

das Graças Camargos Anastasiou e Leonir Pessate Alves (Orgs.)

*na
que
Lia G*

Processos de Ensinação na Universidade

Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula




Editora
UNIVILLE

*Glaucaj
agosto 2006*

EXPEDIENTE

Reitor

Paulo Ivo Koehntopp

Vice-Reitor

Wilmar Anderle

Pró-Reitora de Ensino

Ilanil Coelho

Pró-Reitora de Pesquisa e

Pós-Graduação

Sandra Aparecida Furlan

Pró-Reitora de Extensão e Assuntos

Comunitários

Therezinha M. Novais de Oliveira

Pró-Reitor de Administração

Martinho Exterkoetter

PRODUÇÃO EDITORIAL

Editora Univille

Coordenação geral

Reny Hernandes

Revisão

Viviane Rodrigues

Projeto gráfico e diagramação

Raphael Schmitz

Impressão

Nova Letra Gráfica e Editora

Tiragem

1.000 exemplares

Imagem da capa

A Escola de Atenas (Rafael Sanzio, afresco, 1508-1511)

Reservados todos os direitos de publicação em língua portuguesa à EDITORA UNIVILLE.

Campus Universitário, s/n.º - Caixa Postal 246 - Bom Retiro

CEP 89201-972 - Joinville - SC - Brasil

Telefones: (47) 3461-9110 / 3461-9141 - Fax: (47) 3461-9027

e-mail: editora@univille.edu.br

ISBN - 85-87977-15-6

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da Univille

P963

Processos de ensinagem na universidade : pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. / orgs. Léa das Graças Camargos Anastasiou, Leonir Pessate Alves. 5. ed. - Joinville, SC : UNIVILLE, 2005.

144 p. ; 22 cm

1. Processos de ensinagem. 2. Ensino superior. 3. Organização curricular. 4. Ensino - Aprendizagem. 5. Universidades - Processos de ensinagem. 6. Avaliação curricular. 7. Professores - Educação continuada. I. Anastasiou, Léa das Graças Camargos. II. Alves, Leonir Pessate.

CDD 370.1523

3

ESTRATÉGIAS DE ENSINAGEM

Léa das Graças Camargos Anastasiou
lea.anastasiou@gmail.com

Leonir Pessate Alves
pessate@netuno.com.br



3.1 INTRODUÇÃO

No quadro atual de imprevisibilidade, mudanças e incertezas, deve-se continuar a atuar na sala de aula como se fazia no século passado? Considerando que os alunos, a cada ano, chegam à universidade trazendo novas e diferenciadas experiências em sua história de vida, pode-se atuar na “formatação” da aula utilizando os mesmos métodos que chegaram com o descobrimento do Brasil e seguem propostos na *Ratio Studiorum*, de 1599? Como trabalhar as relações, os nexos, a construção de quadros teórico-práticos previstos nos currículos universitários, altamente complexos, superando a forma tradicional de relação entre professor, alunos e conhecimento? Quais as formas, os jeitos necessários?

Nossa proposta situa o estudo e a análise das estratégias de ensino e de aprendizagem diretamente relacionados a uma série de determinantes: um Projeto Político-pedagógico Institucional, em que se defina uma visão de homem e de profissional que se pretende possibilitar na educação superior; a função social da universidade; a visão de ensinar e de apreender; a visão de ciência, conhecimento e saber escolar; a organização curricular em grade ou globalizante, com a utilização de objetivos interdisciplinares, por meio de módulos, ações, eixos, problemas, projetos, entre outros.

É nesse contexto que se constrói o trabalho docente e que o professor se vê frente a frente com a necessidade e o desafio de organizá-lo e operacionalizá-lo. É também nesse contexto relacional que se inserem as estratégias de ensinagem.

1 Nos diferentes materiais publicados a respeito dessa temática, temos encontrado o uso indistinto destes termos: estratégias ou técnicas. Aqui adotaremos o termo estratégias como a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, visando à efetivação da ensinagem.

3.2 CONCEITUAÇÃO

Uma primeira atenção se volta aos termos habitualmente utilizados para se referir aos meios ou processos que o professor utilizará na aula; encontram-se as palavras “técnicas”, “estratégias” ou “dinâmicas”¹ de trabalho em sala de aula, usadas como sinônimos.

Para efeito dessas reflexões, faz-se necessário pontuarmos aspectos referentes a esses termos:

- Estratégia: do grego *strategía* e do latim *strategia*, é a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis

e disponíveis, com vista à consecução de objetivos específicos.

- Técnica: do grego *technikós*, relativo a arte. Refere-se à arte material ou ao conjunto de processos de uma arte, maneira, jeito ou habilidade especial de executar ou fazer algo.
- Dinâmica: do grego *dynamikós*, diz respeito ao movimento e às forças, ao organismo em atividade ou, ainda, à parte da mecânica que estuda os movimentos. Pelo citado, verifica-se a ênfase na atividade artística.

