como desenvolvimento mental e intelectual contínuo dos educandos, durante um processo de **apropriação ativa** e consciente dos conhecimentos sobre os fundamentos das ciências e sua aplicação prática, que pode ser entendida como construção dos **conceitos** em um movimento de atividade.



Aprender é sempre um processo ativo. Para se apropriar de um objeto ou fenômeno, é preciso efetuar a atividade correspondente que está concretizada no objeto ou no fenômeno considerado. Quando se diz que alguém se apropriou de um instrumento, significa dizer que aprendeu a utilizá-lo corretamente, e que as ações e operações motrizes e mentais necessárias se formaram. (...) o processo de apropriação se realiza durante a atividade que o sujeito desenvolve em relação aos objetos e fenômenos do mundo do meio ambiente, onde se concretizam essas aquisições da humanidade. Tal atividade não se pode formar em si mesma na criança ou formar-se mediante comunicação prática ou verbal com as pessoas que a rodeiam, numa atividade comum a elas. (LEONTIEV *apud* BAQUERO, 1998, p. 109-110).

---

O **conceito** é a unidade fundamental do conhecimento. Só a partir dos conceitos é que se torna possível definir, raciocinar, argumentar, discursar, sintetizar e transformar conscientemente. É por meio da prática social e intelectual que os indivíduos aprimoram-se na produção de conceitos de forma cada vez mais diversa, e hoje, potencializada, também pela tecnologia. É preciso, portanto, trabalhar conhecimentos que evidenciem a realidade local, mas ao mesmo tempo não sonquem ao aluno a dimensão universal, concorda?

Segundo Davidov (1988b), psicólogo russo falecido recentemente, que estudou sobre as relações entre o desenvolvimento psíquico e o ensino escolar, relatando o resultado em um de seus livros,

a aprendizagem é a atividade principal das crianças em idade escolar cuja função é propiciar a assimilação das formas de consciência social mais desenvolvida – a ciência, a arte, a moralidade, a lei. As crianças incorporam tanto o conhecimento e as habilidades relacionados com os fundamentos dessas formas de consciência social como também as capacidades construídas historicamente para desenvolver a consciência e o pensamento teóricos. O conteúdo da aprendizagem, em outras palavras, é o conhecimento teórico (usando o termo, para significar uma combinação unificada de abstração substancial, generalização e conceitos teóricos). (DAVIDOV apud LIBÂNEO, 2004, p. 3 e 19).

Nesse sentido, é função do ensino o desenvolvimento da capacidade de pensar e a aquisição de instrumentos necessários à ação, mediante a inter-relação entre o objetivo e o subjetivo, cuja essência é a experiência social em toda a sua complexidade, que se transforma em conhecimentos, habilidades e hábitos do educando, em ideias e qualidade do homem em formação, em seu desenvolvimento intelectual, ideológico e cultural geral e esta premissa deve considerar o local e o universal e a relação teoria e prática.

Que a escola é a centralidade na organização das etapas de desenvolvimento não há mais como negar, não é mesmo? E para cada uma das etapas, Davidov descreve uma atividade principal a ela articulada. Vamos conhecê-las?

<b>Etapa</b>	<b>Atividade principal</b>
Entre zero a um ano	Comunicação emocional direta com os adultos
Entre um e três anos	Atividade objetal manipulatória
Entre três e seis anos	Atividade de jogo
Entre seis e dez anos	A importância da escola como proposta de compreensão do desenvolvimento.
Entre dez e quinze anos	Etapa caracterizada como atividade socialmente útil. Tem na escola, também, um referencial cultural importante

Quadro 4.1 - Organização das etapas do desenvolvimento  
 Fonte: Elaborado pelo autor (2008).

Percebam que a escola é uma referência importante para o desenvolvimento, quer seja da criança assim como para o jovem. É no processo de realização das atividades de trabalho, de estudo, organização social, desportiva e artística, que surgem nos adolescentes, por exemplo, a

aspiração de participar de qualquer trabalho socialmente necessário, a tendência a organizar a comunicação em diferentes coletivos levando em conta normas de interrelação (*sic*) neles aceitas, a reflexão sobre o próprio comportamento, a capacidade de avaliar as possibilidades de seu 'eu', isto é, a autoconsciência. (DAVIDOV *apud* OLIVEIRA, 2003).

Portanto, os professores têm de pensar nisso; a escola deve ser uma continuidade da prática social. E ali também existem regras e limites, são as relações entre o pensamento teórico e prático (reflexão e ação).

Na teoria, tudo bem, mas a prática é que *são elas*, não é assim que se diz? Vamos tentar ver se conseguimos colocar na prática o abordado acima? Como construir conceitos e formar alunos conscientes? Acompanhe a seguir.

**Situação D:** Oba! hoje tem aula de Geografia!**(...) Os alunos fazem mapas**

Se a escassez de cartas dificulta o trabalho do conteúdo no Ensino Fundamental, a solução é produzi-las com a garotada. Foi o que fizeram a professora de Geografia Gislaine Munhoz, da Escola Municipal de Ensino Fundamental, e o Professor Rivadávia Marques Junior, em São Paulo, com classes de 5ª e 6ª séries. “Minha intenção era levá-las a perceber que o mapa é resultado da visão de quem o está produzindo”, justifica Gislaine.

Depois de conhecer algumas cartas antigas, a garotada realizou um estudo do meio no bairro da escola e consultou o guia de ruas para conferir o que tinha observado. Com os dados disponíveis, as classes produziram o mapa. Primeiro, sem a preocupação com noções de escala. “Um garoto refez o desenho três vezes até se dar conta de que a rua tinha que ser menor para caber na folha”, conta a professora.

Na etapa seguinte, Gislaine explicou aos estudantes que os mapas são produzidos com base em um registro feito de cima para baixo. A carteira foi o exemplo. Muitos se surpreenderam, como Carolina Nhoque. “De cada ponto da sala que se olha dá para ver a carteira de uma maneira diferente.”

Com os conceitos cartográficos aprendidos, todos planejaram uma única maquete da vizinhança da escola feita de sucata. Os jovens tiveram de usar muita argumentação para incluir no trabalho os pontos de referência de sua preferência escolhidos durante a aula-passeio. Terminado o trabalho, eles passaram os elementos da maquete para o papel mantendo a mesma escala.

Na hora da conclusão, a professora levou os estudantes a comparar, primeiro, a representação feita por eles com a do guia de ruas. Em seguida, essas duas visões com a realidade que haviam conhecido no estudo do meio. A turma teve que escolher, então, os edifícios que deveriam entrar na maquete, eliminando parte dos que haviam sido destacados no início da atividade. De acordo com a professora, o que mais chamou a atenção foi o tamanho da escola, que “ficou muito pequena”. Gislaine aprovou o resultado da atividade. “Os alunos apreenderam o conceito de escala e verificaram que é preciso fazer escolhas para representar até mesmo o bairro em que está a escola.”

(NOVA ESCOLA, n. 177, nov. 2004).

O que você achou da atividade da professora? Criativa? Conseguiu trabalhar conceitos? Os alunos aprenderam, na sua opinião? O que mais a professora poderia ter trabalhado? Pensem em uma disciplina e tentem planejar em possíveis **atividades e conceitos**, já que a motivação foi iniciada. O que mais pode ser abordado do ponto de vista ético, político, social?

---

---

---

---

---

**Mas, atenção!** Em se tratando de ensinar, o professor precisa trazer o mundo à escola para que **juntos** (professor e alunos) avancem na construção e reconstrução do conhecimento. Essa prática pode se dar de diversas formas, uma delas é por meio de projetos didáticos interdisciplinares.



---

Trabalhar com projetos didáticos “Significa dar aos alunos a oportunidade de aprender a fazer planejamentos com o propósito de transformar uma idéia em realidade. Significa, ainda, ensinar formas de elaborar cronogramas com objetivos parciais, nos quais o trabalho em direção aos objetivos finais é avaliado permanentemente – de modo a corrigir erros de processo ou mesmo de planejamento. Alunos que planejam e implementam projetos aprendem a analisar dados, considerar situações e tomar decisões”. (SIGNORELLI, Nova Escola, ed. 146, 2001).

---

Segundo Paulo Freire (1997), “O professor, além de ensinar, passa a aprender; e o aluno, além de aprender, passa a ensinar”. Isso você já deve ter percebido ao longo de sua formação, não é mesmo?

Observe que a aprendizagem é, por excelência, construção; ação e tomada de consciência da coordenação das ações”, por isso é importante o professor conhecer como ocorre a aprendizagem para poder ter uma clareza para a organização da sua aula ou ação e que, acima de tudo, conheça a realidade de seus alunos.



É partir de questões ou situações reais e concretas, contextualizadas, que interessem de fato aos alunos. Compreender a situação-problema é o objetivo do projeto. As ações e os conhecimentos necessários para a compreensão são discutidos e planejados entre o professor e os alunos. Todos têm tarefas e responsabilidades. É como se fosse uma viagem: estamos em São Paulo (o que sabemos) e queremos chegar a Salvador (o caminho simboliza o que vamos aprender). Temos de decidir o que fazer, o que levar, dividir tarefas. Durante a viagem, teremos também de tomar novas decisões. A aprendizagem se dá durante todo o processo e não envolve apenas conteúdos. Aprendemos a conviver, a negociar, a nos posicionar, a buscar e selecionar informações e a registrar tudo isso. (GRELLET, 2001).

Então, é a partir dessa perspectiva que os pressupostos pretendem se delinear. Na perspectiva da mediação, em que o professor se torna uma peça-chave na organização de situações de ensino que objetivam promover uma educação que atenda às perspectivas da sociedade, em relação à educação. Na medida em que se avança no campo do conhecimento, por meio da utilização dos diversos meios e instrumentos, maior será o nível conceitual e a capacidade de raciocínio e argumentação do aluno. O principal veículo de argumentação é a linguagem: textos orais, escritos, verbal e não-verbal são parte integrante na construção do conhecimento, assim como trabalhos coletivos, colaborativos, que problematizem o conteúdo.



A produção de textos e de estratégias de aprendizagem por parte do aluno, em qualquer disciplina, é um parâmetro de avaliação do desempenho científico, mas existem outras maneiras de sintetizar a aprendizagem. O produto escolhido deve ter proximidade com as práticas sociais reais dos alunos. O resultado concreto de um processo de aprendizagem (que motivou a construção dos conceitos e das apropriações) pode ser uma ação, como uma exposição, um teatro, a confecção de um livro, uma maquete, ou outros objetos concretos.

Percebam que à escola, historicamente, foi atribuída a responsabilidade de “transmitir” conhecimentos, ela é tributária da instituição científica, que tem como finalidade produzir novos conhecimentos e inovações, porém, cabe a essa mesma instituição gerar novas possibilidades de compreensão dos fenômenos a partir de conhecimentos científicos existentes. À escola cabe transformar conhecimentos em competências e habilidades e isso por meio de estratégias e procedimentos que têm a função de fazer as transposições didáticas ou a simplificação do saber, ou seja, as articulações entre os conhecimentos científicos, a cultura e as experiências e gerar conhecimentos escolares. Nesse sentido, a escola, com os seus métodos e técnicas, estabelece uma relação direta entre conhecimento escolar e conhecimento científico, sendo que muitos conteúdos são impostos à escola por fazerem parte do meio social, científico e cultural.



Estima-se ordinariamente, de fato, que os conteúdos de ensino são impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha. Na opinião comum, a escola ensina as ciências, as quais fizeram suas comprovações em outro local. Ela ensina a gramática porque a gramática, criação secular dos lingüistas, expressa a verdade da língua; ela ensina as ciências exatas, como a matemática, e quando ela se envolve com a matemática moderna é, pensa-se, porque acaba de ocorrer uma revolução na ciência matemática; (...) A tarefa dos **professores**, supõe-se, consiste em arranjar os métodos de modo que eles permitam que os alunos assimilem o mais rápido possível e o melhor possível a maior porção possível da ciência de referência. (CHERVEL, 1990, p. 180-181, grifos nossos).

Assim, a escola, ao organizar a “transmissão” do saber, agrega para si a responsabilidade de produzir um novo conhecimento, diferente dos que se originaram da pesquisa científica.

Entretanto, perceba que os **conteúdos** não são “resultados pura e simplesmente da ciência” ou da cultura, interagem com as diversas formas de dispersão social, mas o ensino vai significá-los considerando os objetivos de aprendizagem com metodologias próprias da docência, conforme você estudou anteriormente, realizando, assim, a transposição didática ou a simplificação dos saberes das ciências, transformando em **saber escolar**.

A referência básica do processo de ensino são os objetos científicos (os conteúdos), que precisam ser apropriados pelos alunos; os conteúdos são uma construção social e trazem em si as experiências, os resultados da ciência, a cultura etc.



A “arte de ensinar”. Como tudo começou?

Não é mais novidade para você que COMÊNIO, em sua obra “DIDÁTICA Magna” (1657), elaborou uma proposta de reforma da escola e do ensino e lançou as bases para uma pedagogia que prioriza a “arte de ensinar”, por ele denominada de “Didática” em oposição ao pensamento pedagógico predominante até então. (Ou seja, a escola secundária o que até então tinha sido sua função específica: desenvolver no homem, por meio do intelecto, suas potencialidades, e passa a se preocupar com um processo de ensinar que enfatiza o desenvolvimento da individualidade humana). Essa mudança de enfoque alterou a prática diária da escola do ponto de vista da relação professor-aluno, dos meios e procedimentos utilizados, do conteúdo ensinado e gerou a produção de teorias pedagógicas direcionadas para a “arte de ensinar”. É nesse contexto que se pode compreender o papel de Comênio, quando propõe elaborar uma “Didática Magna”, isto é, “um método universal de ensinar tudo a todos”. A preocupação de Comênio com a “arte de ensinar” introduziu, no cenário pedagógico, a ênfase nos meios e no processo, necessários ao desenvolvimento daquele momento – secundando o que até então era o centro: a formação de um homem ideal. A partir desse momento, a produção e a aquisição de conhecimentos sobre a **Didática**, sobre a arte de ensinar, passou a ser necessária para a formação do professor.

A Didática, como síntese de determinada forma de organizar a prática pedagógica, voltou, cada vez mais, seu objeto de estudo para aspectos técnicos, para os meios de ensino.



Mas o que é necessário saber para construir “boas” práticas pedagógicas?

---

Segundo Libâneo (1998), o professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar os meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias. O autor destaca alguns pontos, nos quais devem estar baseadas as atitudes docentes:

- Assumir o ensino como mediação: aprendizagem ativa do aluno com a mediação pedagógica do professor.
- Modificar a idéia de uma escola e de uma prática pluridisciplinares para uma escola e uma prática interdisciplinares.
- Conhecer estratégias do ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender.
- Persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos, a se habituarem a aprender as realidades enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítico-reflexiva.
- Assumir o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional e desenvolver a capacidade comunicativa.
- Reconhecer o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula (televisão, vídeo, jogos, computador, internet, CD-ROM etc.).
- Atender à diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula.
- Investir na atualização científica, técnica e cultural, como ingredientes do processo de formação continuada.
- Integrar, no exercício da docência, a dimensão afetiva; e
- Desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas, a si próprios.



O que essas premissas implicam?

**É muito simples!** Do que vimos até aqui, o professor necessita de uma formação adequada e capacidade de construção de estratégias de ensino eficientes. Sobre a formação, estudamos na unidade 2. Vamos, agora, discutir a questão do ensino e da aprendizagem e os procedimentos de ação na perspectiva da prática e da teoria.

### **Seção 3 - A relação teoria-prática: unidade ou contradição?**

Na situação apresentada podemos perceber a relação entre a teoria e a prática. Ela está presente tanto no ensino como na aprendizagem. A expressão, “na teoria é uma coisa e na prática é outra” está sempre em pauta e é recorrente entre os educadores, como vimos. Então, como trazer à prática o que seria estudado nos livros ou discutido pela ciência e como fazer o contrário?

Derivam do grego os dois termos, possuindo “teoria” o sentido de observar, contemplar, refletir, enquanto a palavra “prática”, provinda de “práxis”, relaciona-se ao agir, ao fato de agir e, principalmente, à interação inter-humana consciente. (CANDAUI; LELIS, 2002).

De acordo com as autoras, a relação entre teoria e prática pode ser fundamentada em dois esquemas: **a visão dicotômica** e **a visão de unidade**. A primeira está centrada na separação entre teoria e prática, com ênfase na total autonomia de uma em relação à outra. No interior desta existe uma visão mais extremista, que as autoras denominam **dissociativa**, na qual a teoria e a prática são componentes isolados ou opostos. Seria, assim, de competência dos teóricos pensar, elaborar, refletir, planejar, e aos práticos, executar, agir e fazer, tendo, cada um desses pólos, sua lógica própria. Já, em uma visão **associativa**, esses pólos não são opostos. A prática deve ser uma aplicação da

teoria e só adquirirá relevância na medida em que atender aos parâmetros e objetivos desta, uma vez que a inovação vem sempre de um foco teórico. Na visão de unidade, teoria e prática são dois componentes indissolúveis da “práxis”, definida como atividade teórico-prática, ou seja, existe uma face ideal, teórica e uma face material, propriamente prática, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar um do outro. Essa relação não é direta, nem imediata, fazendo-se por meio de um processo complexo, no qual, algumas vezes, se passa da prática à teoria e outras, desta à prática. (VASQUEZ, 1977).

A separação, e mesmo a oposição, entre teoria e prática é frequentemente discutida pelos professores, ao mesmo tempo em que se buscam novas alternativas de estabelecer um relacionamento harmônico entre essas duas dimensões. A **visão de unidade** expressa a **síntese superadora da dicotomia entre teoria e prática**, que deverá criar condição fundamental para a busca de alternativas na prática pedagógica e formação dos professores.

Para Zeichner (1993), a relação entre a teoria e prática tem sua origem na organização da atividade que se volta para a resolução de problemas, sendo que a diversidade do contexto sociocultural e escolar caracteriza o fundamento, ou o eixo norteador das situações-problema. A forma como esses problemas se manifestam caracteriza sua “existência”, ou seja, sua identidade. Essas situações têm a capacidade de mobilizar os sujeitos para a prática porque nascem de uma situação concreta.

Veja um exemplo.



O professor pode trabalhar as medidas da sala de aula ou da quadra de esportes da sua escola para exercitar o cálculo, medidas dos componentes utilizados para construção, modos de construção, arquitetura, por meio das questões problematizadoras. Estender a discussão para as possibilidades de construção existentes, infraestrutura econômica etc.

---

Assim,

o aluno, a matéria, e ambos, alunos e conteúdos, metodologia e ideologias, ficam frente a frente mediados pela ação do professor, que produz e dirige as atividades e as ações necessárias para que os alunos desenvolvam processos de mobilização, construção e elaboração da síntese do conhecimento. (VASCONCELOS, 1996).

Peter MacLaren, no seu livro “Vida nas escolas” (1997), declara que

Em muitos os países, os professores enfrentam salas de aula superlotadas, grandes populações de imigrantes, teorias pedagógicas fora de moda, exigências burocráticas enrijecedoras, centralização do controle de cima para baixo, gerenciamento através de objetivos comportamentais e descrença na capacidade dos professores, que têm conduzido à efetiva desqualificação destes últimos, fundos e recursos insuficientes, medidas de agrupamento de acordo com a “capacidade” dos estudantes e um currículo oculto que favorece certos grupos sociais sobre outros com base na classe social, raça e sexo – a lista é interminável.

E ele inclui o Brasil, o que não há como negar. Mas a diferença está em... “o que fazer com o que se vê”? Isso é um dado importante a ser considerado: falta de apoio institucional, salas lotadas, descaso com o magistério etc. E, como você percebeu **ensinar é uma prática social, uma ação cultural**, pois se concretiza na interação entre professores e alunos, refletindo a cultura e os contextos sociais a que pertencem, não é mesmo?

Assim, não se pode, também, reduzir o conceito da prática educativa às ações de responsabilidade do professor e que, normalmente, ocorrem em sala de aula, concorda? O ato educativo transcende às ações dos professores e extrapola os limites físicos da sala de aula.

Veja o seguinte.



---

O professor deve ter competência para fazer a transposição didática ou a simplificação do saber do conteúdo a ser trabalhado na sua área ou disciplina levando em conta a realidade da educação básica, e é imprescindível que um professor da licenciatura de Língua Portuguesa, por exemplo, compreenda que relevância tem “a linguagem figurada” na sua disciplina, no contexto da educação básica enquanto currículo cultural e científico, e quais as implicações tem dessa matéria para a aprendizagem e vida do aluno, concorda?

---

De acordo com esse princípio, o exercício de transposição didática começa no curso de formação quando o professor de Língua Portuguesa, por exemplo, que também é especialista em ensino de Português, ajuda o aluno a discutir a importância e a finalidade do conteúdo, e por meio do estudo e das estratégias vai construindo os saberes da sua formação.

Para ensinar Ciências da 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, por exemplo, o que um professor precisa saber de Matemática, Química, Física ou Biologia? Com que complexidade? Qual o enfoque metodológico adequado ao estatuto epistemológico dessas ciências, aos objetivos que se têm ao ensiná-las na Educação Básica? Uma vez compreendida a transposição didática, quais as escolhas mais sábias para ensinar e aprender os conteúdos transpostos?

**Vale lembrar que:**

O trabalho docente é uma atividade complexa que tem como ponto de referência geral a possibilidade do conhecimento pelo ser humano como atividade que deve ser dirigida, direcionada, ensinada. Esta atividade vai recortar temas, selecionar conteúdos, propor e avaliar a execução de tarefas, propor modelos de raciocínio e investigação, criticar as proposições existentes. Esta atividade deve abranger, também, a prática de critérios lógicos que diferenciem o saber escolar do saber comum ou familiar; a seleção do conhecimento em uma hierarquização que contemple sua utilidade e sua erudição, tendo em vista um determinado contexto histórico; a adaptação desse conteúdo ao processo de aprendizagem própria do ser humano, buscando as formas que lhe são mais coerentes e produtivas, ou seja, buscando procedimentos ideais para sua transmissão. (VADEMARIN, 1998).

Se a aprendizagem escolar obedece aos “métodos de exposição do conhecimento” e às teorias do conhecimento, está também intimamente ligada às teorias pedagógicas, ou seja, à prática docente; essa relação implica uma série de elementos (conteúdo, forma, métodos, objetivos, avaliação, cuja questão central é a didática). Apresentamos algumas concepções de ensino segundo Pérez Gómez (1998), para depois discutir melhor os métodos ou sua operacionalização.

- a) **Ensino como transmissão cultural** (tradicional): Visa a transmitir conhecimentos disciplinares que constituem cultura; centra-se mais nos conteúdos (disciplinares) do que nas habilidades/interesses dos alunos; modelo de ensino: arbitrário, memorialístico e fragmentário.
- b) **Ensino como treinamento de habilidades** (ambientalistas): visa a treinar habilidades e capacidades formais das mais simples às mais complexas; centra-se no desenvolvimento de capacidades vinculadas ao conteúdo e ao contexto em que serão aplicadas, como membro de uma comunidade; modelo de ensino: eficientista.

- c) Ensino como fomento do desenvolvimento natural** (naturalistas): visa ao desenvolvimento natural, espontâneo do aluno; centra-se nos meios, recursos que facilitem o desenvolvimento do aluno, mas, governado por suas próprias regras. Modelo de ensino: espontaneísta.
- d) Ensino como produção de mudanças conceituais** (interacionista): visa à transformação do aluno mais do que o conhecimento que ele possa acumular; centra-se no pensamento, na capacidade e no interesse do aluno e não nas disciplinas. Modelo de ensino: investigativo, provocador, mobilizador de esquemas que o aluno já tem.

Acrescentamos a essa abordagem: **a) Ensino como desenvolvimento humano e cultural**: da teoria sócio-histórica de L. Vygotsky, bastante discutida até aqui em cuja abordagem o ensino centra sua preocupação também no sujeito, que o considera um sujeito inserido em um mundo sócio-histórico cultural, e essa herança se move para o plano psicológico com o auxílio do professor e de pessoas experientes. Modelo de ensino: mediador, com ênfase às interações sociais; e **b) Ensino como movimento emancipador**: da educação popular, que é o ensino por temas geradores, que estabelece uma relação dialógica entre professor e aluno, relação crítica e autoavaliativa. Modelo de ensino: emancipador e mediador.

