

CADERNO de FORMAÇÃO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES
BLOCO 02 - DIDÁTICA DOS CONTEÚDOS

VOLUME 1

UNIVESP

unesp 


GOVERNO DO ESTADO DE
SÃO PAULO
CADA VEZ MELHOR

São Paulo
**CULTURA
ACADÊMICA** 
Editora
2011

© 2010, BY UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

Rua Quirino de Andrade, 215 - CEP 01049-010 - São Paulo - SP

Tel.(11) 5627-0245

www.unesp.br

UNIVESP - UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia

Rua Bela Cintra, 847 - Consolação

CEP: 01014-000 - São Paulo SP

Tel. (11) 3218 5784

PROJETO GRÁFICO, ARTE E DIAGRAMAÇÃO

Lili Lungarezi

NEaD - Núcleo de Educação a Distância

Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação
U58c Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos /
Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade
Virtual do Estado de São Paulo. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
v. 2 ; 186 p. ; 28 cm. – (Curso de Pedagogia)

ISBN 978-85-7983-147-8

ISBN 978-85-7983-147-8



1. Formação de professores. 2. Didática dos conteúdos. 3. Didática geral.
4. Memórias do professor. I. Autor. II. Universidade Virtual do Estado de
São Paulo. III. Título.

CDD 370.19



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Governador
Geraldo Alckmin

SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Secretário
Paulo Alexandre Barbosa

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Reitor Afastado
Herman Jacobus Cornelis Voorwald

Vice-Reitor no Exercício da Reitoria
Julio Cezar Durigan

Chefe de Gabinete
Carlos Antonio Gamero

Pró-Reitora de Graduação
Sheila Zambello de Pinho

Pró-Reitora de Pós-Graduação
Marilza Vieira Cunha Rudge

Pró-Reitora de Pesquisa
Maria José Soares Mendes Giannini

Pró-Reitora de Extensão Universitária
Maria Amélia Máximo de Araújo

Pró-Reitor de Administração
Ricardo Samih Georges Abi Rached

Secretária Geral
Maria Dalva Silva Pagotto

FUNDUNESP - Diretor Presidente
Luiz Antonio Vane

CULTURA
ACADÊMICA
Editora

Cultura Acadêmica Editora
Praça da Sé, 108 - Centro
CEP: 01001-900 - São Paulo-SP
Telefone: (11) 3242-7171

PEDAGOGIA UNESP/UNIVESP

Sheila Zambello de Pinho
Coordenadora Geral e Pró-Reitora de Graduação

Ana Maria Martins da Costa Santos
Coordenadora Pedagógica

Klaus Schlünzen Junior
Coordenador de Mídias

Lourdes Marcelino Machado
Coordenadora de Capacitação

CONSELHO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Ana Maria Martins da Costa Santos
Presidente

Celestino Alves da Silva Júnior

Célia Maria Guimarães

Edson do Carmo Inforsato

Gustavo Isaac Killner

João Cardoso Palma Filho

Rosângela de Fátima Corrêa Fileni

Tereza Maria Malatian

SECRETARIA

Roseli Aparecida da Silva Bortoloto

NEAD - NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA / UNESP

Klaus Schlünzen Junior

Coordenador Geral

TECNOLOGIA E INFRAESTRUTURA

Pierre Archag Iskenderian

Coordenador de Grupo

André Luís Rodrigues Ferreira

Guilherme de Andrade Lemeszenski

Marcos Roberto Greiner

Pedro Cássio Bissetti

Rodolfo Mac Kay Martinez Parente

PRODUÇÃO, VEICULAÇÃO E GESTÃO DE MATERIAL

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

Elisandra André Maranhe

Liliam Lungarezi de Oliveira

Márcia Debieux de Oliveira Lima

Pamela Gouveia

Valter Rodrigues da Silva

ADMINISTRAÇÃO

Sueli Maiellaro Fernandes

Jessica Papp

João Menezes Mussolini

Suellen Araújo

PREZADOS ALUNOS

Há quase um ano e meio dávamos início ao Curso de Pedagogia na modalidade a distancia, com dois encontros presenciais, semanalmente.

Experiência única e ousada. Porém oportunizou a todos nós ampliarmos os horizontes no que diz respeito à formação de professores fazendo com que a Universidade Pública cumpra com seu compromisso social e político.

A Pró-reitoria de graduação vem se empenhando no sentido de oferecer uma gama de cursos dentro de uma política de expansão de vagas que cabe à Universidade Pública.

Particularmente sobre este curso, finalizamos o Bloco 1, cujo foco foi o de possibilitar uma formação geral aos cursistas, com disciplinas distribuídas entre temas que vão da Introdução à Educação, à Educação Infantil, passando por Fundamentos da Educação. Permeando os 3 módulos o Eixo Articulador contemplou uma discussão sobre memória do Professor. Foram totalizadas 1050 horas de estudos.

Estamos iniciando uma nova etapa do curso. O Bloco 2 contemplará a Didática dos Conteúdos, perfazendo 1440 horas. Serão abordados os conteúdos das áreas específicas do conhecimento para o ensino fundamental. O Eixo Articulador do Bloco sobre Educação Inclusiva e Especial perpassará todos os componentes, integrando a LIBRAS.

A grade curricular visou atender as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, bem como as exigências do MEC no que diz respeito à Educação a Distância.

Temos a certeza de que os cadernos, resultado do trabalho dedicado de seus autores, vem contribuindo, um a um, para uma formação sólida dos profissionais da educação.

Aos poucos vamos incorporando ao curso atividades para ajudar e complementar na interlocução autores/cursistas. Estamos nos referindo às videoconferências de abertura e de encerramento de cada disciplina. Esse recurso possibilitou também estabelecer um “canal aberto” no Portal para interação entre alunos e professores dando continuidade ao esclarecimento de eventuais dúvidas em relação ao conteúdo.

Assim, ao iniciarmos esta nova etapa, queremos desejar a todos a continuidade de um bom trabalho.



Sheila Zambello de Pinho

CARTA AO ALUNO

Um dos maiores educadores de todos os tempos afirmou: “todos os homens... devem desenvolver o pensar, o falar e o agir, de modo que esses três dons se harmonizem entre si.” . Em 1632 ele publicou A Didática Magna, para nós, uma leitura obrigatória para todo o educador. Estão contidos neste livro os pressupostos básicos para uma educação de excelência. Tudo que lemos hoje, sobre educação, tem, na Didática Magna, sua fonte, de onde nunca cessam de brotar orientações precisas sobre como educar homens e mulheres para que se tornem cidadãos.

Este mesmo pensar permite trazer uma de nossas maiores poetizas Cora Coralina, com a simplicidade que sempre foi sua marca ela nos faz lembrar de nossa primeira escola, de nossa primeira professora e nos faz sentir saudade do espaço e da pessoa. Quando sentimos saudade somos conduzidos por boas lembranças. Foi por esta única escola de uma grande mestra, cinqüenta anos mais velha do que eu, que cheguei à esta publicação de meus livros e às minhas seguidas noites de autógrafos.

“Minhas noites de autógrafos... Por que não lembrar de quem e onde, pela primeira vez alguém nos abriu a porta para o saber, alguém nos deu a chave e nos convidou para entrar”. Juntam-se a estas lembranças as de Carlos Drummond de Andrade, quando insistiu com seu pai para que comprasse para ele a Biblioteca Internacional de obras Célebres, 24 volumes encadernados em percalina verde. Drummond era só uma criança, mas o livro já havia assumido, em sua vida, o papel que anos mais tarde fez dele o grande poeta Drummond. O poema de Drummond sobre a Biblioteca Verde dimensiona para nós a importância da leitura em nossas vidas e o quanto ela nos seduz.

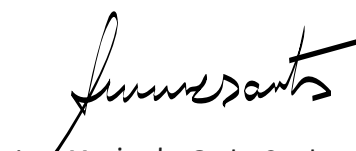
Pensamos ser importante fazer com vocês este rápido passeio pela educação e pela literatura. Por que ambas são feitas por nós, para nosso aprimoramento intelectual e para despertar nossa sensibilidade.

O caderno que abre uma nova etapa do curso focará um outro aspecto da formação de vocês. O que fazer, o como fazer, o porquê fazer contribuirá para um saber-fazer e ser cidadão, comprometido com uma educação de qualidade.

Para encerrar gostaríamos de agradecer a Deus pelo cuidado que teve conosco até aqui e pedir a Ele que permaneça conosco para que possamos chegar ao final deste trabalho com a certeza do dever cumprido.



Klaus Schlünzen Junior



Ana Maria da Costa Santos

SUMÁRIO

BLOCO 02 - DIDÁTICA DOS CONTEÚDOS

DIDÁTICA GERAL

Introdução Geral	10
Didática Geral	16
<i>Alda Junqueira Marin</i>	
Formação Didática do Educador Contemporâneo: Desafios e Perspectivas.....	33
<i>Celso dos S. Vasconcellos</i>	
O Ofício de Aluno.....	59
<i>Edson do Carmo Inforsato</i>	
A Relação Pedagógica.....	66
<i>Jaime Cordeiro</i>	
A aula: o ato pedagógico em si.....	80
<i>Robson Alves dos Santos</i> <i>Edson do Carmo Inforsato</i>	
A preparação das aulas	86
<i>Edson do Carmo Inforsato</i> <i>Robson Alves dos Santos</i>	
Avaliação: instrumento de desenvolvimento pedagógico	100
<i>Robson Alves dos Santos</i>	
Agendas e Atividades	110

EIXO ARTICULADOR- EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL

Introdução Geral	145
Inclusão escolar: Marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência	148
<i>Elisa Schlünzen</i> <i>Renata Rinaldi</i> <i>Danielle Santos</i>	
Decreto 6.571/08.....	161
<i>Presidência da República</i>	
Agendas e Atividades.....	164

BIBLIOTECA VERDE

*Papai, me compra a Biblioteca Internacional
de Obras Célebres
São só 24 volumes encadernados
em percalina verde.
Meu filho, é livro demais para uma criança-
Compra assim mesmo, pai, eu cresço logo.
Quando crescer eu compro. Agora não.
Papai, me compra agora. É em percalina verde,
só 24 volumes. Compra, compra, compra.
Fica quieto, menino, eu vou comprar.*

*Rio de Janeiro? Aqui é o Coronel.
Me mande urgente sua Biblioteca
bem acondicionada, não quero defeito.
Se vier com arranhão recuso, já sabe:
quero devolução de meu dinheiro.
Está bem, Coronel, ordens são ordens.
Segue a Biblioteca pelo trem-de-ferro,
fino caixote de alumínio e pinho.
Termina o ramal, o burro de carga
vai levando tamanho universo.*

*Chega cheirando a papel novo, mata
de pinheiros toda verde. Sou
o mais rico menino destas redondezas.
(Orgulho, não: inveja de mim mesmo.)
Ninguém mais aqui possui a coleção
das Obras Célebres. Tenho de ler tudo.
Antes de ler, que bom passar a mão
no som da percalina, esse cristal
de fluída transparência: verde, verde.
Amanhã começo a ler. Agora não.
Agora quero ver figuras. Todas.
Templo de Tebas, Osíris, Medusa,*

*Apolo nu, Vénus nua... Nossa
Senhora, tem disso tudo nos livros?
Depressa, as letras. Careço ler tudo.
A mãe se queixa. Não dorme este menino.*

*O irmão reclama: apaga a luz, cretino!
Espermacete cai na cama, queima
a perna, o sono. Olha que eu tomo e rasgo
essa Biblioteca antes que peque fogo
na casa. Vai dormir, menino, antes que eu perca
a paciência e te dê uma sova. Dorme,
filhinho meu, tão fraquinho.*

*Mas leio. Em filosofias
tropeço e caio, cavalgo de novo
meu verde livro, em cavalarias
me perco, medievo; em contos, poemas
me vejo viver. Como te devoro,
verde pastagem. Ou antes carruagem
de fugir de mim e me trazer de volta
à casa a qualquer hora num fechar
de páginas?*

*Tudo o que sei é ela que me ensina.
O que saberei, o que não saberei nunca,
está na Biblioteca em verde murmúrio
de flauta-percalina eternamente.*

Carla Drummond de Andrade



DIDÁTICA GERAL

Professor autor:

EDSON DO CARMO INFORSATO

- ▶ Doutor em Educação do Departamento de Didática,
- ▶ Faculdade de Ciências e Letras
- ▶ UNESP – Araraquara

Professor assistente:

ROBSON ALVES DOS SANTOS

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

É no problema da educação que assenta o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade.

Immanuel Kant

Bloco 2

Didática dos Conteúdos

Disciplina 15

Didática Geral

DIDÁTICA GERAL

INTRODUÇÃO:

Inauguramos o bloco 2 do curso com o Módulo de Didática Geral. Como vocês notaram, pelo desenvolvimento do curso até aqui, a sua estrutura curricular se apóia em uma perspectiva geral, para depois, se inserir nas partes, com as especificidades de cada matéria. Neste segundo bloco, os alunos serão estimulados a desenvolver atividades, cujo propósito central é o ato de ensinar. Primeiramente, tomando o ensino nos seus aspectos gerais, sem vínculos específicos com cada área de conteúdo, para, em seguida, abordá-lo atrelado aos domínios de cada matéria que compõe o currículo dos primeiros ciclos do ensino fundamental. Assim, o módulo de Didática Geral, cujos conteúdos estão dispostos neste caderno, tem a intenção de orientar os alunos para a assimilação de reflexões e práticas sobre os elementos essenciais que constituem o ato de ensinar em escolas destinadas a estudantes que se iniciam na leitura, na escrita e na apropriação de linguagens mais elaboradas para a compreensão e ação no mundo em que vivem.

Nossa perspectiva de abordagem para a Didática Geral é evolutiva. Assim como a sociedade modificou os seus modos de ser e estar no mundo, também a transmissão e a apropriação do conhecimento por seus membros sofreram transformações para graus mais complexos e atualizados. Os seres humanos continuam com seus condicionantes biológicos, com seu potencial para a aprendizagem e, fundamentalmente, com a característica de aprender uns com os outros. Isto é, eles continuam nascendo para a humanidade e essa humanidade só poderá ser desenvolvida pelo contato com outros seres humanos. Mas a forma desses contatos e a humanidade a se construir modificaram seus perfis. Essas modificações significam que os seres humanos estão aprendendo uns com os outros por meios de novos artifícios que a própria humanidade construiu e, sendo assim, eles não podem ser ignorados pela escola, lugar e tempo inventados para a realização intencional da educação.

Nesse sentido, pretendemos tratar o ensino da maneira como ele deve ser visto na contemporaneidade: não apartado do aprendizado. Ou seja, se o aluno não está aprendendo, é necessário repensar os modos como se está ensinando, pois a meta de toda ação do ensino deve ser o aprendizado dos alunos. Sabemos, sobejamente, que o artifício da transmissão, nos primórdios da escolaridade, era unilateral e se acreditava que bastava fazê-la com organização e método para que o conhecimento se instaurasse no aluno. Punha-se toda a ênfase na recepção e na imitação como fatores de aprendizado. Os que não aprendessem ficariam para trás, uma vez que a transmissão era inquestionável. Comprovadamente, os alunos ainda guardam as características da imitação e da recepção como maneiras de aprender. No entanto, estamos em um estágio da nossa humanidade em que as descobertas de como aprendemos, por um lado, e os consensos que temos a respeito de uma escolaridade de característica republicana - para todos- por outro, não nos permitem continuar a praticar e a entender a atividade de ensinar sem a vincular, de maneira atualizada, com a atividade de aprender. Por isso, nesse módulo, o aluno entrará em contato com os conteúdos que tratam do ensino na sua relação com o aprendizado, ou seja, o professor é o artífice do ensino cujo desígnio é o aprendizado do aluno. Assim como ensinar é uma atividade, aprender também o é e, desse modo, os dois atores que se colocam em relação nesta empreitada devem ser ativos. Obviamente, as atividades são determinadas pelos papéis que cada um tem no processo. Para usar a metáfora do teatro, bem apropriada na nossa visão, o professor, além de ator, é um co-roteirista, o diretor, o cenógrafo e o contra-regras para que o aluno seja o protagonista.

Com base neste preâmbulo, a Didática Geral, neste caderno, será apresentada por meio de assuntos que vão desde a compreensão dos seus elementos definidores, passando pela compreensão da sua evolução, do enfoque puramente no ensino, ao seu vínculo com o aprendizado, até culminar com as atividades que a realizam efetivamente no espaço escolar, a sala de aula.

*Agradeço a valiosa assistência e
colaboração do prof. Ms. Robson
Alves dos Santos no planejamento e
organização deste caderno.*

Edson do Carmo Inforsato



TEMAS DO MÓDULO

1) A IDENTIFICAÇÃO DA DIDÁTICA

- Definição
- História
- Papel
- Importância na formação de professores

2) A DIDÁTICA, O ENSINO E O APRENDIZADO

- O professor como artífice da Didática: representações de ensino e do aprendizado
- Ofício de Aluno

3) A RELAÇÃO PEDAGÓGICA COMO O CERNE DA DIDÁTICA

- Os vínculos entre professor e aluno
- As relações com o saber

4) A AULA: A REALIZAÇÃO DA ARTE DE ENSINAR E DE APRENDER

- Concepção
- Preparação
- Realização
- Avaliação

OBJETIVO GERAL

Levar os licenciandos em Pedagogia a assimilar a compreensão de que o professor ensina para que o aluno aprenda e que, portanto, o aprendizado terá maiores chances de ocorrência quanto mais vinculadas forem as atividades de ensino com as de aprendizado.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Levar os licenciandos em Pedagogia a assimilar:


- as concepções que condicionam a Didática como o modo de se realizar o ensino e o aprendizado, visando que eles a exerçam de maneira apropriada e atualizada;
- a vinculação entre ensino e aprendizado na Didática Contemporânea e os respectivos papéis do professor e do aluno, para que haja discernimento e sentido na ação pedagógica;
- a importância da relação pedagógica na preparação didática e, dentro dela, a abordagem complexa das relações pessoais entre o aluno e o professor;
- a concepção ampla de aula como o tempo e o espaço da realização do processo de ensino e aprendizado, e sua respectiva valorização por meio de um planejamento bem feito, de um esforço na realização e de uma avaliação contínua para a realização desse processo.

EMENTA

- **Tema Nuclear:** A didática como um processo de preparação do professor como responsável pelas atividades de ensino que visam ao aprendizado do aluno.
- **Unidade I:** O sentido da Didática: história, papel, evolução, professor como artífice, o ofício do aluno e as tensões entre o ensino e o aprendizado.
- **Unidade II:** O cerne da Didática: relações aluno-professor, aluno-conhecimento e professor-conhecimento
- **Unidade III:** A aula como a realização da Didática: concepção, planejamento, manejos, avaliação.

BIBLIOGRAFIA

- BARLOW, Michel. **Avaliação escolar** – Mitos e Realidades. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BLIN, Jean-François. **Classes difíceis: Ferramentas para prevenir e administrar os problemas escolares**. Porto Alegre: Artmed, 2005. CARLINI, Alda Luíza et al. **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. São Paulo: Avercamp, 2004.
- CASTRO, Amélia Domingues de. **Ensinar a ensinar**. São Paulo: Thomson Learning; Pioneira, 2001.
- CASTRO, Amélia Domingues. **A trajetória histórica da didática**. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_11_p015-025_c.pdf>. Acesso em: 24 set. 2010.
- CORDEIRO, Jaime Cordeiro. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2005.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **O Aluno como Invenção**. Tradução de Daysi Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MARCHESI, Álvaro. **O que será de nós, os maus alunos?** Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MATTOS, Luiz Alvez de. **Sumário de didática geral**. Rio de Janeiro: Aurora, 1971.
- MEIRIEU, Phillipe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- NÉRICI, Imideo Giuseppe. **Introdução à Didática geral: dinâmica da escola**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1971.
- PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Tradução de Julia Ferreira. Porto: Porto Editora, 1995.
- PHELAN, Thomaz W.; SCHONOUR, Sarah Jane. **1-2-3 Mágica para professores – Disciplina efetiva em sala de aula**. Porto Alegre: Artmed: 2009.
- RANGEL, Mary. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Editora Planeta, 2005.

- 
- SHORES, Elizabeth; GRACE, Cathy. **Manual do portfólio** – Um guia passo a passo para o professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.
 - SILVA, Aída Maria Monteiro da et al. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
 - VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática: O ensino e suas relações**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
 - VEIGA, Ilma Passos Alencastro; Amaral, Ana Lucia (Orgs.). **Formação de professores: Políticas e Debates**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.
 - VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Lições de didática**: Campinas, SP: Papyrus, 2006.
 - VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Técnicas de ensino: Novos tempos, novas configurações**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.
 - VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.
 - VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.
 - VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **A escola mudou. Que mude a Formação de Professores!** Campinas, SP: Papyrus, 2010.
 - ZABALA, A. **A prática educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
 - ZABALA, Antoni. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

DIDÁTICA GERAL

Alda Junqueira Marin

Livre-docente em Educação, Programa de Estudos Pós Graduated em
Educação História Política Sociedade – PUC/SP

Este texto aborda diversos aspectos da Didática a que qualificamos de Geral. Essa denominação se refere a uma área pedagógica que se dedica fundamentalmente à docência, ao ensino, ao trabalho dos professores. Assim, aqui são abordados os aspectos gerais de desempenho de qualquer professor. Há diferenças esperadas entre o trabalho de professores de Língua Portuguesa e Educação Física, por exemplo, mas há muitas semelhanças, traços, características comuns. As diferenças, as particularidades serão vistas posteriormente. Agora é hora de se focalizar o todo, o trabalho de ensino em seu conjunto essencial, nuclear.

Este tema está subdividido em quatro partes articuladas. São marcadas por pequenas cenas da realidade de nossas escolas a partir das quais são apresentadas as noções, apresentadas a seguir.



Cena 1

Dois alunos retornam juntos a suas casas após um dia de aulas e vão conversando sobre seu período na escola, pois estiveram em salas separadas.

- “Deus me livre! O professor de História sabe muito, mas não tem didática nenhuma!” (diz o aluno A).

- “Pois eu acho que é verdade, mas em compensação o de Matemática, hein? Aquilo sim é que é professor, aquele tem didática” (responde o aluno B).

Essa é uma cena muito comum no mundo da escola, até mesmo entre os alunos mais novos que se referem a isso de outro modo, como veremos logo adiante neste mesmo texto.

Mas, então, a Didática é algo que se tem ou não tem? Sim e não!

Sim, porque é composta de conhecimentos adquiridos. Constituem saberes adquiridos por diversos meios, inclusive por meio da formação escolar ao longo do percurso como estudante, assim como aprendendo esses conhecimentos em disciplinas do currículo de formação de professores, tal como esta. A conotação de ter baseia-se num modo de ser, de se comportar em sala de aula nos momentos de ensinar. Quando se diz que tem didática é porque se reconhece que o professor sabe ensinar bem, de um modo que os alunos aprendem.

Mas também podemos dizer que não, e isso, então, significa que o professor tem alguns conhecimentos, porém eles não são suficientes para exercer bem a função, de modo que os alunos aprendam. E a Didática pode então fornecer esses conhecimentos.

Vocês devem estar se perguntando, então: como se pode afirmar que os alunos que ainda não são formados como professores possam usar esses termos e identificar a existência, ou não, dessas condições?

Para compreender é preciso ver um pouco da história da escola, pois há estreita relação entre a história da escola na modernidade e a história da Didática. Alguns estudos nos fornecem dados para isso. Hamilton (2001a e 2001b), ao realizar pesquisas em textos históricos do século XVI (por volta de 1500 a 1600), encontrou dados que marcaram a escolarização moderna na Europa ligando currículo, livro-texto, disciplina e didática com modificações relacionadas à existência da imprensa e aparecimento dessas novas palavras simultaneamente ao aparecimento da instrução relacionada à aprendizagem – composição e ordenação de conhecimentos, método como preocupação didática, oratória e atividade docente com disciplina (ordem) para apresentar o conhecimento, ou seja, para expor o currículo. Isso tudo ocorreu provocando um deslocamento, na época, da aprendizagem – que vigorava sem a preocupação com ensinar – para começar a vigorar e haver ênfase na instrução. A palavra didática, segundo ele, apareceu por essa época, foi uma invenção, como parte do léxico presente nos escritos educacionais. Essa “virada instrucional” constituiu um momento decisivo para a existência da escolarização moderna com características existentes até hoje. Assim, como didática é um termo, uma palavra bem antiga e bem disseminada, até alunos que nunca estudaram o que aqui está descrito, sabem identificar o que é ter ou não ter didática, ou seja, ser capaz de ensinar bem, ou não, seus alunos.

São, portanto, muitos séculos em que essa palavra vem sendo pronunciada sempre com essa perspectiva ligada à instrução e, nesses escritos pesquisados, vinculada à necessidade de

que se aprendesse o seu significado para orientar as ações dos que fossem se dedicar à educação das crianças e jovens. Portanto bem voltado à ação prática. Com o passar do tempo começaram a surgir textos especificamente denominados com o termo didática, escritos por Elias Bodin (COMÊNIO, 1976), Ratke (2008) e, posteriormente, o próprio Comênio que leu esses textos e ficou conhecido como o “pai da Didática”. São conhecimentos existentes no século XVII, isto é, por volta de 1620 e 1630 (COMÊNIO, 1976), constituindo conjunto de saberes organizados orientadores para se ensinar todas as coisas a todos, pois desde essa época já se defendia a necessidade de que todas as pessoas fossem educadas, que por todos os lugares se construíssem escolas e, portanto, por todos os lugares se preparassem pessoas para ensinar e aprender com facilidade, solidamente e com rapidez. Comênio organizou esses conhecimentos em uma das partes do livro e, em outra, os conhecimentos necessários para se ensinar a moral, ciências, artes, línguas, algo similar às didáticas ou metodologias específicas como as que virão a seguir neste curso.

Durante séculos vigorou essa perspectiva de se pensar na Didática. Durante o século XVIII Rousseau já propunha, por volta de 1762, que seria necessário estudarmos os alunos para que os conhecêssemos. Essa proposta, tão antiga, já enunciava os primórdios da pesquisa sobre as realidades educacionais (MIALARET, 1974) que evoluiu muito, sobretudo no final do século XIX e durante todo o século XX. Neste último século ganhou força a pesquisa sobre a realidade escolar com destaque para os focos sobre a instrução, sobre o ensino, sobre os modos de se fazer o trabalho pedagógico, sobretudo em salas de aula. Com esse incremento surgiu toda uma atividade de investigação nessa área que é a didática.

Com tais dados sintetizados pode-se pensar na identidade da Didática enquanto parte da área pedagógica dedicando-se ao ensino. Em 1994 apresentei algumas ideias sobre isso, depois publicadas em 1996 e 2005, quando apontei a minha concepção ao dizer que a Didática é área de conhecimento pedagógico que se dedica ao estudo, análise, divulgação e desempenho do trabalho docente. Considero, assim, que ela possui três feições ou facetas:

1. Ela é o núcleo do trabalho docente, a parte fundamental desse trabalho, a atividade de ensinar e levar os alunos a aprenderem; portanto é um conjunto de ações para articular muitos conhecimentos que o professor possui para poder atender tarefas fundamentais de mediação entre tais conhecimentos e a escolarização de crianças, jovens e adultos;
2. A Didática tem também a sua feição formadora de professores. Ela é fundamental nessa finalidade, componente central do currículo dos cursos de formação de professores. É o momento de se disseminar o conhecimento existente para auxiliar os novos professores a se prepararem para o desempenho de sua função nas salas de aula, pois,

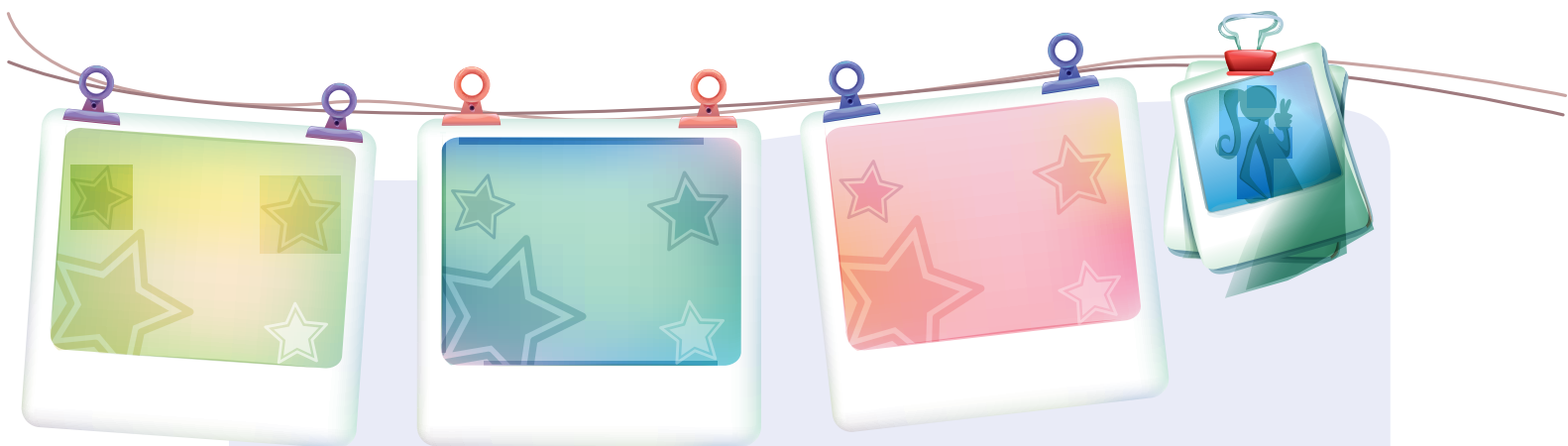
nessa circunstância – nos cursos de formação – aprendem-se, por meio da Didática, vários princípios, procedimentos e atitudes para serem considerados bons professores, que saibam ensinar e que seus alunos aprendam;

3. A terceira feição, ou faceta da Didática, é a da investigação. É por meio dessa característica que profissionais desenvolvem novos conhecimentos sobre o ensino. Essa perspectiva investigadora é efetivada quando se busca saber mais sobre algum aspecto do trabalho docente que ainda precise de informações adicionais, de acréscimo de análises. Nessa perspectiva estudam-se procedimentos de ensino, materiais didáticos (livros, figuras, cadernos, filmes) utilizados por professores e alunos; formas de relacionamento entre professores e alunos; programação de seu trabalho e providências para o que se necessita; estudos realizados entre outros focos de atenção e interesse, bem como os problemas enfrentados pelos professores no seu dia a dia de serviço com essa tarefas. Tais conhecimentos produzidos vão compor os conteúdos da disciplina curricular para formar professores para que aprendam a trabalhar como professores e possam ensinar seus alunos.

Esses estudos mantêm relações com conhecimentos sobre a realidade das escolas e sua organização, o ambiente social em que estão, entendendo que o professor, seus alunos e o que ocorre no interior da sala de aula têm estreita influência de características sociais, políticas, legais, econômicas, científicas, artísticas que compõem cenários e condições materiais em que a educação acontece e, ao mesmo tempo, influenciam essas áreas externas à escola.

Outros pesquisadores, ao analisarem a Pedagogia, abordam-na de modo similar denominando de dimensões: epistemológica, na busca de novos conhecimentos com suas questões e procedimentos investigativos; prática enquanto saberes para a ação pedagógica, e a terceira que é a dimensão disciplinar caracterizando os conhecimentos pedagógicos como curso (PIMENTA, FRANCO; LIBÂNEO, 2010).

É possível, aqui, sintetizar apontando a importância de todas essas feições que identificam a Didática e a possibilidade de compreender porque os dois alunos comentam, com opiniões diferentes, a atuação de seus professores, pois pode ser que o “professor que tem didática” tenha vivido boas situações com professores que ensinaram bem e ele aprende enquanto aluno durante a vida e também no curso de formação. Já o “professor que não tem didática” pode ter passado pela escola com professores que não o ajudaram tanto a aprender como se portar em sala de aula e/ou não teve boas aulas de Didática no seu curso, não aprendeu como ensinar seus alunos e tudo o que está envolvido nessa situação de sala de aula.



Cena 2

Uma conversa de duas professoras em reunião de início de ano. A professora A pergunta para a B como ela está acostumada a ensinar um ponto novo de História, ao que B diz:

- "Eu explico expondo o assunto e depois dou questionário".

- "Nossa, que coisa tão tradicional você está me dizendo, tão antiga!", retrucou a professora A.

- "É, mas foi assim que eu aprendi com meus professores nas escolas em que eu estudei. Dizem que tem outros meios, mas eu não sei como fazer (respondeu a professora B).

Ao longo do tempo, esse processo de aprender a ser professor continuou sendo realizado e mesmo ensinado aos novos professores, tanto que a professora B, da cena acima, se refere a modos de fazer seu trabalho aprendido mais pelo contato que teve com os professores dela ao longo da escolarização vivenciada do que pelos estudos nos cursos. Uma das fases desse processo ficou, mesmo, conhecida como Didática Tradicional porque, tanto os conhecimentos sistematizados em manuais sobre ensino quanto a realização desse ensino em sala de aula, seguia sempre os mesmos princípios dos tempos iniciais da escolarização. Considerava-se a criança como se fosse um adulto em miniatura com grande capacidade de memorização, com mente maleável em que deveriam ser impressos os conhecimentos e valores. Para isso, o ensino escolar deveria transmitir tais conhecimentos, repeti-los sempre, e as crianças deveriam exercitá-los para memorizar. O uso da palavra pelo professor, textos didáticos, materiais visuais e concretos eram os principais recursos indicados para o trabalho do professor e a recepção e ordem dadas eram os comportamentos a serem realizados pelos alunos. Supunha-se que, desse modo, as

noções simplesmente seriam impressas nos cérebros dos alunos sem que precisassem fazer outro esforço além dos mencionados. Esse era um tempo em que a escola não estava disponível para toda a população e, portanto, não havia grandes preocupações com o aprendizado, pois os que frequentavam escolas eram todos muitos parecidos, tinham outras condições homogêneas favorecedoras para o sucesso escolar.

Desde o final do século XIX os estudos e pesquisas sobre a infância trouxeram novos conhecimentos por meio do trabalho de grupos de pesquisadores em várias partes do mundo. A partir de então houve grande incentivo aos estudos sobre a criança em idade escolar com ênfase sobre desenvolvimento e aprendizagem. Passou-se a compreensão diferente quanto à importância da atividade mental e física das crianças e jovens em relação às noções a serem aprendidas na escola e fora dela.

Esses resultados de pesquisas impulsionaram a criação e disseminação de novos meios de realização do trabalho nas salas de aula. Havia também grandes mudanças sociais – desenvolvia-se a ciência em todas as áreas e os conhecimentos sobre o homem; expandia-se a industrialização; defendiam-se crescentemente os ideais para educar toda a população com o crescente surgimento de novos países reorganizados com proclamação de repúblicas – que exigiam novas condições para se pensar o ensino.

Seguindo esses princípios surgiram, então, novos procedimentos didáticos, mas sempre com a preocupação de levar o alunado a realizar esforços para aprender as noções mobilizando as condições intelectuais das crianças nas fases de seu desenvolvimento e as características individuais de cada um. O professor nesta caracterização passou a ser concebido como orientador da aprendizagem do alunado e não mero transmissor das noções. Alguns exemplos desses procedimentos são:

1. o estudo do meio – atividade organizada em que o alunado é levado a conhecer lugares da sociedade que antes eram apenas conteúdos relatados pelos professores ou lidos nos textos (BALZAN,1969);
2. estudo dirigido – em que o aluno recebe orientações e estímulos do professor, mas tem todo o trabalho para adquirir os conhecimentos e procedimentos para, posteriormente, continuar estudando individualmente (CASTRO,1969);
3. método de projetos – em que professores e alunos planejam uma atividade e organizam várias ações para atingir um objetivo que se refere a algum problema, coletando dados, especificando condições e materiais para resolver o problema (PILETTI,1985);

4. fichas didáticas – um procedimento que permite aos alunos trabalharem de acordo com suas condições e ritmos, pois há uma ficha com as noções, outra com os exercícios e uma terceira com a correção ou respostas dos exercícios em que cada criança recebe seu conjunto de acordo com as condições que apresenta naquele momento (PILETTI,1985).

Essa ênfase nas novas técnicas de ensino, entretanto, esteve mais presente nas pesquisas e nos manuais do que efetivamente nas salas de aula e nos cursos, que se mantinham com algumas alterações, mas poucas, não tanto quanto seriam necessárias para a época (segunda metade do século XX) e que se mantém até hoje como vimos na cena 2, pois a professora ainda trabalha do mesmo modo e não teve a oportunidade de aprender outros procedimentos.

A partir da segunda metade do século XX, principalmente a partir da década de 1960, diversos países do mundo, incluindo o Brasil, começaram a ampliar as ofertas de escola para a população que antes não estava sendo escolarizada. Como decorrência, duas características começaram a aparecer de modo acentuado nas escolas: a evasão e a repetência. As escolas e os professores não se prepararam para enfrentar essas novas situações considerando-se que as origens sociais dos alunos passaram a ser diversificadas. Bem diferentes dos que frequentavam escolas antes dessa época. Começaram a surgir vários estudos para se identificar o que ocorria no interior das salas de aulas.

Mais ou menos nesse período, década de 1970, começou-se a apontar que não bastava que a Didática tivesse boas técnicas, mas precisava estabelecer relações com outras áreas de conhecimento para auxiliar a suprir novas necessidades. Ocorreu um movimento que apontava o tecnicismo da Didática a partir de várias análises realizadas sobre o ensino da Didática.

Como consequências desses dois aspectos enunciados, passou-se a perceber que não só o ensino precisaria mudar nas escolas, mas também o ensino da Didática, nos cursos de formação de professores, precisaria sofrer alterações. Em muitas universidades houve mudanças, inclusive nos nomes, eliminando-se o título Didática, como se isso funcionasse como mágica para mudar, sem a clareza que o nome não altera nada se a forma de se focalizar e realizar o ensino não for outro.

Busca-se, agora, focalizar o ensino de um modo que se estabeleçam muitas relações, pois com as pesquisas foram se acumulando conhecimentos os quais nos informam que são muitas as interferências sobre o ensino, sobre o professor e sobre os alunos. Com as pesquisas também se verificou que não basta o professor orientar os alunos. Eles não estão isolados no mundo da escola que, por sua vez, não está isolada na sociedade. Assim, existe, para muitos, a clareza de concepção que não basta o professor ser orientador dos alunos, mas também não basta ser transmissor de conhecimentos. O professor precisa desempenhar muitas ações para ensinar e tentar assegurar ao máximo a aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva atual o professor continua, sim, precisando dominar profundamente os conhecimentos escolares a serem ensinados aos alunos: Língua Portuguesa, História, Ciências, Matemática, Artes, Geografia, Educação Física. Mas o professor precisa, também, dominar, profundamente, os conhecimentos pedagógicos para poder orientar os alunos, expor noções quando precisar e cuidar de todas as ações para desempenhar sua função primordial: a docência. Ou seja: ele precisa saber ensinar para que seus alunos aprendam, mas precisa aprender, também, nas diversas circunstâncias pelas quais ele passa enfrentando sempre novas situações.

