

Texto #:

Veiga, Ilma Passos Alencastro.

Organizações Didáticas da aula:  
um projeto colaborativo de ação  
imediate.

Dr: Veiga, Ilma Passos Alencastro (org).

Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e  
práticas.

Lampinas: Papirus, 2008. p. 267 297.

10  
ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DA AULA: UM PROJETO  
COLABORATIVO DE AÇÃO IMEDIATA

Ilma Passos Alencastro Veiga

Considero que um projeto de organização didática da aula significativa, que ultrapasse a concepção mecanicista de planejamento de ensino, é resultante de um processo integrador entre a instituição educativa e o contexto social, efetivado de forma colaborativa pelos professores e seus alunos. A aula, lugar privilegiado da vida pedagógica, refere-se às dimensões do processo didático – ensinar, aprender, pesquisar e avaliar –, preparado e organizado pelo professor e seus alunos.

Um projeto colaborativo para a organização da aula procura dar conta do processo didático em toda sua abrangência. Objetiva orientar a reflexão com base na prática e para a prática, sendo um instrumento norteador da vida pedagógica que é gestada ao longo da aula. Entendo que essa é uma questão crucial, cuja análise não só se justifica, mas se torna uma exigência do momento atual e várias são as abordagens possíveis, todas elas trazendo contribuições.

Destaco a organização da aula como projeto colaborativo para nossa reflexão, buscando abrir caminhos para uma discussão frutífera. As contribuições deste estudo voltam-se para o campo da aula e, ao mesmo

tempo, buscam compreender que a concretização do projeto colaborativo depende do envolvimento e da participação ativa dos professores e alunos. Parto da discussão do conceito de projeto colaborativo, analisando em seguida os componentes/elementos estruturantes do projeto voltado para a organização da aula.

### *O que é um projeto colaborativo?*

Como é de se supor, a organização de um processo tão complexo como a aula não pode resultar de um movimento mecânico e simplista. A aula não pode ser pensada como um recetário ou uma ação improvisada em torno de um tema. As situações complexas, que não permitem uma solução uniforme, são as que mais requerem uma atitude profissional, bem fundamentada, que possa responder ao para que, o que, para quem, quem, com que, quando e onde de cada uma das situações particulares. Isso requer um trabalho criativo, colaborativo e rigoroso.

O projeto colaborativo de organização da aula é um projeto de ação imediata. É mais dinâmico, pois nos remete para a reflexão da aula em sua totalidade, no bojo da relação processo-produto. É um meio para favorecer a unidade, que se vai construindo no próprio processo de elaboração e em razão de princípios teórico-metodológicos que o fundamentam. A organização da aula objetiva evitar a improvisação das tarefas docentes articuladas com o projeto político-pedagógico da instituição educativa e, mais especificamente, com o projeto pedagógico do curso.

É possível afirmar que a aula é uma construção histórica que tem distintos significados e matizes em diferentes momentos. E, por ser uma construção histórica, deve ser objeto de análise e organização didática. A aula, um mero espaço físico no qual se desenvolve o processo didático. A aula, num sentido mais amplo, é o espaço, a situação, o âmbito humano específico – social e temporalmente configurado – que propicia um conjunto de experiências e estímulos que interagem com professores e alunos (Sanchez Iniesta 1995).

O que acontece na aula é muito mais do que ordem de transmissão e recepção de informação. Não se trata de um processo de ida e volta de

informações. As novas tecnologias da informação e comunicação tem mostrado eficácia no processo de informar. A aula é constituída de um sistema complexo de significados, de relações e de intercâmbios que ocorrem num cenário social que define as demandas da aprendizagem. É o professor, como organizador do processo didático, tem de ser o mediador dessa ação. A ação é transitiva, não-reflexa (não se volta sobre si mesma) (Vasconcelos 1995).

Para isso, temos de estar dispostos a modificar as rotinas de nossas ações pedagógicas, de nossos procedimentos didáticos; dispostos a questionar nossos próprios saberes; discurir a desconstrução conservadora e o aligeiramento dos saberes de ensino; romper com a concepção conservadora de ciência e com a fragmentação disciplinar; questionar o esquema dissociativo da relação teoria-prática; analisar os resultados da concepção de avaliação de cunho classificatório, entre outras questões.

A organização didática da aula tem algumas características que, sinteticamente, podem ser resumidas com base na concepção de aula desenvolvida ao longo dos diferentes capítulos. São elas:

- a colaboração envolve as formas de relações colegiais entre os professores e alunos, que diferem entre si na frequência e na intensidade das interações;
- a contextualização da aula tem como referente o contexto social mais amplo, o contexto educativo imediato, bem como as características e peculiaridades do conjunto de alunos, suas necessidades cognitivas, afetivas, psicomotoras e socioculturais;
- a coerência com o projeto político-pedagógico e com as orientações curriculares e de ensino para o desenvolvimento da aula;
- a diversidade, a fim de atender às diferentes origens dos alunos, aos diferentes valores morais e éticos, às diferentes culturas. A característica da diversidade cultural é aquela que reflete em seu ensino as peculiaridades culturais da sociedade em que vivemos, tomando conhecimento das tradições e valores da comunidade imediata;
- a flexibilidade permite uma organização leve, flexível e possível de ser ajustada de acordo com as necessidades detectadas por

professores e alunos. A organização da aula é pensada para nortear o processo didático e não para condicioná-lo;

- a qualidade da aula é fundamental na autonomia, na criatividade, na criticidade, na ética, na solidariedade e na colaboração.

Um dos principais desafios que os docentes vêm enfrentando no decorrer da aula é o desenvolvimento de um trabalho colaborativo, com ações mais coesas. A partilha de experiências em equipes estimula o próprio desenvolvimento profissional dos docentes. Os diálogos entre os pares e alunos sobre a experiência de trabalho conjunto constituem formas importantes para ressignificar o processo didático que ocorre durante a aula. A organização do processo de trabalho da instituição educativa deve propiciar situações de encontro e intercâmbio entre os professores para quebrar o isolamento profissional e o individualismo que caracterizam o trabalho docente.

Um projeto de organização didática da aula, ao contar com a colaboração de cada professor e de seus alunos, reforça o que Lima (2002, p. 46) afirma: "Na colaboração a responsabilidade pelo processo é partilhada e as decisões críticas são tomadas conjuntamente".

Para o autor a questão central não é saber o que falta aos professores para que colaborem mais, mas perceber o que pode ser feito para que eles o façam quando o desejarem, de uma maneira mais gratificante e mais conseqüente para a aprendizagem dos alunos (*ibid.*). O projeto colaborativo da organização da aula não é o professor isolado, mas o professor membro atuante de um grupo profissional e situado numa instituição educativa. Trata-se, portanto, da construção de uma outra forma de profissionalismo.

Um profissionalismo colaborativo e interativo entre os professores caracteriza-se pelo fato de tomarem decisões em conjunto com colegas e alunos a respeito do projeto pedagógico, do programa da área de estudos, da disciplina que ministram. As relações colegiadas e colaborativas existentes entre os professores e os alunos, numa instituição educativa, desempenham um papel decisivo na forma como eles desenvolvem o processo didático na aula, favorecendo a inovação e a partilha das experiências profissionais.

Assim, a rede de laços colegiais no contexto do processo didático possibilita a socialização das experiências, o que constitui forma importante

para a problematização, compreensão e sistematização do conhecimento produzido e assimilado pelos alunos. A colaboração representa mais do que uma mera cooperação entre professores. São processos distintos. Boavida e Ponte (2002) diferenciam as denominações cooperação e colaboração. Embora tenham o mesmo prefixo *co*, que indica ação conjunta, elas se distinguem pelo fato de a primeira ser derivada do verbo latino *operare*, que significa operar, executar, e a segunda, do verbo *laborare*, entendido como trabalhar, desenvolver atividades, tendo em vista um determinado fim. Na *cooperação*, uns ajudam os outros (*co + operam*) e, na *colaboração*, todos trabalham conjuntamente (*co + laboram*).

Nesse sentido, no trabalho colaborativo, as relações tendem a ser não-hierárquicas, havendo liderança compartilhada e co-responsabilidade pela organização didática da aula, como projeto.

Apesar das virtudes potenciais, a colaboração entre os professores também deve evitar certas variedades. Fullan e Hargreaves (2006) apresentam três formas de trabalho colaborativo que inspiram cautela: a balcanização, a cooperação fácil e o trabalho em equipe artificial.

