

Exaído de:

Fundamentos do Trabalho

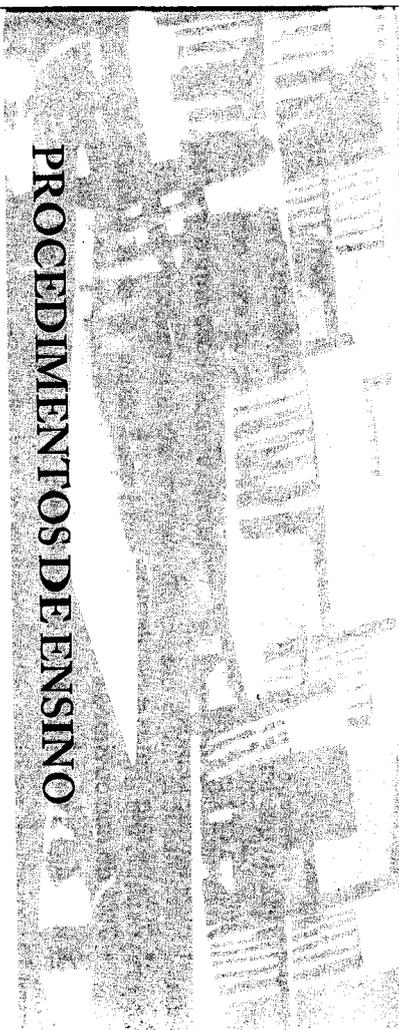
Pedagógico

Org.: Anelita Cristina de Souza
Godoy

Campinas - SP: Editora Alínea

2009

CAPÍTULO 6



PROCEDIMENTOS DE ENSINO

O que são procedimentos de ensino?

A chave da questão a que nos propomos neste momento está em pensar sobre como ensinamos e de quais meios dispomos (o que inclui nossas escolhas) para desempenhar nosso ofício de mestre.

Muitos são os estudos sobre como nós, os seres humanos, aprendemos e retemos a aprendizagem, e isso é importante quando nos dispomos a pensar em como ensinamos alguma coisa a alguém. Embora seja um material já considerado, por muitos, ultrapassado e altamente tecnicista (com isso concordamos plenamente), faz-se interessante buscar em Turra e seus colaboradores (1993) os dados de uma pesquisa sobre a retenção da aprendizagem, para compreendermos a importância da utilização de diferentes procedimentos e recursos de ensino e desmistificarmos a

ideia de que somente se ensina falando e se aprende ouvindo e fazendo exercícios de repetição e memorização.

Ressalta essa pesquisa que:

Aprendemos:

- 1% pelo gosto;
- 1,5% pelo tato;
- 3,5% pelo olfato;
- 11% pelo ouvido;
- 83% pela vista.

Retemos:

- 10% do que lemos;
- 20% do que escutamos;
- 30% do que vemos;
- 50% do que vemos e escutamos;
- 70% do que ouvimos e logo discutimos;
- 90% do que ouvimos e logo realizamos.

Tabela 6.1. Retenção da aprendizagem.

Método de ensino	Dados retidos depois de 2 horas	Dados retidos depois de 3 dias
Somente oral	70%	10%
Somente visual	72%	20%
Visual e oral simultaneamente	85%	65%

Fonte: Turra et al. (1993, p. 157-8).

Sem pretender discutir as concepções de ensino e de aprendizagem e os paradigmas que motivaram e sustentaram essa pesquisa, apresentamos esses dados porque eles nos ajudam a pensar no nosso trabalho de ensinar o outro e nas escolhas que fazemos para ensinar.

Isso significa pensar em como a escolha de procedimentos de ensino pode nos ajudar a aumentar as possibilidades de acesso do aluno às informações, saberes e conhecimentos que estamos pretendendo transmitir-lhes e, sobretudo, a nos decidirmos por aquele que favoreça o trabalho com determinados tipos de conteúdo.⁵ É imprescindível que nos preocupemos em criar condições

5. Sobre a tipologia de conteúdos, você pode consultar: *A aula: o momento didático-pedagógico em ação* (Godoy, 2002).

favoráveis para o aprendizado de nossos alunos, e isso implica a escolha de procedimentos de ensino.

Por procedimentos de ensino, estamos entendendo

as ações, processos ou comportamentos planejados pelo professor, para colocar aluno em contato direto com coisas, fatos ou fenômenos que lhes possibilitem modificar sua conduta, em função dos objetivos previstos (Turra apud Haidt, 2002, p. 143).

Uma questão poderia ser levantada: procedimentos de ensino e métodos de ensino são a mesma coisa?

Se considerarmos que ‘método’ vem do grego *methodos* e significa ‘caminho para se chegar a um fim’ e ainda, que para Garcia (1975) um método é uma sequência de operações, visam um determinado resultado, podemos entender que um método de ensino é um procedimento didático caracterizado por certas fases e operações para alcançar um objetivo previsto (Haidt, 2002, p. 144).

É comum também encontrarmos a designação ‘estratégias de ensino’, que muito se confunde com procedimentos ou métodos de ensino. O termo ‘estratégia’ é comumente utilizado para designar procedimentos e recursos didáticos a serem utilizados, contudo, dada a vinculação dessa terminologia a escola tecnicista, que a importou das escolas militares, preferimos utilizar ‘procedimentos de ensino’.

Sendo assim, os procedimentos de ensino, quando bem explorados, acabam por se tornar facilitadores dos processos de ensino e de aprendizagem. É preciso, no entanto, levar em conta os seguintes aspectos como critérios de seleção:

- A compatibilidade em relação aos objetivos estabelecidos para o ensino e a aprendizagem;
- A adequação à natureza dos conteúdos a serem desenvolvidos e ao tipo de aprendizagem que se pretende efetivar;
- As características dos alunos;
- As condições físicas e o tempo disponíveis.

Será com base nesses aspectos que o professor poderá estabelecer as formas de intervenção na sala de aula para mediar o acesso do aluno aos conhecimentos escolares, ao que chamamos de ‘como ensinar’.

São muitos os procedimentos de ensino, contudo, optamos pela classificação de Carvalho (1973), que assim os organiza:

Individualizantes: valorizam o atendimento às diferenças individuais e fazem a adequação do conteúdo ao nível e ritmo de cada aluno	Aula expositiva Ensino programado Estudo dirigido Centros de interesse
Socializados: valorizam a interação social	Trabalho em grupo Dramatização Estudos de caso Estudos do meio
Sociondividualizados: combinam atividades individualizadas e socializadas, alternando suas fases	Método de projetos Método da descoberta Solução de problemas Unidades didáticas

Quadro 6.1. Classificação de procedimentos de ensino.

Dada a variedade existente de procedimentos de ensino, optamos, neste material, por selecionar apenas alguns deles e apresentá-los como possibilidades para motivar os trabalhos escolares, despertar o interesse e a atenção dos alunos, ajudar na compreensão do conteúdo, favorecer o ensino e aproximar o aluno da realidade que se queira ensinar (cf. Néricé, 1989).

Há ainda que se ressaltar algumas normas didáticas que devem nortear o trabalho docente, qualquer que seja o procedimento escolhido ou adotado:

- Incentivar sempre a participação dos alunos, criando condições para que eles se mantenham numa atitude reflexiva.
- Aproveitar as experiências anteriores dos alunos, para que eles possam associar os novos conteúdos assimilados às suas vivências significativas.
- Adequar o conteúdo e a linguagem ao nível de desenvolvimento cognitivo da classe.
- Oferecer ao aluno a oportunidade de transferir e aplicar o conhecimento aprendido a casos concretos e particulares, nas mais variadas situações.
- Verificar constantemente, por intermédio da avaliação contínua, se o aluno assimilou e compreendeu o conteúdo desenvolvido (Haidt, 2002, p. 150).

Nossa pretensão é oferecer ao professor opções para o desenvolvimento de seu trabalho em sala para que, ao fazê-lo, ele possa propiciar aos seus alunos a oportunidade de vivenciar situações diversificadas que os favoreçam e os estimulem a aprender por meio de questionamentos, análises, problematizações, observações, descrições e outras tantas habilidades.

Pensando a aula expositiva

A aula expositiva, por ser um dos procedimentos de ensino mais antigos e tradicionais, é um dos mais utilizados no ensino de nível superior. Segundo Abreu e Masseto (1990), esse procedimento chega a ser entendido, por muitos professores, como a única forma possível de ensino (p. 78).

Consistindo na apresentação oral de um tema logicamente estruturado, a aula expositiva tem suas raízes na pedagogia de Herbart – século XIX –, para quem não havia sentido falar de educação sem falar de instrução (cf. Ghiraldelli Jr., 1991). A pedagogia hebartiana previa a necessidade de oferecer aos estudantes, de modo concentrado, toda a cultura elaborada pelas gerações passadas (Ghiraldelli Jr., 1991, p. 16). Dessa forma, a aula deveria ser composta por cinco passos, quais sejam:

1. **Revisão** – a aula deve sempre começar com o professor recordando o assunto da aula anterior;
2. **Apresentação** – o assunto da aula anterior deve possibilitar a introdução do novo assunto;
3. **Associação** – com base em uma analogia com as resoluções da lição antiga, o professor deve resolver os novos problemas diante dos alunos;
4. **Generalização** – o professor deve demonstrar como os novos conceitos podem servir de maneira específica ou aplicada;
5. **Aplicação** – efetuam-se exercícios de aplicação e verificação da aprendizagem.