O professor, aqui, então, está sendo concebido como o responsável pela Didática de suas aulas. É ele que constrói toda a estrutura do seu ensino a partir de tudo o que sabe, de tudo o que lhe é pedido pela legislação, pela escola e, hoje em dia, com a colaboração das famílias e mesmo dos alunos. Entre os conhecimentos científicos que compuseram parte das disciplinas de seus cursos e outros conhecimentos que adquiriu incluindo a vida das aulas, há um trabalho de criação a ser feito.

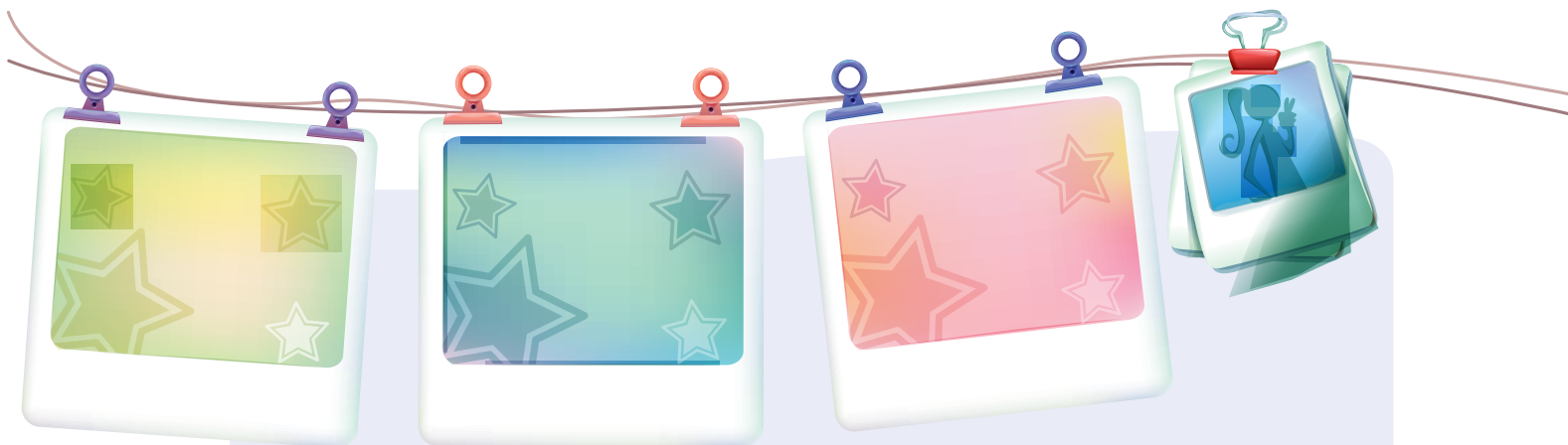
Por mais que os procedimentos possam ser os mesmos, os conteúdos também, na mesma escola, cada professor tem o seu jeito de trabalhar. Embora tenhamos muitos traços ou características gerais para o desempenho da função docente – por isso é possível pensar em que é necessária uma Didática Geral – sempre temos nossos modos peculiares de arranjar todos os elementos que compõem nossa atuação. Em uma escola, dois ou três professores que alfabetizam trabalham com certos traços diferentes entre eles, dão exemplos diferentes, referem-se a diversificados eventos ou situações, ao lado de outros muito parecidos. Isto faz com que possamos pensar que há ingredientes de arte em nosso trabalho, há criação nesses arranjos pessoais, há expressões individuais.

Do mesmo modo há que se atentar para o fato de que hoje se sabe que, ao lado de características comuns de desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças reveladas pelas pesquisas, cada uma delas tem sua individualidade, suas peculiaridades, e isso tem interferências sobre o trabalho dos professores.

Os aspectos apontados para o aprendizado da profissão, após as pessoas passarem por anos de estudo e em cursos específicos, podem ser chamados aqui para a vida de alunos. As crianças, desde muito cedo, ao frequentarem as escolas tornam-se alunos. As pesquisas vêm estudando essas mudanças por meio de diferentes procedimentos e em muitos aspectos. Araújo (2002), Oliveira (2002) e Monteiro (2002), por exemplo, relatam, de diferentes modos e em lugares distintos – pré-escola e início do ensino fundamental – procedimentos e ações para o controle das crianças transformando-as em alunos por meio, por exemplo, dos espaços : há lugares ideais para sentar, há preocupação com assepsia e ordem do ambiente; há cumprimento dos horários rígidos levando à aprendizagem do tempo, inclusive para o uso do

banheiro ou para apontar o lápis; contenção dos movimentos para não atrapalhar o trabalho; o caderno tem que ficar limpo e bonito, entre tantas outras situações em que se desenvolve a obediência ao controle e vigilância exercidos preparando as crianças, desde cedo, para o mundo do trabalho (FERNÁNDEZ ENGUIA,1989).

Perrenoud (2002) analisa, em série de artigos, essa fase da vida escolar das crianças e jovens dizendo tratar-se de um aprendizado por meio do cumprimento de um ofício. Sinteticamente pode-se entender, a partir de vários aspectos já apontados e também com o que ele relata, que o alunado, desde pequeno, tem um trabalho que é definido pelo futuro, algo para o que ele se prepara; realiza muitas ações à semelhança de qualquer outro trabalho como já exemplificado anteriormente; aprende e enfrenta desencontros e conflitos entre a vida familiar e a da escola e se aproveita disso para seu benefício; aprende e enfrenta a expectativa constante de futuro com as suas pressões e a competitividade; precisa saber selecionar a que obedece e a que resiste; enfrenta as constantes mudanças propostas pelas variações na vida escolar, inclusive aprendendo a trabalhar cada vez com um professor diferente, assim como aprende, constantemente, a discriminar a hora de falar e a de calar. Tudo isso compõe o seu processo lento e gradual de socialização, em um ofício de aluno que os prepara para os demais ofícios sociais.



Cena 3

Uma pesquisadora está na escola para uma pesquisa na área de Didática buscando obter mais conhecimento sobre a visão dos alunos quanto à dificuldade que têm de entendimento sobre o que as professoras de 1ª a 4ª série falam em sala de aula. Investigam qual a reação dos professores e alunos quando manifestam não entender o que as professoras dizem.

- “Você entende tudo o que a professora fala?” pergunta a pesquisadora.
- “Tem umas coisas que eu não entendo” (aluno 1).
- “Entendo um pouco” (aluno 2).
- “Não dá para entender direitinho” (aluno 3).
- “O que a professora faz quando você não entende?” (pesquisadora)
- “A minha vem até a minha carteira e me ensina” (aluno 3).
- “A gente pede pra explicar de novo, ela não explica, ela fala que já explicou um monte de vezes (aluno de 3ª série)
- “... e ela fala pra eu sentar e não explica pra mim” (aluno 2).

Esse excerto é uma síntese de uma pequena parte de uma pesquisa realizada com crianças e professoras publicada na íntegra (MARIN; MONTEIRO, 1998). A análise desses dados nos permite extrair muitas informações para que se compreendam dois aspectos bem centrais na área da didática: as relações entre os professores e alunos e as relações com o saber, com o conhecimento.

As relações entre professores e alunos, como se vê nessa cena, são permeadas por saberes, pelo conhecimento escolar que o professor detém e que os alunos precisam aprender. A interação que ocorre é sempre na direção de o professor explicar as noções novas, fazer e responder perguntas, orientar comportamentos dos alunos, corrigir os erros, entre tantas outras ações. Do mesmo modo, os alunos também interagem com os professores prestando atenção no que lhes é dito, fazendo e respondendo perguntas aceitando, ou não, as orientações do professor quanto aos seus comportamentos, corrigindo o que estava errado na atividade entre outras ações. Nessa cena 3, várias dessas ações podem ser vistas, incluindo a percepção que os alunos têm de que é tarefa do professor explicar o que eles não entenderam, ou seja, ainda bem jovens sabem que isso é parte da didática do professor.

Essa parte do trabalho da sala de aula é considerada por alguns pesquisadores como a característica mais central da escolarização moderna (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001). Dizem eles que as relações entre mestres e alunos, chamadas de relações pedagógicas, são relações sociais que não existiam anteriormente ao surgimento da escola moderna, como já visto no item anterior. Essa configuração que se estabelece na sala de aula é um princípio

fundamental para compreender a escola, pois são relações impessoais, muito diferentes das relações que existem entre crianças e adultos nas famílias, por exemplo, as quais são pessoais sobretudo carregadas de afetividade.

Essa pedagogização das relações sociais, por sua vez, ocorre pela função docente ligada aos saberes que precisam ser ensinados tanto em relação ao que ensinar quanto em relação ao modo de ensinar.

Na cena 3, retratada anteriormente, verificam-se relatos sobre relações pedagógicas de diversos professores com diversos alunos nas séries iniciais do ensino fundamental. Nessa troca entre os alunos e os professores, relatos esses feitos a pesquisadoras, as crianças manifestaram de diversas formas as relações com saberes apontando as reações que elas têm quando não entendem o que as professoras falam, e verificam-se as manifestações delas sobre esse não entendimento, acompanhadas das reações das professoras.

A partir desses diálogos relatados entre as pesquisadoras e as crianças, é possível detectar algumas ações docentes de preocupação com a aprendizagem das crianças, de valorização dos saberes para aquelas crianças, pois as professoras novamente estabelecem uma relação positiva re-ensinando-as. É uma ação que demonstra domínio adequado de sua função: elas estão lá fundamentalmente para isso, para ensinar e os alunos para aprender. Os alunos também são valorizados, são atendidos em algo que lhes é importante. Mas também existem as professoras que ignoram os pedidos dos alunos, ou se recusam a ensiná-los novamente, demonstrando, com isso, o desprezo pelos saberes – são pouco importantes e, por isso eles não precisam aprendê-los – e pelos alunos, simbolicamente sinalizando que se não aprenderem é porque aquilo não é para eles. Com isso abdicam do que é mais importante em sua função e interditam a evolução escolar e social de seus alunos.

O resultado desses dois modos de agir, além de revelar modos de se relacionar pedagogicamente com seus alunos e com os conhecimentos que estão perpassando essas relações, deixa marcas no alunado que, em outras oportunidades terão certezas (no 1º caso) ou dúvidas (no 2º caso) quanto às atitudes positivas na base de busca por novos conhecimentos e dedicação aos estudos. Esses episódios relatados na cena 3 nos dão oportunidade para comentar concepções de Bourdieu (2004) quando nos leva a pensar que os sistemas de ensino carregam com eles, poderosamente, sistemas de pensamento, de percepção e ação no mundo, ou seja, não são só os conhecimentos que as escolas propiciam, mas muito mais do que isso.

Diversos estudos realizados, desde 1987, por equipe de pesquisadores na França e depois no Brasil, Tchecoslováquia e Tunísia (CHARLOT, 2000, 2001) nos permitem entender que a relação com o saber é, basicamente, uma relação com o mundo estabelecida desde que se nasce para poder sobreviver. Nesse processo, cada um estabelece relações com as pessoas, os objetos, a linguagem, o tempo. São múltiplos modos incluindo aqueles que as crianças estabelecerão com os conhecimentos chamados saberes escolares, conhecimentos organizados que se desenvolveram historicamente no mundo e estão disponíveis para serem ensinados e aprendidos. Outro aspecto importante dessa relação é o desejo de saber para que cada um aprenda. Vale dizer, aqui, que esse desejo de saber não é apenas dos alunos, mas uma marca fundamental da função docente, pois tudo o que se estuda no curso de formação, e deverá ser estudado para o resto da vida, tem implicações e relações com a vida da sala de aula. Essa relação com o conhecimento é fundamental para o bom desempenho do professor. Como diz Giovanni (2000), o trabalho do professor implica a busca constante de conhecimento como um ato de cumplicidade com os alunos no que se refere ao compromisso com o ato de buscar conhecimentos, pois é demonstração do valor atribuído a tal aspecto como parte da valorização do ser humano.

Na cena 3 descrita, as crianças demonstram esse desejo, querem manter relação positiva com o saber, mas algumas crianças são interdidas nesse desejo quando as professoras não as ajudam. Essa situação é uma das que leva ao chamado fracasso escolar, ou seja, a impossibilidade de aprender, de ocasionar falhas na aprendizagem dos conteúdos escolares. Há outros elementos que interferem a favor ou contra esse desejo de aprender para os quais não há espaço, neste momento, mas que podem ser ampliados com outras leituras.

Este item, além de apresentar essas noções, permite demonstrar como se desenvolvem conhecimentos sobre relações entre professores e alunos e relações com o saber por parte dos pesquisadores citados. Também é possível destacar como eles serviram de base para a escrita deste texto de modo a compor o currículo do curso e, ainda, exemplos de ações de professoras e alunos a serem provavelmente enfrentados na vida prática em sala de aula, podendo fornecer opções a cada um que vá atuar como docente, abrangendo as três feições da Didática citadas anteriormente.



Cena 4

Esta não é uma só cena, mas uma síntese de muitas cenas da realidade captadas por pesquisas. São excertos constantes de pesquisas sobre a escola, mas a partir de manifestações de professores que estão trabalhando.

- quase 80% dos professores optaram por dizer que a função docente é, essencialmente, a de criar condições para que ocorra a aprendizagem;
- 55% disseram que é um problema manter a disciplina em seu trabalho diário;
- 52% disseram que as características sociais de seus alunos são um problema;
- só 165 consideram mais importante transmitir conhecimentos atualizados e relevantes;
- 21% consideraram menos importante proporcionar conhecimentos básicos (UNESCO,2004)
- fragilidade, rigidez e restrição nos procedimentos e recursos didáticos;
- conflitos e dilemas enfrentados pelos professores no que se refere à relação entre seu saber e as características dos alunos “fracos” e/ou das camadas populares (MARIN,1998)
- professores não têm familiaridade com os conteúdos a serem ensinados, nem com os tipos de dificuldades dos alunos; eles têm dificuldade de transformar os conhecimentos adquiridos anteriormente em conteúdos ensináveis; têm dificuldades de organizar a sequência de ensino e organizar atividades escolares para os alunos (GUARNIERI, 1996).

Analisando esses poucos excertos de pesquisas que compõem parte do conhecimento que temos das cenas de sala de aula no Brasil, podemos extrair quatro elementos importantes para o núcleo da Didática contidos em duas expressões: concepções e o ciclo docente que, por sua vez, é composto de três elementos ou etapas intensamente articuladas entre si, quais sejam, o planejamento ou preparo, a execução (âmbito do trabalho) e a avaliação.

Os aspectos históricos e sociais que vimos, no início do texto e em outros momentos do texto, sobre o surgimento da escola moderna desde os primórdios no século XVI, também têm a ver com esses elementos. Foi em função do aparecimento da escola moderna que se instaurou um espaço específico chamado escola, que não havia antes; essa instituição funciona de acordo com tempos (períodos de vida em que a infância é um universo separado), ano, bimestre, semestre, dia a dia totalmente racionais e controlados; saberes formalizados, delimitados tanto em relação ao que ensinar quanto ao como fazê-lo; surge a sistematização das noções com o planejamento ou preparo das lições para muitas crianças.

Já nos séculos mais próximos de nós, surgem novas necessidades que decorrem da ampliação das turmas de alunos. Ensinar grandes grupos não é a mesma coisa que ensinar individualmente ou pequenos grupos e, com isso, muitos países do século XIX possuíam altos percentuais de atendimento à população com novas características: muitos professores, muitas classes, profissionalização do magistério, programa de estudos ampliados e não mais só o saber ler e escrever, gradação das turmas e, portanto, sua classificação, gerando critérios organizativos (SOUZA, 1998). Diante desse processo, de lá para cá, devido à necessidade de dar vazão ao avanço nos estudos da população e à necessidade de se organizar classes sequenciais, a avaliação passa a ter cada vez mais peso no ciclo docente, até os dias atuais.

As concepções que temos hoje, portanto, decorrem dos conhecimentos que foram sendo construídos e das reflexões de muitos pensadores. Algumas dessas concepções já vimos nos itens anteriores e ainda estão circulando entre os professores, principalmente quando só apontam a orientação a ser dada pelo professor, ou a necessidade de se manter a disciplina (alunos quietos em suas carteiras); a existência de alguns (muitos) que têm problemas com as origens dos alunos; outros tantos que manifestam não ser importante fornecer os conhecimentos básicos. É por concepções como essas que, em parte, temos os problemas hoje tão denunciados da crise da escola. Já se sabe que precisamos trabalhar com todas as crianças e precisamos ensiná-las. Há que se entender que parte das concepções é sabermos que nossos alunos querem fazer parte da modernidade, mas o progresso, para a maioria deles, significa ter acesso aos conhecimentos, e a modernidade brasileira, segundo Martins (2000), inclui elementos tradicionais também, não tão modernos, como, por exemplo, a pobreza, a fome, as origens sociais do campo e da cidade periférica, com adversidades culturais que precisam ser enfrentadas e superadas.

Encerrando há que se retomar as principais noções que se tentou explicitar aqui. A Didática é área composta por conhecimentos que se referem ao saber fazer do professor. É a área mais antiga do campo pedagógico, surgindo especificamente voltada para o ensino. Esses conhecimentos podem e devem ser usados para realizar as atividades voltadas às salas de aulas dos milhares de alunos que temos para se ensinar os milhares de futuros professores que se preparam a como desenvolver seus trabalhos e, também, a realizar pesquisas sobre o ensino que possam servir para que as ações políticas se apropriem de seus resultados de modo a que esse trabalho possa ser cada vez melhor.

Como área que existe há muitos séculos, passou por diversas fases com crescente invenção de procedimentos para ensinar, o que nos permite apontar que ela também é uma área que tem características de arte, de criação, pois cada um adiciona suas escolhas pessoais a parcelas particulares a elementos que são gerais no ensino dos diferentes componentes curriculares.

É área que permite aos professores efetivarem o ensino e a aprendizagem dos alunos segundo as concepções que têm sobre todo esse universo que é a escola; que permite ao professor planejar seu trabalho, preparar o que deve ensinar e o que espera que seus alunos aprendam; que executa esse trabalho, o qual muitas vezes não se efetiva do mesmo modo que planejou pelos inúmeros imprevistos, pois a realidade é dinâmica impondo que seja enfrentada com a flexibilidade possível em função do domínio que o professor tem da situação, manejando a classe para obter o máximo de resultados de aprendizagem dos conteúdos e de outros aspectos como vimos; e é área que permite ao professor acompanhar seus alunos e a si mesmo para ver os resultados de tudo o que vem pensando, fazendo e analisando por meio de avaliações constantes. É área que, no movimento dialético de ir e vir diário, não só permite, mas exige que o professor aprenda também nessa mediação constante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



ARAÚJO, A. L. C. Espaço e disciplina do corpo na pré-escola. In: BUENO, J. G. S. (Org.) **Escolarização, práticas didáticas, controle e organização do ensino**. Araraquara: JM, 2002, p.15-38.

BALZAN, N. C. Estudo do meio. In: CASTRO, A. D. et al. **Didática da escola média- teoria e prática**. São Paulo: Edibell, 1969, p. 99-107.

BOURDIEU, P. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2004, p. 203-229.

CASTRO, A. D. O trabalho dirigido. In: CASTRO, A. D. et al. **Didática da escola média – teoria e prática**. São Paulo: Edibell, 1969, p. 77-98.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, B. (Org.) **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COMÊNIO, J. A. **Didáctica magna** – tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GIOVANNI, L. M. Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. In: GUARNIERI, M. R. (Org.) **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 45-59.

GUARNIERI, M. R. **Tornando-se professor**: o início na carreira docente e a consolidação na profissão. 1996. Tese (doutorado) Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 1996, n. 6, p. 33-52.

HAMILTON, D. A virada instrucional: construção de um argumento. São Paulo: PUC-SP, 2001a. (texto mimeo de trabalho).

HAMILTON, D. Da dialética à didática. São Paulo: PUC-SP, 2001b. (texto mimeografado de trabalho).

MARIN, A. J. Com o olhar nos professores. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 44, p. 8-18, 1998. (O professor e o ensino - novos olhares).

MARIN, A. J. A construção do conhecimento sobre o trabalho docente e a didática em suas várias feições. In: **Didática e trabalho docente**. Araraquara: JM, 2005, p. 159-178.

MARIN, A. J.; MONTEIRO, M. I. Reações de crianças e professores diante da dificuldade de entendimento em salas de aula: a visão dos alunos. **Nuances**, v. 4, n. 4, p. 100-106, 1998.

MARTINS, J. S. **A sociabilidade do homem simples**. São Paulo; Hucitec, 2000.

MIALARET, G. Teoria, prática e pesquisa em pedagogia. In: DEBESSE, M.; MIALARET, G. **Tratado das ciências pedagógicas**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1974, p. 123-199.

MONTEIRO, M. I. Práticas de alfabetização, relações com o processo de avaliação e controle de aprendizagem. In: BUENO, J. G. S.(Org.) **Escolarização, práticas didáticas, controle e organização do ensino**. Araraquara: JM, 2002, p. 69-87.

OLIVEIRA, L. P. A. O controle do corpo no início do ensino fundamental: entre a disciplinarização e a não disciplinarização. In: BUENO, J. G. S. **Escolarização, práticas didáticas, controle e organização do ensino**. Araraquara: JM Editora, 2002, p. 39-67.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 2002.

PILETTI, C. **Didática Geral**. São Paulo: Ática, 1985.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C. Pedagogia, formação de professores – e agora? Problemas decorrentes das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia. In: DALBEN, A. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente** – avaliação educacional, educação a distância e tecnologias da informação e comunicação, educação profissional e tecnológica, ensino superior, políticas educacionais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 831-852.

RATKE, W. **A nova arte de ensinar de Wolfgang Ratke**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Edunesp, 1998.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam... São Paulo: Moderna, 2004.

VINCENT, G; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, 2001.

COMO CITAR ESTE TEXTO:

MARIN, A. J. Didática geral. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Curso de Formação de Professores**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 16-32, v. 9.

FORMAÇÃO DIDÁTICA DO EDUCADOR CONTEMPORÂNEO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Celso dos S. Vasconcellos

Doutor em Didática

Libertad — Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica.

I-DESAFIOS DA FORMAÇÃO DIDÁTICA

A formação dos educadores é uma demanda constante. Se a formação ao longo da vida é, em função dos avanços teóricos e práticos, uma exigência em qualquer campo profissional no caso dos educadores de profissão, ela se torna especial por, pelo menos, três razões. A primeira refere-se à enorme complexidade de nossa atividade (uma das mais exigentes do ser humano, quando exercida no seu autêntico sentido), com o agravante da sua recente crise de sentido, como decorrência da queda do mito da ascensão social por meio do estudo (esta crise se traduz na pergunta sincera do aluno: “Professor, estudar para quê?”). A segunda diz respeito à crescente demanda da sociedade em relação às atribuições da escola (trânsito, consumo, drogas, doenças sexualmente transmissíveis, violência, gravidez na adolescência, ecologia). Por fim, a terceira está representada pela frágil formação inicial dos educadores, tanto pela qualidade da formação frequentemente disponibilizada, quanto pela falta de interesse do acadêmico na sua formação, reflexo, entre outras coisas, da vivência curricular, logo no início do Ensino Fundamental, marcada pelo Imprinting Escolar Instrucionista (VASCONCELLOS, 2010b, 102).

A Didática é um dos campos teóricos (ou teórico-metodológicos) mais específicos da função docente, pois dominar bem uma área de conhecimento não nos faz professores, mas especialistas naquela área; se adicionarmos saberes éticos e de cultura geral, passamos a ser pessoas interessantes especialistas em determinada área de conhecimento. Mas para que nos tornemos professores, educadores de profissão, devemos dominar ainda os saberes pedagógicos, que têm na Didática seu eixo articulador. Os antigos intuíam isto ao dizer que “Para ensinar o latim a João, é preciso conhecer o latim e o João”. Não é tudo, mas já apontavam para

a necessidade de outros saberes, para além dos que se ia ministrar. *Sendo assim, a Didática ocupa um lugar privilegiado na vida do professor, certo?* Nem sempre... São muitas as manifestações da falta de percepção do valor da Didática como um poderosíssimo instrumento de trabalho. Citamos, inicialmente, a pesquisa feita pelo Ibope junto a professores de todo o Brasil e publicada na Revista Nova Escola, de novembro de 2007. Nela, 70% dos professores apontam como um dos principais problemas da sala de aula a desmotivação dos alunos; 69%, a indisciplina e a falta de atenção; ao mesmo tempo, em outra pergunta, 90% afirmam que estão satisfeitos com a própria didática! Qual seja, parece que a Didática nada tem a ver com o enfrentamento destes problemas tão desafiantes da sala de aula.

A exigência de maior ou menor ênfase na formação, para qualquer atividade humana, está relacionada à relevância e à complexidade da mesma. Ora, no caso da Educação Escolar, estamos nos movimentando, ao mesmo tempo, em um campo da maior importância para a sociedade e para os sujeitos, e da maior complexidade. Considerando apenas o recorte epistemológico da atividade docente, no caso, a questão do processo de conhecimento, a partir da contribuição de Vygotsky acerca da questão da Zona de Desenvolvimento Proximal, sabemos que, com este conceito, um antigo dilema da Didática pôde ser superado: ou o professor chegava muito cedo e o aluno não tinha como aprender, ou muito tarde e o aluno já tinha aprendido. O aporte vygotskyano nos esclarece que, na verdade, existem no sujeito não um nível de desenvolvimento, mas dois: o nível de desenvolvimento real, que corresponde àquilo que o sujeito já internalizou, pode fazer sozinho, e o nível de desenvolvimento potencial, aquilo que está em fase de construção, é capaz de fazer com a ajuda de parceiros qualificados (ex.: o professor ou os colegas de classe). Ora, se a intervenção do professor for abaixo do nível real, de fato não atingirá o aluno, pois, como este já sabe, já domina determinado tipo de conhecimento, não se interessará; da mesma forma, se for acima do nível potencial, o aluno nem compreenderá o que o professor está propondo, portanto, também não se interessará. Isto significa que, para atingir o aluno, o professor terá de atuar justamente na sua ZDP; ocorre que, se tiver 35 alunos em sala, corre o risco de ter 35 ZDPs!¹ Vejam a enorme complexidade, ainda que considerando apenas um pequeno recorte da atividade docente.

1. É certo que, na prática, as zonas de desenvolvimento proximal dos alunos se assemelham em função da idade, do repertório cultural partilhado, do grau de mobilização etc.

Neste texto, vamos tocar em questões muito delicadas. Gostaríamos que as reflexões propostas fossem compreendidas como uma espécie de Manifesto a Favor da Didática. Muito sinteticamente, a Teoria Dialética da Atividade Humana aponta que as condições de realização de uma atividade estão relacionadas ao Querer e ao Poder do sujeito (individual e coletivo). O Poder se funda no Saber e no Ter (Condições Materiais e Condições Políticas). O Querer, por sua vez, vem do Desejo e/ou da Necessidade (VASCONCELLOS, 2010b). O

objetivo do texto é fortalecer tanto o Querer quanto o Poder do professor, por meio da Didática, certamente considerando todos os limites desta forma de mediação, mas também suas potencialidades. Esta, no entanto, como já começamos a perceber, não é uma tarefa fácil, sobretudo porque vamos mexer com crenças muito enraizadas que se tornaram naturais, esquecendo-se de que são produtos históricos-culturais. Significa dizer que essas crenças não correspondem a uma essência metafísica, mas a construtos humanos que tiveram uma gênese e um desenvolvimento, que nem sempre foram assim e nem precisam continuar assim para sempre. Daí a necessidade, em alguns momentos, de um posicionamento mais contundente, justamente para provocar este estranhamento com algo que parece tão normal. Nosso desejo, portanto, é contribuir com o trabalho dos educadores; só que não através de palavras fáceis, de discursos demagógicos de “elevação de autoestima”, e sim de elementos teóricos, metodológicos e práticos da Didática.

1. DESCOMPASSO ENTRE ENSINO E APRENDIZAGEM

O enfoque que assumimos, como apontamos na Introdução, é o da Didática como articuladora do Ensino e da Aprendizagem. Isto pode parecer elementar e, de fato, o é do ponto de vista lógico. Todavia, já da perspectiva histórica, esta articulação está muito longe de acontecer, uma vez que é enorme o descompasso entre os esforços empreendidos com a intenção de ensinar e os resultados efetivamente alcançados em termos da aprendizagem dos alunos.

Considerando que o ser humano sempre aprende (de acordo com o bom senso dos educadores mais sensíveis e as contribuições das Neurociências), ao afirmarmos que os alunos não estão aprendendo, queremos dizer que não estão se apropriando daqueles elementos indispensáveis da cultura ou que não estão aprendendo tudo o que podem e têm direito. Colocamo-nos em um plano de constatação de uma realidade feita pelo próprio professor, pelo professor do ano seguinte, pelos altos índices de repetência e evasão, pelas pesquisas sobre analfabetismo funcional, pelos empresários que recebem os egressos do Ensino Superior, pelas avaliações de sistema. Os dados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) têm revelado sistematicamente, por exemplo, que mais da metade dos alunos concluintes da 8ª série/9º ano não dominam competências básicas de leitura e de escrita. Não podemos absolutizar os dados, uma vez que sempre são relativos (o que captam e o que deixam de captar; a forma como foram aplicados e analisados etc.). No entanto, como vemos, são muitos os indicadores que confirmam o problema da não-aprendizagem dos alunos. Vale destacar que não estamos julgando a competência cognitiva dos educandos (“os alunos não são capazes de aprender”), muito pelo contrário, este tipo de preconceito é que combatemos.

De imediato, esclarecemos também que não se trata de julgamento moral dos educadores — até porque, como registramos, há intenção de ensinar —, mas de uma constatação da realidade.

O DESCOMPASSO ENTRE ENSINO E APRENDIZAGEM E A FORMAÇÃO DOCENTE

A compreensão do fenômeno da não-aprendizagem dos alunos nos remete a um enorme e complexo conjunto de fatores. Como diz o ditado africano, *É preciso toda uma aldeia para se educar uma criança*, não sendo, portanto, tarefa só da escola e do professor. Desejamos aqui refletir sobre um destes fatores: a formação didática do educador.

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

2. FRAGILIDADE DA FORMAÇÃO DIDÁTICA

A história da fragilidade da formação docente é longa. Apontamos três grandes momentos marcados pela falta de: teoria, interesse dos dirigentes e interesse do professor. A obra de Comenius (1592-1670), *Didática Magna*, considerada uma das primeiras sistematizações científicas da *arte de ensinar*, é de meados do século XVII (várias elaborações entre 1621 e 1657). Antes, havia textos esparsos, desde as reflexões sobre educação de Platão (428-348/7 a.C.); Aristóteles (384 – 322 a.C.); até obras como *Institutio Oratória*, de Quintiliano (35-95); *De Magistro*, de Santo Agostinho (354-430); *Eruditio Didascalica*, de Hugo de São Vitor (1096-1141); *De Magistro*, de Santo Tomás (1225-1274), ou mesmo a contribuição de autores como Erasmo (1466-1536) e Lutero (1483-1546), mas que tinham, de um modo geral, mais um caráter de orientação moral do que propriamente de reflexão sobre os fundamentos do ensino. Com *De Disciplinis*, de Vives (1492-1540), com a *Ratio Studiorum* (1599), dos Jesuítas, e com o *Memorial de Frankfurt* ou o *Aporiam Didactici Principio*, de Ratke (1571-1635), já há uma maior sistematização e fundamentação do ensino, bem como uma aproximação da organização do cotidiano escolar (embora ainda se mantenha uma forte carga religiosa, sobretudo na *Ratio*). Portanto, como as produções sobre o ensino eram raras, pouco específicas e ainda de difícil circulação (a imprensa é só de meados do século XV), foram séculos de exercício do magistério sem a possibilidade de fundamentação maior por falta da existência da mesma. Em um segundo momento, final do século XVIII, início do XIX, já

há teoria disponível, mas foram os governantes que não tiveram interesse em formar bem os professores, pelo perigo que poderiam oferecer à ordem dominante. No final do século XX e início do XXI, há teoria e governos desejando a formação docente, mas falta o querer de muitos professores, porque a profissão se tornou desinteressante ou porque acham que não precisam de formação (familiaridade).

Vamos partir de uma situação bem concreta: o professor percebe um aluno que não está aprendendo, qual é a sua postura? Certamente, além de seu compromisso, da compreensão que tem de seu papel, o repertório de intervenções tem muito a ver com sua formação didática. Em alguns casos, afirma: “Já fiz tudo o que estava ao meu alcance” e quando perguntamos o que foi feito, diz com a confiança do dever cumprido: “Chamei sua atenção, mudei-o de lugar, coloquei de castigo, mandei um bilhete para os pais, mandei para a direção, chamei os pais, solicitei encaminhamento para serviços especializados (médico, psicológico, fonoaudiológico, neurológico etc.), comuniquei ao Conselho Tutelar”. *Diante destas providências, podemos nos perguntar: para fazer isto, seria preciso ter formação específica para o exercer o Magistério?*

Há casos em que o professor chama os pais e diz: “Seu filho não está aprendendo, têm que fazer alguma coisa...”, como se a responsabilidade pelas aprendizagens escolares fosse dos pais. *Quem é o profissional que, na sociedade, tem como tarefa ensinar, isto é, cuidar para que o aluno aprenda?* Para se ter uma ideia do grau do equívoco, imaginem os pais levarem o filho ao dentista e este afirmar: “Seu filho tem problema no dente, precisam procurar alguém que cuide disto...”. Notem bem: uma coisa é chamar os pais e dizer que o filho não está aprendendo e indagar: *“Há alguma informação relevante que poderiam me dar, que poderia ajudar meu trabalho com ele?”*. Outra coisa é quando o sentido é de “Deem um jeito para que ele aprenda”.

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

Há uma visão de que o problema da formação docente está na necessidade de atualização: tecnologias da comunicação e informação, inclusão, diversidade, transdisciplinaridade etc. Não temos a menor dúvida desta demanda. Todavia, antes de mais nada, é preciso que

haja tomada de consciência de que este despreparo passa por um aspecto absolutamente elementar de sua atividade: a Didática, o processo de ensino-aprendizagem. Nas formações continuadas, quando perguntamos aos professores quais são as exigências básicas para a aprendizagem dos alunos, poucos apontam o conjunto dessas exigências ou, pelo menos, uma delas e, de um modo geral, não sabem justificar o porquê da exigência apresentada (sabem que se trata de um aspecto importante na aprendizagem, porém não sabem justificá-lo).

Se fôssemos aplicar com os professores o mesmo critério que utilizam com alunos (exigir no mínimo 50% de acerto), apenas 20% seriam aprovados, pois, das seis exigências essenciais (como veremos abaixo), 80% colocam duas ou menos. Há professores que respondem frente e verso e não apontam sequer uma categoria epistemológica; falam da função da escola, da formação da cidadania etc., só que não é isto que está sendo perguntado! Nesta mesma direção aponta pesquisa do prof. Fernando Becker (*A Epistemologia do Professor*, 1993): o despreparo dos docentes para um dos aspectos nucleares de sua atividade — o processo de conhecimento —, é tal que estranham serem indagados a respeito de como seus alunos conhecem, chegando mesmo um professor a afirmar “Te confesso que nunca tinha pensado nisso” (1993, p. 53). *O que estará fazendo em sala um professor — e sabemos perfeitamente que não é um caso isolado — que sequer compreende como seu aluno aprende?* Muito provavelmente não será construção do conhecimento, mas mera transmissão.

Muitos professores nem desconfiam da sua frágil formação, uma vez que até tiveram acesso à teoria na formação acadêmica, mas não se dão conta de que foi na base instrucionista, tanto o contato com o conteúdo (mera exposição do professor ou de algum grupo encarregado do “seminário”), quanto a sua avaliação (reprodução do discurso da aula, do livro ou da apostila). Como viram aquela matéria, foram avaliados e aprovados, acreditam que de fato sabem. Quando se pede que expliquem com suas palavras (indicador básico da assimilação, da internalização do saber), chega a ser constrangedor, visto que, simplesmente, repetem os fragmentos de teoria de que ainda se lembram. Se forem piagetianos, dizem que a aprendizagem se dá por assimilação e acomodação; se forem vygotksyanos, afirmam que a aprendizagem se dá na zona de desenvolvimento proximal. Todavia, não vão além disto, não conseguem explicar como se dá o processo.

RELAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO FRÁGIL E LÓGICA CLASSIFICATÓRIA E EXCLUDENTE

Há uma forte vinculação entre a formação frágil e lógica classificatória, e excludente. Como muitos docentes não sabem como trabalhar com os alunos concretos que têm, em decorrência da frágil formação, acabam excluindo-os do processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, a lógica classificatória e excludente presente na escola (e na sociedade) “pro-

tege” a frágil formação da crítica, uma vez que, a priori, já se sabe que o problema está no aluno (e/ou na sua família), “obviamente” (“*As verdades são mentiras de que os homens se esqueceram o que são*”. – Nietzsche). Só para se ter uma ideia do grau de introjeção desta lógica, há pais que entram com processo na justiça para que a escola reprove seu filho....

Um aspecto que nos incomoda bastante, faz pensar e desafia o entendimento, é o quanto os professores não se implicam na questão do fracasso escolar. Diante de alunos que não estão aprendendo, um número significativo de professores simplesmente apontam a reprovação como solução, seja para “motivar” aluno para a aprendizagem, seja para “educar”, mostrar que não podem agir de determinada forma que serão punidos. A prática de responsabilizar o aluno pelo seu fracasso não é nova.

A frágil formação pedagógica como um todo e a falta de domínio didático do professor, em particular, levou ao longo da história a um conjunto de equívocos. Tomamos como referência a escola elementar, de Gramática, uma vez que será a base da escola moderna. Quando houve uma significativa expansão no século XII, em função — entre outras coisas — da retomada do crescimento urbano, a questão se evidenciou e sucessivas foram as iniciativas inadequadas para resolver os problemas no comportamento e na aprendizagem. A primeira grande medida tomada foi o uso da vara (fêrula, bastão, posteriormente, palmatória-fêrula de palmeira) (PETITAT, 1994, p. 56). O professor usa o *argumentum ad baculum*, isto é, o argumento que apela para o báculo, para o bastão, para o castigo físico. Tal recurso foi tão utilizado que, comumente, o mestre de Gramática é representado nas iluminuras, pinturas, baixos relevos ou esculturas medievais ou modernos com a vara ou a palmatória na mão. O crescimento do sentimento de repugnância pelo castigo físico (ARIÈS, 1981, p. 181) fez com que outras formas de disciplinamento fossem adotadas. Uma delas foi a humilhação. Na França do século XVIII, por exemplo, difundiu-se a ideia de que era preciso humilhar a infância para melhor educá-la.

