

A PREPARAÇÃO DAS AULAS

Edson do Carmo Inforsato
Robson Alves dos Santos

Departamento de Didática,
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Araraquara

Uma das grandes questões que podemos levantar acerca da aula é a forma como os docentes a preparam e, a partir dessa preparação, como podem atingir mais facilmente os objetivos traçados.

A preparação da aula, aqui entendida como todo o momento que propicie aprendizagem, é o grande trunfo para que os alunos possam aproveitá-la ao máximo, mantendo uma relação eficaz com os conteúdos para poder apreender aquilo que o professor propôs como objetivos de ensino. Por isso, evidentemente, não se pode aceitar que a aula seja um momento de improviso, no qual o professor aja livremente sem fazer conexões e articulações com assuntos já desenvolvidos, com os conhecimentos prévios dos alunos, sem estrutura de sucessões de atividades que não cumpram propósitos de aprendizagens definidos.

A aula, como toda atividade humana que ocorre de modo formal por meio de condições estabelecidas previamente, requer organização mental para sua realização. Organizar-se para a ação é um ponto importante para o aumento da probabilidade de sucesso de qualquer empreitada dessa natureza. Assim, se queremos que haja êxito em nossas ações, temos de recorrer a um planejamento eficaz, que possibilite a ocorrência delas com base em objetivos e metodologias. Planejar, como sabemos, é uma atividade inerente ao ser humano. Quando alguém pensa em viajar em um feriado começa a pensar em ações e condições necessárias para que a viagem possa acontecer - meios de transporte, meios financeiros, alimentação, estadia etc. A atitude de planejar acontece naturalmente, justamente pelo fato do homem precisar organizar-se mentalmente para dar início a atividades e realizações.

Planejar é o ato de se pensar na situação partindo de objetivos e, mentalmente, de projetar ações para que estes sejam alcançados. Desse ato prospectivo, ato mental como afirmamos, deriva-se um plano ou um projeto. Plano é um documento escrito materializado, no qual constam todos os elementos necessários para a realização do empreendimento. Em seu aspecto mais essencial, ele é a apresentação organizada das ações pensadas durante as eta-

pas do planejamento. Dependendo da abrangência da situação planejada, os planos são mais alongados ou mais imediatos. No caso do sistema escolar, pelo seu modo de estruturação, o planejamento das ações pedagógicas resulta em planos de curso, de disciplinas, de unidade e de aula.

No nosso meio escolar, o planejamento de todas as ações escolares tem se pautado por situações de traços burocráticos acentuados, reduzindo-se, na maioria das vezes, ao preenchimento de relatórios, papéis e planos de ensino que não guardam relação alguma com a realidade na qual esse ensino irá ocorrer. Menegolla e Sant'Anna (2008) referem-se à descrença dos professores no planejamento como decorrência de vários fatores, a maioria deles, relativos às experiências que eles tiveram nas escolas em que atuaram, as quais lhes demonstraram a inutilidade de fazer o planejamento, pois, em geral, nada do que é planejado é aplicado. Para esses professores, as semanas de planejamento nas escolas se transformaram em prolongamento das férias para alunos e também em momentos de desperdício de tempo. Esse esvaziamento da importância do planejamento também se dá porque poucos profissionais do ensino, gestores e professores, são munidos de conhecimentos mínimos para uma ação de planejamento eficaz, que tenha sentido para aquilo que é o objetivo central da escola. Assim, a descrença no planejamento se cristaliza e as escolas vão funcionando sem ações efetivamente organizadas. E sabemos tacitamente que um dos pontos de qualidade de uma instituição escolar está, sem dúvida, na maneira como o seu planejamento é efetuado e, mais do que isso, como ele é aplicado.