Portanto, exigem-se por parte de quem a utiliza criatividade, percepção aguçada, vivência pessoal profunda e renovadora, além da capacidade de pôr em prática uma idéia valendo-se da faculdade de dominar o objeto *trabalhado*.

Qual o objeto do trabalho docente? Não se trata apenas de um conteúdo, mas de *um processo* que envolve um conjunto de pessoas na construção de saberes, seja por adoção, seja por contradição. Conforme já dito, todo conteúdo possui em sua lógica interna uma forma que lhe é própria e que precisa ser captada e apropriada para sua efetiva compreensão.

Para essa forma de assimilação, que obedece à lógica interna do conteúdo, utilizam-se os processos mentais ou as operações do pensamento. Por exemplo, na metodologia tradicional, a principal operação exercitada era a memorização; hoje, esta se revela insuficiente para dar conta do profissional de que a realidade necessita.

Na metodologia dialética, como já discutido, o docente deve propor ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais. Para isso, organizam-se os processos de apreensão de tal maneira que as operações de pensamento sejam despertadas, exercitadas, construídas e flexibilizadas pelas necessárias rupturas, por meio da mobilização, da construção e das sínteses, devendo estas ser vistas e revistas, possibilitando ao estudante sensações ou estados de espírito carregados de vivência pessoal e de renovação.

Nisso, o professor deverá ser um verdadeiro estrategista, o que justifica a adoção do termo *estratégia*, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento.

3.3 AS ESTRATÉGIAS: PONTO DE PARTIDA E DE CHEGADA

Nesse processo de apropriação, o estudante efetiva construções mentais variadas. Toma-se por base a listagem das operações de pensamento de Raths *et al.* (1977), que se referem às ações mentais de comparação, observação, imaginação, obtenção e organização dos dados, elaboração e confirmação de hipóteses, classificação, interpretação, crítica, busca de suposições, aplicação de fatos e princípios a novas situações, planejamento de projetos e pesquisas, análise, tomadas de decisão e construção de resumos. Todas essas operações participam da efetivação de uma metodologia dialética voltada para o aluno, considerando-se sua síntese inicial como ponto de partida, a síntese a ser construída como ponto de chegada, por meio da análise elaborada por essas operações citadas. Aqui é que se inserem as estratégias.

As estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem. Por isso, os objetivos que o norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos – professores e alunos – e estar presentes no contrato didático, registrado no Programa de Aprendizagem correspondente ao módulo, fase, curso, etc...

Por meio das estratégias aplicam-se ou exploram-se meios, modos, jeitos e formas de evidenciar o pensamento, respeitando as condições favoráveis para executar ou fazer algo. Esses meios ou formas comportam determinadas dinâmicas, devendo considerar o movimento, as forças e o organismo em atividade. Por isso, o conhecimento do aluno é essencial para a escolha da estratégia, com seu modo de ser, de agir, de estar, além de sua dinâmica pessoal.

Outra referência é a lógica do conteúdo: um conteúdo predominantemente factual exigirá uma estratégia diferente de um procedimental². Além da lógica própria, o momento vivenciado pelos estudantes é, também, fundamental: estratégias usadas na mobilização comportam elementos novos e diferentes de estratégias de elaboração da síntese do conhecimento.

2 Para um aprofundamento, sugerimos o estudo da diferenciação entre aspectos factuais, atitudinais, procedimentais e/ou conceituais dos conteúdos. Vide ZABALA, Antoni. *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

Lidar com diferentes estratégias não é fácil: entre nós, docentes universitários, existe um *habitus* de trabalho com predominância na exposição do conteúdo, em aulas expositivas ou palestras, uma estratégia funcional para a passagem de informação. Esse *habitus* reforça uma ação de transmissão de conteúdos prontos, acabados e determinados. Foi assim que vivenciamos a universidade como alunos. A atual configuração curricular e a organização disciplinar (em grade), predominantemente conceituais, têm a palestra como a principal forma de trabalho. E os próprios alunos esperam do professor a contínua exposição dos assuntos que serão aprendidos.

Quando o professor é desafiado a atuar numa nova visão em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, poderá encontrar dificuldades, até mesmo pessoais, de se colocar numa diferenciada ação docente. Geralmente, essa dificuldade se inicia pela própria compreensão da necessidade de ruptura com o repasse tradicional.

Caso esse obstáculo seja vencido, ele ainda se vê diante de novos desafios para atuar de forma diferente, tais como: lidar com questionamentos, dúvidas, inserções dos alunos, críticas, resultados incertos, respostas incompletas e perguntas inesperadas (às vezes complexas, às vezes incompreensíveis para o professor, que chega a se questionar: “de onde ele tirou essa questão, se o assunto que discutimos aqui é tão outro?”). O novo procedimento abrange, também, uma modificação na dinâmica da aula, o que inclui a organização espacial, com o rompimento da antiga disciplina estabelecida.

