

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE – CCS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – DEF
Disciplina: Didática em Educação Física
Professor: Amauri A. Bássoli de Oliveira

SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE CONTEÚDOS

Na escola tradicional, o conteúdo do ensino era objeto de programas minuciosos. O planejamento de ensino consistia em adequar todo o conteúdo ao tempo disponível para seu desenvolvimento. O conteúdo era, praticamente, um fim em si mesmo.

As novas conquistas científicas no campo da educação vieram, no entanto, mostrar que o mais importante não é dar ao aluno um grande volume de informações. Muito mais importante que isso é a escola promover o desenvolvimento integral e harmonioso do aluno, envolvendo as áreas cognitiva, afetiva e psicomotora.

Isso não quer dizer que o conteúdo não seja importante. Ele continua sendo importante, pois a aprendizagem só se dá em cima de um determinado conteúdo. Quem aprende, aprende alguma coisa.

Além disso, o conteúdo é importante porque a informação é fundamental para se viver no mundo contemporâneo. Sabemos, no entanto, que é impossível que uma pessoa obtenha todo o conhecimento já acumulado pela humanidade. Por isso é preciso selecionar as informações e saber como e onde adquirir novas informações quando estas forem necessárias.

Outro aspecto que deve ser considerado é o tipo de conteúdo, ou seja, o que é mais importante que o aluno conheça. E através do que se ensina aos alunos que se pode perceber a significação de uma pedagogia, como pode-se observar neste texto de Georges Snyders:

“...para se perceber a significação de uma pedagogia, é necessário remontar até o seu elemento dominante: o saber ensinado. Que se diz e que se oculta aos alunos? Como lhes apresentam o mundo em que vivemos? Para que ações os conduzem as palavras, os silêncios, as atitudes implícitas e explícitas do mestre? Que ajuda se lhes dá, para ultrapassarem as mistificações interessadas nas quais tantas forças contribuem para os manter?” (SNYDFRS, G. *Para onde vão as pedagogias não diretivas?* Lisboa, Moraes Editores, 1978. p. 310.)

Dessa maneira a ênfase desloca-se do conteúdo para os objetivos a serem alcançados. Os objetivos é que devem dar uma direção aos conteúdos. Assim, os conteúdos deixam de ser fins em si mesmos para tornarem-se meios para alcançar a concretização dos fins visados pelo processo de aprendizagem.

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 aluno poderá vivenciar em torno desses conhecimentos.

Para deixar isto claro, vamos considerar novamente o exemplo apresentado no capítulo sobre planejamento de ensino. Ao falarmos sobre planejamento de aula, apresentamos a título de exemplo o seguinte conteúdo para uma aula:

- Matéria-prima;
- Produto;
- Matéria-prima e sua procedência;
- As indústrias do município.

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.

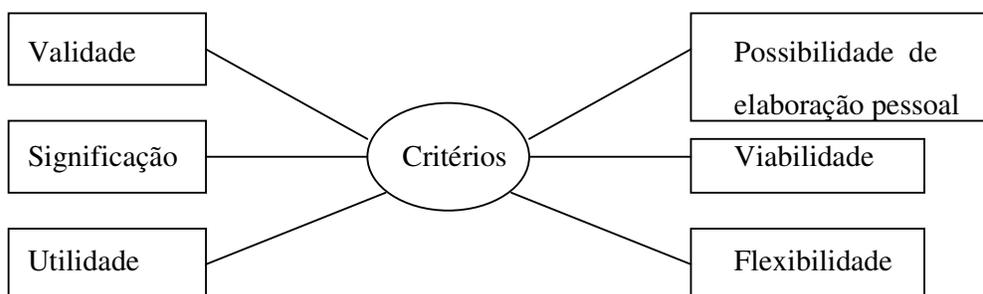
Se reduzirmos os conteúdos apenas às informações a serem aprendidas, estaremos limitando demasiadamente o campo da aprendizagem humana. Cairemos facilmente no intelectualismo.

Convém lembrar que a aprendizagem não é apenas um processo de aquisição de novas informações. E, antes de mais nada, um processo de aquisição de novos modos de perceber, ser, pensar e agir. Os próprios procedimentos de ensino são temas de conteúdos de aprendizagem, pois é também através deles que o aluno adquire novos modos de perceber, ser e agir. Por isso, atualmente, o conteúdo é visto de duas formas: como um dos meios de favorecer o desenvolvimento integral do aluno e como conhecimento de dados, fatos e conceitos, que conduzam à compreensão e retenção de informações.

