Adriana Bauer jan/2013 23,75

DIDÁTICA E DOCÊNCIA

aprendendo a profissão

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

Brasília - DF
2011

Capítulo 4
O planejamento da prática docente

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

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

O texto inicia interrogando sobre o significado do planejamento para os professores, no que se apoia em relatos colhidos pelas autoras em suas itinerâncias pelo espaço da escola pública. Advogando em favor de uma perspectiva transformadora de educação, discutimos o sentido do ato de planejar, seus princípios, níveis e etapas de elaboração. Ao examinarmos os elementos constituintes dos planos de ensino (objetivos, conteúdos, metodologia, recursos e avaliação), lembramos que os desafios da organização do trabalho docente devem ser enfrentados nos espaços coletivos da escola. Este é o fio condutor de nossa argumentação, fundamentada nas produções de Fusari (1998), Martins (1989), Libâneo (1994), Veiga (1993, 1998), Lopes (1993) e Damis (1996).

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

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

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

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

> Tudo que fazemos exige uma certa preparação. Pensar antes de fazer. Decidir como vamos fazer. Viajar, comprar, dar aula, também (Relato 3).
>
> A agenda é uma forma de planejamento da nossa vida, assim como as leituras, as anotações de aula (Relato 4).
>
> Planejar é preciso e eu o faço. O planejamento na escola, organizado por ela é que é chato, improdutivo (Relato 5).

Uma explicação possível para a resistência de parte dos professores brasileiros ao planejamento encontra-se nos resquícios de uma prática pedagógica adotada, sobretudo, nos anos da ditadura (1964/1985), sob os auspícios do tecnicismo educacional. Nesse período prevaleceu o planejamento como mecanismo de padronização e controle do trabalho dos professores, privilegiando, sobremaneira, a forma, a redação técnica e os formulários, em detrimento do conteúdo e dos fins da prática docente. Esta abordagem do planejamento favoreceu o desenvolvimento de práticas docentes individualistas, fragmentadas e promotoras da cópia, da reprodução, do silêncio e do ativismo.

Com o processo de reabertura política nos anos subsequentes, quando esta tendência se arrefeceu, voltamos a exercitar as reuniões, as experiências coletivas na escola, nas ruas, nas entidades políticas e classistas. Prevaleceu uma forte crítica ao pla-

nejamento burocrático, delineando-se um movimento de denúncia do caráter alienado e alienador dos processos de organização da escola e do ensino, pondo em questão as ações educativas, em particular, a prática do planejamento (CANDAU, 1983).

Esta retomada, entretanto, não teve tempo suficiente para consolidar uma renovação no modo de organizar a prática do professor, pois a década de 1990 foi o cenário da reconfiguração do tecnicismo, marcado, desta vez, pela globalização e pelo neoliberalismo. Este ordenamento político, social e econômico contribui para a desmobilização dos grupos e categorias profissionais, precarizando as situações de trabalho. Tal fato repercute de formas diferentes no planejamento de ensino, como revelam os depoimentos selecionados:

> Como participar da semana pedagógica se tenho que estar presente em outra escola, neste mesmo horário, e entregar, ainda hoje, o resultado das provas de recuperação? (Relato 6).
>
> Não fui ao planejamento de minha escola porque estava no meu curso de pós-graduação e este me custa muito caro (Relato 7).
>
> Planejar pra que se nem sei se vou estar lá no próximo ano? Você vem acompanhando a novela dos contratos temporários? (Relato 8).

Os relatos, além de emblemáticos de fatores contextuais restritivos ao desenvolvimento efetivo do planejamento escolar, sinalizam que são variados os elementos que afastam os docentes da tarefa de projetar sua prática pedagógica. As resistências existentes não são, na sua maioria, fortuitas. Sua reversão demanda clareza de propósitos, tempo e, sobretudo, organização

política para o enfrentamento das condições desfavoráveis de trabalho presentes no magistério.

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

4.2 A prática do planejamento – dos sentidos aos seus princípios

O planejamento é ato; é uma atividade que projeta, organiza e sistematiza o fazer docente no que diz respeito aos seus fins, meios, forma e conteúdo. Pensando sobre o nosso trabalho ajustamos não só os conteúdos programáticos ao calendário escolar (conforme registra o Relato 1), mas definimos também outras questões de fundamental importância. Vejamos algumas: o que queremos que nossos alunos venham a fazer, a conhecer? Por que este conteúdo e não aquele? Quais atividades? Com qual tempo e recursos contamos?