Outra forma utilizada, só que de maneira não consciente ou não assumida, foi a pressão de enquadramento do aluno pela avaliação. Em um primeiro momento, foi a emulação, a competição entre os alunos pelo melhor desempenho, obtendo-se assim melhor comportamento (muitas vezes associada à prática de delação dos colegas). A *Ratio Studiorum* (1599 ver CÓDIGO... 2009), dos colégios jesuítas, recomendava este procedimento ao prefeito de estudos e aos mestres. A outra forma de uso da avaliação como elemento de controle de comportamento foi a ameaça da reprovação. Esta, como sabemos, lamentavelmente tem fortes reflexos até hoje. Com a crescente crítica ao uso da avaliação como instrumento de poder autoritário, sobretudo a partir dos anos 1970, abre-se o campo para a busca de novas alternativas no controle disciplinar. Sem que tivesse havido um avanço na formação pedagógica dos docentes, a perspectiva de medicalização ganhou espaço (COLLARES; MOYSÉS, 1996).

Inicialmente, na forma de “encaminhamentos” para especialistas, e mais recentemente pelo uso quase que indiscriminado de drogas, notadamente a *Ritalina* (cloridrato de metilfenidato). Qualquer manifestação que não se enquadre nas expectativas do professor, já há a suspeita de Hiperatividade ou Déficit de Atenção. Esta visão se propagou de tal forma que existem testes em revistas ou em sites para que pais e professores avaliem se seus filhos ou alunos são portadores de TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade) (VASCONCELLOS, 2009).

3. SOBRE O DESINTERESSE PELA FORMAÇÃO DIDÁTICA

Constatamos este paradoxo: alunos não aprendendo e muitos professores revelando desprezo pela formação, seja inicial, seja continuada. Vejamos alguns indicadores disto. Formação Inicial: futuro professor procura curso mais curto, procura curso menos exigente, chega atrasado na aula; sai antes; não lê ou só o faz para fazer prova ou trabalho; conclui curso sem ter lido uma obra por completo, tem *xerox* de *xerox*; pede para outro assinar lista de presença; cola (o importante é tirar nota; isto demonstra o quanto o futuro professor aprendeu sobre a escola, o quanto incorporou o “esquema” - *Imprinting*); acha que não precisa fazer o estágio, pede para só assinarem. Formação Continuada: desprezo pela teoria; acha bobagem ter reuniões de formação toda semana (HTPC); falta às reuniões; chega atrasado; sai antes; não participa da reunião (nem para sugerir, nem para criticar); fica conversando durante reunião (conversas paralelas); busca congresso/seminários só em função do certificado; pouco lê ou pesquisa.

Como entender a falta de interesse pela formação pedagógica?

ARMADILHA PARA O PROFESSOR

Levando a sério os antigos, precisamos “conhecer o João”, qual seja, quem é nosso interlocutor, o professor em formação. Como dizia o jovem Marx, *a arma da crítica não pode se esquecer da crítica das armas*, para que não caiamos em abordagens voluntaristas, moralistas. Há uma lógica estrutural que nos consome e suga nossa alma.

Certamente, há uma diversidade enorme de situações dos professores. Todavia, podemos apontar uma verdadeira armadilha historicamente montada — e muito bem montada, registre-se — para o professor, por aqueles que não têm interesse em uma escola de qualidade social (e por aqueles que são por eles seduzidos, cooptados, com maior ou menor grau de consciência desta cooptação):

- * Desmorte Social.
- * Currículo Disciplinar Instrucionista e Avaliação Classificatória, e Excludente.
- * Condições Precárias de Trabalho.
- * Formação Frágil.
- * Justificativas Ideológicas para o fracasso dos alunos (Vasconcellos, 2010b: 20).

Destes cinco pontos — que sintetizam aspectos estruturais e pessoais, objetivos e subjetivos —, comumente, os professores destacam com muita ênfase o 3º e o 1º no que diz respeito à situação da família (falta de apoio, transferência de responsabilidades para a escola etc.). Em relação à formação, vários falam dela, mas no sentido de se manterem atualizados, de acompanharem os novos saberes que “vão rapidamente surgindo na sociedade do conhecimento” (reproduzindo um pouco o discurso neoliberal e a necessidade de “competências”). Poucos são os que percebem ou admitem o gravíssimo problema da formação inicial.

CAUSAS DO DESINTERESSE

A partir deste difícil contexto do educador, apontamos os seguintes fatores subjacentes ao desinteresse pela formação:

1) Não quer ser professor; falta a opção pelo Magistério.

- * Não tem afinidade, vocação.
- * Não quer ser professor nas condições degradadas atualmente.
- * Não quer ser em função da representação social negativa da profissão docente (muitas vezes, os próprios pais não aceitam a opção dos filhos pelo Magistério!).

2) Acha que já sabe

- * Forte presença do senso comum no ensino:
- * Todo mundo já ensinou algo a alguém, o que leva as pessoas a acharem que podem ser professores. Não percebem que uma coisa é ensinar algo a alguém (o que qualquer um pode fazer), e outra é ensinar os saberes necessários a todos (tarefa de mestre!).
- * Todo mundo passou pela escola, onde aprendeu a ser professor (instrucionista). Esta é uma das especificidades do magistério: vivemos muitos anos

no campo que vamos nos formar profissionalmente antes de iniciarmos a formação profissional propriamente dita, e acabamos esquecendo que aquela vivência já era formativa, e muito, já que fica fortemente entranhada no sujeito (Imprinting Escolar).

- ✳ Formação frágil disponibilizada ao Professor (Falta de contato com obras dos grandes pedagogos; convivência com professores com formação também frágil; dicotomia Teoria-Prática: faça o que o digo, não faça o que eu faço).
- ✳ Não se sente questionado pelo passado remoto: faz o que “sempre foi feito” (distorção que vem desde a Idade Média)
- ✳ Não se sente questionado pelo passado próximo: faz o que foi feito com ele quando era aluno (Imprinting Escolar Instrucionista).
- ✳ Não se sente questionado por práticas de inovação por falta de conhecimento das que estão em andamento (dos colegas ou de outras escolas).
- ✳ Não para a fim de refletir, em função da rotina alienante (comporta-se como se estivesse no “piloto automático”).
- ✳ Não se sente questionado pela não-aprendizagem dos alunos em função das justificativas ideológicas para o fracasso.

O *Imprinting* Escolar Instrucionista (Vasconcellos, 2010b: 102) tem se revelado uma categoria importante para ajudar a entender este paradoxo da falta de interesse pela formação didática. *Vejam os: por que há tantos médicos, engenheiros, advogados exercendo o magistério e tão poucos professores atuando como médicos, engenheiros ou advogados?* Para além das questões corporativas (CRM, CREA, OAB), há aqui uma questão de saber profissional. O professor não se atreve a entrar numa sala de cirurgia porque nem sabe como pegar o bisturi ou onde fazer a incisão; já o médico não vê muito problema em entrar na sala para dar aula porque acha que sabe o que é ser professor. Onde aprendeu? No *Imprinting* Escolar, nos primeiros anos do Ensino Fundamental (“Agora é sério, agora é para valer, um aluno atrás do outro, acabou o lúdico, acabou a rodinha, acabou o parquinho...”). O que não sabe é que esta estampagem que teve foi de caráter instrucionista e não mediador. Mas, como estamos analisando, não é só o médico que despreza a necessidade de formação didática; muitas vezes, também o futuro professor, uma vez que, assim como o médico, acha que não precisa de formação porque já sabe o que é ser professor, o que tem de fazer em sala. Depois, no cotidiano escolar, este professor fica absolutamente desarvorado, impotente, diante das dificuldades na aprendizagem ou na disciplina, e responsabiliza o aluno.

Políticas, estruturas são necessárias, mas não suficientes. Quando falta o Querer do professor, toda conversa sobre formação é vista como “colóquio flácido para acalantar bovino” (“conversa mole para boi dormir”). Na Atividade Humana, o Querer não é tudo, mas tudo passa pelo Querer. A questão nuclear não é o pouco saber do professor, mas a falta de querer aprender, de querer se superar.

4. A FORMAÇÃO DIDÁTICA COMO EXIGÊNCIA PARA A SUPERAÇÃO DO DESCOMPASSO ENSINO-APRENDIZAGEM

O termo que Vygotsky utiliza em seus escritos pode nos ajudar a fortalecer o enfoque da Didática que assumimos, qual seja, como articuladora do ensino e da aprendizagem. A palavra russa *obuchenie* tem um sentido tanto de ensino, quanto dos seus efeitos sobre os alunos, do desenvolvimento gerado e do crescimento cognitivo (Daniels, 2003: 21), *algo como “processo de ensino-aprendizagem”, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas* (OLIVEIRA, 1993, p. 57; ver também NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p. 71).

Voltando àquela situação anteriormente apontada do aluno que não estava aprendendo, o professor que, além do compromisso, tem uma boa formação didática vai recorrer a um grande leque de mediações, seja no que diz respeito às dimensões básicas da atividade docente (Trabalho com o Conhecimento, Organização da Coletividade e Relacionamento Interpessoal), seja quanto à gestão escolar, naquilo que mais diretamente interfere no processo didático. Por exemplo:

- ✦ Adequação das expectativas: ser professor dos alunos concretos que tem (e não de "determinados conteúdos"). Partir de onde o aluno está e não de onde “deveria estar”. Para tanto: incentivar o aluno a dizer “com as suas palavras”; adequar o nível de dificuldade das atividades (sucesso à autoestima); tratar o aluno pelo nome (e não por apelido); propiciar trabalho de monitoria entre os alunos e incentivar horário de estudo em sala e ofertar roteiro de orientação de estudo.
- ✦ Abordar o conteúdo de forma diferente e dialogar sobre as dificuldades encontradas (investigação).
- ✦ Conhecimento mais profundo da realidade dos alunos, por meio do diálogo e da convivência com eles no recreio/intervalo.

- ✱ Superação da síndrome de encaminhamento de alunos para coordenação, orientação ou direção; da solicitação de presença de profissionais especializados na escola (psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo, assistente social etc.); e de encaminhamento de alunos para serviços especializados por qualquer motivo.
- ✱ Estabelecimento com os alunos das Regras de Trabalho/Contrato Didático.
- ✱ Trabalho com sanção por reciprocidade (Piaget) com alunos e garantia de clima de respeito: direito à dúvida e ao erro.
- ✱ Desenvolvimento da responsabilidade coletiva pela aprendizagem e disciplina em sala.
- ✱ Busca da combinação das diferenças e não sua eliminação, separação ou antagonização. Não rotulação por parte do professor, proibição de rotulação pelos colegas.
- ✱ Manutenção do mesmo coletivo de alunos de um ano para outro.
- ✱ Trabalhar com: grupos, seminários, jogos, estudo do meio, experimentação, problematização, complexos temáticos, temas geradores, projetos.
- ✱ Incentivar participação ativa do aluno em sala de aula e na construção do contrato didático.
- ✱ Solicitar devolutiva dos alunos sobre sua atuação, apoiar os representantes de classe, incentivar a participação nas organizações estudantis (Grêmios, Rádio, Clube de Ciências, Comunidade de Jovens, Informática, Teatro, Associação de Antigos Alunos etc.).
- ✱ Desenvolvimento de um projeto de vida ou de construção coletiva do PPP; participação de pais e alunos.
- ✱ Uso do PPP como instrumento de luta para ampliação da autonomia da escola e publicação de fácil acesso da comunidade ao PPP, com consequente avaliação do PPP.
- ✱ Ciclos de Formação.
- ✱ Currículo estruturado por Projetos/Temas.
- ✱ Trabalho com Salas-Ambiente e diminuição do número de professores na 2ª Fase do Ensino Fundamental.

- * Aulas duplas para permitir trabalho mais aprofundado.
- * Montagem de Quadro Geral de Saberes do Ciclo/Segmento.
- * Cochichos durante a aula, por meio dos quais os alunos trocam informações e/ou levantam questões sobre a matéria.
- * Uso de livros didáticos para compor biblioteca escolar ou de classe, como material de consulta (e não como roteiro de aula).
- * Grupos Operativos em sala com: exercícios que levam a pensar e não mecanizar; tarefas significativas; montagem de Cantinhos Temáticos na sala.
- * Elaboração pelo professor do próprio material didático.
- * Observação pelo professor do estudo, da produção dos alunos em sala.
- * Clareza para os alunos dos objetivos do trabalho em sala de aula e flexibilidade para reorganização do tempo e do espaço, com enfrentamento de pressões equivocadas da comunidade e demonstração de competência, e de unidade do grupo para enfrentar resistências.
- * Ambiente de confiança, de liberdade, de inovação.
- * Diálogo com Pais e ajuda a eles para elevarem o nível de expectativa em relação à escola.
- * Abertura da escola à comunidade (“porosidade”).
- * Visita a outras escolas; receber visitas.
- * Participação dos alunos em eventos fora da escola.
- * Mediação junto aos alunos: acolher, provocar, subsidiar e interagir.
- * Trabalho coletivo constante na escola (Reunião Pedagógica Semanal/HTPC).
- * Montagem de Biblioteca Pedagógica na escola e planejamento conjunto com colegas.
- * Professor se sentir competente e autorizado a ousar, a criar.
- * Avaliação como forma de qualificar, de ajudar a crescer, e não de classificar e excluir, ao longo do processo e não em momentos estanques. Através de atividades cotidianas realizadas pelos alunos (exercícios, produções de texto, relatórios, pesquisas feitas em sala, tarefas).

- ✱ Interação com trabalho do aluno até que chegue a um nível satisfatório; sinalização de problemas e devolução para aluno re-elaborar, dando ênfase no essencial e recuperando a aprendizagem no ato mesmo do ensino.
- ✱ Questionamento: por que o aluno não está aprendendo? , com identificação clara, através da avaliação, das necessidades dos alunos.
- ✱ Compromisso com a aprendizagem essencial por parte de todos: em sala e durante a aula e com a aprendizagem mínima necessária e não com a “média” (o desafio do professor não é gerar nota e sim aprendizagem). Atendimento logo no começo: “Parar” (retomada, revisão, redirecionamento, reenfoque, reelaboração, reforço, reflexão, replanejamento, retrabalho, reconstrução, transformação, mudança, alteração do ritmo/ abordagem).
- ✱ Atividades avaliativas que levem a refletir, a estabelecer relações (funções psicológicas superiores). Lembrando que a avaliação não é só do cognitivo. Há uma Formação Humana: Conceitual, Procedimental e Atitudinal.
- ✱ Superação da exigência de assinatura dos pais nas avaliações e não vinculação da reunião de pais à entrega de notas.
- ✱ Não mudança do ritual de sala de aula só porque é “avaliação”; superação da “semana de prova”.
- ✱ Não “fossilização”: anulação de resultados superados. Sugerir que os alunos elaborarem sugestões de atividades/questões. Promover a autoavaliação do professor e do aluno (metacognição), e análise das atividades de avaliação pelos próprios alunos (autocorreção ou correção mútua, sem “valer nota”).
- ✱ Clara explicitação para os alunos dos objetivos da avaliação.
- ✱ Uso de portfólios para acompanhamento e registro.
- ✱ Entendimento do erro como hipótese na construção do conhecimento, portanto, como elemento de interação.
- ✱ Trabalho com alunos e pais sobre o sentido da mudança da avaliação (núcleo: aprendizagem, desenvolvimento e alegria crítica).
- ✱ Avaliação Socioafetiva: não vinculada à Aprovação/Reprovação. O aluno escolhe o momento para ser avaliado.
- ✱ Gravação das aulas para análise posterior.

- ✱ Sentir-se autorizado a fazer o que acredita: parar a fim de atender os alunos, tentar outras abordagens, usar novos recursos didáticos.
- ✱ Assembleias de classe (periódicas ou em função de necessidade) para refletir aberta e sistematicamente sobre os problemas surgidos.
- ✱ Aulas assistidas (e refletidas) por colegas.
- ✱ Avaliação externa da instituição.
- ✱ (Re)Opção: professor decidido a ficar — inteiro — no magistério (ou mudar de profissão).
- ✱ Participação em grupo de estudo.
- ✱ Respeito ao aluno; valorização da sua cultura, do seu conhecimento prévio.
- ✱ Compromisso com a aprendizagem, desenvolvimento e alegria crítica (docta gaudium) de todos.
- ✱ Cultivo da humildade, respeito, alegria/entusiasmo e da Pesquisa/Estudo.
- ✱ Revisão de crenças, superação de preconceitos, acreditando sincera e profundamente que todo aluno pode aprender (e o professor pode ensinar).
- ✱ Cultivo de amizades com partilha de dúvidas, angústias, descobertas com colegas.
- ✱ Permanência na mesma escola (não à rotatividade) e participação na construção do PPP, com posicionamento crítico e propositivo frente ao sistema educacional e social, bem como com compromisso com a mudança social (ter em mente um horizonte maior).
- ✱ Exercício da autocrítica.

Estas práticas, se tomadas isoladamente, não farão a “revolução”, porém, por meio delas podemos avançar no sentido de aproximar o ensino da aprendizagem. Nosso grande objetivo ao trazê-las aqui é mostrar que há possibilidades quando se tem uma sólida formação didática.

II—FUNDAMENTANDO A DIDÁTICA: O QUE É NECESSÁRIO PARA QUE O ALUNO APRENDA?

Nos últimos anos, tem crescido a diversidade dos espaços, tempos ou modos de ensinar e aprender. Podemos rapidamente lembrar do impacto da educação a distância com as novas

tecnologias de informação e comunicação, as iniciativas educativas de empresas, sindicatos, partidos, movimentos sociais, a multiplicação dos cursos de especialização e pós-graduação, o surgimento de novos cursos nas universidades, o ensino doméstico (*homeschooling*), as iniciativas das redes de televisão (canais abertos ou a cabo). São tantas as iniciativas que ganha consistência a ideia de uma Cidade Educadora ou de uma Educação que ocorra em toda a Cidade, ao invés de em alguns lugares específicos, como no passado (família, igreja, escola). Também nestas instituições clássicas têm ocorrido mudanças nas formas de ensinar e aprender. Tomando como referência a escola, por exemplo, constatamos inovações na organização do currículo (ciclo, módulo, para além da série; trabalho com temas geradores, projetos, complexos temáticos, para além da lógica disciplinar instrucionista etc.). Todavia, por maior que seja a diversidade da prática educativa, existem alguns princípios do ensinar e do aprender que são fundamentais. Vamos nos aproximar de um deles: as condições subjetivas necessárias para a aprendizagem.

Nossa preocupação de fundo, como afirmamos acima, é o quadro delicado da educação brasileira. Diante da constatação do fracasso estrutural da escola, almeja-se buscar alternativas, o que é absolutamente necessário e desejável. Porém, do ponto de vista teórico-metodológico, pode haver uma precipitação e se partir para a busca de soluções sem que haja clareza:

- ✱ o problema, pois uma coisa é sofrer a realidade (“sentir na pele”) e outra é compreendê-la;
- ✱ do horizonte, da finalidade, uma melhor definição daquilo que queremos (função social da escola).

Ora, se o Plano de Ação, no autêntico sentido e não como mera formalidade, é fruto da tensão entre a Análise da Realidade e a Projeção da Finalidade (VASCONCELLOS, 2010c), e se não temos clareza de uma e de outra, muito provavelmente chegaremos a práticas equivocadas, ainda que cheias de boa intenção.

Vimos que emerge cada vez com mais força a questão: *Por que os alunos não estão aprendendo?* Para não nos perdermos em mil elucubrações, para respondê-la radicalmente, temos de enfrentar uma outra: *O que é necessário para que o aluno aprenda?* É o que, muito brevemente, faremos agora.

Toda situação educativa — mesmo quando nos referimos à aprendizagem de procedimentos e valores, e não só de conceitos —, por implicar atos de consciência, envolve o conhecimento:

Parece-me importante dizer da impossibilidade, em todos os tempos, de termos tido e de termos uma prática educativa sem conteúdo, quer dizer, sem objeto de conhecimento a ser ensinado pelo educador e apreendido, para poder ser apreendido pelo educando. E isto precisamente porque a prática educativa é naturalmente gnosiológica (FREIRE, 1991, p. 45).

Conhecer é **construir significados**; esta é a grande busca do ser humano, uma das suas necessidades mais radicais. Se repararmos bem, no cotidiano estamos atribuindo sentido aos fatos mínimos que nos rodeiam (*“Por que será que aquela senhora atravessou a rua por ali?”; “O que ele quis dizer quando se referiu àquilo?”*). A falta de significado, aliada à sensação de impossibilidade de chegar a ele, leva o homem à angústia, ao desespero e, no limite, à loucura. Na escola, vamos, pessoal e coletivamente, construir significados sobre diversos campos da existência, com a mediação de saberes considerados fundamentais para a formação humana. A construção de significados (“produto”) se dá pelo **estabelecimento de relações** (“processo”) no sujeito, entre as representações mentais² (“matéria-prima”) que visam dar conta das diferentes relações constituintes do objeto, ou das diferentes relações do objeto de conhecimento com outro(s). Para Prado Jr., “conhecimento consiste numa representação mental de relações” (1973, p. 51). Conforme Wallon conhecer é “substituir essa mistura de confusão e de dissociação, que é a representação puramente concreta das coisas, pelo mundo das relações” (1989, p. 209). Na perspectiva dialética do conhecimento (científico, filosófico, estético), o que se visa é chegar à síntese que é “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (MARX, 1983, p. 218). Estas relações vão sendo buscadas no tempo e no espaço, bem como nos campos lógico e/ou semântico.

2. Usamos aqui representação no sentido de ação de “apresentar de novo” o objeto (coisa, evento, situação) ao psiquismo mesmo não estando mais em sua presença, a partir de uma construção feita pelo sujeito (signo interno); não é no sentido de “reflexo” da realidade. A representação, além de permitir o conhecimento do mundo, possibilita ter intenções, fazer planos, ou ainda imaginar.

Buscar o que é necessário para que o aluno aprenda possibilita dar uma orientação para o professor no seu trabalho cotidiano, evitar reducionismos ou modismos (“atirar para todo lado”, de acordo com a onda do momento: “Agora, tem que trabalhar no concreto”, “Agora, tem que desenvolver projetos”, “Agora, tem que derrubar paredes das sala de aula”), além de ser um ponto nuclear da atividade docente. Se o professor sabe o que é decisivo para que o aluno aprenda, não se perde em detalhes, vai à raiz, tem o olhar dirigido para estes elementos, procurando pessoal e coletivamente, de alguma forma, satisfazer tais exigências. Há ainda um aspecto delicado: muitas vezes, diante da grande ênfase que se tem dado às questões emocionais, afetivas, atitudinais, relacionais, sociais, parece que estamos fugindo do trabalho com o conhecimento na escola...

De acordo com as contribuições da epistemologia dialética, da psicologia histórico-cultural e da educação dialética-libertadora (VASCONCELLOS, 2010a), para que o educando³ aprenda é necessário:

3. Ou o sujeito humano, uma vez que esta perspectiva é geral (inclusive o professor!).

- ✱ Capacidade sensorial e motora, além da capacidade de operar mentalmente.
- ✱ Conhecimento prévio relativo ao objeto de conhecimento.
- ✱ Acesso ao objeto de conhecimento (informação nova).
- ✱ Querer conhecer o objeto.
- ✱ Agir sobre o objeto.
- ✱ Expressar-se sobre o objeto.

Assim apresentadas estas exigências, pode-se ter a impressão de que a aprendizagem seria algo que dependeria apenas do sujeito. Se analisarmos com mais cuidado, percebemos em cada uma das exigências a inalienável presença do outro, do meio. A mediação joga um papel muito importante no processo de aprendizagem; a rigor, a aprendizagem é mediada socialmente, uma vez que toda aprendizagem humana envolve a utilização de instrumentos culturais (físicos e/ou, sobretudo, simbólicos).

Além desta mediação mais geral, podemos ter também a mediação presencial que, em princípio, potencializa muito a aprendizagem (pode atuar na zona de desenvolvimento proximal); é nítida a ajuda no contato com o parceiro mais qualificado, acelerando, funcionando como *andaime* para a aprendizagem do educando (BRUNNER, 1998.). Devemos considerar a constituição social do sujeito: *o indivíduo é o ser social* (MARX, 1989, p. 195). A começar do desejo de aprender, no caso, esse desejo do sujeito nasce do desejo do outro (dialética do reconhecimento, HEGEL, 1992). Parafraçando Ortega y Gasset (2005, p. 25), podemos dizer que *o aluno é o aluno e suas circunstâncias*. Estamos nos referindo a alunos concretos e *o concreto é concreto por ser uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas* (MARX, 1978, p. 116). Portanto, ao analisarmos as causas da aprendizagem, temos de nos remeter a tudo aquilo que, de alguma forma, acaba interferindo nela.

Na perspectiva dialética, o conhecimento de um objeto se dá por um sujeito concreto, em uma realidade também concreta, portanto localizada, datada, histórica.

A seguir explicitamos as exigências acima apontadas em relação ao processo de aprendizagem do sujeito.

1. CONDIÇÕES NECESSÁRIAS PARA A APRENDIZAGEM

Analisando do ponto de vista do sujeito, o que é preciso para que este aprenda? Há fatores que são circunstanciais; outros são básicos, imprescindíveis. Muitas vezes é difícil responder a esta questão porque já nos remetemos logo à mediação: o que devemos fazer para que o sujeito aprenda. É evidente que a questão da mediação é fundamental. Mas justamente para qualificá-la, para sair do discurso marcado pelo senso comum (ou modismos), é que desejamos radicalizar a análise do processo de aprendizagem: se compreendermos melhor como o sujeito aprende, poderemos orientar melhor a mediação. Por mais que o professor queira bem ao aluno, não pode aprender por ele. *Retomando, então, a questão: do ponto de vista subjetivo, do sujeito que aprende, o que é absolutamente necessário, o que não pode faltar para que este aprenda?*

CAPACIDADE SENSORIAL E MOTORA + CAPACIDADE DE OPERAR MENTALMENTE.

As exigências de capacidade sensorial e motora nos remetem à base orgânica da aprendizagem. É sempre bom lembrar que não temos um corpo, somos um corpo, que participa de várias formas do processo de aprendizagem. Os sentidos (visão, audição, tato, paladar, olfato) são canais de comunicação com o mundo. O movimento faz parte da aprendizagem.

A capacidade de operar mentalmente relaciona-se com o lidar, trabalhar com as representações mentais que o sujeito já tem, bem como transformá-las, (re)criá-las.

Levar em consideração as capacidades nos remete às temporalidades, aos estágios de desenvolvimento humano (cf. Piaget, Wallon, Vygotsky).

Deve ficar claro que todo ser humano tem, em algum nível, estas capacidades, por isto todo ser humano pode aprender.

Tais capacidades são os elementos infraestruturais do processo de aprendizagem humana (condições fisiológicas, neurológicas, psicológicas).

CONHECIMENTO PRÉVIO

O conhecimento novo é construído no sujeito a partir do seu conhecimento anterior/prévio/antigo (seja para ampliar ou negar, superando). Não se cria a partir do nada; ninguém conhece algo totalmente novo (PIAGET, 1978), pois se for de fato totalmente novo, o sujeito não terá nem estruturas de percepção para o novo objeto (é como olhar e não ver: o esquimó

vê oito tonalidades de branco; o visitante só consegue ver “branco”). O avanço do conhecimento se dá na zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1984).

A construção das relações de constituição do objeto na representação do sujeito, além de ativar sua capacidade de operar mentalmente, tem por base as representações que o sujeito já possui (seu imaginário, sua cultura, seu quadro de significações, tendo como suporte as ideias, símbolos, palavras, conceitos, imagens etc.). As representações mentais não estão “soltas”: organizam-se, estruturam-se no sujeito (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980).⁴ Começamos a conhecer “deformando” o objeto, adaptando-o aos nossos esquemas mentais representativos.

4. Vindo a constituir os “quadros conceituais” do sujeito, que passam a mediar sua relação com o mundo.

Portanto, para chegar a um conhecimento novo, o sujeito precisa recorrer a conhecimentos anteriores a ele relacionados (memória). Precisa ter estrutura de assimilação para aquele objeto (quadro conceitual correlato). Não se trata de “pré-requisitos” naquele sentido mecânico e linear/unilateral, mas de “trilhas epistemológicas”, “redes” que pode seguir na construção do novo conhecimento (prévio, sim; mas não necessariamente aquele que o professor supõe).

ACESSO À INFORMAÇÃO

Para que o conhecimento do sujeito avance, é preciso que tenha acesso a novas informações.

O chamado “saber escolar” é composto de uma série de objetos do conhecimento (físicos, sociais⁵ ou lógico-matemáticos) acumulados pela humanidade (nas grandes esferas da existência: Natureza, Sociedade, Subjetividade e Transcendência): linguísticos, históricos, geográficos, artísticos, matemáticos, das ciências naturais, tecnológicos, psicológicos etc. Os objetos podem ser apresentados diretamente aos alunos ou por meio de alguma mediação (texto, imagem, fala, modelo).

5. Social aqui no sentido de convencional ou factual. Lembrar que esta divisão dos tipos de objetos é didática, não absoluta.

QUERER

Epistemologicamente, o “Querer”⁶ implica:

6. Podemos ter muitas denominações para o Querer (embora nem todas exatamente com o mesmo significado): motivação, mobilização, interesse, curiosidade, vontade, desejo, necessidade, afetividade, emoção, disposição epistemofílica.

★ Colocar o sujeito em atividade de conhecimento. O desenvolvimento e a aprendizagem são inaugurados na emoção, na afetividade (PIAGET, 1978; WALLON, 2008; VYGOTSKY, 1995; MATURANA, 1999).

- ✱ Estabelecer vínculo com o objeto de conhecimento. A ‘eleição’ do objeto (a rigor, do ente destacado no meio de tantos outros, que assim se torna objeto de conhecimento).
- ✱ O rastreamento e o trazer ao nível consciente/pré-consciente as representações mentais que o sujeito já tem e que, de alguma forma, estão relacionadas ao objeto em estudo (mobilização do conhecimento prévio).
- ✱ Manter o vínculo com o objeto de conhecimento.

O querer pode ser comparado ao vetor: tem módulo (intensidade), direção (foco) e sentido (atração ou repulsão).

AGIR

O ser humano se constitui por sua atividade, em todos os aspectos (condição humana: não nascemos prontos), inclusive no conhecimento. O conhecimento é estabelecido no sujeito por sua **ação** sobre o objeto. O objeto oferece resistência à ação do sujeito, obrigando-o a modificar-se para poder explicá-lo (busca de sentido). O conhecimento não se dá por “osmose”: não adianta o sujeito estar ao lado, em contato com o objeto, se não atuar sobre ele. Sem ação, não há “instalação” (assimilação, internalização) do conhecimento no sujeito.

Esta ação do sujeito pode ser (em termos predominantes): Motora, Perceptiva e/ou Reflexiva.

Dois sujeitos podem estar realizando a mesma ação — exemplo: ouvindo o professor —, mas com graus de interação com o objeto de estudo bastante diferentes. Isto significa que não basta a ação; tem de ser uma ação consciente e voluntária, portanto, **intencional**.⁸ Tal perspectiva se contrapõe à ação mecânica, ao “programa” rígido (como um *chip* implantado).

8. Tal ação é mais bem expressa pelo conceito “atividade” (Marx, Vygotsky, Leontiev). No caso de aprendizagens incidentais, o mínimo que se exige é a abertura do sujeito para tal.

Além disto, a ação de conhecimento deve ter um caráter analítico-sintético:⁹ para captar as relações de constituição do objeto, o sujeito precisa **analisá-lo**, “decompô-lo” (física e/ou mentalmente) em suas partes constituintes, sem, no entanto, perder a dimensão do todo. No processo de análise, o sujeito precisa ir além da aparência.

9. E não contemplativo ou de simples uso.

A imitação, o mimetismo, pode ser uma estratégia para iniciar a aprendizagem; mas, ao longo do processo, deverá ser superada.

EXPRESSAR-SE

No decorrer do processo de conhecimento, o sujeito precisa se expressar (incorporação paulatina na linguagem e/ou na prática). O ciclo de aprendizagem só se completa com a expressão por parte do sujeito.

A expressão implica, antes de mais nada, a organização das representações mentais (relação pensamento-linguagem), além de possibilitar a comunicação, a interação com o outro, e/ou a prática, a vivência.

O conhecimento conceitual (em particular o científico e o filosófico) é construído tendo como mediação fundamental a linguagem verbal (mental, oral ou escrita).

O processo de aprendizagem humana é extremamente complexo. O que temos aqui é uma abordagem inicial de seus elementos essenciais do ponto de vista subjetivo. Normalmente, não há “vazios”, mas conceitos, procedimentos e valores habitando o sujeito; por isto, trata-se de um duplo movimento: aprender e desaprender. A aprendizagem pode se dar em diferentes níveis (espiral ascendente - Bruner). De qualquer forma, de um modo geral, não se dá de uma vez (não é imediata, nem linear). É uma construção que vai por aproximações sucessivas (avanços, recuos —“confusão”—, estagnações), visando a sínteses cada vez mais elevadas. Não há uma sequência, “passos” a serem seguidos entre as exigências: primeiro esta, depois aquela. Há interação entre as exigências. São dimensões e não “etapas”. Também não significa que se tenha que ter índices plenos em cada exigência. Ao contrário, todas elas admitem gradação, variação (o que inclusive favorece que a diversidade dos sujeitos, nos diferentes contextos, seja contemplada).

Algum professor pode estar pensando: “Mas isto é teoria”. Sim, de fato é. Porém, cabe lembrar que aquilo que orienta sua prática atual também é teoria (por detrás de toda prática sempre há uma teoria). *Será que sabe qual é? Já refletiu criticamente sobre ela?*

2. ALGUMAS REPERCUSSÕES DIDÁTICAS

Destas seis exigências subjetivas para o aluno aprender, o professor tem acesso imediato às quatro últimas. Com o tempo, se houver aprendizagem, as duas primeiras também serão influenciadas, pois haverá uma ampliação do repertório do sujeito (o que significa expandir o conhecimento prévio), e o aprender também amplia as capacidades sensorial, motora e de operar mentalmente. A inteligência não é inata; se desenvolve. Nascemos com cérebro, mas a mente tem sua formação no social, na cultura (cf. VYGOTSKY, 1997); aliás, Wallon, por exemplo, aponta para o fato de que o próprio cérebro é, em certa medida, formado socialmente, uma vez que certas conexões neurais só vão se dar a partir da relação com o ambiente humano (VASCONCELLOS, 2010a).

A aprendizagem que a escola se propõe a trabalhar com os alunos é do tipo não-espon-tânea, sistemática, intencional, na qual o papel do mediador ganha **importância ainda maior**.

Fazemos, na sequência, alguns questionamentos sobre a postura do educador face às exigências para a aprendizagem:

- ★ Capacidades do aluno: como o professor se posiciona diante delas? Procura valorizar o que o aluno tem? Entende que a boa aprendizagem é aquela que se antecipa ao desenvolvimento (VYGOSTSKY, 1995), ou seja, compreende que se o aluno de fato aprende o ganho não é só em termos de ampliação do repertório conceitual, mas também da capacidade de operar com ele? Procura adequar as atividades que propõe ao nível dos alunos, criando zonas de desenvolvimento proximal? Ou desanda para o julgamento preconceituoso da capacidade operatória dos alunos?¹⁰.
- ★ Conhecimento prévio dos alunos: preocupa-se em resgatar o que os alunos já sabem sobre aquilo que vai ser estudado? Ou passa o ano todo reclamando que “os alunos não têm base” (exigência de um conhecimento prévio idealizado)?
- ★ Seleção dos conteúdos: há cuidado no tipo e na qualidade de informação a que o aluno terá acesso? Quais são os critérios de sua escolha e organização?
- ★ Mobilização dos alunos: existe preocupação com a mobilização para o conhecimento, ou entende-se que o aluno deveria vir “motivado de casa” para os saberes que a escola oferece? O professor se entende como mediador qualificado para a mobilização do aluno (não pode querer pelo aluno, mas pode interagir, de diversas formas, de maneira a provocar o querer dele)? Que reflexão o educador tem sobre as complexas relações entre Mobilização e: sentido do estudo para o aluno, projeto de vida, conhecimento prévio, história de vida e de vida escolar, autoestima/representação que aluno tem sobre sua possibilidade de ação, zona de desenvolvimento proximal, liberdade, atividade de estudo, organização curricular, relacionamento do aluno com professor/colegas, metacognição por parte do educando, clima da classe/con-tágio, certeza do amor dos pais, condições físicas do educando?
- ★ Metodologia de trabalho: há preocupação com a Didática, com a forma de ensino, com a atividade do aluno no processo de aprendizagem, ou todo processo está centrado na ação do professor? Ao aluno são propostas atividades de alto grau de interação (por exemplo: pesquisar, relacionar, sintetizar) ou de baixo grau (por exemplo: ouvir, copiar, reproduzir)? A mediação dos alu-

10. “Fraco das ideias”, “Eu me lembro do irmão dele, era a mesma coisa”.

nos entre si é incentivada, percebe-se o potencial enorme de aprendizagem que existe aí?

- ✳ Expressão dos alunos: que espaço o aluno tem para se expressar? Existe o cuidado com favorecer a expressão dos alunos no processo de conhecimento ou entende-se que isto deve ser feito apenas na avaliação formal (e ainda com caráter classificatório e excludente)?

O educador não trabalha cada uma dessas exigências de forma separada. A divisão é didática, visando à compreensão do fenômeno.

Simultaneamente, o professor deve estar comprometido com o resgate da dignidade profissional do magistério, seja em termos de formação (inicial e continuada), salário, condições de trabalho, valorização e respeito profissional, bem como com a transformação da sociedade, que tantos reflexos tem em seu trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

AUSUBEL, D.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor** - o cotidiano da escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

BRUNER, Jerome. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CÓDIGO pedagógico dos jesuítas. Introdução, versão e notas por Margarida Miranda. Lisboa: Esfera do Caos, 2009. Ratio Studiorum da Companhia de Jesus (1599) Regime escolar e curriculum de estudos. Edição bilingue latim-português.

COLLARES, Cecília A. L.; MOYSÉS, M. Aparecida A. **Preconceitos no cotidiano escolar** - ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

COMÊNIO, João Amós (1638). **Didáctica magna** - tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 3. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1985.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GARCIA, Olgair G. Duas horas semanais fazem a revolução? In: **Revista de educação AEC**. Brasília: abr./jun. (111), 1999.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992, v. I.

LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Abril, 1978. (Os pensadores).

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

NEWMAN, Fred e HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky**: cientista revolucionário. São Paulo: Loyola, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: Aprendizado e Desenvolvimento - um processo sócio-histórico. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

ORTEGA Y GASSET, José. **Meditaciones Del Quijote**. 8. ed. Madrid: Revista de Occidente/Alianza Editorial, 2005.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

PRADO JR., Caio. Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista. In: **Discurso - Revista do Depto de Filosofia da USP**, ano IV, n. 4, p. 41-78, São Paulo: 1973.

SANTOS, Boaventura S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Indisciplina e disciplina escolar**: fundamentos para o trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2010a.

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

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 20. ed. São Paulo: Libertad, 2010c.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKI, Lev S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**.. Madrid: Visor, 1995. (Obras Escogidas tomo III).

VYGOTSKI, Lev S. Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea. In: VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997. (Obras Escogidas - tomo V).

