

FUNDAMENTOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Anterita Cristina de Sousa Godoy (org.)

Inês Regina Waitz

Maria Beatriz Bressan

Maria Emília Longhin

Renata Tereza da Silva Ferreira

Rita de Cássia Medeiros Gomes

Simone Schneider Denzin





DIRETOR GERAL

Wilson Mazalla Jr.

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Willian F. Mighton

REVISÃO DE TEXTOS

Carolina Moreira Felicori

Helena Moysés

EDITORIAÇÃO ELETRÔNICA

Fabio Diego da Silva

Tatiane de Lima

CAPA

Ivan Grilo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Fundamentos do trabalho pedagógico / Anterita
Cristina de Souza Godoy (org.). - - Campinas,
SP: Editora Alínea, 2009.

Bibliografia

1. Aprendizagem - Metodologia 2. Avaliação
educacional 3. Avaliação educacional - Brasil
4. Educação - Brasil 5. Educação - Filosofia
6. Ensino - Meios auxiliares 7. Ensino -
Procedimentos 8. Professores - Formação
profissional - Brasil I. Godoy, Anterita Cristina
de Sousa.

09-05177

CDD-371.33.0981

Índices para Catálogo Sistemático

1. Brasil : Fundamentos do trabalho pedagógico :
Educação 371.33.0981

ISBN 978-85-7516-344-3

Todos os direitos reservados à

Editora Alínea

Rua Tiradentes, 1053 – Guanabara – Campinas-SP
CEP 13023-191 – PABX: (19) 3232.9340 e 3232.2319
www.atomoealinea.com.br

Impresso no Brasil

O que é ensinado em escolas e universidades
não representa educação, mas, sim, um meio para
obtê-la.

Ralph Emerson



PLANEJAMENTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

*Toda aula deve ter uma resposta
(Dewey)*

O microplanejamento escolar

Passadas todas as fases para a elaboração do Planejamento Político Pedagógico e da Proposta Pedagógica é chegada a hora começar a pensar no “micro”, ou seja, nas ações didáticas que irão ocorrer em aula. Um princípio não pode ser perdido de vista é que QUANDO SE ENSINA, ENSINA-SE ALGO A ALGUÉM (Saint-Onge, 1999, p. 32).

Apenas para retomar o processo, em seus níveis micro e macro, observemos o esquema a seguir:

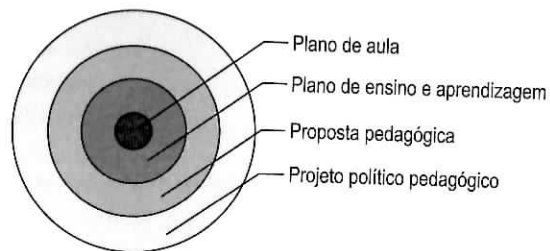


Figura 5.1. Planejamento: níveis micro e macro.

Ao processo de elaboração de todos esses documentos pedagógicos denominamos **planejamento de ensino**, os quais podemos entender como a organização curricular de tudo o que o professor fará em aula. Esta organização é aportada num conjunto de experiência, vivências e atividades da escola que convergem para os objetivos educacionais.

Como é possível perceber, no esquema apresentado, é imprescindível que o Projeto Político Pedagógico e a Proposta Pedagógica se traduzam em Planos de Ensino e Aprendizagem para, em seguida, traduzirem-se em Planos de Aula. A estrutura de ambos é praticamente a mesma, no entanto, seus propósitos são muito bem diferenciados.

*Plano de Ensino e Aprendizagem**: trata-se de um documento elaborado para cada uma das disciplinas que compõem o currículo de um curso, no qual deve prever a organização seqüencial da ação do professor em vista da aprendizagem do aluno e do cumprimento do Projeto Político Pedagógico e da Proposta Pedagógica do Curso.

(*) Planos de Ensino e Aprendizagem podem também ser denominados como Planos de Curso.

Nas palavras de Abreu e Masseto (1990) um plano de ensino e aprendizagem:

representa uma organização seqüencial de decisões sobre a ação do professor, visando influenciar a aprendizagem dos alunos, para que seja mais eficiente; um plano deve ser claro e completo, mas flexível em função de feedbacks advindos da sua própria concretização (p. 16).

Plano de Aula: trata-se de um documento no qual faz-se a previsão de conteúdos e atividades que deverá ser trabalhada em uma aula ou em um conjunto de aulas. É, de certa forma, um desdobramento do Plano de Ensino e Aprendizagem.

