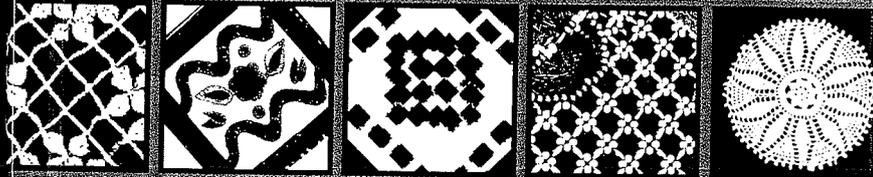


Didática e Docência aprendendo a profissão

Isabel Maria Sabino de Farias
Josefe de Oliveira Castelo Branco Sales
Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga
Maria do Socorro Lima Marques França



liber
livro

Parte 2

A organização do processo didático

Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma das minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo.

[...]

Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente "lido", interpretado, "escrito e reescrito". Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no "trato" deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem se abrem na escola.

(Ensinar exige comprometimento - PAULO FREIRE, 1999, p. 108)

Capítulo 4

O planejamento da prática docente

A prática educativa, como intencional e sistemática, precisa ser organizada previamente, o que se concretiza por meio do planejamento das ações didáticas e pedagógicas da escola. Algumas indagações podem ser formuladas como pretexto para o debate sobre o ato de planejar, foco deste capítulo. O que entendemos por planejamento? De que maneira essa prática tem sido vivenciada em nossas escolas? Que experiências e impressões temos dessa prática? Como costumamos planejar nossas disciplinas e aulas? Existe relação entre o planejamento didático e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) escolar? Qual o papel do PPP das instituições em que atuamos nos momentos de estudo, avaliação e tomada de decisões? É possível transformarmos o planejamento formal e burocrático, de hoje, em uma prática coletiva e participativa?

Ao voltarmos à atenção para o planejamento da ação docente não desconsideramos, de modo algum, a necessidade do professor conhecer e articular seu trabalho ao planejamento escolar e educacional, outros dois níveis de organização da prática educativa.

O texto inicia interrogando sobre o significado do planejamento para os professores, no que se apóia em relatos colhidos pelas autoras em suas itinerâncias pelo

espaço da escola pública e privada. Advogando em favor de uma perspectiva transformadora de educação, discutimos o sentido do ato de planejar, seus princípios, níveis e etapas de elaboração. Ao examinarmos os elementos constituintes dos planos de ensino (objetivos, conteúdos, metodologia, recursos e avaliação) lembramos que os desafios da organização do trabalho docente devem ser enfrentados nos espaços coletivos da escola. Este é o fio condutor de nossa argumentação, fundamentada nas produções de Fusari (1998), Martins (1989), Libâneo (1994), Veiga (1993, 1998), Lopes (1993) e Damis (1996).

4.1. A hora de planejar – da necessidade de superar o muro de lamentações

Via de regra, em todo início de um período letivo – seja ano, semestre, bimestre ou qualquer outra fração de tempo – os professores são convocados para o planejamento de suas atividades. As Semanas Pedagógicas, como vêm sendo chamados os períodos de planejamento nas escolas, se multiplicam, assim como cresce o número de professores resistentes a esta tarefa. Ilustram esse comportamento depoimentos como:

Tudo de novo? Eu já sei o que tenho que dar. Falta-me apenas o calendário letivo para distribuir no tempo o conteúdo que ministrarei (Relato 1).
Não irei. Farei o meu em casa. Afinal... é fazer, entregar e vê-lo arquivado na gaveta (Relato 2).

Conversando com os professores percebemos que os mesmos, apesar da aversão manifesta em relação a este momento na escola, não negam a importância do planejamento. Pelo contrário, reconhecem sua necessidade e atestam sua presença no dia-a-dia de suas vidas

pessoal e profissional.

Tudo que fazemos exige uma certa preparação.

Pensar antes de fazer. Decidir como vamos fazer.

Viajar, comprar, dar aula, também (Relato 3).

A agenda é uma forma de planejamento da nossa vida, assim como as leituras, as anotações de aula (Relato 4).

Planejar é preciso e eu o faço. O planejamento na escola, organizado por ela é que é chato, improdutivo (Relato 5).

Uma explicação possível para a resistência de parte dos professores brasileiros ao planejamento encontra-se nos resquícios de uma prática pedagógica adotada, sobretudo, nos anos da ditadura, sob os auspícios do tecnicismo educacional. Nesse período prevaleceu o planejamento como mecanismo de padronização e controle do trabalho dos professores, privilegiando, sobremaneira, a forma, a redação técnica e os formulários, em detrimento do conteúdo e dos fins da prática docente. Esta abordagem do planejamento favoreceu o desenvolvimento de práticas docentes individualistas, fragmentadas e promotoras da cópia, da reprodução, do silêncio e do ativismo.

Com o processo de reabertura política nos anos subsequentes, quando esta tendência se arrefeceu, voltamos a exercitar as reuniões, as experiências coletivas na escola, nas ruas, nas entidades políticas e assistidas. Prevaleceu uma forte crítica ao planejamento burocrático, delineando-se um movimento de denúncia do caráter alienado e alienador dos processos de organização da escola e do ensino, pondo em questão as ações educativas, em particular, a prática do planejamento (CANDAU, 1983).