2 — A SELEÇÃO DO CONTEÚDO

Para selecionarmos os conteúdos, precisamos, em função dos objetivos propostos, considerar aqueles que são mais importantes e significativos para uma determinada realidade e época.

Vejam alguns critérios que podem ser seguidos na seleção de conteúdos:



Validade — Esse critério requer que os conteúdos selecionados sejam não só dignos de confiança, mas também representativos e atualizados. Suponhamos, por exemplo, uma escola situada numa região essencialmente agrícola. Nesse caso será muito importante estudar a produção agrícola do município na área de estudos sociais. Além disso, os dados apresentados sobre esse tipo de produção devem ser representativos e atualizados.

Flexibilidade — Os conteúdos já selecionados devem estar sujeitos a modificações, adaptações, renovações e enriquecimentos. Com relação ao exemplo anterior, os conteúdos podem ser modificados de acordo com as mudanças verificadas na produção.

Significado — Este critério requer que o conteúdo esteja relacionado às experiências do aluno. Um conteúdo terá significação para o aluno quando, além de despertar o seu interesse, levá-lo, por iniciativa própria, a aprofundar o interesse. Se a escola se localiza numa região agrícola, por exemplo, todos os conteúdos referentes à agricultura são significativos para os alunos.

Possibilidade de elaboração pessoal — Este critério refere-se à recepção, assimilação e transformação da informação pelo próprio aluno. De acordo com esse critério o aluno poderá associar, comparar, compreender, selecionar, organizar, criticar e avaliar o novo conteúdo. Se o aluno realmente viver em contato com a produção agrícola, terá condições de compreender, comparar, organizar e criticar o conteúdo citado no nosso exemplo.

Utilidade — Refere-se ao uso dos conhecimentos em situações novas. Este critério estará presente quando conseguirmos harmonizar os conteúdos selecionados para estudo com

as exigências e características do meio ambiente dos alunos. Os conhecimentos sobre produção agrícola só terão utilidade para o aluno se ele puder utilizá-los no ambiente em que vive.

Viabilidade — Segundo este critério deve-se selecionar conteúdos que possam ser aprendidos dentro das limitações de tempo e recursos disponíveis. Não adianta selecionar uma infinidade de informações sobre produção agrícola, por exemplo, se por falta de tempo não for possível transmiti-las aos alunos ou se o conteúdo que se pretende apresentar estiver acima do nível de compreensão da classe.

Estes e outros motivos podem tornar o conteúdo inviável.

3— ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO

Uma vez selecionados os conteúdos, é necessário organizá-los. Um dos critérios para a organização dos conteúdos é a estrutura da própria matéria de ensino. Segundo Bruner, a organização do conteúdo de cada matéria deve ser determinada pela compreensão dos princípios básicos que dão estrutura à própria matéria.

“Ensinar tópicos ou habilidades específicas, sem tornar claro seu contexto na estrutura fundamental mais ampla de um dado campo de conhecimento, é anti-econômico em vários e profundos sentidos.

“Em primeiro lugar, esse ensino torna excessivamente difícil ao aluno generalizar, a partir do que aprendeu, para o que vai encontrar depois.”

“Em segundo lugar, a aprendizagem que não consegue captar os princípios gerais é mal recompensada em termos de estímulo intelectual. O melhor meio de despertar interesse por um assunto é tornar valioso o seu conhecimento, isto é, tornar o conhecimento adquirido utilizável na mente de quem o adquiriu, em situações após aquela em que a aprendizagem ocorreu.

“Terceiro, o conhecimento adquirido por alguém, sem suficiente estrutura a que se ligue, é um conhecimento fadado ao esquecimento. Um conjunto desconexo de fatos não tem senão uma vida extremamente curta em nossa memória. Organizar os fatos em termos de princípios e idéias, a partir dos quais possam ser inferidos, é o único meio conhecido de reduzir a alta proporção de perda da memória humana.” (BRUNER, J. S. *O processo da educação*. São Paulo, Nacional, 1971. p. 27-8.)

Segundo Bruner, a experiência dos últimos anos ensinou-nos pelo menos uma lição importante quanto à organização do conteúdo em relação à estrutura básica da matéria tratada: “a de que para a tarefa, devem-se mobilizar as melhores cabeças em cada disciplina particular”. (Id., *ibid.*, p. 17.)

O que se deve ensinar, por exemplo, de História do Brasil às crianças da escola de primeiro grau, ou o que se lhes deve ensinar de aritmética, “é uma decisão que poderá ser mais bem feita com a ajuda daqueles que possuem alto grau de visão e competência em cada um desses campos”. (Id., *ibid.*, p. 17.)