Nas palavras de Libâneo (1992) um plano de aula é tudo o que vai ser desenvolvido em um dia de aula.

Mas, preferimos dizer que um plano de aula diz respeito à previsão de conteúdos e atividades – os “assuntos miúdos” – de uma(s) aula(s). No entanto, esse plano de aula deve estar articulado a um plano de ensino e aprendizagem, que por sua vez é baseado numa Proposta Pedagógica e em um Projeto Político Pedagógico.

Essa organização do trabalho docente ajuda muito na distribuição do tempo disponível para o desenvolvimento das atividades do ensino e do aprendizado. Assim, podemos afirmar que não basta um bom planejamento para se ter uma boa aula, pois uma coisa não é consequência direta da outra.

Tanto o Plano de Ensino e Aprendizagem quanto o Plano de Aula, por estarem próximos aos acontecimentos da sala de aula – na verdade, da previsão do que deve acontecer em aula – são conhecidos como o microprocesso de planejamento escolar. Podemos representar esse microprocesso da seguinte forma, tomando como base um ano letivo de 4 bimestres:

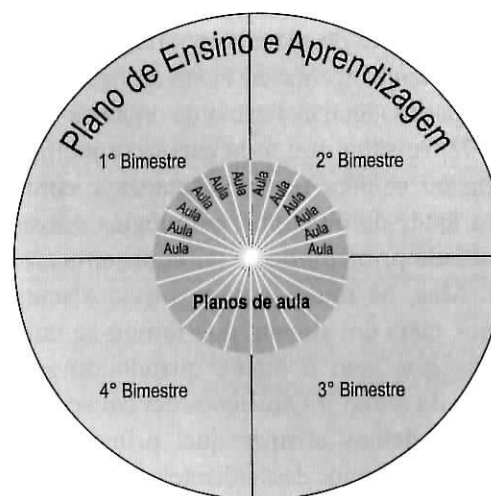


Figura 5.2. Microprocesso do Planejamento Escolar.

Os componentes dos Planos de Ensino e Aprendizagem e Planos de Aula

Como já destacamos, os componentes dos Planos de Ensino e Aprendizagem e dos Planos de Aula são praticamente os mesmos, diferenciando-se em sua abrangência de tempo e especificidade/ minuciosidade.

Toda vez que pronunciamos Plano Ensino e Aprendizagem ou de Aula logo nos vem à memória: objetivos, estratégias, metodologias, avaliação, cronogramas. Isso porque tanto em um como em outro temos que definir:

- Série, período/data e a(s) disciplina(s) a que se destina(m);
- O(s) objetivo(s) que deseja alcançar;
- O(s) conteúdo(s) que será(ão) estudado(s);
- Os procedimentos e recursos serão usados para “ensinar” o(s) conteúdo(s) previsto(s) e o desenvolvimento das ações e atividades dos alunos durante as aulas;
- A avaliação de processo, de conteúdo e final para verificar a aprendizagem e redirecionar seu trabalho.

Embora algumas pessoas deem mais importância do que se deve ao design do Plano de Ensino e Aprendizagem e do Plano de Aula, pouco se atentando ao seu conteúdo, apresentamos algumas formas de organizá-lo na Figura 5.3.

Masetto (1997), ressalta que toda escola especifica seus desejos no planejamento de ensino e, para tanto, há etapas e componentes a serem considerados, assim antes de objetivos, estratégias e avaliações há que se considerar a necessidade primeira de se ter conhecimento da realidade que cerca a instituição. Mas, há muito ouvimos esse discurso, contudo estas palavras parecem-nos mais um slogan, que tornou-se nulo no momento do planejamento. O que nos vem à mente quando ouvimos: “é necessário considerar a realidade do aluno”? Que ações devem ser desencadeadas?

Teoricamente, podemos afirmar que, primeiramente, é necessário primeiramente conhecer os desejos desta clientela, os anseios de seus familiares como também as necessidades sociais. Mediante este diagnóstico, é que a escola deverá elaborar o plano, no qual deverá constar toda a ação coletiva de ensino que irão proporcionar o aluno uma aprendizagem significativa.

A partir do conhecimento da realidade do local de inserção da instituição escolar é que se inicia a definição dos objetivos e conteúdos.

