

Em relação às tarefas de estudo colocadas ao final de cada capítulo, o professor deve considerá-las como sugestões. Elas podem ser empregadas nas várias etapas ou passos didáticos da aula. Entretanto, é fundamental que simultaneamente às aulas em classe sejam dadas tarefas de pesquisa em escolas da cidade. Evidentemente, isto depende de como a escola e os professores organizem o estágio.

Finalmente, cabe uma consideração a respeito da relação entre Didática, metodologias específicas das matérias, prática de ensino e estágio. A rigor, a Didática é prática de ensino, assim como são prática de ensino todas as matérias profissionalizantes e as metodologias específicas. Ou seja, todas as matérias do currículo partem, incluem e levam à prática de ensino. Em particular, há uma fecundação mútua entre Didática e as metodologias específicas, não se concebendo uma sem as outras. Seria desejável que os professores dessas matérias, bem como das demais matérias profissionalizantes — uma vez que todos são formados no curso de Pedagogia — dominassem o conteúdo da Didática e das metodologias de ensino das matérias das quatro séries iniciais do 1º grau. Na prática, essa situação nem sempre se verifica; assim as escolas deveriam assegurar o trabalho *coordenado* entre esses professores para que o estágio seja uma tarefa conectada com os programas. Tal resultado depende da forma de organização curricular adotada em cada escola.

A preparação deste livro não seria possível sem a contribuição de colegas, professores, alunos com os quais foram discutidas estas questões, por meio de conversas, debates, cursos e conferências. Como em toda ciência, a Pedagogia e a Didática não podem dispensar o intercâmbio de opiniões e a referência contínua à prática real. Algumas pessoas dedicaram seu precioso tempo a ler os originais, sugerir modificações e mostrar outras perspectivas de enfoque dos temas. Essas pessoas foram: Selma Garrido Pimenta, Marli Elisa D. A. André, Maria Lúcia Leonardi Libâneo, Maria Augusta de Oliveira, Maria das Graças Ferreira, Elionora Delwing Koff, às quais desejo registrar meus sinceros agradecimentos.

O Autor

Capítulo 1

Prática educativa, Pedagogia e Didática

Iniciamos nosso estudo de Didática situando-a no conjunto dos conhecimentos pedagógicos e esclarecendo seu papel na formação profissional para o exercício do magistério. Do mesmo modo que o professor, na fase inicial de cada aula, deve propor e examinar com os alunos os objetivos, conteúdos e atividades que serão desenvolvidos, preparando-os para o estudo da disciplina, também neste livro cada capítulo se inicia com o delineamento dos temas, indicando objetivos a alcançar no processo de assimilação consciente de conhecimentos e habilidades.

Este capítulo tem como objetivos compreender a Didática como um dos ramos de estudo da Pedagogia, justificar a subordinação do processo didático a finalidades educacionais e indicar os conhecimentos teóricos e práticos necessários para orientar a ação pedagógico-didática na escola.

Consideraremos, em primeiro lugar, que o processo de ensino — objeto de estudo da Didática — não pode ser tratado como atividade restrita ao espaço da sala de aula. O trabalho docente é uma das modalidades específicas da prática educativa mais ampla que ocorre na sociedade. Para compreendermos a importância do ensino na formação humana, é preciso considerá-lo no conjunto das tarefas educativas exigidas pela vida em sociedade. A ciência que investiga a teoria e a prática da educação nos seus vínculos com a prática social global é a Pedagogia. Sendo a Didática uma disciplina que estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino tendo em vista finalidades

educacionais, que são sempre sociais, ela se fundamenta na Pedagogia; é, assim, uma disciplina pedagógica.

Ao estudar a educação nos seus aspectos sociais, políticos, econômicos, psicológicos, para descrever e explicar o fenômeno educativo, a Pedagogia recorre à contribuição de outras ciências como a Filosofia, a História, a Sociologia, a Psicologia, a Economia. Esses estudos acabam por convergir na Didática, uma vez que esta reúne em seu campo de conhecimentos objetivos e modos de ação pedagógica na escola. Além disso, sendo a educação uma prática social que acontece em uma grande variedade de instituições e atividades humanas (na família, na escola, no trabalho, nas igrejas, nas organizações políticas e sindicais, nos meios de comunicação de massa etc.), podemos falar de uma pedagogia familiar, de uma pedagogia política etc. e, também, de uma pedagogia escolar. Nesse caso, constituem-se disciplinas propriamente pedagógicas tais como a Teoria da Educação, Teoria da Escola, Organização Escolar, destacando-se a Didática como Teoria do Ensino.

Nesse conjunto de estudos indispensáveis à formação teórica e prática dos professores, a Didática ocupa um lugar especial. Com efeito, a atividade principal do profissional do magistério é o ensino, que consiste em dirigir, organizar, orientar e estimular a aprendizagem escolar dos alunos. É em função da condução do processo de ensinar, de suas finalidades, modos e condições, que se mobilizam os conhecimentos pedagógicos gerais e específicos.

Neste capítulo serão tratados os seguintes temas:

- prática educativa e sociedade;
- educação, instrução e ensino;
- Educação Escolar, Pedagogia e Didática;
- a Didática e a formação profissional dos professores.

Prática educativa e sociedade

O trabalho docente é parte integrante do processo educativo mais global pelo qual os membros da sociedade são preparados para a participação na vida social. A educação — ou seja, a prática educativa — é um

fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social. Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade.

Por meio da ação educativa o meio social exerce influências sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem essas influências, tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social. Tais influências se manifestam através de conhecimentos, experiências, valores, crenças, modos de agir, técnicas e costumes acumulados por muitas gerações de indivíduos e grupos, transmitidos, assimilados e recriados pelas novas gerações. Em *sentido amplo*, a educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem *socialmente*; neste sentido, a prática educativa existe em uma grande variedade de instituições e atividades sociais decorrentes da organização econômica, política e legal de uma sociedade, da religião, dos costumes, das formas de convivência humana. Em *sentido estrito*, a educação ocorre em instituições específicas, escolares ou não, com finalidades explícitas de instrução e ensino mediante uma ação consciente, deliberada e planejada, embora sem separar-se daqueles processos formativos gerais.

Os estudos que tratam das diversas modalidades de educação costumam caracterizar as influências educativas como não intencionais e intencionais. A *educação não intencional* refere-se às influências do contexto social e do meio ambiente sobre os indivíduos. Tais influências, também denominadas de educação informal, correspondem a processos de aquisição de conhecimentos, experiências, ideias, valores, práticas, que não estão ligados especificamente a uma instituição e nem são intencionais e conscientes. São situações e experiências, por assim dizer, casuais, espon-

tâneas, não organizadas, embora influam na formação humana. É o caso, por exemplo, das formas econômicas e políticas de organização da sociedade, das relações humanas na família, no trabalho, na comunidade, dos grupos de convivência humana, do clima sociocultural da sociedade.

A *educação intencional* refere-se a influências em que há intenções e objetivos definidos conscientemente, como é o caso da educação escolar e extraescolar. Há uma intencionalidade, uma consciência por parte do educador quanto aos objetivos e tarefas que deve cumprir, seja ele o pai, o professor, ou os adultos em geral — estes, muitas vezes, invisíveis atrás de um canal de televisão, do rádio, do cartaz de propaganda, do computador etc. Há métodos, técnicas, lugares e condições específicas prévias criadas deliberadamente para suscitar ideias, conhecimentos, valores, atitudes, comportamentos. São muitas as formas de educação intencional e, conforme o objetivo pretendido, variam os meios. Podemos falar da educação não formal quando se trata de atividade educativa estruturada fora do sistema escolar convencional (como é o caso de movimentos sociais organizados, dos meios de comunicação de massa etc.) e da educação formal que se realiza nas escolas ou outras agências de instrução e educação (igrejas, sindicatos, partidos, empresas) implicando ações de ensino com objetivos pedagógicos explícitos, sistematização, procedimentos didáticos. Cumprir acentuar, no entanto, que a educação propriamente escolar se destaca entre as demais formas de educação intencional por ser suporte e requisito delas. Com efeito, é a escolarização básica que possibilita aos indivíduos aproveitar e interpretar, consciente e criticamente, outras influências educativas. É impossível, na sociedade atual, com o progresso dos conhecimentos científicos e técnicos, e com o peso cada vez maior de outras influências educativas (mormente os meios de comunicação de massa), a participação efetiva dos indivíduos e grupos nas decisões que permeiam a sociedade sem a educação intencional e sistematizada provida pela educação escolar.

As formas que assume a prática educativa, sejam não intencionais ou intencionais, formais ou não formais, escolares ou extraescolares, se interpenetram. O processo educativo, onde quer que se dê, é sempre contextualizado social e politicamente; há uma subordinação à sociedade que lhe faz exigências, determina objetivos e lhe prevê condições e meios de ação. Vejamos mais de perto como se estabelecem os vínculos entre sociedade e educação.

Conforme dissemos, a educação é um fenômeno social. Isso significa que ela é parte integrante das relações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade. Na sociedade brasileira atual, a estrutura social se apresenta dividida em classes e grupos sociais com interesses distintos e antagônicos; esse fato repercute tanto na organização econômica e política quanto na prática educativa. Assim, as finalidades e os meios da educação subordinam-se à estrutura e dinâmica das relações entre as classes sociais, ou seja, são socialmente determinados.

Que significa a expressão “a educação é socialmente determinada”? Significa que a prática educativa, e especialmente os objetivos e conteúdos do ensino e o trabalho docente, estão determinados por fins e exigências sociais, políticas e ideológicas. Com efeito, a prática educativa que ocorre em várias instâncias da sociedade — assim como os acontecimentos da vida cotidiana, os fatos políticos e econômicos etc. — é determinada por valores, normas e particularidades da estrutura social a que está subordinada. A estrutura social e as formas sociais pelas quais a sociedade se organiza são uma decorrência do fato de que, desde o início da sua existência, os homens vivem em grupos; sua vida está na dependência da vida de outros membros do grupo social, ou seja, a história humana, a história da sua vida e a história da sociedade se constituem e se desenvolvem na dinâmica das relações sociais. Este fato é fundamental para se compreender que a organização da sociedade, a existência das classes sociais, o papel da educação estão implicados nas formas que as relações sociais vão assumindo pela ação prática concreta dos homens.

Desde o início da história da humanidade, os indivíduos e grupos travam relações recíprocas diante da necessidade de trabalharem conjuntamente para garantir sua sobrevivência. Essas relações vão passando por transformações, criando novas necessidades, novas formas de organização do trabalho e, especificamente, uma divisão do trabalho conforme sexo, idade, ocupações, de modo a existir uma distribuição das atividades entre os envolvidos no processo de trabalho. Na história da sociedade, nem sempre houve uma distribuição por igual dos produtos do trabalho, tanto materiais quanto espirituais. Com isso, vai surgindo nas relações sociais a desigualdade econômica e de classes. Nas formas primitivas de relações sociais, os indivíduos têm igual usufruto do trabalho comum. Entretanto, nas etapas seguintes da história da sociedade, cada vez mais

se acentua a distribuição desigual dos indivíduos em distintas atividades, bem como do produto dessas atividades. A divisão do trabalho vai fazendo com que os indivíduos passem a ocupar diferentes lugares na atividade produtiva. Na sociedade escravista, os meios de trabalho e o próprio trabalhador (escravo) são propriedade dos donos de terras; na sociedade feudal, os trabalhadores (servos) são obrigados a trabalhar gratuitamente as terras do senhor feudal ou a pagar-lhe tributos. Séculos mais tarde, na sociedade capitalista, ocorreu uma divisão entre os proprietários privados dos meios de produção (empresas, máquinas, bancos, instrumentos de trabalho etc.) e os que vendem a sua força de trabalho para obter os meios da sua subsistência, os trabalhadores que vivem do salário.

As relações sociais no capitalismo são, assim, fortemente marcadas pela divisão da sociedade em classes, na qual capitalistas e trabalhadores ocupam lugares opostos e antagônicos no processo de produção. A classe social proprietária dos meios de produção retira seus lucros da exploração do trabalho da classe trabalhadora. Esta, à qual pertencem cerca de 70% da população brasileira, é obrigada a trocar sua capacidade de trabalho por um salário que não cobre as suas necessidades vitais e fica privada, também, da satisfação de suas necessidades espirituais e culturais. A alienação econômica dos meios e produtos do trabalho dos trabalhadores, que é ao mesmo tempo uma alienação espiritual, determina desigualdade social e consequências decisivas nas condições de vida da grande maioria da população trabalhadora. Este é o traço fundamental do sistema de organização das relações sociais em nossa sociedade.

A desigualdade entre os homens, que na origem é uma desigualdade econômica no seio das relações entre as classes sociais, determina não apenas as condições materiais de vida e de trabalho dos indivíduos mas também a diferenciação no acesso à cultura espiritual, à educação. Com efeito a classe social dominante retém os meios de produção material como também os meios de produção cultural e da sua difusão, tendendo a colocá-la a serviço dos seus interesses. Assim, a educação que os trabalhadores recebem visa principalmente prepará-los para trabalho físico, para atitudes conformistas, devendo contentar-se com uma escolarização deficiente. Além disso, a minoria dominante dispõe de meios de difundir a sua própria concepção de mundo (ideias, valores, práticas sobre a vida, o trabalho, as relações humanas etc.) para justificar, ao seu modo, o sistema

de relações sociais que caracteriza a sociedade capitalista. Tais ideias, valores e práticas, apresentados pela minoria dominante como representativos dos interesses de todas as classes sociais, são o que se costuma denominar de ideologia. O sistema educativo, incluindo as escolas, as igrejas, as agências de formação profissional, os meios de comunicação de massa, é um meio privilegiado para o repasse da ideologia dominante.

Consideremos algumas afirmações que são passadas nas conversas, nas aulas, nos livros didáticos:

- “O governo sempre faz o que é possível; as pessoas é que não colaboram”;
- “Os professores não têm que se preocupar com política; o que devem fazer é cumprir sua obrigação na escola”;
- “A educação é a mola do sucesso para subir na vida”;
- “Nossa sociedade é democrática porque dá oportunidades iguais a todos. Se a pessoa não tem bom emprego ou não consegue estudar é porque tem limitações individuais”;
- “As crianças são indisciplinadas e relapsas porque seus pais não lhes dão educação convenientemente em casa”;
- “As crianças repetem de ano porque não se esforçam; tudo na vida depende de esforço pessoal”;
- “Bom aluno é aquele que sabe obedecer”.

Essas e outras opiniões mostram ideias e valores que não condizem com a realidade social. Fica parecendo que o governo se põe acima dos conflitos entre as classes sociais e das desigualdades, fazendo recair os problemas na incompetência das pessoas, e que a escolarização pode reduzir as diferenças sociais, porque dá oportunidade a todos. Problemas que são decorrentes da estrutura social são tomados como problemas individuais. Entretanto, são meias verdades, são concepções parciais da realidade que escondem os conflitos sociais e tentam passar uma ideia positiva das coisas. Pessoas desavisadas acabam assumindo essas crenças, valores e práticas, como se fizessem parte da normalidade da vida; acabam acreditando que a sociedade é boa, os indivíduos é que destoam.

A prática educativa, portanto, é parte integrante da dinâmica das relações sociais, das formas da organização social. Suas finalidades e

processos são determinados por interesses antagônicos das classes sociais. No trabalho docente, sendo manifestação da prática educativa, estão presentes interesses de toda ordem — sociais, políticos, econômicos, culturais — que precisam ser compreendidos pelos professores. Por outro lado, é preciso compreender, também, que as relações sociais existentes na nossa sociedade não são estáticas, imutáveis, estabelecidas para sempre. Elas são dinâmicas, uma vez que se constituem pela ação humana na vida social. Isso significa que as relações sociais podem ser transformadas pelos próprios indivíduos que a integram. Portanto, na sociedade de classes, não é apenas a minoria dominante que põe em prática os seus interesses. Também as classes trabalhadoras podem elaborar e organizar concretamente os seus interesses e formular objetivos e meios do processo educativo alinhados com as lutas pela transformação do sistema de relações sociais vigente. O que devemos ter em mente é que uma educação voltada para os interesses majoritários da sociedade efetivamente se defronta com limites impostos pelas relações de poder no seio da sociedade. Por isso mesmo, o reconhecimento do papel político do trabalho docente implica a luta pela modificação dessas relações de poder.

Fizemos essas considerações para mostrar que a prática educativa, a vida cotidiana, as relações professor-alunos, os objetivos da educação, o trabalho docente, nossa percepção do aluno estão carregados de significados sociais que se constituem na dinâmica das relações entre classes, entre raças, entre grupos religiosos, entre homens e mulheres, jovens e adultos. São os seres humanos que, na diversidade das relações recíprocas que travam em vários contextos, dão significado às coisas, às pessoas, às ideias; é socialmente que se formam ideias, opiniões, ideologias. Este fato é fundamental para compreender como cada sociedade se produz e se desenvolve, como se organiza e como encaminha a prática educativa por meio dos seus conflitos e suas contradições. Para quem lida com a educação tendo em vista a formação humana dos indivíduos vivendo em contextos sociais determinados, é imprescindível que desenvolva a capacidade de descobrir as relações sociais reais implicadas em cada acontecimento, em cada situação real da sua vida e da sua profissão, em cada matéria que ensina como também nos discursos, nos meios de comunicação de massa, nas relações cotidianas na família e no trabalho.

O campo específico de atuação profissional e política do professor é a escola, à qual cabem tarefas de assegurar aos alunos um sólido domínio

de conhecimentos e habilidades, o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de pensamento independente, crítico e criativo. Tais tarefas representam uma significativa contribuição para a formação de cidadãos ativos, criativos e críticos, capazes de participar nas lutas pela transformação social. Podemos dizer que, quanto mais se diversificam as formas de educação extraescolar e quanto mais a minoria dominante refina os meios de difusão da ideologia burguesa, tanto mais a educação escolar adquire importância, principalmente para as classes trabalhadoras.

Vê-se que a responsabilidade social da escola e dos professores é muito grande, pois cabe-lhes escolher qual concepção de vida e de sociedade deve ser trazida à consideração dos alunos e quais conteúdos e métodos lhes propiciam o domínio dos conhecimentos e a capacidade de raciocínio necessários à compreensão da realidade social e à atividade prática na profissão, na política, nos movimentos sociais. Tal como a educação, também o ensino é determinado socialmente. Ao mesmo tempo que cumpre objetivos e exigências da sociedade conforme interesses de grupos e classes sociais que a constituem, o ensino cria condições metodológicas e organizativas para o processo de transmissão e assimilação de conhecimentos e desenvolvimento das capacidades intelectuais e processos mentais dos alunos tendo em vista o entendimento crítico dos problemas sociais.

Educação, instrução e ensino

Antes de prosseguirmos nossas considerações, convém esclarecer o significado dos termos educação, instrução e ensino. *Educação* é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento unilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas — físicas, morais, intelectuais, estéticas — tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, em determinado contexto de relações sociais. A educação corresponde, pois, a toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, ideais, valores, modos de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e

desafios da vida prática. Nesse sentido, educação é *instituição social* que se ordena no sistema educacional de um país, em um determinado momento histórico; é um *produto*, significando os resultados obtidos da ação educativa conforme propósitos sociais e políticos pretendidos; é *processo*, por consistir de transformações sucessivas tanto no sentido histórico quanto no de desenvolvimento da personalidade.

A *instrução* se refere à formação intelectual, formação e desenvolvimento das capacidades cognitivas mediante o domínio de certo nível de conhecimentos sistematizados. O *ensino* corresponde a ações, meios e condições para realização da instrução; contém, pois, a instrução.

Há uma relação de subordinação da instrução à educação, uma vez que o processo e o resultado da instrução são orientados para o desenvolvimento das qualidades específicas da personalidade. Portanto, a instrução, mediante o ensino, tem resultados formativos quando converge para o objetivo educativo, isto é, quando os conhecimentos, habilidades e capacidades propiciados pelo ensino se tornam princípios reguladores da ação humana, em convicções e atitudes reais frente à realidade. Há, pois, uma unidade entre educação e instrução, embora sejam processos diferentes; pode-se instruir sem educar, e educar sem instruir; conhecer os conteúdos de uma matéria, conhecer os princípios morais e normas de conduta não leva necessariamente a praticá-los, isto é, a transformá-los em convicções e atitudes efetivas frente aos problemas e desafios da realidade. Ou seja, o objetivo educativo não é um resultado natural e colateral do ensino, devendo-se supor por parte do educador um propósito intencional e explícito de orientar a instrução e o ensino para objetivos educativos. Cumpre acentuar, entretanto, que o ensino é o principal meio e fator da educação — ainda que não o único — e, por isso, destaca-se como campo principal da instrução e educação. Neste sentido, quando mencionamos o termo *educação escolar*, referimos-nos a ensino.

Conforme estudaremos adiante, a educação é o objeto de estudo da Pedagogia, colocando a ação educativa como objeto de reflexão, visando descrever e explicar sua natureza, seus determinantes, seus processos e modos de atuar. O processo pedagógico orienta a educação para as suas finalidades específicas, determinadas socialmente, mediante a teoria e a metodologia da educação e instrução. O trabalho docente — isto é, a efetivação da tarefa de ensinar — é uma modalidade de trabalho pedagógico e dele se ocupa a Didática.

Educação escolar, Pedagogia e Didática

Como vimos, a atividade educativa acontece nas mais variadas esferas da vida social (nas famílias, nos grupos sociais, nas instituições educacionais ou assistenciais, nas associações profissionais, sindicais e comunitárias, nas igrejas, nas empresas, nos meios de comunicação de massa etc.) e assume diferentes formas de organização. A educação escolar constitui-se num sistema de instrução e ensino com propósitos intencionais, práticas sistematizadas e alto grau de organização, ligado intimamente às demais práticas sociais. Pela educação escolar democratizam-se os conhecimentos, sendo na escola que os trabalhadores continuam tendo a oportunidade de prover escolarização formal aos seus filhos, adquirindo conhecimentos científicos e formando a capacidade de pensar criticamente os problemas e desafios postos pela realidade social.

O processo educativo que se desenvolve na escola pela instrução e ensino consiste na assimilação de conhecimentos e experiências acumulados pelas gerações anteriores no decurso do desenvolvimento histórico-social. Entretanto, o processo educativo está condicionado pelas relações sociais em cujo interior se desenvolve; e as condições sociais, políticas e econômicas aí existentes influenciam decisivamente o processo de ensino e aprendizagem. As finalidades educativas subordinam-se, pois, a escolhas feitas frente a interesses de classe determinados pela forma de organização das relações sociais. Por isso, a prática educativa requer uma direção de sentido para a formação humana dos indivíduos e processos que assegurem a atividade prática que lhes corresponde. Em outras palavras, para tornar efetivo o processo educativo, é preciso dar-lhe uma orientação sobre as finalidades e meios da sua realização, conforme opções que se façam quanto ao tipo de homem que se deseja formar e ao tipo de sociedade a que se aspira. Esta tarefa pertence à Pedagogia como teoria e prática do processo educativo.

A Pedagogia é um campo de conhecimentos que investiga a natureza das finalidades da educação em uma determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos, tendo em vista prepará-los para as tarefas da vida social. Uma vez que a prática educativa é o processo pelo qual são assimilados conhecimentos e experiências acumulados pela prática social da humanidade, cabe à Pedagogia assegu-

rá-lo, orientando-o para finalidades sociais e políticas, e criando um conjunto de condições metodológicas e organizativas para viabilizá-lo.

O caráter pedagógico da prática educativa se verifica como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, através de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados e que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade, com que propósitos. Vincula-se, pois, a opções sociais e políticas referentes ao papel da educação em um determinado sistema de relações sociais. A partir daí a Pedagogia pode dirigir e orientar a formulação de objetivos e meios do processo educativo.

Podemos, agora, explicitar as relações entre educação escolar, Pedagogia e ensino: a educação escolar, manifestação peculiar do processo educativo global; a Pedagogia como determinação do rumo desse processo em suas finalidades e meios de ação; o ensino como campo específico da instrução e educação escolar. Podemos dizer que o processo de ensino-aprendizagem é, fundamentalmente, um trabalho pedagógico no qual se conjugam fatores externos e internos. De um lado, atuam na formação humana como direção consciente e planejada, através de objetivos/conteúdos/métodos e formas de organização propostos pela escola e pelos professores; de outro, essa influência externa depende de fatores internos, tais como as condições físicas, psíquicas e socioculturais dos alunos.

A Pedagogia, sendo ciência da e para a educação, estuda a educação, a instrução e o ensino. Para tanto compõe-se de ramos de estudo próprios como a Teoria da Educação, a Didática, a Organização Escolar e a História da Educação e da Pedagogia. Ao mesmo tempo, busca em outras ciências os conhecimentos teóricos e práticos que concorrem para o esclarecimento do seu objeto, o fenômeno educativo. São elas a Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Biologia da Educação, Economia da Educação e outras.

O conjunto desses estudos permite aos futuros professores uma compreensão global do fenômeno educativo, especialmente de suas manifestações no âmbito escolar. Essa compreensão diz respeito a aspectos sociopolíticos da escola na dinâmica das relações sociais; dimensões filosóficas da educação (natureza, significado e finalidades, em conexão com a totalidade da vida humana); relações entre a prática escolar e a socie-

dade no sentido de explicitar objetivos político-pedagógicos em condições históricas e sociais determinadas e as condições concretas do ensino; o processo do desenvolvimento humano e o processo da cognição; bases científicas para seleção e organização dos conteúdos, dos métodos e formas de organização do ensino; articulação entre a mediação escolar de objetivos/conteúdos/métodos e os processos internos atinentes ao ensino e à aprendizagem.

A Didática é o principal ramo de estudos da Pedagogia. Ela investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos. A Didática está intimamente ligada à Teoria da Educação e à Teoria da Organização Escolar e, de modo muito especial, vincula-se à Teoria do Conhecimento e à Psicologia da Educação.