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

Com o planejamento, esperamos prever ações e condições; racionalizar tempo e meios; fugir do improviso e da rotina; assegurar unidade, coerência, continuidade e sentido ao nosso trabalho.

Cabe esclarecer que a ideia de assegurar unidade ao trabalho pedagógico como uma das razões de ser do planejamento não remete à padronização e uniformidade pretendidas pelo tecnicismo.

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

Explicitado o sentido – as razões de ser do ato de planejar para o trabalho docente – cabe interrogar sobre os princípios que devem orientar esta prática, tais como: a flexibilidade, a participação, a formalização, a coerência, a objetividade e a ousadia.

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

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

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

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

A objetividade e a ousadia, princípios típicos de um bom planejamento, fazem referência a pensar com os pés no chão, com possibilidades reais de sair do papel e da gaveta e, ao mesmo tempo, de desencadear mudanças. Assinala, pois, a necessidade e a possibilidade de projetar ações claras voltadas para a superação do real, mediante o delineamento de alternativas e condições materiais de trabalho e de funcionamento da escola. Em síntese, a objetividade e a ousadia apontam para o ser e o vir-a-ser como eixos fundamentais de uma prática planejada que se pretende transformadora.

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

Quase sempre o momento de planejamento na escola começa pela apresentação do calendário letivo, pela exposição de alguns informes do interesse de todos e pela composição de pequenos grupos de professores para organizar o trabalho peda-

gógico que será desenvolvido em cada série, ciclo, área ou disciplina. Uma vez divididos em grupos, os professores listam e distribuem os conteúdos no tempo curricular de que dispõem. Esta parece ser a regra geral do planejamento na escola, com pouca variação na sucessão dos fatos aqui descritos.

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

Estamos sendo severas e injustas na descrição dos fatos? É provável que as duas coisas. Sabemos que as exceções existem, mas este ainda é o quadro que predomina. Cabe-nos entender seus determinantes e buscar possíveis saídas, com vistas a uma prática do planejamento na qual o professor se reconheça autor de seu fazer profissional. Nessa perspectiva, seu conteúdo e sua forma precisam considerar as necessidades e os desafios cotidianos, bem como as expectativas e sugestões daqueles que o fazem.

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

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

Desta forma, o planejamento se inicia com o diagnóstico da realidade sobre a qual iremos agir, intervir, alterar. De posse destes dados iniciais, passamos à fase da estruturação da ação pretendida, definindo cada um dos elementos do processo de ensino, a saber: os objetivos que almejamos alcançar com o trabalho empreendido; os conteúdos ou temáticas a serem exploradas; os procedimentos didáticos a serem vivenciados; os recursos didáticos necessários às ações pretendidas; e a sistemática de avaliação da aprendizagem.

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

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

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

4.4 Os sujeitos do planejamento

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

O professor é uma das pessoas responsáveis pela organização do trabalho educativo no âmbito da escola e da sala de aula. Com efeito, o planejamento se apresenta como espaço em que ele exerce seu poder de intervenção sobre os contornos e rumos do fazer pedagógico e didático. Tal atuação se concretiza por meio de sua participação no delineamento, atualização e revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPP), bem como no planejamento de ensino, isto é, de sua ação didática propriamente dita.

Do planejamento institucional ou escolar têm se ocupado, principalmente os responsáveis pela direção e coordenação pedagógica da unidade de ensino, mediante a elaboração do regimento,

do Projeto Político-Pedagógico e de outros instrumentos, a exemplo do Plano de Desenvolvimento da Escola. Os técnicos e especialistas a serviço do Poder Público (local, estadual e federal), por sua vez, respondem pela elaboração de programas e projetos que irão materializar a política e o planejamento educacional.

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

Ultrapassar o discurso do reconhecimento das mútuas relações entre planejamento educacional, institucional e de ensino nos parece fundamental para a constituição de uma prática que possibilite a escola e aos seus professores atuarem com autonomia no delineamento de seu trabalho. Ultrapassando uma obrigação, faz-se necessário entender e participar do planejamento em seus diferentes níveis como um direito que deve ser conquistado.