Plano de aula	
Título: _____	
Assunto: _____	
Autor: _____	
Nível: _____	
Duração: _____	
Visão geral: _____	
Objetivo: _____	
Material: _____	
Atividades e procedimentos: _____	
Conclusões: _____	
Identificação: _____	
Objetivos específicos: _____	Conteúdo programático: _____
Metodologia de ensino: _____	
Recursos instrucionais: _____	

Plano de Aula				
Escola: _____		Classe/faixa etária: _____		
Professor: _____		Trimestre/ano: _____		
Lição/data: _____		Tema: _____		
Objetivos	Conteúdo	Métodos ou estratégias	Recursos didáticos	Recursos didáticos

Figura 5.3. Modelos de planos de aula.

Objetivos educacionais

Qual o significado do objetivo no planejamento educacional? Para tentarmos responder a essa questão é necessário termos clareza da concepção que temos de 'objetivo', visto que este termo nos remete a um grau muito elevado de complexidade por sofrer influências de diversas linhas, tendências ou escolas do pensamento pedagógico.

Entendemos por objetivos de um plano de ensino metas definidas com precisão ou resultados previamente determinados, indicando aquilo que um aluno deverá ser capaz de fazer como conseqüência de se ter desempenhado adequadamente nas atividades de uma disciplina. Normalmente, coloca-se ênfase em modificações de comportamento do aluno, as quais são atribuídas às experiências educacionais, planejadas pelo professor, exatamente com esse fim. Tais comportamentos são a expressão de conhecimentos, ou de atitudes, ou de habilidades que, antes de cursar a disciplina, o aluno não era capaz de realizar ou, pelo menos, de realizar tão bem (Abreu; Masseto, 1990, p. 27).

O estabelecimento de objetivos orienta o professor na seleção e organização dos conteúdos escolares, na escolha e definição de sua metodologia de ensino, no como irá avaliar, além de orientar também o aluno, que fica ciente do que se espera dele no momento em que a aula, módulo, curso ou assunto é desenvolvido. Portanto, os objetivos de um plano de ensino tendem a direcionar a ação do professor e, conseqüentemente, facilitar a aprendizagem do aluno.

Os objetivos educacionais são, pois, uma exigência indispensável para o trabalho docente, requerendo um posicionamento ativo do professor em sua explicitação, seja no planejamento escolar, seja no desenvolvimento das aulas (Libâneo, 1992, p. 121).

Para Libâneo (1992), os **objetivos gerais** apresentam em três níveis de abrangência, do mais amplo ao mais específico:

- Quando expressam as finalidades educacionais de acordo com ideais e valores dominantes na sociedade (Sistema Escolar);
- Quando estabelecem princípios e diretrizes para orientar o trabalho escolar com base no plano pedagógico representado pelo consenso do corpo docente em relação à filosofia da educação e à prática escolar (Escola);
- Quando concretizam, no ensino da matéria, a sua própria visão de educação e de sociedade (Professor).

Os objetivos dos Planos de Ensino e Aprendizagem relacionam-se ao item c, pois eles atentam para a disciplina (matéria). Já para os Planos de Aula eles precisam ser mais minuciosos e, para tanto, é preciso recorrer aos **objetivos específicos** que, ainda segundo Libâneo (1992), são expressos pelas expectativas do docente sobre o que deseja obter dos alunos no decorrer do processo de ensino. Eles têm sempre caráter pedagógico, pois explicita o rumo a ser imprimido ao trabalho escolar, em torno de um plano de formação.

Segundo Gil (2008), um objetivo específico adequadamente formulado deve possuir as seguintes características:

- estar orientado para o que os estudantes serão capazes de fazer e não para o que o professor irá ensinar;
- fornecer a descrição dos resultados da aprendizagem desejada, refletindo o que os estudantes estarão aptos a fazer durante e ao final do curso;
- ser claro, preciso e explícito, descrevendo o que os estudantes estarão aptos a realizar em virtude da instrução recebida;
- ser facilmente compreendidos pelos estudantes e por outras pessoas;
- ser relevantes para o propósito da aprendizagem dos estudantes e da disciplina no currículo, em virtude dos conteúdos oferecidos;
- ser realizáveis ou possíveis de ser alcançados pelos alunos, considerando suas competências e o meio em que estão inseridos.

Sendo assim, a redação de um objetivo, que inicia-se sempre por um verbo no infinitivo, deve receber uma atenção especial na escolha dos verbos a fim de evitar aqueles que possam levar à múltiplas interpretações ou à interpretações vazias ou ambíguas.