Ainda resta a incerteza quanto aos resultados: na estratégia da aula expositiva se garante a relação tempo/ conteúdo com maior propriedade. Pode-se até dividir o número de tópicos a serem repassados pelo número de aulas ou palestras, e tem-se todo o “programa vencido”... Vencer o programa não é garantia de ensino ou de aprendizagem, nem de possibilitação do profissional necessário à realidade dinâmica e contraditória. *Assistir a aulas* como se assiste a um programa de TV e *dar aulas* como se faz numa palestra não é mais suficiente: estamos buscando modos de – em parceria – *fazer aulas*.

A ciência nos apresenta hoje a constatação de uma situação de movimento, de contradição, enredamento, mudança,

3 Oficina pedagógica: estratégia de trabalho que possibilita a um grupo de docentes estudar e trabalhar um tema/problema, sob orientação de um especialista, aliando teoria e prática. Favorece o aprender a fazer melhor “o ofício”, mediante a aplicação e o processamento de conceitos e conhecimentos previamente adquiridos. Uma experiência de trabalho em oficinas com docentes da educação superior pode ser verificada no Relatório do Processo de Profissionalização Continuada 2000/2001 – UNERJ/USP, em que os docentes do Centro Universitário de Jaraguá do Sul (UNERJ) se reuniam em torno de projetos de pesquisa da prática docente, utilizando as oficinas como forma de coletivizar avanços didático-pedagógicos e buscar, junto com seus pares, solução de problemáticas pendentes.

4 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n.º 9394/96, em seu artigo 12, estabelece serem competência do corpo docente a construção do Projeto Pedagógico e a associação da ação docente aos objetivos e processos nele estabelecidos.

incerteza e imprevisibilidade. Conforme descrito no capítulo anterior (p. 44 e 45) por Santos (1999) e retomado por Morin (2000), no lugar do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; no lugar do determinismo, a imprevisibilidade; no lugar da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; no lugar da ordem, a desordem; no lugar da necessidade, a criatividade e o acidente, e, portanto, no lugar da eternidade, a história construída com a ação dos seres humanos, num tempo e num espaço histórico. *O complexo é o que é tecido junto*. Isso altera radicalmente a visão e a expectativa de “causa-efeito”, típica do pensamento cartesiano e tão presente na nossa formação e na nossa forma de agir.

E aí vem o maior desafio: que ações se fazem necessárias para lidar com toda essa dinâmica que hoje conhecemos? Para romper com as formas tradicionais memorizativas, estabelecidas ao longo da história, a saída tem sido a criação coletiva de momentos de experimentação, vivência e reflexão sistemática, com relatos de experiências socializados pelos colegas, em que dificuldades são objeto de estudo, visando à superação dos entraves.

Por isso, destacamos como uma das possíveis saídas a realização de oficinas pedagógicas³ nas quais a experiência de cada um conte ponto na construção de um novo fazer pedagógico em aula.

3.4 O CONTEXTO DAS ESTRATÉGIAS

Quando o professor participa de um colegiado que construiu coletivamente o Projeto Político-pedagógico⁴, a questão da definição de estratégias evolui rapidamente, pois já estão discutidos vários determinantes: a função de universidade, a visão de homem, de ciência, de conhecimento e de saber escolar, de perfil profissiográfico e de objetivos gerais do curso que norteiam as escolhas de ação em aula.

Nesse contexto, as condições concretas de trabalho são habitualmente postas em discussão, facilitando a superação de uma série de dificuldades em relação às condições físicas, aos recursos materiais, ambientais e humanos, à organização administrativa com fins pedagógicos,

e não o inverso, como costuma ocorrer.

Nas instituições em que processos de profissionalização já ocorrem como experiências sistemáticas, a adoção de novas maneiras de fazer a aula também se torna habitual. Isso porque já existe a preocupação com processos em que o aluno atue de forma significativa, responsável e com crescente autonomia, na busca da construção do conhecimento: supera-se o *assistir* pelo *fazer aulas*.

No entanto, mesmo que a instituição ainda não se constitua como impulsionadora desses processos, há a autonomia docente, que possibilita a implementação de estratégias diferenciadas, ainda que num nível de ação individual. Temos acompanhado processos em que os professores iniciam a mudança em duplas e ou grupos pequenos, que depois se ampliam numérica e qualitativamente.

3.5 UM OLHAR SOBRE AS ESTRATÉGIAS

Para facilitar a identificação, a análise e a utilização de estratégias de trabalho em grupo⁵, apresentamos quadros que podem servir como norteadores nas escolhas e acompanhamento dos processos de mudança na sala de aula (pág. 79 a 98).