Uma *colaboração balcanizada* existe quando os professores não trabalham isoladamente nem com a maior parte de seus colegas de escola, mas sim em pequenos grupos fechados e isolados. Nas palavras do autor, "uma cultura fechada de grupos separados, e às vezes rivais, que manobram para alcançar uma posição e uma supremacia como cidades-estados independentes, vagamente conectadas" (*ibid.*, p. 95). Caracteriza-se pela divisão do corpo docente em pequenos grupos que pouco interagem. Esse tipo de colaboração pode fortalecer grupos isolados e, às vezes, adversários uns dos outros.

O trabalho em *cooperação fácil* adota formas limitadas, no lugar de formas amplas. Reduz-se à tarefa mais cômoda de dar conselhos, compartilhar materiais de natureza mais imediata, específica e técnica, bem como trocar procedimentos estratégicos (*ibid.*, p. 96). É um trabalho em equipe concentrado no imediato e no superficial, com pouco contato com o mundo das idéias e desprovido de análise crítica das práticas existentes.

O trabalho em *equipe artificial* caracteriza-se por uma gama de procedimentos formais, específicos e burocráticos que privilegiam a

organização entre os docentes. Essa forma de trabalho é uma arma de dois gumes, pois, tem possibilidades positivas e negativas, segundo como e quando é aplicada. Pode ser uma fase preliminar de construção de relações colaborativas ocasionais, pouco significativas e pouco rigorosas. A colaboração não é espontânea nem voluntária. É orientada para objetivos estabelecidos pela instituição de ensino, sendo previsível no tempo e no espaço (*ibid.*, p. 96).

No entanto, como propõem Fullan e Hargreaves (*ibid.*, pp. 98 e 101, grifo meu) sobre a colaboração profissional, ela ganha um outro significado quando:

O trabalho em equipe eficaz opera no mundo das idéias; analisa criticamente as práticas existentes, busca melhores alternativas e une esforços para produzir melhoras e medir seu valor. (...) Construir a cultura do trabalho em equipe supõe um longo itinerário evolutivo. Os *atalhos* não existem.

A colaboração profissional não pode ser criada da noite para o dia. Para tanto, é preciso que os professores tenham claro que o desenvolvimento docente e o desenvolvimento do aluno estão em relação de reciprocidade. Nesse contexto, a colaboração manifestada por Fiorentini (2004) num importante estudo sobre pesquisa colaborativa apresenta algumas características dessa forma de trabalho, quais sejam: grupo constituído por pessoas voluntárias, sem serem coagidas ou cooptadas por alguém ou extremamente reguladas, embora possam ser apoiadas administrativamente pela instituição educativa. No grupo colaborativo profissional, todos assumem a responsabilidade de cumprir os acordos agendados e as responsabilidades negociadas. O autor salienta ainda a importância do apoio e respeito mútuos entre professores. Para usar a expressão de Fiorentini (2004, p. 56), "o grupo colaborativo necessita ser flexível e estar permanentemente aberto e preparado para rever acordos. Mas o êxito e o fracasso dos empreendimentos do grupo dependem, em grande parte, de como enfrentam juntos os percalços e contradições do mundo da prática".

Há três aspectos da organização da aula que são particularmente significativos. Em primeiro lugar, destaco a importância da relação professor-

aluno como a idéia nuclear da concepção de docência. A docência existe para uma relação com os alunos, para agir com eles. É uma relação que tem o outro, no caso, o aluno, por princípio e fim. O segundo aspecto diz respeito à dimensão socializadora da aula, uma vez que os professores reconhecem a importância de envolver ativamente os alunos em seu processo de aprendizagem. O terceiro aspecto a ser considerado na organização da aula está relacionado às condições, muitas vezes adversas, a serem enfrentadas pelos professores, tais como: tamanho da turma, características dos alunos, falta de materiais e equipamentos adequados, tempo escasso, intensificação dos trabalhos acadêmicos, em virtude das exigências da produção científica, além dos "percalços e contradições do mundo da prática" (*ibid.*).

#### *Elementos estruturantes da organização didática da aula*

Acredito que o professor, no momento de organizar sua aula, precisa atentar para as necessidades formativas de seus alunos, a fim de perceber a quais interesses atende ao propor determinadas atividades a seus educandos.

A questão central do professor está em determinar com clareza qual é verdadeiramente seu papel e o limite de sua responsabilidade no momento de organizar a aula. Posso, então, considerar como ponto de partida o conhecimento e a análise da realidade, no sentido de detectar as necessidades, ou seja, de realizar um balanço dos resultados alcançados pelos alunos, rever as orientações emanadas do projeto pedagógico do curso, analisar criticamente as diretrizes curriculares nacionais e confrontar as ementas e programas de outros componentes curriculares afins, bem como fazer uma análise da própria prática docente.

Depois do conhecimento e da análise da realidade, o passo seguinte será o da organização das ações de formação que concretizarão a intervenção formativa pensada pelo professor e por seus alunos. Esse momento corresponde ao processo de intervir no vir-a-ser, amarrar tanto *o para que* quanto *o que* da organização didática da aula (projeto colaborativo), que se referem à situação, à realidade problematizada, compreendida e sistematizada. A realidade é o ponto de partida e de chegada (só que já transformada).

Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas 27

hem como o campo de caminhada (Vasconcelos 1999). Ao ser problematizada e compreendida, a realidade pode revelar possibilidades inexploradas: "A situação, ao mesmo tempo em que nos indica o que nos falta (portanto, os objetivos, ou seja, aquilo que ainda não foi alcançado, mas que deve ser alcançado), indica o que temos (portanto, os meios que nos permitem realizar os objetivos propostos)" (Saviani 1983, p. 64).

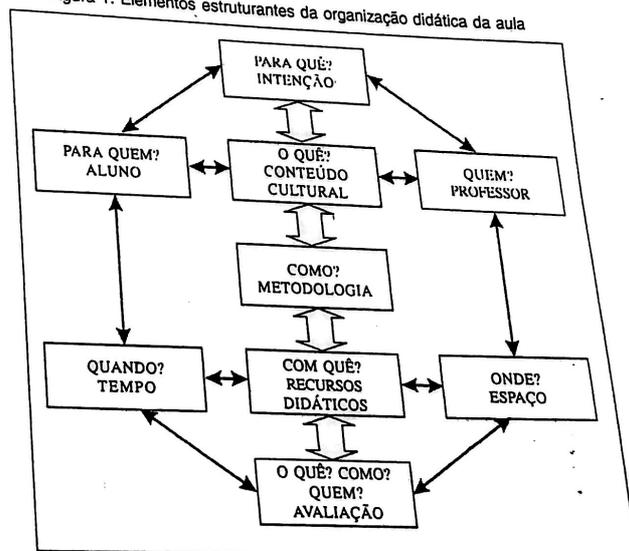
O objetivo principal da organização didática da aula é possibilitar um trabalho mais significativo e colaborativo, conseqüentemente, mais comprometido com a qualidade das atividades previstas. A organização didática da aula como projeto colaborativo de ação imediata representa o produto de um movimento processual de reflexão e decisão, de comprometimento e criticidade.

A organização da aula é um projeto de ação imediata, articulado ao projeto pedagógico de curso; contextualiza e orienta as atividades didáticas de professores e alunos de uma disciplina. A organização da aula como projeto é uma antecipação do que se pretende realizar. Toda organização envolve uma série de indagações que dão origem a seus elementos estruturantes. Nesse sentido, o professor e seus alunos, para levar a bom termo a tarefa colaborativa, devem começar por levantar uma série de perguntas, tais como: Para quê? O quê? Como? Com quê? Como avaliar? Para quem? Quem? Quando? Onde?

A indagação é uma decorrência do inacabamento humano. Perguntar, indagar, questionar são formas de manifestar o ato curioso na busca de compreensão e desvelamento do mundo; no caso, o mundo e a vida da aula. Freire, em suas reflexões provocativas, apresenta muitas lições e entre elas vale destacar: "Como professor, devo saber que, sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino" (1996, p. 21). O ato indagador implica para professor e alunos uma reflexão sobre o sentido de suas próprias perguntas e essa atitude tem um alcance educativo.

A figura 1, a seguir, sintetiza as indagações e os respectivos elementos estruturantes da organização da aula da perspectiva do projeto colaborativo. Pesquisar e perseguir essas perguntas significa ampliar os diferentes elementos estruturantes da organização da aula em direção ao projeto colaborativo.

Figura 1: Elementos estruturantes da organização didática da aula



É por meio das respostas a essas perguntas e da forma de articulá-las que professores e alunos vão constituir a ação formativa, direcionada pelos objetivos definidos e por intermédio dos conteúdos das diferentes formas de trabalho e dos meios didáticos. Tal como Vasconcelos (1999, p. 131), acredito que: "A educação é, pois, projeto, e, mais do que isto, encontro de projetos; encontro muitas vezes difícil, conflitante, angustiante mesmo, todavia altamente provocativo, desafiador, e, por que não dizer, prazeroso".