A Didática e as metodologias específicas das matérias de ensino formam uma unidade, mantendo entre si relações recíprocas. A Didática trata da teoria geral do ensino. As metodologias específicas, integrando o campo da Didática, ocupam-se dos conteúdos e métodos próprios de cada matéria na sua relação com fins educacionais. A Didática, com base em seus vínculos com a Pedagogia, generaliza processos e procedimentos obtidos na investigação das matérias específicas, das ciências que dão embasamento ao ensino e à aprendizagem e das situações concretas da prática docente. Com isso, pode generalizar para todas as matérias, "sem prejuízo das peculiaridades metodológicas de cada uma, o que é comum e fundamental no processo educativo escolar.

Há também estreita ligação da Didática com os demais campos do conhecimento pedagógico. A Filosofia e a História da Educação ajudam a reflexão em torno das teorias educacionais, indagando em que consiste o ato educativo, seus condicionantes externos e internos, seus fins e objetivos; busca os fundamentos da prática educativa.

A Sociologia da Educação estuda a educação como processo social e ajuda os professores a reconhecerem as relações entre o trabalho docente e a sociedade. Ensina a ver a realidade social no seu movimento, a partir da dependência mútua entre seus elementos constitutivos, para determi-

nar os nexos constitutivos da realidade educacional. A par disso, estuda a escola como "fenômeno sociológico", isto é, uma organização social que tem a sua estrutura interna de funcionamento interligada ao mesmo tempo com outras organizações sociais (conselhos de pais, associações de bairros, sindicatos, partidos políticos etc.). A própria sala de aula é um ambiente social que forma, junto com a escola como um todo, o ambiente global da atividade docente organizado para cumprir os objetivos de ensino.

A Psicologia da Educação estuda importantes aspectos do processo de ensino e de aprendizagem, como as implicações das fases de desenvolvimento dos alunos conforme idades e os mecanismos psicológicos presentes na assimilação ativa de conhecimentos e habilidades. A Psicologia aborda questões como: o funcionamento da atividade mental, a influência do ensino no desenvolvimento intelectual, a ativação das potencialidades mentais para a aprendizagem, a organização das relações professor-alunos e dos alunos entre si, a estimulação e o despertar do gosto pelo estudo etc. A Psicologia, de sua parte, fornece importante contribuição, também, para a orientação educativa dos alunos.

A Estrutura e Funcionamento do Ensino inclui questões da organização do sistema escolar nos seus aspectos políticos e legais, administrativos, e aspectos do funcionamento interno da escola como a estrutura organizacional e administrativa, planos e programas, organização do trabalho pedagógico e das atividades discentes etc.

A Didática e a formação profissional do professor

A formação profissional do professor é realizada nos cursos de Habilitação ao Magistério em nível de 2º grau e superior. Compõe-se de um conjunto de disciplinas coordenadas e articuladas entre si, cujos objetivos e conteúdos devem confluir para uma unidade teórico-metodológica do curso. A formação profissional é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino.

A formação do professor abrange, pois, duas dimensões: a formação *teórico-científica*, incluindo a formação acadêmica específica nas disciplinas

em que o docente vai especializar-se e a formação pedagógica, que envolve os conhecimentos da Filosofia, Sociologia, História da Educação e da própria Pedagogia que contribuem para o esclarecimento do fenômeno educativo no contexto histórico-social; a *formação técnico-prática* visando à preparação profissional específica para a docência, incluindo a Didática, as metodologias específicas das matérias, a Psicologia da Educação, a pesquisa educacional e outras.

A organização dos conteúdos da formação do professor em aspectos teóricos e práticos de modo algum significa considerá-los isoladamente. São aspectos que devem ser articulados. As disciplinas teórico-científicas são necessariamente referidas à prática escolar, de modo que os estudos específicos realizados no âmbito da formação acadêmica sejam relacionados com os de formação pedagógica que tratam das finalidades da educação e dos condicionantes históricos, sociais e políticos da escola. Do mesmo modo, os conteúdos das disciplinas específicas precisam ligar-se às suas exigências metodológicas. As disciplinas de formação técnico-prática não se reduzem ao mero domínio de técnicas e regras, mas implicam também os aspectos teóricos, ao mesmo tempo que fornecem à teoria os problemas e desafios da prática. A formação profissional do professor implica, pois, uma contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente.

Nesse entendimento, a Didática se caracteriza como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. Ela opera como que uma ponte entre o "o quê" e o "como" do processo pedagógico escolar. A teoria pedagógica orienta a ação educativa escolar mediante objetivos, conteúdos e tarefas da formação cultural e científica, tendo em vista exigências sociais concretas; por sua vez, a ação educativa somente pode realizar-se pela atividade prática do professor, de modo que as situações didáticas concretas requerem o "como" da intervenção pedagógica. Este papel de síntese entre a teoria pedagógica e a prática educativa real assegura a interpenetração e interdependência entre fins e meios da educação escolar e, nessas condições, a Didática pode constituir-se em teoria do ensino. O processo didático efetiva a mediação escolar de objetivos, conteúdos e métodos das matérias de ensino. Em função disso, a Didática descreve e explica os nexos, relações e ligações entre o ensino e

a aprendizagem; investiga os fatores codeterminantes desses processos; indica princípios, condições e meios de direção do ensino, tendo em vista a aprendizagem, que são comuns ao ensino das diferentes disciplinas de conteúdos específicos. Para isso recorre às contribuições das ciências auxiliares da Educação e das próprias metodologias específicas. É, pois, uma matéria de estudo que integra e articula conhecimentos teóricos e práticos obtidos nas disciplinas de formação acadêmica, formação pedagógica e formação técnico-prática, provendo o que é comum, básico e indispensável para o ensino de todas as demais disciplinas de conteúdo.

A formação profissional para o magistério requer, assim, uma sólida formação teórico-prática. Muitas pessoas acreditam que o desempenho satisfatório do professor na sala de aula depende de vocação natural ou somente da experiência prática, descartando-se a teoria. É verdade que muitos professores manifestam especial tendência e gosto pela profissão, assim como se sabe que mais tempo de experiência ajuda no desempenho profissional. Entretanto, o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho.

Entre os conteúdos básicos da Didática figuram os objetivos e tarefas do ensino na nossa sociedade. A Didática se baseia numa concepção de homem e sociedade e, portanto, subordina-se a propósitos sociais, políticos e pedagógicos para a educação escolar a serem estabelecidos em função da realidade social brasileira. A esses assuntos são dedicados os Capítulos 1 e 2.

O processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos, organizado sob a direção do professor, com a finalidade de prover as condições e meios pelos quais os alunos assimilam ativamente conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções. Este é o objeto de estudo da Didática. Os elementos constitutivos da Didática, o seu desenvolvimento histórico, as características do processo de ensino e aprendizagem e a atividade de estudo como condição do desenvolvimento intelectual são assuntos tratados nos Capítulos 3, 4 e 5.

Os objetivos-conteúdos-métodos e formas organizativas do ensino, especialmente a aula, constituem o objeto da mediação escolar, sendo tratados nos Capítulos 6, 7 e 8.

Os últimos capítulos tratam de três importantes aspectos do processo de ensino, ou seja, a avaliação escolar, o planejamento didático e as relações professor-alunos na sala de aula.

Sugestões para tarefas de estudo

Perguntas para o trabalho independente dos alunos

- Por que a educação é um fenômeno e um processo social?
- Explicar as relações entre a definição de educação em sentido mais amplo e em sentido estrito.
- Podemos falar que nas associações civis, nas associações de bairro, nos movimentos sociais etc., ocorre uma ação pedagógica?
- Que significa afirmar que o ensino tem um caráter pedagógico?
- Dar uma definição de educação com suas próprias palavras.
- Explicar a afirmação: "Não há fato da vida social que possa ser explicado por si mesmo".
- Qual é a finalidade social do ensino? Qual o papel do professor?
- Quais as relações entre Pedagogia e Didática?
- Por que se afirma que a Didática é o eixo da formação profissional?
- Explicar os vínculos entre a Didática e outras ciências.
- Explicar por que existe unidade entre Didática e metodologias específicas das matérias de ensino.

Temas para aprofundamento do estudo

- Consultar dois ou três livros indicados pelo professor para obter um conceito de ideologia.
- Após estudo individual, organizar uma discussão em grupo sobre formas assistemáticas e sistemáticas de educação. Discutir as conclusões com a classe.

- Pesquisar livros de Português ou Estudos Sociais e fazer um levantamento de afirmações que expressem pontos de vista que não condizem com a realidade de vida das crianças. Associar esta tarefa com a 1ª.
- Ler como tarefa de casa o livro *Mistificação pedagógica*, de Bernard Charlot (conforme bibliografia), p. 11-21, e elaborar cinco perguntas a serem feitas a professores de escolas da cidade. Analisar as respostas e tirar conclusões.

Temas para redação

- Socialização do pedagógico e pedagogização da sociedade.
- Relações sociais e educação escolar.
- Educação e desigualdade social.
- Educação como ato político.
- O processo de ensino e a "realidade" do aluno.
- A responsabilidade social e profissional do professor.

Bibliografia complementar

- CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979 (Cap. 1).
- CYRINO, Hélio et al. *Ideologia hoje*. Campinas: Papirus, 1986.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. *O que é Pedagogia*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- IANNI, Octavio. *Dialética e capitalismo*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- LUCKESI, Cipriano C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- MEKSENAS, Paulo. *Sociologia da educação*. São Paulo: Loyola, 1988.
- MELLO, Guiomar N. de. Educação escolar e classes populares. *Revista da Ande*, São Paulo, n. 6, 1983, p. 5-9.
- _____. Magistério. *Revista da Ande*, São Paulo, São Paulo, n. 7, 1984, p. 41-45.

PICANÇO, Iracy. O professor frente à realidade da escola pública. *Revista da Ande*, São Paulo, n. 5, 1982, p. 31-35.

RODRIGUES, Neidson. Função da Escola de 1º Grau numa Sociedade Democrática. *Revista da Ande*, São Paulo, n. 8, 1984, p. 17-22.

SAVIANI, Dermeval. Sentido da Pedagogia e o papel do pedagogo. *Revista da Ande*, São Paulo, n. 9, 1985, p. 27-28.

_____. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Revista Em Aberto*, Brasília (Inep), n. 22, jul./ago. 1984, p. 1-6.

SEVERINO, Antonio J. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo, EPU, 1986.

Capítulo 2

Didática e democratização do ensino

A preparação das crianças e jovens para a participação ativa na vida social é o objetivo mais imediato da escola pública. Esse objetivo é atingido pela instrução e ensino, tarefas que caracterizam o trabalho do professor. A instrução proporciona o domínio dos conhecimentos sistematizados e promove o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos. O ensino corresponde às ações indispensáveis para a realização da instrução; é a atividade conjunta do professor e dos alunos na qual transcorre o processo de transmissão e assimilação ativa de conhecimentos, habilidades e hábitos, tendo em vista a instrução e a educação. A Didática e as metodologias específicas das disciplinas, apoiando-se em conhecimentos pedagógicos e científico-técnicos, são disciplinas que orientam a ação docente partindo das situações concretas em que se realiza o ensino.

Ao realizar suas tarefas básicas, a escola e os professores estão cumprindo responsabilidades sociais e políticas. Com efeito, ao possibilitar aos alunos o domínio dos conhecimentos culturais e científicos, a educação escolar socializa o saber sistematizado e desenvolve capacidades cognitivas e operativas para a atuação no trabalho e nas lutas sociais pela conquista dos direitos de cidadania. Dessa forma, efetiva a sua contribuição para a democratização social e política da sociedade.

Entretanto, a escola pública brasileira tem sido capaz de atender o direito social de todas as crianças e jovens receberem escolarização básica?

Os governos têm cumprido a sua obrigação social de assegurar as condições necessárias para prover um ensino de qualidade ao povo? O próprio funcionamento da escola, os programas, as práticas de ensino, o preparo profissional do professor, não teriam também uma parcela da responsabilidade pelo fracasso escolar? Sabemos que milhares de alunos são excluídos da escola já na passagem da 1ª para a 2ª série e apenas cerca de 20% dos que iniciam a 1ª série chegam à 4ª. As escolas funcionam em condições precárias, a formação profissional dos professores é deficiente, os salários são aviltantes, o ensino é de baixa qualidade. É necessária uma reflexão de conjunto para uma compreensão mais correta dos problemas da escola pública. Há um conjunto de causas externas e internas à escola que, bem compreendidas, permitirão avaliar mais claramente as possibilidades do trabalho docente na efetiva escolarização das crianças e jovens.

Neste capítulo serão tratados os seguintes temas:

- a escolarização e as lutas pela democratização da sociedade;
- o fracasso escolar precisa ser derrotado;
- as tarefas da escola pública democrática;
- o compromisso ético e social dos professores.

A escolarização e as lutas democráticas

Proporcionar a todas as crianças e jovens o acesso e a permanência na escola básica, de 8 anos, no mínimo, provendo-lhes uma sólida e duradoura formação cultural e científica, é dever da sociedade e, particularmente, do poder público. A escolarização é um dos requisitos fundamentais para o processo de democratização da sociedade, entendendo por *democratização* a conquista, pelo conjunto da população, das condições materiais, sociais, políticas e culturais que lhe possibilitem participar na condução das decisões políticas e governamentais. A escolarização necessária é aquela capaz de proporcionar a todos os alunos, em igualdade de condições, o domínio dos conhecimentos sistematizados e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais requeridos para a continuidade

dos estudos, série a série, e para as tarefas sociais e profissionais, entre as quais se destacam as lutas pela democratiza o da sociedade.

Ao se apropriarem dos conhecimentos sistematizados correspondentes às disciplinas do currículo do ensino de 1  grau e ao irem formando habilidades cognitivas e práticas (como o raciocínio lógico, a análise e interpreta o dos fenômenos sociais e científicos, do pensamento independente e criativo, a observa o, a expressão oral e escrita etc.), os alunos vão ampliando a sua compreensão da natureza e da sociedade, adquirindo modos de a o e formando atitudes e convic es que os levam a posicionarem-se frente aos problemas e desafios da vida prática. Em um de seus livros, Guionar Nam de Mello (1987, p. 22) escreve:

A escolariza o básica constitui instrumento indispensável   constru o da sociedade democrática, porque tem como fun o a socializa o daquela parcela do saber sistematizado que constitui o indispensável   forma o e ao exercício da cidadania. Ao entender dessa forma a fun o social da escola, pressupõe-se que não   nem redentora dos injustiados e nem reprodutora das desigualdades sociais e, sim, uma das media es pelas quais mudanças sociais em dire o da democracia podem ocorrer. (...) Uma tal concep o sobre o papel da educa o (...) estabelece como objetivo maior da política educacional a efetiva universaliza o de uma escola básica unitária, de caráter nacional. Só essa escola será democrática no sentido mais generoso da expressão, porque garantir  a todos, independentemente da região em que vivam, da classe a que pertencam, do credo político ou religioso que professem, uma base comum de conhecimentos e habilidades.

A escolariza o tem, portanto, uma finalidade muito prática. Ao adquirirem um entendimento crítico da realidade por meio do estudo das matérias escolares e do domínio de métodos pelos quais desenvolvem suas capacidades cognitivas e formam habilidades para elaborar independentemente os conhecimentos, os alunos podem expressar de forma elaborada os conhecimentos que correspondem aos interesses majoritários da sociedade e inserir-se ativamente nas lutas sociais.

Sabemos, entretanto, que a escola pública está longe de atender essas finalidades. O poder público não tem cumprido suas responsabilidades na manuten o do ensino obrigatório e gratuito. Falta uma política na-

cional de administra o e gestão do ensino, os recursos financeiros são insuficientes e mal empregados, as escolas funcionam precariamente por falta de recursos materiais e didáticos, os professores são mal remunerados, os alunos não possuem livros e material escolar. O sistema escolar   usado para fins eleitoreiros e político-partidários. Apesar de ter havido, nas últimas décadas, um aumento de matrículas de alunos provenientes das camadas populares, ainda há milhões de crianças fora da escola e uma grande parte dos que se matriculam não consegue continuar seus estudos. Dados recentes do Ministério da Educa o mostram que, ainda hoje, na maioria das regiões do país, cerca de 50% das crianças matriculadas na 1  série repetem ou deixam a escola antes de iniciar a 2 . Analisando a evolu o das matrículas ao longo dos oito anos de escolariza o, verifica-se que, no Brasil, de 100 crianças que entram na 1  série, 51 se matriculam na 2 , 35 na 4  e apenas 17 na 8  série. Dados do IBGE, colhidos em 1988, indicam uma taxa de 40% de analfabetos entre a popula o de 5 a 14 anos.   evidente, assim, o descaso e a omissão do Estado em rela o   escola pública.

Além disso, dentro da própria escola há grandes diferenças no modo de conduzir o processo de ensino conforme a origem social dos alunos, ocorrendo a discrimina o dos mais pobres. Estes, quando conseguem permanecer na escola, acabam recebendo uma educa o e um preparo intelectual insuficientes. Há uma ideia difundida em boa parte dos educadores de que o papel da escola   apenas o de adaptar as crianças ao meio social, isto  , de ajustá-las às regras familiares, sociais e ao exercício de uma profissão. Nesse caso, não se pensa em uma educa o interessada na transforma o da sociedade; ao contrário, trata-se de desenvolver aptidões individuais para a integra o na sociedade. Quando um aluno não consegue aprender, abandona os estudos ou se interessa pouco pela escola, considera-se que são problemas individuais dele, descartando-se outras explica es como as condi es socioeconômicas, a desigualdade social e a responsabilidade da própria escola. Esta   uma visão conservadora da escola. Na verdade, entendê-la como meio de adapta o   sociedade vigente   acreditar que esta   boa, justa, que d  oportunidades iguais a todos; que o sucesso na vida depende somente das aptidões e capacidades individuais; que o aproveitamento escolar depende exclusivamente do esforço individual do aluno. Esta ideia não corresponde   realidade. Primeiro, porque em uma sociedade marcada pela desigualdade social e

econômica as oportunidades não são iguais e muito menos são iguais as condições sociais, econômicas e culturais de ter acesso e tirar proveito das oportunidades educacionais. Segundo, a educação não depende apenas do interesse e esforço individual porque, por trás da individualidade, estão condições sociais de vida e de trabalho que interferem nas possibilidades de rendimento escolar. Terceiro, a escola não pode ignorar que as desigualdades sociais são um real obstáculo ao desenvolvimento humano e, por isso mesmo, precisa aliar sua tarefa de transmissão dos conhecimentos às lutas sociais pela transformação do quadro social vigente.

Podemos verificar, assim, que a proposta de um ensino de qualidade, voltado para a formação cultural e científica que possibilite a ampliação da participação efetiva do povo nas várias instâncias de decisão da sociedade, defronta-se com problemas de fora e de dentro da escola. As forças sociais que detêm o poder econômico e político na sociedade, representadas pelos que governam e legislam, ao mesmo tempo que se mostram omissas e negligentes em relação à escola pública, difundem uma concepção de escola como ajustamento à ordem social estabelecida. Por outro lado, se é verdade que os fatores externos afetam o funcionamento da escola, há uma tarefa, a ser feita dentro dela, de assegurar uma organização pedagógica, didática e administrativa para um ensino de qualidade associado às lutas concretas das camadas populares.

Para a efetivação dos vínculos entre a escolarização e as lutas pela democratização da sociedade, é necessária a atuação em duas frentes, a política e a pedagógica, entendendo-se que a atuação política tem caráter pedagógico e que a atuação pedagógica tem caráter político. A atuação política implica o envolvimento dos educadores nos movimentos sociais e organizações sindicais e, particularmente, nas lutas organizadas em defesa da escola unitária, democrática e gratuita.

A escola pública deve ser *unitária*. O ensino básico é um direito fundamental de todos os brasileiros e um dever do Estado para com a sociedade, cabendo-lhe a responsabilidade de assegurar a escolarização da população. É unitária porque deve garantir uma base comum de conhecimentos expressos em um plano de estudos básicos de âmbito nacional, garantindo um padrão de qualidade do ensino para toda a população. Com base em um plano nacional de educação escolar, cabe aos estados a coordenação das atividades de ensino, com a cooperação dos municípios.

A necessidade social e o direito de todos os segmentos da população de dominarem conhecimentos básicos comuns e universais de forma alguma implicam a exclusão ou o desconhecimento da cultura popular e regional. Ao contrário, é precisamente pelo domínio do saber sistematizado que se pode assegurar aos alunos uma compreensão mais ampla, em uma perspectiva de nacionalidade e universalidade, da cultura, saberes e problemas locais, a fim de elaborá-los criticamente em função dos interesses da população majoritária. Importa, pois, que o processo de transmissão e assimilação dos conhecimentos sistematizados tenha como ponto de partida as realidades locais, a experiência de vida dos alunos e suas características socioculturais.

A escola pública deve ser *democrática*, garantindo a todos o acesso e a permanência, no mínimo, nos oito anos de escolarização, proporcionando um ensino de qualidade que leve em conta as características específicas dos alunos que atualmente a frequentam. Deve ser democrática, também, no sentido de que devem vigorar, nela, mecanismos democráticos de gestão interna envolvendo a participação conjunta da direção, dos professores e dos pais.

A escola pública deve ser *gratuita* porque é um direito essencial dos indivíduos para se constituírem como cidadãos. Isso implica reivindicações por maior compromisso do Estado com o funcionamento e manutenção da escola pública, ampliação de recursos financeiros, definição explícita das responsabilidades dos governos federal, estadual e municipal etc.

As propostas e reivindicações em favor da escola pública democrática fazem parte do processo mais amplo das lutas sociais nas quais a classe trabalhadora está envolvida. A transformação da escola depende da transformação da sociedade, pois a forma de organização do sistema socioeconômico interfere no trabalho escolar e no rendimento dos alunos. Em nosso país, a distribuição desigual da riqueza faz com que 70% ou mais da população vivam na pobreza. Nos grandes centros urbanos e na zona rural o povo é obrigado a viver em precárias condições de moradia, alimentação, saúde e educação. As famílias vivem atormentadas pelo desemprego e o salário é um dos menores do mundo, apesar de o Brasil ser a oitava potência econômica mundial. Muitas crianças precisam trabalhar em vez de irem à escola. A pobreza e as condições adversas de vida das crianças e jovens e de suas famílias, sem dúvida, geram dificuldades

para a organização do ensino e aprendizagem dos alunos. Isso tudo significa que devemos compreender os problemas da escola pública dentro da problemática maior da estrutura social, o que coloca a necessidade da participação dos educadores nas lutas políticas e sindicais.

Entretanto, a consciência política dos professores deve convergir para o trabalho que se faz dentro da escola. Numeroso contingente de alunos provenientes das camadas populares se matricula na escola e os próprios pais fazem sacrifícios para mantê-los estudando. O ensino é uma tarefa real, concreta, que expressa o compromisso social e político do professor, pois o domínio das habilidades de ler e escrever, dos conhecimentos científicos da História, da Geografia, da Matemática e das Ciências, é requisito para a participação dos alunos na vida profissional, na vida política e sindical, e para enfrentar situações, problemas e desafios da vida prática. Um ensino de baixa qualidade empurra as crianças, cada vez mais, para a marginalização social.

Há, pois, um trabalho pedagógico-didático a se efetivar dentro da escola que se expressa no planejamento do ensino, na formulação dos objetivos, na seleção dos conteúdos, no aprimoramento de métodos de ensino, na organização escolar, na avaliação. Ligar a escolarização às lutas pela democratização da sociedade implica, pois, que a escola cumpra a tarefa que lhe é própria: prover o ensino. Democratização do ensino no significa, basicamente, possibilitar aos alunos o melhor domínio possível das matérias, dos métodos de estudo, e, através disso, o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades intelectuais, com especial destaque à aprendizagem da leitura e da escrita. A participação efetiva do povo nas lutas sociais e nas instâncias de decisão econômica e política requer que se agregue nelas um número cada vez maior de pessoas e isto depende do grau de difusão do conhecimento. É verdade que acreditar no processo democrático supõe confiar no saber do povo e na sua capacidade de tomar decisões. Mas é também verdade que os conhecimentos científicos e técnicos progredem em um ritmo acelerado, pondo exigências à escola no sentido de reduzir a distância entre o conhecimento comum, popular, e a cultura científica. Daí a importância de elevar o ensino ao mais alto nível, contribuindo para colocar de maneira científica os problemas humanos.

Ao mesmo tempo, o trabalho pedagógico na escola requer a sua adequação às condições sociais de origem, às características individuais

e socioculturais e ao nível de rendimento escolar dos alunos. A democratização do ensino supõe o princípio da igualdade, mas junto com o seu complemento indispensável, o princípio da diversidade. Para que a igualdade seja real e não apenas formal, o ensino básico deve atender a diversificação da clientela, tanto social quanto individual. Isto implica ter como ponto de partida conhecimentos e experiências de vida, de modo que estes sejam a referência para os objetivos, conteúdos e métodos; implica que a escola deve interagir continuamente com as condições de vida da população para adaptar-se às suas estratégias de sobrevivência, visando impedir a exclusão e o fracasso escolar. Na prática, trata-se de o professor estabelecer objetivos e expectativas de desempenho a partir do limite superior de possibilidades reais de desenvolvimento e aproveitamento escolar dos alunos; a partir de um diagnóstico do nível de preparo prévio dos alunos para acompanhar a matéria, conforme idade e desenvolvimento mental, estabelecem-se padrões de desempenho para a maioria da classe, podendo-se daí para a frente exigir tudo o que se pode esperar deles.