Para construção dos quadros, que têm sido apresentados e discutidos com os docentes em oficinas pedagógicas desde 2000, utilizamos publicações diversas⁶. Esse é um material que tem sido bastante apreciado pelos professores, pois contém uma síntese de diferentes publicações sobre o assunto, acrescida das análises referentes à metodologia dialética, à ação de ensinagem, à organização curricular, ao papel do professor e do aluno; enfim, situam as estratégias em seu contexto determinante.

Na organização dos quadros, inicia-se pela aula expositiva dialogada, que constitui uma superação da aula expositiva tradicional. Essa foi tomada como estratégia inicial por ser, estatisticamente, a mais presente na sala de aula na universidade. O aluno vai para a aula esperando *assistir* à exposição do conteúdo pelo professor. Numa exposição dialogada, ocorre um processo de parceria entre professores e alunos no enfrentamento do conteúdo: haverá um *fazer aulas*...

Na utilização das estratégias descritas nos quadros,

5 Temos trabalhado em oficinas pedagógicas desde o ano de 2000, com inúmeros professores universitários. As estratégias aqui citadas vêm sendo trabalhadas com diferentes grupos docentes. Essas vivências têm possibilitado uma visão de credibilidade crescente quanto à capacidade criativa, de verdadeiros estrategistas, que os professores demonstram ao acrescentar seu cunho pessoal sobre uma estratégia descrita de forma sintética.

6 Os autores buscados são: Bordenave (2001), Behrens (1999), Meireu (1998), Masetto (2003), Moreira, (1997), Rath (1977), Severino (2000), Vasconcellos (1995), Veiga (1991).

sugere-se considerar o princípio dialético da caminhada com o aluno, da síntese (ou visão inicial, não elaborada, caótica, etc.) para a síntese, que constitui um resultado das relações realizadas, agora organizadas de modo qualitativamente superior. Esse processo se dá pela análise, que é posta em prática nas operações mentais sistematizadas nas estratégias, ou seja: ao escolher e efetivar uma estratégia, o professor propõe aos alunos a realização de diversas operações mentais, num processo de crescente complexidade do pensamento.

Reforça-se que o ponto de partida é a prática social do aluno, a qual, uma vez considerada, torna-se elemento de mobilização para a construção do conhecimento. Tendo o pensamento mobilizado, o processo de construção do conhecimento já se iniciou. É preciso estar atento para que a elaboração da síntese do conhecimento, momento destacado na metodologia dialética, não fique desconsiderada. Ela possibilita a volta à prática social já reelaborada, uma vez que o aluno construiu, no pensamento e pelo pensamento, a evolução do objeto de estudo pretendido.

Nessa evolução, as categorias sugeridas por Vasconcellos (1995) são: a significação, a problematização, a criticidade, a práxis, a continuidade e ruptura, a historicidade e a totalidade, que se efetivam de maneira inter-relacionada e representam referências para o processo de análise na construção do conhecimento.

Com relação aos momentos dialéticos, à mobilização para o conhecimento, à construção e à elaboração da síntese dele, destaca-se que uma mesma estratégia pode objetivar perspectivas diferentes; por exemplo: uma estratégia como a tempestade cerebral pode ser utilizada para mobilização, no início de uma unidade. Ela pode também servir como diagnóstico no transcorrer da unidade, ou como fechamento de uma aula ou unidade: aí está a *arte docente*, em sua função de *estrategista*. Outro ponto a destacar refere-se às condições de efetivação das estratégias; nosso *habitus* docente está muito centrado na aula expositiva (a tradicional, na maioria das vezes!) e já *dominamos* esse cenário. O mesmo não se dá com as demais estratégias, que exigem cuidados e diretividade, conduções, enfim, específicas.

Existem estratégias em que, habitualmente, a contribuição do aluno é feita de forma individual diante de um coletivo, como é o caso do estudo de texto, da tempestade

cerebral, da aula expositiva dialogada, da construção de mapa conceitual, do estudo dirigido, da lista de discussão e da solução de problemas. Elas podem ser vivenciadas em duplas ou em outras formas de organização.

Nelas, a expressão verbal do aluno é desenvolvida diante de todos os colegas, levando-o a se expor às habituais críticas dos outros. Esse é um aspecto a ser considerado pelo professor, como um objetivo atitudinal a ser desenvolvido. A própria forma de o professor receber e acatar a contribuição do aluno, às vezes “tirando água de pedra”, é determinante do clima de acolhimento, essencial em processos coletivos de construção de conhecimentos.

3.6 TRABALHANDO EM GRUPOS

Com relação às estratégias grupais, é fundamental sua organização, sua preparação cuidadosa, o planejamento compartilhado e mutuamente comprometido com o aluno que, como sujeito de seu processo de aprendiz, atuará ativamente: assim, os objetivos, as normas, as formas de ação, os papéis, as responsabilidades, enfim, o processo e o produto desejados devem estar explícitos, compactuados.

