

Editor:
João Guizzo

Redação:
José Antônio dos Santos
Maria Izabel Simões Gonçalves

Paginção:
Marco Antonio Fernandes

Capa:
Projeto Gráfico: Ary Normanha
Editoração Eletrônica: Zig Zag



IMPRESSÃO E ACABAMENTO
Berlita Gráfica e Editora Ltda.

ISBN 85 08 04828 6

2002

Todos os direitos reservados pela Editora Ática
Rua Baía de Iguape, 110 – CEP 01507-900
Caixa Postal 2937 – CEP 01055-970

São Paulo – SP
Tel: 0XX 11 3346-3000 – Fax: 0XX 11 3277-4146
Internet: <http://www.atica.com.br>
e-mail: editora@atica.com.br

Regina Célia Cognoux Harrell
⇒ Curso de Ortografia -

3ª Edição

Este livro é dedicado ao meu pai Helton e à
minha mãe Maria Célia, em agradecimento pelo
apoio e incentivo que sempre me deram.

Capítulo 5

A formulação de objetivos educacionais

1. A importância do estabelecimento de objetivos para a ação pedagógica

A ação, como sinônimo de atividade, é inerente ao ser humano. O homem é um ser que pensa e age. Um documento hindu, de origem milenar, denominado *Bhagavad gita*, refere-se ao ser humano como sendo uma criatura engajada na ação, pois "mesmo sua vida física não saberia sobreviver sem ação" (*Bhagavad gita*, Capítulo III, versículos 6-8-47). E se o homem age, ele o faz em função de uma finalidade a ser alcançada. Em geral, o ser humano age tendo em vista um propósito, isto é, ele é impulsionado para a ação visando a consecução de objetivos. É por isso que se diz que a atividade humana é finalista, ou seja, supõe fins a atingir.

A educação, sendo uma atividade humana, também se realiza em função de propósitos e metas. Assim, no processo pedagógico, a atuação de educadores e educandos está voltada para a consecução de objetivos.

Aristóteles, quatro séculos antes de Cristo, dava um conselho a seus contemporâneos que pode servir de orientação aos homens de todos os tempos: "o importante é que em todos os nossos atos tenhamos um fim definido que almejamos conseguir... à maneira dos arquetiros que apontam para um alvo bem assinalado"¹. Por

outro lado, Montaigne, nos seus *Ensaíes*, escritos no século XVI d.C., já nos lembrava que "nenhum vento ajuda a quem não sabe a que porto deverá velejar".

Por isso "o professor consciencioso, quando entra numa sala de aula, geralmente sabe o que pretende conseguir, isto é, ao iniciar seu trabalho, ele já tem em mente, ainda que de maneira implícita, os objetivos a serem atingidos. Ele sabe que, se desenvolver um trabalho sem ter um alvo definido, corre o risco de fracassar, assim como um barco sem rumo corre o perigo de perder-se em alto-mar. Mas não basta apenas ter uma vaga noção dos objetivos. É preciso explicitá-los, isto é, especificá-los de forma clara e precisa, para que eles possam realmente orientar e direcionar as atividades de ensino-aprendizagem (...). A elaboração do plano de ensino e a definição de objetivos tornaram-se importantes sobretudo a partir da ampliação do conceito de aprendizagem, pois, atualmente, aprender é considerado algo mais do que a simples memorização de informações. A formulação de objetivos de ensino consiste na definição de todos os comportamentos que podem modificar-se como resultado da aprendizagem"².

Portanto, a formulação explícita dos objetivos educacionais dá segurança ao educador, pois orienta sua atuação pedagógica, ajudando-o na seleção dos meios mais adequados para realizar o seu trabalho.

2. Os objetivos educacionais e seus níveis

Objetivo "é a descrição clara do que se pretende alcançar como resultado da nossa atividade"³.

Também o educador espera atingir certos resultados, em decorrência de sua atuação pedagógica. Assim, o professor, na interação com seus alunos, faz uso dos meios (métodos e materiais de ensino) mais adequados para alcançar os resultados anteriormente previstos.

Portanto, objetivos educacionais são os resultados desejados e previstos para a ação educativa. São os resultados que o educador espera alcançar com a atividade pedagógica.

¹ Aristóteles, *Ética a Nicômaco*, Livro I, capítulo 1.

² *Análise do processo ensino-aprendizagem*, p. 29-30.

³ Cláudio Pileti, *Didática geral*, p. 65.

"Os objetivos da educação resultam da filosofia que orienta a vida dentro de uma cultura. Representam os atributos que a sociedade espera e necessita encontrar em seus membros, delineiam o perfil do homem que a sociedade espera formar."⁴

Os objetivos educacionais podem ser expressos em dois níveis:

- a) *Objetivos gerais* — São aqueles previstos para um determinado grau ou ciclo, uma escola ou uma certa área de estudos, e que serão alcançados a longo prazo.
- b) *Objetivos específicos* — São aqueles definidos especificamente para uma disciplina, uma unidade de ensino ou uma aula. Consistem no desdobramento e na operacionalização dos objetivos gerais.

O objetivo específico é, às vezes, também chamado de comportamental ou instrucional, porque ele é formulado de modo a indicar os comportamentos observáveis no aluno.

3. Um pouco de história

Durante as décadas de 1960 e 1970, predominou uma visão tecnicista de educação, baseada numa concepção comportamentista do homem e do mundo.

A concepção tecnicista da educação enfatizava o papel do especialista de educação como planejador, e do professor como o elemento que iria operacionalizar esse planejamento. Valorizava muito o produto da educação, em geral, e do ensino, em especial. Por esse motivo, os livros que veiculavam essa concepção incluíam com frequência, em sua terminologia, palavras como *produtividade*, *eficiência*, *eficácia*.

Essa concepção de educação ressaltava a importância da definição dos objetivos tanto da educação como do processo ensino-aprendizagem. Por isso, nesse período, foram publicados vários livros, baseados no ponto de vista tecnicista, tratando da elaboração dos objetivos. As obras de autores como Ralph Tyler, Robert Mager, Benjamin Bloom e James Popham passaram a fazer parte da literatura pedagógica da época.

⁴ Centro de Estudos de Pessoal, *Operacionalização de objetivos educacionais*, p. 11.

Atualmente a corrente tecnicista está superada. No entanto, as idéias desses autores influenciaram durante duas décadas a formulação dos objetivos educacionais.

4. A função dos objetivos específicos

Como vimos no capítulo anterior, deve haver uma unidade e coerência entre as diversas fases do planejamento e execução do trabalho didático, isto é, deve haver uma harmonia e adequação entre a definição de objetivos, a seleção de conteúdos, a escolha de procedimentos de ensino e a determinação das formas de avaliação. Assim, são os objetivos específicos que fornecem uma orientação concreta para a seleção das atividades de ensino-aprendizagem e para a avaliação.