Cabe salientar, então, que não existem modelos ou sistemas ideais de ensino e aprendizagem, que são tidos como infalíveis e redentores; a eficiência na elaboração e aplicação nos contextos escolares depende, fundamentalmente, da competência do professor e de sua disponibilidade diante do ato de ensinar.

## Seção 4 - As competências docentes e a didática

A revisão e a análise da importância dos currículos devem, também, perpassar pela reflexão da formação voltada para o saber fazer ou saber ensinar, como você estudou na unidade anterior; devem ter preocupação voltada para as competências que propiciam a capacidade de resolver problemas, tendo em conta a função social da escola. Segundo Guiomar Namó de Mello (2001):

- A competência docente requer, também, mobilizar conhecimentos e valores em face da diversidade cultural e étnica brasileira, das necessidades especiais de aprendizagem, das diferenças entre homens e mulheres, de modo a ser capaz não só de acolher as diferenças como de utilizá-las para enriquecer as situações de ensino e aprendizagem em sala de aula.
- O professor competente não se limita a aplicar conhecimentos, mas possui características do investigador em ação.
- O professor é capaz de problematizar uma situação de prática profissional, de mobilizar em seu próprio repertório ou no meio ambiente os conhecimentos para analisar a situação.
- Ele tem competência de explicar como e por que toma e implementa suas decisões, tanto em situações de rotina como diante de imprevistos, revelando capacidade de metacognição de seus próprios processos e de transferência da experiência para outras situações.
- Consegue fazer previsões, extrapolações e generalizações a partir de sua experiência; registrá-las e compartilhá-las com seus colegas.

- *Mas como nos tornamos competentes ?*

Analise a seguinte situação.

O ano letivo começou... prof<sup>a</sup>. Zilda é formada em Letras, domina a Língua Portuguesa como ninguém, adora escrever e sempre que tem um tempinho está lá contando história para as crianças... há quem diga que nasceu para ser professora e poeta. Ela mora em uma cidade bem distante do centro, pequena e de difícil acesso, lá tem muita carência de professores, e “Dona Zizi”, como é chamada, é “pau pra toda obra”. Falta professor, lá está ela... o professor adoeceu, lá vai Dona Zizi... Agora começou o ano letivo, e como sempre não conseguiram encontrar todos os professores, falta professor de matemática, o que fazer? O aluno precisa ter aula... Ninguém pode assumir... Deixar os alunos sem aula? Lá foi Dona Zizi, de novo, agora ser professora de Matemática. Tudo bem, ela até entende “de fazer contas”, resolve problemas como poucos... é do tempo que não tinha calculadora... mas não “entende tudo”, ou melhor, os princípios gerais da Matemática enquanto disciplina do currículo escolar do aluno. Estamos diante de uma situação séria. O que fazer? O que você diria se se deparasse com essa situação. Que princípio ela estaria ferindo? Para ser professor precisa saber o quê?

---

---

---

---

**Comentário:** Bem, com isso queremos dizer que ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, nem constrói competências se não teve oportunidade de construir conhecimentos compatíveis com a função no momento da formação. Pode até ter um certo domínio, mas não basta! Precisa dominar os conceitos, saber a finalidade da disciplina, planejar antecipadamente. Conhecer os critérios de organização dos conteúdos e a relação com a sua aplicabilidade.

Veja que é, portanto, fundamental que o futuro professor que se prepara para a docência na Educação Básica ou no Ensino Médio demonstre ter desenvolvido ou tenha tido a oportunidade de desenvolver, de modo sólido e pleno, as competências previstas para os egressos da Educação Básica, tais como as estabelecidas nos artigos 22, 27, 32, 35 e 36 da LDB e nas diretrizes curriculares nacionais da Educação Básica. Isso é a condição mínima indispensável para obter qualificação para atuar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio.

A aprendizagem deve ser significativa, e pode até ser que seja, provavelmente o é com o talento de Dona Zizi, mas será que ela atenderia a todos os objetivos e faria as relações necessárias entre o conhecimento científico e o conhecimento dos alunos em todas as áreas?

É preciso pensar, ainda, que a motivação para o aprender vem também quando o aluno tem conhecimento do que vai aprender e para que serve, pois dizer para o aluno que ele deve estudar isto ou aquilo para passar no vestibular não “cola” mais; ora, para passar no vestibular também, mas não só. O professor precisa ter competência científica e técnica, conhecendo sua disciplina ou área de atuação para poder fazer os “contratos didáticos com seus alunos. Conseguiu compreender a importância de ter clareza sobre o seu papel e sobre o que vai ensinar e para quê? Veja o texto em destaque.



---

#### **Você sabia?**

Que a noção de competência voltou a se fazer presente no mercado das idéias pedagógicas e está orientando ou definindo visões ou até mesmo políticas educacionais? Em vários países, tende-se igualmente a orientar o currículo para a construção de competências desde a escola fundamental. (PERRENOUD, 2000, p. 14).

---

Mas, para além da competência teórica ou científica, é preciso ter uma competência didático-pedagógica crítica, pois não basta ensinar a Matemática, por exemplo, é preciso saber expressar como se dá a relação entre o conteúdo trabalhado em sala de aula com as situações vivenciadas no cotidiano, ou seja, é preciso ter competência para fazer a **transposição didática** desse saber aprendido, o qual o professor da área tem domínio e que seja útil para o dia a dia do aluno.

Para aprofundar conhecimentos sobre esse assunto, você pode ler: CHEVALLARD, Y. La transposicion didáctica: dal sábio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1991.



---

Diante disto, quais as perspectivas de uma prática pedagógica favorável à renovação da escola e à ampliação da percepção crítica? O que você acha?

---

José Carlos Libâneo aborda as perspectivas contextuais que contribuem para uma percepção de ensino e prática pedagógica críticas: **ensino como transmissão cultural, como construção de competências para uma “escolaridade igual para todos os sujeitos** (...) que precisam aprender ciência, cultura e arte, por meio de uma atividade pensante”. (LIBÂNEO, 2001, p. 34). Ou seja, isso nos possibilita refletir sobre a promoção de um pensar articulado às necessidades do cotidiano do aluno; sobre um ensino como fomento para o desenvolvimento e a produção de mudanças conceituais e sociais em uma perspectiva interdisciplinar.

É importante lembrar que nem sempre o aluno compreende um conceito com uma única situação ou explicação. É preciso, então, construir alternativas para ajudar o aluno a construir o conceito e aprender. O que fazer?

Veja uma situação.

- Paulinha, escreva 10 vezes o nome da cidade em que nasceu o presidente Getúlio Vargas e em cada linha coloque uma palavra com uma característica ligada a ele, para você lembrar quem foi essa personalidade.

Você, aluno(a), registre sua impressão sobre a atividade.

---

---

---

---

Você acha que o preenchimento de uma folha de caderno com o nome da cidade em que nasceu o presidente, a escrita de números de 1 a 100 ou, ainda, o preenchimento de duas folhas de caderno com palavras que o aluno errou acrescenta uma aprendizagem duradoura e significativa?

Essa é ou não é uma prática que foca uma concepção ou uma tendência educacional de uma dada época? A qual tendência corresponde?

E se perguntarmos: *isso ainda existe?* é bem provável que tenha alguém que diga: “sim, eu conheço um professor que ainda trabalha desse modo”. Isso não surpreende, pois se refere à forma como foi formado e ao modo como concebe a docência! E mais, pode ser a maneira como a escola constrói seu “projeto pedagógico”.



**Refleta:** Por que, em épocas de incansáveis e necessárias mudanças, ainda convivemos com práticas arcaicas, autoritárias e tradicionais?

É importante dizer que a visão de ensino corresponde a uma visão de aprendizagem. Como você viu, e ainda terá a oportunidade de aprofundar, as teorias e concepções refletem uma visão de mundo, e não se trata de certo ou errado, mas é importante que se diga que os professores, ao fazerem suas escolhas, determinam a forma como realizam suas atividades e, por consequência, como os seus alunos aprendem. Podemos dizer que existem duas grandes vertentes; a **tradicional** e a **sócio-construtivista**.

<b>Aluno passivo</b>	<b>Aluno ativo</b>
Tradicional	Progressiva/sócio-internacionista
Aluno passivo	Aluno ativo
Professor detentor e transmissor de conhecimento	Professor como mediador: participa na construção da aprendizagem
Ênfase na memorização	Ênfase na investigação e descoberta
<u>Objetivo:</u> recepção e retenção dos conteúdos, sem necessariamente fazer relações com o mundo em que está inserido	<u>Objetivo:</u> apropriação e compreensão dos conteúdos, desenvolvimento do pensamento por meio de relações com o mundo

Quadro 4.2 - Práticas pedagógicas  
 Fonte: Elaborado pelo autor (2008).

Dermeval Saviani (2001, p. 18, grifos nossos), referindo-se à relação professor e aluno na escola tradicional, mostra-nos que ele (o professor) “transmite, segundo uma gradação lógica, um dado acervo cultural aos alunos. A esses cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos”. Nessa perspectiva (tradicional), o aluno para ter acesso ao conhecimento tinha de passar pelo professor, que era quem mediava a relação e exigia dele as ações sem muita necessidade de reflexão, que era o caso dos exercícios de repetição.

Propomos mais um exercício para perceber outras tendências e, por consequência, novas possibilidades de práticas. Vamos lá? Em contraposição à concepção apresentada, analise uma sugestão diferente da anterior: Trata-se de uma **situação de ensino** que envolve a fábula de Jean de La Fontaine: **A Menina do Leite**. Analise com atenção!

La Fontaine conta a história de uma menina que “trajando seu melhor vestido” vai à cidade “pela primeira vez, vender o leite de sua vaquinha”. Pela estrada “com a lata de leite na cabeça” junto aos seus pensamentos”, fica imaginando:

*“Vou vender o leite e comprar uma dúzia de ovos.”*

*“Depois, choco os ovos e ganho uma dúzia de pintinhos.”*

*“Quando os pintinhos crescerem, terei bonitos galos e galinhas.”*

*“Vendo os galos e crio as frangas, que são ótimas botadeiras de ovos.”*

*“Choco os ovos e terei mais galos e galinhas.”*

*“Vendo tudo e compro uma cabrita e algumas porcas.”*

*”Se cada porca me der três leitõezinhos, vendo dois, fico com um e ... (..) mas no caminho ela tropeça e derruba todo o precioso alimento e a fonte de renda esvai-se pelo chão (...). (se lhe interessou, leia a história completa em “Fábulas de Esopo” – vale a pena trabalhá-la como situação de aprendizagem).*

Imaginem quantas áreas, temas e atividades podem ser trabalhados com uma fábula como esta?

Basta fazer um **projeto** e incluir o aluno nas discussões, articulando disciplinas.

Vamos sugerir algumas questões e, no espaço a seguir, diga como você trabalharia essa situação nas diversas áreas de conhecimento. Você pode dar ênfase à disciplina ou área que achar melhor, pode privilegiar o curso que está fazendo. Vamos a algumas proposições.

- O professor poderá abrir uma discussão sobre “obstáculos” solicitando que alunos exerçam o papel de repórteres (jornalistas), façam uma enquete com as pessoas e desenhem gráficos com os resultados. Quem desiste mais fácil ao primeiro obstáculo? (Desistem facilmente, insistem antes de desistir ou nunca desistem) Ou quem nunca encontrou um obstáculo?

- Pode-se buscar outros autores que abordam o tema “obstáculos” e qual a perspectiva dada (gêneros literários). Drummond é um exemplo.
- O que seria possível fazer se a menina não tivesse deixado cair o leite? E o que fazer em caso de eventos inesperados?
- As questões do trabalho infantil, dos direitos humanos e da cidadania, da renda, da condição social também podem ser trabalhadas.
- Problemas matemáticos são outra opção: montar situações problematizadoras envolvendo moeda, renda, salário, medidas etc.

*- Veja que nesse contexto poderão surgir muitas outras questões, mas não se pode esquecer que entram em cena as expectativas do aluno, da escola e da sociedade como um todo.*

Percebam que não há mais como conceber que se trabalhem as disciplinas separadamente, uma após a outra ou, o que é bem pior, priorizar mais uma em detrimento de outra, pelo fato de os professores lhe darem mais ou menos importância. Por muito tempo ouvimos nas escolas polêmicas do tipo: “Língua Portuguesa e Matemática são as disciplinas mais importantes do currículo da escola”. Você já ouviu isso? Já cansamos de ouvir... Não há dúvida de que **o contar, o ler e o escrever** são conhecimentos indispensáveis na escolarização e sua importância remonta ao início da humanidade, porém, todas as disciplinas têm sua importância no currículo, haja vista a preocupação que devemos ter com o conjunto de conhecimentos e informações necessário à formação integral.



---

E você, quer contribuir? Qual sua sugestão? Na matemática, na linguagem, em ciências, história etc. com relação à situação criada? Que mais se pode sugerir? Use o espaço para registrar suas sugestões. Se possível, no seu processo de estudos troque ideias com sua comunidade acadêmica.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

O professor não pode ser aquele que exige que seus alunos escrevam ou memorizem frases sem sentido. Ele deve ser um mediador, um agente facilitador e um profissional capaz de desempenhar sua função tendo como base um planejamento voltado às necessidades educativas e sociais. Esse planejamento deve levar em conta, basicamente, três funções:

- a) abordar os problemas que a atividade coloca;
- b) escolher na sua ação procedimentos que são mais adequados às personalidades e aos saberes do aluno; e
- c) tentar estabelecer com ele uma relação propícia à aprendizagem.

Esse processo pressupõe, segundo Nóvoa (1992), em termos de desenvolvimento pessoal, que educador e aluno devem impor-se, para que possam adquirir, progressivamente, maturidade emocional, equilíbrio contínuo das relações interpessoais, especialmente, as de professor-aluno. Esse, segundo ele, é o ponto alto do processo de formação.

Sabe-se, ainda, que uma das atividades do educador é a de proporcionar condições para a aprendizagem do aluno; assim, o ensino foi compreendido, segundo Perez (1998), como uma **atividade prática em que se pressupõe dirigir as trocas educativas para orientar em um determinado sentido as influências que se exercem sobre as novas gerações.**



Portanto a atividade prática do professor foi percebida como fonte de conhecimento da experiência e da reflexão, integrando as competências, apreciando a própria habilidade no agir, dialogando com a própria ação e aceitando os desafios e dificuldades que esta provoca. Para Perez Gomes (1998), a ação deve assentar-se sobre o bom julgamento ilustrado pelo saber e apoiar-se num senso crítico que seja capaz de apreciar o que convém fazer, o que é possível e como fazê-lo dentro de determinadas circunstâncias.

---

Os conteúdos de ensino são entendidos, nessa perspectiva, com significado dinâmico, em uma dimensão de construção social, levando-se em conta a sua concepção histórico-cultural. Desse modo, entende-se que o currículo está em evidência quando reflete condições de uma dada sociedade na qual ele está inserido e da qual adquire a forma; é dela que provém a cultura, os valores, a ética, as concepções de sujeito, de conhecimento, que colaborarão na seleção dos conteúdos e métodos considerados adequados à escolaridade do aluno, às atividades e à profissionalização. Isso pode ser verificado no desenvolvimento do trabalho com os alunos sobre a “história” ou o projeto ligado à fábula “A menina do leite”. Acredita-se que, embora fossem explicitados os saberes profissionais e que estão intimamente ligados, estes não têm vida própria, inter-relacionam-se dentro da atuação dos professores, não se vinculando a nenhuma disciplina ou área específica. Você concorda?

Aos poucos, você vai percebendo que, ao construir referências e fundamentos sobre a prática docente, é possível visualizar a importância do currículo no desenvolvimento de seus projetos educativos.

Veja que não é possível desvincular a prática das teorias e tendências pedagógicas do ensinar e do aprender. Essas estão irreversivelmente impregnadas da totalidade do currículo, que deve passar constantemente pela revisão, não só das práticas, mas dos conteúdos, dos métodos a partir das tendências pedagógicas para que se articulem às premissas do saber fazer com qualidade, atendendo ao que preconizam as diretrizes educacionais.

Você percebeu, ao longo do estudo, que há uma diversidade de tendências teóricas e pedagógicas com relação ao conteúdo/concepção de ensino no interior das práticas docentes e da didática, mas podemos dizer que, hoje, existem duas grandes áreas que investigam a prática docente: a Psicologia, que estuda/analisa o ensino na perspectiva da aprendizagem, e a Sociologia, que aborda/analisa o ensino na perspectiva da prática social, o que inclui os fatores subjetivos e culturais do processo de formação e prática docente.

É preciso desenvolver práticas de diferenciação pedagógica, de redefinição dos espaços e tempos letivos, de gestão integrada, de conceitualização do currículo.

Vamos analisar, na sequência, a relação do currículo e do planejamento com a diversidade e as diferenças nas escolas e salas de aula para poder propor práticas condizentes com a realidade encontrada.

## Seção 5 - Os princípios pedagógicos e os projetos escolares

O país é a própria diversidade curricular, portanto, toda essa complexidade e diversidade cultural, social e econômica, precisa ser contemplada no processo escolar. Nesse sentido, considerada essa tendência, os professores devem ser orientados a construir seus projetos nas suas próprias escolas, com base em modelos lá constituídos. Esses devem ser discutidos perante as respectivas realidades, considerando as competências profissionais, a formação de seus professores, com maior adequação às necessidades e características dos alunos e da comunidade envolvida.

Para CASTELLS,

a tarefa das escolas e dos processos educativos é desenvolver no sujeito que aprende a capacidade de aprender, em razão das exigências postas pelo volume crescente de dados acessíveis na sociedade e das redes informacionais, da necessidade de tratar com um mundo diferente e, também, de educar a juventude em valores e ajudá-la a construir personalidades flexíveis e eticamente ancoradas. (HARGREAVES apud LIBÂNEO, 2004, p.104).



**A questão é:** “os alunos precisam aprender ciência, cultura, arte, processos de pensar, e os professores precisam saber o que fazer, o quê e como fazer isso”. (LIBÂNEO, 2001).

---

É importante ressaltar que a formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve em um processo de ser (nossas vidas e experiências, nosso passado etc.) e em um processo de *ir sendo* (nossos projetos, nossa ideia de futuro), concorda?

Você está em processo de formação, não é mesmo? Aos poucos, vai construindo as competências necessárias para ser um professor, quer seja de Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Não importa se quer ser um professor de Matemática ou de História, se de Língua Portuguesa ou se será um pedagogo, existem competências inerentes à sua função. Ao ser um educador, cujo objeto da ação é **ensino** e que tem como finalidade a aprendizagem do aluno, deverá levar em conta os elementos que formam o conjunto dos **princípios pedagógicos**: ação do aluno, mediação do professor, interatividade, incorporação de novas tecnologias, diversidade e múltiplas linguagens e metodologias adequadas etc.



O que você, professor em formação, precisa saber?

---

Você deve saber o que é necessário para construir um planejamento, ter em conta como essa criança ou jovem aprende, qual a relação entre conteúdo, forma, e qual o papel de cada variável no contexto de uma “aula” ou de um projeto pedagógico. Você deverá possuir e aperfeiçoar os conhecimentos adquiridos na formação, pois, como vimos até aqui, nada é estático, tudo muda muito rapidamente e precisamos nos adequar às novas realidades, concorda?



Paulo Freire nos explica que a formação nunca se dá por mera acumulação. É uma conquista feita com muitos auxílios: dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores. Mas depende sempre de um trabalho pessoal. *Ninguém forma ninguém. Cada um forma-se a si próprio.*

---

Assim, a **cultura organizacional** e as **três áreas de intervenção na escola** podem ser assim denominadas: a) pedagógica, b) profissional; c) escolar. A educação escolar, que é nosso foco de estudo, pode ser compreendida como:

- **Educação escolar** ⇒ como construção de competências
- **Educação escolar** ⇒ como fomentos ao desenvolvimento social e natural.
- **Educação escolar** ⇒ como processo de produção de mudanças conceituais.

O professor é um sujeito que possui uma formação específica, cuja função é mobilizar teorias e métodos para efetivar a relação ensino-aprendizagem, concorda, não é? Então, ele o faz em uma instituição, que pode ser formal ou informal. O saber docente se compõe por vários saberes provenientes de diferentes fontes: saberes curriculares, das disciplinas, profissionais e da experiência.



Para Larossa (2002), a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A experiência deve ser separada da informação. (...) O sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como a superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios. (...) o sujeito da experiência se define não por atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. (...) o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. (LAROSSA, 2002, p. 24).

---

Os saberes da experiência são constituídos com os fundamentos da prática e da competência profissional. Podemos dizer que os professores ocupam posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins.

Os processos de aquisição e aprendizagem dos saberes ficam subordinados, material e ideologicamente, às atividades de produção de novos conhecimentos. Porém, todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação e exige um desenvolvimento e sistematização, por isso os professores têm função social tão importante quanto à comunidade científica, pois produzem saberes importantes à compreensão da “estrutura didático-pedagógica”.

É interessante notar, porém, que a relação dos saberes docentes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, prontos e acabados. Sua prática integra diferentes saberes que formam várias categorias. Veja quais são, segundo Tardif & Lessard (1991).



- **Saberes profissionais** – conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, a articulação dessas ciências com a prática se estabelece através da formação inicial ou contínua, mas os teóricos dificilmente atuam diretamente no meio escolar; esses saberes profissionais podem se manifestar nos saberes pedagógicos ou doutrinas (Escola Nova) que fornecem um arcabouço ideológico à profissão.
- **Saberes das disciplinas** – oferecidos e selecionados pela instituição universitária, nas diversas disciplinas oferecidas pela mesma; transmitem-se nos programas e departamentos, emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.
- **Saberes curriculares** – correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais selecionados por ela da cultura erudita, sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender e aplicar.
- **Saberes da experiência** – saberes específicos do trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Eles incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser.

Perceba que como, professores, a tendência é priorizar os saberes da experiência, e é a partir deles que concebemos os modelos de excelência profissional no interior de sua profissão.

Eles formam um conjunto de representações a partir dos quais interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem por assim dizer, uma cultura docente em ação. (TARDIF, 1991, p. 228).



(...) fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso significa precisamente que nós a fazemos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para outro ou no transcurso do tempo. (LAROSSA, 2002, p. 25).

---

O trabalho do professor exige um contínuo processo de formação, sendo indispensável o desenvolvimento de atitudes tais como a curiosidade, a investigação, o diálogo, para poder construir alternativas metodológicas que atendam às demandas do processo de escolarização.

Não há nenhum modelo certo a ser seguido, nem perfil ou estereótipo profissional ideal. O que é interessante notar, segundo Veiga (2002), é que

o projeto pedagógico da formação, alicerçado na concepção do professor como agente social, deixa claro que é o exercício da profissão do magistério que constitui verdadeiramente a referência central tanto da formação inicial e continuada como da pesquisa em educação. Por isso, não há formação e prática pedagógica definitivas: há um processo de criação constante e infundável, necessariamente refletido e questionado, reconfigurado. (VEIGA, 2002. p. 85-86).

Por isso é relevante salientar que o papel do processo é decisivo na construção de um projeto pedagógico, e a formação continuada é fundamental. São de suma importância as discussões sistemáticas nas escolas sobre planejamento, avaliação ou quaisquer assuntos relacionados às relações intraescolares. A reflexão sobre a prática é fundamental, porém, desde que seja uma reflexão orientada em critérios para além do cotidiano.

A resolução do CNE, de 8 de maio de 2001, traça as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior. Algumas características que devem nortear as atividades docentes são:

- orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
- assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- incentivar atividades de enriquecimento cultural;
- desenvolver práticas investigativas;
- elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- utilizar novas tecnologias, estratégias e materiais de apoio;
- desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

Perceba que essas diretrizes nos orientam na direção de um modelo do professor profissional reflexivo, ou seja, existe uma **PRÁTICA**, que deve se articular à **TEORIA**, mas é imprescindível voltar à **PRÁTICA** para repensá-la e avaliá-la constantemente. Essa deve ser a dinâmica; o professor deve ser um profissional capaz de desenvolver essa capacidade de reflexão, pois a prática pedagógica não é neutra, ela transforma ou mantém a realidade como está.