Para que: As intencionalidades e suas relações com os objetivos educativos

As atividades do processo didático que se desenvolvem na aula têm sempre um caráter intencional, ou seja, perseguem determinadas intenções

Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas

e respondem a certos propósitos. Portanto, o para que constitui a intencionalidade educativa e se expressa na legislação de um modo tripartite: o "pleno desenvolvimento do educando", o "preparo para a cidadania" e a "qualificação para o trabalho" (LDB 9.394, art. 2º).

As intencionalidades ou finalidades da educação são de natureza filosófica e política, colocando-se sempre no horizonte das aspirações e necessidades humanas. As intencões educativas "estão na ponta inicial do processo educativo e dizem respeito à relação entre os agentes de flageladores desse processo e os objetivos formulados" (Castanho 2006, p. 41). Visam a aspirações mais amplas do processo educativo. As finalidades representam metas muito gerais, que dificilmente orientam de forma imediata o processo didático. Os fins expressam o tipo e o estilo de formação que se pretende alcançar.

Os objetivos são formulações que derivam das intencões. São um guia para orientar o processo didático. Devem incluir as seguintes capacidades humanas: cognitivas, afetivas, psicomotoras, de relações interpessoais e de inserção social. Representam uma declaração ou são os enunciados explícitos, os efeitos esperados pelos professores e alunos. Uma formulação adequada dos objetivos deve assumir uma hierarquia, começando por expressar habilidades de caráter geral para serem concretizadas "em capacidades que derivam delas, até chegar a objetivos de caráter mais concreto que possam traduzir-se em atividades determinadas dentro da aula" (Ortega e Mata 2002, p. 116). Portanto, eles se justificam à medida que sejam coerentes, claramente dependentes na consecução dos fins.

Os objetivos apresentam duas funções principais: a orientadora, pois servem para guiar o processo didático; a clarificadora, uma vez que os objetivos, além de impulsionar a reflexão sobre o que, o para que e o como, iluminam os propósitos e as intencões educativas. Nesse sentido, ao concretizarem as intencionalidades ou finalidades da educação, os objetivos constituem um referente básico para os professores no momento da organização da aula. Dão, portanto, sentido pedagógico e coerência didática ao seu projeto colaborativo.

Os objetivos educativos definem o tipo de capacidade que se espera dos alunos como resultado de uma intervenção didática. Alguns critérios devem ser observados para a delimitação dos objetivos. Entre eles, vale

- representam uma seleção relevante e significativa dos saberes culturais de uma sociedade;
- são saberes organizados historicamente, em áreas de conhecimento que se desdobram em disciplinas, núcleos temáticos, eixos

gerais são aplicáveis aos conteúdos para o desenvolvimento das capacidades do aluno. Algumas características para o conteúdo relaciona-se com os objetivos, uma vez que é elemento adequado para a formação integral das pessoas" (Ortega e Mata 2002, p. 132). O conteúdo educativo compreende "um conjunto de saberes ou formas culturais, cuja assimilação e apropriação pelos alunos é essencial para a formação integral das pessoas" (Ortega e Mata 2002, p. 132). O conteúdo é um dos elementos estruturadores da organização didática da aula. É também elemento-chave para concretizar as intencões educativas. O conteúdo educativo compreende "um conjunto de saberes e normas que são colocados em jogo na prática pedagógica.

O termo conteúdo é mais que uma seleção de conhecimentos oriundos de diferentes campos do saber elaborado e formalizado cientificamente, abrangendo concepções, princípios, fatos, procedimentos, atitudes, valores e normas que são colocados em jogo na prática pedagógica.

O que: O conteúdo cultural

Em síntese, é possível afirmar que as intencionalidades da ação educativa efetivam-se em quatro níveis de decisão: no político, explicitado na legislação; na gestão educativa, explicitada no projeto pedagógico da instituição; no pedagógico, explicitado nos objetivos gerais e específicos das disciplinas curriculares; na prática pedagógica, concretizada nos objetivos explicitados no momento da organização didática da aula.

Da análise das finalidades e dos objetivos educativos, pode-se inferir uma determinada concepção de educação, que orienta a formação de um determinado tipo de pessoa (cidadã, participativa, crítica, criativa, entre outros) e, como consequência, de sociedade.

Em síntese, é possível afirmar que as intencionalidades da ação educativa efetivam-se em quatro níveis de decisão: no político, explicitado na legislação; na gestão educativa, explicitada no projeto pedagógico da instituição; no pedagógico, explicitado nos objetivos gerais e específicos das disciplinas curriculares; na prática pedagógica, concretizada nos objetivos explicitados no momento da organização didática da aula.

destacar três: coerência interna, relação que se estabelece entre os objetivos gerais e específicos; contextualização, critério que leva em conta o significado e a relevância social tanto para o aluno quanto para o professor; adequação, os objetivos correspondem aos interesses e possibilidades dos alunos.

básicos, blocos curriculares, entre outras formas de agrupamento. Existe, ainda, um conjunto de conteúdos que se refere a problemas ou realidades sociais que demandam uma ação didática por parte do professor, visando promover um conjunto de valores morais e éticos e de atitudes que estimula a convivência democrática e solidária entre os alunos, bem como a criação de hábitos de saúde física, mental etc. Enfim, os conteúdos devem ser selecionados e organizados constituindo parte do currículo, mas também como parte da cultura. Isso significa abrir as portas de acesso à cultura, ajudar a pensar e permitir ao aluno participar do debate e da discussão. Na aula transcorre a história dos povos, das ciências, das artes. Como afirma Bixio (2005, p. 107): "Na aula põem-se em tela de juízo os processos sociais: a economia, a política, a matemática, a literatura";

- devem ser adequados às características cognitivas, afetivas, psicomotoras e sociais dos alunos, assim como a suas necessidades educativas e culturais;
- não representam um fim em si mesmos, mas são veículos para o desenvolvimento das capacidades.

Para Ortega e Mata (2002, p. 133),

o processo de assimilação consiste em uma reconstrução ou reelaboração do saber historicamente construído e culturalmente organizado (...). Este processo de construção de novos significados, que substitui a concepção transmissiva e acumulativa da aprendizagem, requer ajuda específica.

Para isso, o professor considera os diferentes tipos de saberes necessários ao desenvolvimento do aluno, trabalhando esses saberes de forma convergente. Os conteúdos curriculares devem ser organizados no âmbito do enfoque globalizador e integrador, objetivando orientar o professor a sistematizar, ordenar e organizar sua intervenção educativa e suas atividades didáticas em razão da aprendizagem do aluno.

Ao professor, como membro da equipe da instituição educativa, compete a complexa tarefa de selecionar, seqüenciar, temporizar e organizar os conteúdos a serem desenvolvidos no decorrer da aula.

Ortega e Mata (2002) assinalam alguns critérios de caráter geral para proceder à seleção dos conteúdos, apresentados sinteticamente a seguir:

- científico: diz respeito à validade, à coerência e ao significado dos conteúdos de aprendizagem;
- psicológico: refere-se à potencialidade significativa e à adequação para predispor em face da aprendizagem;
- social: assegura a funcionalidade e a possibilidade de contextualização.

Para estabelecer a seqüenciação dos conteúdos curriculares, é necessária uma reflexão conjunta sobre *para que e o que ensinar*: objetivos e conteúdos propriamente ditos. Seqüenciar conteúdos implica propor sua distribuição temporal como também organizá-los entre si. Isso supõe uma tarefa coletiva de reflexão e tomada de decisões que deve realizar-se em equipe e, para tanto, requer um diálogo entre seus membros, a fim de garantir seu desenvolvimento em aula, propiciando continuidade e coerência ao processo de aprendizagem dos alunos (Sánchez Iniesta 1995). O autor chama a atenção para não confundir os termos "seqüenciação e temporalização". O primeiro tem caráter mais geral, envolve a organização e a explicitação de relações pertinentes entre uns conteúdos e outros, bem como o estabelecimento de seqüências progressivas de ensino. Implica ordem e relação de objetivos e conteúdos. A temporalização indica a organização dos tempos concretos em que se vão desenvolver as seqüências em aula.

A seqüenciação pode dar lugar a temporalizações distintas, em virtude da organização de conteúdos. Tendo em vista que a tarefa de seqüenciação e organização dos conteúdos não é meramente temporal, é importante a observação de alguns critérios pedagógicos:

- conexão entre os conteúdos já aprendidos e os novos;
- relações mais importantes que se dão entre os conteúdos, para dotá-los de maior sentido e facilitar seu tratamento em aula;
- relações entre o local e o global/universal;

Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas

- adequação dos conteúdos às capacidades dos alunos;
- continuidade e coerência entre os conteúdos, seguindo uma progressão cíclica e não-linear;
- unicidade entre teoria e prática;
- definição de eixos de conteúdo que sirvam para sustentar a organização da aula.