Esta retomada, entretanto, não teve tempo suficiente para consolidar uma renovação no modo de organizar a prática do professor, pois a década de 1990 foi o cenário da reconfiguração do tecnicismo, marcado, des-

ta vez, pela globalização e pelo neoliberalismo. Este ordenamento político, social e econômico tem contribuído para a desmobilização dos grupos e categorias profissionais, precarizando as situações de trabalho. Tal fato tem repercutido de diferentes formas no planejamento de ensino, como revelam os depoimentos selecionados:

Como participar da semana pedagógica se tenho que estar presente em outra escola, neste mesmo horário, e entregar, ainda hoje, o resultado das provas de recuperação? (Relato 6).

Não fui ao planejamento de minha escola porque estava no meu curso de pós-graduação e este me custava muito caro (Relato 7).

Planejar pra que se nem sei se vou estar lá no próximo ano? Você vem acompanhando a novela dos contratos temporários? (Relato 8). [Grifos nossos].

Os relatos, além de emblemáticos de fatores contextuais restritivos ao desenvolvimento efetivo do planejamento escolar, sinalizam que são variados os elementos que afastam os docentes da tarefa de projetar sua prática pedagógica. As resistências existentes não são, na sua maioria, fortuitas. Sua reversão demanda clareza de propósitos, tempo e, sobretudo, organização política para o enfrentamento das condições desfavoráveis de trabalho presentes no magistério.

Compreender o planejamento como instrumento de organização da vida docente apresenta-se como passo necessário para ressignificar esse fazer junto ao coletivo dos professores. É nessa direção que caminhamos ao tratar do ato de planejar numa perspectiva pedagógica transformadora.

4.2. A prática do planejamento – dos sentidos aos seus princípios

O planejamento é ato; é uma atividade que projeta, organiza e sistematiza o fazer docente no que diz res-

peito aos seus fins, meios, forma e conteúdo. Pensando sobre o nosso trabalho ajustamos não só os conteúdos programáticos ao calendário escolar (conforme registra o Relato 1), mas definimos também outras questões de fundamental importância. Vejamos algumas: O que queremos que nossos alunos venham a fazer, a conhecer? Por que este conteúdo e não aquele? Quais atividades? Com qual tempo e recursos contamos?

Desse modo, o planejamento é uma ação reflexiva, viva, contínua. Uma atividade constante, permeada por um processo de avaliação e revisão sobre o que somos, fazemos e precisamos realizar para atingir nossos objetivos. É um ato decisório, portanto, político, pois nos exige escolhas, opções metodológicas e teóricas. Também é ético, uma vez que põe em questão idéias, valores, crenças e projetos que alimentam nossas práticas.

Com o planejamento, esperamos prever ações e condições: racionalizar tempo e meios; fugir do improvisado e da rotina; assegurar unidade, coerência, continuidade e sentido ao nosso trabalho. Cabe esclarecer que a idéia de assegurar unidade ao trabalho pedagógico como uma das razões de ser do planejamento não remete à padronização e uniformidade pretendidas pelo tecnicismo.

Nosso argumento está voltado para a defesa de um sentimento de corpo, de conjunto, de coesão, de compartilhamento de uma base teórica, de comunhão dos nossos projetos de sociedade, de educação, de escola e de homem. Afinal, se estivermos juntos e firmes com relação aos marcos teóricos do Projeto Político-Pedagógico da escola (GANDIN, 1997), poderemos escolher os caminhos a seguir. Como lembra Almeida (2002, p. 59), sem o planejamento somos "navegadores sem sua carta náutica, à deriva, sem saber para onde ir e em qual porto ancorar".

Explicitado o sentido, as razões de ser do ato de planejar para o trabalho docente, cabe interrogar sobre

os princípios que devem orientar esta prática, tais como: a flexibilidade, a participação, a formalização, a coerência, a objetividade e a ousadia.

Um dos traços delineadores do planejamento é a flexibilidade, que diz respeito a uma postura aberta às correções, à avaliação e ao replanejamento do percurso. É importante frisar que, de forma alguma, podemos entendê-la como acaso ou imprevisto. Trata-se de uma postura que concebe os planos e as decisões já tomadas como guias, referenciais, fardós, nunca camisa-de-força que imobilize a revisão de valores e práticas.

O caráter participativo, articulador, mobilizador de toda a comunidade escolar é outro princípio necessário à prática do planejamento. Este ato apresenta-se como um processo coletivo de “construção de idéias e práticas” (ibid., p. 56).

O registro das formulações decorrentes desse compartilhamento de intenções e ações, sob a forma de planos e ou projetos, assegura, não só a memória, como também a possibilidade de socializar o trabalho realizado. Nesse sentido, a formalização apresenta-se como mais um princípio inerente à organização do trabalho escolar.

A coerência, outra marca do planejamento, é entendida como uma relação de concordância que envolve a reciprocidade entre os diferentes elementos que compõem um mesmo plano (objetivos, conteúdos, metodologia, recursos e avaliação); os vários planos de ensino entre si (de curso, de unidade e de aula); os planos de ensino e o Projeto Político-Pedagógico. Este último, um dos “elementos constitutivos da identidade da escola” (SILVA, 2002, p. 62).