Enquanto os objetivos gerais fornecem diretrizes para a ação educativa como um todo, os objetivos específicos norteiam, de forma mais direta, o processo ensino-aprendizagem.

No que se refere à função dos objetivos específicos, podemos dizer que a elaboração deste tipo de objetivo ajuda o professor a:

- definir os conteúdos a serem dominados, determinando os conhecimentos e conceitos a serem adquiridos e as habilidades a serem desenvolvidas para que o aluno possa aplicar o conteúdo em sua vida prática;
- estabelecer os procedimentos de ensino e selecionar as atividades e experiências de aprendizagem mais relevantes a serem vivenciadas pelos alunos, para que eles possam adquirir as habilidades e assimilar os conhecimentos previstos como necessários, tanto para sua vida prática como para a continuação dos estudos;
- determinar o que e como avaliar, isto é, especificar o conteúdo da avaliação e construir os instrumentos mais adequados para avaliar o que pretende;
- fixar padrões e critérios para avaliar o próprio trabalho docente;
- comunicar de modo mais claro e preciso seus propósitos de ensino aos próprios alunos, aos pais e a outros educadores.

Portanto, a definição dos objetivos em um nível comportamental constitui um recurso útil como elemento orientador das atividades do professor. Além disso, ela facilita a avaliação do aproveitamento do aluno e permite a avaliação do próprio trabalho docente. A formulação dos objetivos comportamentais torna-se, também, um instrumento útil para a comunicação da intenção educacional do professor.

5. Sugestões para definir objetivos específicos

A linguagem usada para expressar um objetivo específico deve ser clara e precisa. Quando as palavras usadas para exprimir um objetivo são ambíguas e imprecisas, ele se torna vago e obscuro, pouco ou nada contribuindo para o trabalho didático.

Um objetivo bem definido torna mais fácil a tarefa do professor de selecionar as atividades docentes e discentes e de estabelecer os procedimentos mais adequados para a concretização do processo ensino-aprendizagem.

Apresentamos, a seguir, algumas sugestões que podem auxiliar o professor na elaboração dos objetivos educacionais:

a) *Desdobrar os objetivos gerais em vários objetivos específicos, a serem alcançados a curto prazo*

Os objetivos gerais são amplos, porque são expressos em termos não observáveis. "Eles são úteis no delineamento inicial de um curso e têm o seu valor como objetivos a serem atingidos a longo prazo, no final do processo educativo. Mas, a curto e médio prazos, eles são de pouco valor, pois devido à sua amplitude não permitem ao professor estabelecer a relação entre o conteúdo a ser ensinado e os objetivos a serem alcançados. Para que possam realmente orientar a ação de professores e alunos, os objetivos gerais devem ser operacionalizados, isto é, desdobrados ou decompostos em comportamentos observáveis, que sirvam de parâmetro para o processo ensino-aprendizagem."⁵

Muitos objetivos específicos podem ser definidos para cada objetivo geral. Como exemplo, podemos citar o objetivo geral "desenvolver a criatividade do aluno". Este é um objetivo geral, a ser atingido a longo prazo, que aparece com frequência nos planos curriculares.

No entanto, é comum o professor ter dificuldade em operacionalizar esse objetivo para lidar com ele a curto prazo, no seu trabalho diário em sala de aula. E o professor pergunta: "Atual, como posso desenvolver a criatividade de meus alunos no dia-a-dia, dentro do grau e da série para a qual leciono?"

Por isso, o primeiro passo a ser dado para desdobrar esse objetivo geral é adaptá-lo ao grau e à série para a qual o professor leciona, isto é, adequá-lo ao nível dos alunos, e harmonizá-lo com o conteúdo a ser desenvolvido.

Por exemplo, se lecionamos para a terceira série do primeiro grau, o objetivo geral "desenvolver a criatividade do aluno" pode ser desdobrado, entre outros, nos objetivos específicos apresentados a seguir. Tais objetivos serão desenvolvidos na sala de aula pelo trabalho docente e discente.

1. Inventar um final diferente para uma história narrada pelo professor
2. Citar três usos diferentes do uso convencional para um determinado objeto. Por exemplo:
 - O que posso fazer com um tijolo, além de construir casas e prédios?
 - O que posso fazer com um lápis, além de escrever?
 - O que posso fazer com uma chave, além de abrir e fechar portas?
3. Inventar um diálogo imaginário entre dois objetos, expressando-o por escrito. Por exemplo:
 - O que uma cadeira poderia dizer para uma mesa e vice-versa?
 - O que uma boneca poderia dizer para uma bola e vice-versa?
 - O que um lápis e um caderno poderiam conversar entre si?
 - O que um carro e um ônibus poderiam dizer um para o outro?
4. Fazer um desenho, ilustrando um texto produzido pelo próprio aluno ou uma história lida em classe.
5. Fazer uma dramatização em grupo, representando uma história lida ou inventada pelos próprios alunos.

⁵ Regina Célia Cazaux Heydt, *Avaliação...*, cit., p. 34.

6. Construir uma maquete sobre um conteúdo de estudos sociais ou ciências, desenvolvido em aula, utilizando material de sucata (pedaços de madeira, embalagens plásticas, barbante, palitos de sorvete, tampinhas de garrafa etc.).
7. Elaborar cartazes, individualmente ou em equipes, para decorar a sala de aula, abordando conteúdos de estudos sociais ou ciências desenvolvidos em aula. Por exemplo: um cartaz para divulgar noções de higiene e saúde.
8. Dramatizar o enunciado de um problema de matemática.
9. Inventar e formular por escrito o enunciado de um problema, dada uma certa operação numérica. Por exemplo, a partir de uma operação de divisão $(345 \div 3)$.

Como podemos ver, os objetivos específicos decorrentes da operacionalização de um objetivo geral praticamente se identificam com as atividades a serem realizadas pelos alunos, ajudando o professor a definir seus procedimentos de ensino e a organizar as experiências de aprendizagem mais significativas para alcançar aquele objetivo.

b) *Focalizar o comportamento do aluno e não o do professor*

O objetivo específico não se refere ao comportamento do professor mas o do educando. Ele descreve o comportamento que se espera observar no aluno *em decorrência* da experiência educativa que lhe é proporcionada.

Exemplificando, vamos analisar esses dois grupos de objetivos:

- | | |
|---|---|
| 1 | Ensinar a adição de números de dois algarismos com transporte. |
| 2 | O aluno será capaz de somar números de dois algarismos com transporte. |
| 1 | Introduzir a subtração com reserva. |
| 2 | O aluno será capaz de subtrair um número de um algarismo de outro contendo dois algarismos, com reserva. Exemplo:
$46 - 9 = \square$. |

Palavras como ensinar, transmitir, instruir, introduzir referem-se ao comportamento do professor e não ao do aluno. Por isso, enquanto o primeiro objetivo de cada grupo de dois é alusivo à ação do professor (ensinar, introduzir), o segundo objetivo de cada grupo enfatiza o comportamento do aluno no final da instrução.

c) *Formular cada objetivo de modo que ele descreva apenas um comportamento por vez*

É aconselhável que cada objetivo específico seja elaborado de modo a incluir apenas um resultado de aprendizagem por vez e não uma combinação de vários resultados ao mesmo tempo.