Nem toda aula expositiva, por mais que siga os passos previstos por Herbart, possui as mesmas características. Segundo Néricé (1981, 1993), uma aula expositiva pode assumir duas posições didáticas. A primeira constitui-se de uma *exposição dogmática*, na qual a mensagem transmitida (ou o conteúdo) não pode ser contestada, ou seja, deve ser aceita sem qualquer tipo de discussão e ser repetida por ocasião das provas de verificação da aprendizagem. Nesse tipo de posicionamento, o professor assume uma posição dominante em sala de aula, mantendo o aluno passivo e receptivo. Pode, também, constituir-se de uma *exposição aberta ou dialogada* na qual a exposição do professor torna-se um pretexto para a participação da classe e, aí sim, é possível a contestação e a discussão. Nesse posicionamento, o professor dialoga com o aluno, ouve o que ele tem a dizer, responde às suas dúvidas ou perguntas, deixando que ele assumam, também, um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem.

É importante visualizarmos os diferentes papéis que assumem professor e alunos nesses dois posicionamentos, sobretudo para que não vinculemos o procedimento Aula Expositiva à Pedagogia Tradicional, embora aquela tenha nascido no bojo desta, somente pelo fato de ser uma aula na qual predomina a exposição do professor. Os papéis assumidos, no interior da relação de ensino e aprendizagem, pelo professor e pelos alunos, fazem toda a diferença. Para que possamos classificar a ação docente como tradicional, progressista, libertadora, faz-se necessário muito mais do que observá-la em sala de aula. É preciso buscar os indícios das sustentações epistemológicas e metodológicas, da visão de homem, de mundo e de sociedade que possui o professor, e este, no momento, não é o nosso objetivo.

Tomando como referência a organização da aula proposta por Haidt (2002), cujo foco recai sobre o método de ensino, a aula expositiva enquadra-se como um procedimento de ensino-aprendizagem individualizante, como veremos neste texto. Assim, constitui nosso objetivo entender a técnica da aula expositiva, que alguns educadores nomeiam como método expositivo, visualizando suas possibilidades de emprego no processo de ensino e aprendizagem. Acreditamos que o professor, no desenvolvimento da ação docente, ou seja, no trabalho com os conteúdos de ensino e aprendizagem, precisa ter claro o que quer e por que ensinar (objetivos do ensino e da aprendizagem), como vai fazer para ensinar e para avaliar (métodos, técnicas e recursos de ensino e aprendizagem).

2.1

Quando e como utilizar a aula expositiva

Apesar de ser considerada por alguns professores como o único e o melhor procedimento de ensino, e por outros ser rechaçada e banida por ser um estigma do dito “tradicional”, há momentos em que a aula expositiva se faz necessária. Haidt (2002) aponta três momentos em que a aula expositiva toma-se importante, nos quais intenciona-se:

1. Transmitir informações e conhecimentos seguindo uma estrutura lógica e com economia de tempo;
2. Introduzir um novo conteúdo, apresentar e esclarecer conceitos básicos da unidade, dando uma visão global do assunto;
3. Sintetizar o conteúdo de uma unidade, proporcionando ao aluno uma visão global e sintética do assunto.

Uma boa exposição necessita apresentar algumas características, já que o emprego do método expositivo requer bastante preparo no assunto a ser tratado e certa capacidade pessoal de expressão e de captar a atenção do auditorio (Nérice, 1992, p. 69). De acordo com Mattos (apud Haidt, 2002), seriam características desse procedimento:

- Domínio e segurança do conhecimento, objeto da exposição;
- Exatidão e objetividade dos dados apresentados;
- Discriminação entre o que é essencial e o que é accidental;
- Organicidade (boa concatenação das partes, subordinação dos itens de cada parte);
- Correção, clareza e sobriedade no estilo;
- Linguagem clara, correta e expressiva;
- Conclusões e aplicações definidas.

Como qualquer outro procedimento de ensino, a aula expositiva exige preparação, pois uma aula expositiva em que se objetiva transmitir alguma informação será diferente daquela em que se deseja despertar o interesse do aluno para a matéria, que, por sua vez, será diferente de quando se almeja sintetizar os conteúdos desenvolvidos ou em desenvolvimento. Podemos considerar que o foco da aula expositiva é a informação, então ela pode ser amplamente utilizada no desenvolvimento de conteúdos conceituais; já para o desenvolvimento de conteúdos atitudinais ou procedimentais, esse tipo de procedimento não é muito conveniente, mas pode ser utilizado, dependendo da habilidade do professor na sua utilização.

É imprescindível, também, que haja planejamento da sequência da explanação, especialmente para que possamos garantir clareza no desenvolvimento das ideias. Por conta disso, é preciso, também, observar a questão do tempo e da plateia. Sinceramente, não há nada mais chato que uma aula cheia de “palavrões” sem fim, na qual nada se entende. Assim, antes de uma aula expositiva, é necessário verificar as condições físicas das salas de aula em relação a ruídos, ventilação, acústica, disposição das carteiras, para ter ideia dos recursos que serão necessários (cartazes, projetores, giz...), que irão apoiar o desenvolvimento da ação pedagógica.

No acontecer da aula expositiva, Abreu e Masseto (1990) destacam a importância de observar os seguintes itens:

- Tornar os alunos cientes dos objetivos da aula expositiva;
- Procurar ganhar a atenção dos alunos de início, mediante a apresentação de um problema, a colocação de uma pergunta, etc.

- Considerar o ritmo da classe em termos de tomar notas e de ter tempo para refletir a respeito do que está ouvindo, apresentando alguns pontos mais difíceis de vagar, ou repetindo a mesma coisa sob diferentes formas, e permitindo pausas rápidas, durante as quais os alunos podem ser encorajados a se comunicarem uns com os outros:
- Dirigir-se pessoalmente aos alunos, pedindo *feedback* sobre a clareza do que está expondo, olhando-os nos olhos, um a um, e não para móveis, paisagens lá fora ou para as próprias anotações, ou seja, comunicar-se com os alunos:
- Utilizar-se livremente de recursos auxiliares à palavra, como diagramas, ilustrações, filmes, etc., mantendo-os, porém, na categoria de “recursos”, de “auxílios”, não elementos principais:
- Evitar considerar as distrações dos alunos como uma afronta pessoal; ao invés de se sensibilizar com indícios desse tipo, utilizá-los para reorientar sua própria exposição, seja variando o tom de voz, o ritmo, seja introduzindo exemplos ou perguntas, seja simplesmente abrindo as janelas para conseguir mais ventilação; afinal, a aula expositiva exige do aluno uma posição passiva, nem sempre fácil de manter (p. 79-80).

Para isso, é sempre importante que os alunos tenham, previamente, um texto de apoio (ou um livro-texto), para o desenvolvimento e fixação de sua aprendizagem, pois não é produtiva a aula em que o aluno necessite copiar os assuntos ao mesmo tempo em que o professor os está desenvolvendo.

Uma prática comum no desenvolvimento da aula expositiva é a compartimentalização de ideias, o que fragmenta os conteúdos das aulas tomando-os distintos e estanques. Embora essa prática pareça adequada, porque se imagina que os alunos, aprendendo as partes, irão, consequentemente, entender o todo, não é uma boa opção nem recomendação. É imprescindível, nesse procedimento de ensino, que o professor apresente os conhecimentos ou conteúdos de forma encadeada e relacionada entre si, marcando diferenças e semelhanças. A articulação entre as partes e o todo deve ser nítida para que a aprendizagem seja significativa, e não mecânica.

Um aspecto a ser destacado (e reforçado): uma boa exposição requer limite de tempo em função do auditório e, sempre que possível, o apoio de outras técnicas e recursos didáticos, como veremos em seguida.

Cuidados a serem considerados pelo expositor

Pelo exposto, já deve ter ficado claro que a aula expositiva é um procedimento indispensável em qualquer nível de ensino, particularmente nos níveis mais elevados. Contudo, para que aconteça de forma mais eficiente, torna-se necessária a associação de diferentes recursos de ensino (ou didáticos) e boa fluência e expressão verbal do expositor. A capacidade de dramatização e de síntese que o expositor precisa ter está estreitamente vinculada ao conhecimento que ele possui do assunto; assim, Nérice (1992) aponta que é imprescindível que ele considere:

- Que é o único ator e, portanto, deve esforçar-se para que seu público participe;
- Que o sentido da audição é muito solicitado e que deve buscar recursos que sensibilizem os outros sentidos;
- Que a fixação da aprendizagem torna-se mais difícil quando a mensagem é apenas oral;
- Que a motivação é mais difícil e o desinteresse se instala mais depressa.