Alguns avanços nessa direção podem ser contabilizados. Silva (2002), recorrendo à Lei Nº 9.394/96 (artigos 14 e 15), nos lembra que a presença docente na gestão da educação – efetivada na construção do projeto pedagógico da escola e na constitui-

ção dos conselhos escolares – é direito e dever instituídos. Outra iniciativa em curso que concorre nessa perspectiva encontra-se na realização, de um número cada vez maior, de fóruns, conferências e congressos de educação nas escolas e nos municípios, mobilizando pais, alunos e professores para discutir o projeto da escola e da educação que queremos.

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

4.5 Planejando as situações de ensino – elementos a considerar

A tarefa de planejar a ação docente envolve refletir sobre o "para que", "o que", "como" ensinar e acerca dos resultados das ações empreendidas. As respostas a esses questionamentos traduzem os elementos constituintes dos planos, a saber: objetivos,

conteúdos, metodologia, recursos didáticos e sistemática de avaliação. Todos estes componentes estão presentes nos planos de ensino, seja de curso ou disciplina, de unidade ou de aula, conforme destacamos a seguir.

- Os objetivos

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

Esperamos que sim, pois se faz necessária a superação das marcas de uma prática pedagógica tradicional, pautada por objetivos sem referência de tempo e espaço, que privilegia os aspectos cognitivos em detrimento da formação de valores; restritos a ações observáveis, mensuráveis; que reforça comportamentos como a adaptação e a acomodação; meramente formais, sem pretensões de sair do papel; que traduz muito mais a preocupação burocrática de fazer cumprir o programa da disciplina e o calendário escolar.

Se estes são objetivos que reforçam um modelo de sociedade e educação reformista, quais fins precisam orientar uma

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

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

Os objetivos são horizonte e alicerce, fundamento e guia da nossa prática. São expressos nos planos por meio de verbos no infinitivo que traduzem comportamentos, habilidades, atitudes e competência esperadas do aluno. Indicam propósitos amplos e específicos. O primeiro, também denominado de objetivo geral ou formativo (Libâneo, 1994), refere-se à formação de atitudes, convicções e valores; não são alcançáveis de imediato e nem de fácil constatação. O segundo, sinaliza propósitos atingíveis e observáveis pelo professor, a serem alcançados no tempo e nas condições em que se realiza o ensino; constitui um desdobramento

dos objetivos gerais, recebendo a denominação de objetivo específico. Na disciplina Pesquisa Educacional, por exemplo, um dos objetivos gerais em torno da aprendizagem do aluno é que ele seja capaz de demonstrar postura investigativa. Neste caso, cabe como objetivos específicos: a) elaborar questões acerca da temática em estudo; b) formular hipóteses sobre os problemas formulados; c) colher dados que possam responder aos problemas levantados; e d) sistematizar, analisar e socializar os resultados do estudo.

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

- Os conteúdos

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

Zabala (1998) assegura que os conteúdos de aprendizagem envolvem tanto as contribuições das disciplinas como também todos os que possibilitam o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social.

Sacristán (1998), numa semelhante perspectiva, entende que os conteúdos devem abranger todas as aprendizagens que os alunos devem alcançar numa etapa de escolarização, em qualquer área. Assim, defende que "é necessário estimular comportamentos, adquirir valores, atitudes e habilidades de pensamento, além de conhecimento" (p. 150).

Ambos entendem que a recorrência de um ou de outro tipo de conteúdo nos currículos de um sistema de ensino evidenciam o que se trabalha ou o que se pretende trabalhar como conhecimento a ser ensinado. Para Zabala, cada uma das unidades precisa abranger as diversas formas de conhecer alguma coisa, pois "é conveniente nos prevenir do perigo de compartimentar o que nunca se encontra de modo separado nas estruturas do conhecimento" (ZABALA, 1998, p. 39).

> A tipologia de conteúdos pode nos servir de instrumentos para definir as diferentes posições sobre o papel que deve ter o ensino. Portanto, num ensino que propõe a formação integral a presença dos diferentes tipos de conteúdos estará equilibrada; por outro lado, um ensino que defende a função propedêutica universitária priorizará os conceituais (ZABALA, 1998, p. 32).