Vejamos agora um exemplo. Para caracterizar o sistema feudal de produção, o aluno será capaz de:

- | | |
|---|---|
| 1 | Conceituar feudalismo como um sistema econômico, político e social. |
| 2 | Descrever as causas da formação do sistema feudal na Europa Ocidental. |
| 3 | Relacionar suas origens com a evolução das instituições merovíngias e carolíngias. |
| 4 | Determinar seus limites temporais, localizando-os na linha do tempo. |
| 5 | Explicar, na estrutura feudal, a relação suserano-vassalo. |
| 6 | Explicar o que é investidura. |
| 7 | Explicar o que é feudo. |
| 8 | Descrever suas características econômicas. |
| 9 | Descrever a estrutura social, identificando a função de cada segmento da sociedade: nobreza, cavalaria, população rural livre, os servos, população urbana. |

Quando o objetivo específico descreve apenas um comportamento por vez, ele se identifica com o conteúdo, e se torna, ele próprio,

prio, o critério de avaliação. Dessa forma, o objetivo específico ajuda o professor a estabelecer os procedimentos de ensino e as atividades de aprendizagem, além de auxiliá-lo na avaliação, permitindo que ele determine, com mais precisão, se o objetivo foi realmente alcançado.

d) *Formular objetivos instrucionais relevantes e úteis, isto é, que envolvam não apenas conhecimento (memorização de informações), mas também, e principalmente, habilidades cognitivas e operações mentais superiores*

Os objetivos instrucionais não devem dar ênfase apenas ao conhecimento de fatos específicos, mas devem focalizar, principalmente, os processos mentais superiores, valorizando os mecanismos mais complexos do pensamento.

Analisemos, a título de exemplo, esses seis grupos de dois objetivos cada um:

- | | |
|---|--|
| 1 | Responder, por escrito, às perguntas feitas sobre um texto lido. |
| 2 | Redigir um texto sobre um assunto lido ou discutido em aula. |
| 1 | Citar a fórmula para calcular a área de paralelogramos. |
| 2 | Calcular a área dos paralelogramos apresentados, dadas as medidas de sua base e de sua altura. |
| 1 | Identificar, entre várias fórmulas apresentadas, a fórmula para calcular a área de uma circunferência. |
| 2 | Resolver problemas, usando a fórmula para calcular a área de uma circunferência. |
| 1 | Relacionar as etapas do método científico. |
| 2 | Aplicar o método científico na resolução de uma situação-problema. |
| 1 | Enumerar as fases de uma unidade de ensino. |
| 2 | Planejar por escrito uma unidade de ensino, de acordo com suas fases. |

O primeiro objetivo de cada grupo se refere apenas à categoria de conhecimento, isto é, à memorização da informação. Já o segundo objetivo focaliza processos mentais superiores, como a *síntese* (presente no segundo objetivo do primeiro grupo) e a *aplicação*, que exige o processo de transferência da aprendizagem (incluída no segundo objetivo dos demais grupos). Quando há uma mobilização dos esquemas operatórios, os mecanismos superiores de pensamento são acionados.

Conclusão

Como vimos no decorrer deste capítulo, a definição dos objetivos educacionais tem um caráter orientador, pois norteia a atuação do educador na sua interação com o educando. O educador precisa saber o que quer atingir com o seu trabalho e onde pretende chegar. Mas para que os objetivos da ação educativa sejam úteis ao trabalho docente, eles não podem ser vagos e imprecisos. Não podem também cair no extremo oposto, isto é, não devem se caracterizar por uma operacionalização extrema nem por uma compartimentalização estagnada, em decorrência de uma visão tecnicista da educação e do ensino. Aliás, o pedagogo deve tomar cuidado com o excesso de tecnicismo, que pode levar a um formalismo exagerado e estéril. Os objetivos educacionais devem ser claros e precisos, sem no entanto cair no formalismo vazio e sem sentido.

Outro aspecto a ser ressaltado é que o professor não deve formular apenas objetivos referentes a conhecimentos de fatos específicos, em detrimento daqueles que enfatizam as operações cognitivas. Deve-se valorizar mais os objetivos que focalizam os processos mentais superiores (compreensão, aplicação, análise, síntese e julgamento), pois estes são mais úteis e significativos para a aprendizagem.

Por último, queremos lembrar que, para a educação escolar ser um instrumento de transformação social, nós, educadores, não podemos perder de vista o objetivo último da ação educativa, que é preparar o jovem para a vida plena da cidadania. Isto supõe formar um cidadão consciente, crítico e participativo, capaz de compreender a realidade em que vive e nela intervir, participando do processo de construção da sociedade.

Resumo

1. A definição dos objetivos educacionais direciona as atividades do educador, auxiliando-o na escolha dos meios mais adequados para realizar o seu trabalho.
2. Os objetivos educacionais podem ser formulados em dois níveis: objetivos gerais e objetivos específicos.
3. Os objetivos específicos consistem na operacionalização dos objetivos gerais. Por isso, fornecem uma orientação concreta para o estabelecimento das atividades de ensino-aprendizagem e para a avaliação.

Atividades

1. Analise, por escrito, a afirmação a seguir:
Objetivos educacionais são "formulações explícitas das mudanças que, se espera, ocorram nos alunos mediante o processo educacional; isto é, dos modos como os alunos modificam seu pensamento, seus sentimentos e suas ações"⁶.
2. Explique a diferença existente entre os objetivos educacionais gerais e os objetivos específicos.
3. Faça por escrito uma síntese das funções dos objetivos específicos, determinando como a sua definição pode auxiliar o professor no seu trabalho didático.

Trabalho em grupo

Desdobre o objetivo geral a seguir em objetivos específicos utilizando as sugestões apresentadas neste capítulo para sua operacionalização:
"Desenvolver a atitude científica, compreendendo o método científico como uma forma de solução de problema".

⁶ Benjamin Bloom et alii, *Taxionomia dos objetivos educacionais*, p. 24.

Observação: O primeiro passo a ser dado para realizar esta atividade é selecionar um grau de ensino e, dentro dele, escolher uma série em particular. Depois, deve-se desdobrar esse objetivo geral em objetivos específicos, operacionalizando-o de acordo com o nível da série escolhida e com o conteúdo a ser desenvolvido. Seguir as recomendações dadas neste capítulo.

Leitura complementar

São os objetivos educacionais necessários?

Sejam eles evidentes ou não, assumidos ou não, os objetivos estão por trás de qualquer decisão ou ação pedagógica. Mesmo que nunca tivéssemos pensado formalmente neles, ainda assim estariam subjacentes à nossa conduta. Torná-los explícitos é, portanto, o primeiro momento da reflexão do educador. É, na verdade, o primeiro compromisso explícito que ele assume com o educando.