Os critérios pedagógicos explicitados devem ser coerentes com os objetivos definidos. Os conteúdos são uma concretização dos objetivos, ou seja, são meios para sua consecução. Nesse sentido, é importante considerar o modo como os apresentamos aos alunos. A esse respeito, a fala de Bixio é esclarecedora: "apresenta os conteúdos escolares como saberes abertos, incompletos, imperfeitos, possíveis de revisão e recreação" (2005, p. 97). Para a autora, como professores, temos de modificar a rotina de nossos procedimentos didáticos, dispostos a interrogar nossos próprios saberes e explorar outros caminhos pedagógicos, pois a tarefa de elaboração de seqüências é complexa.

É necessário destacar que a relação pedagógica entre professor e aluno é mediada pelo conteúdo, "que adquire sentido se e só se exige um sujeito que possua um saber e que é capaz de fazê-lo compreensível para que outro sujeito se aproprie significativamente dele" (Sanjurjo 2005, p. 117). Dessa perspectiva, vale chamar a atenção para o conceito de transposição didática como processo por meio do qual o professor transforma o conhecimento científico em conteúdo de ensino e em conteúdo aprendido sem ser modificado. O conhecimento é produto de um processo de construção baseado na interação entre sujeito e objeto do conhecimento. Trata-se de um conceito que engloba e reconfigura o conhecimento científico, com saberes da experiência que se constrói constantemente na relação prática-teoria-prática. A figura do docente é fundamental, um docente que realiza uma prática de diálogo entre os diferentes saberes.

Independentemente do componente curricular ou da disciplina, existem conteúdos que têm um grau maior de generalidade que outros e, portanto, podem facilitar o estabelecimento de relações. A diferente natureza de um conteúdo também pode determinar possibilidades de estabelecer

relações com outros. Os conteúdos com uma organização interna bem definida, clara e fácil para os alunos e as possibilidades de estabelecer relações com outros conteúdos são condições indispensáveis para o processo de elaboração das seqüências (Sánchez Iniesta 1995).

Como: A metodologia como elemento de intervenção didática

Não há como defender que professores e alunos sejam sujeitos conscientes de sua ação pedagógica e protagonistas da aula, se não se muda, ao mesmo tempo, entre outros elementos, a metodologia de ensino. A resposta a essa indagação depende de outras respostas: para que e o quê. Ou seja, trata-se de especificar os objetivos e os conteúdos.

A resposta a essa pergunta é de grande importância para o professor, por vários motivos. Em primeiro lugar, a atividade docente é uma atividade humana e, portanto, racional. Em segundo lugar, atuar racionalmente é uma exigência ética. E, em terceiro, a ação metódica exige esforço de professores e alunos, a fim de garantir a qualidade do processo didático que se concretiza na aula (Rivilla e Mata 2002).

Como podem ser definidos o método e a técnica? São termos relacionados e difíceis de diferenciar.

Método tem um significado mais amplo. No sentido etimológico, a palavra método veio do grego *methodos*, de *metá* (pelo, através) e *hodós* (caminho). É, portanto, o caminho para se chegar a um fim. O método implica passos, momentos em uma seqüência lógica e temporal. Rays (2006) explicita que o método é condicionado por suas regras internas e dificilmente consegue superá-las diante das necessidades concretas que permeiam o processo educativo.

A concepção de método de ensino congrega um conjunto de disponibilidades pessoais e instrumentais organizado para promover a aprendizagem e desenvolver o ensino. Nesse sentido, o método de ensino deve ser entendido como "caminho para a formação de ações pedagógicas conscientes, organizadas criticamente com a finalidade de tornar o trabalho docente e discente mais fácil e mais produtivo para o alcance das metas desejadas e necessárias para o desenvolvimento integral dos educandos" (*ibid.*, p. 97).

Dessa ótica, o método traz a ideia de uma direção com a finalidade de alcançar um propósito desejado. Implica uma investigação entre "pensamento, ação e reação" (*Ibid.*, p. 97). O método de ensino é, portanto, um dos elementos estruturantes da organização didática da aula. Ele tem uma tríplice justificação: psicológica, ou seja, de adequação ao sujeito que aprende; lógica, compreendida como uma adequação ao conteúdo que se aprende; educativa, porque cria hábitos de ordenação, de organização do trabalho mental, de abstração, entre outros. No contexto formativo, o método é o caminho que medeia o ato de ensinar e o ato de aprender. Tione (1981, p. 477) tece a seguinte consideração: "A elaboração de um método didático (...) exige uma clara visão dos fins (...), uma adequada eleição dos meios proporcionados a tais fins (...) (o conteúdo apresenta-se como o primeiro e o mais idôneo dos meios) e, assim mesmo, uma adequação à psicologia do aluno".

Todo método de ensino propicia atividades para o professor e outras, distintas, para os alunos. O professor deve ter domínio das orientações metodológicas e os alunos têm de pôr em prática determinados níveis de habilidades, que vão desde o domínio das técnicas de estudo, de discussão em grupo, de indagação, entre outros. Dessa forma, professor e alunos realizam uma atividade, cuja denominação respectiva é ensino e aprendizagem.

As ações de ensinar e aprender implicam a realização de atividades de natureza distinta, como, por exemplo, o professor motiva, orienta, explica, pesquisa, argumenta, dialoga, avalia; e o aluno presta atenção, pergunta, questiona, pesquisa, argumenta, avalia etc. Então, é possível falar em método de ensino e método de aprendizagem.

O método de ensino não é único. Pelo contrário, existem diversos métodos. Os professores, ao organizarem a aula, devem considerar que a chave interpretativa dos métodos está centrada na atenção a um objetivo didático, a natureza do conteúdo, bem como no aluno. Dessa ótica, é possível enfatizar três enfoques metodológicos: a globalização, a individualização e a socialização. Os métodos didáticos inspirados num desses enfoques não podem defender uma proposta metodológica única. As necessidades individuais e grupais necessitam de métodos didáticos flexíveis, que abarquem uma diversidade de atividades de aprendizagem. O método de ensino não é um caminho linear para a consecução dos objetivos.

Na prática, o método concretiza-se por meio de uma variedade de técnicas de ensino. Elas não são naturais ao processo de ensino, mas são condições que dão acesso a ele. Não são algo mecânico que se sobrepõe à relação humana.

Como componente do processo de ensino e de aprendizagem, as variadas técnicas possibilitam variadas mediações entre o professor e o aluno, pois

ora estão *mais* ou *menos* centrados no professor (como é o caso do estudo dirigido, do estudo de texto e da pesquisa bibliográfica), ora *mais* ou *menos* centrados na individualização (como é o caso do ensino programado) ou na socialização do educando (como é o caso do estudo do meio, do seminário, do debate, da discussão e, enfim, do trabalho em grupo de modo geral). (Tione 1981, p. 477) (Grifos do autor)

As técnicas devem ser utilizadas pelo professor de forma consciente e permeadas pela intencionalidade. As técnicas direcionadas para a busca de intencionalidades deixam de dar ênfase exclusiva à ação docente para propiciar a participação do aluno. Para Veiga (2006, p. 9), "as técnicas de ensino adquirem significado quando referenciadas a um projeto político-pedagógico que expresse de que escola estamos falando, a que ensino nos referimos e por qual transformação social estamos lutando".

Com que: Uma gama de recursos didáticos

A instituição educativa encarrega-se dos aspectos organizativos mais externos do processo didático, como a distribuição dos alunos em relação ao professor e os componentes curriculares, os intervalos de tempo etc. A organização espacial gera os distintos grupos de alunos. A organização temporal se dá por períodos escolares ou acadêmicos, tais como: por ano letivo, semestre, trimestre, meses, semanas, dias; por jornadas, matutina, vespertina, noturna; por modalidade, presencial, semipresencial, a distância. A cada componente curricular, destina-se uma quantidade de horas letivas. As aulas são também distribuídas para cada professor, de acordo com o componente curricular que está sob sua responsabilidade.