Na intenção de recuperarmos o valor do planejamento, reiteramos que ele é uma ação de pensamento profundo sobre o que se quer da educação dos alunos, quais objetivos que se quer alcançar, quais conteúdos abordar e quais práticas metodológicas devem ser colocadas em ação para que o processo de aprendizagem efetivamente se desenvolva com sucesso. Os planos decorrentes do planejamento são guias valiosos de orientação para professores e alunos terem propósito e direcionamento naquilo que fazem, para que não haja desperdício de energia e de tempo nas atividades escolares. Por isso, antes de preenchermos formulários, devemos esgotar as possibilidades e discussões acerca dos objetivos e demais elementos que farão parte desses planos, conforme veremos mais adiante. A atividade mental deve ser valorizada e respeitada como etapa fundamental para atingirmos os objetivos com atividades coerentes, realmente organizadas antes de as colocarmos em prática. A realização das atividades de ensino sem o devido planejamento, feitas às cegas ou de maneira estritamente irrefletida, afeta significativamente a qualidade dos resultados.

Também queremos deixar claro que o planejamento não é uma finalidade em si e sim um instrumento para que aprendizagem se realize. Vale reforçar, ainda, que o planejamento é uma atividade permanente e que permeia todo o processo ensino-aprendizagem em seu

tempo de atuação, por isso mesmo os planos dele decorrentes são provisórios, tendo de ser modificados a cada ação, conforme as exigências e necessidades que forem surgindo.

ETAPAS PARA O PLANEJAMENTO DE ENSINO

Qualquer atividade de planejamento requer conhecimentos vinculados às ações que se pretende realizar em virtude de um propósito definido. No planejamento de ensino, o propósito diz respeito àquilo que deve formar o aprendiz, da maneira mais completa possível, afinal estamos falando de educação. Assim como todo planejamento, ele se pensa em etapas que a seguir explicitaremos.

1. DIAGNÓSTICO

A primeira etapa refere-se ao conhecimento da realidade na qual se vai atuar, que será objeto das ações a serem planejadas. Deve-se saber, tão bem quanto possível, as características principais dessa realidade. Esse diagnóstico é realizado por meio de várias ocasiões e oportunidades de se manter contatos com o real: os prévios, para se delinear o primeiro plano, e os permanentes, que se fazem ao longo das ocorrências das próprias atividades. Conhecimentos mais aprofundados da realidade são obtidos, portanto, ao longo do processo de atuação e eles devem servir a todo momento para rearranjos e modificações do planejamento, resultando em planos sempre atualizados para que os propósitos sejam cumpridos. Essa visão de diagnóstico em processo é fundamental para a vitalidade do planejamento, pois por ele se obtém os dados necessários para que se tenha a retroalimentação daquilo que foi planejado de início. A título de exemplo, à medida que um professor de um ano inicial de escolaridade obtém dados dos seus alunos quanto às facilidades ou dificuldades de aprendizagem, ele pode reordenar as suas ações, seus métodos, adequando-os ao ritmo e às necessidades de seus alunos. Por isso, a importância do tempo de preparação das suas atividades, que, entretanto, tem sido desperdiçado nas escolas.

2. OBJETIVOS

A segunda etapa refere-se à determinação de objetivos.

Os objetivos se tornarão os determinantes de toda a estrutura e desenvolvimento do ato de planejar e executar o plano na sala de aula. Todas as decisões a serem tomadas no planejamento e na própria dinâmica da agilização do plano devem se fundamentar nos objetivos, pois estes são a força e a alma do plano (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2008, p. 20).

Objetivos são metas estabelecidas ou então os resultados previamente estabelecidos que se almeja alcançar e se espera que o aluno alcance em atividades de ensino. Representam as expectativas de modificações nos alunos após a intervenção do ensino – habilidades, conhecimentos, atitudes e valores.

Quando estabelecemos objetivos, devemos ter em mente que, durante sua elaboração, estamos dialogando com o mundo, atribuindo sentido ao fato de se ensinar e de se aprender, pois se não vemos o sentido de aprender, evidentemente deixamos de nos engajar na tarefa de ensinar. Devemos saber, portanto, porque e para que ensinamos o que ensinamos. Deste modo, podemos convencer a comunidade de alunos desses propósitos e colocar a sua aprendizagem em forma de desafios permanentes.