A seleção de objetivos é, em si, uma atividade que retira o professor da condição de um tarefeiro alienado e o coloca no papel de definidor de uma realidade que ele mesmo constrói, dentro dos limites de sua sala de aula e cujos reflexos, para a realidade externa, serão garantidos através de cada um dos seus alunos. Por esse motivo, é o seu primeiro compromisso explícito. É a ocasião em que ele determina o que é prioritário, relevante, irrelevante, dispensável, útil ou inútil. Daí se constituir num momento que remete o professor para além da ação mecânica de pregador de informações.

Explicitar os objetivos, além de permitir que as experiências sejam dirigidas e selecionadas, de modo a garantir condições mais adequadas de aprendizagem e avaliação, responde ao professor mais ansioso, sua dúvida cotidiana: "Mas, afinal, o que faço eu aqui?" Neste primeiro momento de reflexão, a descrição dos objetivos pode se mostrar uma resposta angustiante, limitada e distante da formação do homem, com a qual cada educador, consciente ou inconsciente, está comprometido. Isto, usualmente, ocorre porque os objetivos descrevem um conjunto de respostas, muitas vezes, tão restrito e de caráter tão mecânico que aparentemente a própria dimensão humana se perde. Entretanto, mesmo nesse tipo de situação a formação do aluno está se processando. Os objetivos podem não refletir esta formação e, por isso mesmo, se revelam limitados. O que ocorre, nesse caso, é que os objetivos estão implícitos. O tempo todo, em seu convívio com o aluno, o professor está valorizando determinado tipo de comportamento, dando modelos de conduta e mesmo, através das experiências que planeja, desenvolvendo um conjunto de habilidades.

Em última análise, ele estará promovendo algumas características pessoais do aluno, que serão responsáveis pelas suas possibilidades e limitações.

Nessa medida, é que a explicitação dos objetivos se constitui no primeiro compromisso efetivo assumido pelo professor. Na verdade, o primeiro momento em que a "desocultação da realidade" se torna possível. (p. 131-2)

Enfim, o professor deveria olhar para cada um de seus objetivos e se perguntar: qual a relevância disto para nosso aluno? Não há nada mais compatível com suas expectativas e necessidades que deva substituir este objetivo? Levei o meu aluno em conta ao selecionar este objetivo?

Na verdade, os critérios utilizados para estabelecer as prioridades, em termos de objetivos educacionais, revelam os valores e metas com os quais o educador se comprometeu enquanto profissional e enquanto pessoa. (p. 133)

Uma vez que o objetivo descreve o que está por trás da ação, porque indica a intenção subjacente à conduta do planejador e específica o produto desta ação, ele não deveria, por consequência, ser vago, impreciso ou nebuloso.

A imprecisão tem, no mínimo, duas desvantagens perigosas. Primeiro, pode ser uma esquivaz sutil e eficiente do professor em assumir uma postura explícita, na medida em que tudo o que diz é tão amplo que, na verdade, nada diz (...). A segunda desvantagem é de ordem inteiramente metodológica: ou seja, é impossível esperar que objetivos vagos sirvam para orientar as decisões do professor, quanto à seleção das experiências de aprendizagens relevantes. (p. 134)

De maneira geral, a clareza de um objetivo depende de sua operacionalização, isto é, do detalhamento daqueles comportamentos que o aluno deve apresentar para atingir o objetivo. Isto não significa limitar a atuação do professor, mas significa que cabe a ele a responsabilidade de refletir sobre a dimensão real daqueles comportamentos que traduzem suas expectativas com relação aos alunos. Esta é a única saída, se não pretendemos permanecer no plano do discurso vazio.

Ideais humanísticos só se tornam realidade através da ação. Enquanto não transformamos o que falamos sobre o homem em ação, esses ideais serão de pouca ou nenhuma valia. O que é a liberdade humana? Como posso promovê-la dentro dos limites da sala de aula? Quando alguém é crítico, curioso, criativo? Como desenvolver estas potencialidades? O que é compreensão? Ela difere da repetição? Em quê? Como posso saber que meu aluno compreendeu? Aprendizagem supõe transformação, modificação. Como percebê-la?

Operacionalizar é exercitar a nossa capacidade de transformar nossas idéias e expectativas humanistas em ação que humaniza.

Entretanto, a operacionalização pode se transformar também em uma armadilha, quando se fragmenta indefinidamente o óbvio. Isto ocorre por exemplo naquelas ocasiões em que a preocupação é refazer os objetivos, cada vez mais estimulada e detalhadamente. (p. 135)

Nesse caso, operacionalizar se torna um fim em si mesmo. Se o objetivo se refere a uma ação expressa, ele se torna suficiente para orientar as decisões, não sendo preciso o detalhamento exaustivo da ação em dezenas de respostas, que descrevem o próprio agir.

Em resumo, um objetivo deve ser expresso de modo a garantir que ocorra a tradução do discurso verbal para a ação pedagógica e isto se dá através da operacionalização. (p. 136)

(Trechos do artigo de Eliana Audi, "Objetivos Educacionais", publicado em um documento datilografado do Cenator — Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional, e destinado ao Curso de Capacitação de Recursos Humanos para o Ensino de 2º Grau, Prema/Cenator, 1979.)

Atividade sobre a leitura complementar

Leia o texto complementar e faça um breve resumo, extraindo dele a idéia principal.

é um conceito amplo de conteúdo, que não se identifica apenas com a simples aquisição de informação. É por meio dos conteúdos que transmitimos e assimilamos conhecimentos, mas é também por meio do conteúdo que praticamos as operações cognitivas, desenvolvemos hábitos e habilidades e trabalhamos as atitudes.

Por outro lado, Turra e seus colaboradores afirmam que "os conteúdos são vistos como um meio para a concretização da aprendizagem. Envolvem basicamente:

- desenvolvimento de processos mentais;
- tratamento da informação"².

Nessa mesma obra, em relação ao conteúdo, Turra resume da seguinte forma as duas posições marcantes encontradas entre os autores:

- "Para uns autores, conteúdos dizem respeito à organização do conhecimento em si, sobre a base de suas próprias regras internas de unidade.
- Para outros autores, conteúdos são as experiências educativas, no campo do conhecimento, devidamente selecionadas e organizadas pela escola"³.

Já o professor Claudino Piletti, no seu livro *Didática geral*, tenta conciliar essas duas posições. Ele diz que o conteúdo é importante porque "a aprendizagem só se dá em cima de um determinado conteúdo. Quem aprende, aprende alguma coisa. (...) Convém lembrar que o conteúdo não abrange apenas a organização do conhecimento, mas também as experiências educativas no campo desse conhecimento, devidamente selecionadas e organizadas pela escola. Assim, tanto a organização do conhecimento como as experiências educativas são importantes. Um refere-se mais às informações, aos dados, aos fatos, aos conceitos, aos princípios e às generalizações acumuladas pela experiência do homem e que serão transmitidas ao aluno. O outro aspecto refere-se mais às experiências que o próprio

Capítulo 6

Seleção e organização dos conteúdos curriculares

1. A importância do conteúdo

O movimento da Escola Nova, em oposição à escola tradicional, valorizou mais os métodos e as técnicas de ensino, em detrimento do conteúdo a ser ensinado. Mas os conteúdos são importantes à medida que constituem a tessitura básica sobre a qual o aluno constrói e reestrutura o conhecimento.