Pontuamos que as estratégias grupais constituem um desafio a ser reconhecido e enfrentado. Sabemos que a aprendizagem é um ato social, necessitando da mediação do outro como facilitador do processo. Esse *outro* que estabelece a mediação entre o aluno e o objeto de estudo pode ser o professor, os colegas, ou um texto, um vídeo, um caso a ser solucionado, um tema a ser debatido.

Habilidades de trabalho grupais, devidamente desenvolvidas, auxiliam no desabrochar da inteligência relacional, que abarca, segundo Osório (2003), a *inteligência intrapessoal* (autoconhecimento emocional, controle emocional e automotivação) e a *inteligência interpessoal* (reconhecimento de emoções de outras pessoas e habilidades em relacionamentos interpessoais). É preciso auxiliar no desenvolvimento da *inteligência relacional*, conceituada como a “capacidade de os indivíduos serem competentes na interação com outros seres humanos no contexto grupal em que atuam” (OSÓRIO, L. C., 2003, p. 65-66).⁷

Reforçamos a idéia de que trabalhar num grupo é

⁷ Para uma melhor compreensão desses conceitos vide OSÓRIO, L.C. *Psicologia grupal: uma nova disciplina para o advento de uma era*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

diferente de fazer parte de um conjunto de pessoas, sendo fundamental a interação, o compartilhar, o respeito à singularidade, a habilidade de lidar com o outro em sua totalidade, incluindo suas emoções. Isso exige autonomia e maturidade, algo a ser construído paulatinamente com os alunos universitários, uma vez que não trazem esses atributos do ensino médio.

Lembramos que o que caracteriza o grupo não é a junção dos alunos, mas o desenvolvimento inter e intrapessoal e o estabelecimento de objetivos compartilhados, que se alteram conforme a estratégia proposta, o processo objetivado e seu processamento.

Numa atividade grupal de ensinagem, os docentes precisam ter domínio dos determinantes dessas estratégias. Inicialmente, não se organizam grupos apenas porque assim está proposto no Projeto Político-pedagógico, mas porque o objetivo que se tem em determinado momento do programa de aprendizagem solicita uma ação discente que será mais bem executada se a estratégia grupal for ativada.

Além disso, é preciso dominar o processo, conhecendo suas etapas e preparando-as. A ação docente será tão ou mais exigida do que numa tradicional aula expositiva ou numa expositiva dialogada. Trabalhar para além do conteúdo é um desafio, que corresponde ao processo de autonomia a ser conquistado com e pelo aluno.

É preciso também considerar que as formas de organização grupal se alteram de estratégia para estratégia. Em todas elas está presente o desenvolvimento da habilidade de *conversar*. Etimologicamente, a palavra é composta de dois elementos: *con*, que significa juntos, e *versar*, que quer dizer mudar. Conversar com o outro pressupõe a abertura *para mudar junto com o outro*; de uma conversa bem-sucedida ocorrerá alguma mudança no pensar, no perceber, no sentir ou no agir dos envolvidos (OSÓRIO, 2003, p. 70).

Assim, estando os objetivos estabelecidos, os alunos saberão que direção tomar; estando claras as etapas, saberão as formas de encaminhamento do processo, previsto na estratégia grupal em ação. O professor precisa estar atento e disponível, conversando e acompanhando os processos e os grupos na sala de aula.

Inicialmente, e até que os alunos se soltem em atividades grupais, as contribuições de cada participante podem ficar mais restritas às discussões do pequeno grupo, expondo menos cada aluno. Quando ainda se mantém uma inibição no grupo no momento da socialização da síntese, costuma ocorrer a indicação, pelo próprio grupo, de colegas que já trazem desenvolvidas habilidades de exposição oral, desenvoltura e liderança. Cabe ao professor mediar a situação, no sentido de que todos possam desenvolver habilidades e atitudes de representatividade, lembrando aos alunos que a sala de aula e a universidade são o lugar do treino, da aprendizagem, onde o erro não fere e deve ser a referência para a reconstrução e para a superação de dificuldades.

Participar de grupos de estudo permite o desenvolvimento de uma série de papéis que auxiliam na construção da autonomia, do autoconhecimento do aluno, do lidar com o diferente, da exposição e da contraposição, do divergir, do sintetizar e do resumir, enfim, habilidades necessárias no desempenho do papel profissional, para o qual o aluno se prepara na universidade como local de ensaio, de acertos e de erros.

Quanto aos papéis, é relevante destacar que eles inicialmente estão relacionados ao tipo de estratégia vivenciada. Aquela visão do líder autoritário e pleno de poder é hoje questionada:

Cada vez há menos espaço para a afirmação de lideranças carismáticas, oriundas do culto à personalidade na era individualista da qual emergimos. Dos líderes de hoje e de amanhã será exigida uma peculiar habilidade para conviver com a pluralidade das expectativas humanas e que demonstrem capacidade em administrar conflitos que surjam nas relações interpessoais (OSÓRIO, 2003, p. 114).