Entender o processo de ensino como um processo de construção – por meio da ação que remeta à reflexão, dedicada a transcender o senso comum para que se possa perceber a educação na sua totalidade, a partir das situações problematizadas e contextualizadas que o ato traz em si e saber, acima de tudo, analisar as suas próprias práticas, de modo a resolver problemas,

de inventar estratégias - deve ser uma meta a ser perseguida. A formação do professor deve apoiar-se em teorias sejam elas curriculares ou da própria área, mas deve também estar, sempre, diretamente relacionada com as abordagens das situações de ensino que geram a aprendizagem por meio de **AÇÃO – CONHECIMENTO – PROBLEMA**, articulando sempre teoria e prática para conseguir construir a capacidade de análise e tirar conclusões de modo a saber agir sobre. Assim, o professor vai construindo habilidades e superando os obstáculos encontrados no cotidiano da ação pedagógica e tudo isso se transforma em *habitus*, que vai construindo e instituindo um jeito próprio de ensinar e resolver os problemas que vão surgindo.

“como um conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos” ou, um “sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona, em cada momento, como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, e torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma natureza”. (BOURDIEU In: PERRENOUD, 1997, p. 39-40).

Para enfrentar a crescente complexidade das tarefas da ação docente é importante ter em mente que o ensino não é mais como antes. Segundo Perrenoud, (2001) é necessário perceber que:



- os programas renovam-se cada vez mais rapidamente;
- as reformas sucedem-se sem interrupção;
- as tecnologias tornam-se incontornáveis;
- os alunos estão cada vez menos dóceis;
- os pais transformam-se em consumidores de escola muito atentos e exigentes, ou se desinteressam de tudo aquilo que acontece na sala de aula;
- as estruturas tornam-se cada vez mais complexas (ciclos, módulos, percursos diversificados);
- a avaliação deve se tornar mais formativa e a pedagogia mais diferenciada;
- o trabalho em grupo já é um valor assumido pela instituição que, além disso, deseja mesmo que os estabelecimentos escolares anunciem e realizem projetos.

(PERRENOUD, 2001, p. 56).

Que a atividade do professor é complexa, não é mais novidade, não é? E a diversidade das situações de trabalho impõe que se busquem formas e estratégias para resolver as situações de ensino-aprendizagem. Então, refletir sobre o exercício docente é uma das questões importantes para agir sobre as atividades do professor, certo?

Perrenoud propõe reflexões sobre a **aprendizagem por meio da experiência**, a **utilização da intuição** e da **reflexão na ação e sobre a ação**. É o que ele vai desenvolver como prática reflexiva.

E os elementos motivadores da reflexão, segundo Perrenoud (2001, p. 40), são os seguintes:

- problema a resolver;
- crise a solucionar
- decisão a tomar;
- ajuste de funcionamento, autoavaliação da ação;
- justificativa frente a um terceiro;
- reorganização das próprias categorias mentais;
- vontade de compreender o que está acontecendo;
- frustração ou raiva a superar;
- prazer a ser salvaguardado a todo o custo;
- luta contra a rotina ou contra o tédio;
- busca de sentido;
- desejo de manter-se por meio da análise;
- formação, construção de saberes;
- busca de identidade;
- ajuste de relações com o outro;
- trabalho em equipe;
- prestação de contas [*feedback*].

A reflexão/ação se dá pela *práxis*, portanto, é uma forma de agir, e um *locus* de identidade, sob os quais há um sentido e um *modo de ser docente*, logo, é um tornar-se a cada momento. Como diz Paulo Freire, só podemos ser sendo, é no movimento dialético que estruturamos nosso plano de ação no mundo, e, nesse caso, no **fazer educativo e escolar**.

A diversidade de objetos e de níveis de reflexão é acrescida dos estilos cognitivos e das situações concretas. Não agimos da mesma maneira, cada um age sobre os “condicionantes” e motivos particulares, obviamente, motivados por fatores internos e externos. Acrescentando às ideias de Perrenoud, complementemos com Paulo Freire, que fala de reflexão crítica – é uma expressão muito utilizada por este autor para ser rigoroso (sublinhar, dar-lhe muita importância) no estudo cuidadoso de qualquer problema, mediante o diálogo com os demais, buscando as soluções que necessita nosso trabalho diário. É uma atitude que exige disciplina intelectual, a capacidade de admirar-se ante as coisas, etc.

Como você teve já oportunidade de ver, o docente não age sozinho, ele interage com os alunos e com outras pessoas em um meio constituído por relações sociais, hierarquias e normas, sendo assim, a atividade docente exige uma capacidade de se comportar como sujeito, ator que interage com outras pessoas. Essa capacidade permite confirmar a sua própria capacidade de ensinar, certo?



---

Os saberes da experiência podem ser classificados sob três aspectos de análise, segundo ponto de vista da autora do presente livro didático.1) Relações e interações que os professores estabelecem com outros professores no campo da sua prática e das instituições.

2) Obrigações e normas às quais seu trabalho deve se submeter.

3) Sabres próprios da função na instituição como meio organizado e composto de atividades diversificadas.

---

No início da carreira, o professor tem uma experiência de base: teoria e simulações (estágio) ou experiências docentes sem um conhecimento oficial, legitimado pela formação; a aprendizagem tem valor de confirmação, **provar a si próprio** e aos outros que ele é capaz de ensinar, a experiência tende a se fixar em *habitus*, como já foi citado. Aos poucos, o professor vai percebendo novas formas e possibilidades de ação e incorporando-as à sua prática do dia a dia.

Ser professor significa tomar decisões pessoais e individuais constantes, porém, sempre orientadas por normas institucionais e coletivas, as quais são elaboradas por um currículo oficial e real (que envolve outros profissionais e a própria instituição como instância de poder). Assim, podemos deduzir que o professor não pode definir a ação educativa (enquanto construção autônoma), porque não está só no processo, ele faz parte de um conjunto, a coletividade e, assim, vai tomando as decisões sobre o que vai sendo definido no contexto.



Você deve ter claro que o professor não pode ser um técnico, ou um executor de tarefas e dar ênfase exagerada aos processos técnico-metodológicos, como você teve a oportunidade de estudar nas unidades anteriores. E é preciso ter claro que a prática educativa não é construída apenas pela experiência, embora não se possa também supervalorizar o âmbito teórico. Então, o equilíbrio entre todos esses elementos deve permear o processo de ensino.

O processo deve sempre ser pensado como um processo de **ação – reflexão – ação** e no confronto entre saberes produzidos pela experiência coletiva do(a) professor(a)s, sendo que é nesse confronto e nas contradições que os saberes da experiência adquirem uma certa objetividade e um certo sentido. Nesse contexto, o docente é não apenas um agente da prática, mas também um sujeito que forma e que tem condições de partilhar o saber prático.



Segundo Guiomar Namó de Melo (2000), há outra relação entre teoria e prática que é específica da formação do professor: a aprendizagem da transposição didática do conteúdo, seja ele teórico ou prático. A prática do curso de formação docente é o ensino, portanto, cada conteúdo que é aprendido pelo futuro professor no seu curso de formação profissional precisa estar permanentemente relacionado com o ensino desse mesmo conteúdo na educação básica.

Isto implica um tipo de organização curricular que em todas as disciplinas do curso de formação permita também: (a) a transposição didática do conteúdo aprendido pelo futuro professor; (b) a contextualização do que está sendo aprendido na realidade da Educação Básica.



É fundamental, por exemplo, que o aluno da Licenciatura de Matemática compreenda qual a relevância que tem o cálculo para o ensino da Matemática na Educação Básica como um todo. De acordo com esse princípio, desde o primeiro ano e em todas as disciplinas de uma licenciatura especializada, por exemplo, a de Língua Portuguesa, o exercício de transposição didática do conteúdo e a prática de ensino deveriam estar lado a lado, ministrado pelo mesmo professor ou por outro professor de Matemática que também fosse especialista em ensino de Matemática. Conteúdo e prática andando juntos.

---

A compreensão das formas assumidas na formação, por meio do desenvolvimento das disciplinas, seu surgimento, sua evolução, seu desaparecimento e outros caminhos dentro da escola, possibilitam entender os mecanismos presentes na escola e no sistema mais amplo que definem, “moldam” ou constroem a prática escolar.

Mais do que nunca, “os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda sua complexidade técnica, científica e humana” (NÓVOA, 1995, p. 16), pois estas constituem um território espacial e cultural em que diferentes atores sociais e educativos contracenam.

A análise das dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar traz à tona as representações e (re)interpretações que a escola faz sobre as propostas curriculares oficiais ao longo de sua história.



Para finalizar esta unidade, cabe dizer que os estudos a partir da história curricular de uma instituição escolar levam à possibilidade do entendimento de como o corpo docente deve compreender o que seja conhecimento escolar e o seu processo de organização.

---

Não se trata de isolar as interpretações dominantes em profissionais isolados, mas sim identificar quais seriam “aquelas que ‘dominam’, originadas do senso comum (que os professores também herdaram) e que organizam o quadro institucional da prática de ensino”. (NÓVOA, 1995, p. 53).

Ao mesmo tempo, a análise da história curricular de uma instituição precisa estabelecer as relações contextuais para o seu real dimensionamento, verificando aquelas que mais influenciaram em um dado momento histórico e a formação deve se desenvolver de modo a construir competências de ação eficazes nesse sentido.



## Síntese

O objetivo desta unidade foi discutir que a problematização é uma forma de organizar o ensino e a atividade de aprendizagem e que podemos transformar o processo em situações significativas para o aluno, pois todo problema exige uma contextualização e o professor deve ter a habilidade de fazer as transposições para o cotidiano na escola, pois nela os fenômenos não podem ser analisados superficialmente ou isoladamente, e a escola pode aproveitá-los para desenvolver os conteúdos e, por sua vez, construir os conceitos, os quais discutimos como são apropriados. Viu que a problematização não aceita a memorização, a dita “decoreba”, ou a repetição mecânica dos conhecimentos, pois esta não permite que os alunos percebam a realidade de forma mais completa e real e avancem no seu desenvolvimento, potencializando novos conhecimentos. E isso se dá por meio da atividade.

Você também estudou que ensinar e aprender são dois processos diferentes porque (1) envolvem sujeitos diferentes: um professor e um aluno; e porque (2) envolvem mecanismos e instrumentos distintos, pois o professor utiliza estratégias para mobilizar

elementos necessários para oportunizar ao aluno a construção de conhecimentos, e o aluno utiliza outros para poder se apropriar do objeto a ser conhecido; mas são caminhos a serem percorridos dentro de uma certa sintonia. Você estudou que a relação entre o ensinar da docência e o apreender do aluno inerente à ação docente corresponde a: a) explicitação de objetivos; b) organização e seleção de conteúdos; c) compreensão do nível cognitivo do aluno; e d) definição metodológica e dos meios e fins.

Viu que, segundo Paulo Freire (1997), “O professor, além de ensinar, passa a aprender; e o aluno, além de aprender, passa a ensinar” e que a aprendizagem é, por excelência, construção; “ação e tomada de consciência da coordenação das ações”, por isso é importante o professor conhecer como ocorre a aprendizagem para poder ter uma clareza para a organização da sua aula ou ação e que, acima de tudo, conheça a realidade de seus alunos.

Na seção 3, você viu um pouco sobre a relação teoria-prática como parte integrante da ação pedagógica. Estas estão diretamente relacionadas à resolução de problemas e os professores, ao desenvolverem sua prática, que é uma atividade complexa, terão de ter a habilidade de fazer as articulações, de unidade e síntese da teoria e da prática. Você ainda viu que se a aprendizagem escolar obedece aos “métodos de exposição do conhecimento”, que são as teorias do conhecimento, está, também, intimamente ligada às teorias pedagógicas, ou seja, à prática docente. Essa relação implica uma série de elementos (conteúdo, forma, métodos, objetivos, avaliação, cuja questão central é a didática). Então existem, também, várias formas de ensino e distintos modos de apropriação.

Nas seções 4 e 5, você estudou que a discussão dos projetos educativos e os currículos devem perpassar pela reflexão da formação voltada para o saber fazer ou saber ensinar; devem, também, ter a preocupação voltada para as competências que propiciam a capacidade de resolver problemas, tendo em conta a função social da escola.

Viu, ainda, que o professor não pode ser aquele que exige que seus alunos escrevam ou memorizem frases sem sentido. Ele deve ser um mediador, um agente facilitador e um profissional capaz de desempenhar sua função tendo como base um planejamento voltado às necessidades educativas e sociais. Esse planejamento deve levar em conta, basicamente, três funções: a) abordar os problemas que a atividade coloca; b) escolher na sua ação procedimentos que são mais adequados às personalidades e aos saberes do aluno, e c) tentar estabelecer com ele uma relação propícia à aprendizagem.

Como você teve a oportunidade de estudar, o trabalho do professor exige um constante processo de formação e reflexão, e se torna indispensável o desenvolvimento de atitudes tais como a curiosidade, a investigação, o diálogo, para poder construir alternativas metodológicas que atendam às demandas do processo de escolarização.

Você percebeu que não foram apresentados modelos certos, mas que existem referências que podem orientar o trabalho pedagógico, e que as discussões sistemáticas e reflexões sobre a própria prática são fundamentais para desenvolver um bom planejamento e para fazer uma avaliação adequada sobre os assuntos da escola e o seu dia a dia, o que aliado às experiências teóricas e práticas são variáveis que orientam as reflexões e ações sobre o fenômeno educativo.



## Atividades de autoavaliação

Para construir seu portfólio, vamos acrescentar mais algumas questões. Escreva, com base no estudo realizado até aqui e nas experiências que possui. Seria importante que suas respostas fossem focadas sobre uma realidade. Use como referência a instituição da primeira unidade, caso tenha optado por uma. Caso contrário, você pode responder às questões de forma mais geral.

1) A escola, da forma como está organizada, dá conta de responder aos desafios das exigências sociais e do conhecimento? O que precisa mudar?

---

---

---

---

2) Como os professores se posicionam diante desse conjunto de mudanças que se fazem necessárias para atender às demandas do ensino e da aprendizagem?

---

---

---

---

3) De que forma os métodos (caminhos para se atingirem os objetivos) e procedimentos (etapas, passos, técnicas, uso de materiais/meios) e os conteúdos devem ser articulados para que as atividades de ensinar e aprender sejam significativas e problematizadoras do cotidiano?

---

---

---

---

- 4) As múltiplas formas que permeiam o espaço em que se inserem professores e alunos, docentes ou discentes, marcam parte de suas histórias; este é o cenário ideal para a construção da aprendizagem por meio de um portfólio. Vamos dar continuidade ao iniciado na unidade 1?

Utilize este espaço para registrar suas memórias como aluno ou, se já for professor, registre suas memórias de práticas docentes. Selecione aspectos que considera importante a serem destacados e as implicações deles na construção de sua formação teórica e prática para a docência. Esses saberes estão diretamente relacionados às construções elaboradas ao longo da trajetória na condição de estudante ou docente. É o seu memorial, então, não deixe de realizá-lo. Será muito útil à sua formação e para compor seu projeto de Prática de Ensino.

**Saberes profissionais:**

---

---

---

---

**Comentário:** conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, a articulação dessas ciências com a prática se estabelece por intermédio da formação inicial ou contínua, mas os teóricos dificilmente atuam diretamente no meio escolar; esses saberes profissionais podem se manifestar nos saberes pedagógicas ou doutrinas que fornecem um arcabouço ideológico à profissão.

**Saberes das disciplinas:**

---

---

---

---

**Comentário:** oferecidos e selecionados pela instituição universitária, nas diversas disciplinas oferecidas pela mesma; transmitem-se nos programas e departamentos, emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

**Saberes curriculares:**

---

---

---

---

**Comentário:** correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais selecionados por ela da cultura erudita, sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender e aplicar.

**Saberes da experiência:**

---

---

---

---

Correspondem aos saberes específicos do trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Eles incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber fazer e de saber ser.



## Saiba mais

Para aprofundar o conhecimento sobre o assunto, pesquise as referências a seguir:

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREIRE; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1989.

LAROSSA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação (ANPED)**, no. 19, ano 2002. Campinas, SP: Autores Associados. pp. 20-28.

PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas e profissão docente: três facetas. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Perspectivas sociológicas. Tradução de Helena Faria, Helena Tapada, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

### Filme:

#### **O sorriso de Mona Lisa**

Gênero: Drama

Tempo de Duração: 125 minutos

Ano de Lançamento (EUA): 2003:

**Sinopse:**

Katharine Watson (Julia Roberts) é uma recém-graduada professora que consegue emprego no conceituado colégio Wellesley, para lecionar aulas de História da Arte. Incomodada com o conservadorismo da sociedade e do próprio colégio em que trabalha, Katharine decide lutar contra essas normas e acaba inspirando suas alunas a enfrentarem os desafios da vida. Essa professora serve de inspiração para suas alunas, após decidir lutar contra normas conservadoras do colégio em que trabalha. Dirigido por Mike Newell (Donnie Brasco) e com Julia Roberts, Kirsten Dunst, Julia Stiles e Marcia Gay Harden no elenco.

# Organização do trabalho escolar: metodologia de ensino, planejamento das aulas e avaliação



## Objetivos de aprendizagem

- Compreender o ato de ensinar como uma atividade que mobiliza mecanismos para fazer com que o aluno aprenda e entender aplicação dos princípios de aprendizagem no contexto da sala de aula.
- Identificar as diferentes possibilidades de intervenção pedagógica no contexto da metodologia de ensino e do planejamento das aulas.
- Identificar os diferentes tipos de planejamento e compreender a articulação dos elementos do planejamento das aulas, dos projetos e atividades em sala de aula, identificando cada processo e sua implicação.
- Identificar na metodologia o seu caráter político na relação entre o ensinar e o aprender.
- Analisar a avaliação como processo, seu formativo e emancipador.



## Seções de estudo

- Seção 1** Ensinar não se reduz a expor conteúdos
- Seção 2** O planejamento de ensino na perspectiva de uma prática integrada
- Seção 3** Metodologia como ato político-pedagógico
- Seção 4** Possibilidade de organização de ensino e de intervenção pedagógica
- Seção 5** Avaliação: um sentido formativo e emancipador



## Para início de estudo

*Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa (...) tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente.*

(FREIRE, 1997).

O professor, por meio do planejamento, que é uma ação intencional, organiza ações e projeta resultados levando em conta a construção do conhecimento. O professor tem de realizar a transposição, ou seja, transformar os saberes das ciências em saberes pedagógicos e criar estratégias condizentes com a prática educativa e escolar para que a ciência, por meio das disciplinas ou áreas, possa ser compreendida e seus conteúdos devidamente apropriados, para aplicação prática no cotidiano. Afinal, é para isso que serve o conhecimento; e é função da escola torná-lo compreensível e didaticamente útil à sociedade.

A pedagogia funciona com “ponte” na construção dos planejamentos e estratégias de ensino, porque ela estuda o fenômeno [educativo] na sua globalidade, considerando, dessa forma, as diversidades, pronunciadas nas unidades anteriores, didaticamente e dialeticamente na elaboração do planejamento de modo a que atenda aos objetivos a que o professor se propõe.

Nesta unidade, abordaremos a questão do planejamento e as ações nele implicadas, bem como você terá a oportunidade de estudar e debater o tema da “avaliação”, sempre muito polêmico e desafiador. A questão é: a avaliação deve considerar o conjunto de fatores que estão envolvidos na “arte de ensinar”, e as formas como compreendemos o fenômeno da educação estão articuladas às formas como os professores se posicionam diante do processo avaliativo. Como sempre, seu olhar atento e crítico será fundamental no estudo desta unidade. Vamos lá?

## Seção 1 - Ensinar não se reduz a expor conteúdos

Você estudou, na unidade anterior, as diferenças e as relações entre ensino e aprendizagem. Nesta unidade, você terá oportunidade de dar continuidade às discussões, porque o assunto nunca se esgota quando se fala de docência e seus projetos ou quando se declaram compreensões sobre o processo ensino-aprendizagem. Então, para iniciar o estudo desta unidade, reflita: qual a relação existente entre a teoria do conhecimento e a teoria pedagógica? Como os modelos de ensino e as opções que os sujeitos fazem são orientados diante do conhecimento produzido e sistematizado e como devem ser tratados no cotidiano da prática docente?

Como você já teve oportunidade de ver, todas essas relações: conteúdo/forma, métodos/técnicas de ensino, objetivos, ensino/aprendizagem são questões centrais da didática, (que é teoria e prática do processo de ensino), que nesse sentido se preocupa, também, em como organizar o ensino para atender à finalidade da escola, do ensinar e do aprender.

Já não lhe é mais novidade que ensinar é, por excelência, uma atividade que envolve elementos teóricos e práticos, como você estudou na unidade anterior. Na mesma medida deve saber que ensinar é uma atividade indeterminada e influenciada por múltiplos fatores e pode fugir ao controle de quem ensina quando este não conhece os princípios básicos da sua ação e/ou os pressupostos da aprendizagem deste ou daquele nível; entretanto, dizer “indeterminada” não corresponde a ou não significa dizer “improvisada”, por isso há uma atividade denominada **planejamento** – que vai do geral ao particular.



É importante destacar que a atividade de ensinar não se reduz a expor conteúdos, como também não pode ser vista como mera transmissão de conhecimentos; simultaneamente, não é sinônimo de método, exposição de estratégias, pelo qual se organiza uma aula, tampouco deve ser vista unicamente como uma organização do trabalho escolar. É uma atividade complexa que exige, segundo Libâneo (2006), um “lidar epistemologicamente”, “cientificamente” e “criticamente”, tendo em conta as múltiplas relações que se estabelecem entre sujeitos, cultura e fenômenos.

Mas “para que ensinamos?” Essa pergunta nos permite focar a reflexão não apenas sobre o objeto de ensino, mas também sobre o sujeito e o objetivo do ensino, o que possibilita fazer inferências, também, sobre como melhor elaboramos nossos planejamentos. E nos possibilita, nesse sentido, constituir uma referência de análise do processo de aprendizagem, do aprender a fazer e do projeto educativo. É fundamental perceber, no entanto, que

(...) o aprender a fazer do professor pode ser aprendido a partir do pressuposto da didática de que é possível a organização de processos de ensino mais eficientes que outros. (...) Da perspectiva que o conhecimento acontece em terreno interindividual (BAKHTIN) e em atividades que satisfazem a necessidades (LEONTIEV), desenvolveremos a idéia de atividade orientadora do ensino, como unidade de formação do aluno e do professor. (MOURA apud LIBÂNEO, 2004, p.144).



“O projeto educativo e a ação cotidiana, a intenção e o resultado na sala de aula, na escola, no sistema e na política educacional sempre guardarão alguma distância, maior ou menor. Ensinar, portanto, exige aprender a inquietar-se e a indignar-se com o fracasso sem deixar destruir-se por ele”. (MELO, 2000, versão eletrônica).

Ensino é um assunto pedagógico, isto é, todo trabalho docente está orientado para finalidades educativas e para meios de ação de cunho genuinamente educativos.

O sentido da docência, na verdade, não é **ensinar** pura e simplesmente, mas mobilizar mecanismos para fazer com que o aluno aprenda; para isso, ele deve dominar um conjunto básico de conhecimentos sobre desenvolvimento e aprendizagem. Esse domínio deve estar no nível de aplicação dos princípios de aprendizagem no contexto da sala de aula; compreender as dificuldades dos alunos e trabalhar a partir delas; contextualizar o ensino de acordo com as representações e conhecimentos espontâneos dos alunos, problematizando situações conceituais a partir dos seus interesses e envolvê-los na sua própria atividade de aprendizagem. Essa competência implica a articulação de diferentes conhecimentos e práticas, quais sejam:

- a) possuir domínio dos conhecimentos sobre conteúdo especializado, de didática e prática de ensino;
- b) possuir noções básicas dos fundamentos educacionais e das áreas de atuação;
- c) conhecer os princípios de aprendizagem – seus mecanismos e resultados;
- d) possuir habilidade para construção de um plano de ação docente consistente, com o projeto pedagógico da escola;
- e) colocar-se disponível à participação na elaboração das políticas educacionais da escola, estabelecendo relações de cooperação dentro da instituição com professores, alunos e demais segmentos.

Percebam que a docência requer também a mobilização de conhecimentos disponíveis no currículo, quer seja oculto ou explícito: são os valores em face à diversidade cultural e étnica brasileira, das necessidades especiais de aprendizagem, das diferenças, de modo a ser capaz não só de acolher as diferenças como de utilizá-las para construir situações de ensino e aprendizagem em sala de aula, mobilizando o aluno a analisar as situações, fazendo as generalizações e **sínteses do conhecimento**.