A objetividade e a ousadia, princípios típicos de um bom planejamento, fazem referência a pensar com os pés no chão, com possibilidades reais de sair do papel e da gaveta e, ao mesmo tempo, de desencadear mudanças.

Assinala, pois, a necessidade e a possibilidade de projetar ações claras voltadas para a superação do real, mediante o delineamento de alternativas e condições materiais de trabalho e de funcionamento da escola. Em síntese, a objetividade e a ousadia apontam para o ser e o vir-a-ser como eixos fundamentais de uma prática planejada que se pretende transformadora.

4.3. Momentos do planejamento – um *continuum* permeado de interseções

Quase sempre o momento de planejamento na escola começa pela apresentação do calendário letivo, pela exposição de alguns informes do interesse de todos e pela composição de pequenos grupos de professores para organizar o trabalho pedagógico que será desenvolvido em cada série, ciclo, área ou disciplina. Uma vez divididos em grupos, os professores listam e distribuem os conteúdos no tempo curricular de que dispõem. Esta parece ser a regra geral do planejamento na escola, com pouca variação na sucessão dos fatos aqui descritos.

O que os professores têm em mãos para dar início a este trabalho? Alguns livros didáticos (que em sua maioria constam sugestões de planos de trabalho), cópias de planos anteriores, bem como formulários e planilhas para serem preenchidos durante a sessão de trabalho. Com quem os docentes da escola pública contam para a realização da tarefa que lhes foi solicitada? É possível que com o diretor ou o coordenador pedagógico que, mesmo não podendo estar presentes durante todo o período de planejamento, porque outras urgências os aguardam, declararam aberta a semana pedagógica, expõem avisos e solicitações, organizam os grupos de trabalho, e, retornam ao final do dia para o recebimento e arquivio dos planos produzidos.

Estramos sendo severos e injustos na descrição dos fatos? É provável que as duas coisas. Sabemos que as ex-

ções existem, mas este ainda é o quadro que predomina. Cabe-nos entender seus determinantes e buscar possíveis saídas, com vistas a uma prática do planejamento na qual o professor se reconheça autor e ator de seu fazer profissional. Nessa perspectiva, seu conteúdo e sua forma precisam considerar as necessidades e os desafios cotidianos, bem como as expectativas e sugestões daqueles que o constroem.

Outras indagações também se impõem: O Projeto Político-Pedagógico da escola é do conhecimento e aprovação de todos? Ele está presente nos momentos de planejamento? Os professores avaliaram o trabalho realizado no período letivo anterior? Refletem sobre possíveis acertos e erros?

Apresentamos estas questões para reafirmarmos a seguinte tese: o planejamento não se inicia e nem se esgota na tarefa de elaboração de planos. Por não possuir um fim em si mesmo, toma a avaliação de experiências anteriores e o Projeto Político-Pedagógico da escola como elementos essenciais à edificação coletiva do novo. A avaliação, portanto, permeia todos os momentos do planejamento. Na fase anterior à sistematização dos planos (avaliação diagnóstica), durante sua execução (avaliação formativa ou de processo) e ao término do trabalho realizado (avaliação do resultado). Só ela apresentará as informações necessárias ao planejamento e replanejamento da nossa prática, sem precisarmos comecar da estaca zero.

Desta forma, o planejamento se inicia com o diagnóstico da realidade sobre a qual iremos agir; intervir; alterar. De posse destes dados iniciais, passamos à fase da estruturação da ação pretendida, definindo cada um dos elementos do processo de ensino, a saber: os objetivos que almejamos alcançar com o trabalho empreendido; os conteúdos ou temáticas a serem exploradas; os procedi-

mentos didáticos a serem vivenciados; os recursos didáticos necessários às ações pretendidas; e a sistemática de avaliação da aprendizagem.

Uma vez realizado o diagnóstico da realidade e a sistematização do plano é chegada a hora de executá-lo. Nessa fase, novas informações chegam e situações não previstas poderão acontecer. O que fazer? Ignorar o planejado e assumir a posição corrente do “não adianta planejar” ou recorrer ao princípio da flexibilidade e fazer as necessárias correções do percurso? É nesse momento que o planejamento se revela como processo, movimento, atividade contínua e contingente.

Executado o trabalho, retomamos o próprio plano, analisando sua concretização, as condições de executibilidade, os resultados da aprendizagem dos alunos e o nosso desempenho como docentes. Tudo isso com vistas ao aperfeiçoamento de nossas práticas, o que exige um replanejamento.

A descrição das etapas do ato de organizar a ação didática do professor – diagnóstico, planejamento, execução, avaliação e replanejamento – mostra que elas não se constituem de modo estanque, mas momentos vividos num *continuum* permeado de interseções.

4.4. Os sujeitos do planejamento

Planejar não é um ato neutro. Esta atividade, historicamente situada, serve tanto para a manutenção do *status quo* quanto para a mudança, conforme adverte Albuquerque (2005). Esta compreensão é fundamental para pensarmos o ato de planejar em educação.

O professor é uma das pessoas responsáveis pela organização do trabalho educativo no âmbito da escola e da sala de aula. Nesse sentido, o planejamento se apresenta como espaço em que ele exerce seu poder de

intervenção sobre os contornos e rumos do fazer pedagógico e didático. Tal atuação se concretiza por meio de sua participação no delineamento, atualização e revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPP), bem como no planejamento de ensino, isto é, de sua ação didática propriamente dita.