- fazer constar elementos que consolidem propósitos almejados na formação da prática pedagógica;
- adequar a ferramenta ao professor e às características e necessidades dos alunos, visando à reflexão e à aprendizagem individual;

As possibilidades de comunicação, a interação e a produção de conhecimento por meio de recursos da tecnologia digital ampliam-se nos espaços educativos, da perspectiva de ambientes virtuais que contribuem para a promoção da aprendizagem colaborativa. A organização das ferramentas de ambientes virtuais objetivam atividades de cunho escolar ou acadêmico, tendo em vista o papel articulador, crítico e mediador do professor em razão do projeto colaborativo da aula. Destaco alguns diferenciais discutidos por Vosgerau e Picheth (2005):

Impresso até as novas tecnologias. meio de símbolos ou imagens. Nesse conjunto, encontramos desde o material simbólico. São os que podem aproximar a realidade do estudante, por diversos. A terceira possibilidade aglutina os recursos didáticos ou materiais laboratórios, biblioteca, vídeo, globos terrestres, equipamentos e conteúdos. A segunda trata dos recursos ou meios escolares, tais como: objetos para enriquecer as atividades e dar significado aos reais, empregando objetos que podem servir de experiência direta ao aluno; gira em torno de três possibilidades. A primeira são os recursos ou meios os distintos meios possuem de por o aluno direta e indiretamente antes experiências de aprendizagem". De acordo com os autores, a classificação (2002, p. 189) apresentam uma classificação baseada na "capacidade que Existem várias classificações dos recursos didáticos. Rivilla e Mata

ou acadêmicas. Logo, não se restringe ao espaço físico em que têm lugar as tarefas escolares ou recursos didáticos. A aula é espaço de pertencimento e de convívio. ao tipo de conteúdo, específica as formas de avaliação, bem como os meios mas seleciona e organiza conteúdos, métodos e técnicas mais adequados conteúdo que se vai explicar. Para tanto, o professor não só define objetivos, desenvolve de forma diversa, conforme a relação que tenha com o tipo de aula é a atividade onde se concretiza o processo didático. Ela se

A concepção behaviorista de avaliação em relação à aprendizagem fortaleceu o uso de testes frequentes de objetivos comportamentais e práticas de ensino e de avaliação nos sistemas educativos" (*ibid.*, p. 24).

em boa medida, ainda hoje influencia significativamente o currículo e as que sustentou o pensamento e a ação dos psicólogos behavioristas e que, aprendizagem é vista como "acumulação de associações estímulo-resposta. eles dominassem cada um dos elementos de um conteúdo. Dessa ótica, a os alunos naquelas pequenas partes, e a prática era fundamental para que Uma consequência dessa concepção é a de que se tomava necessário treinar memorização e nas tarefas rotineiras. A ideia era a de que as aprendizagens complexas não eram mais do que o somatório de aprendizagens mais simples. O desenvolvimento tem contribuído para uma prática avaliativa centrada na behaviorismo

calçadas no desenvolvimento das teorias da aprendizagem em escolas públicas.

Baseando-me nos estudos de Fernandes (2005), chamo a atenção dos professores para as três razões que justificam a necessidade de mudança das atuais práticas de avaliação: desenvolvimento das teorias da aprendizagem, desenvolvimento das teorias de currículo e democratização das escolas

O que, como: Avaliação formativa alternativa

Baseando-me nos estudos de Fernandes (2005), chamo a atenção dos professores para as três razões que justificam a necessidade de mudança das atuais práticas de avaliação: desenvolvimento das teorias da aprendizagem, desenvolvimento das teorias de currículo e democratização das escolas

Baseando-me nos estudos de Fernandes (2005), chamo a atenção dos professores para as três razões que justificam a necessidade de mudança das atuais práticas de avaliação: desenvolvimento das teorias da aprendizagem, desenvolvimento das teorias de currículo e democratização das escolas

Baseando-me nos estudos de Fernandes (2005), chamo a atenção dos professores para as três razões que justificam a necessidade de mudança das atuais práticas de avaliação: desenvolvimento das teorias da aprendizagem, desenvolvimento das teorias de currículo e democratização das escolas

Baseando-me nos estudos de Fernandes (2005), chamo a atenção dos professores para as três razões que justificam a necessidade de mudança das atuais práticas de avaliação: desenvolvimento das teorias da aprendizagem, desenvolvimento das teorias de currículo e democratização das escolas

Baseando-me nos estudos de Fernandes (2005), chamo a atenção dos professores para as três razões que justificam a necessidade de mudança das atuais práticas de avaliação: desenvolvimento das teorias da aprendizagem, desenvolvimento das teorias de currículo e democratização das escolas

Baseando-me nos estudos de Fernandes (2005), chamo a atenção dos professores para as três razões que justificam a necessidade de mudança das atuais práticas de avaliação: desenvolvimento das teorias da aprendizagem, desenvolvimento das teorias de currículo e democratização das escolas

Baseando-me nos estudos de Fernandes (2005), chamo a atenção dos professores para as três razões que justificam a necessidade de mudança das atuais práticas de avaliação: desenvolvimento das teorias da aprendizagem, desenvolvimento das teorias de currículo e democratização das escolas

Baseando-me nos estudos de Fernandes (2005), chamo a atenção dos professores para as três razões que justificam a necessidade de mudança das atuais práticas de avaliação: desenvolvimento das teorias da aprendizagem, desenvolvimento das teorias de currículo e democratização das escolas

Baseando-me nos estudos de Fernandes (2005), chamo a atenção dos professores para as três razões que justificam a necessidade de mudança das atuais práticas de avaliação: desenvolvimento das teorias da aprendizagem, desenvolvimento das teorias de currículo e democratização das escolas

Baseando-me nos estudos de Fernandes (2005), chamo a atenção dos professores para as três razões que justificam a necessidade de mudança das atuais práticas de avaliação: desenvolvimento das teorias da aprendizagem, desenvolvimento das teorias de currículo e democratização das escolas

Baseando-me nos estudos de Fernandes (2005), chamo a atenção dos professores para as três razões que justificam a necessidade de mudança das atuais práticas de avaliação: desenvolvimento das teorias da aprendizagem, desenvolvimento das teorias de currículo e democratização das escolas

Baseando-me nos estudos de Fernandes (2005), chamo a atenção dos professores para as três razões que justificam a necessidade de mudança das atuais práticas de avaliação: desenvolvimento das teorias da aprendizagem, desenvolvimento das teorias de currículo e democratização das escolas

Baseando-me nos estudos de Fernandes (2005), chamo a atenção dos professores para as três razões que justificam a necessidade de mudança das atuais práticas de avaliação: desenvolvimento das teorias da aprendizagem, desenvolvimento das teorias de currículo e democratização das escolas

Baseando-me nos estudos de Fernandes (2005), chamo a atenção dos professores para as três razões que justificam a necessidade de mudança das atuais práticas de avaliação: desenvolvimento das teorias da aprendizagem, desenvolvimento das teorias de currículo e democratização das escolas

Baseando-me nos estudos de Fernandes (2005), chamo a atenção dos professores para as três razões que justificam a necessidade de mudança das atuais práticas de avaliação: desenvolvimento das teorias da aprendizagem, desenvolvimento das teorias de currículo e democratização das escolas

Baseando-me nos estudos de Fernandes (2005), chamo a atenção dos professores para as três razões que justificam a necessidade de mudança das atuais práticas de avaliação: desenvolvimento das teorias da aprendizagem, desenvolvimento das teorias de currículo e democratização das escolas

Baseando-me nos estudos de Fernandes (2005), chamo a atenção dos professores para as três razões que justificam a necessidade de mudança das atuais práticas de avaliação: desenvolvimento das teorias da aprendizagem, desenvolvimento das teorias de currículo e democratização das escolas

Baseando-me nos estudos de Fernandes (2005), chamo a atenção dos professores para as três razões que justificam a necessidade de mudança das atuais práticas de avaliação: desenvolvimento das teorias da aprendizagem, desenvolvimento das teorias de currículo e democratização das escolas

Baseando-me nos estudos de Fernandes (2005), chamo a atenção dos professores para as três razões que justificam a necessidade de mudança das atuais práticas de avaliação: desenvolvimento das teorias da aprendizagem, desenvolvimento das teorias de currículo e democratização das escolas

Baseando-me nos estudos de Fernandes (2005), chamo a atenção dos professores para as três razões que justificam a necessidade de mudança das atuais práticas de avaliação: desenvolvimento das teorias da aprendizagem, desenvolvimento das teorias de currículo e democratização das escolas

Baseando-me nos estudos de Fernandes (2005), chamo a atenção dos professores para as três razões que justificam a necessidade de mudança das atuais práticas de avaliação: desenvolvimento das teorias da aprendizagem, desenvolvimento das teorias de currículo e democratização das escolas

Baseando-me nos estudos de Fernandes (2005), chamo a atenção dos professores para as três razões que justificam a necessidade de mudança das atuais práticas de avaliação: desenvolvimento das teorias da aprendizagem, desenvolvimento das teorias de currículo e democratização das escolas