Verbos que permitem muitas interpretações		Verbos que admitem poucas interpretações	
Compreender	Aperfeiçoar	Identificar	Escolher
Saber	Julgar	Diferenciar	Criticar
Entender	Conhecer	Escrever	Verbalizar
Desenvolver	Adquirir	Resolver	Distinguir
Aprender	Apreciar	Enumerar	Construir
Melhorar	Familiarizar-se	Comparar	Selecionar
		Contrastar	Localizar
		Justificar	Relacionar

Quadro 5.1. Classificação dos verbos com muitas e poucas interpretações.

Fonte: Cf. Nêrice (1993).

Em termos de operacionalização, a redação de um objetivo, segundo aponta Mager (apud Haidt, 2002), deve prever **COMPORTAMENTO FINAL**, **CONDIÇÃO** e **CRITÉRIO**, pois um objetivo adequadamente elaborado tendo a aprendizagem como centro³, precisa responder às seguintes questões: o que o aluno deve *fazer*? *Com que*? *Com qual rendimento*?

ALUNO		
FAZER	COM QUE	COM QUAL RENDIMENTO
Comportamento final	Condição	Critério/Padrão de rendimento aceitável
Ação observável a ser desempenhada pelo aluno	Situação na qual a ação será observada	Evidência, comprovante aceitável, observável no comportamento do aluno para alcance parcial ou total do objetivo.
	Deve explicitar: materiais ou objetivos/recursos ou auxílios com os quais o aluno trabalhará ou não	Pode expressar: n° de respostas corretas; n° de palavras aceitas; % acertos ou erros; definições de qualidade; ações implícitas
Relacionar; nomear; descrever...	Dadas dez frases com erros de português; sem consultar um dicionário; após a leitura de um texto	15 das 20 expressões dadas devem estar corretas; apresentar no mínimo quatro justificativas; 80% do texto deve ser corretamente traduzido

Figura 5.4. Operacionalização da redação de objetivos segundo Mager.

Fonte: Baseado em Turra et al. (1993).

Assim, a redação correta de um objetivo segundo Mager deveria ser a seguinte:

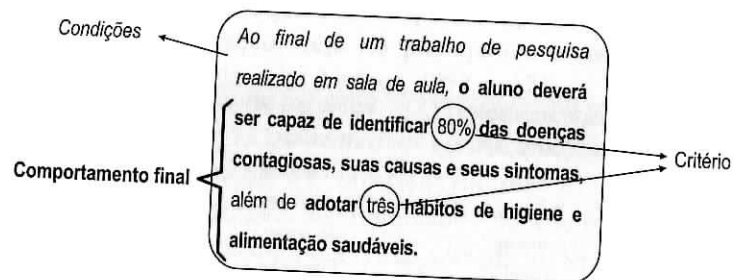


Figura 5.5. Objetivo corretamente descrito segundo orientações de Mager.

- Muitas vezes os objetivos descritos em Planos de Ensino e Aprendizagem dizem respeito ao processo de ensino, ou seja, o foco colocado está sobre as ações do professor, quando necessariamente deveria estar sobre a aprendizagem do aluno a fim de que a escola e o próprio ensino cumpra o seu papel social.

Para evitar situações de dúvida compreensão ou interpretação, ou mesmo propor um objetivo que não será alcançado pelos alunos, e, ao mesmo tempo, atender aos diferentes tipos de conteúdos, de aprendizagens e de comportamentos a serem desenvolvidos os objetivos foram organizados e classificados cientificamente – a isso chamamos Taxonomia (do grego, *taxis* = ordem, e *nomos* = a lei) – segundo determinados domínios, do mais amplo ao mais complexo. A organização mais conhecida é a **TAXONOMIA DE BLOOM** que se organiza da seguinte forma:

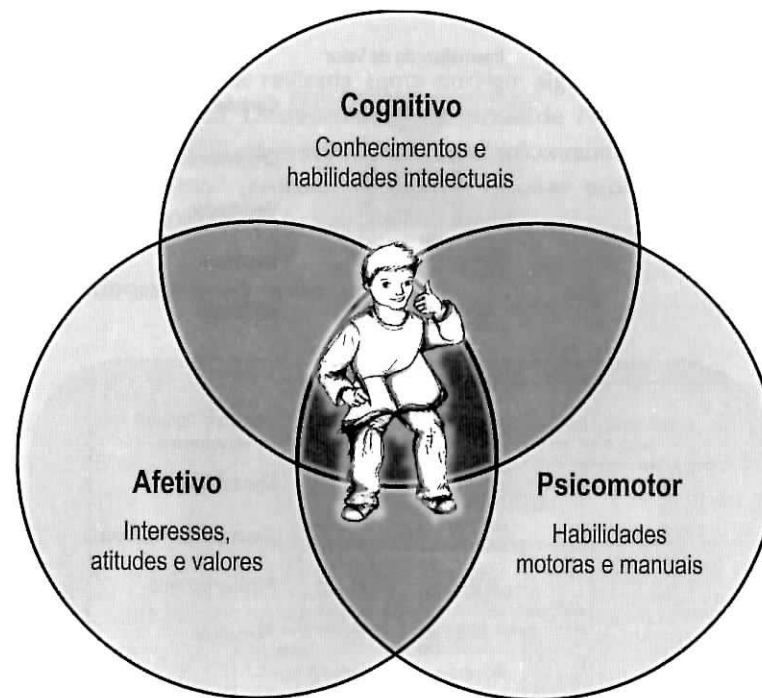


Figura 5.6. Domínios da Taxonomia de Bloom.

Bloom assim os organiza os domínios de sua taxonomia:

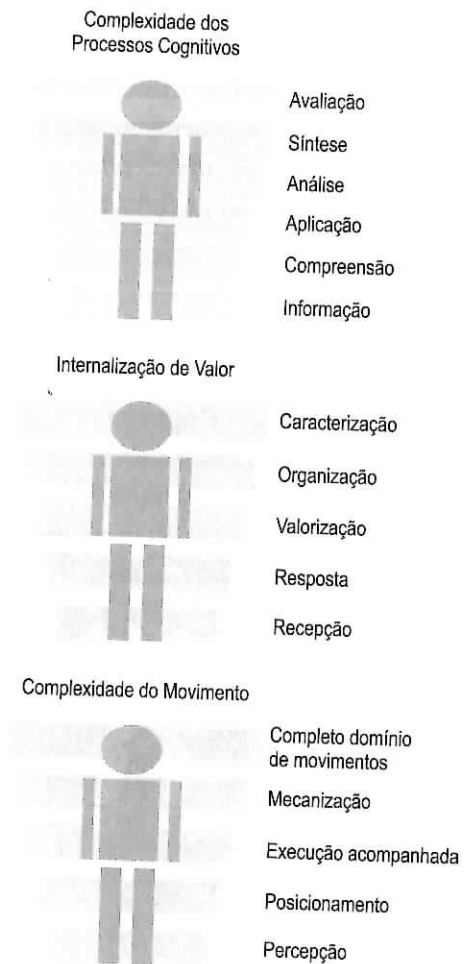


Figura 5.7. Organização dos domínios da Taxonomia de Bloom.

Fonte: Rodrigues Jr. (s/d).

A taxonomia de Bloom, em razão de sua relevância para a educação, foi revisada por Anderson (2001 apud Casas, 2009), um de seus antigos alunos, que considerou que uma gama maior de fatores influenciavam e afetavam o ensino e a aprendizagem, especialmente no que se referia ao domínio cognitivo.

Capacitação	Definição	Palavras-chave
Informação	Lembrar a informação	Identificar, descrever, nomear, rotular, reconhecer, reproduzir, seguir
Compreensão	Entender o significado, parafrasear um conceito	Resumir, converter, defender, parafrasear, interpretar, dar exemplos
Aplicação	Usar a informação ou o conceito em uma nova situação	Criar, fazer, construir, modelar, prever, preparar
Análise	Dividir a informação ou o conceito em partes visando um entendimento mais completo	Comparar/contrastar, dividir, distinguir, selecionar, separar
Síntese	Reunir ideias para formar algo novo	Categorizar, generalizar, reconstruir
Avaliação	Fazer julgamentos sobre o valor	Avaliar, criticar, julgar, justificar, argumentar, respaldar

Quadro 5.2. Taxonomia de objetivos educacionais de Bloom (tradicional) – Domínio Cognitivo.

Fonte: Intel Educação (2009).

Essa taxonomia revisada tenta corrigir alguns problemas da taxonomia original. Diferentemente da versão de 1956, a taxonomia revisada [em 1999] diferencia “saber o que” (o conteúdo do raciocínio) de “saber como” (procedimentos para resolver problemas) (Intel Educação, 2009).