A humanidade possui um saber acumulado durante séculos. Esse saber apresenta uma natureza dinâmica, porque está em contínua expansão e atualização, renovando-se constantemente. A escola, como instituição social e agência formadora, é o centro da educação sistemática, e tem como função básica a transmissão sistematizada do conhecimento universal. Além disso, é preciso imprimir no cotidiano das crianças e jovens a vivência de valores essenciais para a sobrevivência da comunidade, como a cooperação, a justiça, o respeito ao próximo, a valorização do trabalho etc. É através do conteúdo e das experiências de aprendizagem que a escola transmite de forma sistematizada o conhecimento, e também trabalha, na prática cotidiana de sala de aula, os valores tidos como desejáveis na formação das novas gerações.

Assim sendo, de acordo com Walter García, conteúdo é "tudo aquilo que é passível de integrar um programa educativo com vistas à formação das novas gerações. Um conteúdo pode referir-se a conhecimentos, atitudes, hábitos etc."¹. Como podemos verificar, esse

¹ Walter E. García, org., *Educação: visão teórica e prática pedagógica*, p. 161.

² C. M. Turra et alii, *Planejamento de ensino e avaliação*, p. 102.
³ Idem, ibidem, p. 103.

aluno poderá viver em torno desses conhecimentos (...). Esse conteúdo não se esgota apenas com informações a respeito de tal realidade. Abrange também as experiências, as atitudes e os valores envolvidos nessa realidade. (...) Convém lembrar que a aprendizagem não é apenas um processo de aquisição de novas informações. É, antes de mais nada, um processo de aquisição de novos modos de perceber, ser, pensar e agir"⁴.

Isto posto, podemos dizer que, a nosso ver, o conteúdo é o conhecimento sistematizado e organizado de modo dinâmico, sob a forma de experiências educativas. É sobre ele que se apóia a prática das operações mentais. Além disso, o conteúdo é o ponto de partida tanto para a aquisição de informações, conceitos e princípios úteis como para o desenvolvimento de hábitos, habilidades e atitudes. Daí sua importância.

Portanto, é através do desenvolvimento dos conteúdos programáticos que atingimos os objetivos propostos para o processo instrucional. Aliás, existe uma relação binômica entre a definição dos objetivos instrucionais e a seleção dos conteúdos. Isto se explica pelo fato de o objetivo instrucional ter duas dimensões: o *aspecto comportamental* e o *aspecto de conteúdo*. Assim, quando o objetivo instrucional está formulado de forma clara e precisa, ele ajuda a selecionar os conteúdos mais úteis e relevantes. Por outro lado, os conteúdos curriculares constituem uma fonte importante para a escolha dos objetivos instrucionais, auxiliando na sua definição.

2. Critérios para a seleção de conteúdos

Existem duas modalidades de organização do conteúdo, de acordo com o seu nível de operacionalização:

a) *Programa escolar oficial* — É o guia que traça em linhas gerais os fins e os conteúdos da ação educativa para um determinado grau de ensino, definindo os conceitos básicos e as habilidades

fundamentais a serem desenvolvidos. O guia curricular oficial é, em geral, elaborado a nível de sistema oficial de ensino e visa dar uma unidade ao trabalho dos professores de uma determinada rede de escolas de um estado ou município.

b) *Programa pessoal de cada professor* — É o plano de ensino de cada professor, que pode ser anual, mensal ou semanal. Esse plano operacionaliza as diretrizes curriculares do sistema de ensino e especifica os objetivos e conteúdos da ação educativa, de acordo com as reais condições de cada classe, isto é, de acordo com o nível de desenvolvimento e as aprendizagens anteriores dos alunos.

Há alguns anos os programas oficiais eram mais detalhados e minuciosos nas suas orientações. Atualmente, os guias curriculares elaborados pelo sistema são mais flexíveis, apresentando apenas os conceitos básicos e as habilidades fundamentais a serem desenvolvidos ao longo do curso.

"O professor dispõe, nos dias que correm, de uma significativa margem de flexibilidade para montar o 'programa' que irá desenvolver com seus alunos. Evidentemente, uma série de condições propicia esta ampla faixa de movimentação. O professor tem liberdade para selecionar os conteúdos que sejam os mais adequados a seu grupo. Da mesma liberdade pode se valer para organizá-los. No entanto, simultaneamente a toda esta liberdade de ação, surge a responsabilidade do professor na montagem destes conteúdos. Cabe-lhe decidir sobre a qualidade e a quantidade de informações que serão trabalhadas com o aluno."⁵ Para selecionar e organizar os conteúdos a serem transmitidos, o professor precisa dominar a estrutura de sua disciplina e conhecer as necessidades e interesses de seus alunos, através das manifestações do ambiente onde vivem. Ao selecionar os conteúdos a serem ensinados, o professor deve basear-se nos seguintes critérios:

1. *Validade* — Deve haver uma relação clara e nítida entre os objetivos a serem atingidos com o ensino e os conteúdos trabalhados. Isto quer dizer que os conteúdos devem estar adequados e vincu-

⁴ Claudio Piletti, *Didática geral*, p. 90-2.

⁵ C. M. Turra et alii, obra citada, p. 102.

lados aos objetivos estabelecidos para o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, em primeiro lugar, os conteúdos são válidos quando estão inter-relacionados com os objetivos educacionais propostos.

Em segundo lugar, os conteúdos são válidos quando há uma atualização dos conhecimentos do ponto de vista científico. O conhecimento humano amplia-se cada vez mais e a ciência revisa constantemente suas generalizações e teorias. Assim, o educador precisa fazer ajustes na sua programação, incorporando os conhecimentos mais atualizados da ciência.

2. *Utilidade* — O critério de utilidade está presente quando há possibilidade de aplicar o conhecimento adquirido em situações novas. Os conteúdos curriculares são considerados úteis quando estão adequados às exigências e condições do meio em que os alunos vivem, satisfazendo suas necessidades e expectativas, o quando têm valor prático para eles, ajudando-os na vida cotidiana a solucionar seus problemas e a enfrentar as situações novas.

3. *Significação* — Um conteúdo será significativo e interessante para o aluno quando estiver relacionado às experiências por ele vivenciadas. Por isso, o professor deve procurar relacionar, sempre que possível, os novos conhecimentos, a serem adquiridos pelos alunos, com suas experiências e conhecimentos anteriores, fazendo uma ponte para ligar o já conhecido ao novo e ao desconhecido. É esta ligação do conhecido e vivenciado ao desconhecido e novo que torna o conteúdo significativo e interessante.