A partir da escolha dos objetivos, o professor é capaz de selecionar conteúdos, aplicar estratégias de ensino aprendizagem e elaborar o processo de avaliação para a verificação da efetividade daquele processo. Sendo assim, os objetivos se constituem no ponto de partida do planejamento, o que muitas vezes é ignorado em nossas práticas porque iniciamos nosso planejamento a partir da escolha de conteúdos. Em que pese a cultura escolar já ter estabelecido o *menu* de conteúdos que se tem de ensinar, precisamos saber por que e para que escolhê-los e dentro de que propósitos. Portanto, a explicitação dos objetivos é a maneira de se nortear as ações envolvidas em todo o processo ensino-aprendizagem.

Faz-se necessário que observemos a existência de dois tipos de objetivos:

- * **Objetivos gerais:** mais amplos e complexos, espera-se alcançá-los a longo prazo, como por exemplo, ao final do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, incluindo o crescimento desejado nas diversas áreas de aprendizagem. Sua elaboração deve ser direta e sucinta para que não haja confusão em sua interpretação ou acabe se tornando objetivos específicos.
- * **Objetivos específicos:** estão relacionados a aspectos mais simples e concretos que podem ser alcançados em menos tempo. Os objetivos específicos são aqueles que esperamos alcançar ao final de um tema ou assunto, que pode ocupar uma aula ou várias.

A elaboração dos objetivos deve ser feita de forma clara, de modo a permitir seu entendimento e funcionalidade em todo o norteamto do processo de elaboração e execução das atividades.

Ainda dentro da questão dos objetivos podem-se considerar três categorias:

- ✱ **Objetivos de conhecimento:** constituem-se dos conhecimentos que o aluno adquirirá ao longo do processo ensino-aprendizagem (informações, fatos, conceitos, princípios etc.).
- ✱ **Objetivos de habilidades:** referem-se a tudo que o aluno aprenderá a fazer com o uso de suas capacidades intelectuais, afetivas, psicomotoras, sociais e culturais.
- ✱ **Objetivos de atitudes:** são aqueles relacionados aos comportamentos esperados por parte dos alunos, ligados a valores e podem variar de acordo com a realidade sócio-cultural. Essa estratificação não precisa ser explicitada em nível do plano de ensino, mas é importante não se perder de vista que quando se trata de educação, de crianças ou de jovens, todas essas ordens de objetivos devem ser colocadas no mesmo plano de importância. Afinal, o maior propósito da educação é educar as pessoas para a melhor convivência humana.

Refletidos e explicitados os objetivos devemos pensar de maneira mais próxima nos conteúdos a serem ensinados.

3- CONTEÚDOS

Conteúdos são a matéria do ensino – aprendizagem, não é à toa que assim os denominamos. Eles são os meios com os quais se pretende atingir os objetivos. Como eles fazem parte do processo, eles também têm de ser vistos com a flexibilidade e a dinamicidade que todo o planejamento apresenta. Eles devem ser revistos e alterados sempre que surgirem necessidades ou situações cotidianas que estejam bloqueando ou desvirtuando a realização da aprendizagem de acordo como foi estabelecida pelos objetivos.

Além desse modo de entender o conteúdo como algo dinâmico e um item articulado ao planejamento, temos também de entendê-lo em seu caráter mais amplo. Podemos dizer que tudo aquilo que se pode aprender precisa ser considerado conteúdo e, sendo assim, não podemos descartar a realidade na qual estes conteúdos serão aplicados e desenvolvidos. Nosso modo de exercer a escolaridade acostumou-nos a associar conteúdos apenas ao conhecimento das matérias ou disciplinas formalmente organizadas, que fazem parte do currículo escolar. Por conseguinte, as aprendizagens requeridas se limitam ao aspecto cognitivo na sua expressão mais associativa direta, em que a memorização mecânica ocupa parte substancial das preocupações com o ensino. Abordagens mais atualizadas sobre a escolaridade, que partem de diagnósticos muito evidentes sobre a necessidade de se tratar a educação de crianças e jovens de maneira mais abrangente, postulam um outro direcionamento para os conteúdos.

Nosso modo de entender a escolaridade, principalmente das últimas etapas do ensino fundamental em diante, tem sido, a de dar muita importância para o saber acadêmico, em termos daquilo que vai ser cobrado posteriormente em provas e concursos, em um tom nitidamente propedêutico; e pouca importância ao saber fazer, pois realmente nossa vinculação com as realizações dos alunos em termos de habilidades motoras é frágil e quase nenhuma importância é dada a ações deliberadas sobre a formação do caráter e dos valores nos alunos.