Do planejamento institucional ou escolar têm se ocupado, principalmente, os responsáveis pela direção e coordenação pedagógica da unidade de ensino, mediante a elaboração do Regimento, do Projeto Político-Pedagógico e de outros instrumentos, a exemplo do Plano de Desenvolvimento da Escola. Um terceiro grupo, composto predominantemente por técnicos e especialistas a serviço do Poder Público (local, estadual e federal), responde pela elaboração de programas e projetos que irão materializar a política e o planejamento educacional.

A caracterização dos sujeitos e dos diferentes níveis de planejamento nos remete à imagem de uma pirâmide, por consequente, de uma prática hierarquizada. Tal fato, ao evidenciar a divisão social do trabalho, expressa na dicotomia entre quem pensa e decide e quem acata e executa, revela a intrincada rede de relações entre sociedade e educação. Ao mesmo tempo, nos incita a assumir uma postura vigilante e crítica frente aos paradoxos das diretrizes educacionais em curso. Esta, de um lado, exalta a escola como espaço de definição de rumos (ALBUQUERQUE, 2005) e o professor como profissional reflexivo, autônomo e formador de sujeitos participativos; de outro, tende a reduzir o papel dessa instância no processo decisório ao nível gerencial e operacional e a atribuir aos docentes uma ação meramente executora.

Ultrapassar o discurso do reconhecimento das mútuas relações entre planejamento educacional, institucional e de ensino nos parece fundamental para a construção de uma prática que possibilite a escola e aos seus profes-

sores atuarem com autonomia no delineamento de seu trabalho. Para além de uma obrigação, faz-se necessário entender e participar do planejamento em seus diferentes níveis como um direito que deve ser conquistado.

Alguns avanços nessa direção podem ser contabilizados. Silva (2002), recorrendo a Lei Nº 9.394/96 (Artigos 14 e 15), nos lembra que a presença docente na gestão da educação – efetivada na construção do projeto pedagógico da escola e na constituição dos conselhos escolares – é direito e dever instituídos. Outra iniciativa em curso que concorre nessa perspectiva encontra-se na realização, de um número cada vez maior, de fóruns, conferências e congressos de educação nas escolas e nos municípios, mobilizando pais, alunos e professores para discutir o projeto da escola e da educação que queremos.

Na superação de práticas individuais e formais de planejamento e na constituição de experiências coletivas e interdisciplinares consiste o desafio da educação que se pretende crítica e transformadora. Nesse sentido, argumentamos em favor de um planejamento participativo e contextualizado com as demandas da escola, dos professores e dos alunos como prática a ser consolidada. Uma ação desse tipo exige tempo, condições objetivas de estudo e de trabalho; orientação, apoio e coordenação pedagógica efetivas. Pressupõe que os professores e os demais sujeitos da comunidade escolar se sintam aceitos, reconhecidos, pertencentes ao grupo. Estamos falando do sentimento de segurança e estabilidade como condição de permanência e continuidade do trabalho iniciado. Reclama a necessidade do conhecimento técnico, que facilita a elaboração e o registro de planos, apontando como imprescindível à clareza teórica sobre o destino que queremos dar à nossa ação docente.

4.5. Planejando as situações de ensino – elementos a considerar

A tarefa de planejar a ação docente envolve refletir sobre o para quê, o quê, como e com quem ensinar e sobre os resultados das ações empreendidas. As respostas a esses questionamentos traduzem os elementos constituintes dos planos, a saber: objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos e sistemática de avaliação. Todos estes componentes estão presentes nos planos de ensino, seja de curso ou disciplina, de unidade ou de aula, conforme destacamos a seguir.

• Os objetivos

Os objetivos dizem respeito ao destino, aos resultados e propósitos da nossa ação. Expressam valores, idéias, crenças, projetos sobre o que é e o que deve ser, não só o aluno, mas o homem e a sociedade. Nesse sentido, cabe-nos indagar: em algum momento, paramos para pensar sobre o que esperamos do nosso aluno? O que ele precisa saber, fazer ou ser? O que queremos quando definimos o objetivo de tornar o aluno um ser participativo, crítico, criativo, autônomo, cidadão? Este propósito – incluso em um grande número de planos e documentos do professor e da escola – denota sinais de que os fins últimos do nosso trabalho estão extrapolando os limites das disciplinas curriculares e da sala-de-aula?

Esperamos que sim, pois se faz necessária à superação das marcas de uma prática pedagógica tradicional, pautada por objetivos sem referência de tempo e espaço; que privilegiem os aspectos cognitivos em detrimento da formação de valores; restritos a ações observáveis, mensuráveis; que reforcem comportamentos como a adaptação e a acomodação; meramente formais, sem pretensões de sair do papel; que traduzem muito mais

a preocupação burocrática de fazer cumprir o programa da disciplina e o calendário escolar.

Se estes são objetivos que reforçam um modelo de sociedade e educação reformista, quais fins precisam orientar uma prática que se pretende transformadora? Objetivos que revelem o intuito de levar o aluno a tomar posse do conhecimento científico e universal para uso nas suas lutas sociais cotidianas; que contribuam com o seu processo de desalienação, propiciando o exercício de práticas cidadãs e democráticas, de autoconhecimento e realização pessoal; que o ajude a se libertar do preconceito, do medo, da ignorância, da sensação de incapacidade e de impossibilidade de reverter as mais variadas situações de opressão e marginalidade as quais possa estar submetido.