Com a ajuda dessas pessoas pode-se captar as idéias fundamentais de cada matéria. Com relação à História do Brasil, por exemplo, de nada adianta alguém estudar uma série de fatos relacionados com o comércio internacional brasileiro, se não tiver captado a idéia fundamental de que uma nação deve comerciar com outras para poder sobreviver.

O critério de organização do conteúdo baseado na estrutura da própria matéria denomina-se critério lógico. A organização lógica é função do especialista.

Em contraposição à organização lógica temos a organização psicológica, que consiste em basear-se no nível de desenvolvimento intelectual ou cognitivo do aluno. A organização psicológica representa a disposição da matéria ou da lição na ordem em que se realiza a experiência da criança. E como se realiza essa experiência?

“A marcha da criança, em sua educação, atravessa três fases distintas. Primeiro, a criança aprende a fazer coisas. E a forma mais simples de seu contato com o meio. Assim aprende a caminhar, a falar, a brincar, a fazer isso e aquilo. No mesmo passo, por isso que se acha em contato com os outros, a criança aprende através das experiências alheias, que lhe são comunicadas. Aprende por intermédio da informação. Essa informação está, porém, articulada e presa a sua atividade geral, de sorte que ela a absorve diretamente. E, por último, esses conhecimentos poderão ser enriquecidos e aprofundados até receberem uma organização lógica, racionalizada e sistemática.” (TEIXEIRA, A. *Pequena introdução à Filosofia da Educação*. São Paulo, Nacional, 1971. p. 69-70.)

A organização lógica, portanto, representa o último estágio de aperfeiçoamento. A escola não pode desconhecer essa progressão e se atirar desde os primeiros tempos à terceira fase. Ao contrário, a escola deve, a partir da experiência da criança, desenvolver cronologicamente os diferentes passos da aquisição do conhecimento.

Como os primeiros níveis de desenvolvimento são mais concreto-manipulativos do que abstrato-conceituais, os planos de ensino que se destinam às primeiras séries da escola do primeiro grau deverão ser organizados sob a forma de seqüências de atividades, e os conhecimentos surgirão da própria atividade da criança. Suponhamos, por exemplo, a seguinte seqüência de atividades:

- a) Confeccionar um mostruário de produtos agrícolas.
- b) Colocar, sob cada produto, o preço atual.
- c) Assinalar aqueles que são produzidos no seu município.

Essas atividades, embora à primeira vista pareçam não ter nenhuma relação, podem criar condições para o desenvolvimento de diversos conceitos. Vejamos alguns:

- a) Alimentos mais importantes para a saúde.
- b) Comercialização e noções de aritmética.
- c) Identificação das atividades agrícolas do município.

Nesse caso, como podemos observar, as atividades adquirem um sentido para a organização dos conteúdos. Não são apenas atividades isoladas sem um elo capaz de dar significado à característica manipuladora da própria atividade infantil.

Num nível mais alto — nas últimas séries do primeiro grau — surge a necessidade de organizar o conteúdo de uma forma mais complexa: o ensino passa a ser feito por área de estudos. Nestas séries os conteúdos devem receber um tratamento mais aprofundado na área que lhes concerne.

Na área de Estudos Sociais, por exemplo, podemos ter o seguinte tópico:

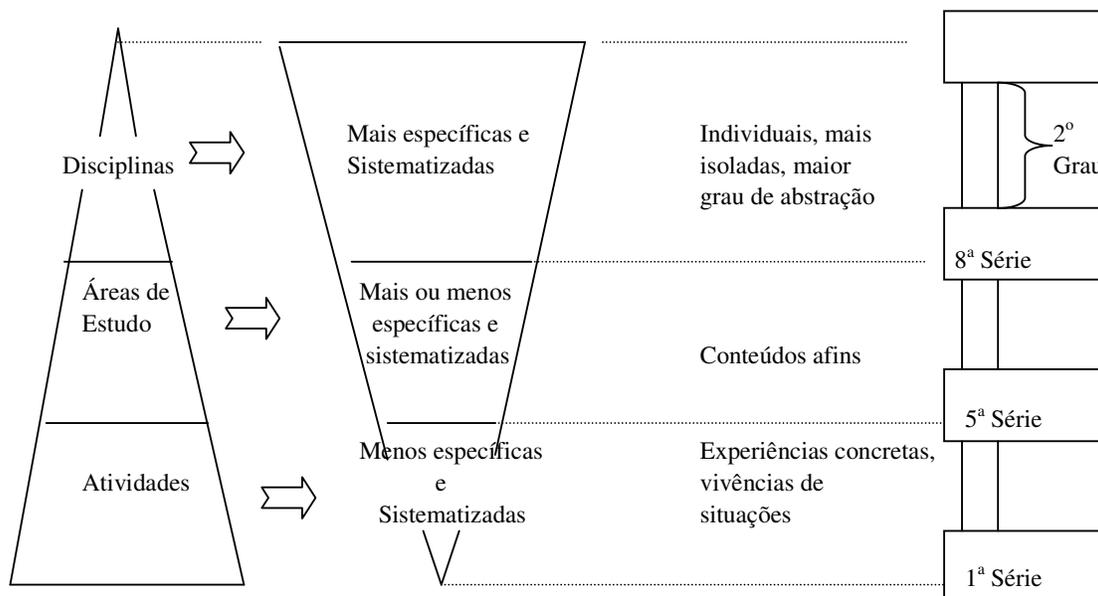
1. O homem e sua relação com a terra
 - 1.1. A produção de alimentos
 - 1.2. A comercialização dos alimentos
 - 1.3. O valor nutritivo dos alimentos
 - 1.4. As características de saúde de uma população.
 - 1.5. Produção agrícola de nosso município.

