

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. ***Para uma educação de qualidade***: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

AULA OFICINA: DO PROJETO À AVALIAÇÃO

Isabel Barca: Universidade do Minho

Introdução

Se encararmos o ensino ao nível do senso comum, qualquer improvisado poderá servir o objetivo de captar o interesse superficial dos alunos, desde que isso seja feito com ‘arte’. Lesne (1984), ao discutir os modelos pedagógicos dominantes na década de 1980 no mundo ocidental (modelos tradicionais, não diretivo e democrático), sistematizou sua análise recorrendo a uma conceitualização em função da lógica, métodos, avaliação e efeitos sociais de cada paradigma. Os paradigmas educacionais evoluíram nas últimas décadas e, se o modelo de aula-conferência pouco mudou, as experiências ‘românticas’ de não diretividade falharam nos seus objetivos e as propostas democráticas ou cristalizaram na ‘aula-colóquio’ ou aprofundaram-se numa perspectiva construtivista. Podemos reconhecer algumas manifestações deste paradigmas, recorrendo às categorias utilizadas por Lesne.

O modelo de ‘aula-conferência’ proposta pelo paradigma tradicional baseia-se numa lógica do professor como detentor do verdadeiro conhecimento, cabendo aos alunos – por normas e catalogadas como seres que ‘não sabem nada’, ‘não pensam’ – receber as mensagens e regurgitá-las corretamente em teste escrito (figura 1)

Paradigmas Educativos – modelo de aula-conferência	
Lógica	o aluno, tábua rasa o professor, conferencista e ator
Saber	modelo do saber e do desvio
Estratégias e recursos	‘Magister dixit’ aula conferência
Avaliação	testes escritos
Efeitos sociais	Produtos sociais

Figura 1] o modelo de aula tradicional

Entre os profissionais ligados à Educação, este modelo de aula expositiva não é já é considerada pedagogicamente correta, embora haja indícios de ser ainda largamente praticada (Pais, 1999). O modelo da ‘pedagogia por objetivos’, implementado ao longo de décadas nos estágios de ensino, apesar dos seus excessos tecnicistas disseminou o princípio de que a ação educativa, para ter alguma eficácia, precisa ser planejada e organizada coerentemente para além da preparação dos conteúdos. E numa abordagem prescritiva que tenha em atenção as recomendações de um saber-fazer pedagógico herdeiro desse modelo, a concepção das aulas centrar-se-á na criatividade de recursos e ‘estratégias’ a apresentar aos alunos, num cenário que raramente ultrapassa a situação de ‘aula-colóquio’ mais ou menos orquestrada (figura 2)

Paradigmas Educativos – modelo de aula-colóquio	
lógica	o aluno. Objeto de formação a ser motivado o professor, planejador de recursos e gestor do diálogo
saber	modelo de saber multifacetado
estratégias e recursos	as mídias e as novas tecnologias
avaliação	testes escritos e diálogos informais
efeitos sociais	atores sociais

Figura 2] o modelo de aula de inspiração behaviorista

No modelo de aula-colóquio, o saber pode ser problematizado e partilhado, mas a atenção continua a centrar-se na atividade do professor e nos seus materiais de apoio, mantendo-se na sombra o cuidado a ter com os idéias prévias dos alunos e conseqüentes tarefas cognitivas a desenvolver por estas aulas. O pressuposto de que o conhecimento deve ser construído na aula pelos alunos é afirmado como mera retórica, sem concretização nem fundamentação empírica e sistemática.

Ora se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. Neste modelo, o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação. (figura 3)

Paradigmas Educativos – modelo de aula-oficina	
Lógica	o aluno, agente de sua formação com idéias prévias e experiências diversas o professor, investigador social e organizador de atividades problematizadoras
Saber	modelo do saber multifacetado e a vários níveis: - senso comum, - ciência, - epistemologia
Estratégias e recursos	múltiplos recursos intervenientes aula-oficina
Avaliação	material produzido pelo aluno, testes e diálogos
Efeitos sociais	agentes sociais

Projetar uma aula de História

O pressuposto de um ensino de História orientado para o desenvolvimento de instrumentalização essencial (trato com a fonte, concepções, vestígios, tempo e recorte espaço temporal) – específicas (próprias da disciplina) e articuladas (o que transita entre as disciplinas) – encontra-se explicitado nas atuais propostas curriculares para o ensino básico e secundário. De acordo com os debates atuais em torno do conhecimento histórico (Fay, Pompa & Vann, 1998; Rüsen, 1998), ser instrumentalizado em História passa por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado.