Em uma visão mais promissora sobre os conteúdos, COLL (1997) propõe que os conteúdos podem ser classificados em três tipos de acordo com aquilo que os alunos devem saber, fazer e ser. Ele os definiu como conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. A maneira de ensiná-los e também a de aprendê-los guarda muitas semelhanças, pois quando aprendemos o fazemos de uma maneira total, utilizando a cognição, os movimentos do corpo e as emoções. Por isso, essa forma de abordar os conteúdos tira a carga da associação dos conteúdos com as disciplinas e enfatiza mais a natureza deles.

Os **conteúdos conceituais** são relacionados a fatos, conceitos e princípios. Os primeiros exigem o uso de esquemas de conhecimento mais simples e geralmente ligados a atividades que induzem à reprodução da informação tal como ela foi transmitida. "Dizemos que alguém aprendeu (fatos) quando é capaz de recordar e expressar de maneira exata, o original, quando se dá a data com precisão, o nome sem erro, a atribuição exata do símbolo" (ZABALA, 1998, p. 41).

Já os conceitos e princípios são conteúdos em que a abstração impera. Saber conceitos é ter discernimento sobre as características e os atributos dos objetos, dos fatos ou dos fenômenos. Os princípios ou leis são enunciados que estabelecem as relações causais entre fatos, objetos e situações. Para isso demandam atividades de compreensão que, segundo Zabala,

[...] trata-se de atividades complexas que provocam um verdadeiro processo de elaboração e construção pessoal do conceito. Atividades experimentais que favoreçam que os novos conteúdos de aprendizagem se relacionem substantivamente com os conhecimentos prévios; atividades que promovam uma forte atividade mental que favoreça estas relações; atividades que outorguem significado e funcionalidade aos novos conceitos e princípios; atividades que supunham um desafio ajustado às possibilidades reais, etc. (ZABALA, 1998, p. 43).

Os **conteúdos procedimentais** se referem ao conjunto de ações ordenadas destinadas à obtenção de um fim, para que se atinja um objetivo. Eles são a leitura, o desenho, a observação, o cálculo, a classificação, a tradução, enfim ações ou conjunto de ações que demonstrem o domínio de habilidades de fazer. Em relação aos conteúdos conceituais, po-

demos considerá-los como dinâmicos, no sentido de que cada grupo deles apresenta uma forma de aprendizagem, enquanto os primeiros apresentariam um caráter mais estático. São conteúdos cujo aprendizado se assimila pela realização da ação, não podem ser ensinados por processos expositivos; ainda que haja demonstração, é necessária a ação concreta do sujeito que aprende para a efetivação da habilidade. Desta forma, aprender na dimensão de conteúdos procedimentais implica na repetição de ações que conduzam à interiorização das práticas. O domínio dos procedimentos pode ser conseguido por estratégias de aprendizagem que consistam na execução e nas repetições (contextualizadas e significativas, e não apenas mecânicas) das ações.

Os **conteúdos atitudinais** envolvem os valores, atitudes e normas que influem nas relações e nas interações do ambiente escolar. Valores são conteúdos que se expressam pelos princípios e pelas ideias éticas que temos a respeito da conduta humana. Valores são solidariedade, respeito ao outro, responsabilidade, liberdade, igualdade, etc. Atitudes são expressões sólidas de conduta fundamentadas em valores. São atitudes; a cooperação, o coleguismo, o civismo, a participação, a firmeza de propósitos, etc. Aprendemos as normas por estabelecimento de convivências negociadas intensivamente, por instruções claras e por processos de consciência que as colocam em maior grau, pois levam à compreensão de suas necessidades para todo tipo de convivência social. De acordo com Zabala, o ensino desses conteúdos precisa levar em conta que

Em termos gerais, a aprendizagem dos conteúdos atitudinais supõe um conhecimento e uma reflexão sobre os possíveis modelos, uma análise e uma avaliação das normas, uma apropriação e elaboração do conteúdo, que implica a análise dos fatores positivos e negativos, uma tomada de posição, um envolvimento afetivo e uma revisão e avaliação da própria atuação (ZABALA, 1998, p. 48).