Diante desses fatos, torna-se importante que o professor cuide de sua exposição, atentando para:

Linguagem – é o principal instrumento do método expositivo, assim, para ser mais eficiente, faz-se necessário que:

- O discurso seja coloquial, de forma a tornar o ambiente informal, possibilitando um melhor relacionamento entre expositor e plateia.
- O tom de voz seja adequado ao tamanho e acústica do local da exposição, deve-se evitar falar muito baixo ou de forma estridente.
- O ritmo da exposição deve permitir ao ouvinte captar a mensagem, refletir sobre a mesma, tomar nota quando necessário e fazer perguntas.
- A exposição deve ser direta e simples, sem “floresios” e rodeios inúteis, com vocabulário de acordo com o da plateia.

Antes ou depois de uma aula expositiva, o professor (ou expositor) pode entregar um roteiro da apresentação, com os principais tópicos da apresentação para facilitar a compreensão dos alunos e o acompanhamento da apresentação. No roteiro, é interessante que também constem indicações de leituras complementares, exercícios de fixação etc.

Tempo – uma exposição não deve ter mais do que 50 minutos ininterruptos, durante os quais é necessário o uso de motivadores, tais como: exemplos, pausas estratégicas, visando facilitar a retenção do conteúdo apresentado. A exposição pode ser prolongada, desde que se mantenha a atenção dos ouvintes. É uma questão de competência pessoal do expositor. Durante a exposição, é interessante que cada tópico seja dosado e sintetizado, não se estendendo por mais de 5 minutos de discurso, que pode ser entrecortado pela apresentação de gráficos, imagens ilustrativas, por exemplo, para a fixação do conteúdo.

Uso de lousa – é um dos mais conhecidos e mais eficientes auxiliares na exposição. Deve-se atentar para:

- A letra que deve ser, preferencialmente, de fôrma e deve ser sempre legível;
- Não abordar outros assuntos enquanto se faz anotações na lousa para evitar confusões e desvios de atenção;
- Que uma parte da lousa fique reservada para a apresentação, de forma lógica, dos principais tópicos da apresentação;
- Outras formas de apresentação, tais como: retroprojetor, slides etc.

Flutuação da atenção – sabe-se que as flutuações de atenção são normais e costumam ocorrer de duas a três vezes durante a exposição. Para retomar a atenção da plateia, pode-se fazer uso de exercícios, projeções, anedotas, discussões etc. Lembrar que as interrupções feitas pela plateia, com dúvidas e observações – apesar de “quebrarem” a linha de raciocínio do expositor –, são importantes pois são um bom recurso para a fixação do conteúdo.

2.3

Sintetizando...

Como qualquer outro procedimento de ensino, a aula expositiva tem suas vantagens e desvantagens, contudo, é importante que ela seja cuidadosamente preparada e apresentada uma estruturação adequada, que não limite os alunos às palavras do professor. Ou seja, é preciso que, em uma aula expositiva, haja:

- Introdução motivadora;
- Desenvolvimento lógico dos temas, estruturados em tópicos significativos;

- Dependendo do assunto, introduzir exercícios, interrogatórios e/ou pequenas discussões ou debates;
- Síntese integradora sobre o que foi tratado em classe, com cooperação dos estudantes;
- Indicação precisa de bibliografia;
- Quando for o caso, indicação de trabalhos a serem levados a efeito pelos estudantes, individualmente ou em grupo;
- Também, quando for o caso, indicação de bibliografia para ampliação da aprendizagem (Nérice, 1993, p. 119-20).

O sucesso da aula expositiva depende, principalmente, do professor, de forma como ele conduz a aula e se prepara para ela. Para garantir um bom aproveitamento d exposição, é bom *evitar*:

- Ficar muito tempo de costas para os alunos enquanto faz anotações na lousa;
- Limitar-se a ler e copiar, na lousa, anotações e textos trazidos de casa;
- Falar muito baixo ou alto, muito rápido ou devagar;
- Falar sem olhar para todos os alunos;
- Cometer erros gramaticais, usar gírias ou palavras vulgares;
- Deixar erros sem correção;
- Dar aula sentado o tempo todo;
- Ficar em apenas um local da sala sem se locomover;
- Chegar atrasado, consultar constantemente as horas no decorrer da aula ou sair apressado ao final (cf. Zóboli, 1990).

O desenvolvimento da ação docente, em aulas expositivas, requer do professor boa postura, preparação, clareza no discurso, bom uso do tempo e do espaço disponíveis, objetividade e, principalmente, muito empenho, pois, todos os detalhes são decisivos no bom andamento e aproveitamento da aula expositiva.

Estudo dirigido

Um outro procedimento de ensino-aprendizagem individualizante, na organização proposta dos Haidt (2002), é o Estudo Dirigido, método em que o professor fornece aos alunos um roteiro de estudo que dá as coordenadas do que deve ser feito/pesquisado ao aluno.

O dicionário Aurélio define 'roteiro' como: "descrição escrita dos pontos que se devem conhecer para uma viagem marítima; esquema do que deve ser abordado, estudado, m discussão ou trabalho escrito". Neste caso, a descrição dos pontos é referente ao assunto a ser, ou que já foi, abordado pelo docente em sala sendo necessário um complemento ou aprofundamento da atividade em pauta.

Entende-se por roteiro de estudo, o procedimento apresentado pelo docente dos pontos principais a serem conhecidos, como indicadores para a execução de determinada tarefa, ou seja, o passo a passo do que o aluno deverá fazer para que atinja o objetivo/ conhecimento.

Por meio da apresentação de texto e roteiro, é estabelecida a condição para o estudo sugerido. Esse roteiro deve apresentar a extensão e profundidade do estudo estabelecido.

Segundo Leite (2003), o objetivo básico do procedimento de estudo dirigido é o de orientar e estimular o aluno nos métodos de estudo e de desenvolvimento do pensamento, mas também poderá ser composto por outras modalidades como: roteiro para executar atividades práticas ou para observar determinado fenômeno.

Em suma, o estudo dirigido consiste em ajudar o aluno a estudar, exigindo dele concentração e atenção no trabalho, estudando, escrevendo e sublinhando, prevendo o tempo para o estudo, selecionando o material necessário, escolhendo o local apropriado, procurando relações, organizando fichas-resumo ao final do estudo ou tarefa solicitada, possibilitando analisar, sintetizar, interpretar, extrapolar e aprofundar o objeto de estudo.

O procedimento aqui abordado surgiu em virtude de dois fatores concorrentes, segundo Nêrice (1992, p. 43):

1. Pela condição cada vez mais difícil de estudar por parte do aluno, tanto em casa como na própria sala de aula e;
2. Pela renovação de procedimentos necessários para suprir a dificuldade e o desinteresse dos alunos nos estudos, visando retificar este da atitude de passividade a que estava relegado, proporcionando condições que o tornem um indivíduo ativo, artífice da sua própria aprendizagem, aprimorando a autonomia intelectual.

Para que o estudo dirigido aconteça, é necessário que o docente tome algumas providências, tais como:

- Definir os objetivos que se deseja alcançar com o estudo dirigido;
- Selecionar o material adequado (livros, indicações bibliográficas, endereços de páginas da internet, jornais, revistas, anais, artigos, autores, pesquisadores de grande relevância para o assunto, filmes e outros que possam vir a contribuir como facilitadores da pesquisa e do estudo) aos alunos, aos objetivos estabelecidos e oferecer boas fontes de informações;
- Com base no material selecionado, elaborar cuidadosamente o roteiro de estudo ou roteiro de atividades que orientará o aluno de acordo com o planejamento e os materiais de que dispõe.

O trabalho com esse procedimento de ensino poderá acontecer em grupos ou individualmente, dependendo da intenção do docente e do que o estudo favorecer.

Por exemplo, os alunos de uma determinada série estavam com dificuldades em apresentar as ideias do texto trabalhado pelo docente. Nesse momento, o docente dessa sala utilizou uma série de estudos dirigidos que visavam o desenvolvimento dessa capacidade.

Para tal, selecionou vários textos de jornais e revistas e elaborou roteiros de estudo para os alunos trabalharem em grupos, propondo atividades de identificação das ideias contidas nos textos, além de sua interpretação e crítica. Assim, durante o desenvolvimento da atividade, o docente esclareceu as dúvidas levantadas pelos alunos, propôs que cada aluno ou grupo apresentasse seu trabalho, seguida de discussões das conclusões e avaliação final do trabalho.

Como foi apresentado, o estudo dirigido em grupo poderá se destacar em duas modalidades ou variantes: a de todos os grupos com o estudo de um mesmo roteiro e a de cada grupo de estudo com roteiros diferenciados.

Características do estudo com o mesmo roteiro:

- O professor apresenta a unidade ou assunto a ser abordado e orientações para o progresso do estudo;
- Ao iniciar os estudos, os grupos somente poderão solicitar ajuda do professor caso se deparem com dificuldades sem perspectivas de soluções;
- Ao término do estudo, o professor dará início à explanação, seguida de discussão, podendo um componente do grupo, selecionado pelos

- demais colegas ou pelo professor, ou todos os componentes, apresentar o assunto estudado;
- O professor apresenta o seu parecer em relação ao desempenho de cada grupo, e a seguir, desenvolve algum tipo de atividade que possibilite a cada aluno da sala demonstrar o seu entendimento quanto ao assunto desenvolvido.