A taxonomia ficou assim organizada:

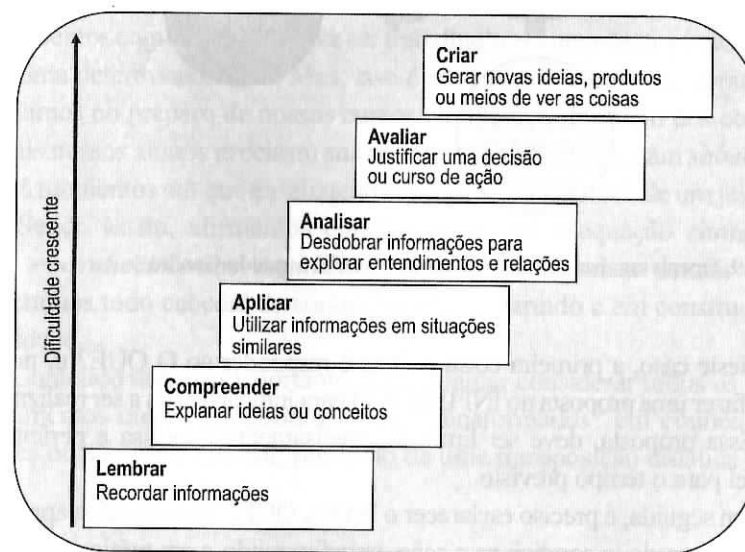


Figura 5.8. Taxonomia de Anderson – Domínio Cognitivo.

Fonte: Baseado em Intel Educação (2009).

Categorias	Verbos
Lembrar	Reconhecer, recordar, recitar, listar, descrever, nomear, encontrar, mostrar, rotular
Compreender	Classificar, comparar, exemplificar, explicar, inferir, interpretar, resumir, traduzir, demonstrar, explicar
Aplicar	Executar, realizar, implementar, utilizar, concluir, solucionar, demonstrar, experimentar
Analisar	Atribuir, diferenciar, organizar, comparar, interrogar, relacionar, agrupar, classificar, estruturar, categorizar
Avaliar	Criticar, verificar, experimentar, julgar, discutir, decidir
Criar	Gerar, planejar, produzir, inventar, construir, reprojeter, consolidar, combinar, criar

Quadro 5.3. Taxonomia de Anderson – Domínio Cognitivo – correlação categorias/verbos.

Fonte: Baseado em Casas (2009).

Outra forma de enunciar um objetivo, segundo aponta Gandin (2006), é responder à duas perguntas pontuais:

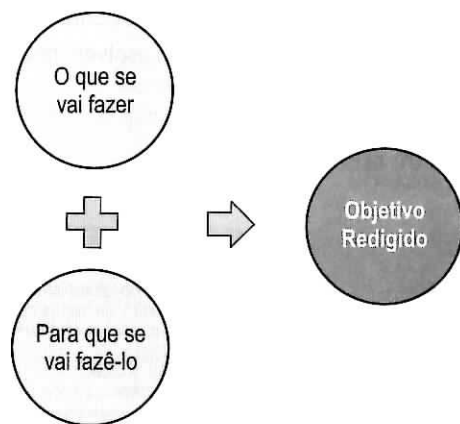


Figura 5.9. Operacionalização da redação de objetivo segundo Gandin.

Neste caso, a primeira coisa a fazer é responder ao O QUÊ? e, por isso, deve-se fazer uma proposta no INFINITIVO para indicar a ação a ser realizada pelo aluno. Essa proposta, deve ser limitada, precisamente expressa e perfeitamente exequível para o tempo previsto.

Em seguida, é preciso esclarecer o PARA QUÊ?, que significa apresentar o resultado esperado, e condiciona a ação, transformando-a em prática.

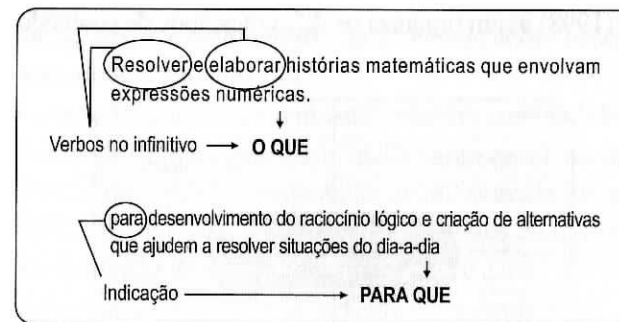


Figura 5.10. Objetivo corretamente descrito segundo Gandin.