Sacristán (1998), por sua vez, chama a atenção para o perigo da banalização dos conteúdos, pois "o discurso pedagógico moderno produziu um certo complexo de culpa ao tratar o tema dos conteúdos" (SACRISTÁN & GÓMEZ., 1998, p. 120) descaracterizando o próprio ato de ensino, pois "sem conteúdo, não há ensino, (...) sem formalizar os problemas relativos aos conteúdos não existe discurso rigoroso nem científico sobre o ensino, porque

estaríamos falando de uma atividade vazia ou com significado à margem do para que serve" (IBIDEM).

Ainda hoje, os conteúdos permanecem impostos e tratados como verdades absolutas, neutros e isentos de pretensões políticas, apesar da contribuição de Bourdieu e Passeron, Althusser, Baudelot e Establet ao sistematizarem a teoria da Violência Simbólica da Escola, apontando-a como Aparelho Ideológico do Estado. Os conteúdos aparecem na prática escolar reduzidos à natureza conceitual e deixam à margem do processo de ensino e de aprendizagem os conteúdos atitudinais e procedimentais.

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

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

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

- A metodologia

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

A decisão pelo uso de uma ou de outra metodologia de ensino é fator que depende tanto do conteúdo a ser ensinado como do nível de entendimento da turma em que ele será trabalhado. Depende, ainda, do entendimento que o professor tem sobre o que seja ensinar e aprender, bem como do que o espaço onde trabalha afirma e difunde em seu Projeto Político-Pedagógico. Em ambos

os casos, é necessário que o professor conheça bem os seus alunos, saiba o nível de conhecimento desses sujeitos e, ainda, preveja o tempo de que dispõe para o desenvolvimento da atividade.

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

Ainda sobre a necessária coerência entre objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos, cabe indagar sobre o papel e o espaço reservado aos recursos didáticos. Podemos dizer que estes funcionam como atores coadjuvantes, ou seja, meios, materiais, instrumentos, suportes à ação docente. Como tal, o seu papel será o de, não só, ilustrar, reforçar ou tornar concretos os dizeres do professor, mas, sobretudo, o de provocar desafios e oportunidades de aprofundamento e contraposição aos saberes professados como incontestáveis. No caso do exemplo anterior, o texto-base, os planos e os projetos de ensino apresentam-se como recursos didáticos a que recorremos para materializar as estratégias de ensino.

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

- A avaliação da aprendizagem

A sistemática de avaliação da aprendizagem é outro elemento constitutivo dos planos de ensino. Defini-la é, no primeiro momento, explicitar o seu papel nos processos formativos. É posicionar-se sobre pressupostos, critérios, instrumentos e periodicidade em que deve acontecer. É definir, ainda, a forma e o tempo para recuperar a aprendizagem.

Pensar sobre o papel que a avaliação cumpre na educação escolar é tentar responder a um antigo (mas sempre atual) desafio proposto por Luckesi (1996): "verificação ou avaliação: o que pratica a escola?"(p. 85). A avaliação que adotamos é do tipo diagnóstica, formativa ou somativa? Sua função é de acompanhar e corrigir o processo? Medir os resultados finais ou ambas as funções? Afinal, a avaliação contínua e processual dispensa a avaliação de resultados?

Segundo Luckesi (1996), é corrente o emprego da avaliação como mero instrumento de verificação do conhecimento acumulado pelo aluno visando a sua classificação em apto ou não apto, e, assim, promovê-lo ou retê-lo em uma sequência de estudos. Neste caso, como adverte o autor, estamos adotando a prática da verificação e não da avaliação, que assume o caráter de fim em si mesma e não de meio para a consecução do objetivo maior da escola – a efetiva aprendizagem. Esta função da avaliação é denominada de função somativa ou classificatória.

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

A avaliação, portanto, precisa ser abrangente, tomar o indivíduo como um todo. Seus critérios devem privilegiar não só a habilidade de reter conhecimento, mas de processá-lo, construí-lo, utilizá-lo em situações reais de vida. Nesse sentido, vem se

destacando a avaliação com foco na capacidade do aluno de conviver, colaborar e de se posicionar diante de ideias e situações.

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

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

mais acreditamos no poder deste instrumento para avaliar operações mentais mais complexas?