Em síntese, a escola é um meio insubstituível de contribuição para as lutas democráticas, na medida em que possibilita às classes populares, ao terem o acesso ao saber sistematizado e às condições de aperfeiçoamento das potencialidades intelectuais, participarem ativamente do processo político, sindical e cultural. Uma pedagogia voltada para os interesses populares de transformação da sociedade compreende o trabalho pedagógico e docente como o processo de transmissão/assimilação ativa dos conteúdos escolares, inserido na totalidade mais ampla do processo social. É uma pedagogia que articula os conhecimentos sistematizados com as condições concretas de vida e de trabalho dos alunos, suas necessidades, interesses e lutas.

O fracasso escolar precisa ser derrotado

Um dos mais graves problemas do sistema escolar brasileiro é o fracasso escolar, principalmente das crianças mais pobres. O fracasso escolar se evidencia pelo grande número de reprovações nas séries iniciais do ensino de 1º grau, insuficiente alfabetização, exclusão da escola ao

longo dos anos, dificuldades escolares não superadas que comprometem o prosseguimento dos estudos.

Vejamos a evolução da matrícula inicial no ensino de 1º grau no Brasil no período de 1977-1984, conforme dados percentuais do Ministério da Educação:

1ª série em 1977	— 100 alunos
2ª série em 1978	— 51 alunos
3ª série em 1979	— 42 alunos
4ª série em 1980	— 35 alunos
5ª série em 1981	— 35 alunos
6ª série em 1982	— 27 alunos
7ª série em 1983	— 22 alunos
8ª série em 1984	— 17 alunos

Os dados mostram que a escola pública brasileira não consegue reter as crianças na escola. Ao longo dos oito anos de escolarização observam-se sucessivas perdas de alunos. Sabemos que esse fato deve ser explicado por fatores externos à escola, mas é evidente que a exclusão das crianças tem a ver, em grau significativo, com aquilo que a escola e os professores fazem ou deixam de fazer.

Uma pesquisa da Fundação Carlos Chagas, de São Paulo, em 1981, investigou as causas mais amplas da repetência escolar. Sua finalidade foi a de explicar a repetência não só pelas deficiências dos alunos, mas por outros fatores como: características individuais dos alunos, as condições familiares, o corpo docente, a interação professor-aluno e aspectos internos e estruturais da organização escolar. Após o estudo dos dados coletados chegou-se à conclusão de que a reprovação não pode ser atribuída a causas isoladas, sejam as deficiências pessoais dos alunos, sejam os fatores de natureza socioeconômica ou da organização escolar. Mas, entre as causas determinantes da reprovação (entre as quais as condições de vida e as condições físicas e psicológicas), a mais decisiva foi o fato de a escola, na sua organização curricular e metodológica, não estar preparada para utilizar procedimentos didáticos adequados para trabalhar com as crianças pobres.

São muitos os procedimentos didáticos que acabam discriminando socialmente as crianças. Por exemplo, já no início do ano letivo o profes-

sor costuma "prever" quais os alunos que serão reprovados. Geralmente, essa previsão acaba se concretizando, pois os reprovados no final do ano são geralmente aqueles já "marcados" pelo professor. Além disso, alunos com diferente aproveitamento recebem tratamento desigual, pois o professor prefere os que melhor correspondem às suas expectativas de "bom aluno".

Os objetivos são planejados tendo-se vista uma criança idealizada e não uma criança concreta, cujas características de aprendizagem são determinadas pela sua origem social; ignoram-se, portanto, os conhecimentos e experiências, suas capacidades e seu nível de preparo para usufruir da experiência escolar.

Muitas vezes, inadvertidamente, os professores estabelecem padrões, níveis de desempenho escolar, tendo como referência o aluno considerado "normal" — estudantes com melhores condições socioeconômicas e intelectuais vistos como modelos de aluno estudioso. Crianças que não se enquadram nesse modelo são consideradas carentes, atrasadas, preguiçosas, candidatando-se à lista que o professor faz dos prováveis reprovados. Essa atitude discrimina as crianças pobres, pois a assimilação de conhecimentos e o desenvolvimentos das capacidades mentais dos alunos estão diretamente relacionados com as condições (econômicas, socioculturais, intelectuais, escolares etc.) de ingresso na escola, que é o verdadeiro ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem.

É, também, muito comum os professores justificarem as dificuldades das crianças na alfabetização e nas demais matérias pela pouca inteligência, imaturidade, problemas emocionais, falta de acompanhamento dos pais. É verdade que esses problemas existem, mas nem por isso é correto colocar toda a culpa do fracasso nas crianças ou nos pais. Há fatores hereditários que determinam diferentes tipos de inteligência, mas a maioria das crianças são intelectualmente capazes. Além disso, a influência do meio, especialmente do ensino, pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento da inteligência. Se o meio social em que vive a criança não pode prover boas condições para o desenvolvimento intelectual, o ensino pode proporcionar um ambiente necessário de estimulação e é para isso que o professor se prepara profissionalmente. Também não se pode jogar a culpa do fracasso na imaturidade do aluno.

Essa ideia supõe que a maturidade seja algo que vem unicamente de dentro do indivíduo, algo que depende só do tempo e que o professor não tem muito o que fazer senão esperar. É uma ideia equivocada. O desenvolvimento das capacidades mentais pode ser estimulado justamente pelos conhecimentos e experiências sociais, pelas condições ambientais e pelo processo educativo organizado. As crianças têm, de fato, problemas emocionais, mas fazem parte das características humanas e, com conhecimentos adequados da Psicologia, da Biologia, da Sociologia, o professor pode aprender a lidar com eles.

Há, também, deficiências na organização do ensino que decorrem dos objetivos e programas (muito extensos ou muito simplificados); da inadequação à idade e ao nível de preparo dos alunos para a sua assimilação; da sua não vinculação com os fatos e acontecimentos do meio natural e social; das formas de organização da rotina escolar (por exemplo, em boa parte das escolas públicas há uma redução do período de permanência das crianças na escola, suspensão de aulas por qualquer motivo, substituição de professores etc.).

Esse fatos, bastante comuns, comprovam que a escola, o currículo, os procedimentos didáticos dos professores não têm sido capazes de interagir positivamente para atingir o ideal da escolarização *para todos*. A inadequada organização pedagógica, didática e administrativa face às características sociais da maioria dos que frequentam a escola pública tem levado à marginalização e, assim, ao fracasso escolar das crianças mais pobres. Por não conseguirem avaliar com clareza os efeitos da estrutura social sobre o trabalho pedagógico, as escolas e professores podem tornar-se, mesmo sem o saber, cúmplices da discriminação e segregação das crianças social e economicamente desfavorecidas.

É preciso enfrentar e derrotar o fracasso escolar se se quer, de fato, uma escola pública democrática. Para isso, é necessário rever a concepção de qualidade de ensino. A qualidade de ensino é inseparável das características econômicas, socioculturais e psicológicas da clientela atendida. Só podemos falar em *qualidade* em relação a algo: coisas, processos, fenômenos, pessoas, que são reais. Isso significa que programas, conteúdos, métodos, formas de organização somente adquirem qualidade — elevam a qualidade de ensino — quando são compatibilizados com as condições

reais dos alunos, não apenas individuais, mas principalmente as determinadas pela sua origem social. Deficiências e dificuldades dos alunos não são *naturais*, isso é, não são devidas exclusivamente à natureza humana individual, mas provocadas pelo modo de organização econômica e social da sociedade, determinante das condições materiais e concretas de vida das crianças.

Tais condições influem na percepção e assimilação dos conteúdos das matérias, na linguagem, nas motivações para o estudo, nas aspirações em relação ao futuro, nas relações com o professor. Um psicólogo da educação, David Ausubel, escreveu: "O fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já conhece; descobre-se o que ele sabe e baseie nisso seus ensinamentos". Ora, o que o aluno *conhece* depende da sua vida real. Esta é uma preciosa lição, pois frequentemente a matéria do livro didático, as aulas, os modos de ensinar, os valores sociais transmitidos pelo professor soam estranhos ao mundo social e cultural das crianças, quando não se vinculam às suas percepções, motivações, práticas de vida, linguagem. O ensino contribui para a superação do fracasso escolar se os objetivos e conteúdos são acessíveis, socialmente significativos e assumidos pelos alunos, isto é, capazes de suscitar sua atividade e suas capacidades mentais, seu raciocínio, para que assimilem consciente e ativamente os conhecimentos. Em outras palavras: o trabalho docente consiste em compatibilizar conteúdos e métodos com o nível de conhecimentos, experiências, desenvolvimento mental dos alunos.

A escola e os professores têm sua parte a cumprir na luta contra o fracasso escolar. E, sem dúvida, o ponto vulnerável a ser atacado nesse combate é a alfabetização. O domínio da leitura e da escrita, tarefa que percorre todas as séries escolares, é a base necessária para que os alunos progridam nos estudos, aprendam a expressar suas ideias e sentimentos, aperfeiçoem continuamente suas possibilidades cognitivas, ganhem maior compreensão da realidade social. A alfabetização bem conduzida instrumentaliza os alunos a agirem socialmente, a lidarem com as situações e desafios concretos da vida prática: é meio indispensável para a expressão do pensamento, da assimilação consciente e ativa de conhecimentos e habilidades, meio de conquista da liberdade intelectual e política.

As tarefas da escola pública democrática

A finalidade geral do ensino de 1º grau é estimular a assimilação ativa dos conhecimentos sistematizados, das capacidades, habilidades e atitudes necessárias à aprendizagem, tendo em vista a preparação para o prosseguimento dos estudos série a série, para o mundo do trabalho, para a família e para as demais exigências da vida social.

É responsabilidade, também, do ensino de 1º grau, colocar os alunos em condições de continuarem estudando e aprendendo durante toda a vida e inculcar valores e convicções democráticas, tais como: respeito pelos companheiros, solidariedade, capacidade de participação em atividades coletivas, crença nas possibilidades de transformação da sociedade, coerência entre palavras e ações e o sentimento de coletividade onde todos se preocupam com o bem de cada um e cada um se preocupa com o bem de todos.

Como já sabemos, os objetivos, conteúdos e métodos da escola pública devem corresponder às exigências econômicas, sociais e políticas de cada época histórica, no que diz respeito à conquista de uma democracia efetiva para os grupos sociais majoritários da sociedade. Ao delimitar as tarefas da escola pública democrática é necessário levarmos em conta as características da sua clientela hoje, analisando criticamente a escola de ontem e a escola de hoje, a quem serviu no passado e a quem deve servir hoje.

A escola de décadas atrás serviu aos interesses das camadas dominantes da sociedade e para isso estabeleceu os seus objetivos, conteúdos, métodos e sistema de organização do ensino. Aos filhos dos ricos fornecia educação geral e formação intelectual, aos pobres, o ensino profissional visando o trabalho manual. A escola pela qual devemos lutar hoje visa o desenvolvimento científico e cultural do povo, preparando as crianças e jovens para a vida, para o trabalho e para a cidadania, por intermédio da educação geral, intelectual e profissional.

As tarefas da escola pública democrática são as seguintes:

- 1) Proporcionar a todas as crianças e jovens e escolarização básica e gratuita de pelo menos oito anos, assegurando a todos as condições de assimilação dos conhecimentos sistematizados e a cada um o desenvolvimento de suas capacidades físicas e intelectuais.

A democratização do ensino se sustenta nos princípios da igualdade e da diversidade. Todos devem ter o direito do acesso e permanência na escola e, ao mesmo tempo, o ensino deve adequar-se às condições sociais de origem, às características socioculturais e individuais dos alunos, é à prática de vida de enfrentamento da realidade que as classes populares criam.

- 2) Assegurar a transmissão e assimilação dos conhecimentos e habilidades que constituem as matérias de ensino.

A democratização do ensino supõe um sólido domínio das matérias escolares, com especial destaque à leitura e à escrita, como pré-condição para a formação do cidadão ativo e participante. O ensino das matérias e o desenvolvimento das habilidades intelectuais contribuem para estabelecer os vínculos entre o indivíduo e a sociedade, e entre a sociedade e o indivíduo. Amplia no indivíduo a compreensão de suas tarefas no mundo material e social e alarga os seus horizontes para perceber-se como membro de uma coletividade mais ampla que é a humanidade, para além da sua vivência individual e regional nas comunidades rurais ou urbanas.

- 3) Assegurar o desenvolvimento das capacidades e habilidades intelectuais, sobre a base dos conhecimentos científicos, que formem o pensamento crítico e independente, permitam o domínio de métodos e técnicas de trabalho intelectual, bem como a aplicação prática dos conhecimentos na vida escolar e na prática social.

O desenvolvimento de capacidades e habilidades cognitivas é imprescindível para o domínio dos conhecimentos e estes imprescindíveis para aquele. Por outro lado, a assimilação ativa de conhecimentos e habilidades através do estudo independente proporciona os meios para a aprendizagem permanente, mesmo após concluída a formação escolar sistemática.

Isso quer dizer que o ensino não se reduz à transmissão de conhecimentos na forma de transferência da cabeça do professor para a do aluno e nem somente ao desenvolvimento e exercitação das capacidades e habilidades. Em vez de separar essas duas coisas, trata-se de entender o ensino como um processo no qual a transmissão pelo professor se combina com a assimilação ativa pelos alunos, pois os conhecimentos são a base material em torno dos quais se desenvolvem as capacidades e habilidades cognitivas.

4) Assegurar uma organização interna da escola em que os processos de gestão e administração e os de participação democrática de todos os elementos envolvidos na vida escolar estejam voltados para o atendimento da função básica da escola, o ensino.

Os processos de gestão e administração da escola implicam uma ação coordenada da direção, coordenação pedagógica e professores, cada um cumprindo suas responsabilidades no conjunto da ação escolar. Os processos de participação democrática incluem não apenas o envolvimento coletivo na tomada de decisões, como também os meios de articulação da escola com órgãos da administração do sistema escolar e com as famílias.

Para a realização dessas tarefas a escola organiza, com base nos objetivos e conteúdos das matérias de ensino, seu plano pedagógico-didático. O núcleo de conhecimentos básicos da 1ª fase do ensino de 1º grau compõe-se das seguintes matérias:

- *Português* — O ensino da Língua Portuguesa tem como principais objetivos: a aquisição de conhecimentos e habilidades da leitura e escrita; o desenvolvimento de habilidades e capacidades de produção e recepção de mensagens verbais, em diferentes situações da vida cotidiana; a compreensão e a valorização das variedades dialetais da língua.

O ensino de Português é uma das mais importantes responsabilidades profissionais do professor, pois é condição para a aprendizagem das demais disciplinas, além de ser instrumento indispensável para a participação social dos indivíduos em todas as esferas da vida: profissional, política, cultural. Partindo da experiência linguística adquirida pelas crianças no meio familiar e social, elas gradativamente são estimuladas a dominar a norma-padrão culta da língua.

- *Matemática* — Cumpre dois objetivos básicos: o desenvolvimento de habilidades de contagem, cálculo e medidas, tendo em vista a resolução de problemas ligados à vida prática cotidiana e tarefas escolares; o desenvolvimento de estruturas lógicas de pensamento, pelo domínio e aplicação dos conteúdos, levando à formação do raciocínio e do pensamento independente e criativo e, assim, instrumentalizando os alunos a adquirirem novos conhecimentos teóricos e práticos.

- *História e Geografia* — Estas disciplinas visam estudar o homem como ser social, agindo conjuntamente na transformação do meio físico e social para satisfação de suas necessidades, construindo para si um mundo hu-

mano. Através do estudo da vida humana presente, das instituições sociais e do funcionamento da sociedade, os alunos devem ser incentivados a compreender como as relações entre os homens e entre as classes sociais vão levando a formas de organização socioespacial e econômica, umas criadoras de desigualdades e injustiças e outras mais igualitárias e mais propícias ao desenvolvimento das características humanas.

A História estuda o homem nos diferentes tempos da sua existência e nos lugares onde ele vive; como ele vai estabelecendo relações com os seus semelhantes por meio do trabalho, como vão sendo criadas as instituições sociais, como o homem vai resolvendo os conflitos entre os interesses das classes sociais. A Geografia estuda as relações do homem com o espaço natural e como pode transformá-lo em seu benefício e em benefício da comunidade humana.

O objetivo máximo dessas disciplinas é auxiliar os alunos no conhecimento da realidade física e social, a partir da realidade mais imediata, de modo a suscitar a compreensão do papel dos indivíduos e grupos na transformação da sociedade, tendo em vista um mundo de convivência humana que assegure a plena satisfação das necessidades materiais e espirituais de todos.

- *Ciências (Físicas e Biológicas)* — O ensino de Ciências compreende o estudo da natureza e do ambiente; as relações do homem com o meio físico e ambiental; a compreensão das propriedades e das relações entre fatos e fenômenos; a apropriação de métodos e hábitos científicos. Visa também: o conhecimento e a reflexão sobre o uso social das tecnologias tendo em vista o aproveitamento racional dos recursos ambientais; formação dos alunos para a preservação da vida e do ambiente; aquisição de conhecimentos, habilidades e hábitos relacionados com a saúde e com a qualidade de vida; a superação de crenças, superstições e preconceitos.

- *Educação Artística* — É um importante meio de formação cultural e estética dos alunos, de desenvolvimento de criatividade e da imaginação. Inclui atividades de expressão de emoções e sentimentos, de desenvolvimento da imaginação e desenvolvimento da capacidade de apreciação das diversas formas de expressão artística (pintura, escultura, dança, música, poesia) populares e eruditas.

- *Educação Física e Lazer* — A Educação Física contribui para fortalecer o corpo e o espírito, para o desenvolvimento de formas de expressão

através do corpo, para formar o caráter, a autodisciplina e o espírito de cooperação, lealdade e solidariedade. Além disso, organiza a recreação e o lazer das crianças. Por meio dela as crianças aprendem jogos e brincadeiras, usam suas energias físicas, desenvolvem a capacidade de liderança e iniciativa etc.

O compromisso social e ético dos professores

O trabalho docente constitui o exercício profissional do professor e este é o seu primeiro compromisso com a sociedade. Sua responsabilidade é preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural e política. É uma atividade fundamentalmente social, porque contribui para a formação cultural e científica do povo, tarefa indispensável para outras conquistas democráticas.

A característica mais importante da atividade profissional do professor é a mediação entre o aluno e a sociedade, entre as condições de origem do aluno e sua destinação social na sociedade, papel que cumpre provendo as condições e os meios (conhecimentos, métodos, organização do ensino) que assegurem o encontro do aluno com as matérias de estudo. Para isso, planeja, desenvolve suas aulas e avalia o processo de ensino.

O sinal mais indicativo da responsabilidade profissional do professor é seu permanente empenho na instrução e educação dos seus alunos, dirigindo o ensino e as atividades de estudo de modo que estes dominem os conhecimentos básicos e as habilidades, e desenvolvam suas forças, capacidades físicas e intelectuais, tendo em vista equipá-los para enfrentar os desafios da vida prática no trabalho e nas lutas sociais pela democratização da sociedade.

O compromisso social, expresso primordialmente na competência profissional, é exercido no âmbito da vida social e política. Como toda profissão, o magistério é um ato político porque se realiza no contexto das relações sociais onde se manifestam os interesses das classes sociais. O compromisso ético-político é uma tomada de posição frente aos interesses sociais em jogo na sociedade. Quando o professor se posiciona, consciente e explicitamente, do lado dos interesses da população majoritária da sociedade, ele insere sua atividade profissional — ou seja, sua

competência técnica — na luta ativa por esses interesses: a luta por melhores condições de vida e de trabalho e a ação conjunta pela transformação das condições gerais (econômicas, políticas, culturais) da sociedade.

Estas considerações justificam a necessidade de uma sólida preparação profissional face às exigências colocadas pelo trabalho docente. Esta é a tarefa básica do curso de habilitação ao Magistério e, particularmente, da Didática.

Sugestões para tarefas de estudo

Perguntas para o trabalho independente dos alunos

- Qual a relação entre democratização do ensino e democratização da sociedade?
- Qual é o sentido social e político da escola básica unitária?
- Que quer dizer a afirmação: "A educação escolar é uma atividade mediadora no seio da prática social global"?
- Distinguir as expressões "educação ajustadora" e "educação transformadora".
- Analisar os efeitos dos fatores externos e dos fatores intraescolares no fracasso escolar das crianças.
- Comentar a seguinte afirmação: "A ignorância é o fator mais determinante da miséria".
- Quais são as ações necessárias para conter o fracasso escolar?
- Quais são as tarefas da escola pública democrática?
- Como se concretiza na prática escolar o compromisso social e ético do professor?

Temas para aprofundamento do estudo

- Percorrer escolas da cidade para fazer levantamento de dados sobre repetência e evasão, através de diários de classe do ano

anterior ou do arquivo da escola (se houver). Colher informações dos professores sobre as razões das repetências e evasões.

- Ler, como tarefa de casa, individualmente ou em grupo, o "Manifesto aos Participantes da III Conferência Brasileira de Educação" e o "Manifesto aos Educadores" da IV Conferência Brasileira de Educação, encontrados nos Anais dessas conferências. Trazer um resumo para discutir em classe. Utilizar uma das técnicas de trabalho em grupo.
- Elaborar um questionário para ser aplicado a professores de escolas públicas com perguntas como: "Quais as características de um bom aluno? Como mantém a disciplina na classe? Como resolve os problemas de alunos com dificuldades? Há diferenças entre os alunos pobres e alunos de classe média em termos de aprendizagem? Quais são essas diferenças? O ensino piorou de qualidade nos últimos anos? Por quê?"

Temas para redação

- Democratização do ensino e fracasso escolar.
- Fracasso escolar, pobreza e ação do professor.
- Os conteúdos escolares e a democratização do ensino.
- Preparação profissional do professor e democratização do ensino.

Bibliografia complementar

- ANAIIS DA III CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (Niterói-RJ). São Paulo: Loyola, 1984.
- ANAIIS DA IV CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (Goiânia-GO). São Paulo: Cortez, 1988.
- AUSUBEL, David P. et al. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

- BEISIEGEL, Celso de R. Relações entre quantidade e qualidade no ensino comum. *Revista da Ande*, São Paulo, n. 1, p. 49-56, 1981.
- BRANDÃO, Zaia et al. *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.
- CARVALHO, Célia P. de. *Ensino noturno*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.
- CECCON, Claudius et al. *A vida na escola e a escola na vida*. Petrópolis: Vozes/IDAC, 1982.
- CUNHA, Luís A. A educação na nova Constituição. *Revista da Ande*, São Paulo, n. 12, p. 5-9, 1987.
- FARR, Régis. *O fracasso do ensino*. Rio de Janeiro: Codecri, 1982.
- GARCIA, Regina L. A qualidade comprometida e o compromisso da qualidade. *Revista da Ande*, São Paulo, n. 3, p. 51-55, 1982.
- GATTI, Bemadete A. A reprovação na 1ª série do 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 38, p. 3-13, ago. 1981.
- LIBÁNEO, José C. Pedagogia crítico-social: currículo e didática. *Anais do XVI Seminário Bras. de Tec. Educ.* Rio de Janeiro, v. I, p. 45-65, 1985.
- _____. Escola unitária e política educacional. *Anais da IV Conferência Brasileira de Educação*. São Paulo: Cortez, 1988, p. 99-116.
- LUCKESI, Cipriano C.; LIBÁNEO, José C. Evasão e repetência: implicações pedagógico-didáticas. *Anais do XVI Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional (ABT)*, Rio de Janeiro, v. II, 1985, p. 81-113.
- MELLO, Guiomar N. de (org.). *Educação e transição democrática*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.
- POPOVIC, Ana Maria. Enfrentando o fracasso escolar. *Revista da Ande*, São Paulo, n. 2, p. 17-21, 1981.
- ROSENBERG, Lia. *Educação e desigualdade social*. São Paulo: Loyola, 1984.

Capítulo 4

O processo de ensino na escola

O exercício do magistério se caracteriza pela atividade de ensino das matérias escolares. Nele se combinam objetivos, conteúdos, métodos e formas de organização do ensino, tendo em vista a assimilação ativa, por parte dos alunos, de conhecimentos, habilidades e hábitos e o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas. Há, portanto, uma relação recíproca e necessária entre a atividade do professor (ensino) e a atividade de estudo dos alunos (aprendizagem). A unidade ensino-aprendizagem se concretiza na interligação de dois momentos indissociáveis — transmissão/assimilação ativa de conhecimentos e habilidades, dentro de condições específicas de cada situação didática. As relações entre professor, aluno e matéria não são estáticas mas dinâmicas; por isso, falamos da atividade de ensino como um processo coordenado de ações docentes. A condução desse processo, como qualquer atividade humana, requer uma estruturação dos vários momentos de desenvolvimento da aula ou unidade didática.

Neste capítulo serão tratados os seguintes temas:

- as características do processo de ensino;
- processos didáticos básicos: ensino e aprendizagem;
- estrutura, componentes e dinâmica do processo de ensino;
- a estruturação do trabalho docente;
- o caráter educativo do processo de ensino e o ensino crítico.

As características do processo de ensino

A atividade de ensinar é vista, comumente, como transmissão da matéria aos alunos, realização de exercícios repetitivos, memorização de definições e fórmulas. O professor “passa” a matéria, os alunos escutam, respondem o “interrogatório” do professor para reproduzir o que está no livro didático, praticam o que foi transmitido em exercícios de classe ou tarefas de casa e decoram tudo para a prova. Este é o tipo de ensino existente na maioria de nossas escolas, uma forma peculiar e empobrecida do que se costuma chamar de *ensino tradicional*. Vejamos quais são as lições pedagógicas e didáticas desse tipo de ensino.

- O professor passa a matéria, o aluno recebe e reproduz mecanicamente o que absorveu. O elemento ativo é o professor que fala e interpreta o conteúdo. O aluno, ainda que responda o interrogatório do professor e faça os exercícios pedidos, tem uma atividade muito limitada e um mínimo de participação na elaboração dos conhecimentos. Subestima-se a atividade mental dos alunos privando-os de desenvolverem suas potencialidades cognitivas, suas capacidades e habilidades, de forma a ganharem independência de pensamento. O ensino deve ser mais do que isso. Compreende ações conjuntas do professor e dos alunos pelas quais estes são estimulados a assimilar, consciente e ativamente, os conteúdos e os métodos, de assimilá-los com suas forças intelectuais próprias, bem como a aplicá-los, de forma independente e criativa, nas várias situações escolares e na vida prática.