Mas como converter os objetivos de uma disciplina ou área do conhecimento nesses fins? Qual poderá ser o papel da Matemática, da História, da Química, da Geografia e da Educação Física, por exemplo? Nós, professores, descobriremos o para quê da nossa matéria de ensino à medida que a percebermos não como um fim em si mesma, mas como um meio para consecução de projetos maiores. Estaremos mais próximos destes propósitos quando formos capazes de transformar a prática pedagógica pela compreensão dos postulados e princípios que a orientam, e não pelas normas e regras que a determinam.

Os objetivos são horizonte e alicerce, fundamento e guia da nossa prática. São expressos nos planos por meio de verbos no infinitivo que traduzem comportamentos, habilidades, atitudes e competência esperadas do aluno. Indicam propósitos amplos e específicos. O primeiro, também denominado de objetivo geral ou formativo (LIBÂNEO, 1994), refere-se à formação de atitudes, convicções e valores; não são alcançáveis de imediato e nem de fácil constatação. Os objetivos específicos sinalizam propósitos atingíveis e observáveis pelo professor,

a serem alcançados no tempo e nas condições em que se realiza o ensino; constituem um desdobramento dos objetivos gerais. Podemos dizer que na disciplina de Pesquisa Educacional, por exemplo, um dos objetivos gerais em torno da aprendizagem do aluno é que ele seja capaz de demonstrar postura investigativa. Neste caso, cabe como objetivos específicos: a) elaborar questões acerca da temática em estudo; b) construir hipóteses sobre os problemas formulados; c) colher dados que possam responder aos problemas levantados; d) sistematizar, analisar e socializar os resultados do estudo.

Uma vez definido aonde queremos chegar, encontraremos com mais facilidade o caminho. Essa descoberta implica, por sua vez, mudança da forma como concebemos e trabalhamos o saber escolar, os conteúdos de ensino.

• Os conteúdos

No geral, os conteúdos escolares continuam dissociados do contexto social e da capacidade cognitiva dos alunos, mesmo depois dos alertas de Dewey, Piaget e de tantos outros expoentes escolanovistas para a atenção aos interesses, ritmos e fases do desenvolvimento cognitivo do educando. Continuam definidos e organizados *a priori* nos livros didáticos e currículos escolares, mesmo após os reclamos de Paulo Freire acerca dos riscos de uma invasão cultural e do relato de sua experiência acerca do levantamento do universo vocabular dos alunos.

Assim, os conteúdos permanecem impostos e tratados como verdades absolutas, neutros e isentos de pretensões políticas, apesar da contribuição de Bourdieu e Passeron, Althusser, Baudelot e Establiet ao sistematizarem a teoria da Violência Simbólica da Escola, enquanto Aparelho Ideológico do Estado e da Escola Dualista, respectivamente. Aparecem na prática escolar reduzidos à natureza concei-

tual e deixam à margem do processo de ensino e de aprendizagem, os conteúdos atitudinais e procedimentais.

Visando à superação dessa postura acrítica, é preciso pôr em xeque os critérios de seleção, organização e trabalho com os saberes escolares. Alguns livros de Didática apontam a significação, a utilidade e a adequação à realidade do aluno como critérios para selecionar estes conteúdos.

A respeito dos saberes acadêmicos, científicos, universais, verdadeiros, cabe interrogar: os conteúdos retratam qual verdade? Sabemos que tornar o conteúdo significativo para o aluno requer respostas às necessidades e interesses deste. Mas a qual aluno estramos nos referindo? O que supomos como sendo seus interesses e necessidades individuais e de classe? Se o conhecimento útil requer possibilidade de uso/aplicação em novas situações, quais seriam elas? Estramos focalizando situações imediatas, utilitaristas, instrumentais, pragmáticas ou as de natureza abrangente e coletiva? Se o conteúdo precisa estar adequado às estruturas mentais e à realidade social do aluno, como tratar a adaptação curricular? Como superar as dicotomias saber local-universal, quantidade-qualidade?

Devemos atentar, ainda, para uma organização curricular que considere a graduação das dificuldades conceituais, a necessária continuidade dos estudos para o aprofundamento das questões trabalhadas e a integração dos conteúdos como garantia de construção de um saber articulado, interdisciplinar. Nesse sentido, precisamos a adoção da dimensão crítico-social dos conteúdos que os toma como uma estratégia de luta social tão importante quanto a consciência e a prática política, mas que, diferente da tendência pedagógica tradicional, os quer apropriados de forma crítica pelos alunos.

• A metodologia

Entendemos ser necessário romper com a concepção tecnicista de aprendizagem que ainda sustenta nossas práticas de ensino. É preciso pautar nosso fazer docente na compreensão da aprendizagem como ato coletivo e contínuo, ir além da ação metodológica restrita à exposição verbal e aos exercícios de fixação. Práticas orientadas para a atividade intelectual dos alunos por meio da problematização, análise e confronto da experiência social desses sujeitos com os conteúdos escolares pode transformar a rotina pedagógica em ação didática geradora de desafios à aprendizagem, em espaços de interação e livre expressão.