O clima de trabalho é fundamental: é preciso estabelecer processos de parceria nos grupos, situando os papéis como articuladores da consecução dos objetivos. Habitualmente, são necessárias contribuições no sentido de coordenar a participação de todos, de controle de tempo, registro dos dados, sínteses, exposição dos resultados e avaliação do processo, gerando, então, os papéis de coordenador, cronometrista, secretário, relator, expositor e outros necessários ao funcionamento da estratégia.

A definição dos papéis pode ser feita por escolha, indicação, sorteio, eleição, rodízio ou outro critério. É importante que a descrição dos papéis esteja clara para todos, o que facilita o desempenho, podendo-se iniciar com a indicação do professor e, depois, paulatinamente, deixar aos grupos a escolha, a indicação ou a eleição. Variar o desempenho de papéis auxilia principalmente os alunos com dificuldades em processos interativos. A possibilidade do treino ou exercício dos papéis deve ser norteadora do clima grupal, visando ao crescimento e à autonomia progressiva de todos. Um elemento auxiliar é, reiteramos, a reflexão de que a sala de aula é o lugar onde o erro não fere, pois é o espaço no qual as aprendizagens podem ser sistematizadas, sob a mediação do professor e dos colegas.

Conduzidas dessa forma e devidamente processadas, as atividades grupais possibilitam ao docente e aos discentes um contínuo crescimento pessoal e global. Todos os componentes já têm o papel de participante, sendo responsáveis inicialmente pelo desempenho pessoal, como: estudos preliminares, defesa de idéias, produção pretendida, respeito às normas estabelecidas.

Essas normas incluem cuidados, como a atitude do “conversar”, o respeito às idéias do outro, a negociação, o ato de ouvir e de esperar a vez de falar, etc., além do desempenho de algum papel específico que lhe seja atribuído pelo grupo, como coordenador, controlador de tempo, secretário, relator, etc., conforme a estratégia em ação.

A seguir, apresentamos as estratégias em quadros, possibilitando uma visão de conjunto de cada uma delas. Destacam-se a identificação da estratégia, sua conceituação, as operações de pensamento predominantes, a descrição da dinâmica da atividade, acrescida de uma sugestão de acompanhamento e de avaliação, e uma análise complementar, retomando alguns elementos relativos à metodologia dialética de ensinagem.

3.7 ESTRATÉGIAS: ELEMENTOS DETERMINANTES

3.7.1 Estratégias de trabalho docente⁸

Léa das Graças Camargos Anastasiou – Leonir Pessate Alves

ESTRATÉGIA 1: Aula expositiva dialogada

DESCRIÇÃO	É uma exposição do conteúdo, com a participação ativa dos estudantes, cujo conhecimento prévio deve ser considerado e pode ser tomado como ponto de partida. O professor leva os estudantes a questionarem, interpretarem e discutirem o objeto de estudo, a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade. Deve favorecer análise crítica, resultando na produção de novos conhecimentos. Propõe a superação da passividade e imobilidade intelectual dos estudantes.
OPERAÇÕES DE PENSAMENTO (Predominantes)	Obtenção e organização de dados/Interpretação/Crítica/Decisão/Comparação/Resumo
DINÂMICA DA ATIVIDADE	Professor contextualiza o tema de modo a mobilizar as estruturas mentais do estudante para operar com as informações que este traz, articulando-as às que serão apresentadas; faz a apresentação dos objetivos de estudo da unidade e sua relação com a disciplina ou curso. Faz a exposição, que deve ser bem preparada, podendo solicitar exemplos aos estudantes, e busca o estabelecimento de conexões entre a experiência vivencial dos participantes, o objeto estudado e o todo da disciplina. É importante ouvir o estudante, buscando identificar sua realidade e seus conhecimentos prévios, que podem mediar a compreensão crítica do assunto e problematizar essa participação. O forte dessa estratégia é o diálogo, com espaço para questionamentos, críticas e solução de dúvidas: é imprescindível que o grupo discuta e reflita sobre o que está sendo tratado, a fim de que uma síntese integradora seja elaborada por todos.
AVALIAÇÃO	Participação dos estudantes contribuindo na exposição, perguntando, respondendo, questionando... Pela participação do estudante acompanham-se a compreensão e a análise dos conceitos apresentados e construídos. Podem-se usar diferentes formas de obtenção da síntese pretendida na aula: de forma escrita, oral, pela entrega de perguntas, esquemas, portfólio, sínteses variadas, complementação de dados no mapa conceitual e outras atividades complementares a serem efetivadas em continuidade pelos estudantes.