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BIBLIOGRAFIA



RATKE, Wolfgang. **Escritos sobre a nova arte de ensinar de Wolfgang Ratke (1571-1635)**: textos escolhidos. Apresentação, tradução e notas de Sandino Hoff. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

COMO CITAR ESTE TEXTO:

VASCONCELLOS, C. S. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 33-58, v. 9.

O OFÍCIO DE ALUNO

Edson do Carmo Inforsato

Doutor em Educação Departamento de Didática,
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Araraquara

Fernando Savater, em seu texto “O valor de Educar” (2005), enfatiza a nossa condição humana de nascermos cedo demais, denominada pela Antropologia de neotenia. Somos a espécie cujos seres vêm ao mundo da maneira mais desprotegida do que todas as outras. Por isso temos uma infância prolongada que exige cuidados e ensinamentos até podermos ganhar a condição de autonomia para a nossa sobrevivência, muito embora essa autonomia seja limitada e condicionada pelo o que a sociedade nos coloca como conteúdo de vida. Sendo assim, somos fadados a sermos aprendizes, a aprendermos pelos outros e com os outros, nossos semelhantes. E quanto mais complexa for uma sociedade, quanto mais símbolos ela construir e mais artificios ela dispuser para a mediação que fazemos uns com os outros e com o mundo, natural e cósmico, mais a condição de aprendiz é nos imposta por um tempo maior. Se nas sociedades primitivas, ou mesmo em outros tipos de sociedades, todo o aprendizado se faz pela convivência, na sociedade moderna, uma parte significativa dele precisa ser buscada em espaços devidamente organizados para isso, em instituições que se ocupam de maneira ostensiva com o preparo de seus membros. O aluno, como o conhecemos, nasce da invenção desses espaços organizados a que chamamos de escola.

Depois da instauração do projeto de modernidade por regiões da Europa central, em que o Iluminismo foi alçado à condição de orientador da educação dos cidadãos, ser aluno passou a ser uma obrigação de toda a criança e, mais tarde, do jovem. Passados mais de 200 anos da inauguração desse projeto, a escolaridade mais e mais se amplia, em uma espécie de colonização que se estende da primeira infância até quase o final da juventude. Ser aluno, portanto, é frequentar o sistema educacional em todos os níveis em que ele opera na nossa sociedade. Mas, da mesma forma que a sociedade abriga os seus membros em termos das várias diferenças, os alunos também vivem essa condição de maneira diferenciada. No entanto, em qualquer estrato em que se situe o aluno, as crenças e os valores que o inventaram, de uma maneira geral no nosso mundo ocidental - antes da modernidade e mesmo depois dela -, o põem na posição de um ser imaturo, desprovido de perícia e de saberes para se constituir em alguém que desfrute de autonomia para decisões sobre sua própria vida pública. Como aluno, ele precisa ser protegido e preparado para entrar nos modos objetivos das práticas e dos afazeres, sejam eles de ordem material ou não.

Segundo essas mesmas crenças, tal preparo precisa de condições específicas para se dar e a mais importante delas é o isolamento da escola em relação ao resto dos locais onde se realizam as atividades ordinárias da vida. Para haver a formação de seu caráter e do seu acervo de habilidades e competências para atuar na sociedade, os alunos têm de permanecer separados da convivência dos adultos. Nesses lugares específicos, os únicos adultos a se relacionarem com o aluno são aqueles que se legitimam, por formação, por disponibilidade ou, ainda, por vocação, a cuidar desse ser necessitado.

Nas acepções mais difundidas sobre o termo aluno, seja como aquele que não tem luz, seja como aquele a quem se deve alimentar, a ideia subjacente é a de alguém dependente, a quem não se deve dar a responsabilidade pelos afazeres, em suma, com perdão do termo ultrapassado, um menor. Talvez essas representações se estabeleceram e se difundiram justamente em função dos cuidados prolongados que a nossa infância requer e, à medida que ela precisou ser escolarizada, essas ideias se estenderam para a noção de aluno. Desse modo, nos recintos escolares, ele deve ser submetido a ordens, é estritamente um aprendiz, um ouvinte muito mais do que um falante, um orientado, guiado e paciente. Os adultos que o tratam são os professores, orientadores, disciplinadores, transmissores das informações, das instruções, os avaliadores etc. Segundo Gimeno Sacristan (2005), a escolarização transferiu para o aluno todas as práticas e controles exercidos no trato com as crianças.

Sabemos pela história da educação que a escola teve grande influência, senão origem mesmo, na religião. Os mosteiros foram exemplos muito significativos de organização escolar e mesmo depois da implantação da escola laica, este modelo de transmitir o ensino ainda foi muito praticado e, é forçoso dizer, ainda o é, em grande parte, hoje. Os jesuítas foram figuras de relevo na difusão da escolaridade por todo o mundo ocidental, notadamente nas regiões colonizadas pelos impérios europeus a partir do século XVI. Sabemos, portanto, o quanto o ensino de base tradicional foi preponderante no nosso tipo de escolaridade. A ordem disciplinar, em todos os sentidos, foi a tônica e o supremo valor desse modo de conduzir o aluno para o aprendizado dos conteúdos mais nobres. O controle deveria estar atento ao movimento dos corpos e das mentes para se ter um preparo condizente à formação de boas almas, obedientes a Deus e aos soberanos. Os conteúdos do ensino não deveriam se pautar em aspectos mundanos, mas em elementos de elevação do espírito e de purificação da alma, para isso os exercícios deveriam ser extenuantes, repetitivos e controlados por recompensas, e punições como elementos de formação do caráter.

Na modernidade, os conteúdos sublimes do currículo jesuíta foram substituídos por uma seleção de conteúdos ilustrados que formaram a base do currículo de uma escola que foi idealizada para ser acessível e obrigatória a todas as crianças e jovens. No entanto, a projeção da universalidade como alcance da escolaridade e a difusão do conhecimento em

outros registros, não alteraram, em substância e forma, a ideologia envolvida na preparação do aluno. Continuou a escola a ser um lugar apartado da convivência social, sujeita a tempos rígidos, hierarquizada nas funções e sequenciada nos conteúdos. O preparo que se projetou para o aluno com a intenção de fazer com que ele incorporasse o valor da nação e de viver em um estado republicano, esboçou um arremedo da cultura erudita por meio de transmissões e exercitações que não se distanciavam de maneira significativa da fórmula eclesiástica. Essa formação de escola continuou, pelo século XIX e início do século XX, combinando dois modos autoritários de organização, o eclesiástico e o industrial, em que a manutenção da ordem e o espírito disciplinado de corpos e mentes eram as maiores finalidades da educação. Como afirma Gimeno Sacristan:

As escolas são instituições que nasceram e foram se configurando como espaços fechados, sintetizando um modelo de funcionamento que servisse ao mesmo tempo para as funções de acolher, assistir, moralizar, controlar e ensinar grupos numerosos de menores. O fato de não serem voluntárias e arrastarem a tradição centrada explicitamente em disciplinar, de ensinarem conteúdos que não são de interesse para aqueles que ali estão por obrigação e de terem de controlar grupos numerosos de indivíduos num espaço fechado, gerou uma cultura dedicada a manter uma ordem nem sempre de acordo com o que hoje consideramos um tratamento adequado aos menores, como também não se pode garantir que essa velha ordem seja a mais adequada para a obtenção de finalidades educacionais mais modernas como, por exemplo, a propagação do conhecimento, educação de cidadãos cultos e autônomos, incentivo ao gosto pela aprendizagem, etc. (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 132).

A ordem, vista como controle dos corpos e das mentes dos aprendizes, visando torná-los obedientes e propagadores desse modo de se portar e de entender a vida, foi a base e o fundamento da escola. A escola foi e é um meio institucional regido e regulado pelos adultos com uma proposição de experiências atinentes à mente e ao corpo, calcadas na visão de mundo que os adultos têm, sobretudo na representação que fazem sobre os alunos como adultos em miniatura.

Até o final do século XIX, a escola nunca levou em conta a natureza psicológica do aluno, mesmo porque o entendimento sobre a criança não passava por reflexões mais profundas e nem se desejava isso. Assim, a educação tradicional, trazida ainda das práticas e propósitos jesuítas, sempre pretendeu moldar a criança dentro de seus parâmetros, solidificando assim o papel do aluno dentro da escola. E este papel se perpetuou através dos séculos seguintes a despeito de compreensões, de movimentos e até de legislações que expressaram a infância e a juventude a partir de outras referências.

No entanto, o progresso instaurado pela modernidade e exacerbado pela contemporaneidade, inserindo artifícios comunicativos que ampliaram, em escala, a mobilidade das pessoas, tem trazido conflitos e tensões para esse modelo de escola que a coloca em permanente crise que, dependendo da situação, assume ares paroxísticos. A proeminência dos estudos sobre o desenvolvimento humano, derivativos do relevo que o conhecimento científico assumiu depois do século XVIII, a exigência de maior participação dos cidadãos na vida pública e a conseqüente instauração e ampliação dos direitos, inclusive com legislações de proteção à criança e ao jovem, obrigaram os poderes públicos a reformarem seus sistemas educacionais. Para tanto, inseriram formas de organização e de ação pedagógica que dessem ao aluno um ofício em que a sua atividade fosse mais efetiva, tirando-o da condição apenas de paciente para a de agente. Nesse sentido, a educação infantil trouxe uma outra função para o aluno:

- ✱ passou-se a exigir maior acento nele;
- ✱ apelou-se para a aceitação por parte da escola de que as crianças eram seres com características próprias e não tábulas rasas que deveriam ser preenchidas com conhecimentos prontos;
- ✱ enfatizou-se que a curiosidade deveria ser valorizada e estimulada ainda mais e não abafada como se fazia na escola tradicional.
- ✱ Instituiu-se, também no ensino fundamental, em muitos dos sistemas, uma escolaridade não mais afeita a séries definidas, mas em ciclos de aprendizagem, nos quais o tempo de aprendizagem do aluno devia ser levado em conta, não se pautando na uniformidade para as aprendizagens. Nesse sentido, o aluno poderia exprimir seu potencial de maneira mais livre das imposições um tanto arbitrárias e fixas da mentalidade tradicional.

No entanto, à medida que os graus de escolaridade vão avançando, essas reformas que propunham uma nova ordem escolar, em que o aluno devia ser o sujeito da ação, vão tendo muitas dificuldades em se efetivarem, em parte pelo gigantismo do próprio sistema e, em grande parte, pela mentalidade tradicionalista ainda imperante na sociedade que vê a escola como instituição disciplinadora, de manutenção da ordem antiga, de comunicação unilateral do professor para o aluno, “do aluno apenas como sujeito representativo de um grupo que deve responder às exigências uniformes da escola” (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p.139), da leitura e da escrita, como fundamentos absolutos para toda obtenção de informação etc.

Obviamente, essas dificuldades adaptativas não são exclusivas da escola, uma vez que todas as instituições da nossa sociedade expressam, de um ou de outro modo, os seus aspectos de falência por não serem mais representativas da vida que se tem no cenário contempo-

râneo. Se observamos formas de organização obsoletas na educação das crianças e dos jovens, também as vemos nas fábricas, nos hospitais, na política, sobretudo, nas famílias e em outras de menos impacto na constituição e na evolução da sociedade. Aliás, esse conjunto de dificuldades traz um paradoxo para a instauração das reformas educacionais, uma vez que, por viés iluminista, se atribui à escola o potencial transformador máximo da sociedade, ao formar alunos críticos e capazes para exercerem a cidadania de maneira legítima e atualizada, mas ao mesmo tempo a própria sociedade com os seus aparatos institucionais retrógrados e imóveis condicionam os modos dos cidadãos de pensar e de atuar e, com isso, as escolas continuam com os seus modos porque as pessoas que nela atuam, em todos os níveis, e as condições a ela impostas são provenientes de uma sociedade que expressa, hegemonicamente, concepções e métodos ultrapassados.

Atualmente, todas as reformas educacionais sugeridas e implantadas sob forma de leis e diretrizes, enfatizam a flexibilidade curricular, a integração entre os conhecimentos, a contextualização dos conteúdos a serem ensinados e o aluno como um protagonista da sua aprendizagem, principalmente na sua autonomia. No entanto, em geral, os procedimentos de recrutamento para as ocupações e mesmo o ingresso para cursos superiores, ainda são feitos com base em excesso de apelos à memória, em questões pré-estipuladas, de múltipla escolha, sem contar que a maioria das funções ocupadas, nos vários setores da economia, pauta-se por atividades repetitivas, sob controles rígidos de horários, com carga horária de trabalho muito semelhante à do período do industrialismo primevo. Com isso, nota-se o intrincamento em que estão envolvidas as mudanças que se intencionam fazer na educação.

Contudo, se for verdadeira a afirmação de que parte significativa dos pensamentos, das realizações, dos sentimentos e dos desejos dos sujeitos é extremamente influenciada pelas práticas institucionais, pode-se inferir que a escola é a instituição que mais influência poderia ter na formação desses sujeitos. Essa influência ocorre por razões óbvias, uma vez que o tempo em que as crianças e os jovens passam na escola é superior ao tempo de convivência com todas as outras instituições. Portanto, se ela apenas operar com concepções sobre o aluno e o que seja sua formação, que datam das origens eclesiásticas da escola, pouco alento pode-se ter sobre mudanças na sociedade. Por outro lado, se a visão dela sobre o aluno for mais evoluída, de formação de um sujeito que tenha mais voz, mais autonomia, também mais responsabilidade por si e pela sociedade, as expectativas de uma vida cívica mais promissora e afirmativa da humanidade serão ampliadas.

Embora as mudanças sejam necessárias e urgentes, cabem observações sobre as ideias e as concepções que sustentam, e sustentaram as reformas educacionais. Subtraindo suas intencionalidades, bem postas, sobre a instauração de uma educação atualizada nos parâmetros da contemporaneidade, elas foram e são muito entusiásticas da posição do aluno na

escola, o que nem sempre é salutar, pois se cria uma espécie de ilusionismo sobre as práticas escolares. As diretrizes para todas as ações pedagógicas requerem tantas mudanças estruturais da escola que se observa um descompasso absoluto entre essas diretrizes, de caráter avançado, e as verdadeiras práticas exercidas sob um panorama da velha escola dos primórdios jesuítas. Além do que, induz uma contrariedade nos professores que interpretam os vieses dessas reformas como uma forma de atribuir descrédito da função docente, isto é, ao afirmarem que o professor deve ser um orientador das aprendizagens, um mediador entre o conhecimento e o aluno, essas reformas levam o professor a se ver diminuído na sua função de ensinar. Não raro, ele adota a crença estereotipada de que tudo tem de ser facilitado para a ocorrência da aprendizagem do aluno. Ademais, como afirmamos, essas transformações do papel do aluno e do professor precisam contar com novas formas de estruturação da escolaridade que abranjam todos os níveis do ensino, do básico ao superior. Todos sabemos que reformas estruturais são complexas e extremamente demoradas, feitas de maneira gradativa e articuladas para se conseguir êxitos a longo prazo.

O que tem sido insistido aqui é que o ofício de aluno, isto é, o que o aluno deve fazer, quais são as suas atividades, que lugar ele tem na instituição escolar, está fortemente vinculado às visões que tem a ordem disciplinar como a finalidade central. A escola, desse modo, assumiu um caráter de cuidado e preparo das crianças e dos jovens que fez desse ofício algo desprovido de prazer, porque submeteu o aluno a controles tão rígidos que, coletivamente, gerou mais deseducação do que aquilo que se almejava. Em função desses controles, são frequentes as manifestações dissimuladas, as fraudes e outros tipos de burla que são naturais em esquemas de sobrevivência diante de ambientes opressores. A valorização da natureza específica infantil e os movimentos das escolas ativas obrigaram os sistemas a reformarem suas propostas sobre o papel do aluno, vendo-o de forma mais participativa e com maior estímulo para aprender. No entanto, a permanência de uma visão de cunho tradicional pelos atores da escola solapou e, ainda, solapa qualquer tentativa de se suavizar os ambientes escolares.

As reformas, quando impostas à força, não conseguem se efetivar. Um dos boicotes se dá por ignorá-las na realização das tarefas, isto é, continua-se com as costumeiras práticas da fragmentação, descontextualização, padronização, individualização e, por fim, da não interação entre as pessoas e o conhecimento. O outro boicote, muito verificado em nossas escolas, é a ambientação que fazem todos os atores dos sistemas escolares para a ausência de atividades, para o vazio de qualquer conteúdo, para a desordem generalizada. Com isso, uma das leituras que aparece com frequência é aquela em que se afirma que a educação precisa recuperar seus preceitos de ordem para que haja autoridade suficiente para que os alunos aprendam os conteúdos. É a velha ordem do nascedouro da escola que é invocada nesses

tempos de crise aguda da educação. Evidentemente, qualquer atividade pedagógica organizada precisa acontecer dentro de uma ordem mínima para que os alunos possam assimilar conhecimentos e assim ter referências de organização para o pensamento e para as ações. Mas o grande equívoco, a nosso ver, é imputar à ordem a finalidade do processo educativo; a ordem é um meio, uma condição, para se atingir os propósitos da educação.

Ao abordarmos o ofício de aluno e identificá-lo como um formato ainda bastante tradicional, que reforça a sua passividade, que o limita a ser realizador de tarefas fechadas, reproduzidor de esquemas muito pobres de escrita, de falas ausentes, sabemos o quanto esse paradigma operou e opera nos nossos meios escolares. Da maneira como a escola ainda se organiza, muito tempo passará para que surja um novo ofício de aluno mais condizente com as características que se requer de um cidadão contemporâneo. Por outro lado, sabemos também que a abertura para um modelo mais propício do ser aluno começa com as práticas de ensino que são levadas a cabo pelos professores.

Podemos encurtar o tempo para a aparição de um novo ofício de aluno, se os professores se convencerem de que ensinar é algo muito mais amplo do que coloca a visão tradicional; de que o aluno deve ser mais ativo na sua própria aprendizagem e de que o ensino deve propiciar mais interações entre todos que dele fazem parte e, ainda, de que as questões do manejo da sala de aula precisam ser negociadas e discutidas com os alunos para que eles aprendam desde cedo o valor da vida em conjunto.

REFERÊNCIAS



GIMENO SACRISTÁN, J. **O aluno como invenção**. Tradução de Daysi Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAVATER, F. **O valor de educar**. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2005.

BIBLIOGRAFIA



PERRENOUD, P. **O ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar**. Tradução de Julia Ferreira. Porto: Porto Editora, 1995.

COMO CITAR ESTE TEXTO:

INFORSATO, E. C. O ofício de aluno. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 59-65, v. 9.

A RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Jaime Cordeiro

Doutor em Educação.
Faculdade de Educação – USP

Ao se tentar descrever e analisar o trabalho pedagógico, a primeira coisa que salta aos olhos é o fato de que ele é um tipo de atividade que se exerce na presença dos outros e em função desses outros, os alunos. Nesse sentido, é necessário desde logo reconhecer o fato de que o trabalho pedagógico é uma atividade interacional ou relacional, isto é, ele se realiza com base e em face de um conjunto de interações pessoais entre professor e alunos. Alguns autores contemporâneos preferem definir a profissão docente como a de um profissional de relações humanas: o professor chega a ser considerado, em alguns casos, como uma espécie de gerente do conjunto de relações humanas que se efetivam na e em função da sala de aula¹

1. Cf. TARDIF, Maurice; LES-SARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

Mais até do que a sala de aula, a própria escola, como instituição, pode ser pensada como um grande campo de relações humanas, as quais se expressam em diversos níveis e em todos os espaços institucionais: relações hierárquicas e não-hierárquicas, políticas, sociais, trabalhistas, intergeracionais etc. Vários analistas discutem a dimensão institucional da escola, examinando aspectos como a estrutura burocrática, as relações de poder e dominação, o disciplinamento e a produção de mentes e corpos dóceis, as reações de insubordinação, resistência e conformismo, demonstrando que em todos esses aspectos a questão das relações humanas vividas na escola é essencial.

Do ponto de vista da Didática, não se pode ignorar essa dimensão mais ampla, esse enquadramento institucional, administrativo e político do trabalho escolar, mas é preciso que nos concentremos na sala de aula e no ensino que ali se ministra – e conseqüentemente, na dimensão da aprendizagem. Nesse sentido, um tipo de relação específica é a que nos interessa mais diretamente: a *relação pedagógica* que se trava tendo em vista uma finalidade determinada, ligada à transmissão ou aquisição de conhecimento e que engloba, portanto, todo o conjunto de interações entre o professor, os alunos e o conhecimento.

1

O PONTO DE VISTA DOS ALUNOS

Do ponto de vista dos alunos, a escola é percebida como um espaço de relações sociais e humanas. De imediato, a escola é uma etapa obrigatória da vida, as crianças são levadas a ela pelos pais, que entregam seus filhos aos cuidados dos profissionais da escola para passarem ali algumas horas do dia. Nesse lugar, para os alunos, instituem-se algumas relações com adultos que em princípio detêm uma autoridade em parte delegada pelas famílias, em parte derivada da definição institucional e jurídica da escola. Durante a jornada escolar, os alunos não são totalmente livres, eles têm que enfrentar rotinas, horários e atividades determinadas por outros e realizadas em espaços previamente determinados.

Mas a dimensão relacional da escola para os alunos é vivida também de outras maneiras. Em grande medida, são as relações travadas no âmbito da instituição que acabam sendo responsáveis pela possibilidade de atribuição de sentido para a escola, do ponto de vista dos alunos. Isso decorre da relação dos alunos com o adulto na escola, este é concebido como um trabalhador disposto a realizar suas funções na presença das próprias crianças e dos jovens. Aliás, estes estão diretamente implicados no trabalho do adulto, pois em função deles supostamente esse trabalho é realizado. Isso traz inúmeras consequências do ponto de vista das relações que se travam no âmbito da escola e mais especificamente na sala de aula: interações com adultos que, como professores, administradores ou funcionários da escola, não têm o mesmo tipo de vínculo afetivo que se constrói na vida familiar e que mantêm com os alunos uma relação com vistas a determinados fins que, embora amplos, são bem mais restritos e delimitados do que outros tipos de vínculos pessoais que se vivem fora da situação pedagógica.

De outro lado, porém, há que se considerar o fato de que a escola aparece para os alunos, sejam crianças ou jovens, como o principal lugar de encontro com os seus iguais, isto é, como o lugar onde se estabelecem relações mais ou menos duradouras e intensas com pessoas da mesma faixa etária. Em casa ou fora da escola, em grande parte dos casos, as crianças costumam estar subordinadas aos pais e outros adultos e não podem estabelecer relações mais igualitárias, livres da autoridade imposta pela diferença de idade e de posição hierárquica. Na escola, no entanto, torna-se possível encontrar colegas da mesma idade e de condições físicas, emocionais e intelectuais bastante próximas, que partilham entre si um conjunto de referências geracionais e culturais comuns.

Essas relações entre semelhantes são parcialmente mediadas pela presença de um adulto, a professora ou o professor, mas apenas durante uma parcela do tempo escolar. Seja nos tempos ociosos na sala de aula ou nos recreios e intervalos oficiais, a escola oferece amplas possibilidades de socialização entre os iguais, que participam em grande medida da

construção e da afirmação da personalidade de cada uma das crianças ou jovens. A ampla revisão de um grande número de estudos da Psicologia, promovida pela obra importante da psicóloga norte-americana Judith Harris (1999), demonstra claramente como a parte decisiva da definição da personalidade dos sujeitos se dá justamente no âmbito do grupo de iguais, mais do que por meio da influência dos pais ou de outros adultos.²

2. Cf. Judith Harris, *Diga-me com quem anda...* Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

É nessa dimensão da socialização entre os iguais que se podem experimentar dimensões afetivas importantes, construir amizades e inimizades, afinidades e repulsas, exercitar formas de liderança, de autoridade e de reação contra essas mesmas lideranças e autoridades.

Também será no grupo de iguais, particularmente entre os colegas da escola, que a maioria dos jovens encontrará ou escolherá seus objetos de desejo e de investimento sentimental, que terão um peso decisivo na definição das identidades e personalidades.

Do ponto de vista dos alunos, portanto, a escola possui uma *dimensão afetiva e relacional* que é percebida por eles, muitas vezes e em diversos momentos, como mais relevante e significativa do que aquilo que a escola formalmente se propõe a cumprir, em termos do ensino e da aprendizagem do conjunto de saberes curriculares.

O PONTO DE VISTA DO PROFESSOR E DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Imediatamente, já no seu primeiro contato com a profissão, qualquer professor percebe o quanto o trabalho pedagógico é essencialmente relacional ou interacional. Trata-se de um tipo de ofício que, para se efetivar, depende em larga medida do engajamento e da colaboração ativa dos alunos, o que só pode ser obtido como decorrência de um conjunto de interações pessoais que são geridas pelo professor, mas nas quais os alunos têm um papel e um peso decisivos.

A relação propriamente pedagógica, no entanto, embora compartilhe vários aspectos comuns com outros tipos de interações humanas, reveste-se de uma especificidade que se expressa pela sua dimensão cognitiva. A relação pedagógica, embora envolva diversos tipos de investimento pessoal do professor e dos alunos, é marcada pelo seu objetivo primordial: a transmissão ou aquisição do conhecimento contínua. Assim, esta função é o que define, em última instância, o sentido da existência da escola, enquanto instituição central na sociedade moderna, por mais que esse objetivo venha sendo relativizado e discutido há bastante tempo.

A centralidade ou preponderância da relação pedagógica sobre as outras dimensões das interações entre professor e alunos termina por condicionar o seu sentido e delimitar o seu caráter em comparação com outros tipos de relações humanas. A relação pedagógica tem uma finalidade específica e bem definida: ela se estrutura para garantir o acesso a um conjunto de saberes. Nesse sentido, ela é necessariamente uma relação transitória: ao se esgotar no cumprimento da sua finalidade, ela tende a se tornar dispensável e, aliás, ela deve se estruturar com esse propósito. A relação pedagógica, ao contrário de outras relações humanas, como a amizade ou o amor, não tem o propósito de se perenizar; muito pelo contrário, ela é uma espécie de acordo temporário, o qual se esgota na realização do seu objetivo. As tentativas de tornar a relação pedagógica mais permanente tendem a produzir ou a reforçar os vínculos de dependência, como muitas vezes se vê até mesmo em níveis de ensino mais avançados, como na pós-graduação, o que acaba desvirtuando o próprio sentido da relação pedagógica.

Outro aspecto da relação pedagógica que deriva desse primeiro é o fato de que ela é marcada necessariamente por uma desigualdade de posição entre o professor e os alunos. Isso imprime à relação uma marca de autoridade e exige a construção ou instituição de uma forma de disciplina. Não se trata aqui de discutir esse aspecto, que seria mais bem compreendido por meio de um estudo do tema da disciplina e da sua importância na Didática, mas não se pode deixar de alertar para os riscos de uma espécie de populismo pedagógico que deseje instaurar relações igualitárias entre professor e alunos no âmbito da relação pedagógica.

DIMENSÕES DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA ESPACIAIS

A relação pedagógica para se efetivar necessita de um espaço físico e social determinado, que é a sala de aula. Esse espaço não foi sempre como é hoje, ele passou por diversas transformações resultantes de uma longa história que pode ser traçada, no Ocidente, desde pelo menos o século XVI. E apesar de se ter fixado em um certo formato que parece consagrado e quase imutável, a sala de aula que marca a nossa memória escolar está e esteve sempre em processo de mudança.

Do vestíbulo das catedrais no fim da Idade Média ou da casa paroquial nos tempos da Reforma, passando pelo grande salão onde se ministravam aulas por meio do ensino mútuo, no século XIX, até chegar à sala de aula hoje denominada tradicional e às suas críticas e reformulações, o espaço da relação pedagógica passou por diversas formas materiais e comunicacionais. Cada uma dessas modalidades de arranjo espacial traz em si algumas limitações e condicionantes para a atividade pedagógica, o que acaba determinando modalidades também distintas de relação pedagógica e de exercício didático.

A grande expansão do acesso à escola e a sua extensão às massas, que tem início na segunda metade do século XIX e que se acelera e concretiza em praticamente todo o mundo durante o século XX, acabou consolidando algumas características comuns e praticamente universais ou mundializadas do processo de escolarização.

Nesse processo, produziu-se um modelo escolar muito semelhante em todo o mundo, que acabou estabelecendo uma escolaridade obrigatória entre os seis ou sete anos de idade, e os 14 – em alguns casos mais; escolas organizadas por meio de uma seriação anual. Hoje, o modelo escolar tende a ser transformado por meio dos ciclos de aprendizagem; currículos padronizados e organizados por disciplina; duração da aula em torno de 50 minutos; classes mais ou menos homogêneas, com seleção por idade e por nível de aprendizagem dos alunos; turmas com um determinado número de alunos, as quais acabam se fixando em torno de 30, com variações para mais ou para menos ao longo do mundo.

Outra característica comum e quase invariável ao longo de cerca de 150 anos de escolarização de massas tem sido o formato da sala de aula: a escola seriada e graduada, ao reunir no mesmo edifício diversas turmas de estudantes e diversos professores, estabeleceu a presença de um professor para cada turma, de tal maneira que sempre haverá um professor se responsabilizando por um grupo de alunos em cada momento da jornada escolar.³ Seriação, critérios de seleção, duração do tempo de aula e métodos de ensino utilizados combinam-se com o arranjo arquitetônico dos edifícios escolares, que designa às classes determinados espaços retangulares e regidos por um arranjo espacial interno, mais ou menos padronizado.

3. Hoje em dia ou de alguns anos para cá vêm sendo experimentados outros arranjos, mas isso ainda não atinge um número muito significativo de classes ou de turmas, ou pelo menos ainda não se trata de práticas generalizadas.

Ao longo desse processo, consolidou-se, portanto, um determinado modelo de sala de aula, com uma distribuição de pessoas, de material didático e de mobiliário bastante característica, pensada com o propósito de facilitar a aprendizagem e propiciar a realização do ensino simultâneo. Devido às novas exigências da expansão do ensino, passou a ser necessário abrigar um número de alunos exponencialmente maior do que nos períodos anteriores. Assim, grande parte dos esforços dos pedagogos, no século XIX, seria no sentido de estabelecer procedimentos didáticos que tornassem possível superar o ensino quase individualizado que se praticara até então e que era voltado para uma parcela bastante reduzida da população. Garantir que todos, ou potencialmente todos, pudessem ter acesso, ao mesmo tempo, aos mesmos conteúdos obrigou a reformular o funcionamento do ensino. Assim, criaram-se dispositivos didáticos como a pedagogia frontal, a aula expositiva, o ordenamento quadriculado das carteiras escolares, de modo a que todos os alunos se voltassem para a frente da sala, onde se instalam o professor e o quadro-negro.⁴

4. A genealogia da produção desses modos de ensinar é desenvolvida no livro de dois autores argentinos: DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo: Moderna, 2003, em uma perspectiva que se vale das análises do filósofo francês Michel Foucault.

Tal modelo de sala de aula seria criticado, desde o início do século XX, por um grupo de educadores que, sob a influência dos estudos da Psicologia da época, proclamam a centralidade do papel ativo da criança na aprendizagem e a necessidade daí decorrente de alterar radicalmente as práticas pedagógicas que até então se exerciam, e que passam a receber o rótulo de tradicionais. Esses educadores novos propõem, então, reformulações bastante importantes que tocam, inclusive, no arranjo e ordenamento espacial da sala de aula.

Seja na perspectiva dita tradicional ou na perspectiva das pedagogias renovadas, a importância da dimensão espacial da sala de aula para a definição do tipo de relação pedagógica que se pretende exercer é reconhecida. Podem-se comparar, por exemplo, os dois modelos de sala predominantes nessas propostas. De um lado, a sala de aula tradicional, que se organiza com fileiras de carteiras voltadas para a mesa do professor, a qual fica à frente da sala, junto à lousa, lugar de inscrição do saber. Há poucos ornamentos, mantendo-se um ambiente austero para que a atenção dos alunos se concentre no professor e nas tarefas realizadas em classe individualmente.

De outro lado, a sala de aula adaptada às pedagogias renovadoras: sem lugares fixos determinados, o mobiliário deve ser de tal modo que se possam realizar os trabalhos em equipes. Também há outras mesas e estantes com diversos materiais didáticos a serem utilizados nas diversas atividades propostas; nas paredes, cartazes coloridos, trabalhos realizados pelos alunos, fotografias, mapas etc.

Nessa comparação, pode-se dizer que cada um dos modelos de sala de aula induz a tipos diferentes de relação pedagógica. No primeiro caso, o professor tem um papel claramente ativo e central, e pode observar e controlar a maior parte das interações pessoais que ocorrem dentro da classe. Nesse tipo de relação pedagógica, predominam interações pessoais no sentido vertical, entre cada aluno e o professor.

Já no segundo caso, os alunos têm papel mais ativo e o professor se desloca mais para o papel de observador e monitor das diversas atividades, intervindo pontualmente quando julga necessário, para possibilitar que os alunos possam se aproximar dos objetivos propostos nas tarefas. Predominam interações horizontais, entre os alunos. Em grande parte dos casos, o professor se dirige ao grupo de alunos envolvido diretamente na tarefa observada.

Tanto num caso, quanto no outro, porém, o que importa é ter em mente que a adoção deste ou daquele dispositivo depende, em grande medida, dos objetivos que se quer realizar e das modalidades de saberes com que se está trabalhando, já que saberes proposicionais podem ser mais bem assimilados por meio da exposição didática, enquanto outras modalidades de conhecimento exigem intervenção mais ativa dos alunos, colaboração, troca de opiniões etc.

Deve-se, portanto, atentar para o fato de que, na discussão e compreensão da relação pedagógica, as dimensões espaciais não podem ser ignoradas. O espaço condiciona e influi no campo das possíveis relações que se possam travar ali, embora não o determine totalmente.

TEMPORAIS

O tempo escolar é, em grande parte, regado e determinado fora da sala de aula, nas instâncias jurídicas, administrativas e curriculares mais amplas, que se põem fora do alcance do professor e dos alunos, e sobre as quais muitas vezes esses agentes mais diretamente envolvidos na relação pedagógica não podem interferir. A distribuição da carga didática e do peso de cada disciplina ou grupo de conteúdos é estabelecida previamente, no currículo prescrito. O horário escolar também é determinado previamente: o início, o final e a sequência e alternância das aulas, bem como a duração de cada aula e dos intervalos, e períodos de descanso ou recreio.

No entanto, essas determinações externas não conseguem controlar completamente o tempo escolar. Durante cada aula, há uma larga faixa de estipulação da duração das atividades pelo professor e um certo espectro de negociação e resistência por parte dos alunos, que acabam estabelecendo distintas formas de aproveitamento do tempo na classe. E isso está intimamente ligado às diversas modalidades de relação pedagógica estabelecidas entre cada professor e cada turma de alunos. Modalidades mais diretivas tendem a tentativas de aproveitamento mais intensivo do tempo. Relações pessoais mais distendidas podem resultar em aproveitamento menos uniforme, mas que, às vezes, pode significar aprendizagens mais significativas. Somente a observação atenta de cada caso poderia nos oferecer uma imagem mais completa das implicações múltiplas entre os modos de organização do tempo escolar, a relação pedagógica, o ensino e as aprendizagens efetivamente realizados.

LINGUÍSTICAS

Outra dimensão muito importante para se apreender a relação pedagógica nos seus múltiplos aspectos tem relação com o fato de que ela se estabelece essencialmente por meio da linguagem. Se essa dimensão não dá conta de todos os aspectos da relação pedagógica, a compreensão dos modos como a linguagem é utilizada na sala de aula permite compreender melhor o que acontece no ensino e na aprendizagem: a linguagem é certamente estruturante da relação pedagógica e tem poderosa influência na aprendizagem dos alunos.

É por meio das práticas discursivas instauradas na sala de aula que as crianças vão, aos poucos, se transformando em alunos. Nesse sentido, tornar-se aluno é, em larga medida, aprender as regras e os comportamentos linguísticos que vigoram na sala de aula. Aos

poucos, elas vão percebendo os modos como o professor se dirige aos alunos, seja individualmente, seja à classe como um todo; como o professor vai demarcando, por meio da entonação e dos modos de dizer, o que é mais ou menos importante e o que não pode deixar de ser assimilado.

O professor exerce diversos atos de fala: expõe, preleciona, adverte, explica, faz perguntas, incita os alunos a falar etc. Aos alunos sobram menos possibilidades linguísticas: em situações ideais, a eles está reservada a obrigação de falar e responder quando interrogados; neste ou naquele caso, existe a possibilidade de questionar, declarar não ter entendido, pedir mais esclarecimento sobre ideias ou tarefas a realizar, solicitar permissão para se retirar ou para realizar atividades não previstas inicialmente. Informalmente, é claro, os alunos realizam diversos outros atos linguísticos, às vezes tolerados ou reprimidos pelo professor.

A linguagem verbal, no limite, é o que conta como conhecimento na escola; ensina-se e aprende-se essencialmente aquilo que se fala e que se pode converter em texto. Na situação escolar, ensinar e aprender significa ensinar a falar e aprender a falar (e escrever).⁵

5. Pode-se estender essa análise, com as devidas ressalvas, também à linguagem matemática, em que se expressa parte significativa dos conteúdos curriculares.

Os modos como os professores mobilizam a linguagem, formulam as perguntas e operam com o diálogo da sala de aula revelam amplamente tanto os modos de exercício do poder em classe, quanto as concepções de ensino ali presentes. Quando um professor ou uma disciplina escolar insistem em perguntas que exigem apenas a citação de fatos ou a enumeração de ideias, isso sinaliza algo para os alunos: nesse tipo de aula, importa menos o raciocínio e mais a mobilização da memória. A forma do diálogo que se estabelece na aula revela em grande medida o próprio sentido do ensino ali ministrado e do que se espera que os alunos retenham como aprendizagem.

A autoridade do professor se afirma mediante o exercício do seu papel ativo no controle do diálogo na aula. E muitas vezes, a linguagem é mobilizada pelo professor apenas para reforçar essa sua posição de autoridade. Outras possibilidades de uso da linguagem na sala de aula estão, no entanto, disponíveis enquanto dispositivos pedagógicos a que se pode recorrer para imprimir outros sentidos à própria relação pedagógica e à aprendizagem. Por exemplo, quando o professor ou as circunstâncias da aula instauram, voluntária ou involuntariamente, outras formas de falar, perguntar e responder, pode ocorrer uma inversão de papéis e as questões passam a ser formuladas pelos alunos. Aprender pode deixar de ser apenas assimilar respostas para questões predeterminadas.

A relação pedagógica que aí se instaura pode romper com o desejo de controle total do diálogo por parte do professor, mas ao mesmo tempo pode permitir a emergência de questões de caráter mais investigativo, ampliando o espectro e as modalidades do conhecimento que poderão ser abordadas na sala de aula. Saberes mais indeterminados e especulativos, mais ricos e dotados de potencial investigativo, poderão ser confrontados, então, com os saberes posicionais, com as informações e conhecimentos já acumulados coletivamente pela sociedade, permitindo que a sala de aula se torne um ambiente de aprendizagem mais rico.