As instrumentalizações em História que, numa perspectiva de progressão gradual, se exigem aos jovens de distintos níveis de escolaridade, aos cidadãos comuns, aos professores de História ou aos historiadores, poderão sintetizar-se assim:

I Interpretação de fontes

‘ler’ fontes históricas diversas – com suportes diversos, com mensagens diversas;
cruzar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade;

selecionar as fontes com critérios de objetividade metodológica, para confirmação ou refutação de hipóteses descritivas e explicativas.

II Compreensão contextualizada

entender – ou procurar entender – situações humanas e sociais em diferentes tempos, em diferentes espaços;
relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e a projeção do futuro;
levantar novas questões, novas hipóteses a investigar – o que constitui, em suma, a essência da progressão do conhecimento.

III Comunicação

Expressar a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação atualmente disponíveis.

Para acompanhar a mudança conceitual dos alunos tendo como alvo o desenvolvimento destas instrumentalizações, as tarefas a realizar nas aulas têm de ser explicitadas. Imaginar a aula em concreto, a priori, é fundamental para o sucesso em termos de perspetivação das aprendizagens a promover. E esse planeamento, passando pela organização de recursos e tarefas, deveria caber ao grupo de História, colegialmente.

Os planos de aula são naturalmente integrados em planos mais abrangentes, os planos anuais, de período ou de unidade, e todos eles, para serem coerentes com as propostas curriculares atuais, precisam de ser organizados com um enfoque nas instrumentalizações a desenvolver e não nos conteúdos a dar. Por conseguinte, também os planos de médio prazo deveriam ser orientados na perspectiva de instrumentalizações a privilegiar e não na da unidade didática, que configura um enfoque nos conteúdos. A implementação do currículo de História na Inglaterra constitui um exemplo de consistência na aplicação desta nova filosofia (DEE, 1999). Os grandes alvos de aprendizagem (attainment targets) referem-se ao desenvolvimento de instrumentalizações – no domínio da cronologia, conhecimento e compreensão de temas em âmbito e profundidade, interpretações da História, pesquisa histórica (interpretação de fontes) e comunicação – e são apresentados numa progressão de complexidade ao longo da escolaridade obrigatória. No planeamento das aulas as tarefas são organizadas de forma cirúrgica, em sequência de ensino por cada uma das instrumentalizações, isto é, durante um primeiro bloco de aulas, decide-se trabalhar, por exemplo, sobre a instrumentalização de uso de fontes e, para isso, organizam-se materiais relativos aos primeiros temas do programa em função dos níveis desejados; os blocos de aulas seguintes terão a atenção centrada,

sucessivamente, nas instrumentalizações de compreensão e de interpretação, regressando-se, a seguir, ao tratamento da instrumentalização de uso de fontes. Desta forma, promove-se uma aprendizagem mais sistemática e, se for realizada com cuidado, não compromete a aquisição de conhecimentos básicos sobre cada um dos temas.

O planejamento das atividades de aula pode ser mais ou menos formal, mais ou menos minucioso, de acordo com o nível de organização prévia do trabalho, do stock de materiais existente e de experiências do professor. O formato dos planos, mais 'grelhado' ou mais corrido, tem de ser ajustado ao pensamento do professor e só interessa na medida em que serve uma boa execução da aula. O seu conteúdo da forma, é o mais importante, na medida em que deve respeitar a proposta de desenvolvimento de instrumentalizações apresentada nos documentos legais (sem esquecer o respeito pelos temas programáticos). O 'plano', qualquer que seja o formato que assuma, numa perspectiva de construtivismo social representa um projeto que procura antecipar as vertentes hoje requeridas numa aula, em termos de instrumentalizações a focalizar, conteúdos temáticos a operacionalizar em questões problematizadoras e conseqüentes experiências de aprendizagem, sem esquecer a avaliação contínua, e por vezes formal, das tarefas. Assim, é desejável atender às seguintes vertentes:

Lecantar e trabalhar de forma diferenciada as idéias iniciais que os alunos manifestam tacitamente, tendo em atenção que estas idéias prévias podem ser mais vagas ou mais precisas, mais alternativas à ciência ou mais consistentes com esta.