A aula expositiva dialogada é uma estratégia que vem sendo proposta para superar a tradicional palestra docente. Há grandes diferenças entre elas, sendo a principal a participação do estudante, que terá suas observações consideradas, analisadas, respeitadas, independentemente da procedência e da pertinência delas, em relação ao assunto tratado. O clima de cordialidade,

parceria, respeito e troca é essencial. O domínio do quadro teórico relacional pelo professor deve ser tal que “o fio da meada” possa ser interrompido com perguntas, observações, intervenções, sem que o professor perca o controle do processo. Com a participação contínua dos estudantes fica garantida a mobilização, e são criadas as condições para a construção e a elaboração da

⁸ Registramos o incentivo de Susana Hintz, mestre em Educação pela UDESC, assessora pedagógica do curso de Sistemas de Informação e professora do curso de Pedagogia da UNERJ, pelo incentivo de levar adiante a idéia da elaboração desses quadros.

síntese do objeto de estudo. Conforme o objetivo pretendido, o professor encaminha as reflexões e discussões para as categorias de historicidade, totalidade, criticidade, práxis, significação e para os processos de continuidade e ruptura.

ESTRATÉGIA 2:
Estudo de texto

DESCRIÇÃO	É a exploração de idéias de um autor a partir do estudo crítico de um texto e/ou a busca de informações e exploração de idéias dos autores estudados.
OPERAÇÕES DE PENSAMENTO (Predominantes)	Identificação/Obtenção e organização de dados/Interpretação/Crítica/Análise/Reelaboração/Resumo
DINÂMICA DA ATIVIDADE	Momentos: 1. Contexto do texto – data, tipo de texto, autor e dados sobre este. 2. Análise textual – preparação do texto: visão de conjunto, busca de esclarecimentos, verificação de vocabulário, fatos, autores citados, esquematização. 3. Análise temática – compreensão da mensagem do autor: tema, problema, tese, linha de raciocínio, idéia central e as idéias secundárias. 4. Análise interpretativa/extrapolação ao texto – levantamento e discussão de problemas relacionados com a mensagem do autor. 5. Problematização – interpretação da mensagem do autor: corrente filosófica e influências, pressupostos, associação de idéias, crítica. 6. Síntese – reelaboração da mensagem, com base na contribuição pessoal.
AVALIAÇÃO	Produção, escrita ou oral, com comentário do estudante, tendo em vista as habilidades de compreensão, análise, síntese, julgamento, inferências e interpretação dos conteúdos fundamentais e as conclusões a que chegou.

Um estudo de texto pode ser utilizado para os momentos de mobilização, de construção e de elaboração de síntese. A definição do texto dependerá do objetivo que professores e estudantes têm para aquela unidade de estudo. A escolha de um material que seja acessível ao estudante e ao mesmo tempo que vá desafiá-lo, assim como o acompanhamento do processo pelo professor, é condição de sucesso nessa estratégia. São habituais as observações de docentes acerca da dificuldade de leitura e interpretação por parte dos estudantes. Se essas são habilidades constatadas como pouco desenvolvidas, elas devem se tornar objeto de trabalho sistemático na universidade para todas as áreas de formação. Quando o hábito de leitura não estiver interiorizado, ficará mais fácil

mobilizar o estudante para textos que se refiram à realidade, em especial ao campo de trabalho futuro. Esses textos iniciais podem ser acrescidos de outros com mais especificidades de linguagem, conteúdos e complexidade da área em estudo.

Muitas vezes o professor trabalha um texto com os estudantes e pede um “resumo”; para resumir o estudante precisará identificar, interpretar, analisar, organizar os dados, sintetizar para obter a produção solicitada pelo professor. Resumir não é uma operação mental simples, ela exige o auxílio e o acompanhamento do processo pelo professor pelo menos nas primeiras tentativas. A construção de esquemas, feitos coletivamente com a classe, auxilia o trabalho individualizado.

ESTRATÉGIA 3: Portfólio

DESCRIÇÃO	É a identificação e a construção de registro, análise, seleção e reflexão das produções mais significativas ou identificação dos maiores desafios/dificuldades em relação ao objeto de estudo, assim como das formas encontradas para superação.
OPERAÇÕES DE PENSAMENTO (Predominantes)	Identificação/Obtenção e organização de dados/Interpretação/Crítica/Análise/Reelaboração/Resumo
DINÂMICA DA ATIVIDADE	<p>O portfólio pode evidenciar o registro do processo de construção de uma atividade, de um bloco de aulas, fase, módulo, unidade, projeto, etc.</p> <p>A preparação deve ser feita pelo professor a partir da mobilização para a tarefa. Alguns passos podem ser seguidos, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • combinar as formas de registro, que podem ser escritas manualmente ou digitadas, em caderno, bloco, pasta...; • o material precisa estar identificado com dados como nome, série, ano, disciplina, etc. Pode-se incluir uma foto que demonstre o momento que o acadêmico está vivendo; • aproveitar para incluir orientações de formatação de trabalho científico, tais como: capa, contracapa, sumário, os relatos em si, considerações finais, bibliografias utilizadas no decorrer das aulas/trabalhos; • escrever apenas num dos lados da página, deixando o outro como espaço para o diálogo do professor; • os relatos em si podem ser nomeados, e este título pode expressar o sentimento mais evidente daquele momento; • os registros podem conter trabalhos de pesquisa, textos individuais/coletivos, considerados interessantes, acrescidos de uma profunda reflexão sobre seu significado para a formação; • incluir outras produções significativas: <i>realia</i>, fotos, desenhos, etc., com a respectiva análise; • anotar o sentimento de avanços e dificuldades pessoais; • inserir avaliação construtiva do desempenho pessoal e do desempenho do professor; • ao professor compete proceder às leituras dos textos/produções e apontar os avanços e os aspectos que precisam ser retomados pelo estudante. Lembrar que o professor estabelece um <i>diálogo</i> com o estudante e precisa ser produtivo em favor da verdadeira aprendizagem.
AVALIAÇÃO	<p>Definir conjuntamente critérios de avaliação do ensino e da aprendizagem, do desempenho do estudante e do professor.</p> <p>Os critérios de avaliação à individualidade de cada um:</p> <ul style="list-style-type: none"> • organização e cientificidade da ação de professor e de estudante; • clareza de idéias na produção escrita; • construção e reconstrução da escrita; • objetividade na apresentação dos conceitos básicos; • envolvimento e compromisso com a aprendizagem.