Essa concepção ampla de conteúdos, daquilo tudo que se precisa aprender para se alcançar todas as capacidades e não somente as de alguns aspectos cognitivos, exige uma visão de educação e escolaridade que vai além da visão imposta e mantida pela escola tradicional. Estruturar os conteúdos dentro dessa tipologia referida requer um entendimento das práticas como algo complexo, não realizadas uniformemente, que possibilitem interações efetivas com os alunos e que se pense de uma maneira menos estereotipada e mais estratégica sobre o ensino dos conteúdos.

3. ESTRATÉGIAS DE ENSINO – APRENDIZAGEM

Ao dizermos que o pensamento e a ação pedagógica devem ser mais estratégicos sobre o ensino de conteúdos, estamos afirmando que não podemos deixar de lado o fato de que o foco no aprender é o elemento primordial quando preparamos nossas aulas. Como fazer com que o aluno aprenda mais e melhor é a pergunta que devemos fazer ao escolhermos os nossos modos de ensinar.

Aqui definimos estratégias no sentido usual de maneiras de se realizar as atividades para a obtenção dos resultados pretendidos que devem ser aquilo que se estabeleceu como objetivos a alcançar. Esses resultados, nunca é demais repetir, referem-se a que o aluno deverá assimilar como aprendizagem adquirida. Para isso, as maneiras de se ensinar, as estratégias de ensino, devem estar atentas às maneiras pelas quais os alunos aprendem, que são as estratégias de aprendizagem. Essa associação, em que pese todos os discursos que a valorizam, é muito pouco efetiva nas nossas práticas escolares. Como vimos afirmando em muitas páginas deste caderno, essas práticas são baseadas em concepções de que o aprendizado se dá de maneiras uniformes e que, portanto, o ensino também deve se basear nas transmissões unilaterais, do professor para o aluno. Não temos como cultura pedagógica a estruturação de práticas que ensejem a oportunidade para os alunos interagirem com os seus objetos de conhecimento e também com os seus colegas de sala. Em vista da seletividade que esta metodologia tradicional impõe, isto é óbvio, precisamos, principalmente com as nossas crianças em início de escolaridade, desenvolver uma metodologia mais afeita aos conhecimentos que temos sobre a complexidade do aprender. Evidentemente, nossa responsabilidade como professores é fazer com que os alunos assimilem os conhecimentos necessários de uma sociedade letrada, reflexiva e dentro de valores de civilidade compartilhados. Todos os seres humanos têm afinidades com esses aspectos, pelo menos esse é um pressuposto do valor de uma sociedade democrática, e nossa tarefa é desenvolver estratégias que os façam atingir esses propósitos, mas a maneira de se chegar a esses conhecimentos é própria de cada um; eles não podem ser alcançados sem as referências prévias que os sujeitos trazem devido às suas condições de vida, suas histórias pessoais e outros elementos que estão presentes em seus aportes sóciocognitivos.

Nesse sentido, quando propomos nossas estratégias de ensino de um determinado conteúdo, devemos atentar para o fato de que cada aluno terá uma forma específica de lidar com as nossas instruções e com os materiais que colocamos à disposição para que ele aprenda. Alguns apresentam muita desenvoltura, não perdem a motivação durante a atividade, enquanto que outros se deparam com dificuldades, não prosseguem com as ações, paralisam-se para a atividade e, não raro, desviam-se dela e, assim, não assimilam o que deveria ser assimilado.

Para o seminal autor Phillipe Meirieu (1998), a ação didática tem de necessariamente se apoiar no sujeito, no que ele já tem adquirido, nas “estratégias que lhe são familiares”. Para ele, o ensino se torna infecundo se o aluno não estiver em atividade de elaboração, “integrando novos dados em sua estrutura cognitiva”. Partindo de como o aluno é a ação didática pode vir “a enriquecer suas competências e suas capacidades e, assim, permitir que ele experimente novas estratégias”. Concluindo ele afirma: “A prática didática deverá esforçar-se para fazer com que variem as estratégias de ensino para que os sujeitos possam utilizar sua estratégia de aprendizagem.” (MEIRIEU, 1998, p.138).