Características do estudo com roteiro diferenciado:

- Os procedimentos iniciais são os mesmos da forma anterior de estudo dirigido, diferenciando-se apenas em que cada grupo recebe roteiros diferentes, que se referem às diversas partes de um tema ou assunto;
- Logo após realizar o estudo de seus roteiros, os grupos devem se reunir e apresentar as conclusões de seus trabalhos, da mesma forma descrita na característica anterior, possibilitando uma discussão para cada assunto apresentado;
- Para finalizar, é apresentado o parecer do professor e, a seguir, executada a atividade avaliativa.

Vejamos os seguintes procedimentos organizados pelo docente para desenvolver um determinado assunto com seus alunos:

- Quanto às características de estudo com o mesmo roteiro — o docente de uma determinada sala de aula seleciona o assunto tomando os seguintes cuidados com a realização do procedimento:
- O docente apresenta o assunto a ser estudado e fornece as orientações gerais sobre o trabalho em forma descritiva no texto redigido, que é o mesmo para todos. Nesse momento, o objetivo da atividade solicitada deverá ser apresentado claramente aos alunos, ou seja, por que se pede tal atividade e o que se espera que os alunos façam para alcançá-la com sucesso;
- Os grupos comecem a estudar e só recorrem ao professor quando se depararem com dificuldades sem viabilidade de solução ou interpretação. Porém, nada impede que um grupo se comunique com o outro e prestem colaboração recíproca, contanto que isso seja realizado sem prejuízo para ambos os pares envolvidos. É de suma importância que o docente possa oferecer condições materiais relevantes para o procedimento da atividade estudada, caso contrário, o trabalho poderá apresentar-se empobrecido e sem significado;

- Ao término do estudo, o docente dará início à sua apresentação, seguida de discussão, podendo ser conduzida por um integrante do grupo ou por vários relatores;
- O docente acompanha observando, sem interferir na colocação dos grupos, registrando no momento os pontos interessantes ou pertinentes a serem levantados posteriormente;

- Retorno dos pareceres pelo docente e participação dos demais nos assuntos apresentados.

Quanto a características do estudo com roteiros diferenciados.

- Os procedimentos iniciais são os mesmos da forma anterior de estudo dirigido, diferenciando-se apenas em cada grupo, que recebe instruções diferenciadas. Ex: solicita-se que o primeiro grupo procure informações sobre o assunto abordado em páginas da internet, destacando os principais pontos para melhor compreensão, mas que não se descuide da fundamentação do assunto que foi apresentado (referências bibliográficas). Já o segundo grupo ficaria responsável por realizar estudos com mais profundidade em anais na biblioteca da instituição, destacando os pontos cruciais do assunto a ser apresentado e discutido. Para um terceiro grupo, o docente apresenta um texto sobre o mesmo assunto com instruções de leitura, como: 1º — Faça uma leitura silenciosa no grupo, grifando palavras desconhecidas e posteriormente procurandod-as em dicionários; 2º — Faça a seguir uma releitura do texto, já com as palavras desconhecidas substituídas pelas pesquisadas no dicionário, adequando as ideias ao texto com clareza, sem modificar o intuito do autor. 3º — Discuta entre seus pares sobre o assunto, partindo das seguintes questões: o que o texto diz? O que digo ao texto? O que digo aos meus colegas do grupo? 4º — Apresente em comum as principais ideias do texto e o posicionamento do grupo perante o assunto questionado. Para um quarto grupo, apresentar um documentário sobre o assunto com um tempo razoável para a análise; cada componente do grupo deverá anotar os principais pontos apresentados pelo documentário e depois discutir entre seus pares, levantando algumas ideias para serem expostas e discutidas em sala de aula. Percebe-se que, embora o assunto seja o mesmo, é necessário tomar cuidado para não cair na monotonia do assunto quando apresentado, pois isso dispersa o interesse dos demais colegas;

- Os grupos apresentam a atividade estudada para os demais com acompanhamento do docente na observação e registro das colocações;
- Momento de participação de todos por meio de manifestações que venham a contribuir para o enriquecimento da atividade, e parecer do docente como complementação e sugestões de aprofundamento sobre o assunto. Se o assunto ainda não foi abordado pelo docente, este deverá levantar pontos positivos e negativos do estudo apresentado para iniciar a sua aula.

Objetivo da atividade – Proporcionar condições para que o aluno possa individualmente, em grupo e no coletivo discutir ideias sobre a importância da ética na avaliação da aprendizagem escolar como fator de suma importância no trabalho do educador.

Vejam os um exemplo prático de estudo dirigido utilizando o texto a seguir:

A base ética da avaliação da aprendizagem na escola⁶

Cipriano Carlos Luckesi:

Avaliação tem a ver com ação e esta, por sua vez, tem a ver com a busca de algum tipo de resultado, que venha a ser o melhor possível. Nós todos agimos no sentido de encontrar o melhor caminho para uma qualidade satisfatória de vida. Agimos para satisfazer nossas necessidades, desde as materiais até as espirituais.

Isso ocorre em relação a tudo o que se processa em nossa vida, desde a coisa mais simples, tal como sair de casa e à padaria para comprar pão, até experiências complexas, como pode ser a busca do significado profundo de nossa vida ou as saídas complexas para os problemas macro da vida social das nações e das relações entre as nações. A avaliação subsídida, serve a uma ação, tendo em vista, com ela, obter o melhor resultado possível.

Qual é o melhor resultado possível? Este só pode ser compreendido em cada ação. A avaliação serve à finalidade da ação à qual ela está vinculada. Se estamos avaliando a aprendizagem, ela serve à busca do melhor resultado da aprendizagem que está sendo processada; se estamos avaliando o setor de distribuição de uma empresa, a avaliação estará subsidiando a busca da melhor solução para os impasses encontrados nesse

6. Texto do website de Cipriano Carlos Luckesi: www.luckesi.com.br.

segmento organizacional. E assim por diante. Em síntese, avaliação tem como finalidade servir à ação, seja ela qual for; os projetos de ação buscam a construção de determinados resultados, e a avaliação os acompanha, serve-os.

Visto que todo tipo de prática de avaliação está atrelada a uma ação, o mesmo ocorre com a avaliação da aprendizagem na escola. Ela serve à prática educativa e à prática de ensino, subsidiando a busca de determinados resultados, que são seus objetivos específicos.

É nesse contexto que aparece a figura do educador como mediador da prática educativa e pedagógica. A prática educativa e a prática pedagógica, por si, já fazem mediações: elas são meios pelos quais a estética (arte e espiritualidade), a ética (cultura axiológica de uma comunidade) e a ciência (conhecimentos objetivamente constituídos) chegam aos educandos. Para isso, em primeiro lugar, há necessidade do educador no papel de mediador vivo entre a experiência cultural em geral e o educando. O educador, servindo-se de diversos instrumentos, auxilia o educando a assimilar a herança cultural do passado, para, ao mesmo tempo, incorporá-la e superá-la, reinventando-a. Ao aprender, assimilamos a herança cultural do passado e, ao mesmo tempo, adquirimos recursos para superá-la e reinventá-la. O educador, em sua ação, serve a esse processo.

É no sero desse papel de mediador vivo do processo de formação do educando que o educador pratica atos avaliativos, então, os seus atos são éticos e necessitam ser regidos por uma ética; são atos que têm uma finalidade e, por isso, assentam-se em valores, que dão sua direção.

A meu ver, tendo presentes os conceitos acima explicitados, o pano de fundo do modo ético na prática da avaliação da aprendizagem na escola é a compassividade. Etimologicamente, “compassividade” vem de dois termos latinos: do prefixo cum (que significa “com”) e do verbo patior (que significa “sofrer a ação”, mas também “agir”). No caso, compreendo a compassividade como o ato de sentir com o outro e, ao mesmo tempo, com ele agir. Agir com o educando, na busca de seu desejo de aprender, desenvolver-se, de tornar-se adulto, de fazer o seu caminho. O educador não impõe ao educando o que “ele deve ser”, mas, com ele, busca o caminho para que se torne o que necessita ser, como anseio de sua essência, de sua alma (alma aqui não está compreendida como um fenômeno religioso, mas sim como o âmago de cada um de nós, como o centro de nossos anseios).

Nesse contexto, compassividade na avaliação da aprendizagem pode ser traduzida, mais simplesmente, como solidariedade. O educador necessita ser solidário com o educando no seu caminho de desenvolvimento; necessita estar com o ele, dando-lhe suporte para que prossiga em sua busca e em seu crescimento, na direção da autonomia, da independência, da vida adulta. O educador está junto e ao lado do educando em sua tarefa de construir-se dia a dia. A avaliação subsídida o diagnóstico do caminho e oferece ao educador recursos para reorientá-lo. Em função disso, há necessidade da solidariedade do educador como avaliador, que oferece continência ao educando para que possa fazer o seu caminho de aprender e, por isso mesmo, desenvolver-se.