As considerações feitas até aqui mostram que não podemos ignorar a relação existente entre as estratégias de ensino, os objetivos, os conteúdos e os pressupostos de aprendizagem. Para melhor percebermos essas articulações pensemos no seguinte exemplo: compreender o planejamento como atividade de organização do trabalho docente, identificando seus níveis, etapas e elementos apresentam-se como objetivos deste capítulo. Desse modo, a abordagem do tema central – o planejamento da ação docente – contemplou os seguintes subtemas: a importância do planejamento na prática educativa, suas fases, níveis e elementos. Em uma situação de aula que toma como referência esses objetivos e conteúdos programáticos, as estratégias poderiam se configurar no estudo do texto-base e na análise e elaboração coletiva de planos e projetos de ensino.

Ainda sobre a necessária coerência entre objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos, cabe indagar sobre o papel e o espaço reservado aos recursos didáticos. Podemos dizer que estes funcionam como atores coadjuvantes, ou seja, meios, materiais, instrumentos, suportes à ação docente. Como tal, o seu papel será o de,

não só, ilustrar, reforçar ou tornar concreto os dizeres do professor, mas, sobretudo, o de provocar desafios e oportunidades de aprofundamento e contraposição aos saberes professados como incontestáveis. No caso do exemplo anterior, o texto-base, os planos e os projetos de ensino apresentam-se como recursos didáticos a que recorremos para materializar as estratégias de ensino.

Faz-se oportuno registrar outras questões: quais recursos favorecem a descoberta, a reflexão, a interação sujeito-sujeito e sujeitos-conhecimento? Os recursos são condizentes com os objetivos, com a natureza do conteúdo que trabalhamos, com o perfil cognitivo dos alunos, com as atividades propostas e o tempo disponível? Adequado, também, seria considerarmos o uso dos recursos não como meios para assegurar simpatias ou seguir modismos, mas para fazermos chegar às aulas a realidade com todas as suas contradições. Para tanto, precisamos ponderar sobre a utilização de equipamentos e meios para além dos ditos pedagógicos e educativos produzidos pela indústria do material didático. É fundamental discernir o moderno do verdadeiramente novo em educação.

• A avaliação da aprendizagem

A sistemática de avaliação da aprendizagem é outro elemento constitutivo dos planos de ensino. Defini-la é, num primeiro momento, explicitar o seu papel nos processos formativos. É posicionar-se sobre pressupostos, critérios, instrumentos e periodicidade em que deve acontecer. É definir, ainda, a forma e o tempo para recuperar a aprendizagem.

Pensar sobre o papel que a avaliação cumpre na educação escolar é tentar responder a um antigo, mas sempre atual desafio proposto por Luckesi (1996, p. 85): "verificação ou avaliação: o que pratica a escola?" A avaliação que adotamos é do tipo diagnóstica, formativa ou

somativa? Sua função é de acompanhar e corrigir o processo? Medir os resultados finais ou ambas as funções? Afinal, a avaliação contínua e processual dispensa a avaliação de resultados?

Segundo Luckesi é corrente a utilização da avaliação como mero instrumento de verificação do conhecimento acumulado pelo aluno visando a sua classificação em apto ou não apto, e, assim, promovê-lo ou retê-lo em uma seqüência de estudos. Neste caso, como adverte o autor, estamos adotando a prática da verificação e não da avaliação, que assume o caráter de fim em si mesma e não de meio para a consecução do objetivo maior da escola – a efetiva aprendizagem. Esta função da avaliação é denominada de função somativa ou classificatória.

Estrabelecer critérios avaliativos nos exige clareza quanto aos objetivos visados para, a partir deles, apontarmos o que será avaliado. Os critérios dizem respeito aos conceitos, atitudes e habilidades a serem demonstrados pelos alunos quando submetidos à avaliação. Imaginemos uma situação de ensino cujo objetivo seja conhecer o ciclo da água. Neste caso, a avaliação da aprendizagem deve considerar como critérios a capacidade do aluno de identificação dos diferentes momentos deste ciclo, a caracterização e a representação gráfica dos mesmos com suas respectivas conexões. Quando, por exemplo, a intenção do professor é avaliar a fluência leitora do aluno, os critérios a serem observados devem fazer referência à tradução correta do código escrito, a pontuação e a entonação de voz. Enfim, a avaliação não se faz subjetivamente, pois independente do instrumento empregado ela é balizada por determinados parâmetros, os quais norteiam a apreciação docente.

A avaliação, portanto, precisa ser abrangente, tomar o indivíduo como um todo. Seus critérios devem contemplar não só a habilidade de reter conhecimento,

mas de processá-lo, construí-lo, utilizá-lo em situações reais de vida. Nesse sentido, vem se destacando a avaliação com foco na capacidade do aluno de conviver, colaborar e de se posicionar diante de idéias e situações.

Concebendo o aluno como um ser integral, pontuando a participação, o interesse, o seu comprometimento como condutas relevantes, constatamos a insuficiência da prova escrita como o único meio legítimo de avaliação. Tal fato nos coloca diante do desafio de definirmos instrumentos de avaliação coerentes com essa compreensão. E quais outros meios ou procedimentos podemos utilizar? O rol de possibilidades é extenso. Os exercícios diários, os trabalhos individuais e de equipe, os portfólios, a auto-avaliação, a avaliação grupal e a observação planejada e sistemática do desempenho do aluno são algumas das alternativas existentes.