- É dada excessiva importância à matéria que está no livro, sem preocupação de torná-la mais significativa e mais viva para os alunos. Muitos professores querem, a todo custo, terminar o livro até o final do ano letivo, como se a aprendizagem dependesse de “vencer” o conteúdo do livro. São ideias falsas. O livro didático é necessário, mas por si mesmo ele não tem vida. É um recurso auxiliar cujo uso depende da iniciativa e imaginação do professor. Os conteúdos do livro didático somente ganham vida quando o professor os toma como meio de desenvolvimento intelectual, quando os alunos conseguem ligá-los com seus próprios conhecimentos e experiências, quando por intermédio deles aprendem a pensar com sua própria cabeça. Além disso, é mais importante uma aprendizagem sólida e duradoura daquilo que se ensina do que adquirir um grande volume de co-

nhcimentos. Por essa razão, é fundamental que o professor domine bem a matéria para saber selecionar o que é realmente básico e indispensável para o desenvolvimento da capacidade de pensar dos alunos.

- O ensino somente transmissivo não cuida de verificar se os alunos estão preparados para enfrentar matéria nova e, muitas vezes, de detectar dificuldades individuais na compreensão da matéria. Com isso, os alunos vão acumulando dificuldades e, assim, caminhando para o fracasso. O verdadeiro ensino, ao contrário, busca a compreensão e assimilação sólida das matérias; para isso, é necessário ligar o conhecimento novo com o que já se sabe, bem como prover os pré-requisitos, se for o caso. A avaliação deve ser permanente, de modo que as dificuldades vão sendo diagnosticadas aula a aula.

- O trabalho docente fica restrito às paredes da sala de aula, sem preocupação com a prática da vida cotidiana das crianças fora da escola (que influem poderosamente nas suas condições de aprendizagem) e sem voltar os olhos para o fato de que o ensino busca resultados para a vida, prática, para o trabalho, para a vida na sociedade. O trabalho docente, portanto, deve ter como referência, como ponto de partida e como ponto de chegada, a prática social, isto é, a realidade social, política, econômica, cultural da qual tanto o professor como os alunos são parte integrante.

Devemos entender o processo de ensino como o conjunto de atividades organizadas do professor e dos alunos, visando alcançar determinados resultados (domínio de conhecimentos e desenvolvimento das capacidades cognitivas), tendo como ponto de partida o nível atual de conhecimentos, experiências e de desenvolvimento mental dos alunos. Consideremos algumas características desse processo:

- a) O ensino é um processo, ou seja, caracteriza-se pelo desenvolvimento e transformação progressiva das capacidades intelectuais dos alunos em direção ao domínio dos conhecimentos e habilidades, e sua aplicação. Por isso, obedece a uma direção, orientando-se para objetivos conscientemente definidos; implica passos gradativos, de acordo com critérios de idade e preparo dos alunos. O desdobramento desse processo tem um caráter intencional e sistemático, em virtude do qual são requeridas as tarefas docentes de planejamento, direção das atividades de ensino e aprendizagem e avaliação.

- b) O processo de ensino visa alcançar determinados resultados em termos de domínio de conhecimentos, habilidades, hábitos, atitudes, convicções e de desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos. Na história da Didática e na prática escolar presente tem existido uma propensão em acentuar unilateralmente ora os conteúdos de ensino, ora o desenvolvimento de capacidades e habilidades, separando o que se costuma chamar de aspecto material e aspecto formal do ensino. Na verdade, o ensino une os dois aspectos, pois a formação das capacidades e habilidades somente se efetiva em relação a conteúdos da matéria, ao mesmo tempo que a assimilação dos conteúdos, requer o desenvolvimento dessas capacidades e habilidades. Por exemplo, o professor auxilia os alunos a desenvolverem sua capacidade de observação, não em si mesma, mas em relação a fatos a serem observados e que fazem parte do conteúdo da matéria de ensino; mas, para observar, os alunos precisam dispor de conhecimentos, informações, procedimentos, ou seja, de conteúdos.

O ensino tem, portanto, como função principal assegurar o processo de transmissão e assimilação dos conteúdos do saber escolar e, através desse processo, o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos. Que são os conteúdos do saber escolar? São os conhecimentos sistematizados, selecionados das bases das ciências e dos modos de ação acumulados pela experiência social da humanidade e organizados para serem ensinados na escola; são habilidades e hábitos, vinculados aos conhecimentos, incluindo métodos e procedimentos de aprendizagem e de estudo; são atitudes e convicções, envolvendo modos de agir, de sentir e de enfrentar o mundo. Tais elementos dos conteúdos são interdependentes, um atuando sobre o outro; entretanto, o elemento unificador são os conhecimentos sistematizados. Voltaremos a esse assunto no Capítulo 6.

Que são capacidades cognitivas? São as energias mentais disponíveis nos indivíduos, ativadas e desenvolvidas no processo de ensino, em estreita relação com os conhecimentos. O desenvolvimento das capacidades se verifica no decorrer do processo de transmissão-assimilação de conhecimentos e é, ao mesmo tempo, condição para a aquisição e aplicação dos conhecimentos. Do complexo de capacidades cognitivas podemos

destacar: a excitação dos sentidos, a observação, a percepção, a compreensão, a generalização, o raciocínio, a memória, a linguagem, a motivação, a vontade.

c) O ensino tem um caráter bilateral em virtude de que combina a atividade do professor (ensinar) com a atividade do aluno (aprender). O processo de ensino faz interagir dois momentos indissociáveis: a transmissão e a assimilação ativa de conhecimentos e habilidades. Na transmissão o professor organiza os conteúdos e os torna didaticamente assimiláveis, provê as condições e os meios de aprendizagem, controla e avalia; entretanto, a transmissão supõe a assimilação ativa, pois ensina-se para que os alunos se apropriem de forma ativa e autônoma dos conhecimentos e habilidades. Ou seja, de um lado, a transmissão é inseparável das condições socioculturais e psíquicas dos alunos para a assimilação ativa; de outro, não há assimilação se não houver um sistema de conhecimentos a serem assimilados.

Podemos dizer, assim, que não há separação entre a aquisição da bagagem de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades intelectuais. A escola deve prover aos alunos conhecimentos sistematizados que, contribuindo para o seu desenvolvimento intelectual, sejam úteis para a atividade permanente de estudo e para a vida prática. Sem o domínio dos conhecimentos não se desenvolvem as capacidades intelectuais, não é possível a assimilação de conhecimentos de forma sólida e duradoura. Dizendo de outra maneira: na medida em que são assimilados conhecimentos, habilidades e hábitos, são desenvolvidas as capacidades cognitivas (observação, compreensão, análise e síntese, generalização, fazer relações entre fatos e ideias etc.), indispensáveis para a independência de pensamento e o estudo ativo.

Processos didáticos básicos: ensino e aprendizagem

A tarefa principal do professor é garantir a unidade didática entre ensino e aprendizagem, por meio do processo de ensino. Ensino e aprendizagem são duas facetas de um mesmo processo. O professor planeja,

dirige e controla o processo de ensino, tendo em vista estimular e suscitar a atividade própria dos alunos para a aprendizagem. Para compreender corretamente a dinâmica desse processo é necessário analisar separadamente cada um dos seus componentes.

1. A aprendizagem

A condução do processo de ensino requer uma compreensão clara e segura do processo de aprendizagem: em que consiste, como as pessoas aprendem, quais as condições externas e internas que o influenciam.

Em sentido geral, qualquer atividade humana praticada no ambiente em que vivemos pode levar a uma aprendizagem. Desde que nascemos estamos aprendendo, e continuamos aprendendo a vida toda. Uma criança pequena aprende a distinguir determinados barulhos, aprende a manipular um brinquedo, aprende a andar. Uma criança maior aprende habilidades de lidar com as coisas, nadar, andar de bicicleta etc., aprende a contar, a ler, a escrever, a pensar, a trabalhar junto com outras crianças. Jovens e adultos aprendem processos mais complexos de pensamento, aprendem uma profissão, discutem problemas e aprendem a fazer opções etc. As pessoas, portanto, estão sempre aprendendo em casa, na rua, no trabalho, na escola, nas múltiplas experiências da vida.

Podemos distinguir a aprendizagem casual e a aprendizagem organizada. A *aprendizagem casual* é quase sempre espontânea, surge naturalmente da interação entre as pessoas e com o ambiente em que vivem. Ou seja, pela convivência social, pela observação de objetos e acontecimentos, pelo contato com os meios de comunicação, leituras, conversas etc., as pessoas vão acumulando experiências, adquirindo conhecimentos, formando atitudes e convicções.

A *aprendizagem organizada* é aquela que tem por finalidade específica aprender determinados conhecimentos, habilidades, normas de convivência social. Embora isso possa ocorrer em vários lugares, é na escola que são organizadas as condições específicas para a transmissão e assimilação de conhecimentos e habilidades. Esta organização intencional, planejada e sistemática das finalidades e condições da aprendizagem escolar é tarefa específica do ensino.

Vejam alguns exemplos de aprendizagem escolar:

- A professora conta uma estória. O aluno recebe o "conteúdo" da estória, assimila-o, seja memorizando, seja captando a sua mensagem. Aparentemente a atitude do aluno é passiva, mas, na verdade, ligando a estória com seu imaginário (experiência vivida), está "trabalhando" a estória na sua mente. Está aprendendo.
- O tema da aula é "As plantas". No pátio da escola, cada aluno escolheu uma plantinha. A professora pede para observarem o que ela tem nas mãos. Surge uma conversa, a professora explica, os alunos perguntam. A conversa se amplia: Por que as plantas crescem? Por que, depois de um certo tempo, elas murcham? Se colocarmos a planta num lugar que tenha terra e água, mas não tenha luz, o que acontecerá? Os alunos discutem, analisam as possibilidades, a professora vai organizando essas ideias para sistematizar os conhecimentos. Depois há o estudo no livro, os exercícios, a consolidação das coisas aprendidas. Os alunos aprendem as partes da planta e suas funções, as relações entre terra, água e luz; interiorizam conceitos, formam estruturas mentais; compreendem a importância das plantas na vida social; desenvolvem capacidades de observação, comparação, síntese e são capazes de aplicar os conhecimentos.
- As crianças estão estudando História e Geografia. Aprendem a localizar os Estados brasileiros no mapa, memorizam o nome das capitais, aprendem as diferenças de horário de um lugar para o outro, dominam o conceito de "fuso horário". Com isso estão adquirindo conhecimentos e habilidades.

A aprendizagem escolar é, assim, um processo de assimilação de determinados conhecimentos e modos de ação física e mental, organizados e orientados no processo de ensino. Os resultados da aprendizagem se manifestam em modificações na atividade externa e interna do sujeito, nas suas relações com o ambiente físico e social.

Isto significa que podemos aprender *conhecimentos sistematizados* (fatos, conceitos, princípios, métodos de conhecimento etc.); *habilidades e hábitos intelectuais e sensorimotores* (observar um fato e extrair conclusões, destacar propriedades e relações das coisas, dominar procedimentos para

resolver exercícios, escrever e ler, uso adequado dos sentidos, manipulação de objetos e instrumentos etc.); *atitudes e valores* (por exemplo, perseverança e responsabilidade no estudo, modo científico de resolver problemas humanos, senso crítico frente aos objetos de estudo e à realidade, espírito de camaradagem e solidariedade, convicções, valores humanos e sociais, interesse pelo conhecimento, modos de convivência social etc.).

Esses resultados fazem parte dos objetivos e conteúdos do ensino, embora saibamos que as crianças aprendem também independentemente do ensino. No processo de ensino estabelecemos objetivos, conteúdos e métodos, mas a assimilação deles é consequência da atividade mental dos alunos. Conhecimentos, habilidades, atitudes, modos de agir não são coisas físicas que podem ser transferidas da cabeça do professor para a cabeça da criança. A aprendizagem efetiva acontece quando, pela influência do professor, são mobilizadas as atividades física e mental próprias das crianças no estudo das matérias. É o que denominamos de processo de assimilação ativa.

1) O processo de assimilação ativa

Entendemos por assimilação ativa ou apropriação de conhecimentos e habilidades o processo de percepção, compreensão, reflexão e aplicação que se desenvolve com os meios intelectuais, motivacionais e atitudinais do próprio aluno, sob a direção e orientação do professor.

O processo de assimilação ativa é um dos conceitos fundamentais da teoria da instrução e do ensino. Permite-nos entender que o ato de aprender é um ato de conhecimento pelo qual assimilamos mentalmente os fatos, fenômenos e relações do mundo, da natureza e da sociedade, através do estudo das matérias de ensino. Nesse sentido, podemos dizer que a aprendizagem é uma relação cognitiva entre o sujeito e os objetos de conhecimento. Há uma atividade do sujeito em relação aos objetos de conhecimento para assimilá-los; ao mesmo tempo, as propriedades do objeto atuam no sujeito, modificando e enriquecendo suas estruturas mentais. Por esse processo, formam-se conhecimentos e modos de atuação pelos quais ampliamos a compreensão da realidade para transformá-la, tendo em vista necessidades e interesses humanos e sociais.

Para que se realize na escola o processo de assimilação ativa de novos conhecimentos e, por meio dele, o desenvolvimento das forças cognitivas dos alunos, é preciso a ação externa do professor, isto é, o ensino e seus componentes: objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas.

Em síntese, temos nas situações didáticas fatores externos e internos, mutuamente relacionados. O professor propõe objetivos e conteúdos, tendo em conta características dos alunos e da sua prática de vida. Os alunos, por sua vez, dispõem em seu organismo físico-psicológico de meios internos de assimilação ativa, meios esses que constituem o conjunto de suas capacidades cognitivas, tais como: percepção, motivação, compreensão, memória, atenção, atitudes, conhecimentos já disponíveis.

Nenhuma criança nasce com essas capacidades cognitivas prontas e acabadas. Elas vão se desenvolvendo no decorrer da vida e, particularmente, no decorrer do processo de ensino, pois podem ser aprendidas no processo de assimilação de conhecimentos.

2) Os níveis de aprendizagem

Os meios internos pelos quais o nosso organismo psicológico aprende são bastante complexos. Esquemáticamente, podemos dizer que há dois níveis de aprendizagem humana: o reflexo e o cognitivo. O nível *reflexo* se refere às nossas sensações pelas quais desenvolvemos processos de observação e percepção das coisas e nossas ações motoras (físicas) no ambiente. Estas aprendizagens são responsáveis pela formação de hábitos sensorimotores e são as que predominam na fase inicial de desenvolvimento da criança (por exemplo, agarrar objetos, distinguir cores, formas e sons, andar etc.). Muitas delas são obtidas de forma automática e inconsciente. Esse nível de aprendizagem continua ocorrendo durante toda a vida humana.

Entrelaçado com o nível reflexo, o nível *cognitivo* se refere à aprendizagem de determinados conhecimentos e operações mentais, caracterizada pela apreensão consciente, compreensão e generalização das propriedades e relações essenciais da realidade, bem como pela aquisição de modos de ação e aplicação referentes a essas propriedades e relações.

No nível cognitivo, os indivíduos aprendem tanto em contato direto com as coisas no ambiente quanto com as *palavras* que designam coisas e fenômenos do ambiente. Isso significa que, como instrumentos da linguagem, as palavras constituem importante condição para a aprendizagem, pois formam a base dos conceitos com os quais podemos pensar.

3) Momentos interligados do processo de assimilação ativa

Conforme vimos, o desenvolvimento das forças cognitivas na sala de aula se verifica no processo de assimilação ativa de conhecimentos. Frente a determinado objetivo de ensino — por exemplo, os seres vivos, a vida na cidade e no campo — a primeira atividade é a *observação sensorial* das coisas, propriedades, semelhanças e diferenças que as distinguem externamente. As situações didáticas devem ser organizadas para o aluno perceber ativamente o objeto de estudo, seja de forma direta (ações físicas com as coisas do ambiente, ilustrações, demonstrações), seja de forma indireta pelo uso das palavras.

A transformação da percepção ativa para um nível mais elevado de compreensão implica a *atividade mental* de tomar os objetos e fenômenos estudados nas suas relações com outros objetos e fenômenos, para ir formando ideias e conceitos mais claros e mais amplos. Não se trata de uma etapa separada da anterior, mas de uma transformação e um aprimoramento das primeiras percepções que, agora, passam pela análise e síntese, pela abstração, generalização e sistematização. Neste processo, a atividade mental evolui da apreensão do conteúdo da matéria na sua forma visível, exterior, para a "ideia" do conteúdo, de modo que o conteúdo visível se transforma em conteúdo do pensamento. Em outras palavras, a criança vai, gradativamente, se desprendendo da coisa concreta do ambiente para torná-la uma coisa pensada. Neste momento, o aluno pode operar mentalmente com os conteúdos assimilados.

O processo se completa com as *atividades práticas* em várias modalidades de problemas e exercícios, nos quais se verifica a consolidação e a aplicação prática de conhecimentos e habilidades. Não se quer dizer com isso que nos outros momentos não haja atividades práticas, mas que o processo de assimilação ativa culmina com a consolidação e aplicação.

O aspecto fundamental a considerar é que o processo interno de desenvolvimento mental é um todo que não pode ser decomposto em elementos isolados. Os momentos apenas se diferenciam no sentido de que a compreensão mais elevada do objeto de estudo passa por um movimento ascendente, no qual a percepção ativa dos objetos e fenômenos vai transformando-se em conceitos sistematizados para serem assimilados. Mas, em cada momento do processo de desenvolvimento mental, estão presentes a percepção sensorial, as atividades mentais e as atividades práticas.

Deve-se alertar, ainda, que nem sempre é necessário iniciar o processo de assimilação pela atividade perceptiva, material, concreta (manipular objetos, examinar, observar, representar graficamente objetos e fenômenos etc.). Há situações de ensino em que os alunos já possuem conceitos e operações mentais, bastando avivá-los e recordá-los. Por isso, é importante que o professor tenha perspicácia para captar as características específicas de cada situação didática.

Nos vários momentos do processo de assimilação ativa, em qualquer das séries escolares, há um permanente entrelaçamento entre a atividade mental e a linguagem, pois esta é como que o instrumento que traduz, por meio das palavras, os objetos e fenômenos, suas relações e a "ideia" desse objeto. Na sala de aula, predomina a via indireta de ensino, ou seja, o professor e os alunos trabalham com conceitos já elaborados, com representações verbais do professor, ou o texto do livro didático — embora deva ser empregada a experiência direta sempre que possível. Quaisquer que sejam os métodos e modos de assimilação, a linguagem é fundamental tanto para o professor que explica os conceitos científicos quanto para o aluno que os utiliza para formar suas ideias e noções. Os conceitos científicos e o desenvolvimento dos instrumentos linguísticos do pensamento, assimilados com base na experiência sociocultural dos alunos, aperfeiçoam a comunicação, propiciam a habilidade de verbalização e ampliam a capacidade de raciocinar.

4) Características da aprendizagem escolar

- a) A aprendizagem escolar é uma atividade planejada, intencional e dirigida, e não algo casual e espontâneo. Aprendizagem e en-

sino formam uma unidade, mas não são atividades que se confundem uma com a outra. A atividade cognoscitiva do aluno é a base e o fundamento do ensino, e este dá direção e perspectiva àquela atividade por meio dos conteúdos, problemas, métodos, procedimentos organizados pelo professor em situações didáticas específicas.

- b) O processo de assimilação de conhecimentos resulta da reflexão proporcionada pela percepção prático-sensorial e pelas ações mentais que caracterizam o pensamento. Todo conhecimento se baseia nos dados da realidade, que são o seu conteúdo. Mas a apreensão dos dados da realidade requer ações mentais. Por isso, a atividade de ensino não pode restringir-se a atividades práticas. Elas somente fazem sentido quando suscitam a atividade mental dos alunos, de modo a estes lidarem com elas através dos conhecimentos sistematizados que vão adquirindo.
- c) Na aprendizagem escolar há influência de fatores afetivos e sociais, tais como os que suscitam a motivação para o estudo, os que afetam as relações professor-alunos, os que interferem nas disposições emocionais dos alunos para enfrentar as tarefas escolares, os que contribuem ou dificultam a formação de atitudes positivas dos alunos frente às suas capacidades e frente aos problemas e situações da realidade e do processo de ensino e aprendizagem. Tratamos dessa questão no Capítulo 5.
- d) Os conteúdos e as ações mentais que vão sendo formados dependem da organização lógica e psicológica das matérias de ensino. A organização lógica se refere à sequência progressiva dos conceitos, ideias, habilidades, em nível crescente de complexidade. Organização psicológica se refere à adequação ao nível de desenvolvimento físico e mental que, por sua vez, é condicionado pelas características socioculturais dos alunos.

A ideia de progressividade no desenvolvimento escolar se aplica, também, à organização das unidades didáticas nas aulas. As crianças não aprendem tudo em uma só aula, pois a aprendizagem é um processo gradativo. Algumas crianças têm facilidade de "pegar" uma ideia de relance, outras têm boa capacidade de memorização. Entretanto, não

o processo de assimilação e o processo de ensino, como se as etapas da assimilação fossem as mesmas etapas do ensino.

O processo de ensino abrange a assimilação de conhecimentos, mas inclui outras tarefas. Para assegurar a assimilação ativa, o professor deve antecipar os objetivos de ensino, explicar a matéria, puxar dos alunos conhecimentos que já dominam, estimulá-los no desejo de conhecer a matéria nova. Deve transformar a matéria em desenvolvimentos significativos e compreensíveis, saber detectar o nível da capacidade cognoscitiva dos alunos, saber empregar os métodos mais eficazes para ensinar, não um aluno ideal, mas alunos concretos que ele tem à sua frente.

O ensino, assim, é uma combinação adequada entre a condução do processo de ensino pelo professor e a assimilação ativa como atividade autônoma e independente do aluno. Em outras palavras, o processo de ensino é uma atividade de mediação pela qual são providas as condições e os meios para os alunos se tornarem sujeitos ativos na assimilação de conhecimentos.

As crianças vão à escola para dominarem conhecimentos e habilidades e desenvolverem operações mentais, tendo em vista a preparação para a vida social e para o trabalho. A aprendizagem que as crianças adquirem na escola, pelo estudo das matérias, tem como resultado principal a aquisição do saber escolar e o melhoramento progressivo das funções intelectuais. A escola pública pode oferecer muitos benefícios às crianças — merenda, recreação, relacionamento social entre elas, assistência à saúde etc. —, mas o benefício da sua responsabilidade direta é o ensino, pelo qual se democratiza o saber e se desenvolvem as forças intelectuais.

O ensino tem três funções inseparáveis:

- a) Organizar os conteúdos para a sua transmissão, de forma que os alunos possam ter uma relação subjetiva com eles. Um pedagogo escreveu que ensinar é colocar a matéria no horizonte interrogativo do aluno. Transmitir a matéria, nesse sentido, é traduzir didaticamente a matéria para alunos determinados, com suas características socioculturais, seu nível de preparo para enfrentar a matéria nova, com os conhecimentos e experiências que trazem para a sala de aula.

- b) Ajudar os alunos a conhecerem as suas possibilidades de aprender, orientar suas dificuldades, indicar métodos de estudo e atividades que os levem a aprender de forma autônoma e independente.

- c) Dirigir e controlar a atividade docente para os objetivos da aprendizagem.

A atividade de ensino, por outro lado, está indissociavelmente ligada à vida social mais ampla, o que chamamos de *prática social*. Em sentido amplo, o ensino exerce a mediação entre o indivíduo e a sociedade. Essa mediação significa tanto a explicitação dos objetivos de formação escolar frente às exigências do contexto social, político e cultural de uma sociedade marcada pelo conflito de interesses entre os grupos sociais, quanto o entendimento de que o domínio de conhecimentos e habilidades é um instrumento coadjuvante para a superação das condições de origem social dos alunos, seja pela melhoria das condições de vida, seja pela luta conjunta para a transformação social.

Além disso, o ensino é condicionado por outros elementos situacionais do processo ensino-aprendizagem, tais como a organização do ambiente escolar, os mecanismos de gestão da escola, o sistema de organização das classes, o conselho de pais, os livros didáticos e o material escolar, a unidade de propósitos do grupo de professores etc.

III. A unidade entre ensino e aprendizagem

Podemos sintetizar dizendo que a relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende. Ao contrário, é uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos.

O ensino visa estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos. Conforme já estudamos anteriormente, o ensino tem um caráter eminentemente pedagógico, ou seja, o de dar um rumo definido para o processo educacional que se realiza na escola.

O ensino tem a tarefa principal de assegurar a difusão e o domínio dos conhecimentos sistematizados legados pela humanidade. Daí que

uma de suas tarefas básicas seja a seleção e organização do conteúdo de ensino e dos métodos apropriados, a serem trabalhados em um processo organizado na sala de aula.

A aprendizagem é a assimilação ativa de conhecimentos e de operações mentais, para compreendê-los e aplicá-los consciente e autonomamente. A aprendizagem é uma forma do conhecimento humano — relação cognitiva entre aluno e matéria de estudo — desenvolvendo-se sob as condições específicas do processo de ensino. O ensino não existe por si mesmo, mas na relação com a aprendizagem.

A unidade entre ensino e aprendizagem fica comprometida quando o ensino se caracteriza pela memorização, quando o professor concentra na sua pessoa a exposição da matéria, quando não suscita o envolvimento ativo dos alunos. Esta atitude não faz parte do sentido que temos dado ao papel de dirigente do professor, pois não leva a empenhar as atividades mentais dos alunos.