Sobre essa perspectiva, Moll (1996) afirma que

Se queremos construir uma teoria de ensino, a referência deve vir, também, de outro lugar, além das escolas. De fato, o ensino mais qualificado ocorre em outros lugares de socialização, desde os locais onde se cuida de crianças até os programas de treinamento em serviço. A partir dessas interações de ensino-aprendizagem em locais não-escolarizados, podemos derivar princípios que as escolas deveriam adotar para produzir um ensino efetivo. Esses mesmos princípios podem orientar o projeto pedagógico das escolas, a fim de que sua organização melhore ao invés (sic) de impedir o ensino e a aprendizagem de todos os seus membros. (MOLL, 1996, (p. 171-172, grifos nossos).

O professor deverá saber fazer relações entre os conhecimentos adquiridos no curso de formação de nível superior com os conhecimentos das demais áreas ou disciplinas do currículo da educação básica, trabalhando, assim, de maneira interdisciplinar e favorecendo em seus alunos a compreensão das relações entre as várias áreas do conhecimento. (MELO, 2000).

E é isso mesmo! Na organização da prática educativa, do espaço e do trabalho escolar, entram em cena elementos inerentes não só à prática do professor, concorda? Mas da instituição escolar como um todo e os saberes que transitam noutros espaços. Ao discutirmos a necessidade de organizar o trabalho da escola, sobretudo a atividade de ensino, partimos do princípio de que essa tarefa compete a todo conjunto da escola porque, *a priori*, uma equipe diversificada define as políticas de organização no projeto político pedagógico com base em discussões fundamentadas na realidade vivida por todos e no contexto da instituição.



---

Como você teve a possibilidade de estudar, há uma multiplicidade de elementos que devem ser considerados no processo de ensino e aprendizagem para visar ao planejamento de ações que alcancem os resultados esperados, para transpor obstáculos por meio do movimento de trabalho cooperativo. Essa preocupação com o conjunto possibilita uma relação de trabalho coletivo, necessário nas escolas, e serve de princípio norteador.

---

Para Leontiev (1975) e Davidov (1986), os docentes devem ter presente que a efetivação da prática docente não se faz a partir de uma ação isolada, mas de uma atividade de ensino complexa, que se encadeia pela existência de outra, que se manifesta como resultado de operações psíquicas do indivíduo, podendo ser este o aluno ou o profissional da educação. Para ambos os autores, **toda atividade tem sua gênese na necessidade de resolução de um problema que determina a mobilização de mecanismos do intelecto e do acervo de práticas reconhecidas pelo desafiado.**

A organização da atividade pedagógica, nesse sentido, pressupõe um processo em que não se valorize demasiadamente a atuação do professor, mas que evidencie que os fundamentos teóricos também determinam a constituição dessa atividade – ou seja, o reconhecimento desses fazeres e saberes estão interligados à necessidade de compreensão de como essa dinâmica ocorre. É uma prática sistêmica de organização do trabalho pedagógico.

Analise, na figura a seguir, um esquema que ilustra uma sugestão de como pode se organizar um fluxo de planejamento, quer seja geral ou específico; a figura representa uma espécie de roteiro metodológico que dá visibilidade às fases as quais uma ação de planejamento percorre:

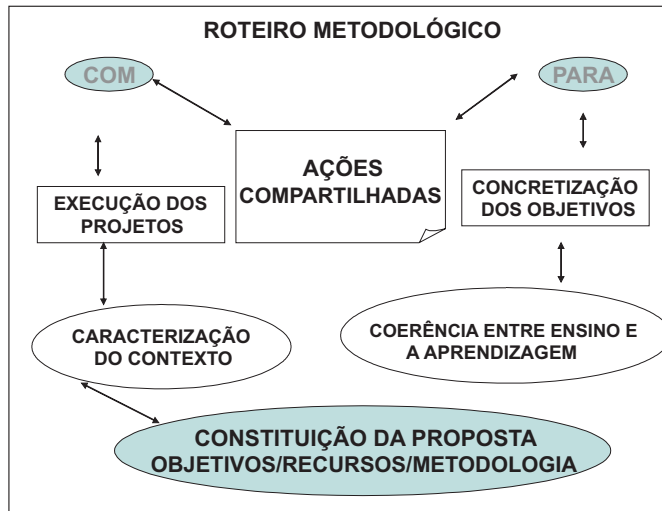


Figura 5.1 - Esquema de roteiro metodológico  
Fonte: Elaborado pelo autor (2008).

Analisando a figura, temos: (1) a constituição da proposta: o que se deseja, já pautada em metas, objetivos; esta deve (2) considerar a caracterização do contexto: onde e sob qual realidade vamos atuar e o que deve considerar; para então (3) elaborar e executar os projetos e, de preferência, por meio de (4) ações compartilhadas, se disserem respeito à escola, principalmente, para seguir rumo (5) à consecução dos objetivos e das metas previstas quando da elaboração do “plano” de ação, e, nesse caso, para fechar o ciclo, que é dinâmico, é necessário que haja uma (6) coerência entre o que se faz e o que se espera, entre a formação e a prática ou entre a **teoria e a prática**. Esse é, no ponto de vista da autora deste trabalho, uma organização coerente de planejamento.

Para Libâneo (2001), o “professor de qualquer disciplina, sendo um profissional do ensino, precisa conhecer e dominar conhecimentos e técnicas específicas da ação de ensinar. Se todo profissional do ensino necessita formação pedagógico-didática, com muito mais razão necessita dessa formação aquele professor de prática de ensino que forma outros professores”, sendo que não possuir esse conhecimento o inviabiliza de realizar um bom planejamento.

Em virtude da própria constituição da identidade do professor e da peculiaridade da sua atividade docente, das diferentes concepções em que acredita e foi formado, a forma organiza sua rotina, faz com que seja diferente também sua concepção e organização do trabalho pedagógico e escolar.

No entanto, essa diversidade vai contribuir para que as diferentes práticas construam um projeto desejado, promovendo atividades de ensino que se orientam por objetivos comuns. Entretanto, é o planejamento que traduz a atitude e vivência crítica permanente diante do trabalho pedagógico, superando atividades desarticuladas e casuístas, promovendo a construção de práticas educativas sintonizadas com as necessidades dos alunos e da escola.

## **Seção 2 - O planejamento de ensino na perspectiva de uma prática integrada**

Planejar é uma atividade antiga e faz parte da história do ser humano. Quem nunca planejou? Não existe, certamente, quem nunca tivesse feito planos na vida, ou não tivesse “sonhado” com algo e feito uma previsão para o alcance desse sonho. O planejamento, portanto, faz parte não só da vida profissional, mas da vida social das pessoas. O planejamento é fundamental para conseguir determinado objetivo. Na educação não é diferente, planejar é uma atividade essencial para atingir as metas a que nos propomos, pois previne surpresas e improvisações. De acordo com Gandin,

é impossível enumerar todos tipos e níveis de planejamento necessários à atividade humana. Sobretudo porque, sendo a pessoa humana condenada, por sua racionalidade, a realizar algum tipo de planejamento, está sempre ensaiando processos de transformar suas idéias em realidade. Embora não o faça de maneira consciente e eficaz, a pessoa humana possui uma estrutura básica que a leva a divisar o futuro, a analisar a realidade, a propor ações e atitudes para transformá-la. (GANDIN, 2001, p. 83).

O ato de planejar está relacionado com tomadas de decisão, com ações; ele prevê necessidades tais como meios, estratégias e recursos disponíveis, visando sempre ao alcance de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações. (PADILHA, 2001, p. 30). O planejamento na escola se inicia com o projeto político pedagógico, levando em conta, é claro, o planejamento das políticas educacionais para o estado ou país e suas normativas e diretrizes.

Não é mais novidade que o trabalho do professor assume um caráter social diante da atividade pedagógica, por ser uma função de propiciar condições de aprendizagem, levando em conta as necessidades e os conteúdos, não é mesmo? Então, no âmbito do ensino, o planejamento está diretamente relacionado aos sujeitos *aprendentes*, portanto, aos sujeitos em processo de formação. Por isso, a ação de planejar requer uma atitude científica, articulada ao fazer didático-pedagógico, e para que atinja os objetivos sob o qual é elaborada, o professor precisa seguir alguns procedimentos, passos ou etapas definidos sob o foco das premissas de ensino e aprendizagem.

Como vimos até aqui, o professor é, portanto, o mediador entre o conhecimento e o aluno, entre os produtos culturais e a sociedade. Tanto Vygotsky (1988) quanto Leontiev (1978) enfatizam o caráter mediador do trabalho do professor (adulto responsável ou criança mais experiente) no processo de apropriação dos produtos culturais – o planejamento, considerando, é claro, as condições reais e a atividade intencional para garantir aos alunos a apropriação de saberes, que, como vimos,

não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Desse modo, não é difícil perceber que a escola, portanto, diz respeito ao conhecimento elaborado, e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado, e não ao saber fragmentado; à cultura erudita, e não à cultura popular. (SAVIANI, 2000, p. 19).

Segundo Vygotsky (1988, p. 114), “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”, assim, os conteúdos escolares devem ser organizados de maneira a formar na criança aquilo que ainda não está formado, elevando-a a níveis superiores de desenvolvimento.

Diante disso, cabe ao professor planejar *atividades orientadoras de ensino*: Chamamos de *atividade orientadora de ensino* aquela que se estrutura de modo a permitir que os sujeitos interajam, mediados por um conteúdo negociando significados, com o objetivo de solucionar coletivamente uma situação-problema. A *atividade orientadora de ensino* tem uma necessidade: ensinar; tem ações: define o modo ou os procedimentos de como colocar os conhecimentos em jogo no espaço educativo; e elege instrumentos auxiliares de ensino: os recursos metodológicos adequados a cada objetivo e ação (livro, giz, computador, ábaco etc.). E, por fim, os processos de análise e síntese, ao longo da atividade, são momentos de avaliação permanente para quem ensina e aprende. (MOURA, 2001, p. 155).

A realização da prática docente requer consciência sobre a mesma, e isso se dá pela reflexão sobre o que se faz e sobre as decisões que se tomam. A partir das demandas da prática, considerando-a uma situação concreta, contextos educacionais em que ocorre o ensino devem emergir do **planejamento**.

O planejamento do professor deve avançar das leis gerais para a realidade circundante em toda a sua complexidade (...) a aprendizagem das crianças deve se desenvolver das ações preconcebidas para a simbolização do conhecimento que obtêm por meio de sua pesquisa, resultando finalmente numa formulação lingüística de relações. As atividades iniciais devem ser orientadas para a investigação concreta. Em nosso experimento didático, tais atividades incluem análise investigativa de objetos, visitas a museus e filmes. (...) Há, portanto, um movimento duplo no ensino: o professor deve guiar o ensino com base nas leis gerais, enquanto as crianças devem se ocupar com essas leis gerais na forma mais clara possível por meio da investigação da manifestação dessas leis. (HEDEGAARD apud LIBÂNEO, 2004, p. 133).

A sala de aula deve ser um laboratório, não no sentido do experimento, mas como um espaço de aperfeiçoamento de práticas e conhecimento da realidade escolar de modo a articular, coerentemente, os elementos do processo de ensino, pois na escola os professores devem ter a preocupação com:

- a elaboração de planos de ações para a execução de qualquer atividade relacionada aos projetos pedagógicos;

- o trabalho colaborativo (conhecimento do todo, em uma articulação constante);
- o uso das tecnologias e de ambientes de aprendizagem;
- seminários e reuniões sistemáticas de avaliação para repensar as práticas na escola.

Dois fatores devem ser considerados no planejamento de ensino: a) a aprendizagem deve implicar atividades diversificadas e desenvolver competências gerais do aluno, e b) deve ser significativa para propiciar uma ação do próprio aluno sobre o seu aprender para movimentar-se no sentido de uma autonomia crítica e emancipadora. O ato de planejar, portanto, remete-nos a um compromisso de uma ação não improvisada, em que existe a intenção (que irá provocar uma ação e vice-versa). Portanto, é de fundamental importância que o planejamento percorra várias etapas e se articule harmoniosamente em todos os seus elementos – ênfase não só no método, tampouco só nos conteúdos.

Nessa perspectiva, o planejamento deve conter momentos de: **elaboração** (que contempla a definição dos objetivos e estratégias), **ação** (com produção e discussão dos resultados), **reflexão/avaliação** (a ser realizada de forma sistemática e constante) e **redimensionamento das práticas** (a ser realizado no cotidiano do trabalho docente, de acordo com os resultados que vão surgindo). Veja o esquema a seguir.

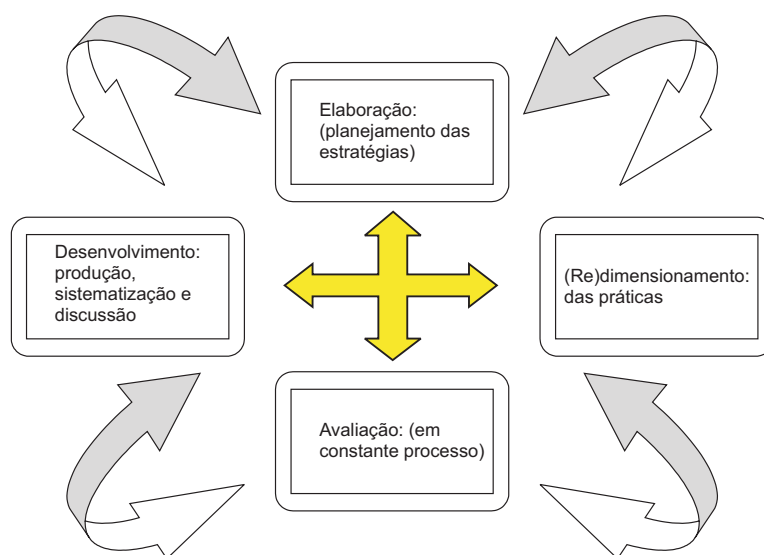


Figura 5.2 - Fases do planejamento  
Fonte: Elaborado pelo autor (2008).

Esse é um ciclo em que o planejamento vai sendo avaliado constantemente, pois ele não pode ser um “instrumento” fixo ou de “papel”, ele tem a ver com posturas e atitudes desenvolvidas na escola. A avaliação crítica do processo é parte inerente ao ato de planejar e isso corresponde à metodologia como um todo.

Assim, é importante saber que a metodologia de ensino deve focar os elementos de forma contextualizada, de modo que o conjunto de estratégias seja capaz de mobilizar mecanismos para ensinar a pensar, por meio de instrumentos e processos de investigação, que são baseados na ciência a ser ensinada para construir formas e habilidades de pensamento, pelos conceitos formulados por intermédio do estudo e da interação com os conteúdos, que oportunizarão a resolução de problemas, pois

a atividade de aprender consiste em encontrar soluções gerais para problemas específicos, e em apreender os conceitos mais gerais que dão suporte a um conteúdo, para aplicá-los a situações concretas. Ou ainda, usar os conceitos como ferramentas mentais para lidar praticamente com problemas, situações, dilemas práticos etc. (LIBÂNEO, 2003).

Analise um roteiro metodológico e a explicitação do desenvolvimento do planejamento, considerando o processo de ensino e aprendizagem. (LIBÂNEO, 2003).

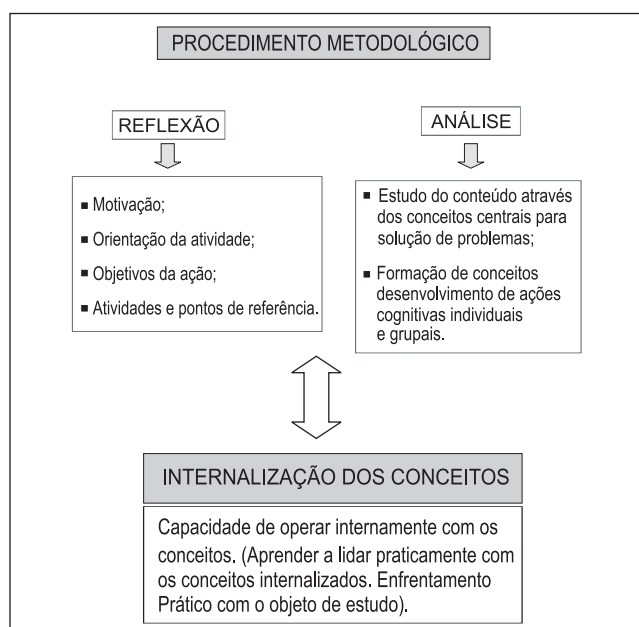


Figura 5.3 - Procedimentos Metodológicos  
 Fonte: Elaborado pelo autor (2008).

O professor José Carlos Libâneo, com base em Davidov, discute a questão do ensinar sem perder de vista as inter-relações e a unidade entre **objetivos, conteúdos, métodos** e a **mediação do professor**, e dá ênfase, no âmbito cultural implicado, a uma abordagem crítico-social dos conteúdos. Desse modo, este pensamento está diretamente relacionado ao planejamento das atividades cognitivas também.

Ele explica a relação em três níveis interligados, por exemplo, relação conteúdo/forma na organização escolar impregna a relação conteúdo/forma no ensino e a relação conteúdo/forma no tratamento didático de uma matéria de ensino. Essa concepção está no centro da atuação da didática. As derivações são as seguintes:

- A atividade de ensinar não se reduz aos conteúdos das matérias escolares e não pode ser concebida como mera transmissão/assimilação da ciência que serve de base à matéria.
- A forma de ensino não se equivale ao método de ensino e muito menos ao método de investigação da matéria.
- A atividade de ensino não se confunde com a organização do trabalho escolar, ela tem sua especificidade no conjunto das demais práticas educativas.

Os métodos do ensino se distinguem do método universal do processo de conhecimento, dos métodos específicos da cognição, dos métodos particulares das ciências, embora os incorporem. Os objetivos do ensino se distinguem dos objetivos da investigação científica; a seqüência de atividades envolve não só o trabalho do professor, mas o trabalho dos alunos, em vista do desenvolvimento da sua própria atividade cognoscitiva; o objeto da ação escolar é o aluno, mas que é, também, sujeito ativo, com características próprias, fato esse que influi na determinação e escolha dos métodos de ensino. (DAVIDOV apud LIBÂNEO, 2003).

A seguir, você terá a oportunidade de ver o detalhamento de um procedimento metodológico, considerando o processo de ensinar e aprender – do ponto de vista epistemológico e pedagógico, segundo concepção e princípios da teoria da atividade ou teoria histórico-cultural.

## Procedimento Metodológico Geral (Explicitação)

### 1. REFLEXÃO

Tomada de consciência do objetivo da atividade, das razões da atividade de aprender, compreensão e reconhecimento das condições necessárias para estudar o conteúdo. O que precisa ser feito e as condições de fazê-lo.

**1ª Etapa** – Motivação e orientação da atividade (os alunos recebem explicações sobre os objetivos da ação, atividades e pontos de referência).

### 2. ANÁLISE

Estudo do conteúdo, partindo de conceitos centrais, princípio geral, da regra geral para a solução de problemas. O papel da análise é ajudar o aluno a desenvolver a capacidade de fazer generalizações conceituais. Delineamento do problema, solução do problema a partir da aquisição de capacidades cognitivas.

**2ª Etapa** - Formação de conceitos por meio de operações práticas, concretas (exercícios, solução de problemas).

**3ª Etapa** - Formação de conceitos no plano da linguagem (por meio de conflitos cognitivos, desenvolver ações cognitivas individuais e grupais de enfrentamento do problema).

### 3. INTERNALIZAÇÃO DOS CONCEITOS

Capacidade de operar mentalmente com os conceitos. Capacidade do aluno em operar internamente com o conceito. Os conceitos se transformam em conteúdos e instrumentos do pensamento, ferramentas mentais. Capacidade de antecipar ações.

**4ª Etapa** - Capacidade de operar internamente com os conceitos. (aprender a lidar praticamente com os conceitos internalizados. Enfrentamento prático com o objeto de estudo). (Cf. LIBÂNEO, 2003).

Para ilustrar essa dinâmica processual, apresentamos um exemplo de prática; você deverá tentar fazer o exercício identificando ou ilustrando cada etapa segundo sua compreensão. Relate o correspondente a cada etapa. Vamos lá?

### **Situação A** – Construção de uma casa

A turma de 8ª série da professora Beatriz Vaz, da Escola Municipal Dom Jaime de Barros Câmara, em Joinville, Santa Catarina, não pode se queixar de que a Matemática que aprendem na escola é muito teórica, sem relação com a realidade e pouco movimentada. Essa má-fama da disciplina perdeu sentido no início deste semestre, quando a professora propôs a seus alunos a construção de uma casa, em tamanho natural. A empolgação tomou conta da turma. “Uma casa de verdade, com telhado e tudo mais?”, perguntaram. Se a professora deixasse, eles começariam ali mesmo, naquele instante, até mesmo sem saber por que fariam aquilo. Mas Beatriz tinha um projeto na cabeça. E esse projeto envolvia a aplicação prática de conceitos vistos em sala de aula, como ângulos, medidas, cálculo de área, perímetro, operações matemáticas e alguns teoremas famosos, como o de Pitágoras. “Vamos primeiro planejar a obra”, disse aos alunos.

O primeiro passo foi escolher o modelo da casa. Depois, que material usar, onde conseguir, a quem pedir ajuda e quanto gastar. Em duas semanas, os alunos visitaram os bairros da cidade, folhearam revistas, garimparam material no ferro-velho, recorreram ao padre, a quem pediram a madeira, aos pais para obter novas idéias e, é claro, à direção da escola para conseguir apoio ao projeto. Uma casa modesta, com apenas um cômodo de 8m<sup>2</sup>, mas sem limites para a aprendizagem. “Foi o suficiente para tratar de diversos assuntos da Matemática e abrir também para questões sociais”, afirma Beatriz. O modelo foi tirado das casas da região do mangue, que foi visitado pela turma. Na ocasião, os estudantes puderam verificar as condições de vida das famílias carentes. Sensibilizados, resolveram doar a casa a uma delas. De quebra, os alunos tiveram a chance de conhecer novas profissões, como a de carpinteiro, e aprenderam a manusear diversas ferramentas. Sempre sob a supervisão da professora. Um arranhão aqui e um dedo amassado ali foram inevitáveis. Mas nada que quebrasse a garra dos alunos. (...) (NOVA ESCOLA, n. 117, novembro de 1998).

**Vamos exercitar?** Analise praticamente a situação didática e descreva cada etapa tentando identificar ações do professor e aluno no contexto do roteiro metodológico apresentado. Você também pode se colocar como professor; simule uma situação com base no exemplo. Como você não sabe ao certo o que aconteceu e como tudo isso começou, você pode usar sua imaginação e dar sugestões com base no que você teria feito e esperado de resultados no projeto da professora Beatriz.

## 1. REFLEXÃO

**1ª Etapa** – Como poderia ter se dado a motivação do projeto?

---

---

---

---

---

## 2. ANÁLISE

Como se deu essa etapa? Como teria sido possível fazer o aluno chegar às generalizações conceituais, ao delineamento do problema, à solução do problema para a aquisição de capacidades cognitivas?

**2ª Etapa** – Qual o resultado dessa etapa no seu ponto de vista? Operações práticas e o que proporcionou?

---

---

---

---

---

**3ª Etapa** – Que tipo de ações individuais e grupais ele poderia ter exposto aos seus alunos para construir os conceitos?

---

---

---

---

---

### 3. INTERNALIZAÇÃO DOS CONCEITOS

Como os alunos teriam tido a possibilidade de operar mentalmente com os conceitos? Que relações eles puderam fazer por meio das ações?

**4ª Etapa** – Que tipo de conceitos os alunos teriam construído e como eles poderiam operar o conceito na prática?

---

---

---

---

---

**Comentário:** Este tipo de projeto, além de mobilizar toda a turma, constrói autonomia e segurança também afetiva, promove o trabalho colaborativo e solidário, a relação entre pares e a troca constante de ideias, dúvidas e conhecimentos. A experiência de um ajuda o outro, e os conhecimentos e conceitos vão sendo tecidos e, para ser efetivamente

competente, teoricamente e em sua prática, o professor necessita ter clareza da natureza da formação e aquisição de conceitos por meio do desenvolvimento cognitivo, a estrutura do objeto cognoscível (ensinável), a estrutura universal do método de conhecimento (ciência) e a estruturação do método didático a fim de conferir a unidade entre método de ensino e método de aprendizagem. (LIBÂNEO, 2001).

Esse conhecimento é importante para a estruturação do planejamento.



---

Você pode conhecer o projeto na íntegra, cada etapa foi pensada... mas podemos dizer que a casa foi até decorada! Para ver essa prática, você pode acessar a revista Nova Escola on-line.