4. *Adequação ao nível de desenvolvimento do aluno* — O conteúdo selecionado deve respeitar o grau de maturidade intelectual do aluno e estar adequado ao nível de suas estruturas cognitivas. Os conteúdos a serem assimilados devem corresponder às aprendizagens essenciais e desejáveis, contribuindo para o desenvolvimento das potencialidades do aluno, de acordo com sua fase evolutiva e com os interesses que o impõem à ação.

5. *Flexibilidade* — O critério de flexibilidade estará sendo atendido quando houver possibilidade de fazer alterações nos conteú-

dos selecionados, suprimindo itens ou acrescentando novos tópicos, a fim de ajustá-los ou adaptá-los às reais condições, necessidades e interesses do grupo de alunos.

Além desses critérios mencionados, para selecionar o conteúdo programático é preciso levar em conta o tempo disponível.

Outro aspecto que gostaríamos de lembrar é que deve ser dada ao aluno a possibilidade de elaboração pessoal do conteúdo trabalhado. Isto quer dizer que o aluno deve operar intelectualmente o conteúdo aprendido, fazendo associações e comparações, relacionando e integrando os novos elementos aos já assimilados, pesquisando e organizando novas informações, selecionando alternativas e avaliando idéias. É assim que o aluno estará construindo, ou melhor dizendo, reconstruindo o conhecimento.

3. A organização do conteúdo

Os conteúdos devem apresentar uma seqüência. Devem também se reforçar mutuamente. Isto é conseguido através da organização do conteúdo.

A ordenação dos conteúdos é feita em dois planos:

- a) No plano temporal, dispondo os conteúdos ao longo das séries. É a organização vertical do currículo.
- b) No plano de uma mesma série, fazendo a relação de uma área com a outra. É a organização horizontal do currículo.

Para exemplificar, vamos transcrever uma citação de Tyler: "Quando examinamos a relação entre as experiências proporcionadas na Geografia da quinta série com as da Geografia da sexta série, estamos considerando a organização vertical, mas quando examinamos as relações entre as experiências em Geografia da quinta série e História da mesma série, estamos considerando a organização horizontal de experiências de aprendizagem. Ambas essas modalidades de relações são importantes para determinar os efeitos cumulativos das experiências educacionais. Se as experiências proporcionadas na sexta série em Geografia partirem coerentemente das expe-

riências oferecidas na quinta série, haverá mais profundidade e amplitude no desenvolvimento de conceitos geográficos, habilidades etc. Se as experiências de Geografia da quinta série forem bem relacionadas com as experiências de História da mesma série, elas poderão reforçar-se umas às outras, promover uma maior significação e unidade de visão, constituindo assim um programa educacional mais eficaz; ao passo que, se as experiências estiverem em conflito, poderão anular-se mutuamente, ou, se não têm nenhuma conexão visível, o estudante desenvolverá aprendizagens isoladas que não se relacionam entre si de maneira efetiva quando a pessoa as aplica na sua vida cotidiana”⁶.

Há três critérios orientadores básicos na organização dos conteúdos: a *continuidade*, a *seqüência* e a *integração*. A *continuidade* e a *seqüência* estão relacionadas à ordenação vertical. A continuidade refere-se ao tratamento de um conteúdo repetidas vezes em diferentes fases de um curso. A seqüência está relacionada com a continuidade, mas a transcede. A seqüência faz com que os tópicos sucessivos de um conteúdo partam sempre dos anteriores, aprofundando-os e ampliando-os progressivamente. A *integração*, por sua vez, está ligada à ordenação horizontal e se refere ao relacionamento entre as diversas áreas do currículo, visando garantir a unidade do conhecimento.

Além desses critérios, há dois princípios básicos que necessitam ser considerados na ordenação dos conteúdos: o *lógico* e o *psicológico*.

Ordenar conteúdos de acordo com o *princípio lógico* é estabelecer relações entre seus elementos, tais como são vistas por um especialista na matéria. Por outro lado, organizar os conteúdos segundo o *princípio psicológico* é indicar as relações, tais como podem aparecer ao aluno. “Há, sem dúvida, muitos casos em que uma organização lógica, isto é, uma organização que tem significado e relevância para um especialista na matéria, é também uma organização psicológica apropriada, isto é, pode ser um esquema

de desenvolvimento em relações que talvez sejam significativas para o próprio aluno. Por outro lado, há ocasiões em que se pode fazer uma nítida diferenciação entre as conexões percebidas pelo especialista e os desenvolvimentos que são significativos para o estudante”⁷.

Os critérios e os princípios de organização são formas de estabelecer ligações entre os conteúdos, visando conseguir uma ordenação efetiva. Mas, na organização dos conteúdos, devemos também considerar os elementos estruturais dessa ordenação. No nível de sala de aula, que é o nível mais operacional de organização, Tyler afirma que há basicamente três tipos de estruturas de organização: a *lição*, o *tópico* e a *unidade*.

Historicamente, a estrutura de uso mais difundido foi a “*lição*”. Em cada dia, a *lição* era tratada como uma unidade distinta, e os planos de *lições* para o mesmo dia ficavam mais ou menos separados das *lições* que eram planejadas para dias seguintes.

Uma segunda estrutura comum é o “*tópico*”, que pode durar vários dias ou várias semanas.

E, finalmente, um terceiro tipo de organização estrutural, cada vez mais utilizado em sala de aula, recebe comumente o nome de *unidade*. Em geral, a unidade inclui experiências que abrangem várias semanas e é organizada em torno de problemas ou de projetos importantes dos alunos.

Com relação à organização dos conteúdos, o professor deve considerar também a estrutura da disciplina, para que o aluno possa ter uma visão global do campo de conhecimento estudado e para que possa ter acesso às idéias mais significativas e relevantes da disciplina, sistematizando-as e aplicando-as em áreas correlatas. A estrutura básica de uma disciplina é um sistema de relações que forma um todo coerente, harmônico e integrado. Para que os alunos possam apreender a estrutura básica de uma disciplina, o professor deve considerar os seguintes pressupostos:

“... a abrangência de idéias fundamentais torna a disciplina mais compreensível;

6 Ralph W. Tyler, *Princípios básicos de currículo e ensino*, p. 77.

7 Idem, *Ibidem*, p. 90.

- a colocação da informação dentro de um referencial significativo torna o conteúdo menos sujeito ao esquecimento;
- a sistematização das idéias essenciais favorece a adequada transferência da aprendizagem;
- o relacionamento dos conhecimentos anteriores com as novas aquisições diminui a distância entre o conhecimento avançado e o conhecimento elementar⁸.