Baseando-me nos estudos de Fernandes (2005), chamo a atenção dos professores para as três razões que justificam a necessidade de mudança das atuais práticas de avaliação: desenvolvimento das teorias da aprendizagem, desenvolvimento das teorias de currículo e democratização das escolas

Baseando-me nos estudos de Fernandes (2005), chamo a atenção dos professores para as três razões que justificam a necessidade de mudança das atuais práticas de avaliação: desenvolvimento das teorias da aprendizagem, desenvolvimento das teorias de currículo e democratização das escolas

Baseando-me nos estudos de Fernandes (2005), chamo a atenção dos professores para as três razões que justificam a necessidade de mudança das atuais práticas de avaliação: desenvolvimento das teorias da aprendizagem, desenvolvimento das teorias de currículo e democratização das escolas

Baseando-me nos estudos de Fernandes (2005), chamo a atenção dos professores para as três razões que justificam a necessidade de mudança das atuais práticas de avaliação: desenvolvimento das teorias da aprendizagem, desenvolvimento das teorias de currículo e democratização das escolas

geralmente pontual, implica pouca participação dos alunos para a consecução dos objetivos comportamentais de reduzida exigência cognitiva. Trata-se de uma avaliação formativa de inspiração behaviorista limitada à verificação ou consecução de objetivos comportamentais e às atividades para remediar ou consolidar tais objetivos. É um tipo de avaliação pouco interativa, dissociada do ensino e da aprendizagem. Ela restringe a mensuração e é uma atividade isolada da prática pedagógica.

Entretanto, as investigações no campo das ciências cognitivas começaram a mostrar que os processos de aprendizagem se desenvolvem em múltiplas direções e ritmos que não seguem propriamente os padrões regulares. As aprendizagens significativas, as aprendizagens como compreensão, são reflexivas, construídas ativamente pelos alunos. Por isso, os alunos não são meros receptores que se limitam a memorizar informações, são sujeitos ativos na construção de suas estruturas de conhecimento. Dessa perspectiva, os alunos “constroem o conhecimento, criando as suas próprias interpretações, os seus modos de organizar a informação e as suas abordagens para resolverem problemas. Por outro lado, assume-se que as aprendizagens são processos eminentemente sociais” (*ibid.*, p. 26).

Nesse sentido, a avaliação deve abranger processos complexos do pensamento e motivar os alunos para a resolução de problemas. É necessário, portanto, propiciar tarefas de avaliação mais abertas, com diversificados procedimentos e instrumentos para coleta de informação, e analisar de forma sistemática a informação avaliada. Vale salientar que a avaliação procura a valorização da dimensão socioafetiva. Não há separação entre razão e emoção. Há uma preocupação com o desenvolvimento de valores necessários para uma vida saudável, solidária, para um ser humano sensível. É uma avaliação formativa alternativa, integrada ao ensino e à aprendizagem.

A segunda razão gira em torno das teorias do currículo. O que interessa salientar é que os currículos lançam desafios para além da memorização de conhecimentos e de procedimentos rotineiros. Assim, um movimento reformista por parte dos governos tem procurado fazer alterações curriculares mais ou menos profundas “pela diversificação e flexibilização de percursos educativos e formativos, pela aposta na educação e formação ao longo da vida, pelo alargamento da escolaridade obrigatória, pela maior autonomia das escolas e, simultaneamente, pelo estabelecimento de

mecanismos que, centralmente, reforcem o controle do currículo e da avaliação por parte do Estado” (*ibid.*, p. 28). Algumas das ideias que sustentam essa orientação curricular são hoje questionadas e até repudiadas.

O que, sobretudo, interessa salientar é que os currículos não podem ignorar as orientações de natureza sociológica, sociopolítica, filosófica ou antropológica. Alguns princípios norteiam essa visão curricular, apresentada sinteticamente a seguir: todos os alunos podem aprender; os conteúdos devem desafiar os alunos e estar orientados para a resolução de problemas e para os processos complexos do pensamento; a igualdade de oportunidades deve ser real, independentemente da diversidade dos alunos; os alunos adotam hábitos de reflexão e atitudes favoráveis ao desenvolvimento das aprendizagens e exercem práticas democráticas numa comunidade responsável (Shepard *apud* Fernandes 2005).

Dessa ótica de currículo, a avaliação não pode ser de natureza memorística, classificatória e certificativa. Organizar a aula e, mais especificamente, definir uma proposta de avaliação significa assumir o propósito fundamental de melhorar a aprendizagem, orientando o aluno para a superação de suas dificuldades. Nesse sentido, a ênfase situa-se claramente na avaliação formativa alternativa.

A terceira razão diz respeito à democratização dos sistemas educativos, e sua consolidação depende do que fomos capazes de fazer no campo da educação, da ciência e da cultura. Isso exige que estejamos atentos acerca do serviço prestado e das formas de organizar a avaliação. Esta se reveste de papel contraditório: de um lado, é veículo de ação classificatória e certificativa; de outro, contribui para o desenvolvimento de aprendizagens complexas, no desenvolvimento moral e para o desenvolvimento socioafetivo dos alunos. A ênfase situa-se claramente na avaliação formativa alternativa. Na verdade, a avaliação, quando conscientemente organizada, tem um impacto muito grande no sistema educativo (*ibid.*). A avaliação é eminentemente formativa em suas formas e em seus conteúdos.

A avaliação formativa alternativa é uma construção social complexa. É um processo pedagógico integrado no ensino e na aprendizagem, que objetiva a melhoria das aprendizagens dos alunos. Ela funciona como um processo de auto-avaliação. A avaliação, dessa perspectiva, pressupõe uma partilha de responsabilidades entre professores e alunos. De forma sintética, apresento

no quadro 1 as responsabilidades de professores e alunos no processo de avaliação, distribuídas em três eixos: organização, comunicação e *feedback*.

Responsabilidades dos professores	lens	Responsabilidades dos alunos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Organizar o processo de ensino; definir prévia e claramente os propósitos e a natureza do processo de ensino e de avaliação;</li> <li>propor tarefas apropriadas aos alunos;</li> <li>diferenciar seus procedimentos; ajustar sistematicamente o ensino de acordo com as necessidades.</li> </ul>	Organização	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organizar seu próprio processo de aprendizagem;</li> <li>participar ativamente dos processos de aprendizagem e de avaliação;</li> <li>desenvolver as tarefas que lhes são propostas pelos professores ou que resultam de uma livre escolha e iniciativa;</li> <li>analisar seu próprio trabalho, por meio de seus processos metacognitivos e de auto-avaliação.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Criar um clima adequado de comunicação iterativa entre os alunos e entre estes e os professores.</li> </ul>	Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>Partilhar seu trabalho, suas dificuldades e seus sucessos com o professor e com os colegas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar um sistema permanente e inteligente de <i>feedback</i>, que ajude ativamente os alunos na regulação de suas aprendizagens.</li> </ul>	<i>Feedback</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar o <i>feedback</i> que lhes é fornecido pelos professores para regularem suas aprendizagens;</li> <li>regular suas aprendizagens, tendo em conta os resultados da auto-avaliação e de seus recursos cognitivos e metacognitivos.</li> </ul>

Fonte: D. Fernandes (2005)

Tais responsabilidades principais de professores e alunos, estruturadas em torno dos eixos organização, comunicação e *feedback*, sugerem que a ênfase da avaliação se coloque na concepção integrada de ensino e aprendizagem. Ela não se restringe à mensuração nem é uma atividade isolada na prática pedagógica. Essas responsabilidades ressaltam a importância da avaliação formativa como um processo articulador do trabalho pedagógico e curricular e como uma atividade mobilizadora do ensino e da aprendizagem, do sucesso e da autonomia do aluno. É privilegiada a interação entre os alunos e entre estes e o professor.

Onde: Organização espacial da sala de aula

Espaço é um lugar de pertencimento, de convivência, de relações, de movimento. Sentir-se bem ou não em um determinado espaço de sala de

aula depende muito de como o ambiente está disposto, se suas estruturas arquitetônicas são acolhedoras ou não; se as condições de permanência são agradáveis ou desagradáveis; se as áreas são arejadas e iluminadas; se há espaço físico adequado para acolher o número de alunos. O espaço da sala de aula comum ou não-convencional deve proporcionar bem-estar, prazer e alegria. Nesse sentido, a organização espacial da aula não pode estar desligada das características reais dos alunos nem da metodologia e dos recursos didáticos selecionados em razão do processo de construção de conhecimentos e em direção aos objetivos propostos. Um espaço físico definido por um arquiteto é transformado em espaço pedagógico por professores e alunos.