A estratégia do portfólio, considerada nova na educação superior, possibilita o acompanhamento de construção do conhecimento do docente e do discente durante o próprio processo e não apenas ao final deste. Daí sua principal característica de validação. Ela exige do professor um alto grau de organização, no sentido de acompanhar as

produções/manifestações escritas dos estudantes. Aponta para um conceito diferenciado de tempo e espaço, de construção e reconstrução, de avaliação e nota. Dentre as inúmeras atividades que a prática pedagógica coloca à disposição para a sala de aula, o portfólio se apresenta como o mais completo: propicia ao professor verificar de forma

imediate as dificuldades apresentadas pelo estudante e propor soluções para sua superação. Além do mais, é um processo individual que permite a cada um crescer de acordo com suas necessidades e condições. Quanto às dimensões da construção do conhecimento, essa estratégia requer um alto grau de envolvimento do professor e do

estudante, por isso devem estar constantemente mobilizados para a construção do conhecimento e da realização de suas sínteses, como formas de registro. Esses registros vêm arraigados a elementos históricos de seus autores, retratam continuidade e rupturas pessoais, e por isso comportam elementos de significação e práxis.

**ESTRATÉGIA 4:
Tempestade cerebral**

DESCRIÇÃO	É uma possibilidade de estimular a geração de novas idéias de forma espontânea e natural, deixando funcionar a imaginação. Não há certo ou errado. Tudo o que for levantado será considerado, solicitando-se, se necessário, uma explicação posterior do estudante.
OPERAÇÕES DE PENSAMENTO (Predominantes)	Imaginação e criatividade/Busca de suposições/Classificação
DINÂMICA DA ATIVIDADE	Ao serem perguntados sobre uma problemática, os estudantes devem: 1. expressar em palavras ou frases curtas as idéias sugeridas pela questão proposta. 2. evitar atitude crítica que levaria a emitir juízo e/ou excluir idéias. 3. registrar e organizar a relação de idéias espontâneas. 4. fazer a seleção delas conforme critério seguinte ou a ser combinado: <ul style="list-style-type: none"> • ter possibilidade de ser postas em prática logo; • ser compatíveis com outras idéias relacionadas ou enquadradas numa lista de idéias; • ser apreciadas operacionalmente quanto à eficácia a curto, médio e longo prazo.
AVALIAÇÃO	Observação das habilidades dos estudantes na apresentação de idéias quanto a: capacidade criativa, concisão, logicidade, aplicabilidade e pertinência, bem como seu desempenho na descoberta de soluções apropriadas ao problema apresentado.

Trata-se de uma estratégia vivida pelo coletivo da classe, com participações individuais, realizada de forma oral ou escrita. Pode ser estabelecida com diferentes objetivos, devendo a avaliação se referir a eles. Utilizada como mobilização, desperta nos estudantes uma rápida vinculação com o objeto de estudo; pode ser utilizada no sentido de coletar sugestões para resolver um problema do contexto durante o processo de construção, possibilitando ao professor retomar a teia de relações e avaliar a criatividade e a imaginação, assim como os avanços do estudante sobre o assunto em estudo. O

professor precisa considerar que irá interferir na explicitação do estudante a prática social já vivenciada, que interfere nas relações efetivas. Numa atividade de tempestade cerebral vivenciada com professores universitários, somente para conhecimento da estratégia e de suas possibilidades, foi proposta a palavra-chave "barata" como desencadeadora da estratégia. Surgiram contribuições esperadas: medo, inseto, cozinha, sujeira, chinelo, inseticida, etc. Mas apareceu também a palavra "música", que criou entre os participantes surpresas e incompreensão... qual seria o nexos estabelecido?