PESSOAIS

A dimensão pessoal da relação pedagógica tem sido a mais fortemente explorada pela bibliografia pedagógica, quase sempre sob forte influência dos estudos da Psicologia. Costuma-se, muitas vezes, até mesmo reduzir a relação pedagógica a essa dimensão interpessoal, que se preocupa com o exame e a compreensão dos vínculos entre professor e alunos.

Para melhor compreender essa dimensão do ponto de vista da Didática não é necessário abandonar as contribuições dos estudos psicológicos, mas é necessário enfatizar os modos como essa dimensão interpessoal afeta, positiva ou negativamente, o ensino e a aprendizagem.

O vínculo entre o professor e o aluno na sociedade ocidental moderna é bastante diferente do vínculo entre mestre e discípulo que se constitui, por exemplo, na tradição oriental clássica ou na perspectiva socrática, tal como descrita por Platão nos seus diálogos. Na tradição taoísta, budista ou hindu, por exemplo, ou nos ensinamentos de Sócrates, a relação entre mestre e discípulo se instaura para que o discípulo alcance uma melhor compreensão de si próprio e um consequente aperfeiçoamento moral e ético pessoal. Trata-se de uma relação presidida por uma forte presença da autoridade pessoal e do exemplo do mestre, cujo papel é o de reconduzir continuamente o discípulo no sentido da admissão da sua ignorância, ponto de partida indispensável para o conhecimento interior. O vínculo é fortemente pessoal e o seu propósito não se dirige para uma compreensão mais acurada do mundo exterior.

Já no caso da relação pedagógica que se instaura na modernidade ocidental, entre o professor e o aluno, ela se volta justamente para uma descrição acurada do mundo exterior, para o conhecimento de um mundo objetivo, que se situa fora do sujeito que quer conhecer. O mergulho introspectivo é feito, de acordo com as proposições de um autor como Descartes, por exemplo, apenas como ponto de partida e como mecanismo de correção dos erros da percepção e de aperfeiçoamento da razão.

Nesse sentido, a finalidade do processo de conhecimento localiza-se fora dos agentes da relação pedagógica, seja do sujeito que quer aprender e, também, do sujeito que ensina. É esse saber externo, objetivo, portanto, que conduz a relação pedagógica nas escolas, efetivada por professor e alunos, e não por mestre e discípulos. Trata-se de um tipo de relação que não se livra totalmente da marca da dependência, mas os vínculos daí decorrentes podem efetivar-se de outros modos.

As relações interpessoais aí estabelecidas serão necessariamente assimétricas, na medida em que está em jogo a autoridade pedagógica, fundada na proximidade ou no maior contato do professor com os saberes a serem aprendidos e com as formas de torná-los acessíveis aos alunos.

Essa assimetria tem que ser levada em conta para a boa concretização dos propósitos do ensino. No entanto, ela também aparece como um risco, na medida em que, se for exagerada, pode resultar na permanência dos vínculos de dependência que, em princípio, se pretende abolir no final do processo de aprendizagem, tornando-se o professor idealmente desnecessário quando o aluno estiver formado.

A aprendizagem se expressa concretamente no plano individual: cada aluno aprende e expressa o seu conhecimento de um modo próprio e singular e que só pode ser percebido examinando-se cada indivíduo separadamente. No entanto, a aprendizagem também tem aspectos coletivos que se expressam de diversas maneiras.

Na medida em que o conhecimento é um bem de todos – produzido e apropriado pela humanidade ou por cada sociedade particular –, a cada vez que o ensino e a aprendizagem se ocupam de um saber específico, está sendo estabelecido um diálogo com uma parte desse saber humano coletivo.

Ao mesmo tempo, já é conhecido e reconhecido pelos mais variados estudiosos que grande parte da aprendizagem de um indivíduo se dá por meio do contato com os outros, efetiva-se, portanto, em um processo de interação social que, no caso aqui examinado, se estabelece em grande medida na escola e particularmente na sala de aula. Nesse ambiente, tanto os outros alunos, quanto o próprio professor funcionam como esses interlocutores que permitem a assimilação significativa das aprendizagens. Ao contrário, portanto, de diversas críticas formuladas pelas pedagogias renovadas, o professor continua a ter um papel relevante e ativo no ensino, e não pode ser reduzido a um observador ou facilitador do desenvolvimento da criança.

A escola lida com diversas modalidades de conhecimento, que exigem distintas posturas pedagógicas e implicam em diferentes formas de relação pedagógica. Em cada caso, a

participação mais ativa ou reflexiva dos diversos agentes envolvidos na classe e na aula será diferentemente exigida, o que implica em que o professor precisa ter desenvolvido uma percepção e uma sensibilidade acurada para perceber como agir em cada situação.

Do ponto de vista das interações pessoais, professores e alunos estabelecem diferentes percepções da relação pedagógica, das suas finalidades e da concretização do ensino como aprendizagem, o que tende a instaurar necessariamente um conjunto de tensões entre eles. Do ponto de vista dos alunos, o ponto de partida da relação pedagógica é percebido como arbitrariedade, tendo em vista a compulsoriedade da escolarização. Já do ponto de vista do professor, isso é percebido como parte e como objetivo central, como finalidade mesma do seu trabalho, do seu labor pessoal.

Assim, professores e alunos se ocuparão, no processo, com posturas, desejos e finalidades distintas. O professor se ocupa com a imposição dos procedimentos e das rotinas escolares; os alunos, desta ou daquela maneira, se ocuparão com as formas de resistência a essa imposição. Longe de uma visão idealizada e romantizada da relação pedagógica, é preciso admitir que ela se instaura em um campo de tensões e conflitos que têm que ser assim percebidos, para além de uma divisão muito estática e imutável de papéis.

COGNITIVAS

A última dimensão da relação pedagógica a ser aqui analisada é a de que ela se realiza necessariamente como uma relação com o conhecimento. De acordo com diversos autores, a relação pedagógica pode ser representada por uma tríade de elementos que interagem entre si: professor, alunos e conhecimento. O que define o caráter e a função primordial da escola, e a torna distinta de outras instituições sociais, é o fato dela propiciar às novas gerações um lugar social reservado para o acesso aos saberes socialmente considerados relevantes e necessários para a continuidade da vida na sociedade.

Embora isso não invalide as análises que se ocupam de outras diversas funções assumidas pela instituição escolar, em dimensões, por exemplo, políticas, socializadoras, ideológicas, não se pode negar o fato de que, para a grande maioria da população, a escola será possivelmente o único lugar social e o único tempo na vida de cada um em que se poderá ter acesso a um conjunto de saberes, práticas, instrumentos e aparatos intelectuais, artísticos e expressivos que não são facilmente disponíveis em outras instâncias sociais.

Não se podem refutar as análises sociológicas já clássicas que demonstraram o papel da escola e do saber escolar na reprodução do sistema de posições e das estruturas sociais já existentes antes da entrada dos indivíduos no sistema escolar. No entanto, as relações que

os sujeitos estabelecem com a escola e com os saberes nela veiculados não são homogêneas e nem podem ser simplesmente reduzidas às determinações de classe ou condição social. Embora, em termos gerais, seja possível predizer o sucesso ou o fracasso dos sujeitos durante a vida escolar, com base nos indicativos sociais de origem, essas determinações nem são absolutas e nem sempre muito evidentes, dada a multiplicidade de relações com a escola que são estabelecidas pelos agentes com ela envolvidos.

Para melhor compreender essa multiplicidade, o sociólogo francês Bernard Charlot propõe que se use a noção de relação com o saber⁶ Para Charlot, apreender as relações com o saber implica em criar mecanismos que permitam apreender as diversas histórias singulares dos diversos alunos no sistema escolar, que não podem ser suficientemente compreendidas pelas teorias sociológicas clássicas, que se ocupam das linhas gerais do funcionamento da escola. Do ponto de vista de Charlot, importa dar conta de explicar por que as crianças e os jovens vão para a escola, além do fato da obrigatoriedade do ensino; e, estando nela, por que ali se estabelecem investimentos muito desiguais para nela permanecer e tentar aprender os saberes trabalhados.

6. Conferir desse autor: A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001. Também B. Charlot, *Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia*, Cadernos de Pesquisa, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

Do lado da mobilização para a escola, muitos estudos têm mostrado o peso da demanda familiar, das representações imaginárias que associam a escolarização à criação de oportunidades. De forma simbólica, a escolarização gera expectativas em relação à possibilidade de que, na escola, os sujeitos adquiriram saberes relevantes, úteis ou necessários para o futuro exercício profissional e para a vida pessoal. Logo, para o sucesso profissional.

Fundados nessas expectativas na escola, os alunos vão traçar percursos distintos e singulares, seja frustrando as expectativas iniciais ou reforçando-as. Estando na escola, os fatores que costumam ser apontados para a permanência e para o sucesso são: o empenho pessoal no estudo; influência positiva ou negativa dos colegas e do ambiente da classe; e fatores pessoais ligados às preferências por determinados professores ou matérias do currículo.

Com base nos estudos de Charlot, percebe-se que o sucesso ou fracasso dos sujeitos e a multiplicidade de trajetórias escolares por eles percorridas são afetados apenas em parte pelas ações dos professores e dos dispositivos didáticos mobilizados. Isso não exclui nem diminui, é claro, a responsabilidade das ações profissionais empreendidas pelos professores no seu ofício e na relação pedagógica. No entanto, é necessário admitir que os alunos têm aí um papel fortemente ativo, por meio do qual eles se constituem como sujeitos e se tornam capazes de atribuir ou negar sentido às diversas atividades e ocupações que são realizadas na escola.

Essa atribuição particular e específica de sentido que é feita por esses alunos sujeitos cria múltiplas hierarquias do que é mais ou menos interessante ou do que pode ser objeto de investimento pessoal. O professor precisa entender os diversos modos como se processa essa atribuição de sentidos para poder operar sobre ela. Isso nos distancia bastante da ideia de pura subordinação do currículo ao “interesse do aluno”, que tem resvalado para práticas populistas que procuram apenas revestir os saberes escolares de formas mais atraentes ou agradáveis, sem refletir mais detidamente sobre os diversos significados desses mesmos saberes.

Pensar sobre o significado dos saberes que são ensinados, tentar refletir sobre o que eles representam para nós mesmos como professores, estabelecer suposições bem fundadas sobre que sentidos eles podem assumir para os nossos alunos, tudo isso remete a nossa profissão para uma dimensão bem distante das representações idealizadas do professor que transmite de maneira integral todo o saber que acumulou no seu processo de formação.

Nesse processo de reflexão sobre o currículo, pois afinal é disso que se trata, nós professores, mais do que nunca, nos vemos obrigados a nos envolver em um movimento contínuo de ressignificação dos nossos próprios saberes e das nossas modalidades pessoais em relação a esses saberes. *Podemos ensinar algo de que não gostamos? Ou sobre o que duvidamos em alguma medida da sua relevância social e pessoal? Que relações nós mesmos estabelecemos com os saberes que ensinamos e com os modos de adquiri-los e com eles operar?*

PARA FINALIZAR

Como se procurou mostrar neste texto, a relação pedagógica é um aspecto vital da Didática, um tema que tem que ser examinado com muito cuidado por todos aqueles que exercem ou pretendem exercer o ofício docente. É no âmbito da relação pedagógica, compreendida em sentido bastante amplo, que o trabalho do professor e as atividades centrais da escola e dos estudantes se efetivam.

Do ponto de vista da Didática, é pouco proveitoso reduzir a relação pedagógica à dimensão puramente interpessoal, porque se ela nos ajuda a entender muitos aspectos do nosso ofício, ela não dá conta de outros aspectos também muito relevantes. Compreender as dimensões espaciais, temporais, linguísticas ou comunicativas, pessoais e cognitivas amplia muito o âmbito da nossa reflexão e alarga o campo de atuação, e de competências do profissional docente.

As reflexões aqui delineadas procuraram incidir sobre aspectos e problemas encontrados cotidianamente pelos professores, e pelas professoras no exercício da nossa profissão. Longe de compor representações idealizadas que procuram apenas elevar imaginariamente o nosso ofício a uma dimensão mais sublime, é preciso nos voltar para as questões concretas que nos afetam, sem com isso diminuir o alcance e as possíveis repercussões do nosso trabalho.

BIBLIOGRAFIA



ANDRÉ, Marli. O repensar da didática a partir do estudo da dominação e resistência no cotidiano escolar. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 14, n. 1, p. 35-41, jan./jun. 1988.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente socializante. In: PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

CHARLOT, Bernard. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: CHARLOT, B. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

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

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.

ESTRELA, Maria Teresa. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. Porto: Porto Editora, 1994.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê?** Para uma pedagogia da pedagogia. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HARRIS, Judith. **Diga-me com quem anda...** Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

LEITE, Dante Moreira. Educação e relações interpessoais. In: PATTO, Maria Helena S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

NOBLIT, George. Poder e desvelo na sala de aula. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 21, n. 2, p.121-137, jul./dez. 1995.

PENIN, Sônia. **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

STUBBS, Michael. **Linguagem, escolas e aulas**. Lisboa: Livros Horizonte, 1987.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

COMO CITAR ESTE TEXTO:

CORDEIRO, J. A relação pedagógica. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Programa de Pós-graduação em Educação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 66-79, v. 9.

A AULA: O ATO PEDAGÓGICO EM SI

Robson Alves dos Santos
Edson do Carmo Inforsato

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

Sonhamos com uma escola que, sendo séria, jamais vires sisuda. A seriedade não precisa de ser pesada. Quanto mais leve é a seriedade, mais eficaz e convincente é ela. Sonhamos com uma escola que, porque séria, se dedique ao ensino de forma competente, mas, dedicada, séria e competentemente ao ensino, seja uma escola geradora de alegria. O que há de sério, até de penoso, de trabalhoso, nos processos de ensinar e aprender, de conhecer, não transforma este quefazer em algo triste. Pelo contrário, a alegria de ensinar e aprender deve acompanhar professores e alunos em suas buscas constantes. Precisamos é remover os obstáculos que dificultam que a alegria tome conta de nós e não aceitar que ensinar e aprender são práticas necessariamente enfadonhas e tristes.

Paulo Freire

Para pensarmos em uma melhoria da qualidade de ensino em nosso país, antes de discursos teóricos que, simplesmente, afugentam a prática e não constituem um caminho para a práxis, faz-se urgente repensar a estrutura da aula, ato pedagógico e momento de desenvolvimento de aprendizagem.

Buscar entender a aula é, acima de tudo, refletir sobre os espaços onde ela acontece. Na educação atual, salvas pequenas exceções, as aulas acontecem nas salas de aula, espaços limitados e limitadores, herméticos, fechados em um cômodo que foi construído ou adaptado para este fim. Primeiro engano! Se levarmos em conta que sala de aula pode ser chamada de espaço de aprendizagem, precisamos repensar sua estrutura física também. Sala de aula como espaço de aprendizagem será todo o espaço físico onde ocorre a aprendizagem.

Ao acompanhar a mãe ao mercado, visualizando marcas, produtos, dinheiro, a criança passa por um aprendizado fora do espaço formal da sala de aula. Quando recebe os valores básicos da educação está aprendendo, desenvolvendo-se enquanto cidadão e ser aprendiz. Da mesma forma, na escola, durante o intervalo, ao receber orientações, está aprendendo acerca de convivência, de higiene pessoal, entre outras possibilidades. Diante desses pequenos exemplos, reforçamos que o ato de aprender não se dá apenas nas chamadas salas de aula, mas em todo espaço de convivência onde haja estímulo e solicitação para que a criança assimile uma informação nova, um fato ou mesmo um conceito.

Se por um lado, chamamos a atenção para a aprendizagem informal, desenvolvida em diversos espaços e situações, por outro, abordamos a funcionalidade da aula planejada para os espaços formais e dentro dos postulados pedagógicos esperados em uma escola.

Nossa abordagem não se refere à aula como um aglomerado de situações, técnicas, estratégias e recursos que apenas por eles se estabelecem como elementos suficientes que desenvolvem a real aprendizagem. Essa concepção representa uma mera “maquiagem” para um ato que deve ir muito além para se constituir plenamente.

Um dos autores brasileiros bastante referenciado, ao definir aula, o faz da seguinte maneira:

[...] devemos entender a aula como o conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos. Em outras palavras, o processo de ensino, através das aulas, possibilita o encontro entre os alunos e a matéria de ensino, preparada didaticamente no plano de ensino e nos planos de aula. (LIBÂNEO, 1994, p. 45).

A definição apresentada se ocupa de objetivos instrucionais, valoriza a ação do aluno e aponta a assimilação consciente por parte dele, mas não se refere aos aspectos afetivos e sócio-culturais presentes no universo da aula. Ao aceitarmos a aula como um conjunto de meios e condições, não podemos deixar de levar em conta que tais condições incluem aquelas ligadas aos aspectos sócio-afetivos dos alunos e professores para que a aula aconteça de forma a atingir seu propósito. Se entendermos que aprender é construir, não podemos deixar de considerar os múltiplos aspectos desta construção, pois, se assim o fizermos, estaremos excluindo os aspectos do ser e supervalorizando os aspectos do currículo escolar para este ou aquele ano, segmento ou estágio da divisão estabelecida pelo sistema educacional.

Na concepção de uma aula mais humana, que entenda e respeite as habilidades e limitações dos alunos, entendemos que a aprendizagem contribui para o desenvolvimento integral do ser e não pode se reduzir a cópias ou reproduções de uma realidade, na qual a escola se encontra inserida.

A aula, a nosso ver, é o centro do processo pedagógico, momento organizado para a ocorrência da aprendizagem do aluno por meio das atividades de ensino. Se se trata de organizar os espaços e os tempos, a aula, como ato pedagógico, precisa ser planejada e pensada para a ocorrência do processo ensino-aprendizagem, de forma a desenvolver nos alunos as condições para que continuem a aprender mesmo fora do ambiente escolar, com autonomia e reflexão, como seres aprendentes que adquirem certas habilidades de organização do pensamento e da ação, as quais os preparam para continuar aprendendo sempre.

O investimento na aula deve ser maior do que em outros elementos da escola como um todo, pois de nada adianta investir em outros aspectos se o cerne de todo o processo não for repensado de forma coerente e com espaços para as discussões que conduzam a novas práticas pedagógicas que realmente atinjam os alunos. Alunos tendo a oportunidade efetiva de aprender, uma vez tendo as mediações humanas apropriadas e os recursos necessários, é o aferidor principal da qualidade da educação. Portanto, não é possível desenvolver uma educação de qualidade se a aula não for pensada e planejada com a mesma qualidade que se espera atingir. Esse planejamento, repetimos, não se limita a encher a sala de aula de aparatos, lousas digitais e outras tecnologias avançadas. Antes de mais nada, a aula deve ser planejada de forma a produzir aprendizagem significativa nos alunos. Toda a educação, para ser eficaz, precisa ter sentido para o aluno, particularmente a educação formal. Esse sentido está vinculado com a sensação de bem-estar, pois se assim for, o aluno colocar-se-á em prontidões de sempre querer saber mais, ir além do que lhe é transmitido de maneira direta, que, aliás, é o propósito de toda boa educação.

Portanto, o fazer pedagógico não pode ser dissociado da provocação do prazer, do qual o corpo aprendente dele precisa para que o aprendizado ocorra. Aprender, conforme nos ensinam as abordagens contemporâneas, é uma ação em que o corpo do sujeito registra o seu conteúdo e o cérebro, concomitantemente, mantém esse registro se o corpo respondeu bem à mensagem colocada à sua disposição.

Conduzir alunos ao prazer durante as aulas é propiciar condições de aprendizagem que se integrarão em seus corpos, atingindo seus centros de interesse e potencializando-os à assimilação de novos conhecimentos. Assim, prazer e aprender se combinam na consolidação de aprendizagens efetivas.

Por outro lado, dissociar aprender de prazer é reduzir o ato pedagógico à consecução de meros objetivos instrucionais, deixando de lado todas as demais dimensões presentes nas relações de ensino-aprendizagem. É impedir que a vida penetre no ambiente escolar, tornando-o estéril, impróprio para relações de vivência e de aprendizagem. Uma aula de mera transmissão unilateral de conteúdos é algo sem vitalidade, vazio de significados que desestimula a reflexão dos alunos e mesmo dos professores, os quais se acomodam em situações que lhes parecem cotidianas, utilizando-se de práticas ultrapassadas, sem avaliar a eficácia delas para os tempos atuais.

Se queremos ensinar algo a alguém, a preparação da nossa aula tem de levar em conta essa dupla de componentes, algo a ensinar e alguém a ser ensinado, sendo que este último é o protagonista do processo.

A relação ensino-aprendizagem gera vínculos pessoais e de conhecimentos, e a partir dessas relações pode-se potencializar no aluno uma ânsia por sua autonomia, para que haja continuidade nos diálogos com os múltiplos processos de ensino-aprendizagem que ele deverá ter ao longo de sua vida, não apenas nos ambientes escolares.

Nesse sentido, vale reforçar o que nos afirmou Paulo Freire (1998, p. 52): “*Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.*” Para isso, é preciso que, no ato de se pensar o ensino, se leve em conta as múltiplas dimensões nele existentes; além das dimensões ontológica, epistemológica, política, ética, pedagógica – há testemunhos e vivências, posto que o ensino se dá nas relações humanas.

Diante disso, planejar a aula é muito mais do que o mero preenchimento de formulários de planos de ensino, seguir aspectos burocráticos para atender às demandas dos coordenadores e diretores. Planejar significa levar em conta a vida na sala de aula e preparar situações que permitam que a vida se faça no ambiente escolar, facilitando assim o aprender dos alunos e a retomada de estratégias e metodologias com vistas ao progresso das relações travadas no ambiente escolar, tanto as cognitivas, quanto as emocionais que, muitas vezes, são deixadas de lado, relegadas ao esquecimento por não estarem ligadas aos aspectos quantitativos valorizados pela escola.

A aula, não resta dúvida, perpetua o papel do professor de organizador de situações de aprendizagem e da sua necessidade de estudar, e preparar tais situações. Aliás, falar da necessidade de uma aula que leve em conta as dimensões humanas não descarta ou diminui a figura e o papel do professor. Uma aula que leve em conta os aspectos humanos do ser re- aproxima o professor de sua dimensão humana de sonhos, frustrações, dificuldades e múltiplas habilidades, dando-lhe condições de também atuar como ser entre seres, na condição de

condutor e de aprendiz, vivendo as relações travadas nas salas de aula, em múltiplos espaços de aprendizagem e não apenas naquelas de formato retangular, com lousa, cartazes etc.

Os alunos aprendem quando menos esperamos, nos seus tempos, nos seus momentos e desejos, mas isso raramente acontece sem as ações do professor, sem a sua interferência humana atenta.

Diante disso, o professor se empolga. Ver o aluno aprender, beber da aula, despertar para novas descobertas e habilidades, tem o papel de inebriar aquele que pensa e repensa nas múltiplas situações e momentos de aprendizagem, conduzindo seus alunos ao crescimento não apenas cognitivo, mas, principalmente, humano.

Contudo, para que a aula seja um conjunto de espaço e tempo propício à aprendizagem do aluno, é necessária a preparação dos docentes, quer nos aspectos dos conteúdos de determinada disciplina, quer na didática exigida para a transmissão de tais conteúdos. Um e outro exigem do docente uma visão aberta do que seja ensinar, pois o conhecimento que se deve transmitir é algo que se organizou no tempo para que os seres humanos nele instruídos tivessem uma visão mais ampla do mundo, mas ele não é inerte e nem está estabelecido como verdade permanente; já a didática, mais do que conjunto de técnicas e métodos para se transmitir, deve ser tomada em sua finalidade de se construir ações suficientes que conduzam ao aprendizado e ao desenvolvimento dos alunos.

Portanto, aula, muito além dos processos burocráticos que tentam traduzi-la nos planos de ensino, constituem ações organizadas, práticas, que conduzem o aluno ao aprender contínuo em um processo reflexivo de constante reconstrução de conhecimentos prévios, de mudança de atitudes frente ao saber organizado que a escola lhe propicia.

REFERÊNCIAS



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

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

BIBLIOGRAFIA.....



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

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

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

MORAIS, Regis de (Org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

RANGEL, Mary. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas.** Campinas, SP: Papyrus, 2005.

ROSA, Sanny S. da. **Construtivismo e mudança.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996 (Questões da nossa época, v. 29).

SCARPATO, Marta (org.). **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer.** São Paulo: Avercamp, 2004. (Didática na prática).

COMO CITAR ESTE TEXTO:

ROBSON, A. S.; INFORSATO, E. C. Aula: o ato pedagógico em si. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 80-85, v. 9.

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 suponham 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 sócio-cognitivos.

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.

LIBÂNIO, 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.

AVALIAÇÃO: INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO

Robson Alves dos Santos

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

PARA INÍCIO DE CONVERSA...

Quando iniciamos uma discussão acerca da avaliação educacional e seu papel no desenvolvimento dos alunos, deparamo-nos com práticas que atuam como verdadeiras travas para o desenvolvimento da educação. De valioso instrumento para a rearticulação de todo o processo de ensino-aprendizagem, ou mesmo de acertos e reparos pequenos em práticas que levem o aluno a aprender, ela normalmente é desvirtuada dessa sua função para assumir uma importância que, analisando-se com acuidade, a torna legitimadora da exclusão ou da classificação indevida dos alunos, sancionando as desigualdades que a sociedade exhibe fartamente.

Para começarmos a desmistificar a avaliação, podemos usar como metáfora uma pessoa que, ao ir ao médico com alguma dor, recebe por parte deste profissional um guia para fazer determinado exame para descobrir a causa de determinada dor e, a partir dos resultados, proceder com o tratamento adequado.

Pois bem, utilizando essa metáfora, comparando-a com a avaliação ao final de um tema ou conteúdo em que o professor constata que o aluno não sabia o que deveria saber, o que estava traçado no plano de ensino, e por isso será reprovado, poderíamos dizer que, salvas as proporções, seria como o médico que pediu o tal exame apenas para dizer que a pessoa tem uma determinada doença e que por isso irá morrer, pois ele não fará nada.

Voltemos à sala de aula... O professor que, ao final do bimestre ou do ano letivo, apenas constata que o aluno não sabia isso ou aquilo e nada faz para reverter a situação está selando o fracasso do aluno.

A avaliação dever servir como elemento para que tanto professores, quanto alunos possam rever caminhos, metodologias, para que estes possam melhorar e aqueles, ao fazer uso da avaliação para si, melhorem suas relações com o alunado.

A avaliação deve ser um elemento de grande auxílio para o desenvolvimento dos alunos, tornando-se sua aliada, ajudando-os a superar obstáculos, fazendo-os crescer e não apenas quantificar, dando notas ou conceitos, medindo os supostos saberes ou as supostas ignorâncias acerca do que deveriam saber.

AVALIAÇÃO: A BRUXA DA HISTÓRIA!

Ao assistirmos ao desenho da Branca de Neve, produzido pela Disney, torcemos para que a bruxa caia do penhasco enquanto foge da fúria dos anões que, ao constatarem que ela “matara” sua protegida, perseguem-na pela floresta. A bruxa é a vilã, aquela que impede que a felicidade reine na floresta. Aliás, esta emoção só é adquirida no momento em que o príncipe encantado beija a mocinha e a desperta do sono profundo.

Podemos comparar a avaliação à bruxa da história que conduz a maçã envenenada a todos aqueles alunos que se vêem vítimas de suas garras que os levam ao fracasso, à nota vermelha, à reprovação. Porém, ao contrário da história, não existe príncipe encantado para quebrar o feitiço. Quando o aluno depara com o fracasso infligido pela quantificação da avaliação, na grande maioria das vezes, não tem a chance de retomar seu caminho e buscar o sucesso para seu desenvolvimento como estudante, ser aprendiz por excelência.

A avaliação, bruxa da história, está focada em uma educação com raízes tradicionais e concepções ultrapassadas em momentos de sociedade da informação, como a que vivemos em nosso país e na nossa realidade sócio-cultural. Dentro dessa visão a avaliação perpassa por elementos que não traduzem o real desenvolvimento dos alunos, perdendo a amplitude do processo ensino-aprendizagem.

Fazendo um retrospecto de algumas concepções de avaliação, sem a preocupação com cronologias, mas sim com reflexões, podemos citar o seguinte:

A avaliação foi utilizada como sinônimo de medir, limitando-a a momentos estanques, buscando mensurar algo que não o poderia ser – o aprendizado do aluno.

O uso de testes, padrões esperados ou planejados, não levava em conta a diversidade do alunado.

Nas concepções apresentadas, podemos verificar que a avaliação não tinha a preocupação de repensar práticas ou caminhos para que o aluno pudesse aprender a partir de suas potencialidades, devendo encaixar-se nos padrões determinados para seu sucesso ou fracasso.

A herança desses tempos serve, ainda, como norteadora para várias práticas de uma avaliação que exclui, que aponta o fracasso sem perspectivas para revertê-lo, fazendo com que os erros sejam revistos e pensados como caminhos para futuros acertos.

E o medo da avaliação, da bruxa, cada vez mais má e assustadora, serve para conduzir alunos ao fracasso e evasões, afastando-os do desenvolvimento de habilidades dentro de suas próprias potencialidades.

Ao contrário disso, cabe a nós educadores, construir nova metáfora para o papel da avaliação no processo ensino-aprendizagem fazendo com que ela, ao contrário da maldosa vilã, ocupe o papel de guia, daquela que norteará “os fracos e oprimidos” em sua trajetória pela estrada de tijolos amarelos, rumo a Oz.

A avaliação deveria, assim como os aventureiros pela terra de Oz, ensinar a cada um dos alunos que seus erros, suas falhas são elementos importantes para seu crescimento e aprendizagem.

O PAPEL DO ERRO NA AVALIAÇÃO

*A liberdade não tem qualquer valor
se não inclui a liberdade de errar.*

Mahatma Gandhi

O que é errar? Poderíamos dizer que erra aquele que não responde aos padrões determinados para considerarmos acertos. Sendo assim, quem concebeu os tais padrões e não levou em conta os erros do caminho?

Ao observarmos a trajetória de grandes gênios da humanidade, percebemos que eles obtiveram muitos fracassos antes de chegar ao sucesso. Para exemplo, citaremos Thomas Alva Edison, inventor da lâmpada incandescente que, através de várias tentativas e erros entendeu que, para que o filamento pudesse incandescer, era preciso criar um vácuo no bulbo de vidro. *Quantos bulbos e filamentos foram perdidos até que ele conseguisse chegar ao resultado esperado?* Se tivesse desistido ou ainda sido severamente punido, reprovado, por seus erros, talvez ainda estaríamos lendo este texto à luz de velas ou lampiões a gás.

O que queremos mostrar é que o erro é o caminho para o acerto! Só erra quem tenta acertar, quem tenta descobrir o novo ou se dispõe a dar respostas com base em sua própria lógica, com sua vivência que pode ser (e é!) diferente daquela muitas vezes esperada.

Em seu livro “Avaliação: Mito & Desafio”, Jussara Hoffmann (2001) narra uma experiência com a definição dada ao termo “desmatar” por sua filha. Esta disse que desmatar era tornar vivo novamente. Pois bem, a resposta não era aquela constante nos dicionários, mas a lógica utilizada por uma criança precisa ser levada em conta antes de darmos o sonoro e poderoso “está errado!”. Ao construir novo significado para a palavra, a criança utilizou-se de seu repertório e de uma lógica, demonstrando um conhecimento acerca do prefixo “des” para a construção de antônimos. Errou a definição, mas construiu outra significação que poderia ser utilizada em um contexto poético, por exemplo. O que podemos afirmar aqui é que apesar do erro, a criança demonstrou outros saberes, outros conhecimentos que, ainda que não compusessem a referida resposta, não podem ser descartados enquanto elemento de desenvolvimento de aprendizagem.

O erro, quando encarado em uma visão mais ampla, em um enfoque de construção de conhecimento, traz a visão da busca da superação de determinada hipótese que conduzirá o aluno a outros caminhos e, conseqüentemente, a outras descobertas e aprendizagens. É inconcebível deixar de considerar o erro, se queremos formar seres reflexivos, aprendentes que tenham condições de, a partir de seus equívocos, construir significações e novas aprendizagens.

Ao contrário do ensino tradicional, em que o erro era algo a ser punido, as atuais tendências encontram nele elementos para auxiliar o desenvolvimento dos alunos. Para repensarmos o papel do erro devemos reforçar que o papel da educação está atrelado à aprendizagem e que, ao aprender, é comum errar. Isso pode parecer óbvio, mas não vemos tal prática na maioria das salas de aula de uma escola.

Ainda que a concepção de avaliação tenha se modificado ao longo dos anos (para alguns professores), parece que o objetivo de desenvolver aprendizagens se perde em um sem número de estatísticas para justificativa de investimentos voltados à melhoria do ensino em nosso país. A preocupação com índices deixa de lado a necessidade de ações que levem em conta a individualidade de cada processo ensino-aprendizagem, trazendo propostas que massificam as salas de aula e afastam ainda mais os alunos de seus erros, enquanto passos para futuros acertos.

Rever o papel do erro é repensar o caminho que leva ao aprender, considerando as experiências vividas e as hipóteses construídas para a consolidação do conhecimento transformado ao longo das vivências.

Mas se levarmos em conta o papel do erro, como aplicá-lo às práticas de avaliação? E como deveriam ser tais práticas?

Levar em conta o papel do erro na avaliação é entendê-la como um processo contínuo, no qual cada etapa é importante para o desenvolvimento do aprendizado. Nesse caso, o professor, ao se deparar com dificuldades e, conseqüentemente, com baixos resultados, concebe o erro como ponto de partida para novas práticas e metodologias, objetivando que o aluno supere tais dificuldades, vença tais erros para, assim, dar continuidade aos seus estudos e ao seu desenvolvimento como ser aprendente.

O que vemos, no entanto, é a condenação de respostas que fujam aos gabaritos pré-determinados e condizentes com a subjetividade que o professor utiliza para corrigir as questões propostas na avaliação. Respostas diferentes daquelas esperadas não são analisadas de forma a buscar entender o raciocínio do aluno, a lógica utilizada para a construção de sua resposta. A forma utilizada pelo professor para estas correções é objetiva, não levando em conta as formas de pensar de seus alunos, ainda que, em muitos casos entre os objetivos específicos, conste o desenvolvimento do senso crítico e da autonomia do aluno.

Repensar a avaliação, portanto, exige que o papel do erro seja repensado e concebido como ocorrências perfeitamente normais para o aprendizado do aluno. Além disso, é necessário que o professor estabeleça momentos de diálogo acerca dos erros cometidos com vistas a repensar a sua própria prática e para que o aluno possa repensar seus caminhos e formas de pensar.

AVALIAÇÃO: UM PROCESSO A SER CONSTRUÍDO

Repensar a forma de avaliar faz-se urgente quando deparamos com processos de ensino que deveriam desenvolver o senso crítico, a autonomia e as reflexões do aluno como protagonista no processo ensino-aprendizagem. Não cabe ao aluno apenas seguir a direção do professor, como um títere que, puxando determinada corda, responde da forma esperada, atendendo aos ditames do diretor de cena. A cena a ser construída requer ação coletiva, na qual alunos e professores interfiram sempre que necessário no rumo do roteiro e nas cenas que deverão construir.

Se chegamos a um acordo de que é necessário construir o conhecimento e à escola cabe o papel de fornecer instrumentais para a construção deste conhecimento por parte dos alunos, por que não podemos construir um modelo de avaliação que proporcione desenvolvimento ao aluno também e não se limite a quantificar e gerar notas, valores e estatísticas para justificar este ou aquele tipo de ensino, método ou sistema?

Mais uma vez pedimos que reflitamos a partir de uma metáfora! Quando uma gestante inicia seu pré-natal, indo mês a mês ao médico para verificar o desenvolvimento do bebê, podemos dizer que ela está fazendo uma avaliação constante, processual, para que, ao final, tenha melhores condições para o parto e que o desenvolvimento da criança seja bom.

Pois bem, com a avaliação, precisamos começar a pensar em processo e não em finalizações de etapas determinadas por planos de ensino que não levam em conta a necessidade de uma flexibilização em virtude da diversidade presente nas salas de aula.

A avaliação deve ser construída de forma contínua, acompanhando cada etapa do processo ensino-aprendizagem. *Aliás, se temos em mente que ensino-aprendizagem é um processo, por que não o vemos quando falamos de avaliação?*

Durante todo o percurso percorrido pelo aluno, cabe ao professor avaliar seu desempenho em todos os momentos, a fim de encaminhá-lo de forma mais coerente diante de suas dificuldades, erros e acertos. A avaliação quando pensada de forma contínua e processual evita surpresas desagradáveis ou surpresas no caminho percorrido. Um aluno alertado em tempo sobre suas dificuldades e erros não os verá crescer como uma bola de neve, cada vez mais difícil de controlar ou desfazer.

O que queremos reforçar é que avaliar de forma processual e mediadora significa contribuir para o real desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de cada aluno, orientando seu caminho de forma que ele mesmo possa reconsiderá-lo e tomar decisões acerca dos próximos passos.

Avaliar de forma mediadora é utilizar os instrumentos de avaliação como elementos de mediação na construção do conhecimento, na relação professor-aluno, na cumplicidade dos envolvidos neste processo. Quando consideramos a avaliação como processo e mediadora, estabelecemos novos vínculos, pois tanto quem educa, quanto quem é educado constroem caminhos e posturas reflexivas de suas práticas e saberes para a consecução de objetivos. Estes objetivos são traçados conjuntamente, na cumplicidade de quem busca vencer obstáculos, renovar saberes, forças, e seguir em frente, aprendendo na continuidade de sua vida e não apenas no ambiente escolar. A avaliação mediadora oferece maior proximidade entre os envolvidos, pois, ao invés de tolher, castrar ou amedrontar se torna instrumento pedagógico que contribui para o desenvolvimento e valorização do processo ensino-aprendizagem.

A avaliação que buscamos é aquela que percorre todo o processo ensino-aprendizagem, agindo como uma bússola para todos os envolvidos. Uma avaliação que atue como indicação para repensar práticas que não funcionam com aquele determinado aluno, com aquela realidade. Quando concebida assim, ela permite, conjuntamente, a existência da au-

toavaliação, pois a partir de múltiplos olhares, tanto professores, quanto alunos passam a se autoavaliar, o que fornece alternativas para retomadas dos conteúdos.

Entender avaliação como elemento mediador é buscar a construção de um processo que leve em conta a realidade em que a escola se encontra inserida, o ponto de partida e os inúmeros passos que poderão conduzir todos os envolvidos ao encontro dos objetivos e metas traçados.

Sem levarmos em conta o que já é sabido, não poderemos pensar em onde queremos chegar ou naquilo que queremos que os alunos saibam ao final de uma sequência didática.

O processo de avaliação tem início quando são levantados os conhecimentos prévios dos alunos. A partir disso é possível estabelecer objetivos e metas, escolher conteúdos e aplicar métodos. Tendo um ponto de partida, a avaliação torna-se auxiliadora, quantitativamente e principalmente qualitativamente, do processo de ensino-aprendizagem em que progresso ou fracasso são importantes para se repensar as estratégias com vistas a auxiliar o desenvolvimento do aluno.