---

*- O que se pode dizer disso? Você acha que o projeto da professora teria sido um sucesso se não tivesse havido um bom planejamento? O planejamento é fundamental no processo de ensino e aprendizagem, independente do modelo de intervenção pedagógica: por projetos interdisciplinares, por atividades etc.*



---

Mas quais são os requisitos para um planejamento do ensino?

---

Tomando como referência o projeto apresentado, devidamente planejado e discutido com os alunos, é preciso ter em mente que: para que o professor atinja com eficiência seus objetivos com relação ao ensino e à aprendizagem é importante que ele:

1. possua o conhecimento profundo dos conceitos centrais e leis gerais da disciplina, bem como dos seus procedimentos investigativos (e como surgiram historicamente na atividade científica);
2. saiba avançar das leis gerais para a realidade circundante em toda a sua complexidade;
3. saiba escolher exemplos concretos e atividades práticas que demonstrem os conceitos e leis gerais de modo mais transparente;
4. inicie o estudo do assunto pela investigação concreta (objetos, fenômenos, visitas, filmes), em que os alunos vão formulando relações entre conceitos, manifestações particulares das leis gerais, para chegar aos conceitos científicos;

5. crie novos problemas (situações de aprendizagem mais complexas, com maior grau de incerteza que propiciam em maior medida a iniciativa e a criatividade do estudante). (LIBÂNEO, 2003).

Perceba que, da forma como está caracterizada a metodologia, o ensino está focado na solução de problemas, pois o aluno, necessariamente, defronta-se com situações reais e está sendo orientado à busca de alternativas e soluções, conseqüentemente, ele aprende e com o significado necessário. Nesse tipo de prática, o professor deve estar sempre atento aos movimentos que se instauram nas relações, pois alunos e professores são parceiros e o professor deve **mobilizar-se** no sentido de construir estratégias para a motivação.”

*– Esta alternativa é uma das várias formas de organização e intervenção docente. O ensino por meio da resolução de problemas pode ser trabalhado por meio de projetos de trabalho, temas Geradores, por atividades, entre outros.*

### Seção 3 - Metodologia como ato político-pedagógico

O caráter político da metodologia é inegável. O professor, ao selecionar as formas como vai elaborar e executar sua aula, traz implícita a questão política e a postura pedagógica porque corresponde aos objetivos que pretende alcançar – é mais ou menos assim! Com esse trabalho se pretende alcançar “o quê” e atender “a quem?”.

É importante deixar bem claro que os métodos não podem se subordinar aos conteúdos ou vice-versa. A metodologia deve ser tomada “no seu sentido mais amplo, como uma estratégia geral de abordagem do fenômeno educativo. Isto é, como um instrumento teórico-prático que permita “o conhecimento mais amplo possível (...)” (VASCONCELOS, 2002, p. 115), pois ela pode representar a emancipação ou a reprodução de práticas já existentes. Ela deve considerar a realidade sócio-histórica e os desafios impostos pela prática, no sentido de viabilizar um trabalho que privilegie a dialética da prática e do conhecimento.

Mobilizar é pôr em movimento. Mobilizar-se é pôr-se em movimento. A mobilização implica mobilizar-se (“de dentro”) enquanto que a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo. (“de fora”). Mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso. Nesse sentido, a mobilização é ao mesmo tempo preliminar, relativamente à ação (a mobilização não é a guerra) e seu primeiro momento (mas indica a proximidade da entrada na guerra). Mobilizar-se, porém, é também engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem “boas razões” para fazê-lo. (CHARLOT, 2000, p.54-55).

É preciso que a prática se estruture por meio de uma metodologia que não fragmente os elementos do processo educativo: conteúdo/forma, sujeito/objeto, professor/aluno, ensino/aprendizagem, garantindo a especificidade que cada elemento possui. Portanto, “planejar a prática é algo mais amplo que atender aos objetivos e conteúdos do currículo, porque supõe preparar condições de seu desenvolvimento, uma vez que também se atende a este”. (SACRISTÁN, 2000, p. 282).



Pensar sobre a metodologia de ensino e a elaboração dos projetos escolares como forma de promover uma educação com vistas ao desenvolvimento integral do aluno, e conseqüentemente da sociedade, requer um compromisso e uma reflexão, sobretudo da relação teoria/prática e prática discursiva.

---

A escola, incluída em uma política educacional pensada para atender às necessidades que essa sociedade impõe, precisa estar articulada na ordem das exigências do homem/mundo, independente de como se vai caracterizar como valor, no que se refere aos papéis que cada um desempenha. Ela se justifica como escola (lugar de apropriações), se oportunizar um espaço para o exercício de elaborações significativas, concorda? Mas vamos adiante. Você está conseguindo acompanhar o raciocínio?



Quais os níveis de planejamento?

---

### **a) Planejamento educacional**

Planejamento educacional é uma ação cujo processo é contínuo e que se preocupa com o “para onde ir” e “quais as maneiras adequadas para chegar lá”, considerando não só a realidade imediata ou de uma instituição. Envolve um conjunto de setores e instituições, pois lida com metas sociais. O projeto educacional produz um campo de forças no âmbito do qual as ações isoladas autônomas, diferenciadas, postas pelos agentes da prática educacional, encontram articulação e congruência em forma de um sentido norteador e articulado. Segundo Vasconcellos

(1995, p. 53), “o planejamento do Sistema de Educação é o de maior abrangência (entre os níveis do planejamento na educação escolar), correspondendo ao planejamento que é feito em nível nacional, estadual e municipal”, incorporando as políticas educacionais. Esse nível de planejamento agrega e prevê planos de todas as ordens e âmbitos – pedagógico e diretriz curricular, administrativo, normativo etc.

## **b) Planejamento curricular**

Planejamento curricular é o

processo de tomada de decisões sobre a dinâmica da ação escolar. Portanto, essa modalidade de planejar constitui um instrumento que orienta a ação educativa na escola, pois a preocupação é com a proposta geral das experiências de aprendizagem que a escola deve oferecer ao estudante, através dos diversos componentes curriculares. (VASCONCELLOS, 1995, p. 56).

Digamos que é a forma como o “organismo disciplinar” é estruturado, de modo a desenvolver os conteúdos, conceitos, e com que modelo pedagógico.

Segundo Gimeno Sacristàn, o planejamento do currículo é feito pelo político que o prescreve, pelo fabricante de livros-texto, pelo centro que realiza um plano ou pelo professor que define uma programação. Tudo isso supõe decisões acumuladas que dão forma à prática. As fases ou momentos do planejamento são aproximações sucessivas à forma que a prática tem prefiguradamente antes de se transformar em ação ou ensino interativo. (SACRISTÀN, 2000, p. 282). Existem, ainda segundo Sacristán, (2000, p. 282), duas acepções básicas para o conceito de planejamento curricular. (1) A forma como se dispõem as diferentes partes do currículo para facilitar o ensino e a aprendizagem e possibilitar que as escolas planejem a atividade em diferentes períodos de tempo. (2) Um processo de conceitualização de uma série de relações sistêmicas entre alunos, o comportamento do professor, os materiais, o conteúdo, o tempo, os resultados de aprendizagem, isto é, um guia para a instrução que organiza todos os fatores relacionados com a prática, a fim de obter determinados resultados.

### c) Planejamento escolar

Planejamento escolar é o planejamento global da escola, envolvendo o processo de reflexão, de decisões sobre a organização, o funcionamento e a proposta pedagógica da instituição. “É um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. (LIBÂNEO, 1992, p. 221). No planejamento escolar podemos incluir o PPP da escola. O planejamento escolar pode abranger, também, o planejamento curricular.

Algumas questões devem fazer parte do dia a dia da escola e do planejamento escolar, pois é preciso pensar que as reuniões pedagógicas podem constituir momentos ímpares e de base de para um bom planejamento. Vejamos algumas questões sugeridas por Fusari (1998), as quais podem servir de parâmetro.

- Como inserir novas situações da realidade do estudante nos objetivos da escola e no processo de ensino e aprendizagem?
- Como trabalhar o conhecimento em rede?
- Quais as melhores metodologias, procedimentos e instrumentos de ensino e avaliação?
- Como inserir discussões sobre a mídia e a tecnologia e seu uso na relação interativa entre professor e aluno?

As respostas precisam ter como norte a realidade sociocultural do público escolar e não pertencem a uma única ação. É do âmbito do coletivo e devem estar incluídas no Projeto Político Pedagógico da escola. Essas informações darão subsídio para a formulação dos objetivos intermediários e finais da educação. “O projeto educativo da instituição é a base para o planejamento dessa área”, afirma Neide Nogueira, coordenadora de temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais. (NOVA ESCOLA, n. 148, 2001).

O planejamento do ano letivo, por exemplo, constitui-se um momento privilegiado para a reflexão coletiva sobre as ações no interior da escola e de integração da equipe de trabalho. Ele dá um suporte à elaboração, ao desenvolvimento e à avaliação

de planos de ensino e ao preparo de aulas. Traduz-se em uma atitude ou instrumentos a vivência do trabalho pedagógico, possibilitando ou antecipando possibilidades para a construção de projeto educacional sério.

#### **d) Planejamento de ensino**

Planejamento de ensino é o processo de decisão sobre atuação concreta dos professores, no cotidiano de seu trabalho pedagógico, envolvendo as ações e situações em constante interações entre professor e alunos e entre os próprios alunos. (PADILHA, 2001, p. 33). Esse nível de planejamento trata do “processo de tomada de decisões bem informadas que visem à racionalização das atividades do professor e do aluno, na situação de ensino-aprendizagem”: No planejamento de ensino podemos inserir: a) o plano de curso e b) o plano de aula ou de ensino.

- **Plano de curso:** é a organização de um conjunto de matérias que devem ser ensinadas e desenvolvidas em uma instituição educacional, durante o período de duração de um curso. Segundo Vasconcellos (1995, p. 117), esse tipo de plano é a “sistematização da proposta geral de trabalho do professor naquela determinada disciplina ou área de estudo, numa dada realidade”.
- **Plano de aula/ensino:** é o plano de disciplinas, de unidades e experiências propostas pelos professores ou pela escola. O plano de ensino, na verdade, prevê o plano da aula específico, e, se for assim, podemos até pensar que um está no outro, é mais abrangente. O plano de aula situa-se no específico e concreto em relação aos outros planos, pois define e operacionaliza a ação escolar que deve ser realizada e está prevista no projeto maior. O professor pode elaborar seus projetos individuais ou coletivos para o desenvolvimento do PLANO, pois ele é a uma sistematização justificada das decisões tomadas relativas à ação a realizar. Essas ações nas escolas podem ser desenvolvidas por meio de várias modalidades de intervenção pedagógica.



## Como elaborar um plano de ensino de disciplina?

Não existe um modelo único de plano de ensino de uma disciplina ou de um nível escolar, mas em todos eles devem constar os seguintes campos:

<b>Instituição</b>
(inserir o nome da Escola)
<b>Identificação da disciplina ou módulo/eixo:</b> (se for ensino sob esse modelo);
Pode ser que uma escola opte trabalhar por eixos temáticos ou por módulos e não por disciplina, então, identificar a unidade de estudo.
<b>Nome do(s) professor(es):</b>
Nome dos docentes que irão desenvolver o plano.
<b>Ementa/tópicos:</b>
De igual preenchimento, seja por disciplina ou por eixo, inserir os tópicos de estudos ou campos conceituais a atingir.
<b>Conteúdos:</b> os conteúdos são as seleções que o professor faz acerca do saber sistematizado, hábitos, atitudes, valores e convicções. Quais são os conteúdos de ensino? Quais os saberes fundamentais? O professor deverá, na seleção dos conteúdos, considerar critérios como: validade, relevância, interdisciplinaridade, articulação com outras áreas, cientificidade, adequação. Além do conhecimento da ciência, o professor, por exercer uma função formadora, deve inserir outros conteúdos: socialização, valores, solidariedade, respeito, ética, política, cooperação, cidadania etc.
<b>Objetivo Geral:</b> <b>Objetivos específicos:</b>
Os objetivos devem ser elaborados na perspectiva da construção de conceitos, habilidades e competência: cognitivas, sociais, atitudinais e procedimentais. Há níveis e parâmetros diferenciados de objetivos: objetivo geral, deve ser formulado no sentido de alcance a longo prazo, está ligado à finalidade desse estudo, o que se quer alcançar com o desenvolvimento desse estudo. Vale lembrar, aqui, que os objetivos devem estar colocados em relação à aprendizagem do aluno. O que se quer que ele alcance com o estudo. Portanto, o objetivo “mostrar ao aluno como funciona um computador”, por exemplo, não é um objetivo de aprendizagem, e sim o que o professor precisa fazer para que o aluno entenda quais os componentes de um computador. Os objetivos específicos são relativos também ao que o aluno vai aprender, se o geral apresenta o que o aluno precisa ter de competências ao final desse estudo, os específicos terão de detalhar quais os conteúdos ou conceitos ele terá de construir para chegar lá, por exemplo: “identificar as finalidades de um processador e quais as suas capacidades físicas em relação ao armazenamento”.
<b>Justificativa de desenvolvimento:</b>
Descrever a relevância desta disciplina ou eixo no processo de estudo, no conjunto do currículo ou diante do ser em formação (a relevância para o aluno e para o conjunto de estudos que ele vai desenvolver).

<b>Metodologia:</b>
Descrever que tipo de metodologia o professor vai usar para desenvolver o estudo desta disciplina ou eixo. Quais os recursos e procedimentos e recursos utilizados. O método de ensino é o caminho que o professor vai utilizar para desenvolver suas atividades de ensino-aprendizagem. As técnicas referem-se à operacionalização do método, ou seja, que instrumentos o professor vai utilizar para chegar no “ponto desejado”, as técnicas vão ajudá-lo. Esses recursos são selecionados para promover a aprendizagem do aluno.
<b>Sistema de avaliação (incluindo critérios)</b>
Descrever sob qual o sistema o aluno está sendo avaliado. Se possível, descrever as regras e o que ele terá de cumprir para ser aprovado. (O sistema de avaliação é igual para todos os alunos, o que difere são os critérios, portanto, incluir também os critérios com relação a esse estudo). O que será avaliado, o que será observado, o que tem mais ou menos valor etc.
<b>Referências bibliográficas</b>
Sempre colocar algumas referências para que o aluno possa saber sob quais teóricos o conhecimento está sendo desenvolvido. Em se tratando dos níveis educacionais, como educação infantil, também é importante colocar sob quais premissas a professora trabalha.

Então, o professor pode se perguntar: quais as ações implicadas no processo de planejamento e como estruturá-lo do ponto de vista operacional tomando-o como um processo e uma atividade, uma ação política e pedagógica com intencionalidade que tem de estar presente nas ações de ensino? Como o professor pretende desenvolvê-lo? Para quem? Para atingir o quê?



O professor deve claro que as fases, os passos, as etapas, as escolhas metodológicas e a forma de executá-lo implica posturas e ações diversificadas, que o professor precisa selecionar previamente para utilizá-las na sua aula, em um processo de avaliação constante.

“O planejamento deve servir para pensar a prática antes de realizá-la” diz Sacristàn (2000, p. 297), e nesse “projetar reflexivo” existem elementos fundamentais a serem considerados, que devem ser coerentes com a intencionalidade que se propõe a organizá-la. Precisa apresentar, de forma clara e devidamente configurado, o contexto do ensino – que se guia por uma estrutura: da matéria a ser ensinada, pelos critérios filosóficos, psicológicos e epistemológicos e também pedagógicos que irão justificar os conteúdos selecionados e a metodologia adotada, considerando sempre o contexto de interesses dos alunos, recursos disponíveis e limitações existentes.

## Seção 4 - Possibilidade de organização de ensino e de intervenção pedagógica

Existem várias formas de “organizar o ensino”. A LDB, como vimos, apresenta várias possibilidades. Com base nisso, existem várias alternativas de “organizar o currículo” e de acordo com essas opções podemos “organizar o espaço escolar e o planejamento” e, por consequência, o tempo e as atividades”, ou seja, a intervenção pedagógica com base em concepções e metodologia. Apresentamos, a seguir, algumas possibilidades e você, ao longo de sua formação e no interior de sua escola ou sistema, faz a sua opção. Sem nos determos a uma cronologia histórica, apresentamos algumas opções didáticas e, é preciso aqui salientar que existem outras, como vimos, há muitas concepções e, assim, variadas formas de entender como se dá o processo de ensinar e aprender. Desse modo, consideramos interessante refletir diante das situações, o que nos possibilita fazer as críticas possíveis. Não apresentamos métodos, especificamente, mas possibilidades em que a pesquisa, a colaboração, a mediação e o caráter político-social e emancipador parecem se tornarem os principais princípios em foco.

### Organização do ensino e intervenção pedagógica: temas geradores

Você viu que uma das propostas da legislação é a educação por currículos modulados e por competências. A modulação se apresenta por meio de uma postura diferenciada diante do conhecimento, na qual cada módulo representa um **tema gerador**.

A adoção de um currículo modulado exige mudanças de paradigmas, principalmente quanto à postura do professor, que deverá ter uma atitude de mediador e líder de equipes, que, em conjunto com os alunos e outros professores, construirá o conhecimento de forma integrada, interdisciplinar ou multidisciplinar.

Essa proposta de ensino sugere que o aluno não é um sujeito passivo, pelo contrário, agente na **construção do seu conhecimento**, propõe claramente o que se espera dele e o que ele espera da instituição, sugere organização da escola e dos planejamentos com propostas educativas que incorporem aspectos fundamentais das disciplinas por meio da visão de focos mais abrangentes do conhecimento e não disciplinares.

De maneira esquemática, podemos dizer que o “Método Paulo Freire” está dentro do que seria o trabalho por temas geradores, que levam a construir competências gerais, em que as disciplinas se entrelaçam construindo um conjunto. O trabalho por temas geradores, que tem como expoente Paulo Freire, consiste de três momentos dialéticos e interdisciplinarmente entrelaçados:

- a) A investigação temática pela qual aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade em que ele vive, as palavras e temas centrais de sua biografia.
- b) A tematização pela qual eles codificam e decodificam esses temas; ambos buscam o seu significado social tomando, assim, consciência do mundo vivido.
- c) A problematização na qual eles buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica, partindo para a transformação do contexto vivido.

Dada essa interdisciplinaridade, a obra de Paulo Freire pode ser vista como referência desse tipo de docência, e ele pode ser visto como cientista e educador. Contudo, essas duas dimensões supõem uma outra: Freire não as separa da política. Ele deve ser considerado, também, como político. Essa é a dimensão mais importante da sua obra e ela esteve sempre presente na forma como ele discutia a proposição metodológica na educação. Ele não pensava a realidade como um sociólogo, mas procurou apenas entendê-la. Ele buscou nas Ciências ( Sociais e Naturais) elementos para, compreendendo mais cientificamente

As competências, enquanto ações e operações mentais, articulam os conhecimentos, o “saber”, as habilidades, o “saber fazer” elaborado cognitivamente e socioafetivamente, os valores e as atitudes da ordem do “saber ser” e do “saber conviver”. O profissional é o ser que entende e percebe as conseqüências que as ações acarretam nas relações sociais, interpessoais, ambientais e planetárias. *(Com base no documento. Que pensa a educação do terceiro milênio, UNESCO, DELORS, 2000).*

a realidade, poder intervir de forma mais eficaz. Por isso ele pensou a educação ao mesmo tempo como ato político, como ato de conhecimento e como ato criador, e isso se traduz na forma como ele inspirou a forma de educar pelo seu “método”. Cabe salientar que sua sugestão para a docência não se reduz a um método, pura e simplesmente, mas a um “método” no sentido contextualizado político-social, filosófica, psicológica, científica e pedagogicamente.

Miguel Arroyo (1994) defende a presença na escola dos temas emergentes, de um currículo plural e aponta que

Se temos como objetivo o desenvolvimento integral dos alunos numa realidade plural, é necessário que passemos a considerar as questões e problemas enfrentados pelos homens e mulheres de nosso tempo como objeto de conhecimento. O aprendizado e vivência das diversidades de raça, gênero, classe, a relação com o meio ambiente, a vivência equilibrada da afetividade e sexualidade, o respeito à diversidade cultural, entre outros, são temas cruciais com que, hoje, todos nós nos deparamos e, como tal, não podem ser desconsiderados pela escola. (ARROYO, 1994, p. 31).

### **Organização do ensino e intervenção pedagógica: projetos de trabalho**

Em primeiro lugar, cabe esclarecer que dizer “pedagogia de projetos” é diferente de “projetos de trabalho”. Conforme Fernando Hernadez, em entrevista à revista Nova Escola, em agosto de 2002,

A pedagogia de projetos surge nos anos 1920 e projeto de trabalho surge nos anos 1980. Além disso, os princípios são diferentes. A pedagogia de projetos trabalhava um modelo fordista, em que o objetivo era preparar as crianças para o trabalho na lógica da fábrica, sem incorporar aspectos da realidade cotidiana dentro da escola. Os projetos de trabalho tentam uma aproximação da escola com o aluno e se vinculam muito à pesquisa sobre algo emergente ou em evidência.

São formas diferentes, portanto, de trabalhar com o conhecimento. Qual a melhor? Você vai verificar e fazer suas críticas ou escolhas.



Se o docente tem uma concepção disciplinar e está ensinando Matemática, por exemplo, ele pode ensinar isso como um projeto. Pode também ensinar Língua Portuguesa. Projeto de trabalho não é uma fórmula e sim uma concepção de educação. O que temos de questionar é por que ensinamos essas disciplinas. Por que, dos seis mil campos de estudos que existem, ensinamos apenas oito? Por que não ensinamos Antropologia, Cosmologia, Sociologia, Economia? Ensinamos as mesmas desde o final do século 19. Hoje sabemos que 80% das coisas que aprendemos na escola não nos servem. Não dão sentido ao mundo em que vivemos, não nos disciplinam, não nos socializam. Quando eu morava aqui no Brasil, fiz uma organização do currículo a partir de 12 problemas. Não me preocupei com disciplinas, pensei apenas nos problemas. Vida, morte, ser humano, cosmos, origem da vida, são alguns deles. (HERNÁNDEZ, NOVA ESCOLA, n. 154, 2002 - entrevista).

O que é necessário contemplar na elaboração do planejamento de ensino por projetos de trabalho?

Em primeiro lugar, é necessário que se diga que não há um método fixo a seguir; o professor precisa abandonar a postura de dono do saber ou transmissor de conhecimento, o aluno passa para uma postura de “atividade” e agente do processo.



Etapas de um projeto: como fazer?

Com base nos princípios apresentados por Fernando Hernández, apontamos como possíveis etapas:

**Escolha do tema:** para desencadear a problematização (problema) e/ou para iniciar uma investigação. Pode partir de uma inquietação dos alunos, sugerida por eles ou pode ser uma sugestão do professor. Basta que se tenha “uma questão inicial” e se vá em busca de variáveis para o desenvolvimento. A partir daí, é importante trabalhar as maneiras de olhar o mundo, que são diversas. Mas não interessa só localizá-las, e sim entender o significado delas. O resultado é que se constrói uma situação de aprendizagem em que os próprios estudantes começam a participar do processo de criação, pois buscam resposta às suas dúvidas.

**Definir etapas:** planejar e organizar as ações para o desenvolvimento do tema - divisão dos grupos, definição dos assuntos a serem pesquisados, procedimentos e delimitação do tempo de duração, realizar o tratamento das informações.

**Socializar periodicamente:** os resultados obtidos nas investigações (identificação de conhecimentos construídos) e discussões de estudo devem ser sistematicamente socializados em forma de atividades com os alunos.

**Critério de avaliação:** estabelecer com o grupo os critérios de avaliação. Avaliar cada etapa do trabalho, realizando os ajustes necessários. O portfólio é uma técnica que tem sido usada e é uma importante estratégia de aprendizagem e *feedback*. Você viu o que é portfólio na unidade 1.

**Fechamento do projeto:** propondo uma produção final, como elaboração de um livro, apresentação de um vídeo, uma cena de teatro ou uma exposição que dê visibilidade a todo processo vivenciado e possa servir de foco para um outro projeto educativo. E novas perspectivas para trabalho futuro – outras perguntas para futuros trabalhos.

Em síntese o projeto se organiza observando a seguinte estrutura.