Propor questões orientadoras problematizadoras, que constituam um desafio cognitivo adequado aos alunos em presença e não apenas um simples percorrer de conteúdos sem significado para os jovens.

Desenhar tarefas adequadas ao desenvolvimento das instrumentalizações em foco, que ultrapassem uma interpretação linear das fontes ou a compreensão simplista de uma qualquer versão histórica sobre o passado.

Integrar as tarefas em situações diversificadas, não esquecendo a potencialidade de os alunos trabalharem em pares ou individualmente, oralmente e por escrito.

Avaliar qualitativamente, em termos de progressão da aprendizagem, o nível conceitual dos alunos, em vários momentos da(s) aula(s).

A figura 4 apresenta um exemplo de plano de aula que procura antecipar mentalmente o desenvolver de uma aula-oficina em História, de inspiração construtivista, que respeite as vertentes acima enunciadas.

PROJETAR UMA AULA

Instrumentalização a focalizar

Visão geral do tema da aula

Principais conceitos e questões-orientadoras

Experiências de aprendizagem

1º Momento

Levantamento das idéias do alunos: Tarefas (questões e recursos), tipo de comunicação e estratégias (trabalho escrito, oral ou outro, em grupo-turma, trabalho individual, de pares ou de grupos)

Desenvolvimento

Tarefas (questões e recursos), tipo de comunicação e estratégias (trabalho escrito, oral ou outro, em grupo-turma, trabalho individual, de pares ou de grupos)

Síntese

Tarefas (questões e recursos), tipo de comunicação e estratégias (trabalho escrito, oral ou outro, em grupo-turma, trabalho individual, de pares ou de grupos)

Gestão do Tempo

Avaliação

Figura 4

Esta proposta é adequada com os princípios de aprendizagem em História que advém da investigação neste domínio (Lee, 2001; Barton, 2001; VanSledright, 2002; Ashby, 2003). Listam-se aqui alguns desses princípios:

I – É possível que as crianças compreendam a História de uma forma genuína, com algum grau de elaboração, se as tarefas e contextos concretos das situações em que forem apresentados tiverem significado para elas.

II – Os conceitos históricos são compreendidos gradualmente, a partir da relação com os conceitos de senso comum que o sujeito experiência. O contexto cultural e as mídias são fontes de conhecimento que devem ser levadas em conta, como ponto de partida para a aprendizagem histórica.

III – Quando o aluno procura explicações para uma situação do passado à luz da sua própria experiência revela já um esforço de compreensão histórica. Este nível de pensamento poderá ser mais elaborado do que aquele que assenta em frases estereotipadas, desprovidas de sentido humano.

IV – O desenvolvimento do raciocínio histórico processa-se com oscilações e não de uma forma invariante. Tanto crianças como adolescentes e adultos poderão pensar de uma forma simplista, em determinadas situações, e de uma forma mais elaborada noutras.

V – Interpretar o passado não significa apenas compreender uma versão acabada da História que é reproduzida no manual ou pelo professor. A interpretação do “contraditório”, isto é, da convergência de mensagens, é um princípio que integra o conhecimento histórico genuíno.

Caracterizar uma aula-oficina

A concretização efetiva dos princípios apontados para uma ‘aula-oficina’ pode ser apoiada por materiais já utilizados em ambiente de investigação. O levantamento de idéias tácitas dos alunos no momento inicial da aula, que numa situação de rotina é feito informalmente, pode também assumir um caráter sistemático como o exemplo que se apresenta, integrado na experiência realizada por Fernandes, Gago, Morais e Sardoeira (2000), no âmbito do trabalho desenvolvido na disciplina de Metodologia de Ensino da História, do curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino de História (SPEH). A experiência foi implementada em aulas de 8ª e 2º Anos (figura 5)

FICHA DE TRABALHO

ANO: 8ª

Explica a partir de sua compreensão os seguintes conceitos.