Avaliar, dentro desta perspectiva, é utilizá-la como instrumento pedagógico que auxilia o desenvolvimento do aluno na aquisição de novos conhecimentos, como ferramenta para apontar caminhos para os objetivos traçados, mas, acima de tudo, dentro das possibilidades do aluno em questão.

Portanto, avaliação e educação são elementos indissociáveis, pois andam juntas, entrelaçadas para a construção de conhecimento e de uma educação democrática com alunos autônomos, reflexivos e aprendentes, e não apenas para a hierarquização de notas e valores atribuídos ao sucesso e insucesso dos alunos. Desenvolver um processo de avaliação é acima de tudo desenvolver uma educação honesta, que prioriza o desenvolvimento do ser humano e não apenas busca vencer objetivos, etapas e metas, traçados na elaboração de planos e currículos oficiais, sem levar em conta o elemento primordial para todo o processo – o aluno.

PORTFÓLIO UM CAMINHO PARA A AVALIAÇÃO

O portfólio pode ser definido com um conjunto das produções ou ainda de documentos, atividades que demonstram o progresso da aprendizagem, permitindo ao produtor o acompanhamento de suas produções.

Dentro dessa visão e pensando em avaliação enquanto instrumento de formação do aprendiz, o portfólio viria ao encontro da necessidade de repensarmos o processo de avaliação, pois

[...] o portfólio proporciona um contexto em que a criança pode pensar sobre ideias e conhecimento que adquiriu fora da sala de aula, enriquecendo, assim, as atividades de aulas tradicionais, como as de relatar suas experiências próprias. (...) As avaliações com portfólio integralmente implementadas encorajam a criança a refletir sobre seu próprio trabalho, realizando assim, as conexões tão marcantes entre os tópicos (como animais) e experiências (como observar o ciclo de vida de um sapo) que são as bases da atividade intelectual e criativa. (SHORES, 2001, p. 21).

A função principal da avaliação por portfólios é a de permitir o acompanhamento da trajetória, dos erros e acertos do aluno, e também das suas necessidades específicas para a aprendizagem.

Na prática de portfólios, torna-se muito comum que uma pasta seja utilizada para guardar ou colecionar atividades diversas. Salientamos que portfólios são mais do que meras coleções e devem ser elaborados criteriosamente para que se possam utilizá-los verdadeiramente como instrumentos de avaliação:

Neste caso, o uso do portfólio envolve o desenvolvimento do aluno durante o tempo de aprendizagem. Assim, não é possível criar um portfólio rapidamente com apenas uma observação ou alguns registros. O portfólio envolve um tempo a ser percorrido. O desenvolvimento da criança e a aprendizagem não são imediatos. É preciso acompanhar o processo educativo, registrando fatos interessantes, observando o cotidiano escolar da criança e percebendo as situações que se repetem e revelam indícios importantes para a percepção de como ela está caminhando. (LUSARDO, 2009, p. 5).

Podemos dizer que o portfólio é uma coleção de itens que, ao longo do tempo, revela

os diferentes aspectos do desenvolvimento do aluno, seu crescimento, evolução e principalmente seus progressos no processo de aprender.

Segundo SHORES (2001), existem três tipos de portfólio: particular, de aprendizagem e demonstrativo.

PORTFÓLIO PARTICULAR

O portfólio particular é formado pelos registros confidenciais e particulares de cada criança, além da documentação, relatório de reuniões de pai, registros que devem fazer parte deste tipo de portfólio. Embora não estejam ligados diretamente ao desenvolvimento dos alunos são importantes para o acompanhamento da evolução dos mesmos.

PORTFÓLIO DE APRENDIZAGEM

O portfólio de aprendizagem, por ser o maior deles, deve ser utilizado com maior frequência. Neste portfólio, estão contidos os rascunhos, esboços, as anotações, as amostras de trabalhos e o diário de aprendizagem do aluno – registro individual feito pelo aluno acerca de seu desempenho –, no qual deverão ser registradas as descobertas e aprendizagens dos mesmos. Sua organização deve ser feita em conjunto com o aluno para o desenvolvimento dos processos de avaliação e autoavaliação.

PORTFÓLIO DEMONSTRATIVO

O portfólio demonstrativo é formado por amostras representativas de trabalho dos alunos, demonstrando seus avanços ou dificuldades persistentes que precisem ser observadas com maior cuidado. Enquanto instrumento, este portfólio serve de ponto de partida para a continuidade dos estudos no ano posterior, servindo de diagnóstico para o próximo professor.

Montar um portfólio requer rigor e senso de continuidade para o trabalho, uma vez que sua montagem não se completa e sim se complementa à medida que o aluno avança em sua aprendizagem.

Ao montarmos um portfólio, alguns itens devem ser observados, elementos que deverão fazer parte de sua construção. Os itens mais frequentes para a elaboração de um portfólio são desenhos e registros escritos, podendo ter outros como fotos, gravações de áudio e vídeo, diários de aprendizagem, amostras de escritas, ditados, amostras de aprendizagem etc.

Importante para esta montagem é que o professor tenha em mente “o que” quer coletar e “para quê”, a fim de que utilize o processo de avaliação com vistas à formação de seus alunos, dando-lhes, justamente por isso, condições para prosseguirem rumo à consecução dos objetivos.

BIBLIOGRAFIA:



ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 30. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 19. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2010.

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

LUSARDO, Raquel Costa Cardoso. **O papel do portfólio na educação infantil**. Disponível em: <http://www.ppge.ufjf.br/publicacao/texto-raquel_lusardo.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2009.

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

SHORES, Elizabeth F.; GRACE, Cathy. **Manual de Portfólio**: um guia passo a passo para o professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COMO CITAR ESTE TEXTO:

ROBSON, A. S. Avaliação: instrumento de desenvolvimento pedagógico. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 100-109, v. 9.



AGENDA DA PRIMEIRA SEMANA

27/06/2011 a 03/07/2011

A educação faz um povo fácil de ser liderado, mas difícil de ser dirigido; fácil de ser governado, mas impossível de ser escravizado.

Henry Peter

Caros alunos!

Iniciamos, hoje, mais uma disciplina em nosso Curso de Pedagogia Semipresencial, da UNESP/UNIVESP, a disciplina D15 – “Didática Geral”.

Durante a primeira semana desta Disciplina, as aulas e as atividades têm a finalidade de promover a discussão e a reflexão sobre a identificação da Didática.

Abordaremos as definições mais referenciadas de didática, uma breve história da constituição dessa disciplina como uma área de formação docente, o seu papel na formação de professores e sua importância como preparação pedagógica, tendo o propósito de situá-la dentro da área pedagógica, em termos do seu significado, seu percurso histórico, sua atribuição nos tempos atuais e sua necessidade para que a formação de professores se dê em bases mais adequadas.

Para tanto, as atividades desenvolvidas serão distribuídas ao longo de encontros presenciais e períodos virtuais. **Durante esta primeira semana**, vocês poderão entregar suas atividades sem descontos em nota, até domingo, dia **03 de julho de 2011, às 23h55**. As atividades entregues fora do prazo estabelecido entrarão no **período de recuperação de prazos que termina no dia 17 de agosto de 2011, às 23h55**, e terão suas notas avaliadas com descontos (consultem o Manual do Aluno). Não serão avaliadas as atividades entregues após o dia 17. Por isto, aconselhamos que não deixem para postar suas atividades de última hora.

Vejam abaixo as atividades programadas para essa semana:

1ª Aula Presencial – 27/06/2011 – 2ª feira



Atividade 01 – Ativar conhecimentos prévios.

Atividade 02 – Assistir à entrevista de apresentação da Disciplina D15, com o Professor Edson do Carmo Inforsato.

Atividade 03 – Sessão de impressões e expectativa dos alunos sobre a disciplina D15.

1º Período Virtual – 28 e 29/06/2011 – 3ª e 4ª feira



Atividade 04 – Leitura do texto 01 – “Didática Geral” -, de Alda Junqueira Marin.

2ª Aula Presencial – 30/06/2011 – 5ª feira



Atividade 05 – Discussão sobre a leitura do texto 01 - “Didática Geral”.

Atividade 06 – Assistir ao vídeo 01 – “Didática Geral” e sistematizar as discussões.



2º Período Virtual – 01, 02 e 03/07/2011 – 6ª feira, sábado e domingo

● **Atividade 07** – Pesquisa em campo.

Atividade 08* – Leitura complementar do texto - “A Trajetória Histórica da Didática”, e participação do Fórum 01.

Atividade 09 - Leitura do texto 02 - “Formação Didática do Educador Contemporâneo: desafios e perspectivas”, de Celso dos S. Vasconcellos.

(*) **Importante!** As postagens da Atividade 08 poderão ser feitas até o dia 06 de julho de 2011. Participem!

Lembrem-se que as entrevistas, com os professores autores serão veiculadas às 21h, tanto no primeiro dia de aula de cada nova disciplina - para sua apresentação -, como no penúltimo encontro presencial - para a revisão final. Os outros vídeos, propostos para os encontros presenciais, serão apresentados às 20h e reprisados às 21h15.

Qualquer problema, por favor, entrem em contato com seu Orientador de Disciplina.

Boa semana!

Atividade Avaliativa



1ª SEMANA DE ATIVIDADES

1ª Aula Presencial – 27/06/2011



Atividade 01 – Ativar conhecimentos prévios.

Para iniciarmos a aula, escrevam seus conhecimentos prévios sobre Didática em uma folha que possa ser retomada ao final da disciplina. Levantem, também, os tópicos que, em sua opinião, deveriam ser trabalhados com maior atenção.

Em seguida, leiam a “Visão Geral da Disciplina” no [Caderno de Formação](#), e comparem os temas propostos pelos professores autores e os levantados por vocês.

Seu Orientador de Disciplina mediará uma discussão e registrará em um cartaz, que deverá permanecer em classe no decorrer da disciplina, as expectativas que a classe tem sobre o aprendizado dos temas abordados. O objetivo é explicitar hipóteses e os conhecimentos prévios do grupo que servirão como conectores entre o conhecimento antigo e o novo a cada tema a ser trabalhado.

Se entre os temas propostos não estiver algum tópico que vocês julguem importante, conversem com seu orientador para que juntos discutam sobre formas de abordar e trabalhar esses temas.

Atividade 02 - Assistir à entrevista de apresentação da Disciplina D15, com o Professor Edson do Carmo Inforsato.

Assistam às 21h, em sua TV digital, à entrevista de apresentação da disciplina D15 – Didática Geral, na qual o Professor Edson do Carmo Inforsato, autor dessa disciplina, discorrerá sobre o seu conteúdo.

Tirem eventuais dúvidas sobre a apresentação geral da disciplina com seus Orientadores e, se quiserem enviar uma questão ao Professor Edson, peçam a eles que a redirecione. Posteriormente, essa apresentação e as respostas enviadas pelo Professor Autor, estarão no Acervo Digital. O [link](#) será disponibilizado por seu Orientador.

Atividade 03 – Sessão de impressões e expectativa dos alunos sobre a disciplina D15.

Ao término do vídeo de apresentação, o Orientador de Disciplina coordenará um diálogo com vocês para cotejar o que foi registrado como suas expectativas, seus interesses de assuntos relacionados à Didática e o que foi apresentado pelo autor do caderno. Os pontos de concordância e também de divergência serão registrados e deverão ser justificados, para em seguida serem postados, por ele, na Ferramenta [Mural](#) com o título [D15_Atividade03](#).

1º Período Virtual – 28 e 29/06/2011



Atividade 04 – Leitura do texto 01 – “Didática Geral”–, de Alda Junqueira Marin.

Leiam atentamente, o texto 01 – “Didática Geral” –, disponibilizado na Ferramenta [Leituras](#), ou diretamente em seu [Caderno de Formação](#) e façam anotações para serem discutidas na próxima aula presencial.

Neste texto, a Dra. Alda Junqueira Marin, professora livre-docente, aposentada da UNESP e professora da PUC- SP, propõe uma discussão e reflexão sobre o papel da didática nas relações entre ensino e aprendizagem, partindo de exemplos de situações cotidianas da escola. Objetiva-se com esta atividade conscientizar os alunos acerca da importância da Didática para a prática pedagógica e das transformações pelas quais essa DISCIPLINA passou ao longo das diversas fases da educação.

2ª Aula Presencial – 30/06/2011



Atividade 05 – Discussão sobre a leitura do texto 01 - “Didática Geral”.

Dividam-se em quatro grupos e discutam o texto 01 – “Didática Geral”, orientados pelas seguintes questões:

- As situações tratadas são representativas do processo de ensino-aprendizagem nas nossas escolas?
- Vocês percebem traços evolutivos na Didática? Explicitem-nos.
- A Didática é uma ciência? Por quê?

Finalizadas as discussões, cada grupo deverá apresentar suas respostas e conclusões para o restante da sala.

Atividade 06 – Assistir ao vídeo 01 - “Didática Geral” e sistematizar as discussões.

Assistam, às 20h e/ou às 21h15, ao vídeo 01 – “Didática Geral”, que trata da Didática como matéria pedagógica, bem como de suas origens, evoluções, dificuldades de orientar o processo de ensino-aprendizagem e também de sua boa aplicabilidade nas escolas.

Vocês podem acessar o vídeo, também, por meio da Ferramenta [Material de Apoio – Pasta Vídeos](#), ou pelo [Portal Acadêmico](#), [link Vídeos](#).

A partir das discussões anteriores e das anotações sobre o vídeo, retomem os grupos formados na Atividade 05, escolham uma das cenas do texto da professora Alda Junqueira Marin e comparem os temas discutidos com a cena escolhida, estabelecendo relações com a prática pedagógica e suas experiências vivenciadas profissionalmente.

Após a discussão, cada grupo deverá organizar suas ideias de forma a apresentá-las aos demais grupos a fim de traçar um painel de toda a classe para esse assunto.



Atividade 07 – Pesquisa em campo.

Em seu próprio ambiente de trabalho, desenvolvam uma pesquisa de campo, escolhendo como informantes quatro professores que deverão responder às seguintes perguntas:

- Quando você ouve que um professor não tem didática, o que isso quer dizer para você?
- O que é ter didática?
- Como um professor pode desenvolver melhor sua didática?

Estabeleça uma relação entre as respostas obtidas e uma das cenas propostas pela autora do texto. Desenvolva um texto reflexivo com suas conclusões e postem seus arquivos no Portfólio Individual, com o título D15_Atividade07.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores

Valor: 10,00 **Peso:** 3

Tipo de atividade: Individual.

Objetivo:

- Proporcionar uma análise do texto lido com a realidade vivenciada em sua prática profissional, permitindo a aproximação ou distanciamento do texto lido com a realidade pesquisada.

Critérios:

- Critérios gerais de produção textual (Manual do aluno).
- Relação do texto lido com o material coletado na pesquisa.
- Participação dentro do prazo estipulado.

Prazo de entrega:

- até 03/07/2011 – sem desconto em nota.
- de 04/07 a 17/08/2011 – com desconto em nota.

Atividade 08 – Leitura do texto complementar - “A Trajetória Histórica da Didática”, e participação no Fórum 01.

Leiam o texto complementar - “A Trajetória Histórica da Didática”, da professora Amélia Domingues de Castro, e destaquem as suas ideias centrais.

Este texto pode ser acessado por meio do *link*:

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/amb_a.php?t=020.

Em seguida e a partir dessa leitura, participem do primeiro Fórum de Discussões proposto nessa disciplina.

Acessem, então, a Ferramenta Fórum de Discussão, “Fórum 01 – A evolução da Didática e seu papel na melhoria da atuação docente”, e respondam à mensagem disparadora, escre-

vendo e interagindo com seus colegas sobre as observações que fizeram, de preferência até o dia 04 de junho de 2011, visto que retomaremos as discussões sobre o tema na próxima aula presencial.

Este Fórum não é avaliativo e ficará aberto para postagens até o dia 06 de julho de 2011. Participem!

Atividade 09 - Leitura do texto 02 - “Formação Didática do Educador Contemporâneo: desafios e perspectivas”, de Celso dos S. Vasconcellos.

Leiam o texto 02 - “Formação Didática do Educador Contemporâneo: desafios e perspectivas”, de Celso dos S. Vasconcellos, que versa sobre o papel da didática na formação do professor e as relações estabelecidas com esta formação, a evolução do papel do professor, os descompassos presentes na profissão e a necessidade de superação destes descompassos com vistas à melhoria da prática docente, principalmente, visando minimizar as diferenças e divergências no processo de ensino-aprendizagem. As ideias do autor nos conduzem a uma reflexão sobre o papel do professor para a efetividade do aprendizado do aluno.

Texto disponível na Ferramenta [Leituras](#), ou diretamente em seu [Caderno de Formação](#).



AGENDA DA SEGUNDA SEMANA

04/07/2011 a 10/07/2011

*O mestre disse: Por natureza, os homens são próximos;
a educação é que os afasta.*

Confúcio.

Caros alunos!

Iniciaremos essa semana, trabalhando o texto “Formação Didática do Educador Contemporâneo: desafios e perspectivas”, do professor Celso dos Santos Vasconcellos.

Abordaremos a importância da didática na formação do professor, sobretudo, como ela direciona a ação pedagógica. Faremos isso, tratando não apenas da prática docente, mas do papel do discente e das necessidades de realização de aulas que priorizem o papel ativo do aluno na sua aprendizagem.

As atividades desenvolvidas serão distribuídas ao longo de encontros presenciais e períodos virtuais, e **durante esta segunda semana**, vocês poderão entregar suas atividades, sem descontos em nota, até domingo, **dia 10 de julho de 2011, às 23h55**. As atividades entregues fora do prazo estabelecido entrarão no **período de recuperação de prazos que termina no dia 17 de agosto de 2011, às 23h55**, e terão suas notas avaliadas com descontos (consultem o Manual do Aluno). Não serão avaliadas as atividades entregues após o dia 17. Por isto, aconselhamos que não deixem para postar suas atividades de última hora.

Vejam abaixo as atividades programadas para essa semana:

3ª Aula Presencial – 04/07/2011 – 2ª feira



Atividade 10 – Retomada de conteúdos e discussão sobre a leitura do texto 02 - “Formação Didática do Educador Contemporâneo: desafios e perspectivas”.

Atividade 11 – Apresentação do vídeo 02 – “O ensino e o aprendizado”, e trabalho em grupo sobre o tema.



3º Período Virtual – 05 e 06/07/2011 – 3ª e 4ª feira

Atividade 12 – Participar do “Fórum 02 – Apontando caminhos para a mudança”.

Atividade 13 – Leitura de entrevista com Prof. Juan Delval sobre “A Escola dos nossos sonhos”.

Atividade 14 – Leitura do texto 03 - “O Ofício de Aluno”, de Edson do Carmo Inforsato.

Atividade Avaliativa

4ª Aula Presencial – 07/07/2011 – 5ª feira



Atividade 15 – Discussão sobre a leitura do texto 03 - “O Ofício de Aluno”.

Atividade 16 – Assistir ao vídeo 03 – “O aluno e o saber”, e promover um júri simulado.

4º Período Virtual – 08, 09 e 10/07/2011 – 6ª feira, sábado e domingo.



Atividade 17 – Escrever texto sobre - “Minhas memórias de aluno!”

Atividade 18 – Assistir ao vídeo complementar – “O saber e o sabor”.

Atividade 19 – Leitura e fichamento do texto 04 – “A relação pedagógica”.

Dia 11 de julho de 2011, inicia-se o Receso que se estenderá até domingo, dia 24, desse mesmo mês. Assim, desejamos a todos um ótimo período de descanso e os aguardaremos em 25 de julho de 2011, para darmos continuidade à disciplina D15 - Didática Geral.

Atividade Avaliativa



2ª SEMANA DE ATIVIDADES

3ª Aula Presencial – 04/07/2011



Atividade 10 – Retomada de conteúdos e discussão sobre a leitura do texto 02 - “Formação Didática do Educador Contemporâneo: desafios e perspectivas”.

Seu Orientador da Disciplina coordenará no início da aula uma breve retomada dos temas trabalhados ao longo da semana passada. Participem, levantando questões sobre as quais gostariam de aprofundar a discussão, e aproveitem a oportunidade para esclarecer as eventuais dúvidas restantes.

Se acharem pertinente, retomem também as ideias-chave discutidas no Fórum 01 – “A evolução da Didática e seu papel na melhoria da atuação docente”.

Em seguida, seu Orientador apresentará uma síntese do texto 02 - “Formação Didática do Educador Contemporâneo: desafios e perspectivas”, que será trabalhado logo após a apresentação do vídeo 02.

● Atividade 11 - Apresentação do vídeo 02 – “O Ensino e o aprendizado”, e trabalho em grupo sobre o tema.

O vídeo 02, “O Ensino e o aprendizado”, trará mais algumas reflexões e ideias sobre o tema da aula. Procurem assistir a esse vídeo, relacionando-o ao texto 02, “Formação Didática do Educador Contemporâneo: desafios e perspectivas”, e à discussão anterior.

Vídeo disponível na Ferramenta [Material de Apoio – Pasta Vídeos](#), ou pelo [Portal Acadêmico](#), [link Vídeos](#).

Após assistirem ao vídeo, dividam-se em quatro grupos e discutam os descompassos levantados pelo texto de Celso Vasconcellos:

- Descompasso entre ensino-aprendizagem.
- Papel da didática na formação do professor.
- Papel da didática para superação do descompasso entre ensino e aprendizagem.
- Como superar este descompasso.
- Foco no aprendizado do aluno.

Apresentem as conclusões de seu grupo em um painel para os demais alunos.

As considerações do grupo deverão ser postadas no [Portfólio de Grupo](#) com o título [D15_Atividade11](#), até o dia 10 de julho de 2011. Dessa forma, aproveitem esse momento para discutir os pontos apresentados pelos colegas e deixem a postagem para um momento posterior. Mas fiquem atentos ao prazo de entrega

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores – Criar grupos na plataforma.

Valor: 10.00 **Peso:** 3

Tipo de atividade: Em grupo.

Objetivo:

- Refletir sobre a prática docente com vista à melhoria do processo de aprendizagem do aluno.

Critérios:

- Critérios gerais de produção textual (Manual do aluno).
- Relações estabelecidas com o texto lido.
- Pertinência das ideias com a temática do texto.
- Entrega no prazo determinado.

Prazo de entrega:

- até 10/07/2011 – sem desconto em nota.
- de 11/07 a 17/08/2011 – com desconto em nota.

3º Período Virtual – 05 e 06/07/2011



Atividade 12 - Participar do “Fórum 02 – Apontando caminhos para a mudança”

Participem do “Fórum 02 – Apontando caminhos para a mudança”, partindo das próprias experiências e de sua atuação profissional. Apontem atividades, caminhos e perspectivas para o desenvolvimento da aprendizagem, baseando-se nas exigências indicadas pelo autor Celso Vasconcellos:

- Capacidade sensorial e motora, além da capacidade de operar mentalmente.
- Conhecimento prévio relativo ao objeto de conhecimento.
- Acesso ao objeto de conhecimento (informação nova).
- Querer conhecer o objeto.
- Agir sobre o objeto.
- Expressar-se sobre o objeto.

Acessem, então, a Ferramenta Fórum de Discussão e façam suas contribuições no “Fórum 02 – Apontando caminhos para a mudança”, até domingo, dia 10 de julho de 2011.

Enriqueçam as discussões interagindo com os colegas.

Atividade 13 – Leitura de entrevista com Prof. Juan Delval sobre “A Escola dos nossos sonhos”.

Vamos refletir um pouco mais sobre a forma como a Escola vem contribuindo para a construção do conhecimento e, principalmente, para as possibilidades de potencialização dos

processos de ensino-aprendizagem, lendo a entrevista “A Escola dos nossos sonhos”, concedida pelo Professor da Universidade de Madri - Juan Delval.

Acessem a entrevista por meio do *link*: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ens_a.php?t=001, clicando em seguida no nome do autor, ao final da página, ou diretamente pelo *link*:

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ens_a.php?t=03.

Após a leitura, organizem um texto objetivo respondendo à seguinte questão:

- Que mudanças devo implementar, enquanto professor, para que os alunos possam aprender mais, de forma mais efetiva?

Postem seus arquivos no **Portfólio Individual** com o título **D15_Atividade13**.

Na medida do possível, explorem sempre os sites indicados. Normalmente, além da publicação indicada, existem outros textos que podem ampliar sua visão sobre o tema estudado. Confiram!

Atividade 14 - Leitura do texto 03 - “O Ofício de Aluno”, de Edson do Carmo Inforsato.

Leiam o texto 03 - “O Ofício de Aluno”, disponível na Ferramenta **Leituras** ou diretamente em seu **Caderno de Formação**.

O objetivo dessa leitura é fazer com que vocês pensem sobre como a escola moldou o papel do aluno, como esse papel foi consolidado e como ele impera ainda nos dias atuais. Esse papel reserva ao aluno o de ser expectador, jamais agente, mas paciente nas atividades escolares. Torna-se necessário repensar esse ofício para que nossa escolaridade não prosiga reproduzindo apenas esquemas de ensinar com formatos fechados de conteúdo e sim que se organize em bases nas quais o aluno seja um ser ativo e participante.

4ª Aula Presencial – 07/07/2011



Atividade 15 – Discussão sobre a leitura do texto 03 - “O Ofício de Aluno”.

Seu Orientador de Disciplina apresentará uma breve síntese do texto 03 - “O Ofício de aluno”, de Edson do Carmo Inforsato. Participem da discussão, contribuindo com suas opiniões e as ilustrem, fazendo observações pertinentes ao tema e referentes à sua prática pedagógica.

Atividade 16 - Assistir ao vídeo 03 – “O aluno e o saber”, e promover um júri simulado.

Assistam, às 20h e/ou às 21h15, ao vídeo 03 – “O aluno e o saber”, veiculado pela UNIVESP TV. Este vídeo encontra-se disponível, também, na Ferramenta **Material de Apoio – Pasta Vídeos**, ou ainda, no **Portal Acadêmico**, *link Vídeos*.

Após a apresentação do vídeo, formem dois grandes grupos e promovam um júri simulado no qual um dos grupos deverá defender a concepção de aluno passivo, formatado, e o outro deverá questionar essa postura frente a uma concepção de aluno sujeito do seu aprender.

Durante as discussões, anotem os principais pontos discutidos, com ênfase nas questões mais conflituosas. Finalizadas as discussões, elaborem em conjunto, uma breve síntese des-

sa atividade, se possível destacando os argumentos usados por cada grupo em suas defesas e suas conclusões finais. Seu Orientador de Disciplina postará o trabalho final na Ferramenta Mural, com o título D15_Atividade16, para que possam refletir posteriormente sobre os temas debatidos e retomar alguns pontos que julgarem pertinentes.

4º Período Virtual – 08, 09 e 10/07/2011.



Atividade 17 – Escrever texto sobre - “Minhas memórias de aluno!”

Individualmente, desenvolvam um texto com algumas memórias vividas ao longo de sua formação, enquanto estudante, aluno, contrastando com as ideias e dificuldades apontadas no texto. Ao término, apresentem as conclusões de como vocês, enquanto professores, poderiam contribuir para mudar as relações escola-aluno de forma a facilitar o processo ensino-aprendizagem. Coloquem o aluno como sujeito desse processo.

Postem seus arquivos no **Portfólio Individual**, com o título D15_ Atividade17.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores

Valor: 10,00 **Peso:** 3

Tipo de atividade: Individual.

Objetivo:

- Refletir sobre o próprio papel de aluno dentro de um processo de ensino.
- Repensar suas práticas docentes de forma a permitir que o aluno possa ser sujeito de seu processo.

Critérios:

- Critérios gerais de produção textual (Manual do aluno).
- Relações entre a produção e o texto lido.
- Coesão e coerência das ideias apresentadas com base no estudo da Didática realizado até o momento.
- Entrega no prazo determinado.

Prazo de entrega:

- até 10/07/2011 – sem desconto em nota.
- de 11/07 a 17/08/2011 – com desconto em nota.

Atividade 18 – Assistir ao vídeo complementar – “O saber e o sabor”.

Assistam ao vídeo complementar “O saber e o sabor”, disponível em <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/8874>. Acessem o *site*, e cliquem em “Visualizar/Abriu” ou em “Download”.

Vocês podem acessá-lo também, pelo *site* do *YouTube*, www.youtube.com, por meio dos seguintes *links*:

<http://www.youtube.com/watch?v=Myn-smzueG4>

<http://www.youtube.com/watch?v=ynWC8nxesJ8>

Ou ainda, por este endereço:

<http://midiaseducacao-videos.blogspot.com/2007/12/o-saber-e-o-sabor.html>

Em seguida, desenvolvam um texto crítico sobre uma aula que vocês tiveram ou ministraram e que não despertou esses sentimentos em vocês ou em seus alunos. Apontem caminhos para mudanças.

Postem suas produções no **Portfólio Individual** com o título **D15_Atividade18**.

Atividade 19 – Leitura e fichamento do texto 04 – “A relação pedagógica”.

Leiam o texto 04 – “A relação pedagógica”, escrito pelo professor livre-docente da Faculdade de Educação da USP- SP, Dr. Jaime Cordeiro, e destaquem as ideias centrais do mesmo. Façam o fichamento do texto e postem no **Portfólio Individual** com o título **D15_Atividade19**. Anotem, também, os pontos que desejarem colocar em discussão na próxima aula.

Esse texto encontra-se disponível na Ferramenta **Leituras** ou em seu **Caderno de Formação**.

AGENDA DA TERCEIRA SEMANA

25/07/2011 a 31/07/2011

*O professor liga-se à eternidade, ele nunca sabe onde
cessa sua influência.*

Henry Adams



Caros alunos!

Esperamos que tenham aproveitado o merecido descanso e desejamos a todos um ótimo retorno!

Nesta semana, nossas atividades estarão voltadas para compreendermos um dos aspectos mais importantes da preparação didática do professor: a relação pedagógica. Essencialmente, a escola é um lugar em que as relações entre aprendentes e professores se dão em um universo de interações sociais, históricas, filosóficas, políticas e psicológicas. Saber quais papéis temos nesse universo é ponto significativo na preparação pedagógica. Também entraremos nos assuntos referentes à operacionalização da Didática, compreendendo o ato pedagógico da aula para que ela ocorra de maneira a possibilitar a efetiva aprendizagem do aluno.

Para tanto, as atividades desenvolvidas serão distribuídas ao longo de encontros presenciais e períodos virtuais. **Durante esta terceira semana**, vocês poderão entregar suas atividades, sem descontos em nota, até domingo, dia **31 de julho de 2011, às 23h55**. As atividades entregues fora do prazo estabelecido entrarão no **período de recuperação de prazos que termina no dia 17 de agosto de 2011, às 23h55**, e terão suas notas avaliadas com descontos (consultem o Manual do Aluno). Não serão avaliadas as atividades entregues após o dia 17. Por isto, aconselhamos que não deixem para postar suas atividades de última hora.

Vejam abaixo as atividades programadas para essa semana:

5ª Aula Presencial – 25/07/2011 – 2ª feira



Atividade 20 – Apresentação do texto 04 - “A Relação Pedagógica”.

- **Atividade 21** – Assistir ao vídeo 04 – “A Relação Pedagógica”, e participar do trabalho em grupo sobre o tema.

5º Período Virtual – 26 e 27/07/2011 – 3ª e 4ª feira



Atividade 22 – Assistir ao vídeo complementar - “O vínculo professor e aluno [PCN na escola: convívio escolar]”.

- **Atividade 23** – Leitura de texto complementar sobre o tema “Ser Professor”.

Atividade 24* – Participar do “Fórum 03 – Refletindo sobre as Relações Pedagógicas”.

Atividades Avaliativas

Atividade 25 - Leitura do texto 05 - “A aula: o ato pedagógico em si”, de Edson C. Inforsato e Robson A. Santos.



6ª Aula Presencial – 28/07/2011 – 5ª feira

Atividade 26 – Retomada da atividade 24 e discussão do texto 05 – “A aula: o ato pedagógico em si”.

● **Atividade 27** – Assistir ao vídeo 05 – “A aula: o ato pedagógico em si”, e participar do júri simulado – “Relações de prazer em sala de aula”.



6º Período Virtual – 29, 30 e 31/07/2011 – 6ª feira, sábado e domingo

Atividade 28 – Assistir ao vídeo complementar – “A escola além da aula” e comentá-lo criticamente.

Atividade 29 – Leitura do texto 06 – “A preparação das aulas”, de Edson C. Inforsato e Robson A. Santos.

Importante*: As postagens do “Fórum 03 - Refletindo sobre as Relações Pedagógicas” (Atividade 24) poderão ser feitas até o dia 03 de agosto de 2011. Entretanto, se possível, façam suas contribuições antes da aula do dia 28 de julho de 2011, pois os principais temas discutidos virtualmente serão retomados nessa aula. Participem!

Qualquer problema, por favor, entrem em contato com seu Orientador de Disciplina.

Boa semana!

Atividade Avaliativa



3ª SEMANA DE ATIVIDADES:

5ª Aula Presencial – 25/07/2011



Atividade 20 – Apresentação do texto 04 - “A Relação Pedagógica”.

Seu Orientador fará uma breve exposição dialogada sobre o texto 04 - “A Relação Pedagógica”, apontando os aspectos essenciais nele desenvolvidos. Depois da apresentação do vídeo, ele orientará atividades sobre esses aspectos.

Atividade 21 – Assistir ao vídeo 04 – “A Relação Pedagógica”, e participar do trabalho em grupo sobre o tema.

Assistam agora ao vídeo 04 – “A Relação Pedagógica” –, produzido pela UNIVESP TV.

O Objetivo desse vídeo é levar os alunos a perceberem a importância das relações entre professor e aluno nas suas várias dimensões e como elas afetam significativamente o processo ensino-aprendizagem.

Este vídeo pode ser acessado também, pela Ferramenta [Material de Apoio – Pasta Vídeos](#), ou pelo [Portal Acadêmico](#), [link Vídeos](#).

Dividam a sala em cinco grupos. Retomem as anotações feitas na Atividade 19, sobre texto 04 - “A Relação Pedagógica”. Em seguida, fundamentados pelas considerações apresentadas na preleção do Orientador de Disciplina e no vídeo, discutam, anotem e exponham as conclusões do grupo acerca das dimensões das relações pedagógicas:

- Espaciais.
- Temporais.
- Linguísticas.
- Pessoais.
- Cognitivas.

Postem suas produções no [Portfólio de Grupo](#), com o título [D15_Atividade21](#).

Observação: Esta atividade pode ser postada até domingo, dia 31 de julho de 2011. Queremos enfatizar que a discussão com a classe deve prevalecer sobre a inserção das respostas nos Portfólios de Grupo. Mas fiquem atentos ao prazo de entrega.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores – Formar grupos na plataforma.

Valor da nota: 10,00 **Peso:** 3

Tipo de Atividade: Em grupo.

Objetivos:

- Refletir sobre a necessidade de ampliar as relações pedagógicas para o sucesso das aulas e alcance dos objetivos propostos.

Critérios de avaliação:

- Critérios gerais de produção textual (Manual do Aluno).
- Estabelecer relações entre o texto e o vídeo, bem como com sua prática e experiências docentes.
- Entrega dentro do prazo estabelecido.
- Cumprimento da proposta.

Prazo de entrega:

- até 31/07/2011 – sem desconto em nota
- de 01 a 17/08/2011 – com desconto em nota.

5º Período Virtual – 26 e 27/07/2011



Atividade 22 – Assistir ao vídeo complementar - “O vínculo professor e aluno [PCN na escola: convívio escolar]”.

Assistam ao vídeo complementar - “O vínculo professor e aluno [PCN na escola: convívio escolar]”, disponibilizado em <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/8940>.

Após assistirem ao vídeo, apontem alguns aspectos que exercem influências significativas na relação professor-aluno. Postem suas produções no **Portfólio Individual**, com o título **D15_Atividade22**.

Esta não é uma atividade avaliativa, mas muito contribuirá para seus estudos.

Atividade 23 – Leitura de texto complementar sobre o tema “Ser Professor”.

Acessem o artigo “Ser professor”, disponibilizado em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/mor_l.php?t=02, e leiam poemas referentes ao tema, escritos por autores como João Cabral de Melo Neto e Cecília Meireles, entre outros.

Em seguida, partindo da leitura do texto 04 – “A relação Pedagógica”, e dos trechos dos poemas, explicito o seu entendimento sobre cada um dos trechos poéticos a respeito da importância do professor nas atitudes dos alunos, particularmente, quanto ao seguinte trecho de Lia Luft:

(...) Esse é o verdadeiro mestre: o que não castiga mas impele, o que não doutrina mas desperta a curiosidade e a acompanha, o que não impõe mas seduz, o que não quer ser modelo nem exemplo mas companheiro de jornada ((Lembro-me dele – Lia Luft).

E responda à seguinte questão:

- Do seu ponto de vista, dentro do panorama da escolaridade atual, há verdadeiros mestres?

Postem suas respostas no **Portfólio Individual**, com o título **D15_Atividade23**.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores

Valor: 10.00 **Peso:** 3

Tipo de atividade: Individual.

Objetivo:

- Identificar aspectos fundamentais das relações pedagógicas, explicitando o papel do professor nessas relações.

Critérios:

- Critérios gerais de produção textual (Manual do aluno).
- Coerência na construção da reflexão entre as ideias das aulas anteriores e a prática docente.
- Entrega no prazo determinado.

Prazo de entrega:

- até 31/07/2011 – sem desconto em nota
- de 01 a 17/08/2011 – com desconto em nota.

Atividade 24 – Participar do “Fórum 03 – Refletindo sobre as relações pedagógicas”.

No texto “A Relação pedagógica”, o autor Jaime Cordeiro aponta que

A relação pedagógica, ao contrário de outras relações humanas, como a amizade ou o amor, não tem o propósito de se perenizar; muito pelo contrário, ela é uma espécie de acordo temporário, que se esgota na realização do seu objetivo. As tentativas de tornar a relação pedagógica mais permanente tendem a produzir ou a reforçar os vínculos de dependência, como muitas vezes se vê até mesmo em níveis de ensino mais avançados, como na pós-graduação, o que acaba desvirtuando o próprio sentido da relação pedagógica. (2011, p.69).

Pensando em sua prática e experiências em sala de aula, participem do “Fórum 03 - Refletindo sobre as Relações Pedagógicas”, discutindo as relações pedagógicas e suas implicações no processo ensino-aprendizagem, conforme o excerto do texto acima.

Acessem, então, a Ferramenta [Fórum de Discussões](#) e façam suas contribuições no Fórum acima indicado, de preferência até o dia 28 de julho de 2011, visto que retomaremos as discussões sobre o tema na próxima aula presencial.

Este Fórum não é avaliativo e ficará aberto para postagens até o dia 03 de agosto de 2011. Participem!

Atividade 25 – Leitura do texto 05 - “A aula: o ato pedagógico em si”, de Edson C. Inforsato e Robson A. Santos.

Leiam o texto 05 – “A aula: o ato pedagógico em si”, escrito pelos Prof. Ms. Robson Alves do Santos e Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato – autores dessa disciplina –, e anatem os pontos que gostariam de discutir na próxima aula presencial.