Estes novos instrumentos de avaliação, ao mesmo tempo em que têm renovado a prática pedagógica, também têm sido objeto de equívocos e desafios. O primeiro deles diz respeito à substituição de toda e qualquer modalidade de avaliação ao final de uma seqüência ou período de estudo por exercícios e atividades no decorrer do processo, justificada como uma avaliação contínua e processual. A nosso ver as avaliações parciais não dispensam, necessariamente, as avaliações finais. Os objetivos desta última é, sobretudo, identificar o que foi e o que não foi aprendido, as dificuldades dos alunos ou os porquês da não aprendizagem, as ações do professor que não acarretaram o resultado esperado e as que valem a pena realizar novamente. O segundo equívoco, desdobramento do primeiro, refere-se à aversão às provas escritas. É certo que hoje empregamos um elenco mais amplo de meios e situações de avaliação da aprendizagem, mas é perceptível também a recusa e a negação do valor da prova escrita por um grande número de professores. Se-

ria o receio de parecermos tradicionais, contudísticos? Ou não mais acreditamos no poder deste instrumento para avaliarmos operações mentais mais complexas?

A interpretação e a ordenação de idéias, a argumentação, a capacidade de tecer relações, fazer análise, compor sínteses são algumas das muitas operações de pensamento importantes e possíveis de exercício e avaliação. Entendemos que as provas escritas, sejam elas com questões abertas (dissertativas ou discursivas) ou fechadas (objetivas), permitem observar o desenvolvimento de tais competências. Ademais, não podemos esquecer que as situações avaliativas as quais nos submetemos fora do ambiente escolar privilegiavam este instrumento e os critérios de avaliação aqui discutidos.

Para as situações de impasse acerca do desempenho discente no contexto escolar a experiência dos Conselhos de Classe tem se apresentado como uma via de coletivizar a análise dos resultados e a proposição de medidas de recuperação. Este espaço exige cuidados, pois, embora pensado originalmente para possibilitar ao professor outro olhar sobre o aluno e sua aprendizagem, ele vem se configurando em instância de um veredicto final: ora usurpando do professor a tarefa de emitir parecer de desempenho dos seus alunos, ora referendando sentenças arbitrárias e unilaterais deste. Unilaterais porque quase sempre o Conselho de Classe representa o olhar do corpo docente, já que suas portas estão cerradas à participação da representação discente e da família em questão.

O que estamos falando sobre este *loas* de avaliação soa como demagógico ou encontra alguma ressonância com sua vivência em seu contexto de trabalho? Ficar atento, pois a construção de experiências e espaços avaliativos democráticos é fundamental e tarefa de todos!

Outra possibilidade de democratizarmos os espaços de avaliação da aprendizagem se apresenta na

auto-avaliação, que se caracteriza como um olhar sobre nós mesmos, uma situação avaliativa liberta da prática convencional, em que um atribui nota ou conceito a outros pela via da quantificação dos conhecimentos aprendidos. Não se trata de um exercício simples, reduzido a mera mensuração do nosso próprio desempenho. Como qualquer outro procedimento, ele se sustenta em critérios prévios e coletivamente estabelecidos; reclama, sobretudo, uma reflexão ética sobre nossas realizações, conquistas, dificuldades e inquietações; implica uma revisão dos compromissos anteriormente assumidos, efetivados ou não.

A atribuição de um conceito ou nota, posterior a este auto-exame crítico, é secundária, embora seja necessário dimensioná-lo. No quadro a seguir destacamos alguns aspectos que podem ser considerados em uma situação de auto-avaliação.

Rotero de Auto-Avaliação

A auto-avaliação é uma boa oportunidade para refletirmos sobre nosso desempenho e crescimento pessoal. Ela exige transparência e honestidade. Afinal, o nosso objetivo é crescer e fazer as correções necessárias ao percurso do nosso aprendizado. Aproveite este momento para ponderar sobre estas e outras questões que lhe possam ocorrer:

- Fui assíduo e pontual?
- Realizei as leituras e atividades solicitadas?
- Particpei dos debates e discussões promovidas?
- Colaborei com os colegas nos trabalhos de grupo?
- Consegui compreender e sistematizar as temáticas e questões trabalhadas?

Não esqueça também de refletir sobre:

- Os avanços, as conquistas e as aprendizagens que foram significativas para você.
- As dificuldades, inquietações ou dúvidas que ainda persistem.

Agora, depois desse auto-exame, atribua a você mesmo uma nota (de 0 a 10). Tomando como referência os questionamentos acima sugeridos, apresente considerações a respeito de seu crescimento durante o processo formativo vivenciado.

Nota: _____

Considerações: _____

Como vimos, a avaliação é um elemento do planejamento sob o qual recai a tarefa de definir e redefinir o processo de ensino, por conseguinte, o fazer pedagógico do professor em contexto. Para tanto, um cuidado necessário diz respeito às formas de registro dos resultados da avaliação por parte dos professores, sobretudo quando esta prática se desenvolve numa perspectiva processual. O velho e conhecido boletim não é a única possibilidade, tão pouco suficiente para traduzir a trajetória da aprendizagem discente; bem como para alimentar possíveis revisões na prática de ensino do professor. Explorar outras formas de registros e comunicação dos resultados da avaliação impõe-se como um desafio. O uso de diários, de relatórios individuais e coletivos, constituem alternativas de grande potencial, embora solicitem condições de trabalho e apoio institucional nem sempre presentes no contexto escolar.