S de mensagem diversificada, por Ribeiro (2002)

1º MOMENTO

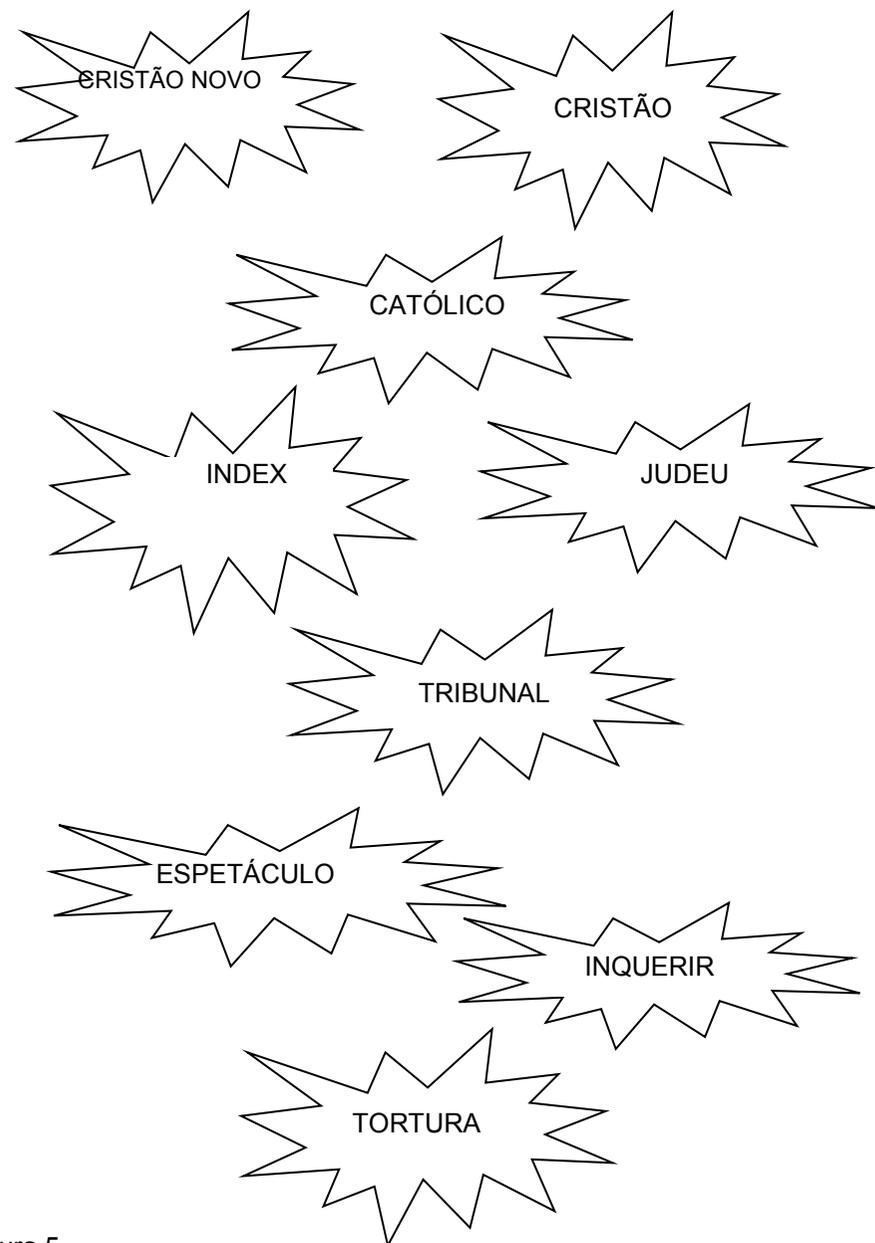


Figura 5
Ficha de exploração de ideias tácitas acerca dos conceitos sobre Reforma Religiosa

O desenvolvimento da instrumentalização de interpretação de fontes, em tarefas ao longo da aula, pode inspirar-se também nas investigações já realizadas. No estudo atrás referido, os alunos trabalharam sobre um conjunto de fontes representando posturas divergentes assumidas por atores da História sobre o mesmo assunto – excerto de textos de Lutero e do Concílio de Trento – além de um mapa, imagens e textos com elas relacionados, sobre conflitualidade religiosa atual. Para cruzar essas fontes, apresentaram um roteiro de questões, a resolver em grupos de pares (figura 6).