Portanto, ao organizar os conteúdos para desenvolvê-los na sala de aula, cabe ao professor:

- considerar o nível de desenvolvimento dos alunos, levando em conta suas estruturas cognitivas e as aprendizagens anteriores;
- partir de situações-problema vinculadas à realidade do aluno;
- fazer a relação dos novos conteúdos transmitidos com os conhecimentos e as experiências anteriores dos alunos;
- sistematizar as idéias principais, dando condições para que os alunos possam organizar e aplicar os conhecimentos assimilados.

4. O desenvolvimento dos conteúdos e as concepções pedagógicas

O professor José Carlos Libâneo, no livro de sua autoria intitulado *Democratização da escola pública: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos*, analisa várias tendências ou propostas didático-pedagógicas, indicando seus pressupostos e fundamentos filosóficos, bem como as práticas educativas a elas relacionadas. Cada proposta pedagógica baseia-se numa determinada concepção de ensino-aprendizagem e da interação professor-aluno.

⁸ C. M. Turra et alii, obra citada, p. 108.

Ele classificou as tendências pedagógicas em *liberais e progressistas*. O critério adotado para essa classificação foi a posição que essas tendências adotam em relação aos condicionantes sócio-políticos da escola. Sua classificação é a seguinte:

A) Pedagogia liberal

(É uma manifestação da doutrina liberal, que defende a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade.)

As tendências da Pedagogia liberal são:

1. tradicional;
2. renovada-progressista (Escola Nova);
3. renovada não-diretiva;
4. tecnicista.

B) Pedagogia progressista

Designa "as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sócio-políticas da educação".

As tendências da Pedagogia progressista são:

1. libertadora;
2. libertária;
3. crítico-social dos conteúdos.

O professor Libâneo analisa e caracteriza cada uma dessas tendências a partir do enfoque de seis aspectos: papel da escola, conteúdos de ensino, métodos, relacionamento professor-aluno, pressupostos de aprendizagem e manifestações na prática escolar.

Apresentamos a seguir um breve resumo, em forma de quadro, da caracterização que o professor Libâneo apresenta dessas tendências, no que se refere aos dois aspectos que nos interessam mais diretamente neste capítulo: conteúdos de ensino e métodos.

CARACTERIZAÇÃO DAS TENDÊNCIAS DA PEDAGOGIA LIBERAL ⁹					
Aspectos	Tendências	Escola Tradicional	Escola Nova (Renovada-progressista)	Renovada não-diretiva	Tecnicista
	Conteúdos de ensino		"São os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassados ao aluno como verdades. Os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais, valendo pelo valor intelectual." Os programas são dados numa progressão lógica, sem levar em conta as características de cada idade.	"São estabelecidos em função de experiências que o sujeito vivencia frente a desafios cognitivos e situações problemáticas. Dá-se, portanto, maior valor aos processos mentais e habilidades cognitivas do que a conteúdos organizados racionalmente."	Esta tendência enfatiza os processos de desenvolvimento das relações e da comunicação, tornando secundária a transmissão de conteúdos.

⁹ Sintetizada a partir de: J. C. Libâneo, *Democratização da escola pública: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos*, p. 23-32.

CARACTERIZAÇÃO DAS TENDÊNCIAS DA PEDAGOGIA PROGRESSISTA ¹⁰				
Aspectos	Tendências	Tendência libertadora	Tendência libertária	Tendência "crítico-social dos conteúdos"
	Conteúdos de ensino		"Valoriza a educação não-formal." Os conteúdos aparecem sob a forma de "temas geradores" e são extraídos da problematização da prática de vida dos alunos. Os textos de leitura são redigidos pelos próprios alunos com a ajuda do professor.	Os conteúdos são os que resultam de necessidades e interesses manifestos pelo grupo, podendo ou não ser as matérias de estudo.
Métodos de ensino		A forma de trabalho educativo é o "grupo de discussão", a quem cabe autogerir a aprendizagem, definindo o conteúdo e a dinâmica das atividades.	Baseiam-se na vivência grupal e na forma de autogestão. "Os alunos têm liberdade de trabalhar ou não, ficando o interesse pedagógico na dependência de suas necessidades ou das do grupo."	Os métodos de ensino devem partir da relação direta entre a experiência do aluno e o saber trazido de fora. "O trabalho docente relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor." Há, portanto, uma ligação entre a experiência do aluno e a explicação dada pelo professor.

¹⁰ Idem, *ibidem*, p.32-44.

A chamada Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos é uma proposta pedagógica defendida, entre outros, pelos professores José Carlos Libâneo e Cipriano Carlos Luckesi, que se inspiraram em autores estrangeiros, como George Snyders, e se basearam nos estudos e pesquisas de educadores brasileiros, como Dermeval Saviani, Guiomar Namo de Mello e Carlos Alberto Cury.

A educação para esses autores é concebida como um processo mediador da prática social global. Assim, ela está inserida no contexto de uma sociedade concreta, historicamente situada.

O ensino é a transmissão intencional e sistemática de conteúdos culturais e científicos, que constituem um patrimônio coletivo da sociedade. Esses conteúdos são selecionados tendo em vista seu valor formativo e instrumental e sua ligação com a realidade social.

A função da escola, em geral, e da escola pública, em especial, é propiciar a difusão dos conhecimentos e sua reelaboração crítica, visando a melhoria da qualidade de vida das camadas populares.

O professor Libâneo tenta elaborar um modelo pedagógico mais adequado para a clientela que frequenta nossas escolas no atual momento histórico e contexto sócio-político. Mas ele não nega e nem acredita na ruptura total com a escola existente: seu modelo é decorrente de uma síntese superadora da escola atual, e essa superação será conseguida pela difusão do saber e do saber-fazer críticos, isto é, pela democratização do conhecimento. Para esse educador, a escola deve garantir a transmissão do conteúdo escolar, pois é um instrumental básico, principalmente para os alunos provenientes das classes populares.

De acordo com a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, a aquisição e a reelaboração do conhecimento são decorrentes do intercâmbio que se estabelece na interação do aluno com o meio (natural, social e cultural), e o professor é o elemento mediador desse intercâmbio. Por isso, o papel do professor é fundamental, embora o aluno tenha participação ativa no processo ensino-aprendizagem. Citando Snyders, Libâneo afirma que o professor "é aquele guia que tem autoridade para guiar", para orientar, para abrir perspectivas a partir dos conteúdos e das experiências vividas, para propor métodos de estudo e exigir o esforço do aluno, incentivando sua participação. Assim, o professor, além de estar comprometido com seu trabalho e de ter uma atitude crítica diante de sua prática pedagógica em sala de aula, deve ter também um bom preparo e dominar o seu conteúdo e as formas de transmiti-lo.

Conclusão

Ao longo deste livro temos procurado mostrar que a Didática, sendo o estudo sistematizado do ensino, não é um edifício pronto e acabado. Ao contrário, assemelha-se a um arcabouço em processo permanente de construção. Nos dois primeiros capítulos, vimos que, ao longo dos anos, várias foram as contribuições de filósofos, educadores e psicólogos para a construção e aperfeiçoamento da Didática. Neste capítulo, apresentamos uma classificação das várias correntes pedagógicas, mostrando mais uma vez como a Didática (que é a teoria da instrução e do ensino) está constantemente sendo repensada e reelaborada.