Pensar sobre os objetivos, conteúdos escolares, procedimentos e recursos metodológicos e a avaliação da aprendizagem é condição para pensarmos a direção do nosso trabalho. Do contrário, ficaremos entregues aos rumos e condições estabelecidas por outros.



Síntese do Capítulo

O texto parte de algumas indagações utilizadas como pretexto para o debate sobre o planejamento, tomando por base alguns relatos colhidos pelas autoras em suas itinerâncias pelo espaço da escola pública. Advogando em favor de uma perspectiva transformadora de educação, discute sobre o sentido do ato de planejar, tece considerações acerca dos princípios que orientam o planejamento, identificando seus níveis, etapas e os sujeitos responsáveis por sua elaboração. O exame dos elementos constituintes dos planos de ensino – objetivos, conteúdos, metodologia, recursos e avaliação – explicita alguns dos desafios da or-

ganização do trabalho docente, os quais devem ser enfrentados pelo coletivo da escola.



Atividades

1. Como ressaltamos no texto, o planejamento ocorre em três níveis: macro, referindo-se à definição das políticas educacionais federais, estaduais e municipais; intermediário, abrangendo a elaboração da proposta pedagógica e dos planos de ação das instituições; e, micro, quando planejamos as situações de ensino. Níveis diferentes, carregados de especificidades, mas profundamente interligados. Nesse sentido, colete artigos e documentos que expressem a política educacional do país, do estado e do município, construindo, com este material, um grande painel. Exponha o material e analise com a turma as implicações destas políticas na forma de organização e funcionamento das escolas, e, mais especificamente, no fazer pedagógico dos professores.
2. O projeto didático ou de ensino é uma modalidade de planejamento que vem sendo vivenciada por muitas unidades escolares. Considerando este fato, convide alguém para socializar com a turma a experiência de uma instituição escolar quanto ao processo de elaboração e vivência de projetos. Durante a atividade, explore os referenciais teóricos, a estrutura e o processo de planejamento do mesmo.
3. Traga para a sala planos de aula elaborados por você ou por qualquer outro professor para que sejam analisados coletivamente. Apresentamos a seguir alguns aspectos que devem ser alvo de atenção. De início, discuta o roteiro com seus colegas de equipe visando a conhecer a proposta e, se necessário, acrescentar outros requisitos. Vejamos:

Plano de Aula – Roteiro de Análise

Um plano de aula traduz uma seqüência didática organizada. Sua análise deve considerar três aspectos fundamentais: a presença dos elementos constitutivos desse instrumento de planejamento, a coerência interna entre estes diferentes elementos, bem como sua redação. Considerando esses aspectos, observe os seguintes pontos:

a) Os dados de identificação do plano:

- Instituição de ensino
- Disciplina
- Professor
- Série/ano/ciclo
- Tempo de duração da aula

b) Os elementos constitutivos do plano:

- Objetivos gerais e específicos
- Conteúdo programático e seu detalhamento em tema central e subtemas
- Desenvolvimento metodológico da aula com explicitação das estratégias de ensino adequadas aos momentos de iniciação, aprofundamento e síntese/culminância.
- Recursos didáticos
- Critérios e instrumentos de avaliação da aprendizagem
- Referências bibliográficas.

c) A coerência interna entre os elementos do plano

- Objetivos e conteúdo
- Conteúdo e série/ano/ciclo de ensino a que se destina
- Conteúdo e prática social e cotidiana dos alunos
- Atividades previstas e a duração da aula
- Atividades e os recursos didáticos utilizados
- Objetivos, critérios e instrumentos de avaliação.

d) A redação do plano

- Objetividade (texto sucinto e preciso)
- Clareza das ideias (de fácil entendimento)
- Correção do texto.



Bibliografia Comentada

ARAUJO, Ulisses F. Temas transversais e a estratégia de projetos. São Paulo: Moderna, 2003 (Coleção Cotidiano e escolar). Com o argumento de que a estratégia de projetos constitui forma essencial para o ensino dos temas transversais em educação, o autor discute o princípio da transversalidade como caminho de superação de uma forma de organização curricular disciplinar.

O texto é de fácil compreensão, relata uma experiência de projeto desenvolvido em sala de aula da 4ª série do ensino fundamental, acrescida de uma entrevista com as dúvidas mais freqüentes dos professores sobre o tema.

LACERDA, Cecília Rosa. Cecília. Projeto Político-Pedagógico: construção, pesquisa e avaliação. Fortaleza, CE: LCR, 2004. O livro registra as reflexões feitas pelos educadores de uma escola pública estadual de ensino fundamental e médio, localizada em um município cearense, no decorrer do processo de construção coletiva do seu Projeto Político-Pedagógico, revelando as concepções, significados, características e desafios a ele atribuídas.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003. O livro contribui para a reflexão em torno da necessária ruptura da cultura de exames predominante na prática escolar. Propõe uma cultura de avaliação diagnóstica e incluyente, norteadora, portanto, de uma prática docente preocupada com o desenvolvimento da aprendizagem significativa por parte dos alunos.