Certamente, empreender as ações didáticas articuladas ao processo de o aluno aprender não é algo trivial, pois demanda preparações muito diferenciadas daquelas que habitualmente realizamos na nossa trajetória de formação e de prática profissional. Um outro elemento dificultador de se optar pelas estratégias de ensino-aprendizagem é a chamada arquitetura organizacional das nossas escolas, tanto em termos físicos, quanto em termos das suas funcionalidades e de suas estruturas curriculares. De todo modo, já discutimos exaustivamente esses fatores restritivos em outros momentos deste caderno, portanto, não é o caso de retomá-los aqui, apenas mencioná-los para não ficar a impressão de que os ignoramos na nossa proposição de uma ação didática mais condizente com os tempos atuais.

TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Partindo-se da concepção de que as atividades que devem ser planejadas no processo de ensino-aprendizagem referem-se àquilo que o aluno precisa fazer para apreender determinado conteúdo e que a natureza dessas atividades, de preferência, deve ser aquela que faz o aluno permanecer ativo durante todo o processo, cabe ao professor escolher, desse modo, as técnicas e os procedimentos que estejam orientados por esses pressupostos. Se a limitação do professor é grande em se tratando das escolhas dos conteúdos a ensinar, sua liberdade quanto aos métodos a aplicar também é grande. Decidir por um método ou outro, portanto, é quase que exclusivamente da alçada do professor.

As técnicas de ensino-aprendizagem, isto é, como devem ser realizadas as atividades pelos alunos, exigem, antes de tudo, como já dissemos, concepções de como se aprende. Por estarmos advogando que o aprendizado é uma atividade que envolve motivação para que haja o interesse em aprender e para que haja o esforço que a tarefa demanda, é preciso então que as técnicas escolhidas e os procedimentos de ensino do professor sejam suficientes para que essa dinâmica da aprendizagem seja verificada. As técnicas por si próprias não sustentam uma aprendizagem ativa. Por outro lado, uma orientação pela aprendizagem ativa permite que a técnica funcione. Nesse sentido, não há condenação de técnicas de modo apriorístico.

Cabem todas aquelas já devidamente classificadas nos manuais de ensino, embora, atualmente, de acordo com as orientações das pesquisas contemporâneas, a solução de problemas seja a mais indicada para uma aprendizagem que leve à assimilação dos conteúdos. Acontece que como método de ensino, ela pode abarcar várias técnicas durante o seu processo de desenvolvimento. Solução de Problemas, portanto, é mais do que uma técnica, é um método, um caminho a percorrer no aprendizado que exige diversos procedimentos do professor, envolvendo várias técnicas para se chegar ao que se quer que o aluno aprenda.

No entanto, dependendo das circunstâncias, do nível de ensino em que se está trabalhando, dos conteúdos a serem desenvolvidos, pode-se utilizar técnicas mais diretas, que envolvem procedimentos menos complexos para o aprendizado de determinados conteúdos, pois para se resolver problemas é necessária a utilização de conhecimentos prévios, de conceitos, de princípios e de operações já aprendidas. Não é possível resolver problemas sem conhecimentos prévios. Por isso, dependendo do que o aluno precisa aprender, pode-se escolher técnicas várias, não excluindo entre elas as de natureza expositiva, em que a memória tem de estar em ação permanente. Cabem também o estudo dirigido, o estudo dos meios, a apresentação de ideias e outros em que o professor tem uma presença instrucional mais ostensiva.

Torna-se importante, como vimos dizendo, que o professor não fique desatento ao fato de que o aluno aprende de forma ativa, que ele, mesmo quando estiver em uma posição de ouvinte, deve sê-lo de forma operante, isto é, a audição não se presta a apenas escutar e reproduzir o que professor diz, mas sim para mobilizar seus conhecimentos prévios e com isso reordenar e reclassificar o que ele já sabe. Também os exercícios de memória devem ser vistos nesta perspectiva. Sem dúvida, a memória é a base do pensamento, mas ela deve ser exigida nos seus aspectos operatórios e não apenas nos seus registros mecânicos. Também é valioso o uso de dinâmicas de grupo, porque atende a necessidade de interação entre os alunos, uma vez que aprender exige contato com o outro e a troca de saberes constitui-se em elemento de consolidação do processo ensino-aprendizagem. Quando trabalhamos com dinâmicas em sala de aula podemos perceber, a partir das atividades propostas, as diversas posturas dos alunos e como eles se comportam em uma ou outra situação.