Já no segundo grau o ensino deve ser organizado por disciplina, com maior nível de especialidade. Numa das habilitações de segundo grau — Dietista, por exemplo —, podemos ter uma disciplina com o título *Conservação de Alimentos*.

Obedecendo ao critério psicológico de organização do conteúdo, temos a seguinte organização:

Séries iniciais do Ensino Fundamental <i>Atividades</i>	Situações de experiência Predomínio de situações concretas Orientação dirigida do mais para o menos amplo
Séries finais do Ensino Fundamental <i>Áreas de estudo</i>	Integração de conteúdos afins Equilíbrio entre situações concretas e conhecimentos sistemáticos Equilíbrio entre situações de experiência e conhecimentos sistemáticos
Ensino Médio <i>Disciplinas</i>	Conhecimentos sistemáticos Predominância de conhecimentos Orientação dirigida do menos para o mais específico

Podemos visualizar esta progressão através do seguinte esquema:



LEITURA COMPLEMENTAR

Importância do conteúdo

Em Educação tudo tende a virar moda muito rapidamente. Descobertas científicas e iniciativas positivas que poderiam resultar em grandes benefícios à Educação, logo se transformam em *modismos*. Estes têm o enorme poder de esvaziar o conteúdo de propostas, às vezes bastante válidas, destituindo-as de seu sentido original. Sem dúvida, os modismos, assim como os *slogans* e jargões são manifestações explícitas de crenças e valores destituídos de bases em critérios de racionalidade. A inovação pedagógica se transformou num novo modismo, inútil e vazio. A palavra de ordem é inovar, sem se perguntar em função de que e a serviço de quem. Inovar para a “atualização histórica”, que nos remete à aceitação implícita de modelos que vêm de fora, sempre valorados positivamente, uma vez que se revelaram (?) satisfatórios em países de adiantado grau de industrialização e sofisticação tecnológica? Ou, inovar a partir de uma realidade concreta, sem perder de vista a situação de dependência, que nos atrela aos centros hegemônicos do poder? Em síntese, inovar para que a desintegração cultural que caracteriza nossa sociedade permaneça, embora mais “atualizada”, ou inovar para a superação dessa desintegração?

Penso que, apesar dos vários trabalhos de sentido eminentemente crítico que recentemente vêm sendo publicados sobre Educação, é preciso continuar desmistificando mais e mais este estado de coisas, pois, “começar a fazer algo de concreto” não pressupõe o fim da crítica. O texto que se segue tem este sentido: explicitar ao leitor algumas dessas idéias que, embora possam ser simplesmente rechaçadas pelos especialistas em Educação, continuam orientando a conduta de nossos educadores. Chamei-as *asserções* e julgo-as inaceitáveis.

Primeira asserção: “O conteúdo não tem importância numa perspectiva segundo a qual o que importa é aprender a aprender”.

Quando uma asserção é parcialmente correta ela se torna perigosamente enganosa. No presente caso, trata-se não apenas da importância atribuída ao aprender a aprender, isto é, à ênfase na aprendizagem dos métodos de aquisição de conhecimentos, em lugar da simples acumulação dos mesmos, que implica o fato de o aluno estar permanentemente ativo, atuando como agente de sua própria aprendizagem. Trata-se também de se relativizar a importância do conteúdo numa época em que os conhecimentos se acumulam com incrível rapidez, tornando rapidamente obsoletos e inoperantes um sem-número de conceitos que num dado momento se apresentam como tendo indiscutível validade. Por isso, torna-se necessário questionar a asserção acima em sua totalidade. E fazendo-o, verifica-se desde logo que ela se apoia sobre um falso pressuposto, qual seja, de que a situação ensino-aprendizagem se dá no etéreo, no vazio, bastando objetivos bem explicitados e excelentes estratégias para a ação, a fim de se garantir a ocorrência de novas atitudes e comportamentos.