Ser solidário com o educando no processo de avaliação significa acolhê-lo em sua situação específica, ou seja, como é e como está nesse momento. Para, a seguir, se necessário, confrontá-lo e reorientá-lo amorosamente, para que possa construir-se a si mesmo como sujeito que é (ser), o que significa construir-se como sujeito que aprende (aquisição de conhecimentos), como sujeito que age (o fazer) e como sujeito que vive com outros (tolerância, convivência, respeito). Confrontar, aqui, não significa desqualificar ou antagonizar o educando, mas tão-somente, amorosamente, auxiliá-lo a encontrar a melhor solução para a situação que está vivendo, seja ela cognitiva, afetiva ou espiritual.

Em síntese, a meu ver, o princípio ético que pode e deve nortear a ação avaliativa do educador é a solidariedade com o educando, a compaixão; o que quer dizer desajar com o educando o seu desejo e garantir-lhe suporte cognitivo, afetivo e espiritual para que possa fazer o seu caminho de aprender e, consequentemente, desenvolver-se na direção da autonomia pessoal, como sujeito que sente, pensa, quer e age em favor de si mesmo e da coletividade na qual vive e com a qual sobrevive e se realiza.

Solidarizar-se com o educando não é um ato piegas, que considera que tudo vale, mas sim um ato amoroso, ao mesmo tempo dedicado e exigente, que tem como foco de atenção a busca do melhor possível.

Após sua leitura individual, cada aluno receberá o seguinte roteiro a ser desenvolvido:

1. Anote os trechos que você considerou mais significativos, fazendo um breve resumo deles.
2. Levante as suas ideias sobre “ética” e “avaliação da aprendizagem” e registre-as.
3. Explique, por escrito, o termo ‘compassividade da avaliação’ apresentado pelo autor.
4. Registre as ideias gerais apresentadas com base nos seguintes questionamentos: o que o texto me diz? O que eu digo ao texto?
5. Reúna-se com cinco pessoas, no máximo, e discuta as ideias levantadas e registradas por cada um. Em seguida, elaborem um texto que apresente os pontos comuns do grupo, para ser apresentado à classe, baseando-se no seguinte questionamento: o que digo aos meus colegas?

Espera-se, ao apresentar mais este procedimento de ensino, que o estudo dirigido possa despertar no docente possibilidades diferenciadas para

abordar e explorar determinado assunto, ainda que este procedimento possa não ser a solução para as dificuldades encontradas em sala de aula, muito contribuirá no ensino-aprendizagem, independentemente da área de estudo.

Estudo do Meio

O Estudo de Meio é uma prática de ensino muito interessante, uma vez que pode ser aplicado em qualquer área do conhecimento (exatas, humanas, biológicas), destacando-se como atividade socializante, proporcionando um contato maior com a realidade do contexto vivido, tanto pelo aluno como pelo docente, facilitando, assim, o processo ensino-aprendizagem.

O Estudo de Meio implica o estudo do ambiente natural e do social pelo contato direto com a realidade estudada. Requer do docente amplo planejamento, inclusive com seus alunos.

Segundo Nérice, o estudo do meio pode ser definido como o estudo dos diversos conjuntos significativos da natureza e da sociedade, que interessam à vida do educando, a fim de torná-lo mais consciente da realidade que o envolve e da qual tem de participar (1994, p. 340).

Para Haidt, o estudo se define:

como técnica que permite ao aluno estudar de forma direta o meio natural que o circunda e do qual ele participa. É uma atividade curricular extra-classe, que consiste em promover o estudo de parcelas significativas da realidade por meio da observação e da pesquisa realizadas diretamente pelos alunos (2002, p. 197-8).

O Estudo de Meio não é a simples saída da sala de aula para um outro ambiente, isto é, uma simples excursão. É uma atividade que se inicia na sala de aula, tendo, geralmente, seu ápice em uma excursão, quando os alunos têm a possibilidade de averiguar, analisar, questionar, interpretar os fatos vividos naquele ambiente.

Balzan citado por Castro (1974) realinha a visão de que o Estudo de Meio é, antes de tudo, uma atividade “não livresca”. É uma atividade que se inicia na sala de aula, quando, a partir de uma proposta, a atividade é discutida e planejada.

É encerrada, também, em sala de aula, quando as vistas, entrevistas e outras ações são analisadas em profundidade. Mais do que experiência, o Estudo de Meio é vivência. É atividade contínua, não só física, mas, principalmente, mental, pois requer elaboração, planejamento e pesquisa prévios para o seu bom desenvolvimento.

Para o autor, é uma prática muito importante pois propicia, aos alunos, o contato com o ambiente natural, real, com um conjunto de significados, em que natureza e cultura se articulam em ação contínua.

Acredita-se que a origem do Estudo de Meio é o trabalho pedagógico de Celestin Freinet (1896-1966). Esse pedagogo francês adotava essa prática para estimular seus alunos a compreender e a interferir no meio em que viviam, por meio de “aulas passeio” e de “trabalho cooperativo”. Fazia desses procedimentos uma forma de construção social do conhecimento para atingir os objetivos almejados, definindo seu trabalho como um movimento de caráter comunitário e cooperativo, procurando elaborar, junto com colegas educadores, seus próprios instrumentos de trabalho, proporcionando à prática docente um aperfeiçoamento contínuo.

Elias (1997) defende que o trabalho cooperativo desperta o interesse dos alunos, desenvolvendo sua autodisciplina, tornando a classe uma comunidade de indivíduos participativos, por meio da elaboração de regras, objetivos e planejamentos que visam o desenvolvimento comum de projetos e atividades.

O estudo do meio possibilita a integração e a coordenação dos vários componentes curriculares, ajudando o aluno a perceber formas integradoras entre os fatos físicos, econômicos, sociais, políticos e artísticos, tais como aparecem na realidade. E, como técnica pedagógica, propicia condições para que o docente e o aluno:

- Entrem em contato com a realidade circundante, promovendo o estudo de vários aspectos pelo contato direto, objetivo e ordenado da realidade a ser aprendida;
- Adquiram conhecimentos geográficos, históricos, econômicos, sociais, políticos, científicos, artísticos e outros pela experiência vivida;
- Desenvolvam o senso crítico pela reflexão sobre a realidade aprendida, despertando o sentimento de dever na prestação de serviços à comunidade;

- Aproximem-se em atividades comuns de pesquisa;
- Entrem em contato com aspectos positivos e negativos da sociedade, a fim de estimular o esforço de melhoria da vida social, superando os males de forma construtiva e democrática;

- Desenvolvam a condição de cidadãos participantes e responsáveis;
- Solidifiquem a autenticidade dos estudos desenvolvidos em todas as disciplinas;
- Desenvolvam as habilidades de observar, pesquisar, descobrir, entrevistar, coletar dados, organizar, sistematizar os dados coletados, problematizar, sintetizar, tirar conclusões e utilizar diferentes formas de expressão para descrever a realidade aprendida, estudada, observada e interpretada.

Para desenvolver essa prática, é necessário que exista, por parte do docente, um planejamento bem criterioso. Assim, o docente, para obter sucesso no processo de ensino-aprendizagem e alcançar seus objetivos, necessita respeitar as seguintes fases:

1. **Planejamento** – a atividade deve ser discutida e organizada previamente pelos docentes com os alunos, de forma que todos os procedimentos sejam esclarecidos. Nesse momento, delimita-se o assunto que será estudado, definindo os aspectos a serem pesquisados, discutidos, analisados para se conhecer a realidade em questão. É importante que o docente, antes de apresentar a atividade aos alunos, já tenha consigo o tema que deseja desenvolver, pois, caso contrário, pode-se não chegar ao resultado almejado.
2. **Execução** – é o ápice da atividade. É quando ocorrem as vistas e entrevistas programadas, pesquisando, observando, perguntando e coletando dados para o estudo.
3. **Desenvolvimento e apresentação de resultados** – nesse momento, os alunos organizam, sistematizam e interpretam os dados coletados, propondo conclusões que devem ser analisadas e discutidas em grupo, incluindo o docente. Os alunos são incentivados a elaborar relatórios das atividades realizadas (visitas, entrevistas etc.) e com base nos dados coletados. O ápice desta fase é quando, com base nos relatórios, os alunos fazem uma apresentação da pesquisa, utilizando-se de, por exemplo, painéis informativos (compostos por: introdução, objetivos,

desenvolvimento e conclusão), de debates, ou também, de outros recursos convenientes para o momento e assunto a ser apresentado. É importante que docente e alunos selecionem as ideias centrais e analisem os conceitos abordados durante a atividade. Cabe ao docente esclarecer as dúvidas apresentadas pelos alunos, desenvolver as ideias e conceitos abordados antes, durante e depois da visita ao meio, sistematizando-os.