Qualquer uma das formas apresentadas podem ser utilizadas na redação dos objetivos educacionais, desde que sejam seus critérios sejam corretamente seguidos.

2.2

Conteúdos de ensino

É comum a associação do termo *conteúdo de ensino* ao conjunto de conhecimentos cognitivos que deve ser trabalhado em uma determinada matéria ou em uma determinada área. Mas, isso é minimizar demais sua abrangência, pois lidamos no preparo de nossos cursos ou nossas aulas além dos conteúdos nos quais nossos alunos precisam *saber*, outros que eles precisam *saber fazer* e ainda há momentos em que enfatizamos que eles precisam *ser* de um jeito ou de outro. Sendo assim, afirmamos enfaticamente que a equação *conteúdo de ensino = conhecimentos cognitivos* torna-se reducionista demais quando consideramos todo cabedal de conhecimento construído e em construção pela humanidade.

Conteúdo de ensino, portanto, deve abarcar considerar todos os tipos de conhecimentos científicos produzidos e “transformados” em conhecimentos escolares ou saberes a ensinar, por meio de uma transposição didática⁴.

4. Como explicitado no capítulo 1 “Histórico, Concepções e Pensamento Didático”.

Zabalza (1998) assim organiza os diferentes tipos de conteúdos:

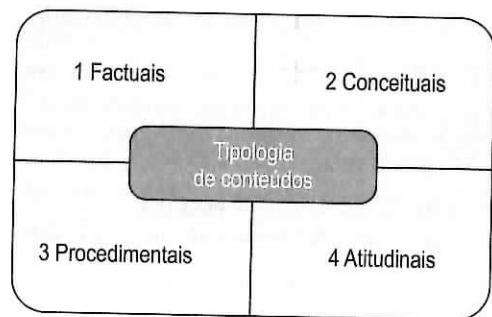


Figura 5.11. Tipologia de Conteúdos – Zabalza.

1. **Conteúdos Factuais** – compreendem o conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares:
 - Características: singularidade, caráter descritivo, concretude.
 - Processo de aprendizagem: através de atividades de cópia, repetição verbal, memorização e associações, por conta disso, caem no esquecimento com mais facilidade.
 - Constatação do aprendido: quando se é capaz de reproduzi-lo literalmente.
 - Ex.: Descobrimento do Brasil; Segunda Guerra Mundial.
2. **Conteúdos Conceituais** – diz respeito ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que possuem características comuns e necessitam da compreensão e de significado:
 - Características: complexidade, abstratação.
 - Processo de aprendizagem: contínuo (nunca pode ser considerada acabada, sempre existe possibilidade de ampliação); por meio de atividades significativas, envolvendo atividades experimentos que promovam forte atividade mental e que suponham desafio (elaboração e construção pessoal do conceito).
 - Constatação do aprendido: quando se capaz de utilizá-los para interpretar, compreender ou expor um fenômeno ou situação.
 - Ex.: Átomo, Colônia, República Federativa.

3. **Conteúdos Procedimentais** – conjunto de ações ordenadas dirigidas para um determinado fim:
 - Características: direcionamento, modelo, comunalidade.
 - Processo de aprendizagem: realiza-se a partir da apresentação da forma, do modelo apresentado, sendo seguida da aplicação destas ações ou atividades em contextos similares e/ou diferenciados.
 - Constatação do aprendido: quando se é capaz de realizar as ações, execução múltipla e reflexões; possui uma aprendizagem diferenciada.
 - Ex.: escrever, ler, desenhar, calcular, traduzir, saltar.
4. **Conteúdos Atitudinais** – envolve os valores, atitudes e normas:

Valores: são princípios ou as ideias éticas.

 - Características: permitem emitir um juízo.
 - Processo de Aprendizagem: realiza-se a partir da interiorização dos princípios.
 - Constatação do aprendido: quando se é capaz de utilizá-los para tomar suas posições frente à situações.
 - Ex.: solidariedade, liberdade, responsabilidade.

Atitudes: são formas diferentes de agir com base nos valores.

 - Características: permitem pensar, sentir e atuar.
 - Processo de Aprendizagem: realiza-se por meio da externalização da mudança das posturas em relação às próprias atitudes/ amadurecimento de posturas.
 - Constatação do aprendido: quando o pensamento, os sentimentos e as atuações/ações tornam-se mais ou menos constantes.
 - Ex.: cooperação, auxílio, participação.