No momento da organização didática da aula, vale perguntar: que lugar ocupa o aluno na instituição educativa e na sala de aula? A resposta é simples. O aluno ocupa um espaço pedagógico, na concepção de educação como processo de formação e emancipação humana. Desse modo, quando se constrói um projeto colaborativo de aula, é preciso realizar uma análise do espaço físico, levando em consideração as necessidades dos alunos e o teor das atividades previstas. Significa entender os equipamentos didáticos como meios para propiciar a expressão dos potenciais críticos, criativos, afetivos e cognitivos. Significa também entender que o espaço pedagógico da aula é sempre um espaço de poder, de comunicação, de relações; de consenso e de conflito, de disciplina e indisciplinada, entre outros. Trata-se de fortalecer a tarefa substantiva: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar como “espaço singular, único, pequeno quanto às suas dimensões físicas e sociais, importante quanto à significação individual e social que tem adquirido desde a universalização da escola: a classe” (Sanjurjo 2005, p. 113).

Imaginar a aula como um espaço pedagógico, sociocultural e antropológico não significa afirmá-la igual, tampouco vivê-la do mesmo modo, pois “existem tantos espaços quantas experiências espaciais distintas” (Merleau-Ponty *apud* Certeau 2001, p. 202). Há, portanto, uma multiplicidade de sentidos para *espaço*.

O pedagógico é o sentido de pertencimento ao espaço intelectual que gira em torno dos saberes organizados para a investigação. O segundo é o espaço sociocultural, que tem saberes organizados de acordo com a origem socioeconômica de professores e alunos. O terceiro é o espaço antropológico

representado pela convivência entre professores e alunos. Para Merleau-Ponty, "a existência é espacial é a relação de nosso ser como um ser situado na relação com o meio" (*apud* Certeau 2001, p. 202).

A aula ocupa um espaço físico, geográfico, a se desenvolver no espaço pedagógico, sociocultural e antropológico. Esses espaços são especificados pelas ações dos sujeitos, professores e alunos; isso indica movimento. Certeau esclarece que o espaço é o "lugar *praticado*, pois indica movimento sem o qual não seria espaço, seria apenas um lugar" (*ibid.*, p. 143). É, portanto, espaço da realização da existência, da construção de saberes, do fortalecimento das relações humanas, do desenvolvimento pessoal e profissional.

A aula é também um espaço de equilíbrio e desequilíbrio. A idéia de equilíbrio e desequilíbrio no espaço pedagógico é discutida por Almeida (2004). Para ele, a multiplicidade de agentes na instituição educativa e a polifonia de vozes que renovam cada equipe criam a tensão pedagógica necessária ao avanço e à emancipação dos envolvidos. O autor reforça a idéia de que cada equilíbrio que se faz na confluência das forças significa um passo adiante. Todavia, o lugar comum da escola é o desequilíbrio. Dessa perspectiva, só se instala um espaço educacional quando há a polarização entre o muito e o pouco, o mais e o menos, a falta e a abundância. O parágrafo transcrito a seguir é extremamente esclarecedor a respeito: "O espaço pedagógico é, desse modo, o espaço do desequilíbrio de forças pelo encontro da diferença e, dessa maneira, cada situação de equilíbrio é uma conquista para todos os integrantes da escola; nessa situação o grupo se encarna em cada indivíduo e a escola se afirma e aponta para além de seus muros e limites" (*ibid.*, p. 89).

### Quando: O tempo na organização da aula

Se a aula é um processo, necessita de tempo cronológico e pedagógico e, se este é aproveitado com qualidade, maior quantidade de tempo supõe também melhores processos. Portanto, o tempo pedagógico da aula é o tempo da produção de conhecimentos e de construção das relações interativas e das atitudes e habilidades.

Não é o tempo para desestimular o desejo de aprender, não é o tempo de disciplinar o corpo, mas de ajudá-lo a andar. O tempo pedagógico da aula é lúdico, criativo, integrador. É o tempo de produção intersubjetiva e comunicação conjunta (Sanjurjo 2005). O tempo pedagógico é o tempo organizado para fortalecer a triade relacional professor-aluno-conhecimento, para desenvolver as atividades didáticas relevantes de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.

Dessa perspectiva, o tempo não é só quantidade, não é só cronológico (horas, dias, meses, anos letivos etc.), mas também qualidade das intencionalidades, reflexões e ações nele contidas. O tempo pedagógico da aula tem de ter como ingrediente a intencionalidade. A aula ocorre em seu tempo cronológico, que se tornará um tempo pedagógico se as presenças do professor e dos alunos, no espaço de vivências pedagógicas, estiverem sendo significativas. Organizar didaticamente a aula é uma ação humana, que pressupõe a construção de um projeto colaborativo. Vázquez (1977, p. 187) afirma:

A atividade propriamente humana só se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou finalidade, e terminam com um resultado ou produto efetivo real (...). Essa atividade implica na intervenção da consciência, graças à qual o resultado existe duas vezes e em tempos diferentes: como resultado ideal e como produto real.

A aula é um tempo permeado pela intencionalidade. É o tempo de construção que estabelece intenções e busca sua concretização por meio de ações. Portanto, tem um resultado ideal explicitado nas intencionalidades do projeto colaborativo e um produto real viabilizado por meio do conhecimento da realidade com a qual se está lidando, incluindo também o conhecimento dos meios e das condições para a realização das intencionalidades. Nesse sentido, a organização da aula como processo colaborativo significa estabelecer intenções e buscar sua concretização em ações pedagógicas; isso implica práxis, ou seja, ação humana necessariamente intencional de caráter teórico-prático. O tempo de construção do projeto colaborativo da aula não será uma realidade pronta ou acabada a ser proposta.

O tempo cronológico destinado ao desenvolvimento da aula será um tempo pedagógico, de construção, à medida que se clarifiquem mais as finalidades de sua constituição.

O tempo escolar é constituído inicialmente por um *continuum* objetivo, mensurável, quantificável, administrável, repartido e planejado. E essa estrutura temporal da organização da instituição educativa é exigente. Tardif (Tardif e Lessard 2005, p. 75), ao discutir a questão dos tempos escolares, assim se expressa:

Essa temporalidade reproduz em grande escala o universo do mundo do trabalho, cadenciado como um relógio; ela arranca as crianças da indolência e da acronia das brincadeiras para mergulhá-las num mundo onde tudo é medido, contado e calculado abstratamente: tal dia, a tal hora, elas deverão aprender tal coisa, numa duração predeterminada e sobre o que serão avaliadas mais tarde, às vezes muito depois.

Quanto mais compartimentado for o tempo, mais hierarquizadas e ritualizadas serão as relações sociais, profissionais, afetivas (Veiga 2004). O tempo está ligado às preocupações e ocupações dos professores e dos demais profissionais da instituição educativa.

Para alterar a qualidade do trabalho pedagógico e – especificamente – da aula, torna-se necessário que a escola reformule seu tempo, colocando como objeto de discussão negociações e regulamentações, nos seguintes aspectos: o tempo da aula, o tamanho das turmas, a diversidade de tarefas diárias dos professores, as atividades de formação e desenvolvimento profissional, as atividades ligadas à organização escolar e à preparação das aulas, as atividades de acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico e do próprio processo didático, entre outros.

### Quem, para quem: Os agentes da aula

Num momento em que as instituições educativas valorizam tanto a organização da aula, torna-se impossível não associar tal discussão às figuras do professor e dos alunos. O professor que trabalha diretamente em sala de

aula é, antes de qualquer outro, o profissional que concretiza o projeto pedagógico de sua instituição educativa ou de seu curso. Essa concretização se dá como uma *relação pedagógica* e resulta de uma *relação pedagógica* entre professor e alunos, mediada pelos conhecimentos, que não pode ocorrer simplesmente com a aplicação de um conjunto de técnicas isoladas.

A relação pedagógica é um conjunto de relações humanas, sociais, históricas e profissionais que se estabelecem entre o professor, o aluno e o conhecimento (conteúdo cultural). Esse conceito envolve outras dimensões do processo didático que permeiam a aula. Cordeiro (2007) apresenta três dimensões de capital importância para a compreensão da relação pedagógica: linguística, pessoal e cognitiva. A primeira diz respeito ao discurso, ao diálogo e à linguagem da aula. Essa dimensão propicia a compreensão das maneiras como se desenvolve o discurso na sala de aula, situando melhor as interações que ocorrem entre professor e alunos ou entre os próprios alunos. A linguagem tem um peso estruturante na aula “quando se observa a constituição e a reprodução de determinadas fórmulas padronizadas no diálogo entre professor e alunos” (*ibid.*, p. 99). Essas fórmulas são percebidas nos modos de dirigir-se à classe ou ao aluno, nas maneiras de enfatizar ideais, concepções, nos tipos de pergunta, nos procedimentos avaliativos escritos e orais, entre outros. Na relação pedagógica, o professor exerce diversas práticas de atos comunicativos característicos da profissão e muitas vezes a linguagem é usada para “reforçar o seu papel social e a sua autoridade na sala de aula” (*ibid.*, p. 99). A autoridade do professor tem relação com o reconhecimento pelo aluno de seu papel ativo ou não no diálogo em sala de aula.