4. **Avaliação** – deve ser adotada como um processo que viabiliza o levantamento de dados para averiguar os pontos positivos e negativos do estudo e de seu desenvolvimento. Assim, o Estudo do Meio deve ser avaliado, conjuntamente, por docente e alunos, visando averiguar se os objetivos da atividade foram atingidos. Aqui, tanto o processo como o resultado devem ser analisados criticamente, incluindo, também, os conhecimentos e habilidades adquiridos, a quantidade e qualidade dos dados obtidos, a organização desses dados, enfim, a participação e atitude de todo o grupo durante o desenvolvimento da atividade.

Para exemplificar, tomemos como base um trabalho realizado por mim em um curso de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. Ao ministrar a disciplina de Conteúdos Metodológicos de Estudos Sociais (História e Geografia), pude perceber, pelo assunto abordado em sala – movimentos de população –, que poderiam os alunos estudar seu próprio local para compreender lugares mais distantes, evidentemente, essa articulação eles não fariam sozinhos, necessitariam do apoio docente. Para tal planejamento, os alunos tomaram ciência do assunto a ser estudado antes. Discutimos, pesquisamos, analisamos, levantamos os objetivos e debatemos; depois eles se sentaram em grupos e organizaram o que, como e onde pesquisar. Os grupos foram divididos por cidades, já que o centro de formação abriga alunos de diversas cidades da região. Com embasamento teórico e com a clareza dos objetivos apresentados pela professora e elaborados por cada grupo, dependendo do que tiram pesquisador dentro do tema proposto, foi realizada a saída dos grupos, os quais se direcionaram para as localidades a serem investigadas, sempre enfatizando a visão de mundo e ação local, conhecimento universal e conhecimento local.

Cada grupo, de acordo com o proposto, observou o local, coletou dados por meio de vários registros, como fotos, filmagens, entrevistas, questionários, panfletos, mapas, xerox de documentos e outros, para logo direcionar-se para o centro de formação e reunir-se para analisar os dados. Antes, os grupos discutiram com a professora sobre o que observaram, analisaram e registraram.

Os dados foram analisados e discutidos pelos alunos, que, logo a seguir, elaboraram uma forma de registrar esses dados. Os registros foram transcritos de forma rigorosa – com a visão dos pesquisadores, mas sem alterar a realidade constatada. Para tal, utilizaram a elaboração de apostilas, painéis informativos e painéis com fotos. Para finalizar esse momento, houve uma apresentação em sala e um debate, em que cada um manifestou seu ponto de vista, relacionando os dados com fatos já vistos anteriormente.

Para maior socialização entre os pesquisadores e a comunidade pesquisada, foi aberta ao público a exposição dos trabalhos, juntamente com a exposição dos objetos coletados na saída dos grupos ao campo de pesquisa (roupas de época, utensílios, fotos e outros que pudessem retratar o momento vivido). Além disso, aconteceram palestras oferecidas pelos alunos/pesquisadores e alguns integrantes da comunidade, como moradores mais antigos, familiares de outras localidades que pudessem contar um pouco da história e da região em que viviam e vivem. A avaliação se deu por meio de levantamentos dos pontos positivos e negativos do trabalho, que incluiu desde o momento do planejamento em grupo até a finalização do trabalho com a apresentação do mesmo para a comunidade.

Como podemos verificar que, para desenvolver o estudo do meio, é necessário que o docente manifeste claramente para seus alunos o que deseja trabalhar, assumindo o papel de orientador e de coordenador do planejamento, da execução e da avaliação, sem deixar seu aluno aprendendo sozinho, isoladamente, sem apoio. Cabe ao docente, como orientador desse procedimento de ensino, sugerir problemas para o estudo, estimular a pesquisa, orientar os alunos na elaboração das hipóteses e extrair conclusões das observações realizadas, pesquisadas.

Estudo de Caso

O Estudo de Caso é uma prática de ensino que, dependendo da forma como é desenvolvida, pode ser tanto individualizante como socializante. Busca proporcionar aos alunos o desenvolvimento de suas criticidade frente a determinadas situações e fatos, que possam desenvolver, por meio de análise, uma reflexão sobre o que lhes é proposto mediante embasamento em estudos anteriores.

Consiste em apresentar aos alunos uma situação real a ser analisada, por meio de textos, documentários, filmes, fotos, buscando-se, ou não, a elaboração de soluções quando possível. Quando proposto aos alunos, individualmente, deve haver, após o estudo do caso, uma discussão coletiva, uma socialização, por meio de debate, das propostas levantadas.

Oferece aos participantes a possibilidade de, em sala de aula, ter contato com situações reais que envolvem os conhecimentos teóricos estudados e integram diversos campos do conhecimento, tais como aspectos físicos, econômicos, sociais, políticos etc.

O caso apresentado pode ser de duas modalidades: analítico ou de problematização. Ou, como define Haidt (2002, p. 195):

Caso-análise com a finalidade de desenvolver a capacidade analítica dos alunos, com a pretensão de se discutir, destrinchar a situação, sem aspirar a uma única solução, já que muitas soluções alternativas poderiam ser possíveis dentro do marco dos dados fornecidos pelo caso.

Caso-problema tem o objetivo diferenciado, pois, trata-se de um esforço em síntese, ou seja, de chegar a uma solução, a melhor ou mais adequada dentro dos dados fornecidos pelo caso. Tem como objetivo educacional, desenvolver a capacidade de tomar decisões, de adotar uma linha de ação depois de analisar várias alternativas, mas, não, de chegar a conclusões únicas e dogmáticas. Portanto o docente que fizer uso desse procedimento deverá deixar claro aos alunos, a existência dessas duas modalidades e, apresentar qual ele estará trabalhando para o momento, para o caso a ser discutido, debatido.

Como qualquer outra prática de ensino, o Estudo de Caso deve propiciar aos alunos condições para articular seus conhecimentos com a situação apresentada.

Em resumo, o Estudo de Caso objetiva:

- Oferecer oportunidades para que o aluno relacione seus conhecimentos teóricos com situações reais;
- Criar condições para que o aluno exerça sua atitude analítica e sua capacidade de tomar decisões;
- Incrementar a aprendizagem, tornando-a dinâmica mais significativa;
- Desenvolver boas atitudes de convívio social, tais como: capacidade de ouvir, de apresentar seus pontos de vista, respeitar as opiniões alheias, saber discordar etc.;

- Contribuir na elaboração de juízos de realidade e de valor;
- Habitar o aluno em analisar diferentes soluções, levantando seus aspectos positivos e negativos;
- Desenvolver a capacidade de análise;
- Possibilitar a fixação e integração dos conteúdos aprendidos por meio da revisão dos conceitos envolvidos.

Quanto à sua execução, dois aspectos devem ser observados:

1. O docente deve apresentar aos alunos as etapas da atividade que será desenvolvida, explicando o que é um Estudo de Caso, com que tipo trabalhará, quais os objetivos a serem atingidos;
2. Os alunos devem apresentar relatos dos resultados de suas análises. Quando necessário, cada grupo apresenta uma síntese do trabalho e desenvolve os conceitos apresentados no Estudo de Caso.

Após a apresentação do caso, devem-se adotar os seguintes procedimentos:

- O docente explica aos alunos como devem desenvolver o estudo, certificando-se de que todos compreendam corretamente para garantir o bom desenvolvimento e aproveitamento dessa atividade;
- O docente apresenta aos alunos um caso real, ou que simule uma situação real, os casos reais devem ter preferência, uma vez que favorecem e estimulam os alunos a correlacioná-los com os conceitos aprendidos em aula;
- Os alunos, individualmente ou em grupo, analisam o caso, consultando, se necessário, as fontes que estiverem disponíveis no momento;
- As soluções, sugestões, críticas dos alunos devem ser apresentadas e discutidas em sala de aula;
- O docente deve ser mediador durante a discussão, sem interferir nas ideias apresentadas, evitando opinar e dar seu parecer sobre o fato. Ao final, o docente deve colocar algumas questões importantes, correlacionando-as com assuntos abordados em sala de aula, de forma a colocar em discussão outras ideias.

O Estudo de Caso é uma prática de ensino adotável em qualquer disciplina, proporcionando aos envolvidos, o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo.

Um exemplo de desenvolvimento de um estudo de caso: as alunas do curso de Pedagogia, na disciplina de Metodologia de Geografia, ao estudarem a abordagem geográfica para as séries iniciais do ensino fundamental, estiveram em contato com materiais que talvez fossem desconhecidos por algumas, mas conhecidos pela maioria e não tão questionados por todas. Ou seja, esses materiais existem, as alunas sabiam qual era a sua abordagem, mas não se interessaram em questioná-los, colocá-los em prática ou mesmo relacioná-los com a prática, pois para as alunas eles não estão relacionados com as abordagens teóricas estudadas.

Segundo a maioria das alunas, o mais importante nesse momento da aula é explicar como fazer e como resolver o problema manifesto em sala durante o trabalho docente de cada uma. Como a maioria leciona, a oportunidade de trazer para a sala do curso situações do dia-a-dia relacionadas com a disciplina de geografia foi de grande utilidade, pois, para as que lecionam, proporcionou um olhar diferente do conhecido e, para as que não lecionam, um olhar para as situações, colocando o seu saber teórico e suas suposições quanto ao assunto.