Por outro lado, também se quebra a unidade quando os alunos são deixados sozinhos, com o pretexto de que o professor somente deve facilitar a aprendizagem e não ensinar. O processo de ensino, ao contrário, deve estabelecer exigências e expectativas que os alunos possam cumprir e, com isso, mobilizem suas energias. Tem, pois, o papel de impulsionar a aprendizagem e, muitas vezes, a precede.

Estrutura, componentes e dinâmica do processo de ensino

O processo de ensino, tal como o descrevemos anteriormente, põe em movimento os elementos constitutivos da Didática (Capítulo 3), ou seja, os objetivos e conteúdos, o ensino e a aprendizagem, referidos às condições de cada situação didática concreta. A Didática, fazendo a mediação escolar de objetivos sociopolíticos e pedagógicos, por sua vez articulados com o processo de ensino e aprendizagem, orienta o trabalho docente, tendo em vista a inserção e atuação dos alunos nas diversas esferas da vida social — profissional, política, cultural etc.

O processo didático se explicita pela ação recíproca de três componentes — os conteúdos, o ensino e a aprendizagem — que operam em

referência a objetivos que expressam determinadas exigências sociopolíticas e pedagógicas e sob um conjunto de condições de uma situação didática concreta (fatores sociais circundantes, organização escolar, recursos materiais e didáticos, nível socioeconômico dos alunos, seu nível de preparo e de desenvolvimento mental, relações professor-aluno etc.).

Os conteúdos de ensino compreendem as matérias nas quais são sistematizados os conhecimentos, formando a base para a concretização de objetivos. O ensino é a atividade do professor de organização, seleção e explicação dos conteúdos, organização das atividades de estudo dos alunos, encaminhando objetivos, métodos, formas organizativas e meios mais adequados em função da aprendizagem dos alunos. A aprendizagem é a atividade do aluno de assimilação de conhecimentos e habilidades. O processo didático define a ação didática e determina as condições e modalidades de direção do processo de ensinar tendo em vista a preparação dos alunos para as tarefas sociais. O processo de ensino opera a mediação escolar de objetivos, conteúdos e métodos; sintetiza na aula a ação didática em sua globalidade, uma vez que operacionaliza objetivos gerais sobre o fundo objetivo das condições concretas de cada situação didática.

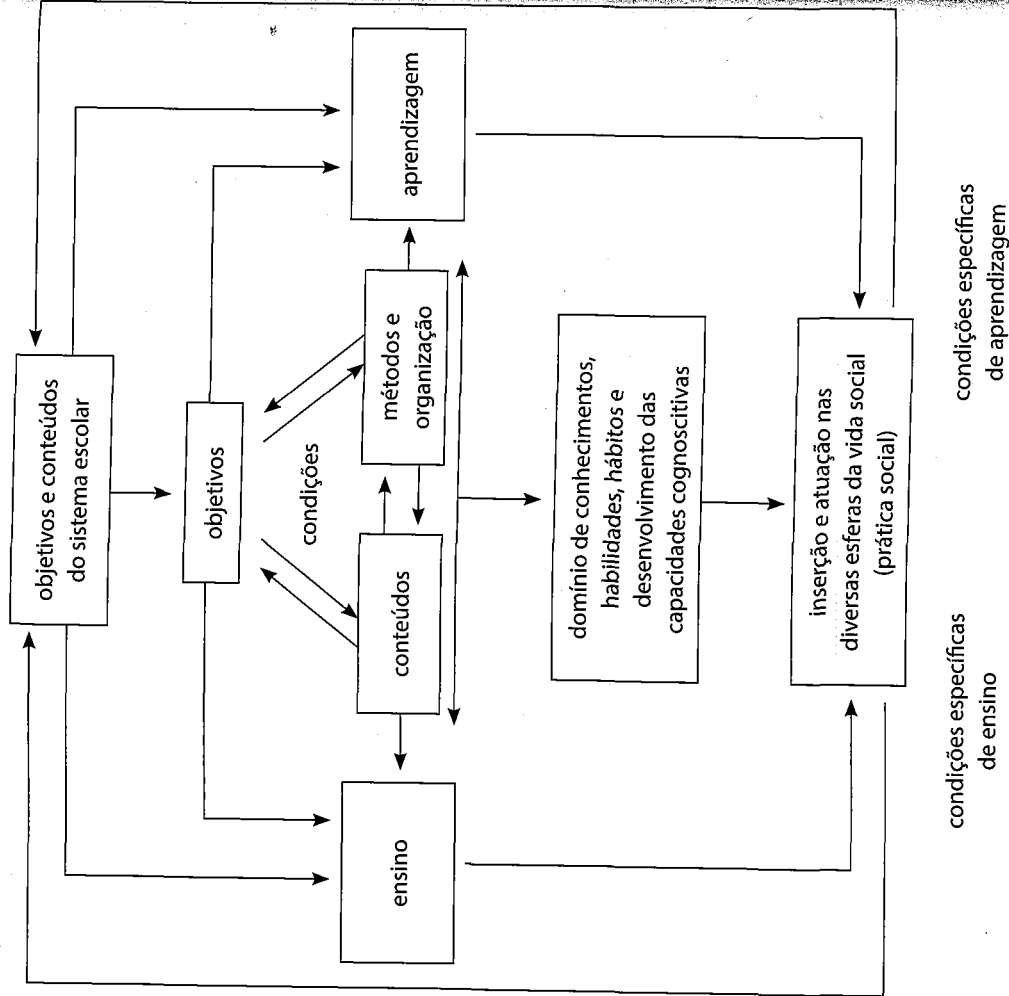
O processo de ensino, efetivado pelo trabalho docente, constitui-se de um sistema articulado dos seguintes componentes: objetivos, conteúdos, métodos (incluindo meios e formas organizativas) e condições. O professor dirige esse processo, sob condições concretas das situações didáticas, em cujo desenvolvimento se assegura a assimilação ativa de conhecimentos e habilidades e o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos.

Conforme será detalhado adiante (Capítulos 6 e 7), esses componentes formam uma unidade, nenhum deles podendo ser considerado isoladamente. Os objetivos correspondem já a conteúdos (conhecimentos, habilidades, hábitos) e métodos de sua apropriação. Os conteúdos são selecionados de forma didaticamente assimilável, portanto, implicam métodos. Os métodos, por sua vez, subordinam-se ao conteúdo de cada matéria e ao mesmo tempo às características de aprendizagem dos alunos (conhecimentos e experiências que trazem, suas expectativas, seu nível de preparo para enfrentar a matéria etc.). Além disso, o ensino é inseparável das condições concretas de cada situação didática: o meio sociocultural em que se localiza a escola, as atitudes do professor, os materiais

didáticos disponíveis, as condições de vida, conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos.

O gráfico a seguir mostra a relação e as articulações entre os elementos constitutivos da Didática e os componentes do processo de ensino.

Componentes do processo didático e do processo de ensino



(Adaptação do gráfico elaborado por L. Klingberg.)

O processo de ensino é impulsionado por fatores ou condições específicas já existentes ou que cabe ao professor criar, a fim de atingir os objetivos escolares, isto é, o domínio pelos alunos de conhecimentos, habilidades e hábitos e o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas. O professor planeja, dirige, organiza, controla e avalia o ensino com endereço certo: a aprendizagem ativa do aluno, a relação cognitiva entre o aluno e a matéria de estudo. Haveria uma contradição entre essa ideia de um ensino estruturado e dirigido e a atividade e independência de pensamento do aluno como sujeito ativo da aprendizagem?

Muito se tem discutido sobre os fatores e as condições que asseguram o bom ensino e resultados satisfatórios de aprendizagem dos alunos. Muitas pessoas afirmam que o principal papel está no professor, na sua aprendizagem, nas suas explicações sobre a matéria e no seu traquejo em conduzir a classe. Outras entendem que bons métodos e técnicas seriam suficientes. Há, ainda, as que encontram esse fator no atendimento das necessidades e interesses espontâneos das crianças. Entretanto, esses fatores não podem ser considerados isoladamente.

Quando dizemos que o processo de ensino consiste ao mesmo tempo na condução do estudo e na autoatividade do aluno, estamos frente a uma contradição. Mas é uma contradição que pode ser superada didaticamente, na medida em que o ensino não ignora as exigências da autoatividade do aluno na aprendizagem. O professor, de fato, é responsável pelas tarefas de ensino, explicação da matéria, orientação das atividades, colocação de exercícios, controle e verificação da aprendizagem. Mas tudo isso é feito para encaminhar o estudo ativo dos alunos.

Não se trata de uma tarefa fácil. A contribuição mais importante da Didática é precisamente ajudar a resolver a contradição entre o ensino e a aprendizagem, a detectar as dificuldades enfrentadas pelos alunos na assimilação ativa dos conteúdos e a encontrar os procedimentos para que eles próprios superem tais dificuldades e progridam no desenvolvimento intelectual.

As dificuldades ou impasses que o aluno encontra no enfrentamento da matéria de estudo expressam a contradição entre as tarefas colocadas pelo professor (conteúdos, problemas, exercícios etc.) e seu nível de conhecimentos, de desenvolvimento mental, bem como suas atitudes frente ao estudo. O fator predominante, pois, na dinâmica do processo

de ensino é a relação contraditória entre as exigências do processo didático e o trabalho ativo e mental dos alunos.

A força motriz do processo de ensino desencadeada por essa condição básica leva a uma lógica do processo didático que consiste na colocação, pelo professor, de objetivos, conteúdos, problemas, dificuldades que sejam instigantes, significativos e compreensíveis para os alunos, de modo que estes possam mobilizar suas capacidades físicas e intelectuais para a assimilação consciente e ativa dos conhecimentos. Em outras palavras, a força motriz fundamental do processo didático é a contradição entre as exigências de domínio do saber sistematizado e o nível de conhecimentos, experiências, atitudes e características socioculturais e individuais dos alunos. Em decorrência disso, não é suficiente passar os conteúdos ou colocar problemas. É preciso colocá-los de modo que se convertam em problemas e desafios para o aluno, suscitando e mobilizando a sua atividade.

Para que essa contradição se converta em força desencadeadora da atividade dos alunos são necessárias certas condições. A primeira condição é os alunos tomarem consciência das dificuldades que aparecem quando se defrontam com um conhecimento novo que não dominam; tomar consciência significa colocar a dificuldade como um desafio que precisa ser vencido, a fim de avançar na aprendizagem. A segunda condição é a acessibilidade das tarefas cognoscitivas postas pelo professor; isto quer dizer que o nível e o volume de conhecimentos, atividades e exercícios devem estar em correspondência com as condições prévias dos alunos (capacidades, nível de preparo etc.). A terceira condição é que a correspondência entre as exigências do ensino e as condições prévias dos alunos seja prevista no planejamento, de modo que o professor saiba qual dificuldade (desafio, problema) apresentar e como trabalhá-la didaticamente.

Podemos dizer, então, que o essencial do processo didático é coordenar o movimento de vaivém entre o trabalho conduzido pelo professor e a percepção e o raciocínio dos alunos frente a esse trabalho. Em outras palavras, frente a um conjunto de conhecimentos e habilidades a serem necessariamente dominados pelos alunos, trata-se de: verificar previamente o nível de conhecimentos já alcançado por eles e sua capacidade potencial de assimilação, organizar as atividades de assimilação e chegar gradativamente à sistematização e aplicação dos conhecimentos e habilidades.

Em síntese, podemos dizer que, talvez, uma das qualidades mais importantes do professor seja a de saber lançar pontes (ligações) entre as tarefas escolares e as condições prévias dos alunos para enfrentá-las, pois é daí que surgem as forças impulsoras da aprendizagem. O envolvimento do aluno no estudo ativo depende de que o ensino seja organizado de tal forma que as "dificuldades" (na forma de perguntas, problemas, tarefas etc.) tornem-se problemas subjetivos na mente do aluno, provoquem nele uma "tensão" e vontade de superá-las.

As dificuldades, porém, devem ser bem dosadas. Não podem ser conteúdos, problemas ou exercícios que excedam sua capacidade de entendimento; também não podem ser tão fáceis que exijam pouco esforço para resolvê-los. As dificuldades somente têm valor didático se possibilitam a ativação e o direcionamento das forças intelectuais, ou seja, um meio para avançar na compreensão e assimilação da matéria. Para isso se requer: a ligação do conhecimento novo com o já existente na cabeça dos alunos; a solidez dos conhecimentos anteriormente assimilados como base para enfrentar o conhecimento novo; a constante verificação do progresso alcançado; a constante revisão e exercitação dos conhecimentos e habilidades.

A estruturação do trabalho docente

Boa parte dos professores de nossas escolas entende o trabalho docente como "passar" a matéria do programa, geralmente de acordo com o livro didático. É verdade que muitos livros didáticos já indicam a estruturação da aula, mas, ainda assim, o ensino permanece preso à sequência da matéria (exposição verbal, exercícios, prova), como algo externo e isolado que não mobiliza a atividade mental dos alunos. A estruturação da aula deve refletir o entendimento que temos procurado trazer, no nosso estudo, sobre o processo de ensino: um trabalho ativo e conjunto do professor e dos alunos, sob a direção do professor, tendo em vista a assimilação consciente e sólida de conhecimentos, habilidades e hábitos pelos alunos e, por esse mesmo processo, o desenvolvimento de suas capacidades cognoscitivas.

A metodologia do trabalho docente inclui, pelo menos, os seguintes elementos: os movimentos (ou passos) do processo de ensino no decorrer de uma aula ou unidade didática; os métodos, formas e procedimentos de docência e aprendizagem; os materiais didáticos e as técnicas de ensino; a organização da situação de ensino. Estes assuntos serão tratados nos Capítulos 7 e 10 e aqui nos restringiremos a abordar, resumidamente, a estruturação do trabalho docente na aula, ou seja, os momentos (ou passos) do processo de ensino.

A estruturação da aula é a organização, seqüência e inter-relação dos momentos do processo de ensino. Toda atividade humana implica um modo de ser realizada, uma seqüência de atos sucessivos e inter-relacionados para atingir seu objetivo. O trabalho docente é uma atividade intencional, planejada conscientemente visando atingir objetivos de aprendizagem. Por isso precisa ser estruturado e ordenado.

A Didática, disciplina que estuda as tarefas da instrução e do ensino, cuida de extrair dos diversos campos de conhecimento humano (por exemplo, Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências etc.) aqueles conhecimentos e habilidades que devem constituir o saber escolar para fins de ensino. Para isso, é fundamental ter em conta o campo de conhecimentos de cada matéria e seus métodos de investigação e estudo. No entanto, a lógica da matéria de estudo é insuficiente para determinar a estruturação do ensino, sendo necessário recorrer à Didática, que investiga os elementos do processo de ensino comuns a todas as matérias. Entre esses elementos citamos: objetivos sociais e pedagógicos, conforme exigências da sociedade e da tarefa de escolarização, características de cada grau de ensino conforme idades, níveis de conhecimentos prévios dos alunos; condições psicológicas e sociais do processo de assimilação dos conteúdos por parte dos alunos; conexões entre ensino e aprendizagem, momentos ou passos do ensino que asseguram melhores resultados na assimilação de conhecimentos e no desenvolvimento das capacidades cognoscitivas dos alunos.

A estruturação do trabalho docente tem uma ligação estreita com a metodologia específica das matérias, porém não se identifica com ela. Tendo em conta o grau escolar, as idades dos alunos, as características do desenvolvimento mental, as especificidades de conteúdo e metodologia

das matérias, podemos indicar cinco momentos da metodologia do ensino na aula, articulados entre si:

1) *Orientação inicial dos objetivos de ensino e aprendizagem* — O professor procura incentivar os alunos no estudo da matéria, colocando os objetivos e os resultados que devem ser conseguidos. Estimula nos alunos o desejo de dominar um novo conhecimento para novos progressos, indica as habilidades que podem ser aprendidas para a aplicação dos conhecimentos na prática. Para isso usa de vários procedimentos: põe um problema, conversa com os alunos, incita sua curiosidade, analisa exercícios já resolvidos, enlaça os conhecimentos anteriores com a matéria nova, usa ilustrações, pede uma redação rápida, dá breves exercícios que indicam o tipo de assunto que será estudado etc.

2) *Transmissão/assimilação da matéria nova* — Uma vez suscitada a atenção e a atividade mental dos alunos, é o momento de estes se familiarizarem com a matéria que vão estudar. Dependendo do grau de proximidade que têm em relação ao assunto novo e do nível de pré-requisitos, o primeiro contato com a matéria deve fazer-se, havendo condições objetivas, pela observação direta e trabalhos práticos. Não sendo isso possível, seja pela inexistência de condições objetivas, seja pela natureza do assunto, o próprio professor encaminha o contato com a matéria pela conversação, discussão, pelo uso do livro didático, pela realização de pequenos experimentos. O objetivo desta fase é que os alunos formem ideias claras sobre o assunto e vão juntando elementos para compreensão.

Aqui é imprescindível que haja uma permanente ligação com o que o aluno já sabe, uma aproximação dos conteúdos com experiências de vida, estimulação do pensamento das crianças para que expressem os resultados da sua observação e de sua experiência. Não fazem sentido a observação, os pequenos experimentos, a manipulação de objetos, os exercícios etc., se não mobilizam a atividade pensante das crianças. É pelo exercício de pensamento, sempre com a ajuda do professor, que os alunos vão progredindo na formação de conceitos e no desenvolvimento das suas capacidades cognoscitivas.

A percepção ativa e compreensão da matéria possibilitam, assim, ao aluno operar mentalmente com os conhecimentos. Para isso, é necessário o "amarramento" do estudo por meio da sistematização, sínteses e entrelaçamentos entre os assuntos. Esta organização dos conhecimentos tem

várias funções: reprodução dos conhecimentos e habilidades em exercícios de fixação, produção de conhecimentos na aplicação em situações novas, recordação, consolidação.

3) *Consolidação e aprimoramento dos conhecimentos, habilidades e hábitos* — No processo de percepção e compreensão da matéria já vai ocorrendo a assimilação de conhecimentos; mas para que se tornem instrumentos do pensamento independente e da atividade mental é necessária a consolidação e o aprimoramento. Isto se obtém principalmente pelos exercícios e pela recordação da matéria onde são aplicados conhecimentos e habilidades e se cumprem os objetivos de ensino estabelecidos. Além disso, os exercícios, tarefas de casa, provas de revisão etc. são um meio insubstituível para aprimorar os conhecimentos, formar habilidades e hábitos, desenvolver o pensamento independente e criativo. Isso quer dizer que os exercícios cumprem um papel muito mais amplo do que o de simples treinamento ou memorização de regras, definições e fórmulas.

4) *Aplicação de conhecimentos, habilidades e hábitos* — Os exercícios, as tarefas de casa, as revisões e outras atividades práticas não evidenciam ainda, suficientemente, a assimilação sólida dos conteúdos. O coroaamento do processo de ensino se dá quando os alunos, independentemente, podem utilizar os conhecimentos em situações diferentes daquelas anteriormente trabalhadas. Aqui a assimilação dos conhecimentos deve ser comprovada mediante tarefas que se liguem à vida, que estimulem capacidades de análise, síntese, crítica, comparação, generalização.

5) *Verificação e avaliação dos conhecimentos e habilidades* — A verificação e avaliação dos resultados da aprendizagem ocorrem em todos os momentos do processo de ensino, conforme veremos no Capítulo 9. Na etapa de orientação inicial, no tratamento da matéria nova, na consolidação e aplicação dos conteúdos, o professor está sempre colhendo informações e avaliando o progresso mental dos alunos.

As exigências da prática escolar, entretanto, requerem não só um controle sistemático da realização dos objetivos de aprendizagem durante o processo de ensino, mas também um momento especial de comprovação dos resultados obtidos. Assim, uma avaliação final deve ser a oportunidade de verificar o nível de assimilação conseguido pelos alunos, a qualidade do material assimilado, bem como o progresso obtido no desenvolvimento das capacidades cognitivas.

O caráter educativo do processo de ensino e o ensino crítico

O processo de ensino, ao mesmo tempo que realiza as tarefas da instrução de crianças e jovens, é um processo de educação. No desempenho da sua profissão, o professor deve ter em mente a formação de personalidade dos alunos, não somente no aspecto intelectual, como também nos aspectos moral, afetivo e físico. Como resultado do trabalho escolar, os alunos vão formando o senso de observação, a capacidade de exame objetivo e crítico de fatos e fenômenos da natureza e das relações sociais, habilidades de expressão verbal e escrita etc.; vão desenvolvendo o senso de responsabilidade, a firmeza de caráter, a dedicação aos estudos, o sentimento de solidariedade e do bem coletivo, a força de vontade etc. A unidade instrução-educação se reflete, assim, na formação de atitudes e convicções frente à realidade, no transcorrer do processo de ensino.

Em cada um dos momentos do processo de ensino o professor está educando quando: estimula o desejo e o gosto pelo estudo; mostra a importância dos conhecimentos para a vida e para o trabalho; exige atenção e força de vontade para realizar as tarefas; cria situações estimulantes de pensar, analisar, relacionar aspectos da realidade estudada nas matérias; preocupa-se com a solidez dos conhecimentos e com o desenvolvimento do pensamento independente; propõe exercícios de consolidação do aprendizado e da aplicação dos conhecimentos. A realização consciente e competente das tarefas de ensino e aprendizagem torna-se, assim, fonte de convicções, princípios de ação, que vão regular as ações práticas dos alunos frente a situações postas pela realidade.

O caráter educativo do ensino está relacionado com os objetivos do ensino crítico. Os estudos que fizemos nos capítulos anteriores mostrando a ligação da Didática com a Pedagogia, isto é, os vínculos dos princípios, condições e meios de direção e organização do ensino com as finalidades sociopolíticas e pedagógicas da educação, forneceram as bases teóricas de uma Didática crítico-social. Mostramos, assim, que não há como especificar objetivos imediatos do processo de ensino fora de uma concepção de mundo, de métodos de investigação da realidade e de uma concepção determinada de práxis pedagógica. É claro que o processo didático se

refere ao ensino das matérias; mas, justamente por ser *ensino*, a ele se sobrepõem objetivos e tarefas mais amplos determinados social e pedagogicamente. Falamos em ensino crítico quando as tarefas de ensino e aprendizagem, na sua especificidade, são encaminhadas no sentido de formar convicções, princípios orientadores da atividade prática humana frente a problemas e desafios da realidade social. Ou, por outras palavras, quando a aquisição de conhecimentos e habilidades e o desenvolvimento das capacidades intelectuais propiciam a formação da consciência crítica dos alunos, na condição de agentes ativos na transformação das relações sociais.

Mas o ensino crítico, expressão do caráter educativo do ensino, não possui fórmulas miraculosas que se distingam daquilo que é básico na conceituação do processo de ensino. O ensino é crítico porque implica objetivos sociopolíticos e pedagógicos, conteúdos e métodos escolhidos e organizados mediante determinada postura frente ao contexto das relações sociais vigentes na prática social. Ele se realiza, no entanto, dentro do processo de ensino. Ensinar significa possibilitar aos alunos, mediante a assimilação consciente de conteúdos escolares, a formação de suas capacidades e habilidades cognitivas e operativas e, com isso, o desenvolvimento da consciência crítica. O ensino crítico é engendrado no processo de ensino, que se desdobra em fases didáticas coordenadas entre si que vão do conhecimento dos conceitos científicos ao exercício do pensamento crítico, no decurso das quais se formam processos mentais, desenvolve-se a imaginação, formam-se atitudes e disciplina intelectual; é nesse processo que se vai formando a consciência crítica, que não é outra coisa que o pensamento independente e criativo face a problemas da realidade social disciplinado pela razão científica. Isso significa que ao professor crítico não basta que denuncie as injustiças sociais, que esteja engajado em um sindicato ou partido ou que explicite o caráter ideológico dos conteúdos escolares. É preciso, antes de tudo, que dê conta de traduzir objetivos sociopolíticos e pedagógicos em formas concretas de trabalho docente que levem ao domínio sólido e duradouro de conhecimentos pelos alunos, que promovam a ampliação de suas capacidades mentais, a fim de que desenvolvam o pensamento independente, a coragem de duvidar e, com isso, ganhem convicções pessoais e meios de ação prática nos processos de participação democrática na sociedade. Nessas

condições, os conteúdos deixam de ser apenas matérias a serem repassadas da cabeça do professor para a cabeça dos alunos; antes, são meios de formar a independência de pensamento e de crítica, meios culturais para se buscar respostas criativas a problemas postos pela realidade. Na medida em que os conteúdos se articulam ao desenvolvimento de capacidades e habilidades mentais, por isso mesmo podem ser questionados, reelaborados, confrontados com a realidade física e social, em função de valores e critérios de julgamento em que se acredita.

Sugestões para tarefas de estudo

Perguntas para o trabalho independente dos alunos

- Explicar por que a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem são mutuamente relacionadas.
- Estabelecer as diferenças entre a concepção de ensino como simples transmissão de conhecimentos e a concepção de ensino desenvolvida no capítulo.
- Explicar a seguinte afirmação: "Através da assimilação de conhecimentos e habilidades se verifica o desenvolvimento das potencialidades mentais do educando".
- Descrever em que consiste o processo de transmissão e assimilação ativa de conhecimentos.
- O que se deve entender como "conteúdos de ensino"?
- Definir aprendizagem e dar exemplos.
- Após o estudo do tópico "A Aprendizagem", explicar o que significa "desenvolvimento das capacidades cognitivas"; em que consiste o processo de assimilação ativa; quais são os níveis de aprendizagem; quais são as características da aprendizagem.
- Por que o ensino consiste na estimulação e direção do processo de ensino e aprendizagem?
- Explicar a inter-relação entre os componentes do processo de ensino.

- Explicar a contradição fundamental do processo docente e como ela se torna motriz desse mesmo processo.
- Como se deve estimular e manter a atividade cognoscitiva dos alunos com a dosagem de "dificuldades"?
- Quais são os momentos de estruturação do trabalho docente e como devem ser articulados?
- Qual a relação entre a lógica da matéria de ensino e a lógica do processo didático?
- Em que sentido podemos falar do caráter educativo do processo de ensino?