Texto disponível na Ferramenta [Leituras](#) ou diretamente em seu [Caderno de Formação](#).



Atividade 26 – Retomada da atividade 24 e discussão do texto 05 – “A aula: o ato pedagógico em si”.

Aproveitem este momento e retomem, com a mediação de seu Orientador de Disciplina, as discussões eventualmente não finalizadas durante a atividade 24, ou ainda, os pontos que gostariam de aprofundar.

Em seguida, para introduzir a temática da aula de hoje, seu Orientador de Disciplina destacará os aspectos fundamentais propostos no texto 05 - “A aula: o ato pedagógico em si”. Participem, expondo os temas anotados por vocês durante a leitura.

Atividade 27 – Assistir ao vídeo 05 - “A aula: o ato pedagógico em si”, e participar do júri simulado – “Relações de prazer em sala de aula”.

Assistam ao vídeo 05 - “A aula: o ato pedagógico em si”, e observem com atenção as reflexões que são propostas acerca da realização da aula, sua organização e o planejamento necessário para sua realização. Reflitam acerca do papel da aula como elemento imprescindível para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Vídeo disponível na Ferramenta [Material de Apoio – Pasta Vídeos](#), ou pelo [Portal Acadêmico](#), [link Vídeos](#).

Em seguida, dividam a sala em dois grandes grupos. A partir das propostas do texto 05 - “A aula: o ato pedagógico em si” e do vídeo apresentado, um dos grupos deverá questionar as relações de prazer em sala de aula, enquanto o outro deverá defender essa concepção.

Finalizadas as discussões do júri simulado, escrevam uma síntese individual dessa atividade, destacando, principalmente, os pontos em que discordaram da maioria. Postem seus arquivos no [Portfólio Individual](#), com o título [D15_Atividade27](#).

Observação: Esta atividade pode ser postada até domingo, dia 31 de julho de 2011. Queremos enfatizar que a discussão com a classe deve prevalecer sobre a inserção das respostas no [Portfólio Individual](#). Mas fiquem atentos ao prazo de entrega.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores.

Valor: 10.00 **Peso:** 3

Tipo de atividade: Individual.

Objetivo:

- Explicitar o papel da aula para a realização e alcance dos objetivos propostos no processo ensino-aprendizagem.

Critérios:

- Critérios gerais de produção textual (manual do aluno).
- Coerência entre o texto e as ideias apresentadas.
- Entrega no prazo determinado.

Prazo de entrega:

- até 31/07/2011 – sem desconto em nota.
- de 01 a 17/08/2011 – com desconto em nota.

6º Período Virtual – 29, 30 e 31/07/2011



Atividade 28 – Assistir ao vídeo complementar – “A escola além da aula” e comentá-lo criticamente.

Agora, apreciem o vídeo complementar – “A escola além da aula”, que se encontra disponível em: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/8765>.

Ou por meio do *link*:

<http://dominiopublico.qprocura.com.br/dp/47403/a-escola-alem-da-aula-escola-em-discussao.html>.

Em seguida, escrevam um comentário crítico acerca dos conteúdos apresentados neste vídeo, das perspectivas expostas na aula passada acerca dos espaços de prazer e demais temas do texto 05 – “A aula: o ato pedagógico em si”.

Postem suas produções no **Portfólio Individual** com o título D15_atividade28.

Atividade 29 – Leitura do texto 06 – “A preparação das aulas”, de Edson C. Inforsato e Robson A. Santos.

Leiam o texto 06 - “A preparação das aulas”, de Edson do Carmo Inforsato e Robson Alves dos Santos, disponível na Ferramenta **Leituras** ou diretamente em seu **Caderno de Formação**. Anotem os pontos que desejarem colocar em discussão na próxima aula presencial, além de destacar as ideias centrais. A aula terá início com base nesta tarefa.

AGENDA DA QUARTA SEMANA

01/08/2011 a 07/08/2011

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.

Paulo Freire



Caros alunos!

“A preparação da aula” será o tema de estudo ao longo dessa semana. Assim, a organização das aulas em relação aos objetivos propostos, seus conteúdos, as várias possibilidades metodológicas e a avaliação com vistas a reordenar o processo de ensino aprendizagem serão assuntos discutidos nesse período, bem como a importância do diagnóstico para efetivação do planejamento escolar.

Durante esta quarta semana, vocês poderão entregar suas atividades, sem descontos em nota, até domingo, dia 07 de agosto de 2011, às 23h55. As atividades entregues fora do prazo estabelecido entrarão no período de recuperação de prazos que termina no dia 17 de agosto de 2011, às 23h55, e terão suas notas avaliadas com descontos (consultem o Manual do Aluno). Não serão avaliadas as atividades entregues após o dia 17. Por isto, aconselhamos que não deixem para postar suas atividades de última hora.

Observem abaixo as atividades programadas para essa semana:

7ª Aula Presencial – 01/08/2011 – 2ª feira



Atividade 30 – Retomada dos principais aspectos trabalhados na semana anterior e do texto 06 - “A preparação das aulas”.

Atividade 31 - Apresentação do vídeo 06 – “Planejamento de Aula” e discussão acerca do planejamento.



7ª Período Virtual – 02 e 03/08/2011 – 3ª e 4ª feira

Atividade 32 – Trabalho com o vídeo complementar - “O planejamento na prática pedagógica [Letra Viva]”.



8ª Aula Presencial – 04/08/2011 – 5ª feira

Atividade 33 – Discussão sobre a importância do diagnóstico para efetivação do planejamento escolar.

Atividade 34 – Apresentação do vídeo 07 – “Conteúdos”, e desenvolvimento de um plano de ensino/aprendizagem.



8ª Período Virtual – 05, 06 e 07/08/2011 – 6ª feira, sábado e domingo

Atividade 35 – Assistir ao vídeo complementar “A importância do planejamento escolar [Letra Viva]”.

Atividade 36 – Aprimoramento do plano de ensino/aprendizagem.

Atividades Avaliativas



4ª SEMANA DE ATIVIDADES:

7ª Aula Presencial – 01/08/2011



Atividade 30 – Retomada dos principais aspectos trabalhados na semana anterior e do texto 06 - “A preparação das aulas”.

Iniciem a aula resgatando os principais aspectos tratados na semana anterior. Sobretudo, discutam os temas que chamaram sua atenção, e/ou que precisem aprofundar o entendimento, referentes ao texto 06 – “A preparação da aula”. Seu Orientador de Disciplina também destacará os pontos principais do texto para uma abordagem propícia ao tema.

Atividade 31 – Apresentação do vídeo 06 – “Planejamento de Aula” e discussão acerca do planejamento.

Assistam agora ao vídeo 06 – “Planejamento de Aula” – produzido pela UNIVESP TV, que tem como objetivo mostrar o planejamento do processo ensino-aprendizagem, como ele é visto na Escola, como é feito e qual a sua importância para a efetivação da aprendizagem do aluno. Busquem no vídeo informações complementares à discussão anterior.

Vídeo disponibilizado na Ferramenta [Material de Apoio – Pasta Vídeos](#), ou pelo [Portal Acadêmico](#), [link Vídeos](#).

Em seguida, reúnam-se em grupos de até cinco elementos e, partindo dos conteúdos do vídeo apresentado, bem como do texto 06 – “A preparação da aula”, sobretudo do trecho destacado abaixo, apresentem para os colegas, suas ideias acerca do planejamento. Discutam sua concordância ou discordância em relação ao trecho abaixo, justificando seu posicionamento:

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 (1991), 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 eles, as semanas de planejamento nas escolas se transformaram em prolongamento das férias para alunos e também em momentos de desperdício de tempo para os professores. 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”. (INFORSATO; SANTOS, p. 87).

Finalizadas as discussões, escrevam uma síntese individual, argumentando principalmente, sobre as eventuais divergências com os colegas do grupo, e postem no **Portfólio Individual**, com o título **D15_Atividade31**.

7ª Período Virtual – 02 e 03/08/2011



Atividade 32 – Trabalho com vídeo complementar - “O planejamento na prática pedagógica [Letra viva]”.

Apreciem o vídeo complementar – “O planejamento na prática pedagógica”. Esse vídeo encontra-se disponível em <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/8835> e discute a importância do ato de planejar como instrumento pedagógico que pode garantir o sucesso do aprender.

Esse vídeo pode ser acessado também por meio do *link*: <http://dominiopublico.qprocura.com.br/dp/44196/o-planejamento-na-pratica-pedagogica-serie-letra-viva-03.html>.

Em seguida, respondam à seguinte questão:

- “O que a equipe pedagógica precisa pensar para antecipar as ações no decorrer do ano letivo”?

Postem suas considerações no **Portfólio Individual**, com o título **D15_Atividade32**.

8ª Aula Presencial – 04/08/2011 – 5ª feira



Atividade 33 – Discussão sobre a importância do diagnóstico para efetivação do planejamento escolar.

Se nas atividades médicas o diagnóstico é quase um pressuposto para se iniciar o tratamento, na educação, ele não se constitui em ponto de partida. Discutam a necessidade e as formas de implantar o diagnóstico para a efetivação do planejamento com vistas ao sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Atividade 34 – Apresentação do vídeo 07 – “Conteúdos”, e desenvolvimento de um plano de ensino/aprendizagem.

Assistam ao vídeo 07 – “Conteúdos”, veiculado pela UNIVESP TV, que tem o propósito de mostrar a importância do diagnóstico do planejamento e sua base para o estabelecimento dos objetivos de aprendizagem. Este vídeo pode ser acessado também, pela Ferramenta **Material de Apoio – Pasta Vídeos**, ou pelo **Portal Acadêmico**, *link Vídeos*.

Finalizada a apresentação do vídeo, definam um tema sobre o qual gostariam de desenvolver um plano de aula. Estabeleçam maneiras de se fazer diagnósticos para detectar as

condições prévias dos alunos e definam objetivos a serem alcançados para que os alunos aprendam elementos significativos a respeito do tema. Em seguida, trabalhando colaborativamente em duplas, troquem ideias e sugestões a respeito das propostas apresentadas.

Concluídas as discussões, postem seus arquivos finalizados no **Portfólio Individual**, com o título **D15_Atividade34**.

Observação: Esta atividade pode ser postada até domingo, dia 07 de agosto de 2011. Queremos enfatizar que a discussão com o colega deve prevalecer sobre a inserção dos arquivos finalizados nos Portfólios. Mas fiquem atentos ao prazo de entrega.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores.

Valor: 10.00 **Peso:** 3

Tipo de atividade: Individual.

Objetivo:

- Relacionar processos de diagnósticos e objetivos com temas a serem desenvolvidos para a aprendizagem dos alunos.

CrITÉRIOS de avaliação:

- Critérios gerais de produção textual (Manual do aluno).
- Articulação, diagnósticos com objetivos no processo de planejar o ensino para a aprendizagem do aluno.
- Entrega no prazo determinado.

Prazo de entrega:

- até 07/08/2011 – sem desconto em nota.
- de 08 a 17/08/2011 – com desconto em nota.

8ª Período Virtual – 05, 06 e 07/08/2011.



Atividade 35- Assistir ao vídeo complementar “A importância do planejamento escolar [Letra Viva]”.

Assistam ao vídeo complementar “A importância do Planejamento escolar”, acessando <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/8722>.

Esse vídeo, assim como os textos e vídeos trabalhados essa semana, trata, também, da importância do planejamento educacional para o desenvolvimento das atividades em sala de aula. Assim, anatem os pontos que, eventualmente, ainda não estejam claros e/ou os que gostariam de aprofundar nas discussões da próxima aula presencial.

● Atividade 36 - Aprimoramento do plano de ensino/aprendizagem.

Retomem o tema de aula desenvolvido na atividade 34 e, dando continuidade a ele, organizem e insiram as estratégias e recursos para o alcance dos objetivos anteriormente traçados.

Postem seus trabalhos aprimorados no [Portfólio Individual](#), como título [D15_Atividade36](#).

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores.

Valor: 10,00 **Peso:** 3

Tipo de atividade: Individual.

Objetivo:

- Articular os elementos do planejamento, diagnósticos, objetivos, conteúdos e métodos.

Critérios:

- Critérios gerais de produção textual (Manual do aluno).
- Entrega no prazo determinado.

Prazo de entrega:

- até 07/08/2011 – sem desconto em nota.
- de 08 a 17/08/2011 – com desconto em nota.

AGENDA DA QUINTA SEMANA

08/08/2011 a 14/08/2011



Os educadores precisam compreender que ajudar as pessoas a se tornarem pessoas é muito mais importante do que ajudá-las a tornarem-se matemáticas, políglotas ou coisa que o valha.

Carl Rogers

Caros alunos!

Iniciaremos essa semana ainda trabalhando com aspectos importantes para a elaboração do plano de aula.

Entretanto, na segunda metade desse período, iniciaremos os estudos acerca do papel da Avaliação no processo de ensino-aprendizagem, entendendo-a como parte de um processo e não apenas como ato final, permitindo que o aluno e o professor possam fazer uso dela como instrumento pedagógico a serviço da aprendizagem.

Durante esta quinta semana, vocês poderão entregar suas atividades, sem descontos em nota, até domingo, dia 14 de agosto de 2011, às 23h55. As atividades entregues fora do prazo estabelecido entrarão no período de recuperação de prazos que termina no dia 17 de agosto de 2011, às 23h55, e terão suas notas avaliadas com descontos (consultem o Manual do Aluno). Não serão avaliadas as atividades entregues após o dia 17. Por isto, aconselhamos que não deixem para postar suas atividades de última hora.

Observem abaixo as atividades programadas para essa semana:

9ª Aula Presencial – 08/08/2011 – 2ª feira



Atividade 37 – Apresentação dos trabalhos da atividade 36.

Atividade 38 – Assistir ao vídeo 08 – “Estratégias de ensino”, e retomar a atividade 37.

9ª Período Virtual – 09 e 10/08/2011 – 3ª e 4ª feira



Atividade 39 – Trabalho com o vídeo complementar “O planejamento tintim por tintim [Escola em discussão]”.

Atividade 40 – Leitura do texto 07 - “Avaliação: instrumento de desenvolvimento pedagógico”.

10ª Aula Presencial – 11/08/2011 – 5ª feira



Atividade 41 – Discussão do texto 07 - “Avaliação: instrumento de desenvolvimento pedagógico”.

Atividade 42 – Assistir ao vídeo 09 – “Avaliação: instrumento de desenvolvimento pedagógico”, e retomar o plano de ensino/aprendizagem.

10ª Período Virtual – 12, 13 e 14/08/2011 – 6ª feira, sábado e domingo



Atividade 43 – Trabalho com o vídeo complementar “Avaliando a avaliação [Escola em discussão]”.

Atividade 44 – Levantamento de questões para revisão.

Atividade Avaliativa



5ª SEMANA DE ATIVIDADES

9ª Aula Presencial – 08/08/2011



Atividade 37 - Apresentação dos trabalhos da atividade 36.

Iniciem a aula apresentando os planos desenvolvidos na atividade 36. Apontem os elementos que nele foram inseridos, dividindo a experiência com os demais alunos.

Sugerimos que os alunos com dúvidas ou dificuldades sobre assunto apresentem primeiro seus trabalhos, para que possam discuti-los e contar com as sugestões dos colegas.

Essa atividade será retomada após a apresentação do vídeo 08 - “Estratégias de ensino”.

Atividade 38 – Assistir ao vídeo 08 – “Estratégias de ensino”, e retomar a atividade 37.

Assistam ao vídeo 08 – “Estratégias de ensino”, veiculado pela UNIVESP TV, que tratará agora de conteúdos e técnicas de ensino, culminando nas estratégias de ensino-aprendizagem.

Vídeo disponível na Ferramenta **Material de Apoio – Pasta Vídeos**, ou pelo **Portal Acadêmico**, *link Vídeos*.

Em seguida, retomem as apresentações iniciadas na atividade 37.

Seu Orientador de Disciplina concluirá a aula, esclarecendo as eventuais dúvidas restantes.

9º Período Virtual - 09 e 10/08/2011



Atividade 39 – Trabalho com o vídeo complementar “O planejamento tintim por tintim [Escola em discussão]”.

Assistam ao vídeo complementar “O planejamento tintim por tintim”, disponível em <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/8872>.

Ou ainda pelos seguintes *links*:

<http://midiaseducacao-videos.blogspot.com/2007/09/o-planejamento-tintim-por-tintim.html>

<http://dominiopublico.qprocura.com.br/dp/47384/o-planejamento-tintim-por-tintim-escola-em-discussao.html>

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=50407

Esse vídeo tem 14 minutos de duração e discute a necessidade de reavaliar constantemente o planejamento a fim de averiguar se os objetivos propostos estão, realmente, sendo alcançados. No vídeo, entende-se planejamento como algo dinâmico que deve ser realizado no decorrer do período letivo e reformulado sempre que houver necessidade.

Em seguida, partindo do vídeo e das aulas anteriores, nas quais se discutiu a importância e os elementos para elaboração e consecução de um plano de ensino/aprendizagem que propicie uma aprendizagem significativa, responda às seguintes questões:

- Como re-alimentar esse planejamento, levando em conta o que deu certo, errado ou que precisa ser aprimorado?
- Qual a responsabilidade do professor ou dos professores para o sucesso dos resultados do aprendizado do aluno?

Postem suas respostas no **Portfólio Individual**, com o título **D15_Atividade39**.

Atividade 40 – Leitura do texto 07 - “Avaliação: instrumento de desenvolvimento pedagógico”.

Leiam agora o texto do Professor Ms. Robson Alves dos Santos – “Avaliação: instrumento de desenvolvimento pedagógico”. Anotem os pontos ou perguntas que desejarem colocar em discussão na próxima aula, além de destacar as ideias centrais. A aula terá início com base nesta tarefa.

Texto disponibilizado na Ferramenta **Leituras** ou diretamente em seu **Caderno de Formação**.

10ª Aula Presencial - 11/08/2011



Atividade 41 – Discussão do texto 07 - “Avaliação: instrumento de desenvolvimento pedagógico”.

Seu Orientador de Disciplina mediará uma discussão coletiva para sistematização dos conteúdos abordados no texto 07 – “Avaliação: instrumento de desenvolvimento pedagógico”. Participe, destacando os pontos que julgaram interessantes para discussão na atividade 40.

Observem e anotem pontos que ainda precisam de aprofundamento, objetivando obter informações nas próximas atividades.

Atividade 42 – Assistir ao vídeo 09 – “Avaliação: instrumento de desenvolvimento pedagógico” e retomar o plano de ensino/aprendizagem.

Assistam ao vídeo 09 – “Avaliação: instrumento de desenvolvimento pedagógico”, veiculado pela UNIVESP TV, às 20h e/ou às 21h15, disponibilizado também na Ferramenta **Material de Apoio – Pasta Vídeos**, ou pelo **Portal Acadêmico**, *link vídeos*, e anotem suas observações.

Finalizada a apresentação do vídeo, retomem a elaboração de seu plano de aula, partindo dos objetivos traçados na atividade 36, e planejem a avaliação no sentido de auxiliar no desenvolvimento do aluno, conforme as ideias do texto. Em seguida, apresentem esse planejamento ao colega da dupla anteriormente formada, observem suas considerações e aprimorem suas propostas, se isto for necessário.

Postem seus planos de aula no **Portfólio de Individual**, com o título **D15_ Atividade42**.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores.

Valor: 10,00 **Peso:** 3

Tipo de atividade: Individual.

Objetivo:

- Refletir sobre a prática da avaliação e a necessidade de realizá-la de forma a auxiliar no desenvolvimento do aluno.

Critérios:

- Critérios gerais de produção textual (Manual do aluno).
- Coerência com as ideias apresentadas no vídeo e no texto em conjunto com a reflexão pessoal.
- Entrega no prazo determinado.

Prazo de entrega:

- até 14/08/2011 – sem desconto em nota.
- de 15 a 17/08/2011 – com desconto em nota.

10º Período Virtual – 12, 13 e 14/08/2011



Atividade 43 – Trabalho com o vídeo complementar “Avaliando a avaliação [Escola em discussão]”.

Acessem o vídeo “Avaliando a avaliação”, disponível em
<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/8767>

Ou se preferirem, acessem:

<http://midiaseducacao-videos.blogspot.com/2007/09/avaliando-avaliao.html>

Após assistirem ao vídeo, enquanto professores que avaliam seus alunos e contrastando com a leitura do texto, respondam à seguinte questão:

- Como a avaliação diagnóstica, mediadora e final, se coloca em seu cotidiano escolar?

Postem suas considerações, no Portfólio Individual, com o título D15_Atividade43.

Atividade 44 – Levantamento de questões para revisão.

Durante esse período virtual, façam um levantamento dos conteúdos trabalhados durante esta disciplina e escrevam para seus Orientadores de Disciplina, utilizando a Ferramenta Correio, sobre os temas que, eventualmente, ainda estejam obscuros e/ou questões que gostariam de discutir mais profundamente na aula presencial do dia 15 de agosto de 2011.

AGENDA DA SEXTA SEMANA

15/08/2011 a 21/08/2011



A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.

Jean Piaget

Caros alunos!

Chegamos à última semana da disciplina D15 – Didática Geral.

Esperamos que os assuntos tratados tenham lhes proporcionado uma assimilação bastante valiosa dos seus conteúdos, que vocês tenham se convencido de que toda preparação de uma atividade de ensino envolve uma perspectiva de saber como o aluno aprende, pois tudo o que ensinamos é para que o aluno aprenda, sem exceção.

As atividades propostas durante esta sexta semana, não serão avaliativas, contribuindo assim, apenas para seus estudos. Aproveitem esse período para tirar suas dúvidas e para entregar as eventuais atividades atrasadas. Vocês deverão postá-las até quarta-feira, dia 17 de agosto de 2011, às 23h55, data final, do período de revisão e recuperação de prazos. Fiquem atentos, pois as atividades entregues após esse prazo, não serão avaliadas.

No dia 18 de agosto de 2011, vocês realizarão uma prova presencial. Aproveitem o momento da prova para refletir sobre os conteúdos trabalhados. A prova deve representar, para vocês, um momento de reflexão sobre o que aprenderam.

Observem abaixo as atividades programadas para essa semana:

11ª Aula Presencial – 15/08/2011 – 2ª feira – Revisão e Recuperação



Atividade 45 – Discussão das questões levantadas para revisão.

11ª Período Virtual – 16 e 17/08/2011 – 3ª e 4ª feira – Revisão e Recuperação



Atividade 46 – Síntese final.

12ª Aula Presencial – 18/08/2011 – 5ª feira - Avaliação



Atividade 47 – Prova.

12ª Período Virtual – 19, 20 e 21/08/2011 – 6ª feira, sábado e domingo



Atividade 48 – Retomada da 1ª atividade da D15 – Didática Geral.

Segunda-feira, dia 22 de agosto de 2011, daremos início à primeira parte do Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial. Fiquem atentos! Façam seus acessos por meio do Portal Acadêmico (<http://www.edutec.unesp.br>).

Atividade Avaliativa



6ª SEMANA DE ATIVIDADES

11ª Aula Presencial – 15/08/2011 (Revisão e Recuperação)



Atividade 45 – Discussão das questões levantadas para revisão.

Discutam as questões previamente levantadas por vocês e, anteriormente, enviadas aos Orientadores de Disciplina.

Aproveitem esta aula, para tirar as dúvidas, eventualmente, ainda existentes sobre os conteúdos trabalhados durante a D15 – Didática Geral.

Façam anotações e sistematizem as principais ideias e reflexões realizadas no decorrer dos encontros presenciais e das atividades virtuais, para facilitar seus estudos.

Se acharem pertinente, postem em seus **Portfólios Individuais**, com o título **D15_atividade45**.

11ª Período Virtual – 16 e 17/08/2011



Atividade 46 – Síntese final

A título de estudo, retomem a síntese iniciada na atividade 44 e a aprimorem com reflexões e aspectos centrais das aulas e das atividades virtuais. Este procedimento permitirá verificar se, ainda, existem aspectos com lacunas. Neste caso, voltem aos vídeos que permitirão uma abordagem mais rápida do conteúdo. Sugerimos, também, as leituras complementares se sentirem necessidade ou tiverem interesse.

Vocês poderão utilizar este material na prova final.

12ª Aula Presencial – 18/08/2011 (Avaliação)



Atividade 47 – Prova

Chegou o momento de verificarmos suas aprendizagens!

Esta prova será composta de cinco questões dissertativas relativas aos estudos realizados na disciplina D15 - "Didática Geral".

Cada questão valerá 2,0 pontos, de modo que a prova vale 10,0 pontos. A prova é individual e terá duração de quatro horas.

Atividade avaliativa.

Valor da nota: 10,00 **Peso:** 4

Tipo da atividade: Individual.

Objetivos:

- Avaliação da aprendizagem em Didática Geral

Critérios de avaliação:

- Produção textual (Manual do Aluno).

12ª Período Virtual – 19, 20 e 21/06/2011



Atividade 48 – Retomada da 1ª atividade da D15 – Didática Geral.

Retomem os apontamentos feitos na 1ª atividade desta disciplina e escrevam um Memorial Reflexivo, pontuando suas conquistas e as aprendizagens construídas ao longo da D15 – Didática Geral.

Sugerimos que escrevam em um editor de texto e depois copiem o texto na Ferramenta Diário de Bordo, com o título D15_Atividade48.

EIXO ARTICULADOR

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL

Professora autora:

ELISA TOMOE MORIYA SCHLÜNZEN

- ▶ Departamento de Matemática, Estatística e Computação,
- ▶ Faculdade de Ciência e Tecnologia Unesp -
- ▶ Presidente Prudente

Professoras assistentes:

RENATA RINALDI

- ▶ Faculdade de Ciência e Tecnologia,
- ▶ Departamento de Educação Unesp –
- ▶ Presidente Prudente

DANIELLE SANTOS

- ▶ Faculdade de Ciência e Tecnologia
- ▶ Unesp – Presidente Prudente

A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.

John Dewey

Bloco 2

Didática dos Conteúdos

Eixo Articulador

Educação Inclusiva e Especial

EIXO ARTICULADOR

Educação Inclusiva e Especial

O presente eixo articulador foi concebido com a premissa de oferecer instrumentos de análise das políticas e práticas de inclusão escolar de Pessoas com Deficiência.

Assim, o intuito é levantar subsídios necessários para análise de quais são as práticas e os recursos que podem ser utilizados na perspectiva de uma escola inclusiva, por meio da promoção de atividades escolares que desenvolvam as habilidades de todos os alunos, incluindo as Pessoas com Deficiência (PD). Neste sentido, serão promovidas atividades e estudos sobre as atividades próprias da escola comum, agregadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos, bem como considerando sua importância dentro das políticas de Inclusão e sua aplicação em contextos escolares.

Para tanto, foram delineados os seguintes objetivos:

GERAL

Desenvolver conhecimentos sobre Inclusão Escolar e Educação Especiais articulados aos conhecimentos específicos das metodologias de ensino.

ESPECÍFICOS

- Estudar as perspectivas de Inclusão Escolar e de Educação Especial, buscando identificar suas características, diferenças e semelhanças.
- Analisar leis e decretos que configurem as abordagens de ensino.
- Identificar quais são as práticas e os recursos que podem ser utilizados na perspectiva inclusiva para o desenvolvimento das habilidades de Pessoas com Deficiência (PD).
- Analisar possibilidades de atuação profissional, usando como ponto de partida o Ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo, e o Trabalho com Projetos.

EMENTA

Abordagem dos conhecimentos sobre Inclusão Escolar e Educação Especial, suas características, diferenças, semelhanças, políticas de ação e possibilidades de atuação profissional. Apresentação de conteúdos sob a forma de blocos representativos de cada característica abrangida pelas áreas de metodologia de ensino, seguido da referente bibliografia.

Ao final deste eixo, esperamos criar um espaço de análise da própria atuação profissional, usando como ponto de partida o Ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo, e o Trabalho com Projetos, os quais serão estimulados ao longo do Eixo, articuladamente às disciplinas de metodologia de ensino.

Esperamos que cada conteúdo e prática sejam desenvolvidos no sentido de utilizar as mais variadas estratégias de estudo, estimulando a reflexão e a ação contextualizadas.

A média final do Eixo representará 50% do somatório que comporá a média final da disciplina D24 – Libras. Assim, teremos atividades avaliativas que devem ser feitas com empenho e dentro dos prazos estabelecidos.

*Agradeço a importante participação da
Renata e Danielle na produção
deste material.*

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen



Diante deste quadro, foram elencados os seguintes conteúdos:

- Política de Educação Inclusiva e Adaptações Curriculares.
- Trabalho com Projetos e apresentação de Tecnologia Assistiva e Objetos educacionais .
- Tecnologias Educacionais Digitais para o trabalho com conteúdos específicos das Metodologias de Ensino.
- Elaboração e Aplicação de Planos de Ensino e Projetos articulando os diferentes conteúdos das Metodologias de Ensino.

Com isso, o eixo buscará integrar teoria e prática, a partir de:

- Leituras, análises e discussão de textos teóricos.
- Levantamento e vivência de atividades propostas por diferentes fontes, inclusive a valorização de experiências construídas pelos alunos/professores.
- Realização de pesquisas junto às instituições de ensino para que os alunos tenham contato com a realidade e possam preparar-se para o trabalho pedagógico.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, M. E. **Educação, Projetos, Tecnologia e Conhecimento**. São Paulo: Proem, 2001.
- AMARAL, Lígia A. **Pensar a Diferença/deficiência**. CORDE/BRASÍLIA, 1994.
- BUENO, José G. S. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno deficiente**. São Paulo: EDUC/PUC/FAPESP, 1993.
- CORDE (Brasil). **Os direitos das pessoas portadoras de deficiências**. Brasília: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.
- DECLARAÇÃO de Salamanca: Princípios, Políticas e Prática em Educação Especial. Espanha, 1994.
- DENARI, Fátima A. Deficiência: condição física e/ou criação cultural? In: **O adolescente especial e a sexualidade: nem anjo, nem fera**. Tese (Doutorado)– PPGE, UFSCar, 1997.
- MANTOAN, M. T. E. (Org.) **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: UNICAMP/NIED, 2000.

- MAZZOTTA, Marcos J. S. Fracasso Escolar e classe especial para deficientes mentais: Relações de Correspondência e Contradição. In: **Insight - Psicoterapia**, ano IV, n. 39, 1994.
- MAZZOTTA, Marcos J. S. A integração virou modismo. In: **Revista Vivência**, Florianópolis, , p. 12-16, n. 13, 1992.
- OMOTE, Sadao. Aparência e Competência em Educação Especial. In: **Temas em Educação Especial**, n. I, UFSCar/PPGEEs, p. 11- 26, 1990.
- PELLANDA, N. M. C.; SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN Jr., K. (org). **Inclusão Digital**: tecendo redes afetivas/cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- PIERRÔ, Alfredo. A escola perante o déficit internacional. In: COLL, Cesar; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação - necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes médicas, 1995, p. 243-251, v. 3.
- SCHLÜNZEN, E. T. M. **Mudanças nas práticas pedagógicas do professor**: criando um ambiente construcionista contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado) – PUC-SP, 2000.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- HOFFMAN, J. M. L. **Avaliação mediadora**: Uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 1993.
- INCLUSÃO: REVISTA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Brasília, DF: MEC, 2005-. ISSN 1808-8899.
- MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**: Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão** – construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

INCLUSÃO ESCOLAR:

MARCOS LEGAIS, ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E POSSIBILIDADE DE SUCESSO ESCOLAR PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Elisa Schlünzen

Departamento de Matemática, Estatística e Computação,
Faculdade de Ciência e Tecnologia – Unesp – Presidente Prudente

Renata Rinaldi

Faculdade de Ciência e Tecnologia,
Departamento de Educação – Unesp – Presidente Prudente

Danielle Santos

Faculdade de Ciência e Tecnologia
Unesp – Presidente Prudente

INTRODUÇÃO AO TEMA

A reflexão e o debate sobre o processo de inclusão de Pessoas com Deficiência (PDs) tem sido tema de investigação de muitos estudiosos, pesquisadores e professores há algum tempo. Sabe-se que, especialmente, a partir da última década do século XX, as políticas educacionais, no âmbito das políticas de inclusão social¹, ao dedicarem atenção aos que necessitam de uma educação especial, trouxeram para o centro das discussões a questão da inclusão escolar e também da formação dos professores para atender aos alunos com esse perfil.

1. Entende-se que a inclusão social é o processo pelo qual a sociedade e a pessoa com deficiência procuram adaptar-se mutuamente tendo em vista a equiparação de oportunidades e, conseqüentemente, uma sociedade para todos.

Os movimentos internacionais de integração escolar, inicialmente, e de inclusão escolar do aluno com deficiência, de forma mais palpável a partir da década de 1990, têm influenciado as políticas educacionais na área da Educação Especial em vários países, entre os quais, também o Brasil. Tal processo teve como ápice o direcionamento das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica no país (MEC/SEESP, 2003), com vistas à priorização da educação escolar dos alunos com deficiência no sistema regular de

ensino, previsto por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, n. 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996). Após a promulgação da LDB 9394/96, outros documentos surgiram, procurando complementar o que permaneceu como insuficiente ou dúbio na legislação educacional, por exemplo, a Resolução 02/2001 da CNE/CEB (BRASIL, 2001).

A concepção e a proposta da inclusão desses alunos na escola regular é praticamente incontestável nos dias atuais, assentando-se sobre uma sólida base argumentativa, do ponto de vista histórico, teórico e também jurídico. Já tem se tornado frequente o endosso do Ministério Público às iniciativas e reivindicações da inclusão dos alunos com deficiência nas escolas do ensino regular.

De modo geral, entende-se que a legislação brasileira, mediante a LDB 9394/96 e, mais recentemente, o Decreto n. 6.571/08, entre outras, apresenta-se como um marco bastante significativo no processo educacional do país, pois preconiza a inclusão e a ampliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em rede pública, aos educandos com deficiência desde a Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) ao Ensino Superior. Portanto, são marcos fundamentais para se pensar uma educação inclusiva, pois abrem novas perspectivas de acesso e permanência nas instituições de ensino para as Pessoas com Deficiência (PDs).

De acordo com os estudos apresentados por Delors (1999), cabe à educação o papel de apresentar ao indivíduo o mundo real, incluindo suas complexidades e agitações, assim como indicar caminhos e recursos para percorrer e reconhecer esse mundo. Mas, vive-se, hoje, uma situação paradoxal, pois o mesmo sistema político que luta por uma sociedade justa, igualitária e inclusiva reproduz mecanismos que favorecem a exclusão, dificultando o acesso e a permanência do aluno no ambiente escolar, assim como não lhe proporcionando a possibilidade de construção do seu próprio conhecimento, especialmente quando pensamos no aluno com deficiência.

Parte-se da premissa de que uma educação inclusiva garante a toda e qualquer pessoa os seus direitos de estudar e, acima de tudo, de aprender. No entanto, é necessário que a escola atente para o fato de que todos têm o direito de nela estudar e, assim, abra-se às possibilidades de parcerias para que tal direito não se constitua em um peso ou tarefa impossível de ser executada, mas que se caracterize como uma oportunidade de aprendizagem para todos.

Desse modo, pretende-se que você, aluno-professor, inicie essa disciplina refletindo sobre esses aspectos que, certamente, fazem parte de sua vida e, em um futuro próximo, também farão parte de sua vida profissional.

1. PERCURSO HISTÓRICO SOBRE O CONCEITO DE INCLUSÃO: MARCOS LEGAIS

Concebe-se a educação como uma prática social necessária à existência e manutenção do funcionamento das sociedades humanas na medida em que organiza as formas de transmissão das culturas humanas para as futuras gerações, garantindo a sua continuidade. Ao nascer, o ser humano é lançado em um mundo pré-existente, contendo todas as informações que foram construídas ao longo da existência da humanidade e que vão ser encontradas nas relações interpessoais em que ele se envolver, na linguagem, no pensamento, nos objetos e no seu uso etc. Dessa forma, a sua existência individual será desenvolvida a partir do mundo social que o modifica e no qual ele também deixará a sua marca. Assim, o indivíduo modifica a herança recebida ao abrir espaço para a crítica e a inovação. Frente aos desafios incessantes, a humanidade sempre se renova, encontrando novas saídas e, conseqüentemente, construindo novas aprendizagens que possibilitam sua evolução ao longo do tempo.

Os indivíduos não aprendem de forma isolada, mas em conjunto com os seus semelhantes, vinculados à sua época e ao seu tempo histórico. Nessa perspectiva, os seres humanos são compreendidos enquanto seres históricos e sociais que têm como características principais a capacidade de aprender e se desenvolver de forma interdependente no grupo social.

Somos convidados a focar nosso olhar, ainda que de modo geral, em diferentes momentos históricos que caracterizam o processo de inclusão e que influenciaram fortemente o processo educativo até os nossos dias. De modo mais específico, sabe-se que esse processo sofreu marcadamente quatro fases que o caracterizam, sendo elas:

- ★ **Fase 1 - Exclusão:** anterior ao século XX, os deficientes eram considerados indignos de educação escolar, permaneciam confinados ao lar ou em instituições como asilos, sanatórios etc².

2. Para mais detalhes ler Omote (2004) e Miralha (2008).

- ★ **Fase 2 - Segregação:** já no século XX, na década de 1950, começa-se a considerar a necessidade de educação para os deficientes, porém com “atendimento especial”, “material especial”, “professor especial”. Nesse período, surgem as escolas especiais e, mais tarde, as classes especiais dentro de escolas comuns. O sistema educacional brasileiro cria dois subsistemas (Educação comum e Educação especial), aparentemente com os mesmos objetivos, ou seja, “*formar o cidadão para a vida em sociedade e no trabalho*”. Para esse momento, pode-se dizer que as escolas especiais se constituíram como instituições revolucionárias, pois ofereciam ensino para quem sequer o tinha como direito.

- ★ **Fase 3 - Integração:** aproximadamente na década de 1970, inicia uma mudança filosófica em que as escolas regulares passam a “aceitar” crianças ou adolescentes deficientes na classe comum, desde que conseguissem se adaptar à escola comum. Ou seja, o objetivo consiste no fato de que o aluno é quem deve se adaptar à escola.
- ★ **Fase 4 - Inclusão:** A partir da segunda metade da década de 1980, tem-se início o processo de discussão que entende que é a escola que deve adaptar-se para incluir o aluno. Tais discussões pressupõem: (a) valorização das diferenças individuais, como possibilidade de crescimento para todas as pessoas; (b) direito de pertencer e de não ficar de fora; (c) igual valor para as minorias.

A partir de então, esse tema, *inclusão*, vem sendo mundialmente discutido e analisado ao longo dos tempos, visando estabelecer parâmetros em busca de uma escola para *todos*, partindo do princípio de que “[...] todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, se ajustar às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo” (BRASIL, 1994, p. 18).