Cada aluno ficou responsável por elaborar um caso baseada em situações em sala, no trabalho docente de cada um, tanto como professor quanto como estagiária. Antes desse procedimento, a docente explicou o conceito de estudo de caso, seus objetivos e modalidades, apresentando alguns elementos indispensáveis para a sua elaboração, como:

- *Cabeçalho citando a modalidade a ser apresentada e os organizadores do caso;*
- *Apresentar o caso em texto com: título, local, sujeitos envolvidos (apresentar nomes ou identificação fictícia), situação-problema, área de concentração, quantidade de sujeitos, assunto desenvolvido, metodologia detalhada (descrever passo a passo o fato ocorrido e os procedimentos tomados); apresentar questionamentos que levem o leitor a analisar o caso, citando possibilidades de discutir com um grupo maior em busca de caminho(s) favorável(is) a solução(ões) da situação apresentada ou, ainda, simplesmente para análise e discussão sobre o fato.*

Tendo elaborado o caso, cada aluno apresentou-o à sala para que esta levantasse ideias referentes ao assunto abordado. A modalidade de cada caso foi apresentada antes da discussão.

Os temas abordados nos casos contribuíram para que os alunos pudessem perceber o quanto a prática também necessita de compreensão, e essa compreensão se deu pelo conhecimento questionado e relacionado com os assuntos abordados em sala.

Trabalhando com Projetos

Projetos é um método, segundo Carvalho (1973), entre os procedimentos de ensino socioindividualizados que procuram intercalar momentos em que acontecem atividades individualizadas e momentos em que ocorrem atividades socializadas.

Nêrice (1983) analisa a classificação de procedimento de ensino socializado-individualizante da seguinte maneira:

Diz-se socializado porque o presente modelo visa a proporcionar ao educando atividades em grupo, com o fito de desenvolver sua sociabilidade e capacidade de cooperação.

Diz-se individualizante porque visa, também, propiciar atividades que devem ser executadas individualmente, induzindo o educando a ganhar confiança em si, bem como a assumir uma posição pessoal, consciente e responsável diante dessas atividades, longe de possíveis pressões do grupo. Diz-se individualizante, também, porque tem em mira propiciar atividades que sejam de livre escolha do educando (p. 101, grifos do autor).

A análise dos projetos dentro dessas definições nos leva a pensar na sociedade atual e no perfil de aluno que se pretende formar. As empresas, sem dúvida, buscam profissionais que se destaquem tanto em iniciativas pessoais, quanto na habilidade de trabalhar em grupos. A escola que se pretende integrada à sociedade precisa, então propiciar ao educando o desenvolvimento dessas habilidades, não partindo de uma visão reducionista, que se fixa na formação de profissionais, mas buscando formar cidadãos que se preocupem consigo mesmos e com a coletividade. Daí surge a necessidade de a escola priorizar, na escolha de seus procedimentos de ensino, os chamados métodos mistos, que incluem atividades individualizadas, em grupos e coletivas, pois essas situações são as que serão encontradas pela vida.

Masseto (2004, p. 99), em seu artigo *As atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas*, destaca os projetos de trabalho como uma das atividades pedagógicas apropriadas para serem usadas no ensino universitário. Segundo ele,

Trabalhar com projetos é uma forma muito especial tanto de desenvolver o ensino com pesquisa, como de experimentar uma situação de uma equipe de trabalho profissional que se reúne para desenvolver um projeto em uma empresa ou em uma instituição. Tais situações exigem equipe, exigem coletivo, exigem saber trabalhar em grupo, partilhar ideias e sugestões, respeitar ideias dos outros, colaborar, por vezes desprender-se de suas próprias ideias em prol de uma proposta melhor.

Nérice (1981, p. 61) também afirma que, em sua vida,

O educando se defrontará, a todo instante, com situações que terá de enfrentar sozinho; outras, em que deverá atuar articuladamente com outras pessoas, e outras, ainda, em que terá de receber informes já elaborados, individual ou coletivamente.

Se pensarmos no ensino superior, parece-nos quase impossível trabalhar com projetos, então, torna-se mais necessário ainda articular as escolhas dos procedimentos de ensino a este olhar de Nérice. Por quê? Porque no ensino superior formamos profissionais que realizam seu sonho de chegar ao ensino superior que almejam entrar no mercado de trabalho; que buscam a chance de uma melhoria econômica e de qualidade de vida. Mas, sobretudo, formamos pessoas que, em suas atividades cotidianas, precisam saber viver, trabalhar e construir em coletividade. Essa não é, para o professor, uma tarefa fácil!

Assim, selecionar e utilizar procedimentos que, nas atividades de ensino, propiciem o desenvolvimento de habilidades como a convivência em grupo e o trabalho coletivo parece ser um bom caminho não somente ao ensino superior, mas a qualquer nível de ensino. E isso é propiciado pelo trabalho com projetos.

Bordenave e Pereira (1985) chegam a apontar o método de projetos como “talvez o mais completo” de todos os métodos de educação sistemática encontrados, além de destacarem que o principal objetivo do educador ao trabalhar com eles é lutar contra a artificialidade da escola e aproximá-la o mais possível da realidade da vida (p. 233).

Masseto (2004) concorda com Bordenave e Pereira quando afirma que

Projetos é, sem dúvida, uma das mais completas e envolventes atividades pedagógicas coletivas. A elaboração de um projeto sempre está relacionada a uma situação profissional, a uma situação real... (p. 99, grifos do autor).

Mas como trabalhar dentro dessa metodologia com poucas aulas, pouco tempo? Como fazer isso se os alunos não se envolvem, porque não estão acostumados a trabalhar em grupos? Como finalizar esses projetos, se o tempo é pequeno e, em muitos casos, se não na maioria deles, temos apenas uma aula para trabalhar sobre um determinado assunto? O que vou ficar fazendo durante o desenvolvimento dos projetos? Meus alunos vão realmente aprender? Afinal, projetos não são apenas para as classes do ensino fundamental?

Difícilmente encontramos todas as respostas para essas questões. Mas podemos pensar sobre as possibilidades e sobre o direcionamento de um novo olhar para esse procedimento de ensino, que pode, e muito, auxiliar o trabalho do professor em qualquer nível de ensino.

Para Nérice, o método de projetos consiste em levar o educando, individualmente ou em grupo, a projetar algo de concreto e executá-lo (1981, p. 131). Dessa forma, todo projeto visa a execução de uma ação prática que se inicia por um planejamento organizado e sistemático. Essas ações buscam a resolução de uma problemática concreta. A origem pode ser um questionamento individual, coletivo ou provocado pelo professor, que desencadeará, no grupo, a motivação para chegar a uma ou várias soluções.

Sua função, segundo Hernández e Ventura (1998, p. 61), seria a de

Favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.

E seus principais objetivos, segundo Nérice (1981, p. 132) são:

- Levar o educando a passar por uma situação autêntica de vivência e experiência;
- Levar a formular propósitos definidos e práticos;
- Estimular o pensamento criativo;
- Desenvolver a capacidade de observação para melhor utilizar informes e instrumentos;
- Apreciar mais concretamente a necessidade da cooperação;
- Dar oportunidade para comprovação de ideias, por meio da aplicação das mesmas;

- Convencer o educando de que ele pode, desde que raciocine e atue adequadamente;
- Estimular a iniciativa, a autoconfiança e o senso de responsabilidade.

Existem diferentes tipos de projetos, e vários autores defendem de forma diferente essa classificação. Oprimos, neste texto, por aquela que nos parece mais adequada e aplicável ao ensino superior, e que foi formulada por Imideo Nérice. Para o autor, é possível encontrarmos cinco tipos principais de projetos, quais sejam:

1. Projetos tipo construtivo, quando se propõe a realizar algo de concreto, que venha atender alguma necessidade do meio, ou demonstrar a viabilidade de execução de algo novo;
2. Projetos tipo estético, quando se propõe a realizar algo que provoque satisfação estética, como é o caso de algo relacionado com a música, pintura, decoração, modelagem, etc;
3. Projetos tipo aprendizagem, quando se propõe a levar o educando a adquirir conhecimentos e habilidades, ou a demonstrar praticamente a objetividade da teoria;
4. Projetos tipo social, quando se propõe a levar a efeito algo que reverta em benefício comunitário, notadamente de caráter assistencial;
5. Projetos tipo lazer, quando se propõem a oferecer, além de conhecimentos e habilidades, oportunidades de recreações, como é o caso de comemorações, festas, visitas, excursões, etc. (1981, p. 132-3).

Em nossa prática, percebemos que essa classificação tem mais o objetivo de direcionar o foco do professor a fim de que tenha claro que objetivos pretende alcançar. Mas, na prática, percebemos que os projetos podem abranger mais de um tipo, uma vez que toda ação precisa ter embasamento teórico para sua análise e efetivamente promover aprendizado.