Junto às dinâmicas, os momentos de trabalhos em equipes também permitem a interação dos alunos, a troca de suas experiências e a possibilidade de que entre eles, com a troca devidamente estimulada pelos professores, dúvidas sejam dirimidas, uma vez que as linguagens são próximas.

Para finalizar essa parte, faremos referência a uma estratégia muito cara ao processo de ensino aprendizagem em bases construtivas, que é o método de projetos.

PROJETOS DE TRABALHO: UMA ESTRATÉGIA PARA AS AULAS

Para iniciarmos a reflexão sobre projetos de trabalho, faz-se necessário pensarmos nas suas múltiplas faces, no sentido de nortear a discussão, apresentando uma tentativa de definição para que, ao invés de pensarmos em projeto de forma apenas conceitual, consigamos visualizá-lo em sua realização, pois, se assim não o for, corremos o risco de abafar a estratégia e a prática existentes ao longo dos projetos de trabalho.

Ao pensarmos em projetos, devemos fazer uma relação com nossas próprias vidas em que desenvolvemos inúmeras atividades e, para que possamos atingir nossos objetivos, precisamos organizá-las.

Sendo assim, projetos são atividades humanas organizadas para a busca de soluções de uma situação-problema.

No ambiente escolar, os projetos passaram a ser utilizados no sentido de dar mais dinâmica às aulas, tornando-as mais atraentes e condizentes com as necessidades surgidas naquele determinado grupo.

Para Hernandez (1998), “*os Projetos de trabalho são uma resposta – nem perfeita, nem definitiva, nem única (...)*”, mas uma saída, talvez uma luz que permite a busca de novas formas de ensinar e envolver os alunos no processo em que deveriam agir como protagonistas. Trabalhar com projetos, enquanto estratégia, é levar em conta que para seu sucesso torna-se imprescindível a participação dos alunos desde a escolha do tema, da problematização, para gerar seu interesse e conquistar seu envolvimento.

Definitivamente, a organização dos Projetos de trabalho se baseia fundamentalmente numa concepção globalizante entendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento têm lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem. Esta seria a idéia fundamental dos Projetos. (HERNANDEZ, 1998, p. 63)

É muito comum vermos confusões na elaboração de um projeto, confundindo-o com a elaboração do plano de aula ou curso. Diferentemente dos planos de aula ou curso, os projetos partem de uma problemática, um desafio que sempre tem entre os seus objetivos um produto final relacionado à solução da situação geradora do problema. Ao contrário do plano

de aula, trabalhar com projetos envolve as múltiplas relações interdisciplinares possíveis para sua realização e consecução dos objetivos.

Quando o professor opta pelo trabalho com projetos tem a ciência de que optou, na parceria com seus alunos, por ser um pesquisador. Vale ressaltar que o aluno, sai de seu “papel” de mero receptor passivo da sapiência docente para um sujeito atuante em toda a realização do projeto.

A escolha do tema, da problemática deve ser feita de forma democrática, em conjunto com os alunos para que eles se interessem pelo projeto. Isso não quer dizer que devemos escolher apenas temas e situações que interessem aos alunos, pois o papel do professor (ou orientador) é apresentar aos alunos as relações com os conhecimentos desejados para aquele projeto, sendo importante que ele instigue seus alunos a questionarem suas metas e objetivos de aprendizagem quando da escolha do tema.

Outra confusão feita com projetos é colocá-lo da mesma forma que as unidades didáticas. Chamamos de unidade didática, segundo COLL (1996), a um conjunto de atividades estruturadas e articuladas para a consecução de um objetivo educativo relacionado a um conteúdo concreto.

Já nos projetos, embora apresentemos uma sequência de atividades, há uma ideia, uma possibilidade de realização, uma meta que orienta e dá sentido à essa sequência, no intuito de transformar a meta em realidade; chegar às respostas para a problemática levantada.