- **Tema ou problema:** O que se vai pesquisar, estudar ou desenvolver?
- **Projeto de pesquisa/estudo:** Como será realizado? O que implica no desenvolvimento. Que informações tenho a respeito?
- **Questões ou hipóteses:** O que sabemos sobre o assunto? O que os alunos levantam sobre a temática? Quais são as principais curiosidades?
- **Fontes de informação:** Onde vou buscar as informações e fontes para desenvolver o tema – que estratégias vamos usar?
- **Critérios de ordenação e de interpretação das fontes:** Como vamos tratar os dados coletados? O que vamos fazer com o que vamos coletando?
- **Relações com outros problemas:** Que relações ainda são possíveis?
- **Avaliação:** Como será a avaliação? O que vou avaliar?
- **Conexão com novo tema ou problema:** há possibilidade de emendar outro projeto? Isso vai se dar naturalmente?
- **Produto final:** O que fazer com o que resultou?



### Para saber mais sobre projetos e seus elementos

Os objetivos de aprendizagem - É preciso se ter claro aonde se quer chegar. E os alunos também devem ter clareza de qual a finalidade do trabalho. Os objetivos são levantados a partir das dúvidas que se levantam na problematização. Cabe aqui a sensibilidade do professor em fazer as articulações necessárias.

Os conteúdos - O projeto avança na medida em que as perguntas são respondidas e o ideal é fazer anotações para comparar erros e acertos — isto vale para alunos e professores, porque facilita a tomada de decisões.

Hernández (2002) alerta que não basta o tema ser “do gosto” dos alunos. Se não despertar a **curiosidade por novos conhecimentos**, nada feito. “*Se fosse esse o caso, ligaríamos a televisão num canal de desenhos animados*”, explica. Por isto, uma etapa importante é a de levantamento de dúvidas e definição de objetivos de aprendizagem. O projeto **avança** à medida que as perguntas são respondidas e o ideal é fazer anotações para comparar erros e acertos — isto vale para alunos e professores porque facilita a tomada de decisões.

Todo o trabalho deve estar alicerçado nos **conteúdos pré-definidos** pela escola e pode (ou não) ser interdisciplinar. Antes, defina os problemas a resolver. Depois, escolha a(s) disciplina(s). **Nunca o inverso.**

---

**Importante!** É fundamental que você compreenda que existem muitas maneiras de desenvolver aprendizagem. Essas são apenas duas delas. É bom e necessário que os alunos também tenham aulas expositivas, participem de seminários, trabalhem em grupos e individualmente, ou seja, estudem sob diferentes situações com atividades diversificadas. É importante lembrar, no entanto, que muitas formas de ensino e de conceber o currículo afastam os alunos do mundo real. É preciso pensar e desenvolver propostas que promovam aproximação do aluno com o mundo, acolhendo, no interior dos projetos, suas necessidades; certamente, os resultados do professor serão melhores.



É preciso colocar as crianças em situações de questionamento e investigação, por exemplo, perguntar aos alunos “Quais os seus lugares preferidos? Quantos alunos da turma possuem animais de estimação? Qual é o peso da mochila de cada um? Quantos livros cada aluno leu no ano passado? Quantos animais soltos você encontrou pelas ruas hoje ao vir para a escola?”. Isto pode resultar em situações de aprendizagem interessantes. Curiosidades como essas podem resultar em bons projetos e ainda transformar o “contar, o escrever e o ler” em uma atividade prazerosa e servir como motivação para um projeto que proporcione aos estudantes o desenvolvimento de diversas competências, como coletar informações, organizá-las e representá-las na forma de gráficos ou tabelas — além de poder interpretar criticamente situações sociais cotidianas relevantes. Pode ser uma boa alternativa para iniciar a criança à estatística articulada à sua função, você não acha? A esse conjunto de saberes foi dado o nome de Tratamento da Informação, abordado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática como parte da alfabetização.

### **Tem escola fazendo projeto!**

Na fila, a criança espera a vez de subir na balança. Mais do que saber o próprio peso, os alunos da 2ª série do Colégio Marista, em Londrina (PR), querem descobrir quanto pesam suas mochilas. A atividade é simples. A criança se pesa com a mochila e depois sem, e a professora Eliane Lovo orienta todos a anotar os dois números para depois calcular. A situação de um garoto que pesa 24 quilogramas ficou assim:

$$24 \text{ kg} + \text{mochila} = 26 \text{ kg}$$

$$\text{mochila} = 26 \text{ kg} - 24 \text{ kg} = 2 \text{ kg}$$

$$\text{mochila} = 2 \text{ kg}$$

No exercício, o “x” da questão é o peso da mochila. Mas para facilitar a compreensão dos alunos, no lugar da letra X, Eliane usou o nome do objeto. Assim, ela inicia a turma no mundo da álgebra, que só vai aparecer no currículo da 6ª série. Até essa fase, os estudantes associam matemática apenas a números. Para eles, letras como o x fazem parte de outro departamento. “O estranhamento pode ser evitado se você apresentar a partir da 2ª série experiências que envolvem noções de álgebra associadas à geometria e aritmética”, explica Maria Sueli C. S. Monteiro, selecionadora do Prêmio Victor Civita. Visite o site do projeto. (NOVA ESCOLA, n. 187, jun. de 2005. Disponível em: <[http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0183/aberto/mt\\_74583.shtml](http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0183/aberto/mt_74583.shtml)>. Acesso em: março de 2007).

*- Agora vamos retomar uma questão: lembram da “Dona Zita”? Qual teria sido a opção utilizada na década de 60? E o que ela proporia, uma vez que se preocupava em desenvolver uma “leitura de mundo”? Agora, já que discutimos possibilidades de ações e concepções, vamos passar para o item seguinte? Qual a importância da avaliação que está relacionada diretamente com o que falamos até aqui? Vamos lá?*

## **Seção 5 - Avaliação: um sentido formativo e emancipador**

*É preciso romper definitivamente o estereótipo do mestre com a fita métrica na mão, pronto para medir, julgar e rotular cada um de seus estudantes.*

(Luiz Carlos Menezes)

Avaliar é um dos requisitos do planejamento de ensino, não há como conceber um processo de ensino e aprendizagem, tampouco de organização docente, sem a avaliação. No entanto, você também sabe que avaliar é sempre uma tarefa muito complicada e complexa, pois implica uma série de fatores, muitos

deles subjetivos. Nada do que discutimos até aqui faria sentido se não os tomássemos como referência para falar de avaliação. Certamente, você já se deu conta de que o processo de ensino e aprendizagem deve considerar o contexto interno e não perder de vista as condições socioculturais nas quais alunos e professores estão inseridos; não pode, tampouco, deixar de considerar os fatores emocionais e afetivos que envolvem tanto os alunos como os professores – as expectativas, os valores, as crenças, as necessidades próprias de cada um e do grupo, não é mesmo?

Então, diante disso, vai ficando cada vez mais claro que a avaliação tem assumido, ao longo dos anos na escola, funções diversas. Da forma como vai ser realizada, pode ser entendida e praticada como uma forma de seleção e tornar-se um instrumento de exclusão, rotuladora ou marginalizando os “menos capazes” com problemas sociais; de aprendizagem, ou os “que não nasceram para estudar ou aprender”. Torna-se visível o fracasso escolar, não é isso?

Luckesi (1999) salienta que a avaliação que se pratica na escola tem sido a avaliação da culpa, e complementa que as notas são usadas para fundamentar os roteiros de classificação de alunos, em que são comparados os desempenhos e não objetivos que se deseja alcançar. Mas se pensarmos que a ênfase está no “aprender” e não no “ensinar” a coisa não pode mudar? Pois é, achamos que sim; o professor não é mais o repassador, mas o mediador, e a aprendizagem apresenta-se em ritmos diferentes. Por isto a avaliação deve ser não mais somativa e sim formativa, aquela em que existem várias maneiras de expressar o que o aluno sabe, e não apenas uma, assim, o professor vai ter de pensar em vários caminhos para promover a aprendizagem.



### Para saber mais!

Quando a LDB estabelece que a avaliação deve ser contínua e priorizar a qualidade e o processo de aprendizagem (o desempenho do aluno ao longo de todo o ano e não apenas numa prova ou num trabalho), usa outras palavras para expressar o que o jargão pedagógico convencionou chamar de avaliação formativa. O primeiro a usar essa expressão foi o americano Michael Scriven, em seu livro *Metodologia da Avaliação*, publicado em 1967. Segundo ele, só com observação sistemática o educador consegue aprimorar as atividades de classe e garantir que todos aprendam. Muitos vêem a avaliação formativa como uma “oposição” à avaliação tradicional, também conhecida como somativa ou classificatória. Esta se caracteriza por ser realizada geralmente ao final de um programa, com o único objetivo de definir uma nota ou estabelecer um conceito — ou seja, dizer se os estudantes aprenderam ou não e ordená-los. Na verdade as duas não são opostas mas servem para diferentes fins. A avaliação somativa é o melhor jeito de listar os alunos pela quantidade de conhecimentos que eles dominam — como no caso do vestibular ou de outros concursos. A formativa é muito mais adequada ao dia-a-dia da sala de aula. (NOVA ESCOLA, 2003).

---

E se fizermos uma relação com a discussão realizada acerca dos currículos escolares, que sugerem que devem ser consideradas as diversidades, a identidade e o perfil dos alunos e das escolas? O que dizer quando os professores não se dão sequer ao trabalho de dialogar com o aluno para saber o que aconteceu diante de “um rendimento” tão baixo? Pois é... chegamos a algumas contradições, não é mesmo?



Mas o que é o fracasso escolar?

---

Essa é uma longa discussão, mas, segundo Perrenoud (2000), geralmente se define o fracasso escolar como a consequência de dificuldades de aprendizagem e como a expressão de uma “falta objetiva” de conhecimentos e de competências. Você concorda? E qual o lugar da escola nessa questão? Essa visão impossibilita ver a responsabilidade da escola, certo?

Mas quem avalia o aluno? A escola. É ela quem classifica, julga, declara o fracasso, é ela também que institui a valoração e os critérios – portanto, a avaliação, ao ser institucionalizada, rende-se às decisões e definições do grupo que a compõe, logo, são reflexos das questões ali postas e esse assunto é de planejamento escolar e PPP, e não apenas do plano de ensino. No plano de ensino e nos projetos que o professor irá desenvolver, ele tem de ser coerente com o que pensou em conjunto na escola. Cabe dizer, então, que, se a escola valoriza uma relação dialógica e emancipadora do aluno, há um tipo de avaliação; se a escola é o templo do saber e o que vale é a “repetição dos conteúdos aprendidos”, a avaliação é outra.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, determina que a avaliação seja contínua e cumulativa, como você viu, e que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos. Da mesma forma, os resultados obtidos pelos estudantes ao longo do ano escolar devem ser mais valorizados do que a nota da prova final. E o que isso significa? Significa que os professores devem realizar uma avaliação que tenha um caráter **diagnóstico e formativo**.

**Mas vamos pensar o seguinte:** Existe sempre coerência entre o que se formula como política da escola e a avaliação do professor na sua turma ou disciplina? Quando isso não ocorre, o que terá acontecido? Vamos pensar um pouco sobre isso. Então, lembram aquele professor que “ficou irritado ou angustiado” sobre a questão de passar os alunos sem “saberem tudo” (Unidade 4)? E o diálogo das duas pessoas que Laura ouviu (Unidade 2)? Pois é, a avaliação tem tudo a ver com a programação da escola, seu planejamento, sua filosofia e suas diretrizes e com as teorias da aprendizagem. Isso você já percebeu, não é?

Cabe lembrar que a escola é uma instituição, que não se mantém muito longe das primeiras, principalmente se focarmos nosso olhar sobre a avaliação e a mudança que tivemos nas últimas décadas ou século. Funciona, ainda, sob um espectro de vigilância e poder, ou não? Vamos fazer uma pausa para que você possa emitir sua opinião.



---

Lembram a atividade realizada sobre o aquecimento global (Unidade 4)? Vamos dar continuidade a ela? Como você acha que se deveria proceder na avaliação, ou como teria procedido? Como você vê o processo de avaliação nesse contexto?

---

---

---

---

---

---

---

O que você acha? Está havendo uma coerência entre a teoria e a prática na maioria das escolas e/ou universidades? Essa é uma questão que sempre está em pauta, mas por que não se consegue resolvê-la se a conseguimos detectar? Isso tem a ver como o que abordamos sobre o que o professor deve saber para trabalhar sua(s) disciplina(s). Ele deve ter a capacidade de perceber, compreender como funciona a sua disciplina sob o ponto de vista da teoria e ter habilidade de problematizar com seus alunos, ou seja, ele deve saber os princípios que regem sua disciplina ou área e contextualizá-los na prática. Por isso, não basta dizer ao aluno que ele está aprendendo aquilo para passar no vestibular; “não cola mais”. O aluno quer passar no vestibular, mas também quer aplicar o que aprendeu no seu dia a dia e resolver seus dilemas práticos.



Assim, compreender as manifestações da prática relacionada à avaliação implica conhecer as concepções que norteiam o currículo da escola e a formação do professor. Muitos fatores não conseguem ser visualizados, estão ocultos nesse processo, mas corroboram na construção das políticas educacionais relativas ao entendimento da relação.

Como diz Celso Vasconcelos, em entrevista realizada em 2000 pela revista Nova Escola, sobre o tema Avaliação, “nota é ridículo”, e, continua,

Mas também pode ser democrática, se for pega como um indicador da situação do aluno naquele momento. Pode-se aplicar notas se você tiver em mente que ela pode ser dinâmica. Alguns alunos perguntam o que fazer para recuperar a nota. O professor deve perguntar o que deve fazer para recuperar a aprendizagem. Esse método classificatório interfere no psicológico do aluno, interrompe a relação dele com o objeto do conhecimento. Existe o currículo oculto, que ninguém pode negar: em sua trajetória escolar, o aluno aprende que o importante é a nota, pois é isso que ele deve perseguir para passar de ano, e não o prazer em aprender. Se a opção for por um sistema que não dê tanta importância à nota, mas sim ao aprendizado, isso precisa ser implantado desde as séries iniciais. (VASCONCELOS; NOVA ESCOLA, ed.138, Dezembro, 2000).

Perceba que a função nuclear da avaliação é ajudar o aluno a aprender, e o professor a ensinar, segundo Perrenoud (1999), determinando também quanto e em que nível os objetivos estão sendo atingidos. Para isso é necessário o uso de instrumentos e procedimentos de avaliação adequados. (LIBÂNEO, 1994, p. 204).

Vale dizer aqui, ou retomar, as tendências discutidas no início que, muitas vezes, a forma de avaliar pode caracterizar um modelo autoritário. Perceba que nada está desconexo.

Segundo Mere Abramowich (NOVA ESCOLA, 2001),

numa prática positivista e tecnicista há uma ênfase na atribuição de notas e na classificação de desempenho, em testes e provas com resultados quantitativos e numéricos. Nela, o mais importante é o produto. Ou seja, reflete uma educação baseada na memorização de conteúdos. Já a avaliação qualitativa se baseia num paradigma crítico e visa à melhoria da qualidade da educação. Sua ênfase é no processo. Ela reflete um ensino que busca a construção do conhecimento.

Também de acordo com Luckesi (1999, p. 43),

para não ser autoritária e conservadora, a avaliação tem a tarefa de ser **diagnóstica**, ou seja, deverá ser o **instrumento dialético** do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos.

Salienta, também, sobre a importância dos critérios, pois a avaliação não poderá ser praticada sob dados inventados pelo professor, apesar da definição desses critérios não serem fixos e imutáveis, modificando-se de acordo com a necessidade de alunos e professores. Cabe ao professor, portanto, desafiar o aluno a superar as dificuldades e continuar progredindo na construção dos seus conhecimentos.

### Os nove jeitos de avaliar

Existem várias maneiras de avaliar os alunos no dia a dia da escola, cada qual tem uma finalidade bem específica e é possível mesclá-las no cotidiano das aulas. Importa que a ênfase recaia sobre a aprendizagem e não sobre a valorização do erro. Não pode ser uma medida ou um parâmetro final. Esta proposta foi montada com a assessoria da pedagoga Ilza Martins Sant'Anna e da consultora pedagógica da Fundação Victor Civita, Heloisa Cerri Ramos, com as ferramentas mais usadas nas escolas. Os especialistas concordam que nenhum é melhor do que outro, mas adaptados às necessidades (e à realidade) de cada turma — e, claro, aos objetivos de cada educador, tornam-se instrumentos para o acompanhamento da turma. Vamos conhecer os “jeitos de avaliar”?

- **Prova objetiva:** tem como função avaliar quanto o aluno apreendeu sobre dados singulares e específicos do conteúdo. É familiar às crianças, simples de preparar e de responder e pode abranger grande parte do exposto em sala de aula.
- **Prova dissertativa:** a função principal é verificar a capacidade de analisar o problema central, abstrair fatos, formular ideias e redigi-las. Nessa forma, o aluno tem liberdade para expor os pensamentos, mostrando habilidades de organização, interpretação e expressão. Se o desempenho não for satisfatório, crie experiências e motivações que permitam ao aluno chegar à formação dos conceitos mais importantes.
- **Seminário:** sua função é possibilitar a transmissão verbal das informações pesquisadas, de forma eficaz. Contribui para a aprendizagem do ouvinte e do expositor, exige pesquisa, planejamento e organização das informações; desenvolve a oralidade em público.
- **Trabalho de grupo:** tem a função de desenvolver o espírito colaborativo e a socialização, e possibilita o trabalho organizado em classes numerosas e a abrangência de diversos conteúdos em caso de escassez de tempo.
- **Debate:** aprender a defender uma opinião fundamentando-a em argumentos convincentes é uma das suas funções. Também desenvolve a habilidade de argumentação e a oralidade; faz com que o aluno aprenda a escutar com um propósito.
- **Relatório individual:** sua função principal é averiguar se o aluno adquiriu conhecimento e se conhece estruturas de texto. E nessa modalidade é possível avaliar o real nível de apreensão de conteúdos depois de atividades coletivas ou individuais.
- **Autoavaliação:** sua função é fazer o aluno adquirir capacidade de analisar suas aptidões e atitudes, pontos fortes e fracos. Nessa modalidade, o aluno torna-se sujeito do processo de aprendizagem, adquire responsabilidade sobre ele, aprende a enfrentar limitações e a aperfeiçoar potencialidades.

- **Observação:** essa sugere seguir o desenvolvimento do aluno e ter informações sobre as áreas afetiva, cognitiva e psicomotora, e com ela é possível perceber como o aluno constrói o conhecimento, seguindo de perto todos os passos desse processo.
- **Conselho de classe:** essa tem a função de compartilhar informações sobre a classe e sobre cada aluno, para embasar a tomada de decisões. Favorece a integração entre professores, a análise do currículo e a eficácia dos métodos utilizados; também facilita a compreensão dos fatos com a exposição de diversos pontos de vista. (NOVA ESCOLA, 2001).

É preciso, pois, ter claro que não existe coisa mais séria na educação do que tirar da criança o desejo de aprender, e a forma como a avaliação é feita pode levar a isso. A motivação é fundamental, como vimos anteriormente. Antoni Zabala diz que

O professor deve ser um misto de nutricionista e cozinheiro. O primeiro preocupa-se em elaborar refeições saudáveis e o outro quer pratos apetitosos. No planejamento da aula, devemos agir como nutricionistas, pensando nas competências que o aluno deve desenvolver. Na classe, precisamos atuar como cozinheiros, propondo atividades interessantes e que possam ser executadas com prazer.(ZABALLA, apud revista Nova Escola, 2000).

Na opinião dele, a avaliação envolve quatro etapas, tantas quantas uma dona-de-casa executa ao fazer compras. “Ela vê o que tem na despensa, lista o que falta, estabelece objetivos — como preparar refeições balanceadas — e vai ao mercado”, descreve. “Lá, ela começa uma série de observações, que podem mudar os rumos da tarefa original. Se um produto estiver muito caro, a saída será buscar outro ponto de venda. Se estiver estragado, terá de ser substituído por outro de semelhante valor nutritivo.”

Levando essa metáfora para a sala de aula, o professor tem que ter objetivos claros, saber o que os alunos já conhecem e preparar o que eles devem aprender — tudo em função de suas necessidades (avaliação inicial). O segundo passo é selecionar conteúdos e atividades adequados àquela turma (avaliação reguladora).

Periodicamente, ele deve parar e analisar o que já foi feito, para medir o desempenho dos estudantes (avaliação final). Ao final, todo o processo tem de ser repensado, de forma a mudar os pontos deficientes e aperfeiçoar o ensino e a aprendizagem (avaliação integradora). (NOVA ESCOLA, 2000).

Perguntado a Vasconcelos: **“Que instrumentos o professor pode usar em um novo processo de avaliação?”**

ele diz: Uma coisa simples é o diálogo, a exposição dialogada. Mas existem técnicas mais ativas, como dramatização, relatórios, pesquisas, onde o professor pode perceber o nível de elaboração do aluno. A metodologia participativa é fundamental na concretização da nova intencionalidade. Outro método simples: pedir para o aluno dizer com as suas próprias palavras os conceitos apreendidos, para ver se houve internalização. Frequentemente o estudante repete as palavras do professor ou do livro didático. O trabalho em grupo em sala de aula é importante, com um colega ajudando o outro. Ao invés (sic) de ter somente um professor na sala de aula, é possível ter cinco ou seis: os próprios alunos fazendo esse papel. Outra prática muito legal é você fazer monitoria: os alunos passam a ajudar seus colegas em determinadas disciplinas ou conteúdos. Como se pode ver, há uma série de iniciativas que traduzem essa nova intencionalidade em práticas concretas. São coisas pequenas que o professor já pode começar a mudar, sem precisar mexer no planejamento escolar. Claro que seria ótimo, por exemplo, se o professor tivesse 20 horas de trabalho em classe e outras 10 na escola, quando ele pudesse atender o aluno com dificuldades fora da classe, entrevistá-lo, conversar com ele. Isso seria excelente. No fundo, gostaríamos de chegar ao ponto em que o aluno desenvolvesse a competência de se auto-avaliar e avaliar o trabalho do professor. Isso é importante porque o aluno passa a se localizar no processo de aprendizagem. Essa é a verdadeira construção da autonomia a que a educação moderna visa. (NOVA ESCOLA, 2000).

## Tem escola fazendo !

“Muitas vezes é preciso compreender o que o aluno quer dizer, pois não fica explícito!”

(...) Trabalhar assim é mais simples do que parece. Vanda Felício dos Reis leciona Matemática para a 6<sup>a</sup> série no Centro Educacional Pluri, em Presidente Prudente, interior de São Paulo. Enquanto a garotada se concentra na solução dos desafios propostos em jogos, ela prepara sua avaliação andando pela classe e anotando tudo o que observa. Para cada diagnóstico que levanta, uma receita diferente. “O estudante que perde na ‘Trilha da Matemática’ precisa receber mais explicações sobre áreas e perímetros, o que não se sai bem no ‘Subindo e Escorregando’ requer novos exercícios sobre classificação e comparação de números inteiros”, explica Vanda. A partir dessas informações que Vanda planeja os conteúdos que vai trabalhar em sala de aula. As anotações que ela faz são importantes, mas não são tudo. Os próprios alunos escrevem relatórios individuais sobre o que sabiam antes, como participaram das tarefas, o que apreenderam e as dificuldades encontradas. No final do bimestre, todos fazem uma prova. A soma desses elementos indica a evolução dos estudantes e permite à professora conhecer a maneira particular de cada um aprender. “Quanto mais completa for a análise sobre o crescimento cognitivo da criança, mais chance eu tenho de ajudá-la”, ensina Vanda. De fato, restringir-se a exames pontuais com atribuição de notas e calcular a média dos resultados não mede a quantidade nem a qualidade do aprendizado. É um jeito velho (e ultrapassado) de enxergar o ensino. Sandra Zácia de Souza, professora do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Universidade de São Paulo (USP), destaca que essa transformação depende mais do uso que se faz dos resultados da avaliação do que dos procedimentos e ferramentas usados. “A nota é apenas uma representação simplificada de um momento do processo de aprendizagem”, afirma ela. “O que vale é o crescimento do aluno em relação a si próprio e aos objetivos propostos.”