-
- 1- Responda, com o teu (tua) parceiro(a), às seguintes questões:
 - 1.1- Os autores dos documentos 1 e 2 concordam ou discordam em relação a quem tem o direito de interpretar as Escrituras? Justifique a tua resposta.
 - 1.2- Considere que os autores dos documentos 1 e 2 têm alguma semelhança em relação às suas crenças religiosas? Justifique a tua resposta.
 - 1.3- Pensas que o autor do documento 2 tem a mesma visão do modo como o homem deve ser bom que o autor do documento 1? Justifique a tua resposta.
 - 1.4- Segundo o teu ponto de vista, as imagens 1 e 2 têm alguma relação entre elas no que diz respeito à intolerância e repressão religiosas? Justifique a tua resposta.
 - 02- Do confronto de idéias com o teu (tua) parceiro (a), expõe, oralmente, ao grupo/turma as conclusões a que chegaram.
-

Figura 6 – Tarefa sobre interpretação cruzada de fontes

Outros estudos utilizaram tarefas de creta acimasafiadoras que podem também inspirar as aulas de História: vejam-se as que foram apresentadas por Gago (2001) sobre a utilização de narrativa de mensagem diversificada, por Ribeiro (2002) sobre a utilização de artefatos arqueológicos, por Gonçalves (2003) sobre trabalho com a internet, ou por Sardoeira (2003) sobre o uso da televisão na aprendizagem da História

A avaliação sistemática das aprendizagens é fundamental. No que respeita à evolução das idéias dos alunos entre o momento inicial e o momento final da intervenção educativa em foco, poderá fazer-se um exercício de análise de mudança conceitual como o que tem sido realizado em experiências no âmbito do mestrado em SPEH.

Uma tendência que se manifesta na avaliação normal de testes consiste em utilizar critérios redutores de certeza (certo versus errado) e de quantidade de informação (completo versus incompleto), uma dicotomia válida para o registro de factualidade mas questionável em itens mais elaborados. Conceitos de relatividade e objetividade crítica vieram complexificar os critérios sobre a verdade científica, e hoje, poderemos avaliar os conhecimentos como mais ou

menos válidos: científicos, aproximados, de senso comum ou alternativos. Esta visão gradual é importante no que diz respeito à avaliação formativa, se queremos valorizar pontos de partida diferentes e assim promover uma progressão individualizada dos alunos. E, como diz Peter Lee, aprendizagem deve ser considerada gradual, por vezes, oscilante. Não é uma questão de tudo ou nada...

Bibliografia

- ASHBY, R. (2003). Conceito de evidência histórica: as exigências curriculares e as concepções de alunos (pp. 37 – 57). In Barca, I. (org.), Educação Histórica e Museus. Braga: CIED.
- BARTON, K (2001). Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos (pp 55 – 68), I. (org.), Perspectivas em Educação Histórica. Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- DEE. (1999). National Curriculum for England: History Key stages 1, 2, 3. London: DEE (Departamento f Education and Employment).
- FAY, B., POMPER, P. & VANN, R. T. (1998). History and Theory, Contemporary Readings. Malden, MA: Blackwell.
- FERNANDES, A., GAGO, M., MORAIS, M. A. & SARDOEIRA, O. (2000). O papel das ideias tácitas na construção do conhecimento histórico. Trabalho de Metodologia do Ensino da História, não publicado.
- GAGO, M. (2001). Concepções de alunos sobre a variância da narrativa histórica. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Minho.
- GONÇALVES, R (2003). O uso da internet na exploração ciência histórica. de fontes históricas. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Minho.
- LEE, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História (pp 13 – 27), In Barca, I. (org.), Perspectivas em Educação Histórica. Braga: CEEP, universidade do Minho.
- LESNE, M. (1984). Trabalho Pedagógico e formação de Adultos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PAIS, J. M. (1999). Consciência histórica e identidade: Os jovens portugueses num contexto europeu. Oeiras: Celta.
- RIBEIRO, F. (2002). O PENSAMENTO ARQUEOLÓGICO NA AULA DE História. Tese de mestrado apresentada à universidade do Minho.
- RÜSEN. J. (1998). Razão histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB.
- SARDOEIRA, O. (2003). A televisão e a construção do conhecimento histórico: um estudo com alunos do 7º ano de escolaridade. Tese de mestrado apresentada à Universidade do Minho.
- VANSLEDRIGHT, B. (2002). In search of America's past. New York: Teachers College Press.