Para Cordeiro, a mobilização e o uso da linguagem definem um estilo de relação pedagógica, têm conseqüências importantes para as formas como se darão as interações e os padrões de relação com o conhecimento.

A dimensão pessoal do vínculo entre professor e alunos é marcada por uma certa *assimetria*, considerando-se que existe a “interferência da noção de autoridade e a admissão de que se trata de relações que se estabelecem com finalidades relativamente determinadas, ligadas a objetivos externos às próprias relações, quais sejam, o conhecimento, o ensino e a aprendizagem de um determinado saber” (*ibid.*, p. 101). Essa assimetria tende a instaurar certos padrões de interação pessoal que resultam muitas

vezes na produção de *vínculos de dependência* entre professor e alunos. A afetividade tem sido considerada o principal fator da reprodução da dependência. Nesse sentido, é possível perceber dois tipos de exercício da docência, caracterizados pela "associação entre o reforço da dimensão afetiva e o estabelecimento de rotinas pedagógicas bastante padronizadas e (...) pela prevalência da competência técnica e do compromisso político dos professores em relação ao ensino" (*ibid.*, p. 104).

No entanto, outros estudos mostram que a afetividade não implica necessariamente influência negativa na direção da relação pedagógica mais dialógica, pois os professores não abrem mão de seus compromissos políticos nem deixam de lado a competência técnica. Os professores mobilizam o técnico, o político e o afetivo em razão do processo de aprendizagem de seus alunos.

A dimensão cognitiva fortalece a idéia de que a relação pedagógica se configura como relação com o conhecimento. Segundo Charlot (1996), as relações com o conhecimento têm a marca da origem social, mas não são determinadas por ela. Para compreender as relações com o conhecimento, o autor desenvolve a idéia da necessidade de conhecer a história singular de cada um dos alunos, procurando apreender quais as relações que eles estabelecem com a escola e com o conhecimento. De acordo com o referido autor,

Classicamente, a didática indaga-se sobre o conteúdo de saberes a transmitir (sobre a "transposição didática" do saber teórico em saber escolar), sobre as situações de transmissão (sobre o contrato pedagógico), sobre os melhores meios a serem utilizados para que essa transmissão se opere. Mas, mesmo quando as condições didáticas ótimas são assim definidas e implementadas, nada impede que certos alunos fracassem. Isto levou os didatas a ficarem atentos ao conceito bachelandiano de obstáculo epistemológico e, posteriormente, ampliando a análise, ao conceito de relação com o saber. (Charlot 2001, p. 17)

Por um lado, o professor precisa compreender que a dimensão cognitiva exige uma reflexão sobre suas formas de relação com o

conhecimento e o significado que atribui a ele. Por outro, precisa compreender como os alunos se relacionam com a escola. Cordery (2007, p. 111) desdobra em duas perspectivas: "a *mobilização para a escola*, isto é, o que os move até lá, e a *mobilização na escola*, isto é, o que os faz estudar ou não estudar, ter êxito ou fracassar".

Se a relação professor-aluno-conhecimento deve ser uma relação pessoal, dialógica e cognitiva, no sentido de permitir e contribuir para o crescimento e o sucesso do aluno como ser humano, é imprescindível que o professor assuma sua posição como orientador de seu desenvolvimento.

#### *Considerações finais*

Para finalizar, sublinho que as questões levantadas são importantes para mostrar que a organização didática da aula como um projeto colaborativo de ação imediata não é apenas um momento isolado da prática pedagógica. A organização didática da aula como ação colaborativa pressupõe:

- um processo de construção coletiva, que deve emergir de uma realidade local, sem deixar de refletir sobre o global;
- uma reflexão sobre a própria prática pedagógica, que emerge de uma realidade concreta e a ela retorna com novas orientações;
- um processo de previsão e organização da ação intencional, ou seja, antecipação das ações e atividades que vão ocorrer durante a aula, a fim de evitar a rotina e a improvisação;
- uma forma mais segura de impedir a fragmentação do conhecimento, à medida que fortalece o grupo e desenvolve a colaboração entre os diferentes protagonistas – professores e alunos;
- a presença dos princípios de contextualização, flexibilidade, objetividade, colaboração e exequibilidade.

Em face do exposto, posso reafirmar que o processo de organização didática da aula voltada para a revisão da prática pedagógica caracteriza-se

principalmente pela convivência colaborativa de professores e alunos que problematizam, discutem, analisam, decidem, executam e avaliam as atividades propostas coletivamente. À proporção que discutem, refletem, questionam e conscientizam-se das fragilidades e possibilidades didáticas da sala de aula.

A preocupação com a elaboração do projeto colaborativo da organização didática de aula para a concretização da prática pedagógica é parte da responsabilidade e do compromisso ético do professor com seus alunos, com sua escola, com a educação e com a sociedade.

#### Referências bibliográficas

- ALMEIDA, C. (2004). "Construindo uma nova organização escolar". *Revista de Educação da Associação de Educação Católica do Brasil*. Possibilidades metodológicas na escola e a pesquisa como prática de educação, n. 133 (out.-dez.), pp. 82-94.
- ARAUJO, J.C.S. (2006). "Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino". In: VEIGA, I.P.A. (org.). *Técnicas de ensino: Por que não?*. 17ª ed. Campinas: Papirus.
- BOAVIDA, A.M. e PONTE, J.P. (2002). "Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas". In: GTI – Grupo de Trabalho e Investigação – (org.). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- BIXIO, C. (2005). "Los nuevos escenarios de construcción del conocimiento". In: BOGGINO, N. (org.). *Convivir, aprender y enseñar en el aula*. Rosário: Homo Sapiens, pp. 93-109.
- CASTANHO, M.E. (2006). "Dimensão intencional do ensino". In: VEIGA, I.P.A. (org.). *Lições de didática*. Campinas: Papirus.
- CERTEAU, M. (2001). *A inovação do cotidiano: Artes do fazer*. Petrópolis: Vozes.
- CHARLOT, B. (1996). "Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia". *Cadernos de Pesquisa*, n. 97 (maio).
- \_\_\_\_\_ (2001). "A noção de relação com o saber: Bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos". In: CHARLOT, B. (org.). *Os jovens e o saber: Perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed.
- CORDEIRO, J. (2007). *Didática*. São Paulo: Contexto.
- FERNANDES, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto.
- FIORENTINI, D. (2004). "Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente?". In: BORBA, M. de C. e ARAÚJO, J. de L. (orgs.). *Pesquisa qualitativa em educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- FULLAN, M. e HARGREAVES, A. (2006). *La escuela que queremos: Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LIMA, J.A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto.
- NOVAK, S. e GOWIN, D. (1996). *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano. (C. Plátano Universitária)
- ORTEGA, J.L.G. e MATA, F.S. (2002). "El diseño didáctico: Objetivos y fines". In: RIVILLA, A.M. e MATA, F.S. (orgs.). *Didáctica general*. Madrid: Pearson Educación, pp. 130-153.
- RAYS, O. (2006). "Metodologia de ensino: Cultura do caminho contextualizada". In: VEIGA, I.P.A. (org.). *Repensando a didática*. 25ª ed. Carpinas: Papirus.
- RIVILLA, A.M. e MATA, E.S. (2002). *Didáctica general*. Madrid: Pearson Educación.
- SÁNCHEZ INIESTA, T.S. (1995). *La construcción del aprendizaje en el aula: Aplicación del enfoque globalizador a la enseñanza*. 4ª ed. Buenos Aires: Magisterio Del Rio de La Plata.
- SANJURJO, L. (2005). "Recuperar la enseñanza y el espacio del aula como espacio pedagógico". In: BOGGINO, N. (org.). *Convivir, aprender y enseñar en el aula*. Rosário: Homo Sapiens.
- SAVIANI, D. (1983). *Educación: Do senso comum à consciência filosófica*. 2ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- TARDIF, M. e LESSARD, C. (2005). *O trabalho docente: Elementos de teoria da docência como profissão de interações humanas*. Belo Horizonte: Vozes.
- TITONE, R. (1981). *Metodologia didáctica*. Madrid: Rialp.