Comentário: (Teça o seu)

---

---

---

Não é fácil avaliar, mas necessário; nem sempre os “testes, exercícios ou provas” expressam o que o aluno aprendeu. Existem, portanto, outras opções; cada professor deve saber adotar a melhor, para qualificar a aprendizagem e não quantificar. Os conselhos de classe não podem ser momentos de exclusão e de apontamentos de erros, devem ser feitos com a finalidade de encontrar soluções conjuntas a um assunto que é coletivo. Devem servir para discutir o que é possível fazer para que ao aluno passe de ano com conhecimentos suficientes para progredir. Sempre discutindo o que significa “conhecimentos prévios” para seguir. A observação, no caso dessa ação, é um bom momento de diagnosticar o que o aluno sabe para poder atuar diretamente sobre essa “deficiência” e não para dar uma nota apenas.

**Não vamos nos esquecer dos portfólios:** São ótimos instrumentos de avaliação.



## Síntese

A organização do trabalho escolar passa, efetivamente, pela aplicação da proposta pedagógica da instituição de ensino, a qual deverá estar em consonância com a organização do calendário anual, respeitando-se as normas contidas na LDB no que diz respeito aos dias letivos e à carga horária anuais.

O **planejamento** embasa a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de planos de ensino e o preparo de aulas. Traduz-se em uma atitude e vivência crítica permanente diante do trabalho pedagógico, possibilitando ao conjunto da equipe de profissionais da escola conhecer, apropriar-se e participar da construção do projeto educacional em desenvolvimento.

O projeto escolar, na sua dimensão política, é passível de estruturação quando houver competência, compromisso e atitudes ideologicamente comprometidas com a qualidade do fazer pedagógico em educação. Pode-se dizer, também, que é somente *no campo de um projeto que o educador poderá articular seu projeto pessoal existencial ao projeto global da sociedade*. Assim, o levam a promover o aperfeiçoamento das competências e habilidades básicas indispensáveis ao exercício das atividades científico-laborativas, as quais compreendem o contexto sócio-econômico e cultural, e devem se dar dentro das possibilidades reais do universo escolar e social do aluno e da instituição.



## Atividades de autoavaliação

### **Questão 1:**

“O planejamento deve servir para pensar a prática antes de realizá-la” diz Sacristàn (2000, p. 297), e nesse “projetar reflexivo” existem elementos fundamentais a serem considerados, que devem ser coerentes com a intencionalidade que se propõe a organizá-la. Deve apresentar de forma clara e devidamente configurado o contexto do ensino – que se guia por uma estrutura pela: matéria a ser ensinada, por critérios filosóficos, psicológicos e epistemológicos e também pedagógicos que irão justificar os conteúdos selecionados e a metodologia a ser adotada, considerando sempre o contexto de interesses dos alunos, recursos disponíveis e limitações existentes.

- 1) No seu ponto de vista, qual tem sido a sistemática de planejamento vivenciada na maioria das escolas hoje? Quais avanços e problemas podem ser identificados como comuns a quase todas?

---

---

---

---

---

2) Como o planejamento pode prever uma harmonização entre as áreas de estudo, a relação conteúdo/métodos e procedimentos de ensino?

---

---

---

---

3) No seu ponto de vista, como deve se dar a relação entre os objetivos educacionais, a construção da cidadania e a interação aluno-professor nas salas de aula? Como isso pode ser previsto no planejamento?

---

---

---

---

4) E a questão da avaliação, como está sendo praticada na maioria das escolas? Qual deve ser a relação entre objetivos, métodos de ensino e avaliação? Qual seu ponto de vista sobre a progressão continuada?

---

---

---

---

Vamos analisar mais uma situação de ensino para compreender como isso se dá na prática?

### **Questão 2:**

Educação fiscal é lição de cidadania e de Matemática

Imposto. O nome já diz tudo: não é opcional. Sem muita escolha, pagamos tributos ao governo para quase tudo: morar na cidade, movimentar dinheiro no banco, comprar remédio e até para ter água quente na hora do banho. O funcionamento do sistema de arrecadação e a maneira como o dinheiro retorna em forma de serviços à população - incluindo toda a matemática envolvida - são explicados pela educação fiscal.

(...)

#### **Tem porcentagem e regra de três na cesta básica**

A Matemática é essencial para compreender a educação fiscal. “Um bom projeto sobre impostos inclui os cálculos na cobrança e na devolução do dinheiro dos tributos, além de uma abordagem crítica”, afirma Luiz Márcio Imenes, autor de livros didáticos e professor de Matemática, de São Paulo. Portanto, essa é uma boa oportunidade para relacionar a disciplina a um contexto prático.

Para trabalhar a educação fiscal com a turma de 8ª série, o professor de Matemática Ephem de Medeiros, do Colégio Estadual D. Pedro I, em Pitanga (PR), criou um programa anual que relaciona os conteúdos curriculares da disciplina à arrecadação de impostos no município. Ele começou mostrando que as carteiras, o quadro-negro e o material escolar eram pagos pelas famílias de todos. Depois, dividiu a classe em grupos e pediu aos alunos que sugerissem produtos para montar uma cesta básica. A turma chegou a 41 itens.

Cada equipe ficou responsável por pesquisar os preços de alguns produtos em oito mercados. Os jovens não compraram nada, apenas anotaram os valores, que variavam bastante, e pegaram os comprovantes de compra que as pessoas normalmente deixam nos caixas. De volta à escola, as primeiras discussões foram sobre sonegação. “Logo de cara, vimos que os recibos, em grande parte, eram apenas tíquetes sem valor fiscal”, conta Ephem. Esses recursos que compõem a receita do supermercado mas não são contabilizados podem dar origem ao que se chama de caixa dois. “Foi bom para eles entenderem a importância de pedir a nota fiscal.”

Após essa fase, o professor calculou, em conjunto com a turma, o preço total da cesta básica e o valor que seria recolhido pelas autoridades, principalmente com relação à cobrança do ICMS. Depois de consultar

a Secretaria da Receita Federal, ele mostrou que a taxa varia de acordo com o item. “Quanto mais supérfluo, maior a cobrança. No feijão, são 7%. Em um xampu, são 25%”, explica. Um dos cálculos realizados se referia ao pacote de arroz agulhinha de 5 quilos, com valor médio de R\$ 5,89 e 7% de cobrança de ICMS.

### **ICMS no arroz**

$$\text{R\$ } 5,89 \times 7\%$$

$$7\% = 7/100$$

$$\text{R\$ } 5,89 \times 7/100 = \text{R\$ } 0,4123$$

Feito o cálculo, Eflém explicou que, quando alguém compra um saco de arroz desse tipo, R\$ 0,41 é repassado ao estado para que melhorias sejam feitas na região. Para chegar ao valor total de ICMS na cesta básica, os estudantes repetiram a conta feita com base em cada item. Finalmente, concluíram que do total de R\$ 122,80, que custaria a cesta básica em um dos mercados, R\$ 13,43 seriam recolhidos em impostos. Depois, foi calculada a média do imposto cobrado na cesta, com regra de três.

### **ICMS na cesta básica**

$$\text{R\$ } 122,80 = 100\%$$

$$\text{R\$ } 13,34 = X\%$$

$$\text{R\$ } 122,80 \cdot X = \text{R\$ } 13,34 \cdot 100$$

$$\text{R\$ } 122,80 \cdot X = 1\,334$$

$$X = 10,863\%$$

Na próxima etapa, a turma irá estudar como os tributos arrecadados pelo Estado se convertem em melhorias à população. “Vamos ao posto da Receita Federal da cidade para pesquisar quanto desse dinheiro retido voltará para os alunos”, adianta. A idéia é descobrir o valor do ICMS cobrado no estado e repassado para a educação ou para algum tipo de obra importante para os jovens e suas famílias.

### **Na conta de luz pagamos mais que quilowatts**

É possível levar a educação fiscal para a sala de aula já no início do Ensino Fundamental. No Colégio Pentágono, em Santana de Parnaíba (SP), a professora Thereza Fleury abordou a questão em uma atividade de Matemática para a 4ª série. Cada criança analisou a conta de luz de sua casa. Segundo Thereza, elas estudaram frações e operações com números decimais.

Um dos estudantes trouxe esta fatura para a classe.

**CIP:** Contribuição para Custeio do Serviço de Iluminação Pública, varia de acordo com o município

**ECE:** Encargo de Capacidade Emergencial, de competência federal

A tarefa era calcular quanto de imposto foi pago pela família.

#### **Cálculo pela adição**

$$\begin{aligned} & \text{R\$ } 75,19 + \text{R\$ } 2,90 + \text{R\$ } 4,75 \\ & = \text{R\$ } 82,84 \end{aligned}$$

#### **Cálculo pela subtração**

$$\begin{aligned} & \text{R\$ } 303,70 - \text{R\$ } 220,86 \\ & = \text{R\$ } 82,84 \end{aligned}$$

O próximo exercício era referente ao valor real do consumo, sabendo que 1kWh custa R\$ 0,31151.

$$\text{R\$ } 0,31151 \times 709 = \text{R\$ } 220,86059$$

Por fim, Thereza pediu que cada um descobrisse quanto a família deixaria de pagar se economizasse 1/5 do valor total.

#### **Previsão de economia**

$$\text{R\$ } 303,70 : 5 = \text{R\$ } 60,74$$

$$\text{R\$ } 303,70 - \text{R\$ } 60,74 =$$

$$\text{R\$ } 242,96$$

Na próxima etapa do trabalho, ela discutirá com as crianças quais são as formas de cobrar uma aplicação correta das verbas recolhidas pelo governo. "Com classes desse nível, já posso falar em representatividade e na importância dos deputados e vereadores." A Matemática estará no cálculo de parlamentares por estado, número que deveria ser proporcional ao da população.

(Fonte: Revista Nova Escola on-line ed. 187, novembro de 2005.

Disponível em: <[http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0187/aberto/mt\\_102859.shtml](http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0187/aberto/mt_102859.shtml)>

---

Como atividade, agora, analise os momentos do planejamento e faça suas observações.

1) Motivação: Qual foi a motivação dessa aula no seu ponto de vista?

---

---

---

---

2) Análise: Relate como aconteceu essa etapa e quais os elementos podem ser destacados nesta fase do desenvolvimento da atividade.

---

---

---

---

3) Internalização de conceitos: Quais foram os conceitos trabalhados e como podemos saber se foram internalizados?

---

---

---

---



## Saiba mais

### **Sugestão de filme:**

**Título:** Onde fica a casa do meu amigo

**Gênero:** Cinema asiático

**Direção:** Abbas Kiarostami

**Duração:** 90 min.

**País e Ano de lançamento:** Irã, 1987.

Esse filme é uma indicação importante para que você possa compreender que o mundo dos adultos e o das crianças é diferente e os atos de violência simbólica que são cometidos contra a criança abordam a questão da autoridade, apresentando como se estrutura a sociedade. A história nos remete a pensar as exigências da escola, a responsabilidade e o processo de avaliação – as pressões impostas pela escola e pela família diante das exigências escolares.

### **Sinopse**

Ao fazer o seu dever de casa, Ahmad descobre que pegou o caderno do seu amigo por engano. Sabendo que o professor exige que as tarefas sejam feitas no caderno, ele vai à vila vizinha com o intuito de encontrar o amigo e então devolver o caderno. Ahmad não consegue encontrar seu amigo, pois não sabe onde ele mora. Ele decide, então, voltar para casa e fazer a lição do seu amigo.

## Sobre modelos pedagógicos

### Alguns expoentes da educação e formas de ensinar

- Pestalozzi e Fröebel - século XVIII - apontam a necessidade de uma educação voltada para os interesses e necessidades infantis.
- Ferrière e Krupskaja e depois Makarenko- realizam experiências com projetos integrados no início do século XX.
- Montessori e Decroly - a partir de 1907 - defendem os temas lúdicos e o ensino ativo. Maria Montessori aponta a necessidade da atividade livre e da estimulação sensório-motora, e Ovide Decroly sugere a aprendizagem globalizadora em torno de centros de interesse.
- Dewey e Kilpatrick - década de 1920 - acentuam a preocupação de tornar o espaço escolar um lugar vivo e aberto ao real. John Dewey, que esteve no Brasil, valoriza a experiência e considera que a educação tem função social e deve promover o sujeito de forma integrada, principalmente, valendo-se da arte.
- Freinet - década de 1930 - propôs a valorização do trabalho e da atividade em grupo para estimular a cooperação, a iniciativa e a participação.
- Paulo Freire - década de 1960 - é destaque na educação brasileira com a introdução do debate político e da realidade sociocultural no processo escolar com a educação libertadora e os chamados temas geradores. Suas idéias são mundialmente divulgadas por meio de seus vários livros, como Pedagogia do oprimido, Pedagogia da autonomia, entre outros.
- Jurjo Santomé e Fernando Hernández - década de 1990 em diante- propõem o currículo integrado e os projetos de trabalho (na Espanha) com repercussões no Brasil.
- Antoni Zabala - década de 1990 e século XXI - (Espanha) entende que a complexidade do projeto educativo deve ser abordado por um enfoque globalizador, no qual a interdisciplinaridade está presente.
- Jolibert, na França, Adelia Lerner e Ana Maria Kaufman, ambas na Argentina, também divulgam estudos sobre propostas educativas globalizadoras.

**Livros:**

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

\_\_\_\_\_. **Planejamento como prática educativa**. 7.ed. São Paulo: Loyola, 1994.

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

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 1995.



## Para concluir o estudo

*Para mim, ao contrário, é o final que conta (...) mas, um final verdadeiro, o derradeiro, oculto na escuridão, o ponto de chegada ao qual o livro (texto) quer conduzi-lo. Ao ler, eu também procuro um respiradouro (...) mas, se meu olhar escava entre as palavras, é para tentar discernir o que se esboça à distância, nos espaços que se estendem para além da palavra 'fim'.*

(Ítalo Calvino)

Caros(as) alunos(as):

Chegamos ao final do estudo e, como diria Emília, personagem de Monteiro Lobato, “é sempre mais fácil terminar do que começar”. Mas todos sabemos que também não é fácil chegar até o momento de imprimir um ponto final. Talvez porque, diante de tantas razões, uma sempre nos toma em especial, que é expressar *um* sentido, diante da “existência de outras tantas verdades”! E nesse caso, discutir a prática docente e suas variáveis não é tarefa fácil – pois lida com realidades sob múltiplas circunstâncias, envolve sujeitos, objetos, ideias e teorias; assim, dependendo do objetivo e do lugar de onde se fala e a quem se fala, os significados assumem interpretações diferentes.

Este livro teve como finalidade abordar elementos que compõem o processo educacional e a prática escolar e discuti-los sob uma perspectiva da ação pedagógica cotidiana com base em concepções do currículo e da didática. Nesse estudo, você verificou que não existem práticas isoladas ou neutras – existem formas de como fazer docência, e esta não é resultado da formação ou da experiência somente, tampouco das teorias ou das ciências simplesmente; são as propostas ou referenciais que norteiam o que deve ser desenvolvido nas escolas.

Tudo está interligado compondo o conjunto de saberes a serem construídos e socializados para atingir os fins educacionais, que é o desenvolvimento do ser humano, que se faz pelo ensino, como uma atividade intencional para promover a aprendizagem, que serve, entre outros aspectos, para resolver os “problemas” cotidianos com que nos deparamos na sociedade.

O objetivo do desenvolvimento desse estudo é compreender que nos interstícios da prática docente, da formação e das experiências profissionais, estão os elementos da didática e do currículo os quais fornecem subsídios para que você consiga estruturar seu projeto de prática de ensino e sua intervenção na realidade institucional.

Ao longo do texto, você encontrou uma série de exemplos ou situações voltados a situações práticas. Quero alertar que são referências e não modelos a serem seguidos, pois, como você teve a oportunidade de ver, cada escola, na sua filosofia e rotina e no conjunto de seus professores e alunos, é singular e não comporta projetos prontos ou preestabelecidos. Por isso existe o planejamento, que tem como um de seus atributos a flexibilidade e a possibilidade de se construir sob o diagnóstico e a análise da realidade em que está inserido.

Pretendo, nestas palavras que concluem o livro, chamar atenção para a importância de levar em conta o processo que compreende o fazer pedagógico na “previsão” das práticas, e é fundamental ter presente que teoria e prática devem andar de “mãos dadas” oportunizando sempre a problematização e um trabalho interdisciplinar para que, no cotidiano da escola, as diferenças se transformem em oportunidades propondo novas práticas, mais dinâmicas, inovadoras e menos excludentes .

Concentre-se, sempre, na perspectiva dialética da docência, aquela que exige reflexão na ação, que possibilita o redimensionamento constante das práticas escolares e atitudes voltadas ao fazer pedagógico consciente e contestador. Vislumbre na avaliação uma oportunidade de avanço e emancipação pedagógica e uma saída para compreender melhor as causas do “fracasso escolar”, para minimizar a evasão escolar e aumentar o gosto do aluno pela escola e pelo aprender.

E, se enquanto *o meu olhar escava entre as palavras, para tentar discernir o que se esboça à distância, nos espaços que se estendem para além da palavra 'fim'*, digo-lhes que espero, sinceramente, que por meio deste estudo e desta interlocução você consiga construir uma prática crítica, dialógica, decente, que respeite o estudante, considerando-o nas suas diferenças e nas suas expectativas, porque acredito que

(...) a diferença não deve apenas ser respeitada. Ela é a riqueza da humanidade, base de uma filosofia do diálogo. Enfim, não pode estar superada uma pedagogia do oprimido enquanto existirem oprimidos. Não pode estar superada a luta de classes enquanto existirem privilégios de classe. (do livro *A pedagogia do conflito e do diálogo* – Prefácio à edição italiana).

Um carinho,

Prof<sup>a</sup>. Carmen





## Referências

ALVES, Nilda. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 53-62. 2001. Editora da UFPR.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**, São Paulo: Brasiliense, 1982.

ANDRÉ, Marli. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. 4ª ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

ALMEIDA, Aida Maria Monteiro. (org). **Didática, Currículo e saberes escolares**. São Paulo: DP&A, 2000.

ARROYO, Miguel. Escola plural. Proposta pedagógica Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte: SMED, 1994. In: [http://www.artenaescola.org.br/pesquise\\_artigos\\_texto.php?id\\_m=3](http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=3)

AZANHA, José Mário Pires, **Parâmetros Curriculares Nacionais e Autonomia da Escola** in: <http://www.hottopos.com/harvard3/zemar.ht>. Acesso em fevereiro de 2007.

BAQUERO, Ricardo. Vygotski e aprendizagem escolar. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 25 Fev 2007. Pré-publicação. doi: 10.1590/S0101-32621998000100003

BONAMINO, Alicia; MARTINEZ, Silvia Alícia. Brazilian curricular directives and parameters for elementary education: the participation of state political authorities. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008000018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000018&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 Abr. 2007.

CANDAU, V.M. & LELIS, I.A. A Relação Teoria-Prática na Formação do educador. In: CANDAU, V.M (Org.). **Rumo a uma Nova Didática**. 10 ed. Petrópolis: Vozes. 1999. p.56-72.

CANDAU, V.M (Org.). **Rumo a uma Nova Didática**. 10 ed. Petrópolis: Vozes. 1999. p.56-72.

CARVALHO, R. T. De . **Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990**, Recife: Edições Bagaço. 2004. Disponível em: <http://www.paulofreire.org.br/Textos/Conferencia%20de%20Carlinda%20Leite.pdf>. Acessado em dezembro, 2006.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares**: Reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação. vol. 2, Porto Alegre, 1990.

CHEVALLARD, Y., **La transposicion didáctica**: dal sábio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1991.

CLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação**. 2ª. Ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Política Cultural. O currículo nos limiares do contemporâneo. **In: Costa, Marisa Vorraber**. Rio de Janeiro : DP&A, p. 37-68, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96**, 5ª. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DELORS, Jaques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo; Brasília, MEC: UNESCO, 2000.

DEMO, Pedro, Saber pensar 4ª.. Ed. São Pulo: Cortez: Instituto Pulo Freire, 2005.

DIMENSTEIN, in: Dimenstein e Alves. **Fomos maus alunos**. São Paulo: Papirus 2003, p.60 / p.18-19.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: D.P&A, 2002.

\_\_\_\_\_. **Quem sabe quem erra?** Rio de Janeiro: D.P&A, 2001.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: paz e terra. 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1997.

\_\_\_\_\_. **Extensão e comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 9ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978. (existem outras edições)

FUSARI, José C. O Planejamento Educacional e a Prática dos Educadores. **Revista da ANDE** (8). 1984.

\_\_\_\_\_. **O Planejamento Escolar não é um Ritual Burocrático**. Sala de Aula. São Paulo, 1989.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Planejamento como prática educativa**. 7.ed. São Paulo: Loyola, 1994.

GIROUX, H.A. **Os Professores como Intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Art Med, 1987.

GOODSON. I. F. **Currículo**: Teoria e História. 2ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **School Subjects and Curriculum Change**: Case Studies in Curriculum History. Croom Helm, Policy and Research Series, Londres, 1983.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual**: Mudança Educativa e Projeto de Trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. 5ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 7ª. Ed. Francisco Alves: São Paulo, 1976.

LAROSSA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação** (ANPED), no. 19, ano 2002. Campinas, SP: Autores Associados. pp.20-28.

LEONTIEV, Aléxis. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da Psique. In: VIGOTSKI, L. S. LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone Editora, 1992.

LEITE, C. O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural, in CANEN, A. e MOREIRA, A. F., **Ênfases e omissões no currículo**, Campinas: Papirus Editora, 2001, pp. 45-64.

LIBÂNEO, José Carlos. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, C. Abreu MACEDO, Elizabeth (orgs). **Políticas de Currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Questões de Metodologia do ensino Superior**. Disponível em: [http://ucg.br/site\\_docente/edu/libaneo/pdf/questoes.pdf](http://ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/questoes.pdf), 2003. Acessado em: agosto de 2006.

\_\_\_\_\_. O modo de pensar didático e a metodologia do ensino da didática (A relação objetivo-conteúdo-método na didática crítico-social). In: **Didática – Velhos e Novos Temas**. Goiânia, 2001. Disponível em: <http://sites.uol.com.br/gtdidatica/index.htm>. Acessado em: Fevereiro 2007.

\_\_\_\_\_. C. Aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva histórico-cultural e a da teoria da atividade. In: **Educar**. N. 24. p. 13-147. Editora UFPR, 2004.

\_\_\_\_\_. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. (1999) **Avaliação da aprendizagem escolar**, 9ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LUNA, Mônica D. **Atividade reflexiva e regulação da conduta: um estudo sobre crianças com baixo rendimento escolar**. Disponível em: <http://calvados.c3scl.ufrpr.br/osjs2/index.php/psicologia/article/view/3317/2661>. Acessado em fevereiro/2007.

MCLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MACEDO Elizabeth. A diferença nos PCN do Ensino fundamental. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, Currículo e Saberes escolares**. 2a. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MELLO, GUIOMAR NAMO DE. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 1, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000100012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 14 Abr 2007. Pré-publicação.

\_\_\_\_\_. Formação inicial de professores para a educação básica: Uma revisão radical. **Revista Ibero-Americana**. Janeiro, 2001.

MOLL Luis C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOURA, M.O, (2001). A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A.D. de, CARVALHO, A. M. P. de (orgs.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, p. 143-162.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da.(orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, Antonio Flávio. **Educação o & Sociedade**, ano XXI, no 73, Dezembro, 2000.

\_\_\_\_\_. **Currículos: Políticas e Práticas**. Campinas. São Paulo: Papirus, 1999.

\_\_\_\_\_. O campo do currículo no Brasil: os anos 90. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, Currículo e saberes escolares**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.70-67.

MOREIRA, Antonio, SILVA, Tomaz T. da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 78, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400010&lng=pt&nrm=iso)

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A.(coord.) **Os professores e sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2ª ed., 1995, p.13-33.

OLIVEIRA. M. K. Marta Kohl. Escolarização e desenvolvimento do pensamento: a contribuição da Psicologia Histórico-cultural. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, p.23-24. set. 2003.

PACHECO, José Augusto. Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 73, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000400010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 Mar 2007. Pré-publicação. DOI: 10.1590/S0101-73302000000400010.

PADILHA, R.P. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo freire, 2001.

PIMENTA, Selma G. **Projeto pedagógico e identidade da escola**. Revista Educação e Formação. UNITAU. 1998.

PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas e profissão docente: 3 facetas. In: **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD Phillipe, 2000. In: **Revista Impressão Pedagógica**. (Curitiba, Brasil), nº 23, Julho/Agosto, pp. 14-15. Publicado originalmente (*Les pratiques pédagogiques changent-elles et dans quel sens?*) na Pour (Paris), nº 65, mai 2000, p. 14. Tradução de Melissa Castellano.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre:Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PÉREZ, Gomes. As funções sociais da escola: Da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e PÉREZ, Gomes. **Compreender e transformar a escola**. 4a ed., Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 13-25.