Esquecem-se os defensores dessa asserção de que o conteúdo se constitui na matéria-prima que tornará efetivamente atingíveis os objetivos propostos e viáveis às estratégias disponíveis.

Entre os elementos que a defendem, encontram-se num ponto extremo aqueles que chegam a afirmar ser preferível, numa perspectiva de método ativo, que o professor não seja muito culto!

É provável que haja boa intenção por parte dos elementos que assim se expressam. Tratar-se-ia de uma denúncia à famosa erudição, marca de uma cultura descomprometida com a realidade, características dos chamados bons professores, no sentido tradicional, os quais, presos a uma excessiva verbalização, revelam-se incapazes de estimular a ação dos alunos em sala de aula. Revela, neste sentido, preocupação em substituir a aula expositiva pela chamada aula ativa.

No entanto, apesar das possíveis boas intenções, tal argumento é insustentável, pois, aceitá-lo, implica admitir uma relação do tipo “a atividade do aluno — e portanto, a eficiência dos métodos ativos — é inversamente proporcional ao nível de cultura do professor”.

Apesar disso, a asserção encontra ecos no momento atual. Um deles, acreditamos, situa-se nos mal-estruturados cursos de licenciatura curta, onde o conteúdo específico, não sendo desenvolvido em profundidade *satisfatória*, pode dar origem a uma indesejável inversão do processo tradicional: o licenciando corre o risco de terminar o curso, sabendo como trabalhar com as técnicas didáticas modernas, mas fraco quanto ao conteúdo. O fato, se não fosse dramático, pela influência negativa que terá sobre os alunos de primeiro a segundos graus, seria bastante cômico.

Ao contrário do que afirmam os defensores desta primeira asserção, o professor deve ter, não apenas conhecimentos gerais sobre os conteúdos de sua disciplina ou área de estudos, como necessita dominá-los em extensão e profundidade, de maneira a poder selecionar dentre eles os mais significativos para uma determinada situação de ensino-aprendizagem. Ora, o docente não terá esta capacidade de mobilização, isto é, de jogar com vários itens de conteúdos, adaptando-os em função de uma realidade concreta, se seu conhecimento for restrito a apenas alguns tópicos.

Diríamos mais: e muito importante que o professor tenha grande bagagem cultural, abrangendo obrigatoriamente seu campo específico, pois, somente desta forma ele poderá se dar ao luxo de abrir mão do conteúdo como um fim em si mesmo, utilizando-o como meio, objeto de reflexão e de crítica, através do qual, com as modernas técnicas de ensino, poderá mobilizar as chamadas capacidades intelectuais superiores: a compreensão dos fenômenos físicos, biológicos e humanos, a análise desses fenômenos, a aplicação a novas situações, a síntese, o julgamento enfim. (BALZAN, N. C. Op. cit. p. 119-21.)

Questões sobre o texto

1. Qual a principal conseqüência negativa dos *modismos* em Educação?
2. Em que falso pressuposto se apoia a asserção segundo a qual o conteúdo não tem importância?
3. Qual a importância do conteúdo segundo o autor do texto?
4. Qual a importância de o professor conhecer profundamente o conteúdo de sua matéria?

ATIVIDADES:

Responda às seguintes questões:

- 01) Qual a importância do conteúdo na escola tradicional?
- 02) Atualmente o conteúdo continua sendo importante?
- 03) Por que, atualmente, o conteúdo é importante?
- 04) Além dos conhecimentos ou informações, o que abrange o conteúdo?
- 05) Quais os critérios que podem ser seguidos na relação de conteúdos?
- 06) Na organização dos conteúdos, que critérios podemos utilizar?
- 07) Em que consiste o critério lógico de organização do conteúdo?
- 08) Em que consiste o critério psicológico de organização de conteúdo?
- 09) Seguindo o critério psicológico de organização do conteúdo, como se caracteriza o conteúdo das séries iniciais do ensino fundamental, das séries finais do ensino fundamental e das séries do ensino médio?
- 10) Em que nível de ensino é mais indicado o desenvolvimento de conceitos a partir de atividades?

Fonte:

PILETTI, Claudino. *Didática Geral*. 21ª Ed. São Paulo: Ática, 1997.