A busca pela construção de uma escola para todos traz em seu bojo uma questão primordial e possivelmente mais vulnerável, levando-se em conta as condições estruturais atuais do ensino brasileiro, quando se propõe uma educação sem barreira ou restrições, que atenda as crianças sem pré-seleções (crianças “normais” no ensino comum e “deficientes” no ensino especial). Dessa forma, volta-se para a necessidade da construção e gradual consolidação de uma pedagogia capaz de atender a todas as crianças no contexto escolar. Ressalta-se, porém, que a concepção da inclusão de alunos com deficiência na escola tem, como um dos fundamentos conceituais, uma prática inclusiva que seja compartilhada por todos os sujeitos da comunidade escolar. *Todos* são chamados a compartilhar dessa tão elevada e complexa responsabilidade: equipes diretiva e pedagógica, professores, funcionários, alunos, famílias e profissionais de áreas multidisciplinares (terapeuta ocupacional, psicólogo, fonoaudiólogo etc.).

Significa dizer que uma educação inclusiva implica em uma escola de qualidade para todos.

Essa perspectiva passa a ser garantida às pessoas com deficiência, sob forma de lei em nosso país a partir de 1988, no texto da Constituição da República Federativa do Brasil, mais especificamente em seu Art. 205 que rege que “[...] a educação é direito de *todos* e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Adicionalmente, o texto elege como princípio a “[...] igualdade de condições de acesso e

permanência na escola” e a “[...] garantia de padrão de qualidade a todos” (Art. 206, inc. I e VII respectivamente).

A educação gratuita e obrigatória é direito público e subjetivo assegurado a todo cidadão brasileiro em idade escolar (Art. 208, inc. IV), assim como o “[...] atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Art. 208, inc.III). Nesse sentido, é importante lembrar que, *preferencialmente*, conforme descreve o texto da constituição, refere-se ao atendimento especializado, o qual é diferente do ensino escolar. Esse atendimento é complementar ou suplementar ao ensino regular, mas *não substitui o ensino comum*.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), o destaque recebido sob forma de um capítulo exclusivo para a Educação Especial, reafirma o direito à educação, pública e gratuita, das pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades no conjunto das políticas públicas brasileiras. Especialmente quando refere-se ao *Atendimento Educacional Especializado*, informando que “[...] o mesmo será feito em classes, escolas, ou serviços especializados, sempre que em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns do ensino regular” (Art. 58).

Uma interpretação equivocada desse dispositivo consiste no fato de se admitir a possibilidade de *substituição do ensino regular pelo especial*. Tal fato confronta-se com a Constituição Federal (1988) que garante a obrigatoriedade do ensino público e gratuito a todo cidadão brasileiro em idade escolar na escola comum. É importante dizer que toda legislação ordinária deve estar em conformidade com a Constituição Federal. Nesse sentido, é preciso compreender que a LDB 9394/96 faz referência à Educação Especial e não ao Atendimento Educacional Especializado. Tais serviços, não devem ser entendidos como sinônimos. Para que não se torne inconstitucional, o termo “Educação Especial”, constante no corpo da lei, deve ser entendido como *serviços de apoio especializado* que perpassa todas as etapas e níveis de ensino como modalidade de *complemento* ou *suplemento* ao ensino comum.

Após a aprovação da LDB9394/96, outros documentos surgiram, buscando complementar o que permaneceu como insuficiente ou dúbio neste documento. Alguns exemplos que podem ser citados são: (a) Resolução CNE/CEB n. 02/2001 (BRASIL, 2001); (b) Convenção da Guatemala (Ratificação pelo Dec. 3.956/01); Decreto N° 6.571, DE 17/09/2008.

Nesse sentido, a concepção de educação especial e inclusão de PDs sofreu, ao longo dos tempos, mudanças significativas e transformadoras no que se refere à concepção de uma educação inclusiva e para todos. É fundamental ao futuro professor compreender as peculiaridades desse processo, considerando os diferentes tipos de apoio. *Então, o que diferencia “atendimento clínico”, “atendimento educacional especializado” e “escola comum”?*

De modo geral, o *atendimento clínico* busca melhorar a condição humana e sua ação no ambiente. Ou seja, é o atendimento de ordem terapêutica/ ambulatorial /médico, ligado à melhoria de qualidade de saúde e de vida da pessoa. Por exemplo, medicina, fonoaudiologia, psicologia, terapia ocupacional, fisioterapia, entre outros. Quando pensamos na PD, notamos que esse tipo de atendimento é necessário, porém a forma de atuação dos profissionais precisa ser repensada, pois em sua grande maioria os profissionais, até hoje, buscaram a *normalização* da pessoa com deficiência, fragmentando-a. Geralmente, não reconhecem as capacidades e possibilidades das PDs e, muitas vezes, prescrevem o que deve ser feito na educação escolar, infringindo os limites de seu conhecimento, campo de atuação e agindo de forma indiscriminada, e dominadora com pais e professores.

A *educação especial*, por sua vez, foi criada para *substituir* a escola comum, assumindo o mesmo compromisso desta. Sua organização consistia em uma configuração de agrupamentos por deficiência, número menor de alunos, currículos e ensino adaptados sempre com o objetivo de substituir a escola comum. Neste contexto, a educação especial deixou de construir uma identidade própria, pois ora era cobrada como substitutiva do ensino comum, ora era vista como auxiliar de reabilitação.

Quando se faz referência à *escola comum* sabe-se que esta é a instituição responsável pela passagem da vida particular e familiar para o domínio público, com uma função social reguladora e formativa claramente definida. Entre as suas principais atribuições tem-se: (a) ensinar a compartilhar o saber, o conhecimento, o sentido diferente das coisas; (b) introduzir o aluno no mundo social, cultural e científico; (c) sistematizar os conhecimentos, considerando a aprendizagem como uma ação humana regulada pelo sujeito; (d) permitir aos alunos aprender, reconhecendo e valorizando os conhecimentos que é capaz de produzir segundo suas possibilidades. Entretanto, é preciso compreender que *Aprender* é uma ação humana, individual e heterogênea, regulada pelo sujeito da aprendizagem e o *Ensinar* consiste em um ato coletivo que visa oferecer condições de acessar o conhecimento, ampliá-lo.

Nesse sentido, ao refletir sobre o processo organizacional e pedagógico da escola comum, e da sala de aula na atualidade, defrontar-nos-emos com a certeza de que há inúmeros desafios a serem enfrentados, pois ela pouco atende a diversidade.

Isto posto, cabe discutir o que, atualmente, se entende por Educação Especial e AEE, e distinguir as características desses processos de modo a ampliar a compreensão sobre o tema.

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL E AEE: O QUE CARACTERIZA ESSES SERVIÇOS DE APOIO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA HOJE?

A **Educação Especial** é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas, e todas as modalidades da educação básica e superior. Disponibiliza o AEE e os recursos próprios desse atendimento. Orienta alunos e professores quanto à utilização desses recursos nas turmas comuns do ensino regular. Destina-se a alunos com deficiência física, deficiência mental, alunos com surdez, cegueira, baixa visão, surdocegueira, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

2.1 Atuação da Educação Especial nas escolas de ensino regular

Identificação de necessidades e elaboração de plano de atendimento

- ✱ Identifica as necessidades específicas do aluno com deficiência;
- ✱ Identifica os resultados desejados;
- ✱ Identifica as habilidades do aluno;
- ✱ Realiza levantamento de materiais e equipamentos;
- ✱ Elabora plano de atuação, visando disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade ao conhecimento e à estruturação dos ambientes escolares.

Atendimento ao aluno

- ✱ Organiza o tipo e o número de atendimentos ao aluno com deficiência.

Produção de materiais

- ✱ Transcreve, adapta, confecciona, amplia, grava, entre outros materiais, de acordo com as necessidades dos alunos.

Aquisição de materiais

- ✱ Indica a aquisição de: softwares, recursos e equipamentos tecnológicos, mobiliário, recursos ópticos, dicionários e outros.

Acompanhamento do uso dos recursos em sala de aula.

- ★ Verifica a funcionalidade e a aplicabilidade do recurso.

Impacto, efeitos, distorções, pertinência, negligência, limites e possibilidades do uso na sala de aula, na escola e em casa.

Orientação às famílias e aos professores quanto ao recurso utilizado pelo aluno

- ★ Orienta os alunos, pais e professores das turmas do ensino regular sobre o uso e a aplicação de recursos, materiais e equipamentos.

Formação

- ★ Promove formação continuada para os professores do AEE, para os professores do ensino comum e para a comunidade escolar em geral, visando ao entendimento das diferenças.

2.2 PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Entre os principais conteúdos da formação estão conhecimentos sólidos que merecem ser destacados, tais como:

- ★ LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais;
- ★ Instrutor de LIBRAS;
- ★ Língua Portuguesa para alunos com surdez;
- ★ Sistema Braille;
- ★ Informática aplicada à produção Braille;
- ★ Recursos tecnológicos e informática aplicada à deficiência visual (sintetizadores de voz, lupas eletrônicas, magnificadores de tela para baixa visão);
- ★ Produção Braille e adaptação de material impresso em tinta;

- ✱ Recursos ópticos e não ópticos para baixa visão;
- ✱ Técnica de uso do sorobã;
- ✱ Adaptação de livros didáticos e de literatura para pessoas cegas;
- ✱ Avaliação funcional da visão;
- ✱ Orientação e mobilidade para pessoas cegas;
- ✱ Escrita cursiva, grafia do nome e assinatura em tinta para pessoas cegas;
- ✱ Tecnologia Assistiva: comunicação alternativa, informática acessível, materiais pedagógicos adaptados, mobiliário acessível;
- ✱ Desenho universal;
- ✱ Comunicação para o aluno surdo-cego etc.

Considerando as peculiaridades do conhecimento específico da área, há um rol de profissionais que podem atuar na Educação Especial, entre eles:

- ✱ Professor especializado da Sala de Recurso Multifuncional;
- ✱ Professor especializado do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento à Deficiência Visual – CAP;
- ✱ Professor de LIBRAS;
- ✱ Professor em LIBRAS;
- ✱ Professor de Português, como segunda língua de alunos com surdez;
- ✱ Revisor Braille.

Diante do exposto, a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva, tem como objetivos fundamentais assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para:

- ✱ Garantir o acesso de todos os alunos ao ensino regular (com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino);
- ✱ Oferecer o AEE;
- ✱ Formar professores para o AEE e demais professores para a inclusão;

- ✱ Prover acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários, comunicações e informação;
- ✱ Estimular a participação da família e da comunidade;
- ✱ Promover a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas educacionais.

Considerando as peculiaridades da Educação Especial, o que vem a ser o AEE?

O AEE é um serviço da Educação Especial que *identifica, elabora e organiza* recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas.

O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela, favorecendo sua inclusão. Isto porque, alunos com deficiência e os demais, que são público-alvo da Educação Especial, precisam ser atendidos nas suas especificidades para que possam participar ativamente do ensino comum.

Dessa forma, esse serviço é destinado aos alunos com deficiência física, mental, sensorial (visual e pessoas com surdez parcial e total). Vale destacar que os alunos com transtornos gerais de desenvolvimento e com altas habilidades também podem ser atendidos por esse serviço, pois constituem o público-alvo da Educação Especial.

Mais especificamente, o AEE deve se articular à proposta da escola regular, embora suas atividades se diferenciem das realizadas no contexto das salas de aula de ensino comum, visando:

- ✱ Apoiar o desenvolvimento do aluno com deficiência, transtornos gerais de desenvolvimento e altas habilidades;
- ✱ Disponibilizar o ensino de linguagens e de códigos específicos de comunicação e sinalização;
- ✱ Oferecer Tecnologia Assistiva – TA;
- ✱ Adequar e produzir materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas dos alunos que dele participam;
- ✱ Oportunizar o enriquecimento curricular (para alunos com altas habilidades).

O AEE é organizado para suprir as necessidades de acesso ao conhecimento e de participação dos alunos com deficiência, e dos demais que são público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns. Constitui-se como oferta obrigatória dos sistemas de ensino

em todas as suas etapas e modalidades da educação básica e ensino superior. Todavia, cabe ao aluno e/ou aos seus pais a decisão por participarem deste tipo de serviço.

Esse serviço é realizado no período inverso ao da classe comum frequentada pelo aluno com deficiência e, *preferencialmente*, na própria escola em que o aluno está matriculado. Contudo, considerando as peculiaridades de cada contexto há a possibilidade desse atendimento acontecer em outra escola ou instituição próxima àquela frequentada pelo aluno.

Os espaços que recebem os alunos para o AEE são:

Escola comum: salas de recursos multifuncionais – é um espaço organizado preferencialmente em escolas comuns das redes de ensino.

- ★ *Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento à Deficiência Visual (CAP)* – é um centro com salas equipadas com computadores, impressora Braille e laser, fotocopadora, gravador, circuito interno de TV, CCTV, máquina de escrever em Braille. Tem como objetivo produzir materiais didáticos e pedagógicos adequados aos alunos com cegueira e aos alunos com baixa visão.
- ★ Instituição Especializada – é o espaço voltado ao atendimento especializado fora da instituição regular de ensino, sendo de natureza filantrópica, confessional ou não governamental.

Essa discussão permite-nos concluir que o AEE:

- ★ Lida com o *saber particular* do aluno, ou seja, o que há de subjetivo na construção do conhecimento dos alunos com deficiência;
- ★ Refere-se ao que é *diferente* da educação em escolas comuns, complementando a educação escolar;
- ★ Tem suas ações definidas de acordo com o tipo de deficiência que se propõe a atender, por exemplo, Libras e português para pessoas com surdez; braile, sorobã para os alunos cegos etc.
- ★ seu foco é *educacional*, possibilita desenvolver formas para que o aluno possa usar o conhecimento, considerando seu saber particular, subjetivo como elemento essencial desse processo, bem como os limites impostos pela deficiência;
- ★ Difere do atendimento clínico ou do reforço escolar;
- ★ Não tem como objetivo sistematizar o conteúdo escolar (tarefa da escola), embora o utilize como meio para desenvolvimento de suas ações;

- ✱ É complementar à escola, organizado em período oposto;
- ✱ Busca meios para superar as barreiras impostas pela deficiência em relação ao conhecimento;
- ✱ Está ligado a cada área da deficiência;
- ✱ É realizado por professor graduado, com especialização.

Nesse contexto, acredita-se que a parceria entre a escola comum, o AEE e o atendimento clínico é fundamental para o desenvolvimento integral da PD, e a garantia de seu pleno direito à inclusão. Entretanto, requer o desenvolvimento de parcerias multidisciplinares, pois reconhece no outro profissional competências diversas que exigem um olhar diferente acerca do saber específico. Trabalhar em parceria não significa dizer para o outro o que deva fazer, mas e, sobretudo, contribuir para seu conhecimento acerca de sua área, pois o convoca à reflexão acerca das suas ações quando voltadas para a pessoa com deficiência. Dessa forma, na socialização do conhecimento, outras áreas poderão compreender melhor a atuação desse profissional.

Nessa perspectiva, acredita-se que a escola é o lugar em que esse aluno está sendo formado para a vida pública, construindo sua identidade a partir dos confrontos com as diferenças e da convivência com o outro. Nesse sentido, quanto mais o AEE for oferecido na escola comum que esse aluno frequenta, mais ele estará afirmando o seu papel de oportunizar a inclusão. Esta inclusão é importante porque distancia os alunos com deficiência de centros especializados públicos e privados que os privam de um ambiente de formação comum a todos, discriminando-os, segregando-os.

Podemos considerar que o aluno com deficiência consiste em um desafio para a escola e não apenas para o professor da sala regular. Os problemas desse aluno devem ser tratados e discutidos no dia a dia daquele contexto, e com todos os que nela atuam. Significa lidar com dilemas, conflitos, medos, avanços e retrocessos, mas essencialmente acreditar na potencialidade do outro, olhando para além daquilo que enxergamos. Ou seja, nosso olhar sempre é, de certa forma, direcionado, pois selecionamos alguns elementos que julgamos mais significativos a partir de nossas experiências e nossos conhecimentos anteriores.

Devemos aprender a identificar, compreender e articular diferentes olhares, questionar nossas próprias concepções e saberes, e buscar sempre perceber para além daquilo que sabemos, experimentando novas formas de aprender e de ensinar e, por consequência, de nos relacionar com o outro, fazendo uso dos recursos que temos em cada tempo e em cada contexto para o trabalho com PDs.

REFERÊNCIAS



BRASIL. Assembléia Nacional Constituinte. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal / Secretaria Especial de Editorações e Publicações, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE), 1994.

BRASIL. **Lei 9394/96**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**, Seção 1E, p. 39-40, 2001.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC / Unesco, 1999. (Relatório Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI para a Unesco).

MIRALHA, J. O. **A prática pedagógica de professores do ensino fundamental na perspectiva de uma educação de qualidade para todos**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – FCT, UNESP, Presidente Prudente-SP, 2008.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 10, n. 3, set./dez., p. 257-272, 2004.

COMO CITAR ESTE TEXTO:

SCHLÜNZEN, E.; RINALDI, R.; SANTOS, D. Inclusão escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 148-160, v. 9.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA CASA CIVIL

SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS

DECRETO Nº 6.571, DE 17 DE SETEMBRO DE 2008.

Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, e tendo em vista o disposto no art. 208, inciso III, ambos da Constituição, no art. 60, parágrafo único, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 9º, § 2º, da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007,

DECRETA:

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 2º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

Art. 3o O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

I - implantação de salas de recursos multifuncionais;

II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;

III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;

IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade;

e

VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

§ 1o As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

§ 2o A produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade incluem livros didáticos e paradidáticos em braile, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

§ 3o Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência.

Art. 4o O Ministério da Educação disciplinará os requisitos, as condições de participação e os procedimentos para apresentação de demandas para apoio técnico e financeiro direcionado ao atendimento educacional especializado.

Art. 5o Sem prejuízo do disposto no art. 3o, o Ministério da Educação realizará o

acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, em colaboração com os Ministérios da Saúde e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República.

Art. 6º O Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007, passa a vigorar acrescido do seguinte artigo:

“Art. 9º-A. Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.

Parágrafo único. O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições mencionadas no art. 14.” (NR)

Art. 7º As despesas decorrentes da execução das disposições constantes deste Decreto correrão por conta das dotações próprias consignadas ao Ministério da Educação.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 17 de setembro de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

REFERÊNCIA:

BRASIL. Decreto 6.571/08. Diário Oficial da União, Brasília, 18 set. 2008. Seção 1, p. 26. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=26&data=18/09/2008>>. Acesso em: 20 abr. 2011.

COMO CITAR ESTE TEXTO:

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto 6.571/08. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 161-163, v. 9.



AGENDA DA PRIMEIRA SEMANA

22/08/2011 a 28/08/2011

*“O conhecimento compartilhado em igualdade de condições,
com todos, deve ser a motivação de nossa existência”
(Anônimo)*

Caros alunos!

Sejam bem-vindos ao Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial do Curso de Pedagogia Semipresencial, da UNESP/UNIVESP.

Esse Eixo foi dividido em cinco semanas e seus conteúdos serão trabalhados articuladamente às demais disciplinas do Bloco 2 – Didática dos Conteúdos.

Os conteúdos referentes à sua **Primeira Parte** apresentam uma visão geral sobre o tema Educação Inclusiva. Assim, as atividades propostas enfatizam particularmente conceitos-chave para compreensão do assunto como:

- Articular o conhecimento construído na disciplina de Didática Geral ao conteúdo discutido no eixo Educação Inclusiva e Especial.
- Explicar o significado e objetivo da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” e do “Decreto 6.571/08”.
- Compreender a distinção conceitual dos temas:
 - Exclusão X Segregação.
 - Integração X Inclusão.
 - Atendimento Clínico X Atendimento Educacional Especializado (AEE) X Escola Comum.
 - Educação Especial.
- Definir e discutir o tema “Educação Inclusiva” a partir da atual legislação brasileira.
- Discutir a natureza do Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerando seu objetivo, suas características e sua aplicação nos diferentes níveis de ensino e contextos educacionais.
- Identificar, a partir dos aspectos conceituais do tema trabalhado, possibilidades e limites para a inclusão de Pessoas com Deficiência (PD) no contexto da escola.

Dessa forma, iniciaremos a semana com a apresentação da disciplina e o diagnóstico dos conhecimentos prévios que vocês têm sobre o tema. Posteriormente, retomaremos alguns conceitos trabalhados na disciplina de Didática Geral, buscando articulá-los com conteúdos específicos do Eixo, por meio da proposta de elaboração de um Plano de Ensino inclusivo.

Assim, trabalhando ora em grupo, ora individualmente, discutiremos uma proposta que trata especificamente da política pública para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Por fim, concluiremos a semana com uma proposta de atividade prática que vislumbra exercitar a capacidade de analisar no contexto escolar e na sala de aula os recursos de acessibilidade que o ambiente tem e os recursos que o ambiente precisa adquirir/construir/ter para garantir a inclusão de pessoas com deficiência (PD) no contexto.

Esta primeira parte do Eixo se desenvolverá no período de 22 a 28 de agosto de 2011. Entretanto, oferecemos a possibilidade de entrega das atividades, sem desconto de nota, até o dia 04 de setembro de 2011, às 23h55. Mas, atenção! Semana que vem (29/08 a 04/09/2011) teremos parte das atividades da D16 – Conteúdos e Didática de Alfabetização. Então, não deixem as atividades se acumularem. Atividades entregues após esse prazo não serão avaliadas. Por isto, aconselhamos que não deixem para postar suas atividades de última hora.

Ressaltamos, ainda, a importância do empenho na realização das atividades desse Eixo, visto que sua média final valerá 50% da média final da disciplina D24 – LIBRAS.

Vejam abaixo as atividades programadas para a semana:

1ª Aula Presencial – 22/08/2011 – 2ª feira



Atividade 01 – Ativar conhecimentos prévios.

Atividade 02 – Assistir à entrevista de apresentação do Eixo Articulador, com a Professora Renata Rinaldi.

Atividade 03 – Leitura de texto complementar e desenvolvimento de um Plano de Ensino Inclusivo.

1º Período Virtual – 23 e 24/08/2011 – 3ª e 4ª feira



Atividade 04 – Leitura do texto 01 – “Inclusão Escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência” e do “Decreto 6.571/08”.

Atividade 05 – Assistir ao vídeo 01 – “Escola das Diferenças”.

Atividade 06* – Participar do Fórum 01 - “Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: limites e possibilidades”.

2ª Aula Presencial – 25/08/2011 – 5ª feira



Atividade 07 – Apresentação de *PowerPoint* - “Marcos Legais da Inclusão e AEE”.

Atividade 08** – Responder à Parte I do Questionário 01 – “Atendimento Educacional Especializado”.

Atividade Avaliativa

2º Período Virtual – 26, 27 e 28/08/2011 – 6ª feira, sábado e domingo



Atividade 09 – Leitura do texto complementar - “Atendimento Educacional Especializado – Orientações Gerais e Educação a distância”.

Atividade 10 – Observação *in loco*: “Compreendendo meu contexto de atuação”.

Atividade 11 – Assimilando o conteúdo.

Importante (*): Participem do Fórum 01 (Atividade 06) de 23 de agosto de 2011 a 04 de setembro de 2011. Fiquem atentos, pois não está previsto período de recuperação de prazo para as atividades do Eixo.

Importante ()**: Para a realização da Atividade 08, vocês deverão levar para a aula do dia 25 de agosto de 2011, a Parte I do Questionário 01 – “Atendimento Educacional Especializado” **impresso**. Esse questionário está disponibilizado na Ferramenta **Material de Apoio – Pasta Material Complementar**.

Qualquer problema, por favor, entrem em contato com seu Orientador de Disciplina.

Boa semana!

Atividade Avaliativa



1ª SEMANA DE ATIVIDADES:

1ª Aula Presencial – 22/08/2011



Atividade 01 – Ativar conhecimentos prévios.

Vamos iniciar o trabalho fazendo uma reflexão acerca dos conhecimentos prévios que vocês têm a respeito dos temas que serão abordados ao longo do Eixo, respondendo às seguintes questões:

1. O que conhecem sobre o tema do Eixo?
2. O que é preciso aprender e não sabem?
3. Como ensinar Pessoas com Deficiência (PD)? Lembrem-se de que o ensino é o objeto de estudo da Didática, disciplina que, recentemente, concluíram!
4. Para pensar no ensino de PD, o que deve ser contemplado em um plano de aula?

Não tenham medo de escrever, queremos saber o que pensam sobre o assunto e como poderão nos auxiliar na condução do Eixo, para que este seja mais significativo para vocês.

Postem suas respostas, posteriormente ao término da aula, no [Portfólio Individual](#) com o título [Eixo_Atividade01](#).

Essa não é uma atividade avaliativa, mas será retomada ao final do Eixo e os ajudará a ter clareza sobre os conhecimentos construídos ao longo do trabalho.

Atividade 02 - Assistir à entrevista de apresentação do Eixo Articulador, com a Professora Renata Rinaldi.

Hoje, às 21h, a Professora Renata Portela Rinaldi apresentará o Eixo Articulador - Educação Inclusiva e Especial -, por meio de uma entrevista veiculada pela UNIVESP TV.

Nessa entrevista, ela abordará os principais temas que serão trabalhados no decorrer das aulas presenciais e dos períodos virtuais.

Leiam a apresentação geral da disciplina e tirem suas dúvidas com seus Orientadores. Se quiserem enviar alguma questão às Professoras Autoras, peçam ao Orientador de Disciplina que a redirecione.

As questões enviadas anteriormente, que não tiverem sido respondidas durante a apresentação, serão disponibilizadas no Acervo Digital, bem como a gravação desse programa. O [link](#) será disponibilizado por seu Orientador de Disciplina.

Atividade 03 – Leitura de texto complementar e desenvolvimento de um Plano de Ensino Inclusivo.

Para iniciarmos essa atividade, acessem o *link* http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prp_a.php?t=016 e leiam o texto complementar - “O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas”, em grupos de quatro ou cinco alunos. É importante que, na medida do possível, os grupos sejam formados por profissionais de diferentes áreas (professores, coordenadores, gestores etc.).

Finalizada a exploração do material, retomem pontos importantes, com os colegas, para a elaboração de um plano de ensino, tendo por base os conteúdos estudados ao longo da disciplina Didática Geral. Assim, aproveitem os conhecimentos construídos naquela disciplina e o tempo desta aula, para as discussões e organizem um Plano de Ensino Inclusivo, baseando-se no Roteiro 01 – “Elaborando um Plano de Ensino”. Vejam os tópicos do roteiro:

Membros do grupo:

- Série / ano em que atua:
- Deficiência que o(s) aluno(s) tem(têm):
- Componente curricular (Língua Portuguesa, Matemática, Artes etc.):
- Conteúdo a ser trabalhado em sala de aula:
- Justificativa (Por que ensinar o conteúdo proposto?):
- Objetivos (Para que ensinar o conteúdo proposto?):
- Estratégias e Recursos (Como o conteúdo foi ensinado? Que estratégias foram usadas?):
- Avaliação (Como o futuro professor avalia a aprendizagem dos alunos?):

Importante: Essa atividade se fundamenta na articulação das ideias frente às realidades distintas, apresentadas por cada membro do seu grupo, considerando sua área de atuação profissional. Lembrando que o foco é o aluno, suas necessidades e seu contexto. Procurem articular seus conhecimentos específicos para a elaboração de um plano de ensino que atenda às diferenças de seus alunos.

Postem seus arquivos no **Portfólio de Grupo**, com o título **Eixo_ Atividade03**.

Não se preocupem com a postagem nesse momento. Vocês terão até o dia 04 de setembro de 2011 para realizar essa postagem, sem desconto em nota.

Obs.: Os tópicos do roteiro 01 estão disponibilizados no **Material de Apoio – Pasta Material Complementar – Roteiro 01 - “Elaborando um Plano de Ensino Inclusivo”**, e poderão ser editados por vocês, se preferirem.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores –
Formar grupos na plataforma.

Valor da nota: 10,00 **Peso:** 3

Tipo da atividade: Em grupo.

Objetivos:

- Articular o conteúdo da disciplina ao da disciplina de Didática Geral.
- Propiciar momentos de discussão e socialização entre os alunos para discussão de conteúdo específico e pedagógico referente à temática da disciplina.

Critérios de avaliação:

- Cumprimento da proposta.
- Produção textual (Manual do Aluno).
- Entrega dentro do prazo estabelecido.

Prazo de entrega:

- Período principal de desenvolvimento da atividade – de 22 a 28/08/2011.
- Término da entrega - 04/09/2011.

Atenção: Fiquem atentos à data de entrega, pois não está previsto período de recuperação de prazo para as atividades propostas essa semana.

1º Período Virtual – 23 e 24/08/2011



Atividade 04 – Leitura do texto 01 – “Inclusão Escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência” e do “Decreto 6.571/08”.

Leiam o texto 01 - “Inclusão Escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência”, das professoras: Elisa Schlünzen, Renata Rinaldi e Danielle Santos, e o “Decreto 6.571/08”.

Para que os textos sejam bem compreendidos, façam uma leitura integral. Depois, releiam esses textos, anotando nas margens e/ou grifando as ideias principais, além dos pontos que desejarem colocar em discussão em classe.

Textos disponibilizados na Ferramenta **Leituras** ou diretamente em seu **Caderno de Formação**.

Atividade 05 – Assistir ao vídeo 01 – “Escola das Diferenças”.

Vamos aprofundar nossos conhecimentos assistindo ao vídeo 01 – “Escola das Diferenças”, que foi dividido em quatro partes e está disponibilizado no repositório do Ministério da Educação intitulado BIOE (Banco Internacional de Objetos Educacionais).

Neste vídeo, vocês poderão observar que, com alguns recursos, pequenas diferenças metodológicas e estratégias simples, a inclusão escolar está de fato acontecendo e vêm apresentando ótimos resultados na escola regular.

O acesso às diferentes partes do vídeo pode ser feito por meio dos seguintes *links*:

- Escola das Diferenças – Parte I – <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/16320>
- Escola Das Diferenças – Parte II - <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/16327>

- Escola das Diferenças – Parte III - <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/16322>
- Escola das Diferenças – Parte IV - <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/16323>

Atividade 06 – Participar do “Fórum 01 - Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: limites e possibilidades”.

A partir dos apontamentos das leituras propostas na Atividade 04, dos conteúdos apresentados no vídeo da Atividade 05 e de suas reflexões, participem do “Fórum de Discussão 01 - Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: limites e possibilidades”.

Interajam com os colegas, respondendo à mensagem disparadora. Reflitam sobre o quanto é importante para o futuro professor conhecer as políticas públicas para inclusão de PD. Articulem com o conteúdo trabalhado até o momento.

Obs.: Esse fórum será avaliado, com prazo para postagem de 23 de agosto de 2011 a 04 de setembro de 2011. Fiquem atentos, ao prazo de participação.

Atividade avaliativa.

Valor da nota: 10,00. **Peso:** 3

Tipo de Atividade: Individual.

Objetivos:

- Conhecer as políticas públicas para inclusão de PD, articulando com o conteúdo trabalhado até o momento.

Critérios de avaliação:

- Critérios gerais de Fórum (Manual do Aluno).
- Participação dentro do prazo determinado.
- Cumprimento da proposta.

Prazo para participação no Fórum:

- de 23/08/2011 a 04/09/2011.

Atenção: Fiquem atentos ao período de participação do Fórum, pois não está previsto período de recuperação de prazo para as atividades propostas essa semana.

2ª Aula Presencial – 25/08/2011



Atividade 07 – Apresentação de PowerPoint - “Marcos Legais da Inclusão e AEE”.

Seu Orientador de Disciplina apresentará o *PowerPoint* – “Marcos Legais da Inclusão e AEE” que destaca as ideias-chave do texto 01 - “Inclusão Escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência e do “Decreto 6.571/08”.

Em seguida, mediará uma discussão sobre os pontos levantados por vocês para debate em classe na Atividade 04, os conteúdos do vídeo 01 - “Escolas das diferenças”, bem como os principais temas discutidos no Fórum 01 - “Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: limites e possibilidades”.

A discussão deverá resultar no registro escrito das ideias centrais destacadas pelos alunos na lousa, bem como das questões que ainda precisam ser aprofundadas.

● Atividade 08 – Responder à Parte I do Questionário 01 – “Atendimento Educacional Especializado”.

Retomem a Parte I do Questionário 01 – “Atendimento Educacional Especializado”, o qual trouxeram impresso e, trabalhando em grupos de quatro ou cinco alunos, respondam às suas questões, refletindo sobre os direitos da pessoa com deficiência à educação.

Finalizado o trabalho, seu Orientador de Disciplina apresentará as respostas certas e erradas, fundamentando-as para, em seguida, discuti-las com a classe. Participem da discussão e argumentem em defesa às respostas dadas pelo grupo.

As respostas deverão ser postadas nos **Portfólios de Grupo** até o dia 04 de setembro, às 23h55, sem desconto de nota, com o título **Eixo_Atividade08**. Aproveitem a aula para as discussões e anotações, e deixem a postagem para um momento posterior.

Obs.: Essas questões estão disponibilizadas no **Material de Apoio – Pasta Material Complementar** – Parte I do Questionário 01 – “Atendimento Educacional Especializado”, que poderá ser editado por vocês, se preferirem.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores – Formar Grupos na Plataforma.

Valor da nota: 10,00 **Peso:** 3

Tipo da atividade: Em grupo.

Objetivos:

- Sistematizar os conceitos sobre os direitos das PD e da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Critérios de avaliação:

- Produção textual (Manual do Aluno).
- Entrega dentro do prazo estabelecido.

Prazo de entrega:

- Período principal de desenvolvimento da atividade – de 22 a 28/08/2011.
- Término da entrega - 04/09/2011.

Atenção: Fiquem atentos à data de entrega, pois não está previsto período de recuperação de prazo para as atividades propostas essa semana.

2º Período Virtual – 26 e 27 e 28/08/2011 

Atividade 09 – Leitura do texto complementar - “Atendimento Educacional Especializado – Orientações Gerais e Educação a distância”.

Vamos ampliar a reflexão sobre a importância do papel do “Atendimento Educacional Especializado”. Para tanto, leiam uma síntese crítica da coletânea “Atendimento Educacional Es-

pecializado” que compõe os materiais enviados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) aos professores atuantes na rede regular de ensino em escolas públicas do país.

Acessem, então, o *link*: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_ead.pdf e leiam o texto complementar - “Atendimento Educacional Especializado – Orientações Gerais e Educação a distância”.

● Atividade 10 – Observação *in loco*: “Compreendendo meu contexto de atuação”.

Na primeira aula presencial, vocês elaboraram um plano de ensino inclusivo pensando na realidade da sala de aula onde vocês lecionam. Agora, vamos ampliar o olhar e exercitar a observação para todo seu contexto de atuação – a escola. Além da sala de aula, observem todos os ambientes escolares – da entrada à sala de aula; do refeitório aos banheiros; da diretoria ao pátio etc.

Analisem, então, os recursos de acessibilidade que o ambiente tem e os recursos que esse ambiente precisa adquirir/construir/ter para garantir a inclusão de PD a partir dos seguintes focos:

- Analisar o Projeto Político Pedagógico e identificar quais as deficiências são atendidas pela escola e qual a proposta de currículo para o trabalho com as PD. (O PPP é um conjunto de objetivos, metas e procedimentos da escola. Neste sentido, devemos analisar quais são os objetivos centrais da escola, sua corrente metodológica, suas metas e procedimentos dentro do PPP e se este contempla o trabalho com as PD).
- Analisar a infraestrutura da escola e da sala de aula. (A infraestrutura da escola e da sala de aula deve conter equipamentos adequados, representar espaço aberto para a construção do conhecimento, onde o professor seja o ponto de desequilíbrio do pensamento dos alunos).
- Analisar os recursos didáticos. (Os recursos didáticos são os componentes do ambiente de aprendizagem como: monitor, livros e recursos da natureza etc. Além disso, são instrumentos complementares que auxiliam na transferência de situações, experiências, demonstrações, sons, imagens e fatos para o campo da consciência).
- Analisar os recursos humanos. (Os recursos humanos são: gestores, professores e funcionários, alunos, pais e comunidade).

Postem suas observações no Portfólio Individual com o título Eixo_Atividade10.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores.

Valor da nota: 10,00 **Peso:** 3

Tipo da atividade: Individual.

Objetivos:

- Compreender seu contexto de atuação, articulando sua realidade aos conteúdos trabalhados durante a semana.

Critérios de avaliação:

- Produção textual (Manual do Aluno).
- Entrega dentro do prazo estabelecido.

Prazo de entrega:

- Período principal de desenvolvimento das atividades – de 22 a 28/08/2011.
- Término da entrega - 04/09/2011.

Atenção: Fiquem atentos à data de entrega, pois não está previsto período de recuperação de prazo para as atividades propostas essa semana.

Atividade 11 – Assimilando o conteúdo

A resposta a essa atividade é instantânea, ou seja, após realizá-la, vocês terão o *feedback* (retorno) imediatamente. Com isso, poderão refletir sobre seu aprendizado e verificar se é necessário aprofundar seus estudos.

Nesta atividade, propomos uma “Palavra Cruzada” sobre o tema “Atendimento Educacional Especializado”. Para realizá-la, como tradicionalmente fazemos em palavras cruzadas, leiam as dicas e completem a cruzada digitando a resposta em seu respectivo campo.

Dicas importantes:

- Cliquem no número de cada palavra, para ver a questão a ser respondida;
- Digitem uma letra em cada quadrinho;
- Letras acentuadas devem ser digitadas com seus respectivos acentos;
- A qualquer momento, cliquem em “conferir” para ver se as palavras já inseridas estão corretas;
- Quando a palavra for composta, não dê espaço;
- Caso queiram ler essas orientações novamente, no alto da tela, cliquem em “reler orientações”.

Vamos à atividade!

Seguir para a atividade à



LISTA DE LINKS DO EIXO ARTICULADOR EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL

- Texto complementar - “O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas”:

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prp_a.php?t=016

- Texto complementar - “Atendimento Educacional Especializado – Orientações Gerais e Educação a distância”:

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_ead.pdf

MENSAGEM:

Registramos, nesta publicação, nosso agradecimento especial à Maria Suzana De Stefano Menin, autora do texto *Atitudes de adolescentes frente à delinquência como representações sociais*, e Denise Ruschel Bandeira, editora do periódico *Psicologia: Reflexão e Crítica*, por ceder o artigo que foi publicado no volume 06 do Caderno de Formação, páginas 58 a 71.

O artigo foi originalmente publicado na edição 16(1) de 2003, p. 125-135, doi: 10.1590/S0102-79722003000100013, (issn 0102-7972), do periódico *Psicologia: Reflexão e Crítica*.

A diagramação deste caderno ocorreu no outono de 2011
Sua paginação deu-se com Adobe InDesign e a ilustração, com Adobe Illustrator,
ambos em plataforma Mac OS e instalados em computadores do NEaD, no Ipiranga, São Paulo/Brasil.
O corpo do texto é Times New Roman, Arial e, como vetores, Trajan e Linoscript.
Seu miolo é em off-set 90 gramas e sua capa, em papel supremo 250 gramas
com laminação fosca e 21 x 27.8cm de tamanho fechado.
A impressão ficou a cargo da CorPrint.