Tentamos mostrar também que a forma de selecionar, organizar e desenvolver os conteúdos do ensino depende da concepção de educação adotada. Verificamos, assim, que toda prática didático-pedagógica tem pressupostos teóricos implícitos.

Resumo

1. O conteúdo serve de base para a aquisição de informações, conceitos, princípios e para o desenvolvimento de hábitos, habilidades e atitudes. É através dos conteúdos curriculares que alcançamos os objetivos estabelecidos para o processo educacional.
2. A seleção dos conteúdos programáticos deve basear-se nos seguintes critérios: validade, utilidade, significação, adequação ao nível de desenvolvimento do aluno, flexibilidade e adequação ao tempo disponível. Além disso, deve ser dada ao aluno a possibilidade de elaboração pessoal do conteúdo transmitido, permitindo-lhe comparar, organizar, aplicar e avaliar informações, conceitos e princípios, num processo constante de reconstrução do conhecimento.
3. A organização dos conteúdos se constitui em duas formas de ordenação:
 - a) vertical — é a organização seqüencial dos conteúdos ao longo de várias séries;
 - b) horizontal — é o relacionamento dos conteúdos dentro de uma mesma série.

A organização dos conteúdos deve orientar-se por três critérios: continuidade, seqüência e integração. Deve, também, pautar-se em dois princípios básicos: o lógico e o psicológico.

Atividades

1. A partir do que você leu neste capítulo e de pesquisas que deverá fazer em outros livros, elabore, por escrito, com suas próprias palavras, um conceito para a expressão "conteúdos de ensino".
2. Relacione os critérios usados para a seleção de conteúdos programáticos, explicando, por escrito, cada um deles.
3. Faça um resumo do item sobre organização do conteúdo apresentado neste capítulo, destacando os aspectos fundamentais deste tópico.

Trabalho em grupo

1. Faça uma pesquisa sobre a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e as tendências libertadora e libertária e explique as diferenças entre essas tendências.
2. Escolha uma afirmação, dentre as duas apresentadas abaixo, analisando-a por escrito.

"O trabalho docente não se reduz à pura transmissão de conhecimentos, nem à crença na sua apropriação espontânea pelo aluno, nem à mera formação política. É um processo simultâneo de transmissão/assimilação ativo, em que o professor intervém trazendo o conhecimento sistematizado e em que o aluno é capaz de reelaborá-lo criticamente com os recursos que traz para a situação de aprendizagem. Processo esse, cujo ponto de partida e ponto de chegada é a prática social; supõe-se, aí, um trabalho competente do professor, seja no domínio da matéria, seja no domínio metodológico, a fim de que o trabalho docente tenha efeitos formativos duradouros, em termos de sua relevância para a transformação do mundo social."¹¹

¹¹ *Idem*, *ibidem*, p. 136-7.

"O trabalho formativo, portanto, supõe elementos pedagógico-didáticos como fatores específicos do ensino, sempre socialmente contextualizados; supõe o professor atuando como mediador entre o aluno e as matérias, entre um sujeito motivado e interessado no saber e os conteúdos culturais vivos, problematizados no confronto com a realidade social."

Leitura complementar

Escola e democracia

Os conteúdos são fundamentais. Sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir. Ela se transforma num arremedo. Ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nos anremos segundo essa máxima: a prioridade aos conteúdos é a única forma de lutar contra a farsa do ensino.

Por que os conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Em costume, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

Nesse sentido, eu posso ser profundamente político na minha ação pedagógica, mesmo que não fale diretamente de política. Isso porque, ao veicular os conteúdos da própria cultura burguesa e ao instrumentalizar os elementos das camadas populares para assimilar esses conteúdos, estou criando condições para que eles façam valer os seus interesses. É nesse sentido, então, que politicamente se fortalecem. Não adianta nada eu ficar sempre repetindo o retrão de que a sociedade é dividida em duas classes fundamentais, burguesia e proletariado, que a burguesia explora o proletariado e que quem é proletário está sendo explorado, se o que está sendo explorado não assimila os instrumentos através dos quais ele possa se organizar para se libertar dessa exploração.

Associada à prioridade do conteúdo, me parece fundamental que o professor esteja atento para a importância da disciplina. Ou seja, sem disciplina esses conteúdos relevantes não são assimilados. Então, eu acho que nós conseguimos

¹² *Idem*, *ibidem*, p. 133-4.

mos fazer uma profunda reforma na escola, a partir de seu interior, se passássemos a atuar segundo esses pressupostos, mantivéssemos uma preocupação constante com o conteúdo e desenvolvéssemos aquelas fórmulas disciplinares, aqueles procedimentos que garantissem que esses conteúdos fossem realmente assimilados. Por exemplo, o problema dos elementos das camadas populares nas salas de aula implica redobrados esforços por parte dos responsáveis pelo ensino e, mais diretamente, por parte dos professores. O que ocorre, via de regra, é que — dadas as condições de trabalho e dado o próprio modelo que impregna a atividade de ensino, trazendo exigências e expectativas para professores e alunos — o próprio professor tende a dedicar-se aos alunos que têm mais facilidade para aprender, deixando à margem aqueles que apresentam maiores dificuldades. É assim que nós acabamos, como professores, no interior da sala de aula, reforçando a discriminação e sendo politicamente reacionários.

(Adaptado de Dermeval Saviani, *Escola e democracia*, p. 66-7.)

Atividade sobre a leitura complementar

Leia o texto complementar, resumindo, com suas próprias palavras, a idéia principal que o autor quis transmitir.

Capítulo 7

Escolha dos procedimentos de ensino e organização das experiências de aprendizagem

1. Critérios básicos para a escolha dos métodos de ensino

Não pretendemos, no presente e nos próximos capítulos, esgotar a discussão sobre os métodos de ensino existentes. O que pretendemos é oferecer ao leitor, que certamente será um futuro professor, ou então já é um professor no exercício de suas funções, um referencial básico para a análise e escolha de procedimentos de ensino. Com base na escolha feita, ele poderá organizar seus procedimentos de ensino e as experiências de aprendizagem de seus alunos de forma que melhor se ajustem aos objetivos propostos para o processo instrucional.

Consideramos procedimentos de ensino as “ações, processos ou comportamentos planejados pelo professor, para colocar o aluno em contato direto com coisas, fatos ou fenômenos que lhes possibilitem modificar sua conduta, em função dos objetivos previstos”¹. Portanto, os procedimentos de ensino dizem respeito às formas de intervenção na sala de aula. Como a aprendizagem é um processo dinâmico, ela só ocorre quando o aluno realiza algum tipo de ativi-

¹ C. M. Turra et alii, *Planejamento de ensino e avaliação*, p. 126.