Temas para aprofundamento do estudo

- Observar uma aula ou conjunto de aulas de um professor mais experiente e procurar destacar vários momentos ou fases de condução da aula.
- Entrevistar professores para colher suas ideias a respeito do que é ensinar, o que é aprender.
- Escolher um tema de estudo e demonstrar a lógica do processo docente, conjugando os níveis de aprendizagem, o processo de assimilação ativa e os momentos de estruturação do trabalho docente.

Temas para redação

- A unidade do ensino e da aprendizagem no processo didático.
- Conteúdos do ensino e assimilação ativa.
- O ensino e a atividade mental dos alunos.
- Ensino e prática social.
- Ensino e linguagem.
- Ensino e desenvolvimento intelectual dos alunos.

Bibliografia complementar

- DANILOV, M. A. *El proceso de enseñanza en la escuela*. Havana: Editorial de Libros Para la Educación, 1978.
- DAVIS, Claudia; OLIVEIRA, Zilma de. *Psicología na educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- KLINGBERG, Lothar. *Introducción a la didáctica general*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1972.
- LIBÂNIO, José Carlos. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola, 1989 (Caps. 4 e 5).
- _____. Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social. *Revista da Ande*, São Paulo, n. 11, 1986, p. 5-13.
- SOARES, Magda B. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.
- SAVIANI, Dermeval. O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira. *Revista da Ande*, São Paulo, n. 7 1984, p. 9-13.

- CASTRO, Amélia D. de. O trabalho dirigido. In: CASTRO, Amélia D. de et al. *Didática para a escola de 1º e 2º graus*. São Paulo: Pioneira/INL, 1976.
- FERNANDES, Maria Nilza. *Técnicas de estudo* (Como estudar sozinho). São Paulo: EPU, 1979.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1978.
- LUCKESI, Cipriano C. et al. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. São Paulo: Cortez, 1986.
- MORGAN, Clifford; DEESE, James. *Como estudar*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1972.
- RATHS, Louis E. et al. *Ensinar a pensar*. São Paulo: Herder/Edusp, 1972.
- SEVERINO, Antonio J. *Métodos de estudo para o 2º grau*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

Capítulo 6

Os objetivos e conteúdos de ensino

Estudamos até aqui as tarefas da escola pública democrática na escolarização básica e a importância de uma concepção pedagógico-didática para orientar o desempenho dessas tarefas pelos professores.

No Capítulo 4, o processo didático foi caracterizado como mediação escolar de objetivos-conteúdos-métodos apoiada no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista as finalidades da instrução e da educação em nossa sociedade. Neste capítulo e no seguinte estudaremos mais detalhadamente a relação entre esses componentes do processo de ensino, alertando desde já sobre a unidade objetivos-conteúdos e destes com os métodos.

Os objetivos antecipam resultados e processos esperados do trabalho conjunto do professor e dos alunos, expressando conhecimentos, habilidades e hábitos (conteúdos) a serem assimilados de acordo com as exigências metodológicas (nível de preparo prévio dos alunos, peculiaridades das matérias de ensino e características do processo de ensino e aprendizagem).

Os conteúdos formam a base objetiva da instrução — conhecimentos sistematizados e habilidades — referidos aos objetivos e viabilizados pelos métodos de transmissão e assimilação.

Os métodos, por sua vez, são determinados pela relação objetivo-conteúdo e dão a forma pela qual se concretiza esta relação em condições didáticas específicas; ao mesmo tempo, pelo fato de caber aos métodos a

dinamização das condições e modos de realização do ensino, eles influem na reformulação ou modificação dos objetivos e conteúdos.

Neste capítulo serão tratados os seguintes temas:

- importância dos objetivos educacionais;
- objetivos gerais e objetivos específicos;
- os conteúdos de ensino;
- critérios de seleção dos conteúdos.

A importância dos objetivos educacionais

Em vários momentos do nosso estudo temos feito referência à importância dos objetivos no trabalho docente. Nos capítulos iniciais examinamos, detidamente, o fato de que a prática educativa é socialmente determinada, pois responde às exigências e expectativas dos grupos e classes sociais existentes na sociedade, cujos propósitos são antagônicos em relação ao tipo de homem a educar e às tarefas que este deve desempenhar nas diversas esferas da vida prática. Procuramos destacar, especialmente, que a prática educativa atua no desenvolvimento individual e social dos indivíduos, proporcionando-lhes os meios de apropriação dos conhecimentos e experiências acumuladas pelas gerações anteriores, como requisito para a elaboração de conhecimentos vinculados a interesses da população majoritária da sociedade.

Dessas considerações podemos concluir que a prática educacional se orienta, necessariamente, para alcançar determinados objetivos, por meio de uma ação intencional e sistemática. Os objetivos educacionais expressam, portanto, propósitos definidos explícitos quanto ao desenvolvimento das qualidades humanas que todos os indivíduos precisam adquirir para se capacitarem para as lutas sociais de transformação da sociedade. O caráter pedagógico da prática educativa está, precisamente, em explicitar fins e meios que orientem tarefas da escola e do professor para aquela direção. Em resumo, podemos dizer que não há prática educativa sem objetivos.

Os objetivos educacionais têm pelo menos três referências para sua formulação:

- os valores e ideais proclamados na legislação educacional e que expressam os propósitos das forças políticas dominantes no sistema social;
- os conteúdos básicos das ciências, produzidos e elaborados no decurso da prática social da humanidade;
- as necessidades e expectativas de formação cultural exigidas pela população majoritária da sociedade, decorrentes das condições concretas de vida e de trabalho e das lutas pela democratização.

Essas três referências não podem ser tomadas isoladamente, pois estão interligadas e sujeitas a contradições. Por exemplo, os conteúdos escolares estão em contradição não somente com as possibilidades reais dos alunos em assimilá-los como também com os interesses majoritários da sociedade, na medida em que podem ser usados para disseminar a ideologia de grupos e classes minoritárias. O mesmo se pode dizer em relação aos valores e ideais proclamados na legislação escolar.

Isso significa que a elaboração dos objetivos pressupõe, da parte do professor, uma avaliação crítica das referências que utiliza, balizada pelas suas opções em face dos determinantes sociopolíticos da prática educativa. Assim, o professor precisa saber avaliar a pertinência dos objetivos e conteúdos propostos pelo sistema escolar oficial, verificando em que medida atendem exigências de democratização política e social; deve, também, saber compatibilizar os conteúdos com necessidades, aspirações, expectativas da clientela escolar, bem como torná-los exequíveis face às condições socioculturais e de aprendizagem dos alunos. Quanto mais o professor se perceber como agente de uma prática profissional inserida no contexto mais amplo da prática social, mais capaz ele será de fazer correspondência entre os conteúdos que ensina e sua relevância social, frente às exigências de transformação da sociedade presente e diante das tarefas que cabe ao aluno desempenhar no âmbito social, profissional, político e cultural.

Os professores que não tomam partido de forma consciente e crítica ante às contradições sociais acabam repassando para a prática profissional valores, ideais, concepções sobre a sociedade e sobre a criança contrários aos interesses da população majoritária da sociedade.

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

Consideraremos, aqui, dois níveis de objetivos educacionais: objetivos gerais e objetivos específicos. Os *objetivos gerais* expressam propósitos mais amplos acerca do papel da escola e do ensino diante das exigências postas pela realidade social e diante do desenvolvimento da personalidade dos alunos. Definem, em grandes linhas, perspectivas da prática educativa na sociedade brasileira, que serão depois convertidas em *objetivos específicos* de cada matéria de ensino, conforme os graus escolares e níveis de idade dos alunos. Os objetivos específicos de ensino determinam exigências e resultados esperados da atividade dos alunos, referentes a conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções cuja aquisição e desenvolvimento ocorrem no processo de transmissão e assimilação ativa das matérias de estudo.

O futuro professor pode assustar-se com tantos objetivos e pode estar perguntando-se como dará conta de realizá-los, ou se realmente eles são necessários para o seu trabalho cotidiano em sala de aula. Na verdade, não devemos ter dúvidas de que o trabalho docente é uma atividade que envolve convicções e opções sobre o destino do homem e da sociedade, e isso tem a ver diretamente com o nosso relacionamento com os alunos. Em outras palavras, isso significa que, conscientemente ou não, sempre trabalhamos com base em objetivos. Todo professor, quando elabora uma prova para os seus alunos, conscientemente ou não, está pensando em objetivos.

Com isso queremos mostrar que, embora não participe diretamente da elaboração dos objetivos gerais do sistema escolar, o professor pode participar indiretamente, por intermédio das associações profissionais, discutindo e propondo alterações. Já no nível dos objetivos da escola ele participa diretamente, pois o trabalho escolar deve ser necessariamente uma ação coletiva. No plano de ensino, sua responsabilidade é mais direta ainda; mesmo trabalhando com outros colegas (o que é desejável), é o seu plano que irá orientar sua prática cotidiana na sala de aula, diante dos alunos. Por todas essas razões é de fundamental importância que o professor estude e forme convicções próprias sobre as finalidades sociais,

políticas e pedagógicas do trabalho docente; sobre o papel da matéria que leciona na formação de cidadãos ativos e participantes na sociedade; sobre os melhores métodos que concorrem para uma aprendizagem sólida e duradoura por parte dos alunos.

A fim de auxiliar os futuros professores na formação de suas próprias convicções pedagógicas, faremos algumas considerações sobre os objetivos gerais e específicos do ensino.

Objetivos gerais e objetivos específicos

Os objetivos são o ponto de partida, as premissas gerais do processo pedagógico. Representam as exigências da sociedade em relação à escola, ao ensino, aos alunos e, ao mesmo tempo, refletem as opções políticas e pedagógicas dos agentes educativos em face das contradições sociais existentes na sociedade.

Os *objetivos gerais* são explicitados em três níveis de abrangência, do mais amplo ao mais específico:

- a) pelo sistema escolar, que expressa as finalidades educativas de acordo com ideais e valores dominantes na sociedade;
- b) pela escola, que estabelece princípios e diretrizes de orientação do trabalho escolar com base num plano pedagógico-didático que represente o consenso do corpo docente em relação à filosofia da educação e à prática escolar;
- c) pelo professor, que concretiza no ensino da matéria a sua própria visão de educação e de sociedade.

Ao considerar os objetivos gerais e suas implicações para o trabalho docente em sala de aula, o professor deve conhecer os objetivos estabelecidos no âmbito do sistema escolar oficial, seja no que se refere a valores e ideais educativos, seja quanto às prescrições, de organização curricular e programas básicos das matérias. Esse conhecimento é necessário não apenas porque o trabalho escolar está vinculado a diretrizes nacionais, estaduais e municipais de ensino, mas também porque precisamos saber que concepções de homem e sociedade caracterizam os documentos ofi-

ciais, uma vez que expressam os interesses dominantes dos que controlam os órgãos públicos.

Na sociedade de classes, como é a brasileira, os objetivos da educação nacional nem sempre vão expressar os interesses majoritários da população, mas, certamente, podem incorporar aspirações e expectativas decorrentes das reivindicações populares. É preciso que o professor forme uma atitude crítica em relação a esses objetivos, de forma a identificar os que convergem para a efetiva democratização escolar e os que a cerceiam. Para isso, deve ter clareza de suas convicções políticas e pedagógicas em relação ao trabalho escolar, ou seja: o que pensa sobre o papel da escola na formação de cidadãos ativos e participantes na vida social, sobre a relação entre o domínio de conhecimentos e habilidades e as lutas sociais pela melhoria das condições de vida e pela ampla democratização da sociedade; como fazer para derivar dos objetivos amplos aqueles que correspondem às tarefas de transformação social, no âmbito do trabalho pedagógico concreto nas escolas e nas salas de aula.

Isto indica que não se trata simplesmente de copiar os objetivos e conteúdos previstos no programa oficial, mas de reavaliá-los em função de objetivos sociopolíticos que expressem os interesses do povo, das condições locais da escola, da problemática social vivida pelos alunos, das peculiaridades socioculturais e individuais dos alunos. Nesse sentido, alguns objetivos educacionais gerais podem auxiliar os professores na seleção de objetivos específicos e conteúdos de ensino.

O primeiro objetivo é colocar a educação escolar no conjunto das lutas pela democratização da sociedade, que consiste na conquista, pelo conjunto da população, das condições materiais, sociais, políticas e culturais por meio das quais se assegura a ativa participação de todos na direção da sociedade. A educação escolar pode contribuir para a ampliação da compreensão da realidade, na medida que os conhecimentos adquiridos instrumentalizem culturalmente os alunos a se perceberem como sujeitos ativos nas lutas sociais presentes.

O segundo objetivo consiste em garantir a todas as crianças, sem nenhuma discriminação de classe social, cor, religião ou sexo, uma sólida preparação cultural e científica, por meio do ensino das matérias. Todas as crianças têm direito ao desenvolvimento de suas capacidades físicas e mentais como condição necessária ao exercício da cidadania e do trabalho.

Esse objetivo implica que as escolas não só se empenhem em receber todas as crianças que as procurem como também assegurem a continuidade dos estudos. Para isso, todo esforço será pouco no sentido de oferecer ensino sólido, capaz de evitar as reprovações.

O terceiro objetivo é o de assegurar a todas as crianças o máximo de desenvolvimento de suas potencialidades, tendo em vista auxiliá-las na superação das desvantagens decorrentes das condições socioeconômicas desfavoráveis. A maioria das crianças é capaz de aprender e de desenvolver suas capacidades mentais. Este objetivo costuma figurar nos planos de ensino como "autorrealização", "desenvolvimento das potencialidades" etc., mas, na prática, os professores prestam atenção somente nos alunos cujas potencialidades se manifestam e não se preocupam em estimular potencialidades daqueles que não se manifestam ou não conseguem envolver-se ativamente nas tarefas. O ensino democrático supõe, portanto, a adequação metodológica às características socioculturais e individuais dos alunos e às suas possibilidades reais de aproveitamento escolar.

O quarto objetivo é formar nos alunos a capacidade crítica e criativa em relação às matérias de ensino e à aplicação dos conhecimentos e habilidades em tarefas teóricas e práticas. A assimilação ativa dos conteúdos toma significado e relevância social quando se transforma em atitudes e convicções frente dos desafios postos pela realidade social. Os objetivos da escolarização não se esgotam na difusão dos conhecimentos sistematizados; antes, exigem a sua vinculação com a vida prática. O professor não conseguirá formar alunos observadores, ativos, criativos frente aos desafios da realidade se apenas esperar deles a memorização dos conteúdos. Deve, ao contrário, ser capaz de ajudá-los a compreender os conhecimentos, pensar sobre eles, ligá-los aos problemas do meio circundante.

A capacidade crítica e criativa se desenvolve pelo estudo dos conteúdos e pelo desenvolvimento de métodos de raciocínio, de investigação e de reflexão. Através desses meios, sob a direção do professor, os alunos vão ampliando o entendimento, tão objetivo quanto possível, das contradições e conflitos existentes na sociedade. Uma atitude crítica não significa, no entanto, a apreciação desfavorável de tudo como se ser "crítico" consistisse somente em apontar defeitos nas coisas. Atitude crítica é a habilidade de submeter os fatos, as coisas, os objetos de estudo a uma investigação minuciosa e reflexiva, associando a eles os fatos sociais que

dizem respeito à vida cotidiana, aos problemas do trabalho, da cidade, da região.

O quinto objetivo visa atender a função educativa do ensino, ou seja, a formação de convicções para a vida coletiva. O trabalho do professor deve estar voltado para a formação de qualidades humanas, modos de agir em relação ao trabalho, ao estudo, à natureza, em concordância com princípios éticos. Implica ajudar os alunos a desenvolver qualidades de caráter como a honradez, a dignidade, o respeito aos outros, a lealdade, a disciplina, a verdade, a urbanidade e cortesia. Implica desenvolver a consciência de coletividade e o sentimento de solidariedade humana, ou seja, de que ser membro da sociedade significa participar e agir em função do bem-estar coletivo, solidarizar-se com as lutas travadas pelos trabalhadores, vencer todas as formas de egoísmo e individualismo. Para que os alunos fortaleçam suas convicções, o professor precisa saber colocá-lhes perspectivas de um futuro melhor para todos, cuja conquista depende da atuação conjunta nas várias esferas da vida social, inclusive no âmbito escolar.

Ainda em relação ao atendimento da função educativa do ensino devemos mencionar a educação física e a educação estética. A educação física e os esportes ocupam um lugar importante no desenvolvimento integral da personalidade, não apenas por contribuir para o fortalecimento da saúde, mas também por proporcionar oportunidades de expressão corporal, autoafirmação, competição construtiva, formação do caráter e desenvolvimento do sentimento de coletividade. A educação estética se realiza mais diretamente pela educação artística, na qual os alunos aprendem o valor da arte, a apreciação, o sentimento e o desfrute da beleza expressa na natureza, nas obras artísticas, como música, pintura, escultura, arquitetura, folclore e outras manifestações da cultura erudita e popular. A educação artística contribui para o desenvolvimento intelectual, assim como para a participação coletiva na produção da cultura e no usufruto das diversas manifestações da vida cultural.

O sexto objetivo educacional se refere à instituição de processos participativos, envolvendo todas as pessoas que direta ou indiretamente se relacionam com a escola: diretor, coordenador de ensino, professores, funcionários, alunos, pais. A par do aspecto educativo da organização de formas cooperativas de gestão do trabalho pedagógico escolar, é de fun-

damental importância o vínculo da escola com a família e com os movimentos sociais (associações de bairro, entidades sindicais, movimento de mulheres etc.). O conselho de escola exerce uma atuação indispensável para o cumprimento dos objetivos educativos.

Esses objetivos não esgotam a riqueza da ação pedagógica escolar em relação à formação individual e social dos alunos em sua capacitação para a vida adulta na sociedade. Entretanto, podem servir de orientação para o professor refletir sobre as implicações sociais do seu trabalho, sobre o papel da matéria que leciona na formação de alunos ativos e participantes e sobre as formas pedagógico-didáticas de organização do ensino.

Com essa visão de conjunto do trabalho escolar e com a programação oficial indicada pelos órgãos do sistema escolar, o professor está em condições de definir os objetivos específicos de ensino.

Os *objetivos específicos* particularizam a compreensão das relações entre escola e sociedade e especialmente do papel da matéria de ensino. Eles expressam, pois, as expectativas do professor sobre o que deseja obter dos alunos no decorrer do processo de ensino. Têm sempre um caráter pedagógico, porque explicitam o rumo a ser imprimido ao trabalho escolar, em torno de um programa de formação.

A cada matéria de ensino correspondem objetivos que expressam resultados a obter: conhecimentos, habilidades e hábitos, atitudes e convicções, através dos quais se busca o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos. Há, portanto, estreita relação entre os objetivos, os conteúdos e os métodos. Na verdade, os objetivos contêm a explicitação pedagógica dos conteúdos, no sentido de que os conteúdos são preparados pedagogicamente para serem ensinados e assimilados. Já apontamos, no início do nosso estudo, o que significa esse caráter pedagógico do ensino. (No capítulo sobre planejamento de ensino, os estudantes poderão encontrar mais detalhes a respeito da formulação de objetivos específicos.)

O professor deve vincular os objetivos específicos aos objetivos gerais, sem perder de vista a situação concreta (da escola, da matéria, dos alunos) em que serão aplicados. Deve, também, seguir as seguintes recomendações:

- especificar conhecimentos, habilidades, capacidades que sejam fundamentais para serem assimiladas e aplicadas em situações futuras, na escola e na vida prática;

- observar uma sequência lógica, de forma que os conceitos e habilidades estejam inter-relacionados, possibilitando aos alunos uma compreensão de conjunto (isto é, formando uma rede de relações na sua cabeça);
- expressar os objetivos com clareza, de modo que sejam compreensíveis aos alunos e permitam, assim, que estes introjetem os objetivos de ensino como objetivos seus;
- dosar o grau de dificuldades, de modo que expressem desafios, problemas, questões estimulantes e também viáveis;
- sempre que possível, formular os objetivos como resultados a atingir, facilitando o processo de avaliação diagnóstica e de controle;
- como norma geral, indicar os resultados do trabalho *dos alunos* (o que devem compreender, saber, memorizar, fazer etc.).

Os conteúdos de ensino

A relevância e o lugar que os conteúdos de ensino ocupam na vida escolar foram reiterados em diversos momentos dos nossos estudos de Didática. Desde o início deste trabalho vimos afirmando que a escola tem por principal tarefa na nossa sociedade a democratização dos conhecimentos, garantindo uma cultura de base para todas as crianças e jovens. Assinalamos, depois, que essa tarefa é realizada no processo de ensino, no qual se conjugam a atividade de direção e organização do ensino pelo professor e a atividade de aprendizagem e estudo dos alunos. Temos, assim, o ensino como atividade específica da escola, em cujo centro está a aprendizagem e estudo dos alunos, isto é, a relação cognoscitiva do aluno com as matérias de ensino; o processo didático como mediação de objetivos e conteúdos tendo em vista a aprendizagem dos alunos.

Se perguntarmos a professores de nossas escolas o que são os conteúdos de ensino, provavelmente responderão: são os conhecimentos de cada matéria do currículo que transmitimos aos alunos; dar conteúdo é transmitir a matéria do livro didático. Essa ideia não é totalmente errada. De fato, no ensino há sempre três elementos: a matéria, o professor, o

aluno. O problema está em que os professores entendem esses elementos de forma linear, mecânica, sem perceber o movimento de ida e volta entre um e outro, isto é, sem estabelecer as relações recíprocas entre um e outro. Por causa disso, o ensino vira uma coisa mecânica: o professor passa a matéria, os alunos escutam, repetem e decoram o que foi transmitido, depois resolvem meio maquinalmente os exercícios de classe e as tarefas de casa; aí reproduzem nas provas o que foi transmitido e começa tudo de novo.

Esse entendimento sobre os conteúdos de ensino é insuficiente para compreendermos o seu verdadeiro significado. Primeiro, porque são tomados como estáticos, mortos, cristalizados, sem que os alunos possam reconhecer neles um significado vital. Segundo, porque subestima a atividade mental dos alunos, privando-os da possibilidade de empregar suas capacidades e habilidades para a aquisição consciente dos conhecimentos. Terceiro, porque o ensino dos conteúdos fica separado das condições socioculturais e individuais dos alunos e que afetam o rendimento escolar.

O ensino dos conteúdos deve ser visto como a ação recíproca entre a matéria, o ensino e o estudo dos alunos. Através do ensino criam-se as condições para a assimilação consciente e sólida de conhecimentos, habilidades e atitudes e, nesse processo, os alunos formam suas capacidades e habilidades intelectuais para se tornarem, sempre mais, sujeitos da própria aprendizagem. Ou seja, a matéria a ser transmitida proporciona determinados procedimentos de ensino, que, por sua vez, levam a formas de organização do estudo ativo dos alunos.

Sendo assim, não basta a seleção e organização lógica dos conteúdos para transmiti-los. Antes, os próprios conteúdos devem incluir elementos da vivência prática dos alunos para torná-los mais significativos, mais vivos, mais vitais, de modo que eles possam assimilá-los ativamente e conscientemente. Ao mesmo tempo, o domínio de conhecimentos e habilidades visa, especificamente, o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas dos alunos, isto é, das funções intelectuais entre as quais se destaca o pensamento independente e criativo. Para uma melhor compreensão destas ideias, desenvolveremos os seguintes tópicos: o que são os conteúdos de ensino; quais são os elementos que compõem os conteúdos; quem deve escolhê-los e organizá-los; a dimensão crítico-social dos conteúdos.

1. O que são os conteúdos

Conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Englobam, portanto: conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes. São expressos nos programas oficiais, nos livros didáticos, nos planos de ensino e de aula, nas aulas, nas atividades e convicções do professor, nos exercícios, nos métodos e formas de organização do ensino.

Podemos dizer que os conteúdos retratam a experiência social da humanidade no que se refere a conhecimentos e modos de ação, transmitindo-se em instrumentos pelos quais os alunos assimilam, compreendem e enfrentam as exigências teóricas e práticas da vida social. Constituem o objeto de mediação escolar no processo de ensino, no sentido de que a assimilação e compreensão dos conhecimentos e modos de ação se convertem em ideias sobre as propriedades e relações fundamentais da natureza e da sociedade, formando convicções e critérios de orientação das opções dos alunos frente às atividades teóricas e práticas postas pela vida social.

Os conteúdos são organizados em matérias de ensino e dinamizados pela articulação objetivos-conteúdos-métodos e formas de organização do ensino, nas condições reais em que ocorre o processo de ensino (meio social e escolar, alunos, famílias etc.). Vejamos de onde são originados.

Os conteúdos da cultura, da ciência, da técnica, da arte e os modos de ação no mundo expressam os resultados da atividade prática dos homens nas suas relações com o ambiente natural e social. Nesse processo, os homens vão investigando o mundo da natureza e das relações sociais e elaborando conhecimentos e experiências, formando o que chamamos de saber científico. Nessas condições, o saber se torna objeto de conhecimento cuja apropriação pelas várias gerações, no ensino, constitui-se em base para a produção e a elaboração de novos saberes.

Podemos dizer, assim, que os conhecimentos e modos de ação são frutos do trabalho humano, da atividade produtiva científica e cultural

de muitas gerações, no processo da prática histórico-social. No seu mesmo processo (de atividade prática transformadora pelo trabalho) a herança recebida da história anterior vai sendo modificada ou recriada, de modo que novos conhecimentos são produzidos e sistematizados.

Devemos esclarecer que, quando falamos do saber científico produzido pelo trabalho humano, referimo-nos ao trabalho como atividade que ocorre numa sociedade determinada, num momento determinado da história. Na sociedade capitalista o saber é predominantemente reservado ao usufruto das classes sociais economicamente favorecidas as quais, frequentemente, o transformam em ideias e práticas convenientes aos seus interesses e as divulgam como válidas para as demais classes sociais. Entretanto, o saber pertence à classe social que o produz pelo seu trabalho; portanto, deve ser por ela reapropriado, recuperando o seu núcleo científico, isto é, aquilo que tem de objetividade e universalidade.