Normas: são padrões ou regras de comportamentos de uma dada sociedade/comunidade.

 - Características: aceitabilidade.
 - Processo de Aprendizagem: se dá em diferentes graus e por meio de pactos de valores.
 - Constatação do aprendido: quando é aceita, embora não a entendida; quando existe uma conformidade e quando é interiorizada.
 - Ex.: regras da classe, normas sociais, leis.

Para cada tipo de conteúdo devemos escolher uma metodologia adequada, que envolve a opção por determinados procedimentos e recursos de ensino.

2.3

Metodologia de ensino

Não podemos perder de vista que uma aula, para além de ser uma forma predominante da organização do ensino, é também a vivência de situações novas de crise e ruptura, é ensaio e rito, um encontro apaixonante além de ser um acontecimento de circulação de sentidos. Mas, para que tudo ocorra é preciso que façamos algumas opções metodológicas a fim de que nossa prática de ensino transcorra da forma como pensada, desejada e planejada.

Muitas pessoas ainda confundem METODOLOGIA DE ENSINO com PRÁTICA DE ENSINO e a diferenciação entre elas é imprescindível para o processo de planejamento. Vamos começar afirmando que *metodologia de ensino* e *prática de ensino* não são as mesmas coisas. Esse é um aprendizado de extrema importância!

A *prática de ensino* diz respeito a uma atividade humana concreta, que é mobilizada por necessidades sociais diversas, que estão enraizadas e organizadas com base em modos de ação, domínio e utilização de instrumentos, rituais, regras e gêneros de discurso, das quais os sujeitos, no caso os professores, se apropriam no curso de sua participação nas práticas escolares, ou em suas ações pedagógicas (Godoy, 2005). Ou seja, de uma forma mais simples, a prática de ensino diz respeito ao trabalho do professor em sala de aula (ação concreta) mobilizada pela necessidade de escolarização e possui alguns fazeres exigidos socialmente (domínio da matéria, domínio da classe, controle da disciplina, uso do quadro de giz, discurso específico do ensino, aplicação de provas periódicas, rigidez na correção dos exercícios, tarefas de casa, especificação de uma rotina escolar etc.) que pouco ou quase nada mudam de uma geração à outra. Assim, podemos dizer que um professor conhece sua própria prática quando consegue responder (e refletir) sobre a questão: como eu ensino?

Já a *metodologia de ensino* diz respeito ao estudo e análise dos modos de fazer de uma disciplina específica, às práticas mais adequadas para o ensino de um conteúdo, sustentada teoricamente, e por conta disso é que se aproxima dos *procedimentos de ensino*, ou das fases e operações desencadeadas para o alcance de um objetivo previsto. Dentro das questões metodológicas, também se discute os *recursos de ensino* mais adequados e elegidos para o desen-

volvimento do processo de ensino. De uma forma bem sucinta, podemos afirmar que um professor tem domínio e conhecimento da metodologia de ensino assumida quando é capaz de responder, com clareza e consistência à questão: por que eu ensino da forma como eu ensino? De que recursos lanço mão para ensinar?

Responder a essas questões não são tarefas fáceis como parece ser!

A partir dessa tênue distinção é que será possível ao professor olhar de forma diferenciada e mais crítica para os componentes metodológicos de sua prática educativa, quais sejam: os MÉTODOS, as TÉCNICAS, os RECURSOS, a ORGANIZAÇÃO, a EXECUÇÃO e a AVALIAÇÃO e, então, responder à uma outra questão tão importante quanto as anteriores: O que eu posso fazer ou quais outros possíveis caminhos que possibilitam a melhoria da minha prática e do processo de construção da aprendizagem do aluno?.

Somente quando consegue dar visibilidade às sustentações teóricas dos componentes metodológicos de sua prática docente, é que o professor tem possibilidade de redimensioná-la em vista da melhoria e do atendimento das reais necessidades dos alunos.

Não podemos esquecer, contudo, que ensinamos para que os alunos aprendam e não para cumprir um planejamento e, neste caso, satisfazer aos desejos do diretor ou coordenador de uma escola, *o foco deve sempre ser o aprendizado do aluno*.

É por isso que não se deve olhar para o planejamento como uma camisa-de-força, mas como um processo que se faz e refaz dinamicamente na prática, e que ajuda o professor a evitar desperdício de tempo e possíveis equívocos no decorrer do processo de ensinar e aprende.