Outra diferença fundamental é que o projeto conta com a participação ativa dos alunos desde o levantamento de questões, enquanto que a unidade didática é proposta diretamente pelo professor.

Outro ponto a ser observado é que podemos desenvolver uma unidade didática dentro do projeto organizado de forma participativa, em que todos devam saber quais são os objetivos que esperam alcançar e de quais atividades, ferramentas, farão uso ou quais desenvolverão.

Pois bem, após refletirmos sobre o trabalho com projetos, precisamos começar a organizá-lo para que consigamos atingir as metas e objetivos traçados. Para isso, apresentaremos a seguir, segundo Hernandez (1998), os aspectos que devem ser levados em conta no desenvolvimento do projeto:

- ★ **Escolha do tema:** trata-se do ponto de partida para a organização do projeto, em que participam professores e alunos, questionando a relevância, a necessidade, interesses e oportunidades de trabalhar com um ou outro tema.

- ★ **Organizar a atividade docente:** para que o projeto comece a ser desenvolvido, o professor deve organizá-lo, orientando seus alunos da melhor forma para que eles participem. Nesta fase, o professor deve especificar o fio condutor, relacionando o projeto aos PCNs ou RCNs; buscar os materiais para a realização do projeto; estudar para preparar o tema e orientar os alunos; desenvolver formas de envolver os componentes do grupo; mostrar a importância do tema para o grupo, com vistas ao mundo atual; manter uma constante postura de avaliação processual e formativa; e desenvolver permanente atitude de planejamento, partindo do que foi feito para o que deve ser realizado.
- ★ **Organizar o trabalho do aluno:** dividir tarefas e funções, orientar para pesquisa e realização das etapas previstas.
- ★ **Buscar fontes de informação:** cabe ao docente, mas não apenas a ele, organizar os conhecimentos escolares, mas sempre solicitando a ajuda dos alunos que também são responsáveis pela busca de fontes de informação.
- ★ **Relatórios do projeto:** tanto o professor, quanto os alunos devem organizar seus relatórios como instrumentos de acompanhamento e avaliação durante toda a execução do projeto.

Embora pareça complicado, trabalhar com projetos permite que o prazer da descoberta retorne para a sala de aula, para a aula propriamente dita.

O trabalho com projetos, muitas vezes se perde quando o professor (orientador) não permite que os alunos participem de todas as suas etapas e juntos cheguem ao fim daquele projeto. Um dos grandes problemas observados é que o projeto se torna enfadonho quando o professor não percebe que os alunos estão desmotivados ou que a problemática já foi resolvida e insiste em manter a sequência de atividades propostas. Nesses casos, a avaliação do professor está falha, pois ele não percebeu que os alunos atingiram suas metas, que o projeto avança justamente quando as respostas são encontradas e os problemas resolvidos. Este é um cuidado que devemos ter para não destruímos uma estratégia que pode devolver tanto nos alunos, quanto nos professores o prazer da descoberta.

Trabalhar com projetos é uma forma de organizarmos os processos de ensino-aprendizagem, colocando o aluno no centro deste processo, de forma ativa, mas não se constitui como única forma de fazê-lo, sendo necessário que o professor se atenha a formas de despertar o interesse de seus alunos, provocando-os para que eles busquem formas de aprender e se desenvolver de forma mais autônoma.

BIBLIOGRAFIA:

CASTRO, Amelia Domingues; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Orgs.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Thomson Learning, 2001.

COLL, César. et al. **O construtivismo na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2007.

HERNANDEZ, Fernando. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 6. reimpr. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜCK, Heloísa. **Planejamento em orientação educacional**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MASETTO, Marcos. **Didática**: a aula como centro. 4. ed. São Paulo: FTD, 1997.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender ... sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

MEIRIEU, Philippe. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** currículo, área, aula. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico das escolas. 8. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

PERRENOUD, Philippe. et al. **A escola de A a Z**: 26 maneiras de repensar a educação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 1995. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 1).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

COMO CITAR ESTE TEXTO:

INFORSATO, E. C.; ROBSON, A. S. A preparação das aulas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 86-99, v. 9.