RATIER, Rodrigo. O caminho para Educação de Qualidade. 01 ago 2008. **Educar para Crescer**. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/gestao-escolar/caminho-educacao-qualidade-401056.shtml>>. Acesso em: 10 jul. 2010.[il].

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma Perspectiva Histórico-cultural da Educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SACRISTÁN, J.Gimeno. Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: **Profissão Professor**. (org. António Nóvoa). Portugal: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**, Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

SANTOMÉ, JURGO. **O Currículo Oculto**. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOS, Lucíola L. C.P, Pluralidades de saberes em processos educativos. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, Currículo e saberes escolares**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.46-59.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. **Saber escolar, currículo e didática**. 4 ed. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1980.

SILVA, Tomaz T. da (Org.). **Identidade e Diferença**. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. da. **Documentos de Identidade: Uma introdução à teoria do Currículo**, 2a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **Escola e Memória**. Bragança Paulista, IFAN – CDAPH, Ed. Universidade São Francisco, 2000.

TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação** nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TEIXEIRA, Vânia. **As propostas curriculares oficiais: reinterpretações de uma instituição escolar**. Texto disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/24/T1282048987848.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1282048987848.doc). Acessado em fevereiro, 2007.

TERRIEN, JACQUES; LOIOLA, FRANCISCO ANTÔNIO. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educ. Soc.**,

Campinas, v. 22, n. 74, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302001000100009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 14 Abr 2007. Pré-publicação.

VORRABER COSTA, Marisa.(Org.). **O Currículo nos limiares contemporâneo**. 4a. ed. São Paulo: DP&A, 2005.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev. S., LURIA A.R. e LEONTIEV. A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1989.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

VASQUEZ, A.S. Filosofia da práxis. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002 apud CANDAU, V.M. e LELIS, I.A. A Relação Teoria-Prática na Formação do educador. In: CANDAU, V.M (Org.). **Rumo a uma Nova Didática**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VADEMARIN, V. Vanessa. O discurso pedagógico como forma de transmissão do conhecimento. **Caderno Cedex**. Vol. 19, n. 44, Campinas, Abril, 1998.

VEIGA, I.P.A. e AMARAL A. L. (orgs.). **Formação de Professores – políticas e debates**. Papirus: Campinas: S.P, 2002, p. 85-86.

ZABALA, A. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em sala de aula**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ZEICHNER, Kenneth. M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993. p.12-52.

### **Propostas/Referenciais e Legislação**

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n.º 06/05**. Orientações para a matrícula das

crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei

11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32 e 87 da Lei n.º 9.394/1996. MEC:

Brasília, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 18/05. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino

Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32 e 87 da Lei n.º 9.394/1996. MEC: Brasília, 2005.

BRASIL. Leis, decretos, etc. **Lei n.º 9.394/1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Brasília, 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 10.172/2001**. Brasília, 2001.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 11.114/2005**. Brasília, 2005.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 11.274/2006**. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos**: 3º relatório do programa / Secretaria de Educação Básica.

Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação. Secretaria de Educação

Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações gerais.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL, MEC - Secretaria de Educação Básica - Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental Coordenação Geral do Ensino Fundamental Ensino Fundamental de Nove Anos. Orientações Gerais – Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acessado em dezembro, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução n. 2, de 7 abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 15 abr. 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**, Brasília, DF, MEC/SEF 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Introdução aos Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais. Apresentação dos Temas Transversais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental ( 1 e 2º. Ciclo)** Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. (10 v).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio.** Brasília: MEC/SEMTEC, 1997. Versão preliminar.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio.** Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. (4v).
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais para a educação Infantil. Doc. Introdutório.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** 2ed. Editora OAB, 2006.
- BRASIL, **Jornal do MEC**, ano XII , no. 12, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta Pedagógica Curricular.** Belo Horizonte, 1996.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação e Desporto. Conselho Estadual de Educação. **Um Novo Olhar sobre a Matriz Curricular.** Criação e implantação a partir da Proposta Curricular. 2003.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação e Desporto. Conselho Estadual de Educação. Guia de atividades, Elaboração do Projeto Político pedagógico. Florianópolis, 1998.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação e Desporto. Conselho Estadual de Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: temas Multidisciplinares.** Florianópolis, 1998.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação e Desporto. Conselho Estadual de Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares.** Florianópolis, 1998.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas pedagógicas. Proposta Curricular para as Disciplinas de Didática, Prática de Ensino e Estágio, SP, 1994.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. **Padrão referencial de currículo**. Documento básico. Porto Alegre, SEC, 1996.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação. Subsecretaria de educação. Departamento Geral de Ensino. **Curso de formação de professores**. Rio de Janeiro – RJ, 1991.

Parecer CEB nº 4, de 29 de janeiro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

Parecer CEB nº 22, de 17 de dezembro de 1998. Diretrizes Curriculares da Educação Infantil.

Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil.

Parecer CNE 009/2001 de 5 de maio de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Revistas Educacionais - Versão on-line ([www.novaescola.abril.com.br](http://www.novaescola.abril.com.br))

Revista Nova Escola, ed. 146, 2001.

Revista Nova Escola, ed. 177, 2004.

Revista Nova Escola, ed. 117, 1998.

Revista Nova Escola, ed. 54. 2002.

Revista Nova Escola. ed. 138, 2000.

Revista Nova Escola, ed. 147, 2001.

Revista Nova Escola, ed. 154, 2002.

Revista Nova Escola, ed. 159, 2003.

## Sobre a professora conteudista



É graduada em Pedagogia pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB); possui Mestrado em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), e Especialização em Ensino Aprendizagem da Língua Portuguesa. Atua na Educação a Distância desde 2001 – de 2001 a 2006 como professora de Prática Pedagógica de Ensino e Metodologia para Iniciação da Prática da Pesquisa e Extensão. Trabalha com a disciplina de Metodologia do Ensino Superior e Metodologia da Pesquisa em cursos de Especialização.

Atualmente atua como tutora em cursos a Distância e como Designer Instrucional na UnisulVirtual fazendo parte da equipe didático-pedagógica. É Consultora em Projetos educacionais – institucionais e pedagógicos. Desenvolve pesquisa na área da Educação a Distância, formação de professores, práticas de leitura e produção de material para Ead. É investigadora no Projeto Alfa da União Europeia, e faz parte da equipe de coordenação didática geral do Projeto Alfa/MIFORCAL, (de cooperação internacional) com sede na Universidade Ca'Foscari de Veneza.



# Respostas e comentários das atividades de autoavaliação



*Uma verdadeira viagem de descoberta  
não é a de pesquisar novas terras,  
mas de ter um novo olhar.*

(Marcel Proust)

A seguir, você acompanha alguns comentários acerca das questões apresentadas no decorrer da unidade. Lembramos que algumas questões são subjetivas ou aceitam múltiplas respostas, pois dependem da realidade investigada.

## Unidade 1

- a) Como você pode visualizar a tendência curricular na escola?  
Que forças você pode visualizar quando verifica a relação pedagógica e administrativa da escola?

**Comentário:** Lembre-se de que, de acordo com o modelo de educação e prática adotados, construímos sujeitos que lidam de formas diferentes com o conhecimento, com os seus problemas e com as situações do cotidiano; constroem até visões diferentes com relação à ciência e às formas de como concebem os outros. É preciso ter em conta como se dá o processo de construção das políticas educacionais, que são feitas com base em uma visão de currículo, e como as escolas interagem com relação à construção de conhecimentos científicos e escolares, assim como os saberes profissionais. Também como se materializam, então, as ações com base nas concepções e como algumas práticas são selecionadas como válidas em detrimento de outras.

- b) Qual o tipo de educador que você identifica na instituição?  
Qual o perfil? Otimizador e competitivo, que agrada os atuais modelos neoliberais de educação? Uma pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizados nas teorias educacionais críticas e pós-críticas?

**Comentário:** A cada um desses modelos de ser humano, certamente corresponderá um tipo de prática e um tipo de currículo. O currículo, na medida em que seleciona e privilegia determinados saberes, determinadas práticas, está assumindo determinada postura política e de poder, porém, a escola é um território cujas questões já estabelecidas precisam ser questionadas, contestadas no dizer de Tomás Tadeu da Silva, pois se visto como um artefato cultural e social, o currículo não é de modo algum inocente tampouco neutro, sua transmissão não pode mais ser compreendida como algo simplesmente desinteressado. Um professor que é capaz de problematizar uma situação de prática profissional, de mobilizar em seu próprio repertório ou no meio ambiente os conhecimentos para analisar a situação; que tem competência de explicar como e por que toma e implementa suas decisões, tanto em situações de rotina como diante de imprevistos, revelando capacidade de metacognição de seus próprios processos e de transferência da experiência para outras situações; e consegue fazer previsões, extrapolações e generalizações a partir de sua experiência, registrá-la e compartilhá-la com seus colegas é um professor que atende às demandas do processo de ensinar e do aprender. (cf. estudo na unidade).

- c) Como a escola lida com as diferenças? Qual o espaço do aluno? O planejamento contempla essa preocupação? Como age o professor e qual seu papel nessa função?

**Comentário:** A escola está aberta a compreender um sujeito que não é um modelo padronizado. Lembre-se do que diz Marli André: “O professor deve, como animador, ajudar o grupo a construir sua identidade coletiva, aprender a trabalhar cooperativamente, a tomar consciência de suas diferenças e desigualdades e a agir de acordo com elas”.

O aluno deve ser o centro do processo educativo e o professor deve ser um orientador, uma fonte de recursos e de apoio, por isso a opção por uma pedagogia diferenciada. É preciso, também, atitudes em que sejam contemplados os princípios de um processo ativo de aprendizagem, com o envolvimento do aprendiz na construção de conhecimentos, que decorrem de suas interações com o ambiente e com o outro, um ensino voltado para as competências e o trabalho com projetos, pesquisas e situações-problema, de uma problematização da cultura em que se vive, do currículo que está em desenvolvimento e das particularidades que ambos os elementos do processo supõem – das dimensões didáticas, pedagógicas, antropológicas, psicológicas, históricas aos determinantes que as relações que se estabelecem nas práticas. Essa é uma postura coerente que a escola deve adotar, um planejamento articulado que valoriza as diferenças e as dificuldades inerentes ao processo. O professor deve ser um mediador de situações,

que inclua elementos ligados à emoção, afetividade, ao social e cultural e que mobilize conhecimentos e valores em face da diversidade cultural e étnica brasileira, das necessidades especiais de aprendizagem, das diferenças entre homens e mulheres, de modo a ser capaz não só de acolher as diferenças como de utilizá-las para enriquecer as situações de ensino e aprendizagem em sala de aula, que não se limite a aplicar conhecimentos, mas que possua características do investigador em ação.

- d) Como você verifica a organização curricular: lugar das disciplinas, conteúdos, objetivos, metodologia etc?

**Comentário:** A organização curricular na escola é, também, um fruto dos conflitos e das forças da sociedade e contempla conteúdo e forma de modo a um não se sobrepor ao outro – nem só o foco no conteúdo, tampouco somente na metodologia, mas busca compreender o que se passa na instituição escolar a partir da dinâmica das ações dos indivíduos e das ações sociais, a partir dos saberes e perspectivas dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Então, é preciso focalizar as ações básicas que compõem o mundo das práticas educativas como forma de entender o que acontece na escola, definindo prioridades com base nos conhecimentos necessários ao currículo da escola. Verificar se rompem com concepções excessivamente “clássicas” do conhecimento, e se se abre o currículo à contemporaneidade (cultural, artística, científica, tecnológica), favorecendo a reflexão crítica sobre o próprio saber.

## Unidade 2

**Comentário:** Você foi informado, no final da unidade, quando foi apresentado às questões, que elas têm a finalidade de fazer um levantamento do que acontece na escola, uma espécie de análise a partir da proposta da escola e, por consequência, suas práticas. É uma espécie de balanço para que os agentes da escola saibam qual a realidade institucional, quer seja física, ideológica e operacional. Em síntese: o que se TEM e o que é preciso BUSCAR como ideal para melhorar a escola. Digamos que é o real (verificar o que se vem fazendo) para buscar o ideal (o que se precisa fazer para alcançar). E como tudo é feito progressivamente, passo a passo, e deve ser fruto do trabalho coletivo, você vai dar uma “mãozinha” para colocar em forma de tópicos.

Você precisa colocar na forma de categoria ou itens. No quadro a seguir, destaque as categorias que merecem ser discutidas no espaço escolar para perseguir uma escola melhor (use como base as questões pontuadas na unidade).

Sintetizando em itens
■ Preocupação com a aprendizagem dos alunos
■ Processo de avaliação
■ Gestão da escola
■ Projeto Político Pedagógico

Agora você vai, com base nos itens destacados, fazer uma síntese detalhando: o que já é conquista na escola e o que ainda está em processo, ou seja, ainda é um desafio para todos; e o que a escola já possui e o que ainda é um desafio e precisa melhorar.

Conquista	Desafio
Elaboração coletiva do PPP	Reavaliá-lo mensalmente nas reuniões pedagógicas

Agora, com base no quadro anterior e nas categorias selecionadas, você irá escolher três desafios que considera relevantes para a escola, sem os quais não seria possível concretizar os outros, e que ainda não estejam acontecendo de forma eficiente ou não foram implementados, mesmo sendo extrema importância. Em seguida, pense em um projeto de ação para conseguirmos alcançar os objetivos. Coloque-os em pauta e construa caminhos alternativos para alcançá-los.

Desafio	Obstáculos	Projeto de ação/possibilidades

### Unidade 3

Na unidade 3, o texto teve de ser utilizado como referência, mas você não pode deixar de considerar as práticas que levam em conta também os saberes dos alunos, levar em consideração que é preciso que o professor esteja aberto ao diálogo e tenha a competência de gerenciar os obstáculos na sala de aula, e que, acima de tudo, seja um professor que investiga, analisa e considera as diversidades no interior da escola. Sobre a coragem a que ele se refere, pensamos que uma prática interessante seria não aceitar passivamente as coisas como são, ter presente que não basta “repassar o conteúdo”, é preciso interagir com o aluno, mesmo diante das dificuldades encontradas na escola, que são tantas.

**Comentário:** Você também pode usar como referência, nesta questão, algumas ideias colhidas de diferentes obras de Paulo Freire, que nos permitem compreender a diferença entre uma **prática problematizadora** e **bancária**, que envolve o processo do conhecimento.

“(…) A educação autêntica não se faz de ‘A’ para ‘B’ ou de ‘A’ sobre ‘B’, mas sim de ‘A’ com ‘B’, mediatizados pelo mundo”.

“(…) O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isso forma uma consciência bancária (sedentária-passiva). O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita.”

“(…) quem apenas fala, jamais ouve; quem ‘imobiliza’ o conhecimento e o transfere a estudantes não importa se de escolas primárias ou universitárias; quem ouve o eco apenas de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral (...) não tem realmente nada que ver com libertação nem democracia”.

“(…) ensinar não é a simples transmissão do conhecimento em torno do objeto ou do conteúdo. Transmissão que se faz muito através da pura descrição do conceito do objeto a ser mecanicamente memorizado pelos alunos”. (Pedagogia do oprimido).

A escola é um espaço/tempo de relações múltiplas entre múltiplos sujeitos com saberes múltiplos, que aprendem/ensinam o tempo todo múltiplos conteúdos de múltiplas maneiras.

A instituição escolar é vista como lugar de construção da subjetividade. Ao lado da formação de conceitos e desenvolvimento das competências do pensar, é preciso considerar uma atenção prioritária aos aspectos afetivos e comportamentais do desenvolvimento individual. Isto leva a que o processo educativo favoreça o crescimento autônomo dos sujeitos, de modo que cada pessoa construa de forma crítica, questionando e interrogando o valor das influências que recebeu em sua etapa de socialização e as próprias maneiras de sentir, pensar e agir. (LIBÂNEO, 2006).

Para as questões que seguem, você deve fazer uma reflexão a partir do que verificar em uma determinada escola. Você pode tomar como referência, também, a instituição em que está estudando (a instituição formadora Unisul). A resposta vai depender do que você verificar.

## Unidade 4

Esta questão deve ser respondida com base no estudo realizado até aqui e nas experiências que você possui. Elas também podem estar focadas sobre uma realidade. Se você usou uma instituição de referência, as respostas serão diferentes. Caso contrário, as questões assumem um caráter mais geral, impessoal.

1. A escola, da forma como está organizada, dá conta de responder aos desafios das exigências sociais e do conhecimento? O que ela já tem? O que precisa mudar?

**Comentário:** A escola está, via de regra, organizada sob uma estrutura disciplinar. Todas dentro de seus regimentos têm como função social “formar” sujeitos atuantes na sociedade para que sejam críticos e com competências para agirem. Porém, nem todas dão conta disso, muitas crianças e jovens saem mal preparados e/ou são expulsos por ela. Precisam, pois, do quê? Revisar suas práticas, preparar os seus professores e verificar o que a escola precisa oferecer aos seus alunos para que se desenvolvam e aprendam ou vice-versa.

2. Como os professores se posicionam diante desse conjunto de mudanças que se fazem necessárias para atender às demandas do ensino e da aprendizagem?

**Comentário:** Muitos professores estão passivos, não refletem sobre suas práticas e sobre as inovações. A principal razão é a falta de incentivo, de valorização do magistério e de investimento nas escolas. Outros, por comodidade e pelas dificuldades sociais prementes.

3. De que forma os métodos (caminhos para se atingirem os objetivos), procedimentos (etapas, passos, técnicas, uso de materiais/meios) e conteúdos devem ser articulados para que as atividades de ensinar e aprender sejam significativas e problematizadoras do cotidiano?

**Comentário:** Primeiramente, é necessário que haja uma compreensão da importância do ensino e de como ocorre a aprendizagem. Mas é fundamental destacar que não se deve dar ênfase a um só elemento, é necessário selecionar métodos adequados para cada situação. Estes devem se articular levando em conta as prioridades, os sujeitos envolvidos com base em situações significativas. A competência do professor e sua criatividade são fundamentais na forma como a aula vai de desenvolver.

4. Utilize este espaço para registrar suas memórias como aluno ou, se já for professor, registre suas memórias de prática docente. Selecione aspectos que considera importante serem destacados e as implicações na construção de sua formação teórica e prática para a docência. Estes saberes estão diretamente relacionados às construções elaboradas ao longo da trajetória na condição de estudante ou docente. É o seu memorial, então, não deixe de realizá-lo. Será muito útil à sua formação.

### **Saberes profissionais**

**Comentário:** conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, a articulação dessas ciências com a prática se estabelece com a formação inicial ou contínua, mas os teóricos dificilmente atuam diretamente no meio escolar; esses saberes profissionais podem se manifestar nos saberes pedagógicos ou doutrinas que fornecem um arcabouço ideológico à profissão.

### **Saberes das disciplinas**

**Comentário:** oferecidos e selecionados pela instituição universitária, nas diversas disciplinas por ela oferecidas; transmitem-se nos programas e departamentos, emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

### **Saberes curriculares**

**Comentário:** correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais selecionados por ela da cultura erudita, sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender e aplicar.

## **Unidade 5**

**Questão 1** - O planejamento deve servir para pensar a prática antes de realizá-la, diz Sacristàn, (2000, p. 297), e neste “projetar reflexivo” existem elementos fundamentais a serem considerados, que devem ser coerentes com a intencionalidade a que se propõe a organizá-la. Deve apresentar, de forma clara e devidamente configurado, o contexto do ensino – que se guia por uma estrutura pela matéria a ser ensinada, por critérios filosóficos, psicológicos e epistemológicos e também pedagógicos, que irão justificar os conteúdos selecionados e a metodologia a ser adotada, considerando sempre o contexto de interesses dos alunos, recursos disponíveis e limitações existentes.

1. No seu ponto de vista qual, tem sido a sistemática de planejamento vivenciada na escola hoje? Quais avanços e problemas podem ser identificados como comuns a quase todas?

**Comentário:** Para responder a esta questão, você deve tomar como referência alguma escola. Dependendo do modelo ou da filosofia

adotada está o modelo de planejamento. Muitas escolas valorizam a problematização e o trabalho por projetos, então, o planejamento é flexível, construído com base também nos interesses dos alunos. Se a escola é uma escola aberta ao diálogo, ao trabalho coletivo, também vai ter uma forma de planejamento compartilhada e colaborativa.

2. Como o planejamento pode prever uma harmonização entre as áreas de estudo, a relação conteúdo/métodos e procedimentos de ensino?

**Comentário:** Em relação ao planejamento escolar, (ou seja) entre turmas ou níveis, isto só vai acontecer se houver um trabalho colaborativo e um diálogo entre a equipe de professores. Dentro de uma sala ou série é possível, por meio de projetos de trabalho que envolve vários campos de saber e correspondem a várias disciplinas, então, é perfeitamente possível um diálogo harmônico levando em conta a diversidade de métodos e conteúdos e vários procedimentos, pois eles terão de se adequar ao desenvolvimento das atividades.

3. No seu ponto de vista, como deve se dar a relação entre os objetivos educacionais, a construção da cidadania e a interação aluno-professor nas salas de aula? Como isto pode ser previsto no planejamento?

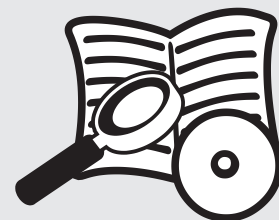
**Comentário:** Pode ser previsto, mas, em primeiro lugar, o professor deve ser um sujeito comprometido, deve conhecer os objetivos de sua disciplina e deve participar das decisões da escola. No planejamento, essa dimensão ou característica não deve aparecer somente nas técnicas utilizadas, mas na forma como o professor seleciona os temas de debate, na forma como ele “dá as respostas” ao seu aluno, na avaliação. Então, os critérios de avaliação, também indicam como se dá essa relação no planejamento.

4. E a questão da avaliação, como está sendo praticada na maioria das escolas? Qual deve ser a relação entre objetivos, métodos de ensino e avaliação? Qual seu ponto de vista sobre a progressão continuada?

**Comentário:** A avaliação é uma parte do processo ensino-aprendizagem e deve ser coerente com o todo. Não pode o professor colocar a responsabilidade dos resultados do processo somente sobre o aluno, já que também é responsável pelo sucesso na aprendizagem do aluno. Em muitas escolas, ainda, infelizmente tem-se visto uma avaliação fechada, que mede, simplesmente, e que não leva em conta o que o aluno já sabe. Não é uma avaliação que emancipa o aluno, mas que tenta “igualar” os alunos em virtude de padrões preestabelecidos.

**Questão 2 :** Educação fiscal é lição de cidadania e de Matemática. Esta questão tinha como finalidade analisar uma situação de ensino para compreender como os conteúdos são desenvolvidos na prática. A resposta é pessoal, cada qual poderá identificar formas diferentes de trabalhar a mesma situação. O importante é que você se concentre sobre as etapas destacando o que, na prática, corresponde a cada uma delas.

# Biblioteca Virtual



Veja a seguir os serviços oferecidos pela Biblioteca Virtual aos alunos a distância:

- Pesquisa a publicações on-line  
<[www.unisul.br/textocompleto](http://www.unisul.br/textocompleto)>
- Acesso a bases de dados assinadas  
<[www.unisul.br/bdassinadas](http://www.unisul.br/bdassinadas)>
- Acesso a bases de dados gratuitas selecionadas  
<[www.unisul.br/bdgratuitas](http://www.unisul.br/bdgratuitas) >
- Acesso a jornais e revistas on-line  
<[www.unisul.br/periodicos](http://www.unisul.br/periodicos)>
- Empréstimo de livros  
<[www.unisul.br/emprestimos](http://www.unisul.br/emprestimos)>
- Escaneamento de parte de obra\*

Acesse a página da Biblioteca Virtual da Unisul, disponível no EVA, e explore seus recursos digitais.

Qualquer dúvida escreva para: [bv@unisul.br](mailto:bv@unisul.br)

---

\* Se você optar por escaneamento de parte do livro, será lhe enviado o sumário da obra para que você possa escolher quais capítulos deseja solicitar a reprodução. Lembrando que para não ferir a Lei dos direitos autorais (Lei 9610/98) pode-se reproduzir até 10% do total de páginas do livro.

# UnisulVirtual

A sua universidade a distância



ISBN 9788578173449



9 788578 173449