Na escola, o conhecimento do mundo objetivo expresso no saber científico se transforma em conteúdos de ensino, de modo que as novas gerações possam assimilá-los tendo em vista ampliar o grau de sua compreensão da realidade, e equipando-se culturalmente para a participação nos processos objetivos de transformação social. A aquisição do domínio teórico-prático do saber sistematizado é uma necessidade humana, parte integrante das demais condições de sobrevivência, pois possibilita a participação mais plena de todos no mundo do trabalho, da cultura, da cidadania. Eis por que falamos da socialização ou democratização do saber sistematizado.

A escolha dos conteúdos de ensino parte, pois, deste princípio básico: os conhecimentos e modos de ação surgem da prática social e histórica dos homens e vão sendo sistematizados e transformados em objetos de conhecimento; assimilados e reelaborados, são instrumentos de ação para atuação na prática social e histórica. Revela-se, assim, o estreito vínculo entre o sujeito do conhecimento (o aluno) e a sua prática social de vida (ou seja, as condições sociais de vida e de trabalho, o cotidiano, as práticas culturais, a linguagem etc.).

Na escolha dos conteúdos de ensino, portanto, leva-se em conta não só a herança cultural manifesta nos conhecimentos e habilidades mas também a experiência da prática social vivida no presente pelos alunos, isto é, nos problemas e desafios existentes no contexto em que vivem.

Além disso, os conteúdos de ensino devem ser elaborados em uma perspectiva de futuro, uma vez que contribuem para a negação das ações sociais vigentes tendo em vista a construção de uma sociedade verdadeiramente humanizada.

2. Os elementos dos conteúdos de ensino

Que elementos da herança cultural e da prática social presente devem formar os conteúdos de ensino? Que produtos da atividade humana construídos no processo de trabalho devem ser assimilados pelas novas gerações como base para o desenvolvimento das capacidades especificamente humanas?

A herança cultural construída pela atividade humana ao longo da história da sociedade é extremamente rica e complexa, sendo impossível à escola básica abranger todo esse patrimônio. É tarefa da Didática destacar* o que deve constituir objeto de ensino nas escolas, selecionando os elementos dos conteúdos a serem assimilados ou apropriados pelos alunos, em função das exigências sociais e do desenvolvimento da personalidade.

Conforme a definição dada, os conteúdos de ensino se compõem de quatro elementos: conhecimentos sistematizados; habilidades e hábitos; atitudes e convicções.

Os *conhecimentos sistematizados* são a base da instrução e do ensino, os objetos de assimilação e meio indispensável para o desenvolvimento global da personalidade. A aquisição e o domínio dos conhecimentos são condições prévias para os demais elementos, ainda que a assimilação destes concorra para viabilizar aqueles. Os conhecimentos sistematizados correspondem a conceitos e termos fundamentais das ciências; fatos e fenômenos da ciência e da atividade cotidiana; leis fundamentais que explicam as propriedades e as relações entre objetos e fenômenos da realidade; métodos de estudo da ciência e a história da sua elaboração; e problemas existentes no âmbito da prática social (contexto econômico, político, social e cultural do processo de ensino e aprendizagem) conexos com a matéria.

As *habilidades* são qualidades intelectuais necessárias para a atividade de mental no processo de assimilação de conhecimentos. Os *hábitos* são

modos de agir relativamente automatizados que tornam mais eficaz o estudo ativo e independente. Nem sempre é possível especificar um hábito a ser formado, pois esses hábitos vão sendo consolidados no transcorrer das atividades e exercícios em que são requeridos. Hábitos podem preceder habilidades e há habilidades que se transformam em hábitos. Por exemplo, habilidade em leitura pode transformar-se em hábito de ler e vice-versa. Algumas habilidades e hábitos são comuns a todas as matérias; por exemplo: destacar propriedades essenciais de objetos ou fenômenos, fazer relações, comparar, diferenciar, organizar o trabalho escolar, fazer sínteses e esquemas etc.; outros são específicos de cada matéria, como observação de fatos da natureza, utilização de materiais específicos, resolução de problemas matemáticos etc.

As *atitudes e convicções* se referem a modos de agir, de sentir e de se posicionar frente a tarefas da vida social. Orientam, portanto, a tomada de posição e as decisões pessoais frente a situações concretas. Por exemplo, os alunos desenvolvem valores e atitudes em relação ao estudo e ao trabalho, à convivência social, à responsabilidade pelos seus atos, à preservação da natureza, ao civismo, aos aspectos humanos e sociais dos conhecimentos científicos. Atitudes e convicções dependem dos conhecimentos e os conhecimentos, por sua vez, influem na formação de atitudes e convicções, assim como ambos dependem de certo nível de desenvolvimento das capacidades mentais.

Os elementos constitutivos dos conteúdos convergem para a formação das *capacidades cognitivas*. Estas correspondem a processos psíquicos da atividade mental. No processo de assimilação de conhecimentos, o desenvolvimento das capacidades mentais e criativas possibilita o uso dos conhecimentos e habilidades em novas situações. Englobam a compreensão da relação parte-todo, das propriedades fundamentais de objetos e fenômenos, diferenciação entre objetos e fenômenos, abstração, generalização, análise e síntese, a combinação de métodos de ação, o pensamento alternativo (busca de soluções possíveis para um problema específico) etc. Essas capacidades se vão desenvolvendo no processo de assimilação ativa de conhecimentos.

Não é difícil observar que os elementos do conteúdo de ensino estão inter-relacionados. Habilidades e capacidades são impossíveis sem a base dos conhecimentos. Por sua vez, o domínio de conhecimentos supõe as habilidades, as capacidades e os modos valorativos e atitudinais.

O futuro professor não deve assustar-se com a complexidade da elaboração dos conteúdos de ensino, pois nenhum desses elementos é considerado isoladamente, mas reunidos em torno dos conhecimentos sistematizados. Muitos dos resultados do processo de ensino não podem ser antecipados e muitos decorrem do próprio processo de assimilação ativa dos conhecimentos e habilidades. O aspecto importante a assinalar, entretanto, é um sólido conhecimento da matéria e dos métodos de ensino, sem o que será muito difícil responder às exigências de um ensino de qualidade.

3. Quem deve escolher os conteúdos de ensino

Trata-se de uma questão muito importante do trabalho docente. Devemos partir do princípio de que a escolha e definição dos conteúdos é, em última instância, tarefa do professor. É ele quem tem pela frente determinados alunos, com suas características de origem social, vivendo em meio cultural determinado, com certas disposições e preparo para enfrentar o estudo. O trabalho pedagógico implica a preparação desses alunos para as atividades práticas — profissionais, políticas, culturais — e, para isso, o professor enfrenta duas questões centrais:

- Que conteúdos (conhecimentos, habilidades, valores) os alunos deverão adquirir a fim de que se tornem preparados e aptos para enfrentar as exigências objetivas da vida social como a profissão, o exercício da cidadania, a criação e o usufruto da cultura e da arte, a produção de novos conhecimentos de acordo com interesses de classe, as lutas pela melhoria das condições de vida e de trabalho?
- Que métodos e procedimentos didático-pedagógicos são necessários para viabilizar o processo de transmissão-assimilação de conteúdos, pelo qual são desenvolvidas as capacidades mentais e práticas dos alunos de modo a adquirirem métodos próprios de pensamento e ação?

São três as fontes que o professor utilizará para selecionar os conteúdos do plano de ensino e organizar as suas aulas: a primeira é a progra-

mação oficial na qual são fixados os conteúdos de cada matéria; a segunda são os próprios conteúdos básicos das ciências transformadas em matérias de ensino; a terceira são as exigências teóricas e práticas colocadas pela prática de vida dos alunos, tendo em vista o mundo do trabalho e a participação democrática na sociedade.

Pode parecer que essas três fontes não são conciliáveis. Como introduzir nos conteúdos as necessidades e problemas existentes na prática de vida dos alunos, se os conteúdos já estariam previamente estruturados? Na verdade é perfeitamente possível (e necessária) a ligação entre os conhecimentos sistematizados e a experiência vivida pelos alunos no meio social. Vejamos como.

Na sociedade moderna, o Estado (poder público) tem o dever constitucional de assegurar ensino público, estabelecendo uma política escolar que viabilize esse dever e determinando um programa de educação geral, igual para todos os membros da sociedade. Ao estabelecer objetivos de âmbito nacional, o Estado não só organiza o sistema de ensino como pretende também a unificação nacional e o desenvolvimento cultural da sociedade. Se não tem sido assim, cabe à própria sociedade organizar-se e exigir o cumprimento dessas responsabilidades sociais.

Entretanto, sabemos que a política escolar expressa interesses e objetivos das forças sociais e políticas que hoje controlam o Estado. Esses interesses quase sempre não coincidem com os interesses majoritários da sociedade, pois mantêm a escola para preservação das relações sociais vigentes. De fato, a educação escolar é um importante mecanismo de preparação para o trabalho no sistema de produção capitalista, bem como de transmissão de ideias, valores, crenças que sustentam essa forma de organização social, sem pôr em risco o atual sistema de relações sociais. Mas, ao mesmo tempo que a sociedade capitalista se organiza para reproduzir a força de trabalho necessária à produção, também ocorre a socialização do saber, através do qual os trabalhadores podem ampliar a compreensão da realidade social e produzir outros conhecimentos que expressem seus interesses de classe. Na medida em que o saber escolar é colocado em confronto com a prática de vida real, possibilita-se o alargamento dos conhecimentos e uma visão mais científica e mais crítica da realidade.

Se é verdade que a política escolar visa preservar a organização política e econômica vigente através das práticas escolares, é verdade também

que ela expressa as contradições da sociedade, de modo que os seus resultados podem levar à contestação da ordem social; a sociedade política não é um bloco compacto e harmonioso. Além disso, a luta pela socialização do saber — no sentido de que todos tenham acesso à instrução e à educação — depende de uma base comum de conhecimentos, fixada nacionalmente, e dos recursos para a manutenção do sistema escolar, de modo que as diferenças regionais e locais, econômicas e culturais, não sejam motivo de discriminação no acesso de todas as crianças e jovens do país à escola.

Isso tudo nos leva a encarar a importância dos programas oficiais e, por extensão, do livro didático. Contudo, devemos encará-los como diretrizes de orientação geral. As particularidades em relação ao desdobramento dos programas, à resseleção de conteúdos, à escolha de métodos e técnicas são determinadas pelo professor de modo mais ou menos independente, tendo em conta as condições locais da escola, dos alunos, bem como as situações didáticas específicas às diferentes séries. Além disso, devemos avaliar criticamente os programas, confrontando-os com a nossa visão de homem, de mundo e do processo pedagógico.

A segunda fonte que o professor utiliza para selecionar e organizar os conteúdos de ensino são as bases das ciências, da técnica, da arte. Os conhecimentos escolares se baseiam nas disciplinas científicas, de modo que do sistema das ciências resulta um sistema de matérias de ensino. Se cabe ao professor fazer uma resseleção dos conteúdos a partir do que é sugerido na programação oficial, é preciso que ele tenha um seguro domínio do conteúdo científico da matéria para saber o que é mais relevante socialmente para ser ensinado aos seus alunos. Ele precisa saber o que escolher, a sequência dos conceitos, e como coordenar a sua disciplina com as demais, levando em conta que o ensino não é uma cópia esquemática da ciência que dá origem à matéria de estudo. Os fatos, conhecimentos, métodos de uma ciência (Matemática, História, Biologia etc.) transformam-se em matéria de *ensino* e por isso importa saber o que é básico para a *formação geral* de todos os alunos e como torná-los didaticamente assimiláveis conforme as peculiaridades de idade e desenvolvimento dos alunos, nível de conhecimentos e capacidades já alcançados por eles e suas características socioculturais e individuais.

Passamos, assim, à terceira fonte: a experiência da prática de vida dos alunos e necessidades postas pelas tarefas profissionais, sociais, po-

líticas e culturais na sociedade. Com efeito, selecionam-se conteúdos de ensino para que os alunos os assimilem enquanto instrumentos teóricos e práticos para lidar com os desafios e problemas da prática social, isto é, para torná-los agentes ativos da transformação social. A questão é muito menos de *adaptar* a matéria à realidade dos alunos (inclusive às suas condições de rendimento escolar), e muito mais de *transformar* os conteúdos de modo que neles sejam contempladas as exigências teóricas e práticas decorrentes da prática de vida dos alunos.

A escolha de conteúdos vai além, portanto, dos programas oficiais e da simples organização lógica da matéria, ligando-se às exigências teóricas e práticas da vida social. Tais exigências devem ser consideradas em três sentidos.

O primeiro deles é que a participação na prática social — no mundo do trabalho, da cultura e da política — requer o domínio de conhecimentos básicos e habilidades intelectuais (leitura, escrita, cálculo, iniciação às ciências, à história, à geografia etc.). Os progressos conseguidos pela humanidade nos conhecimentos e modos de atuação são conquistas que devem ser democratizadas, não apenas como direitos do cidadão, mas também como requisitos para fazer frente às exigências da prática social, principalmente na atividade profissional.

O segundo aspecto consiste em considerar que a prática da vida cotidiana dos alunos, na família, no trabalho, no meio cultural urbano ou rural, fornece fatos, problemas (isto é, a matéria-prima da realidade) a serem conectados ao estudo sistemático das matérias. Os alunos vivem em um meio do qual extraem conhecimentos e experiências (que se manifestam em formas próprias de linguagem) e que são pontos de partida para a compreensão científica dos fatos e fenômenos da realidade. Se, por um lado, o saber sistematizado pode estar distanciado da realidade social concreta, por outro, o trabalho docente consiste precisamente em vencer essa contradição, tornando os conteúdos vivos e significativos, correspondendo aos problemas da prática cotidiana. Ao falarmos, pois, das exigências teóricas e práticas, queremos dizer que o eixo das tarefas didáticas está em organizar as condições e modos de ensino que assegurem a passagem da experiência cotidiana e do senso comum aos conhecimentos científicos, através dos quais são adquiridos novos modos de atuação na vida prática. Para isso, é preciso transformar os conteúdos em questões

ou problemas, verificar os conhecimentos que os alunos possuem ou não para enfrentar a matéria nova, refletir sobre as conexões entre os conteúdos e os problemas do meio social.

O terceiro aspecto colocado pela prática social se refere às próprias condições de rendimento escolar dos alunos. Sabemos que a maioria dos alunos das escolas públicas pertence às camadas populares, isto é, são filhos de assalariados, subempregados e parcelas da classe média baixa. Trazem as marcas da sociedade desigual e discriminadora e, por isso, face às exigências da escola, carregam consigo desvantagens sociais e culturais que os colocam em desigualdade em relação a outros alunos economicamente favorecidos. Mas trazem também uma riqueza de experiências sociais que expressam sua visão da realidade. Esse conjunto de características é o ponto de partida para o trabalho escolar e, portanto, elemento para a escolha dos conteúdos.

Com isso queremos dizer que a prática social determina a contradição entre as exigências de aquisição e estudo das matérias e as condições socioculturais e o nível de preparo para realizá-los. A superação dessa contradição requer que se levem em conta as possibilidades reais de rendimento escolar dos alunos e, dentro desse parâmetro, estabeleça-se o máximo nível de exigências que se pode e deve fazer a eles.

4. A dimensão crítico-social dos conteúdos

Os assuntos que acabamos de estudar já trouxeram uma importante questão, cujo entendimento é necessário aprofundar: os conteúdos de ensino retirados das ciências são objetivos e universais ou refletem valores e interpretações de acordo com os interesses de grupos e classes sociais que possuem o poder político e econômico na sociedade?

Os conteúdos de ensino são as duas coisas. Uma pedagogia de cunho crítico-social reconhece a objetividade e universalidade dos conteúdos, assim como reconhece que nas sociedades capitalistas difunde-se um saber que reflete os interesses do poder, isto é, um saber que seja vantajoso para reforçar a atual forma de organização social e econômica. Existe, pois, um saber objetivo e universal que constitui a base dos conteúdos de ensino, mas não se trata de um saber neutro.

A objetividade e universalidade dos conteúdos se apoia no saber científico, que se constitui no processo de investigação e comprovação de leis objetivas que expressam as relações internas dos fatos e acontecimentos da natureza e da sociedade. Nesse sentido, o conhecimento é, também, histórico, pois, ao investigar as relações internas de fatos e acontecimentos, busca apanhar o movimento do real, isto é, as transformações que ocorrem na realidade com a intervenção humana.

Mas, o conhecimento é sempre ingressado, uma vez que é produzido "em sociedade" (socialmente), isto é, na relação entre as classes sociais e suas contradições. Apropriado pelas forças que detêm o poder na sociedade, há interesse de que ideias e explicações vinculadas a uma visão particular de uma classe social sejam afirmadas como válidas para todas as demais classes sociais. Nesse sentido, a escola na sociedade capitalista controla a distribuição do saber científico, ora escondendo aspectos da realidade, ora simplificando esse saber, contentando-se apenas com as aparências dos fatos e acontecimentos. Além disso, os fatos e acontecimentos não são tomados no seu desenvolvimento histórico, nas suas transformações, mas como algo acabado, estático, solidificado.

Essa constatação, entretanto, não deve levar a sacrificar a riqueza do conhecimento científico e das experiências acumuladas pela humanidade. O que cabe é submeter os conteúdos de ensino ao crivo dos seus determinantes sociais para recuperar o seu núcleo de objetividade, tendo em vista possibilitar o conhecimento científico, vale dizer, crítico da realidade. É o que chamamos *dimensão crítico-social dos conteúdos*.

A dimensão crítico-social se manifesta, em primeiro lugar, no tratamento científico dos conteúdos. Nas matérias de estudo estudam-se as leis objetivas dos fatos, fenômenos da natureza e da sociedade, investigando as suas relações internas e buscando a sua essência constitutiva por trás das aparências. Para isso, empregam-se métodos didáticos e os métodos próprios da ciência: observação da realidade, identificação das propriedades e relações de objetos e fatos com os outros, comparação de diferentes situações. Pelo estudo ativo das matérias, portanto, os alunos vão formando estruturas mentais, métodos próprios de estudo e de pensamento para a compreensão crítica da realidade. O movimento que leva à consciência crítica vai, pois, do conhecimento científico para a aplicação

teórica e prática, mobilizando a formação de convicções para a participação na vida prática.

Em segundo lugar, os conteúdos têm um caráter histórico, em estreita ligação com o caráter científico. Os conteúdos escolares não são informações, fatos, conceitos, ideias etc. que sempre existiram na sua forma atual, registrada nos livros didáticos, nem são estáticos e definitivos. Os conteúdos vão sendo elaborados e reelaborados conforme as necessidades práticas de cada época histórica e os interesses sociais vigentes em cada organização social. O sentido histórico dos conteúdos se manifesta no trabalho docente quando se busca explicitar como a prática social de gerações passadas e das gerações presentes interveio e interveio na determinação dos atuais conteúdos, bem como o seu papel na produção de novos conhecimentos para o avanço da ciência e para o progresso social da humanidade.

A dimensão crítico-social, em terceiro lugar, implica vincular os conteúdos de ensino a exigências teóricas e práticas de formação dos alunos, em função das atividades da vida prática. A assimilação ou apropriação de conhecimentos e habilidades adquire importância e sentido se proporciona o domínio ativo e prático de modos de atuação crítica e criativa na vida, na profissão, no exercício da cidadania. Por essa razão, somente se dá a assimilação crítica dos conteúdos quando se faz a ligação destes com as experiências reais e concretas vividas pelos alunos na sua prática social.

Em síntese, a dimensão crítico-social dos conteúdos corresponde à abordagem metodológica dos conteúdos na qual os objetos de conhecimento (fatos, conceitos, leis, habilidades, métodos etc.) são apreendidos nas suas propriedades e características próprias e, ao mesmo tempo, nas suas relações com outros fatos e fenômenos da realidade, incluindo especificamente as ligações e nexos sociais que os constituem como tais (como objetos de conhecimento). O conhecimento é considerado, nessa perspectiva, como vinculado a objetivos socialmente determinados, a interesses concretos a que estão implicadas as tarefas da educação escolar.

A dimensão crítico-social dos conteúdos é uma metodologia de estudo e interpretação dos objetos de conhecimento — explicitados nas matérias de ensino — como produtos da atividade humana e a serviço da prática social. Por isso, os conteúdos são apreendidos, estudados, na

sua transformação, no seu desenvolvimento, isto é, na sua historicidade; trata-se de situar um tema de estudo nas suas ligações com a prática humana: como os homens, na sua atividade prática coletiva nas várias esferas da vida social, intervêm, modificam, constroem esse tema de estudo; sua importância para atender necessidades práticas da vida social, como os problemas sociais, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, as necessidades humanas básicas etc.

A esse método de apreensão da realidade (sob forma de conhecimentos) agregam-se e conjugam-se métodos de conhecimento gerais (como a observação, a análise-síntese, a indução-dedução, a abstração, a generalização etc.), métodos próprios da matéria que está sendo estudada, e métodos de ensino (como a exposição, o estudo dirigido independente, a conversação criativa com a classe etc.).

Pensar criticamente e ensinar a pensar criticamente é estudar cientificamente a realidade, isto é, sob o ponto de vista histórico, apreendendo a realidade natural e social na sua transformação em objetos de conhecimento pela atuação humana passada e presente, incluindo a atividade própria do aluno de reelaboração desses objetos de conhecimento.

O tratamento metodológico dos conteúdos em uma ótica crítico-social pressupõe que as propriedades e características dos objetos de estudo estão impregnadas de significações humanas e sociais. Isso significa não só que os conhecimentos são criações humanas para satisfazer necessidades humanas, que devem servir à prática, ser aplicados a problemas e situações da vida social prática, como também que devem ser evidenciadas as distorções a que estão sujeitos quando são utilizados para o ocultamento das relações sociais reais desumanizadoras existentes na sociedade. Em relação a um determinado tema de estudo, será sempre necessário que nos perguntemos: quais são as características do objeto de estudo deste tema? Como a prática humana está embutida nesse tema? Como as pessoas estão relacionadas com ele; quem usufrui dos seus benefícios, como usufrui? O que a vida real das pessoas tem a ver com esses objetos de estudo?

A dimensão crítico-social dos conteúdos, tendo como base para sua aplicação no ensino a unidade e a relação objetivos-conteúdos-métodos, possibilita aos alunos a aquisição de conhecimentos que elevem o grau de compreensão da realidade (expressa nos conteúdos) e a formação de

convicções e princípios reguladores da ação na vida prática. O resultado mais importante desse modo de abordagem dos conteúdos de ensino é pôr em ação métodos que possibilitem a expressão elaborada dos interesses das camadas populares no processo de lutas efetivas de transformação social.

O professor Dermeval Saviani afirma, sobre esse assunto, que a apropriação dos conhecimentos pelos trabalhadores, na medida em que se articula com as condições e lutas concretas que se dão na vida prática, pode desenvolver determinadas condições subjetivas — isto é, consciência de seus interesses e necessidades — que, impulsionadas por processos objetivos de luta, podem conduzir à transformação das condições sociais presentes.

5. Os conteúdos e o livro didático

Nas considerações anteriores, procuramos mostrar que o saber científico expresso nos conteúdos de ensino é o principal objetivo da mediação escolar. Sua democratização é uma exigência de humanização, pois corre para aumentar o poder do homem sobre a natureza e sobre o seu próprio destino. Na sociedade capitalista, o saber se torna propriedade dos grupos e classes que detêm o poder e que controlam a sua difusão: para os seus filhos oferecem o ensino das ciências sociais e exatas, além de uma preparação intelectual; para os filhos dos trabalhadores limitam e simplificam os conteúdos, destinando-lhes uma débil formação intelectual, pois se trata de prepará-los para o trabalho físico. Na sociedade atual, portanto, há uma distinção dos conteúdos de ensino para diferentes grupos sociais: para uns, esses conteúdos reforçam os privilégios, para outros, fortalecem o espírito de submissão e conformismo.

Ora, os livros didáticos se prestam a sistematizar e difundir conhecimentos, mas servem, também, para encobrir ou escamotear aspectos da realidade, conforme modelos de descrição e explicação da realidade consoantes com os interesses econômicos e sociais dominantes na sociedade. Se o professor for um bom observador, se for capaz de desconfiar das aparências para ver os fatos, os acontecimentos, as informações sob vários ângulos, verificará que muitos dos conteúdos de um livro didático não

conferem com a realidade, com a vida real, a sua e a dos alunos. Textos de Língua Portuguesa e Estudos Sociais passam noções, por exemplo, de que na sociedade as diferenças entre as pessoas são individuais e não devidas à estrutura social; que nela todos têm oportunidades iguais, bastando que cada um se esforce e trabalhe com afinco. Textos de Ciências não auxiliam os alunos a colocar cientificamente problemas humanos, a compreender o esforço humano de várias gerações de homens no conhecimento da realidade, como se o conhecimento científico nada tivesse a ver com problemas reais da vida cotidiana.

Ao selecionar os conteúdos da série em que irá trabalhar, o professor precisa analisar os textos, verificar como são enfocados os assuntos, para enriquecê-los com sua própria contribuição e a dos alunos, comparando o que se afirma com fatos, problemas, realidades da vivência real dos alunos. Seria desejável que os professores se habituassem a fazer um estudo crítico dos livros didáticos para analisar como são tratados temas como o trabalho, a vida na cidade e no campo, o negro, a mulher, a natureza, a família, e outros.

A professora Ana Lúcia G. de Faria (1985, p. 61) pesquisou em livros didáticos das séries iniciais do ensino de 1º grau o conceito de *trabalho*. Como exemplo, vamos reproduzir alguns trechos de livros pesquisados.