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

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

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

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

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

Roteiro de Autoavaliação

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

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

Não esqueça também de refletir sobre:

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

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

Nota: _____

Considerações: _____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Como vimos, a avaliação é um composto do planejamento sob o qual recai a tarefa de definir e redefinir o processo de ensino, por conseguinte, o fazer pedagógico do professor em contexto. Para tanto, um cuidado necessário diz respeito às formas de registro dos resultados da avaliação por parte dos professores, sobretudo quando esta prática se desenvolve numa perspectiva processual.

O velho e conhecido boletim não é a única possibilidade, nem suficiente para traduzir a trajetória da aprendizagem discente, bem como para alimentar possíveis revisões na prática de ensino do professor. Explorar outras formas de registros e comunicação dos resultados da avaliação impõe-se como um desafio. O uso de diários, de relatórios individuais e coletivos, constitui opção de grande potencial, embora solicite condições de trabalho e apoio institucional nem sempre presentes no contexto escolar.

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

Síntese do Capítulo

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

Atividades

1. Como ressaltamos no texto, o planejamento ocorre em três níveis: macro, referindo-se à definição das políticas educacionais federais, estaduais e municipais; intermediário, abrangendo a elaboração da proposta pedagógica e dos planos de ação das instituições; e micro, quando planejamos as situações de ensino. São níveis diferentes, carregados de especificidades, mas profundamente interligados. Nesse sentido, colete artigos e documentos que expressem a política educacional do País, do Estado e do município, construindo, com este material, um grande painel. Exponha o material e analise com a turma as implicações destas políticas na forma de organização e funcionamento das escolas, e, mais especificamente, no fazer pedagógico dos professores.

2. O projeto didático ou de ensino é uma modalidade de planejamento vivenciada por muitas unidades escolares. Considerando este fato, convide alguém para socializar com a turma a experiência de uma instituição escolar quanto ao processo de elaboração e vivência de projetos. Durante a atividade, explore seus referenciais teóricos, estrutura e processo de planejamento.

3. Traga para a sala planos de aula elaborados por você ou por qualquer outro professor para que sejam analisados coletivamente. Apresentamos a seguir alguns aspectos que devem ser alvo de atenção. De início, discuta o roteiro com seus colegas de equipe para conhecer a proposta e, se necessário, acrescentar outros requisitos. Vejamos:

Plano de Aula – Roteiro de Análise

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

a) Os dados de identificação do plano

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

b) Os elementos constitutivos do plano

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

c) A coerência interna entre os elementos do plano

- Objetivos e conteúdo
- Conteúdo e série/ano/ciclo de ensino a que se destina
- Conteúdo e prática social e cotidiana dos alunos

- Atividades previstas e a duração da aula
- Atividades e os recursos didáticos utilizados
- Objetivos, critérios e instrumentos de avaliação

d) A redação do plano

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

Sugestões de leitura

ARAÚJO, Ulisses F. Temas transversais e a estratégia de projetos. São Paulo: Moderna, 2003 (Coleção Cotidiano e escolar). Com o argumento de que a estratégia de projetos constitui forma essencial para o ensino dos temas transversais em educação, o autor discute o princípio da transversalidade como caminho de superação de uma forma de organização curricular disciplinar. O texto é de fácil compreensão, relata uma experiência de projeto desenvolvido em sala de aula da 4ª série do ensino fundamental, acrescida de uma entrevista com as dúvidas mais frequentes dos professores sobre o tema.

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

Capítulo 5

As estratégias de ensino na ação didática

Este capítulo aborda as estratégias de ensino de que dispomos para concretizar os fins educativos. Entendemos que esta temática é importante na formação de professores, pois a docência não se restringe ao domínio do conteúdo, incidindo também sobre o "para que" e "como fazer".

Para ilustrar a importância das estratégias no exercício da docência vamos usar aqui a metáfora dos andaimes em uma edificação. Estas estruturas – que podem ser de madeira ou metálicas – em geral, são utilizadas temporariamente, embora algumas permaneçam todo o tempo da obra. Mais do que apoiar os trabalhadores, os andaimes servem para organizar os materiais em uso na construção e permitem uma movimentação segura durante sua realização. Consideramos as estratégias de ensino como andaimes didáticos que, vinculados aos fins educativos, possibilitam maior interação do professor com os alunos e destes com o conhecimento.

Este é um assunto recorrente no campo da Didática e que se faz presente em diversas publicações da área, entre as quais destacamos: *Para além dos métodos novos e tradicionais*, de Saviani