6.1

As etapas para desenvolver um projeto?

Segundo Haydt, o método de projetos deve ser caracterizado por cinco aspectos básicos, quais sejam:

- a) O objetivo principal é o desenvolvimento do raciocínio aplicado à vida real, e não a simples memorização de informações;

- b) O ato problemático desencadeia o projeto, despertando o exercício do pensamento com valor funcional; o projeto pretende resolver um problema concreto ou confeccionar algo material;
- c) A aprendizagem é realizada em situação real, integrando pensamento, sentimento e ação dos educandos;
- d) A informação é procurada e pesquisada pelo aluno a partir da necessidade de solucionar um ato problemático e servir a uma situação real, permitindo-lhe construir sua experiência e pôr à prova suas próprias conclusões;
- e) O ensino é globalizado, criando condições para a interdisciplinaridade, pois as disciplinas não são transmitidas isoladamente, mas integradas em função do projeto a ser realizado (1997, p. 214).

Esses aspectos, de certa forma, orientam suas etapas, que precisam ser bem planejadas. Assim, o projeto inicia-se com um problema a ser resolvido, exige um bom planejamento das etapas a serem concretizadas pelos grupos, bem como certa disciplina e organização na coleta e no trabalho com os dados e, para finalizar, a organização e a socialização dos resultados.

Nérice (1981, p. 133) aponta como linhas gerais para o desenvolvimento dos projetos:

- a) Seleção ou elaboração de um projeto, pelo professor, pelo professor e educandos ou somente pelos últimos;
- b) Planejamento de todos os detalhes do projeto;
- c) Previsão de execução do planejamento por um educando, por um grupo ou por grupos de educandos;
- d) Coleta de informes e seleção de material necessário para a execução das diversas fases do planejamento do projeto;
- e) Execução das tarefas previstas para a efetivação do projeto;
- f) Terminada a execução, apresentação do projeto em classe, para discussão do mesmo;
- g) No final da discussão, apreciação do professor a respeito do trabalho realizado e da discussão que em torno do mesmo se desenvolveu;
- h) Caso seja conveniente, exposição do projeto ao público.

Regina Haydt (1997, p. 214-5) aponta as seguintes etapas para o desenvolvimento dos projetos:

- a) Escolha do projeto, sempre que possível, pelos próprios alunos;
- b) Planejamento do trabalho com a previsão das tarefas necessárias para sua realização;
- c) Coleta de informações e obtenção do material previsto para a efetivação do projeto;
- d) Execução do projeto;
- e) Apresentação em classe do trabalho executado;
- f) Apreciação e avaliação do trabalho realizado.

Percebe-se que não existe um “modelo ideal de etapas” para a realização do projeto. Cabe ao professor, em conjunto com os alunos, analisar e escolher o melhor caminho a ser seguido. Diante desse contexto, sugerimos que a elaboração de um projeto, por escrito, tenha as seguintes fases (São Paulo, 2007, s/p):

1. Justificativa – que deve responder à questão “Por que fazer?”
2. Objetivos – que deve responder à questão “Para que fazer?”
3. Grupo de trabalho – que relaciona as pessoas que nele trabalharão e deve responder à questão “Quem está disposto?”
4. Público alvo – que deve dizer “A quem se destina?”
5. Plano de Ação – que explicita “Como fazer?”
6. Avaliação – que mais do que quantificar resultados dever responder à questão “O que pode ser modificado?”
7. Registro – que deve informar sobre “Como podemos contar a nossa história?”
8. Recursos – que deve responder à questão “O que é necessário?”
9. Cronograma – que informa os tempos e responde ao “Quando?”

Já para a análise de um projeto, é importante considerar:

- Clareza e coerência da argumentação apresentada na justificativa;
- Coerência da realidade apresentada no projeto com o projeto pedagógico da escola;
- Viabilidade de execução, quanto ao prazo, pessoal envolvido, tempo etc.;
- Detalhamento necessário em vista de conseguir resultados positivos;
- Coerência da ação com a justificativa e com o projeto pedagógico da escola;
- Adequação dos materiais necessários à realização do projeto em relação a suficiência, apropriação da clientela etc.

Vantagens e desvantagens do uso de projetos

Como todos os demais procedimentos de ensino, os projetos também apresentam vantagens e desvantagens em relação ao seu uso.

- As vantagens dessa metodologia são significativas e comprovam a eficácia de seu uso. São elas:
- Proporcionar conteúdo vivo à instrução, ao contrário dos programas livrescos;
 - Seguir o princípio de ação organizada em torno de um fim, ao invés de impor aos alunos lições cujo objetivo e utilidade não compreendem;
 - Levar a compreensão das necessidades da comunidade, do planejamento cooperativo, dos processos de grupo, da importância dos serviços prestados aos outros;
 - Possibilitar a aprendizagem real, significativa, ativa, interessante e atrativa;
 - Estabelecer sempre um propósito para a ação do aprendiz, de modo que este saiba o que faz e para que o faz, além de possibilitar ao mesmo a chance de propor ou encarninhar soluções para os problemas levantados;
 - Concentrar a atividade do aprendiz, obrigando-o a realizar trabalhos de pesquisa e concretização;
 - Integrar e possibilitar uma relação de todas as ciências, promovendo, assim, a interdisciplinaridade;
 - Desenvolver o pensamento divergente e a descoberta das aptidões, despertando o desejo de conquista, iniciativa, investigação, criação e responsabilidade;
 - Estimular o planejamento e execução com os próprios recursos, habilitando o aluno ao esforço, perseverança, ordenação de energia, desenvolvendo a confiança e segurança no trato com problemas reais;
 - Ativar e socializar o ensino, levando os alunos a se inserir conscientemente na vida social e/ou profissional.

Quando analisamos as vantagens, vemos que encontramos nessa metodologia uma das possibilidades de ressignificar conteúdos e atividades que são desenvolvidas pelos alunos no espaço escolar. Ressignificação que busca devolver ao aluno a motivação e a vontade a aprender a aprender.

As críticas em relação à utilização do método de projetos, que entendemos como suas desvantagens, baseiam-se em práticas que se caracterizam por apresentar uma das duas posturas abusivas que, segundo Bordeneuve e Pereira (1985, p. 235), são:

Uma iniciativa ingênua e superficial dos alunos, que não atenderia aos objetivos da aprendizagem e poderia terminar em certa desordem [...] [e] uma excessiva interferência do professor, que, preocupado com um programa previamente estabelecido, chega a transformar o projeto em uma coordenação estereotipada de lições em torno de um tema determinado, de pouco interesse para os estudantes.

Exemplos desses abusos não faltam nas escolas de nosso país. Professores que, com o discurso de trabalhar a Pedagogia dos Projetos, deixam seus alunos sem direcionamento, sem objetivos claros, sem troca sistematizada de conteúdos, sem organização coletiva, enfim, sem aprender. O projeto se transforma num mero ativismo escolar. Outros, defendendo a mesma “Pedagogia dos Projetos”, utilizam-na para maquiar práticas tradicionais e direitivas, fingindo possibilitar e permitir que o aluno problematize, crie hipóteses, confirme-as e chegue a suas conclusões. Tais práticas se configuram como mais um dos tantos modismos que acometem e contaminam as práticas pedagógicas em nosso país. Fazem assim porque é a “moda” atual, mergulham nesse modismo construindo uma prática sem fundamentação teórica, sem embasamento científico e, consequentemente, desacreditada. Essa postura de “assumir” os modismos por via de discursos persuasivos, ingênuos, somados a um “marketing carnavalesco”, torna tais teorias e metodologias ineficientes, porque não são usadas e não são compreendidas corretamente, em sua sustentação epistemológica e metodológica.

Outra crítica direcionada aos projetos é a de que a escola e os professores adotam essa forma de trabalho o ano todo, todos os bimestres, todos os meses, todas as semanas, todos os dias e para todos os assuntos e conteúdos. Essa crítica é pertinente uma vez que tal procedimento se mostra inadequado para determinados tipos de conteúdos e ainda traz para os alunos a sensação de que a única forma de aprender e ensinar existente é por meio de projetos. Ocorre, assim, o efeito contrário: ao invés de ter a função de motivar a aprendizagem e a investigação, torna-se um elemento desmotivador, porque sempre procede da mesma maneira, com a mesma forma.

Terminando a conversa

É importante ressaltar que precisamos cada vez mais nos fundamentar teoricamente para depois desencadearmos o trabalho com o método dos projetos. Isso precisa acontecer com os professores de todos os níveis de ensino. No ensino superior, o trabalho pedagógico com essa metodologia pode e vai ser eficiente desde que o professor assuma sua posição de orientador e mediador da aprendizagem, possibilitando aos alunos um estudo ativo, motivador, integrado às demais disciplinas e que, além de permitir a aprendizagem de conteúdos, possibilite-lhes aprendizagens para a vida pessoal e profissional. Essa sim pode ser considerada a maior vantagem do uso dos projetos como procedimento metodológico para o ensino.