“O homem do campo tem dois tipos de trabalhos: pode ser um agricultor, quando planta e colhe o que plantou. Pode ser um criador de gado, quando cuida do seu rebanho.”

“O trabalho do lavrador rende pouco e a produção é pequena. Essa agricultura é chamada primitiva ou de subsistência. Já na agricultura científica, empregam-se máquinas agrícolas, e o agricultor é assistido por agrônomos que orientam no preparo do solo, a seleção de sementes, o emprego de inseticidas e outros recursos. Assim a produção é maior, é melhor, e o solo é conservado.”

“(O agricultor na agricultura primitiva) está pobre e mal vestido. Usa instrumentos muito simples. Pratica uma agricultura primitiva. (O da agricultura moderna) está sobre um trator, apresenta-se forte e mais bem vestido. Pratica a agricultura mecanizada.”

Não é difícil constatar que esses textos dão uma impressão de que a vida no campo é muito tranquila, apesar de o lavrador pobre ser mais

simples e atrasado. Existir agricultura primitiva e mecanizada, usar roupas simples ou melhores, usar a enxada ou o trator, tudo é muito natural, como se as diferenças sociais fossem também naturais e não decorrentes das formas de organização da sociedade. A vida social no campo aparece como solidificada, como se tudo o que acontece ali fizesse parte da normalidade das coisas. Os textos não revelam as relações internas entre os fatos, não mostram o significado social implicado no tema estudado. Há o lavrador, o agricultor, o criador de gado, mas as razões das diferenças entre um tipo e outro de trabalho estão escondidas.

O professor não pode esperar que os livros didáticos revelem os aspectos reais das coisas, as razões reais que estão por detrás das diferenças sociais. Esta é tarefa sua, sabendo que sua postura crítica nem sempre será aprovada. Não é necessário ir muito longe: alguns pais, alguns diretores de escola também não desejam que o real funcionamento das relações sociais na sociedade seja revelado. Além disso, o próprio professor pode não se ver como um assalariado e confirma aos alunos valores, ideias, concepções de mundo distantes da realidade concreta, passadas pelo livro didático ou que circulam nas conversas, na televisão, no rádio.

Ana Lúcia G. de Faria descreve, também, opiniões das crianças sobre o trabalho, que refletem o que aprendem nas aulas: os médicos ganham mais porque são mais inteligentes; os pretos também podem ficar ricos, apesar de o branco ter mais possibilidade de arrumar emprego; quem ganha menos é porque não trabalha direito; não fica rico quem não for estudioso; quem não tem boa profissão, para ficar rico precisa fazer hora extra, guardar dinheiro na caderneta de poupança.

Esses exemplos mostram a força com que os livros didáticos e até mesmo as informações do professor influenciam na formação de ideias sobre a vida, o trabalho, que não têm correspondência na realidade. Ser rico, ser branco, ser inteligente é quase a mesma coisa e as crianças recebem tais informações como verdadeiras.

Ao recorrer ao livro didático para escolher os conteúdos, elaborar o plano de ensino e de aulas, é necessário ao professor o domínio seguro da matéria e bastante sensibilidade crítica. De um lado, os seus conteúdos são necessários e, quanto mais aprofundados, mais possibilitam um conhecimento crítico dos objetos de estudo, pois os conhecimentos sempre abrem novas perspectivas e alargam a compreensão do mundo. Por outro

lado, esses conteúdos não podem ser tomados como estáticos, imutáveis e sempre verdadeiros. É preciso, pois, confrontá-los com a prática de vida dos alunos e com a realidade. Em certo sentido, os livros, ao expressarem o modo de ver de determinados segmentos da sociedade, fornecem ao professor uma oportunidade de conhecer como as classes dominantes explicam as realidades sociais e como dissimulam o real; e podem ajudar os alunos a confrontarem o conteúdo do livro com a experiência prática real em relação a esse conteúdo.

Critérios de seleção

Como vimos, a escolha dos conteúdos é uma das tarefas mais importantes para o professor, pois eles são a base informativa e formativa do processo de transmissão-assimilação.

A prática escolar atual mostra que não tem havido uma escolha criteriosa de conteúdos. A sobrecarga de assuntos é uma herança maléfica da educação escolar elitista, quando apenas as classes social e economicamente privilegiadas tinham acesso à escola. Hoje em dia, os professores continuam com a mania de esgotar o livro a qualquer custo, sem levar em consideração os assuntos realmente indispensáveis de serem assimilados, a capacidade de assimilação dos alunos e o grau de assimilação anterior e a consolidação do aprendizado.

Escolher os conteúdos de ensino não é uma tarefa fácil. Nos tópicos anteriores já foram feitas indicações de orientação geral. Aqui, propomos, de forma mais ordenada, os critérios de seleção.

1. Correspondência entre objetivos gerais e conteúdos

Os conteúdos devem expressar objetivos sociais e pedagógicos da escola pública sintetizados na formação cultural e científica para todos. A expressão "ensino para todos" deve ser entendida como ensino para a população majoritária da sociedade. Se a educação escolar deve exercer a sua contribuição no conjunto das lutas pela transformação da sociedade,

deveremos ter em mente que os conteúdos sistematizados visam instrumentalizar as crianças e jovens das camadas populares para a sua participação ativa no campo econômico, social, político e cultural. Basicamente, este é o critério que definirá que conteúdos são importantes ou não.

2. Caráter científico

Os conhecimentos que fazem parte do conteúdo refletem os fatos, conceitos, ideias, métodos decorrentes da ciência moderna. No processo de ensino, trata-se do selecionar as *bases* das ciências, transformadas em *objetos de ensino* necessários à educação geral. Os livros didáticos de cada série, bem ou mal, realizam essa tarefa, mas isto não dispensa o professor de destacar os conhecimentos básicos de que necessitam os seus alunos, da *sua* escola.

Um dos modos de atender esse critério é conhecer bem a *estrutura* da matéria, ou seja, sua espinha dorsal, o conjunto de noções básicas logicamente concatenadas que correspondam ao modo de representação que o aluno faz delas na sua cabeça e que tenham o poder de facilitar ao aluno "encaixar" temas secundários em um tema central. Este procedimento, aliado aos demais critérios que veremos a seguir, permite não só estabelecer o *volume* da matéria, independentemente do que prescreve o livro didático, mas também uma interdependência entre o conhecimento novo e o conhecimento anterior.

A capacidade de o professor selecionar *noções básicas*, evitando a sobrecarga de matéria, é a garantia de maior solidez e profundidade dos conhecimentos assimilados pelos alunos. Tudo o que temos estudado neste livro vem ressaltando a ideia de que o processo de ensino é algo que não se pode apressar, já que sem o estudo ativo e persistente do aluno e o desenvolvimento das capacidades cognitivas não ocorre uma verdadeira aprendizagem. Além disso, o nível de preparo e de pré-requisitos culturais dos alunos da escola pública está sujeito a condicionantes impostos pelas condições materiais de vida e nem sempre é suficiente para enfrentar as exigências escolares. Disso decorre a necessidade de constantes revisões da matéria, suprimento de pré-requisitos para assimilação de matéria nova, a reposição de matéria insuficientemente assimilada, volume maior de exercícios e tarefas, avaliações parciais mais constantes.

3. Caráter sistemático

O programa de ensino deve ser delimitado em conhecimentos sistematizados e não em temas genéricos e esparsos, sem ligação entre si. O sistema de conhecimentos de cada matéria deve garantir uma lógica interna, que permita uma interpenetração entre os assuntos.

4. Relevância social

Este critério corresponde à ligação entre o saber sistematizado e a experiência prática, devendo os conteúdos refletir objetivos educativos esperados em relação à sua participação na vida social. A relevância social dos conteúdos significa incorporar no programa as experiências e vivências das crianças na sua situação social concreta, para contrapor a noções de uma sociedade idealizada e de um tipo de vida e de valores distanciados do cotidiano das crianças que, frequentemente, aparecem nos livros didáticos.

Para isso, a escolha dos conteúdos deve satisfazer as seguintes preocupações: Como ligar a exigência do domínio dos conhecimentos com a vida real das crianças? Que conhecimentos precisam ser introduzidos face a exigências teóricas e práticas do contexto social, embora não façam parte da experiência cotidiana das crianças?

O domínio efetivo dos conhecimentos não se garante, pois, apenas pela memorização e repetição de fórmulas e regras. Implica fundamentalmente a compreensão teórica e prática, seja utilizando os conhecimentos e habilidades obtidos nas próprias aulas, seja para utilizá-los nas situações concretas postas pela vida prática. Entretanto, é preciso não confundir as expressões "conhecimentos relevantes para a prática social" e "conhecimento prático". Muitos professores entendem que ligar os conhecimentos com a realidade é ensinar apenas coisas práticas. Esta é uma visão muito estreita do critério de relevância social. Muitos assuntos da matéria não têm um vínculo direto, mas têm um efeito prático fundamental para desenvolver o pensamento teórico dos alunos. Os conhecimentos são relevantes para a vida concreta quando ampliam o conhecimento da realidade

de, instrumentalizam os alunos a pensarem metodicamente, a raciocinar, a desenvolver a capacidade de abstração, enfim, a pensar a própria prática. Ultrapassam, portanto, o nível das coisas simplesmente práticas, para alcançar um nível de experiência e pensamento compatível com o conhecimento científico e teórico. Agir praticamente significa utilizar o poder intelectual frente às tarefas da vida, seja na escola, seja na sociedade.

5. Acessibilidade e solidez

Acessibilidade significa compatibilizar os conteúdos com o nível de preparo e desenvolvimento mental dos alunos. É o que se costuma denominar, também, de dosagem dos conteúdos. É muito comum as escolas estabelecerem um volume de conteúdos muito acima do que o aluno é capaz de assimilar e em nível tal que os alunos não dão conta de compreendê-los. Deve-se observar, assim, que um conteúdo demasiado complicado e muito acima da compreensão dos alunos não mobiliza a sua atividade mental, leva-os a perderem a confiança em si e a desanimarem, comprometendo a aprendizagem. Por outro lado, se o conteúdo é muito fácil e simplificado, leva a diminuir o interesse e não desafia o seu desejo de vencê-lo.

Se os conteúdos são acessíveis e didaticamente organizados, sem perder o caráter científico e sistematizado, haverá mais garantia de uma assimilação sólida e duradoura, tendo em vista a sua utilização nos conhecimentos novos e a sua transferência para as situações práticas.

Sugestões para tarefas de estudo

Perguntas para o trabalho independente dos alunos

- Que sentido tem a afirmação: "Os objetivos educacionais são socialmente determinados"?
- Como a filosofia educacional dos professores influi na escolha de objetivos?

- Como se articulam objetivos gerais e objetivos específicos?
- Quais são as relações básicas entre objetivos e conteúdos?
- Formular uma definição de "conteúdos escolares" e explicar o seu caráter social e histórico.
- Descrever os elementos que compõem os conteúdos (tipos de conteúdos).
- Como fazer para selecionar e organizar os conteúdos? Quais são as fontes que influem na seleção de conteúdos de ensino?
- Explicar o que é a dimensão crítico-social dos conteúdos.
- Comentar as vantagens e as limitações do livro didático em relação à dimensão crítico-social dos conteúdos.
- Quais são os critérios de seleção dos conteúdos?

Temas para aprofundamento do estudo

- Coletar documentos de planos de ensino nas escolas. Analisar os seguintes aspectos: político, pedagógico e didático.
- Tomar o plano de ensino de uma matéria e reconstituir os objetivos de ensino, com base nos capítulos já estudados.
- Pesquisar 2 ou 3 livros de Didática ou de Psicologia da Educação e escolher temas que tratem a questão dos objetivos e conteúdos. Fazer um resumo dos posicionamentos desses autores. Discutir em classe.
- Considerar documentos de planos de ensino usados nas escolas da cidade. Ler o tópico 2 do Capítulo 4 e os tópicos 3 e 4 deste capítulo e, em seguida: a) fazer uma apreciação crítica dos conteúdos registrados; b) refazê-los.
- Analisar os conteúdos do livro didático ou dos planos de ensino, e estudar possibilidades de tratamento crítico-social, conforme sugere o exemplo do texto.

CASTRO, Amélia D. O trabalho dirigido. In: CASTRO, Amélia D. (org.). *Didática para a escola de 1º e 2º graus*. São Paulo: Pioneira/INL, 1976.

KLINGBERG, Lothar. *Introducción a la didáctica general*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1972.

LIBÂNIO, José C. Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social. *Revista da Anie*, São Paulo, n. 11, 1986, p. 5-13.

MARTINS, José do Prado. *Didática geral*. São Paulo: Ática, 1986.

MIALARET, Gaston. *Introdução à pedagogia*. São Paulo: Atlas, 1977.

NERICI, Imídeo. *Didática: uma introdução*. São Paulo: Atlas, 1986.

NIDELCOFF, Maria T. *Ciências sociais na escola*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

PETEROSI, Helena G.; FAZENDA, I. C. A. *Anotações sobre metodologia e prática de ensino na escola de 1º grau*. São Paulo: Loyola, 1983.

PILETTI, Claudino. *Didática geral*. São Paulo: Ática, 1986.

RONCA, Antônio C. C.; ESCOBAR, V. F. *Técnicas pedagógicas: domesticação ou desafio à participação?* Petrópolis: Vozes, 1987.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação — Departamento de Planejamento e Orientação. *Programa de 1º Grau*. São Paulo, 1985.

VEIGA, Ilma P.A. (org.). *Repensando a didática*. Campinas: Papirus, 1988.

Capítulo 8

A aula como forma de organização do ensino

Na escola, a aula é a forma predominante de organização do processo de ensino. Na aula se criam, se desenvolvem e se transformam as condições necessárias para que os alunos assimilem conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções e, assim, desenvolvem suas capacidades cognitivas.

A ideia mais comum que nos vem à mente quando se fala de *aula* é a de um professor expondo um tema perante uma classe silenciosa. É a conhecida aula expositiva, tão criticada por todos e, apesar disso, amplamente empregada nas nossas escolas. O estudo que realizamos anteriormente sobre os métodos de ensino mostrou que não devemos deixar de lado o método expositivo, mas devemos considerá-lo no conjunto das formas didáticas de condução da aula e como uma etapa no processo de estimulação e direção da atividade independente dos alunos.

Devemos entender a aula como o conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos. Em outras palavras, o processo de ensino, através das aulas, possibilita o encontro entre os alunos e a matéria de ensino, preparada didaticamente no plano de ensino e nos planos de aula.

A realização de uma aula ou conjunto de aulas requer uma estruturação didática, isto é, etapas ou passos mais ou menos constantes que estabelecem

a seqüência do ensino de acordo com a matéria ensinada, características do grupo de alunos e de cada aluno e situações didáticas específicas.

Nas aulas se conjugam diversas formas didáticas, por meio das quais é estabelecida a correspondência entre tipos de aulas e métodos de ensino.

Neste capítulo serão trabalhados os seguintes temas:

- características gerais da aula;
- estruturação didática da aula;
- tipos de aula e métodos de ensino.

Características gerais da aula

Se considerarmos o processo de ensino como uma ação conjunta do professor e dos alunos, na qual o professor estimula e dirige atividades em função da aprendizagem dos alunos, podemos dizer que a aula é a forma didática básica de organização do processo de ensino. Cada aula é uma situação didática específica, na qual objetivos e conteúdos se combinam com métodos e formas didáticas, visando fundamentalmente propiciar a assimilação ativa de conhecimentos e habilidades pelos alunos. Na aula se realiza, assim, a unidade entre ensino e estudo, como que convergindo nela os elementos constitutivos do processo didático.

De acordo com esse entendimento, o termo aula não se aplica somente à aula expositiva, mas a todas as formas didáticas organizadas e dirigidas direta ou indiretamente pelo professor, tendo em vista realizar o ensino e a aprendizagem. Em outras palavras, a aula é toda situação didática na qual se põem objetivos, conhecimentos, problemas, desafios, com fins instrutivos e formativos, que incitam as crianças e jovens a aprender.

Consideremos, pois, que, na maior parte das vezes, não temos uma aula, mas um conjunto de aulas, visto que os resultados do processo de ensino não são obtidos instantaneamente, e sim pelo trabalho contínuo do professor, estruturado no plano de ensino e nos planos de aulas.

Em correspondência com as finalidades, princípios, elementos constitutivos e meios da educação escolar — objetos de estudo deste livro — as aulas devem cumprir as seguintes exigências:

- ampliação do nível cultural e científico dos alunos, assegurando profundidade e solidez aos conhecimentos assimilados;
- seleção e organização de atividades dos alunos que possibilitem desenvolver sua independência de pensamento, a criatividade e o gosto pelo estudo;
- empenho permanente na formação de métodos e hábitos de estudo;
- formação de habilidades e hábitos, atitudes e convicções, que permitam a aplicação de conhecimentos na solução de problemas em situações da vida prática;
- desenvolvimento das possibilidades de aproveitamento escolar de todos os alunos, diferenciando e individualizando o ensino para atingir níveis relativamente iguais de assimilação da matéria;
- valorização da sala de aula como meio educativo, para formar as qualidades positivas de personalidade dos alunos;
- condução do trabalho docente na classe, tendo em vista a formação do espírito de coletividade, solidariedade e ajuda mútua, sem prejuízo da atenção às peculiaridades de cada aluno.

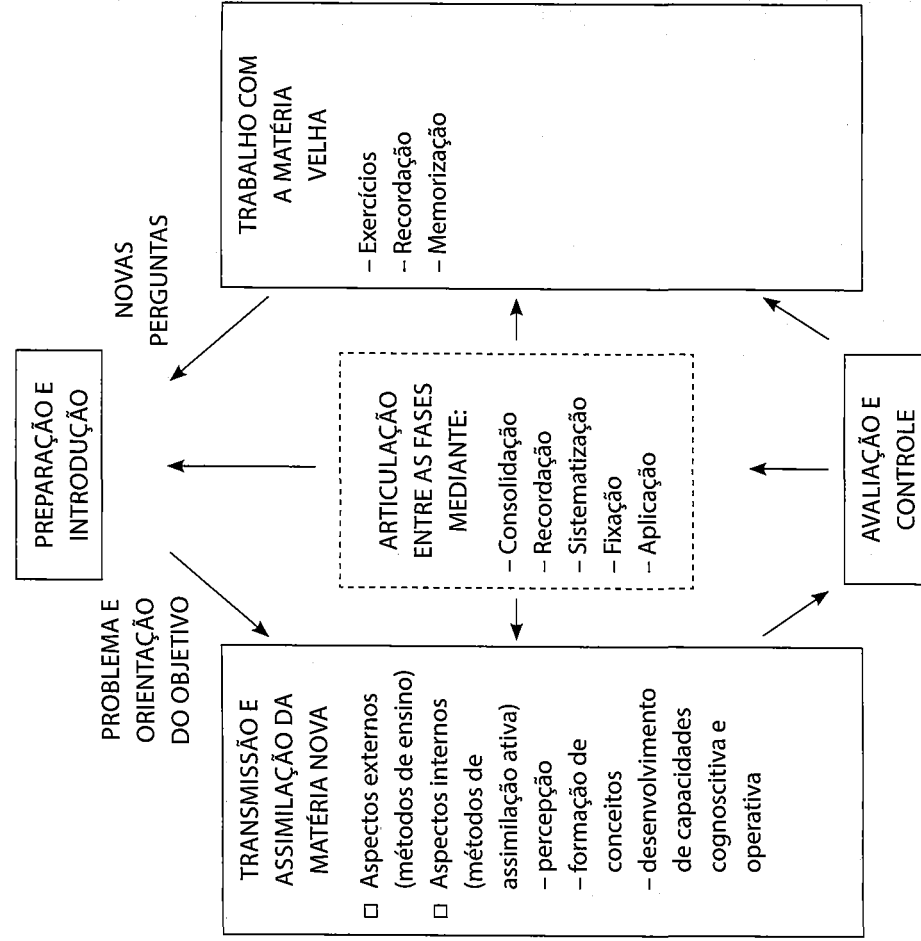
Estruturação didática da aula

O trabalho docente, sendo uma atividade intencional e planejada, requer estruturação e organização, a fim de que sejam atingidos os objetivos do ensino. A indicação de etapas do desenvolvimento da aula não significa que todas as aulas devam seguir um esquema rígido. A opção por qual etapa ou passo didático é mais adequado para iniciar a aula ou a conjugação de vários passos numa mesma aula ou conjunto de aulas depende dos objetivos e conteúdos da matéria, das características do grupo de alunos, dos recursos didáticos disponíveis, das informações obtidas na avaliação diagnóstica etc. Por causa disso, ao estudarmos os passos didáticos, é importante assinalar que a estruturação da aula é um processo que implica criatividade e flexibilidade do professor, isto é, a perspicácia de saber o que fazer frente a situações didáticas específicas, cujo rumo nem sempre é previsível.

Devemos entender, portanto, as etapas ou passos didáticos como tarefas do processo de ensino relativamente constantes e comuns a todas as matérias, considerando-se que não há entre elas uma seqüência necessariamente fixa, e que dentro de uma etapa se realizam simultaneamente outras.

Os passos didáticos são os seguintes: preparação e introdução da matéria; tratamento didático da matéria nova; consolidação e aprimoramento dos conhecimentos e habilidades; aplicação; controle e avaliação.

Esquema das fases coordenadas do processo de ensino



(Adaptação de esquema desenvolvido por L. Klingberg, 1978)

O esquema mostra a dinâmica e a interdependência entre as fases do processo de ensino. A preparação e a introdução implicam o entrelaçamento com os conhecimentos anteriores (matéria velha), demarcando o movimento do conhecimento velho ao novo, do novo ao velho; já há aqui enlaçamentos também com outras funções didáticas do processo de transmissão/assimilação: a consolidação, a recordação, a fixação etc. A transição para a matéria nova implica a orientação didática para os objetivos, que consiste em ajudar os alunos a tomarem consciência das tarefas que terão pela frente e dos resultados gradativos esperados deles. A matéria nova, por sua vez, implica a consolidação, recordação, sistematização, fixação da matéria anterior. A aplicação, na qual os alunos mostram capacidade de utilizar autonomamente conhecimentos e habilidades adquiridos, também assegura o enlace entre matéria velha e matéria nova; já que tem por função a ligação dos conhecimentos com a prática, é momento de culminância parcial do processo de ensino. A avaliação se conecta a todas as demais fases, pois lhe cabe verificar e qualificar o grau em que estão sendo alcançados os objetivos; todavia, é também um momento relativamente conclusivo da fase terminal do tratamento da matéria nova.

Vejam algumas indicações para o desenvolvimento das fases ou passos didáticos:

1. Preparação e introdução da matéria

Esta fase corresponde especificamente ao momento inicial de preparação para o estudo de matéria nova. Compreende atividades interligadas: a preparação prévia do professor, a preparação dos alunos, a introdução da matéria e a colocação didática dos objetivos. Embora venham tratadas separadamente, isso não significa que devam ser tomadas numa seqüência rígida.

Antes de entrar na classe e iniciar a aula, o professor precisa preparar-se através de um planejamento sistemático de uma aula ou conjunto de aulas. A preparação sistemática das aulas assegura a dosagem da matéria e do tempo, o esclarecimento dos objetivos a atingir e das atividades que serão realizadas, a preparação de recursos auxiliares do ensino.

No início da aula, a *preparação dos alunos* visa criar condições de estudo: mobilização da atenção para criar uma atitude favorável ao estudo, organização do ambiente, suscitamento do interesse e ligação da matéria nova em relação à anterior. Os professores mais experientes confirmam a importância de incitar os alunos para o estudo:

"Acho que não se deve iniciar uma aula abruptamente, mas com um papo inicial para que os alunos se descontraíam. Se é uma aula de Análise Sintática, em vez de chegar ao quadro-negro e colocar, de chofre, a teoria e os exemplos, a gente começa conversando, pede à classe para formar uma frase. É necessário partir de um ponto em que os alunos participem, para não ficarem naquela atitude passiva."

"Cada aula minha tem muito a ver com a aula anterior, mostro onde paramos, pergunto aos alunos se a gente segue em frente ou não. Eu gosto de situar os alunos naquilo que foi visto antes e que será visto hoje". (Libâneo, 1984, p. 152)

A motivação inicial inclui perguntas para averiguar se os conhecimentos anteriores estão efetivamente disponíveis e prontos para o conhecimento novo. Aqui o empenho do professor está em estimular o raciocínio dos alunos, instigá-los a emitir opiniões próprias sobre o que aprenderam, fazê-los ligar os conteúdos a coisas ou eventos do cotidiano. A correção de tarefas de casa pode tornar-se importante fator de reforço e consolidação. Às vezes haverá necessidade de uma breve revisão (reca-pitulação) da matéria, ou a retificação de conceitos ou habilidades insuficientemente assimilados. Como se vê, a preparação dos alunos é uma atividade de sondagem das condições escolares prévias dos alunos para enfrentarem o assunto novo.

A *introdução* do assunto, que obviamente já se iniciou, é a concatenação da matéria velha com a matéria nova. Não é ainda a apresentação da matéria, "dar o ponto", como se diz, mas a ligação entre noções que os alunos já possuem em relação à matéria nova, bem como o estabelecimento de vínculos entre a prática cotidiana e o assunto. O melhor procedimento para isso é apresentar a matéria como um problema a ser resolvido, embora nem todos os assuntos se prestem a isso. Mediante perguntas, trocas de experiências, colocação de possíveis soluções, estabelecimento de relações causa-efeito, os problemas atinentes ao tema vão se encami-

nhando para tornar-se também problemas para os alunos em sua vida prática. Com isso vão sendo apontados conhecimentos que são necessários dominar e as atividades de aprendizagem correspondentes. O professor fará, então, a *colocação didática dos objetivos*, uma vez que é o estudo da nova matéria que possibilitará o encontro de soluções. Os objetivos indicam o rumo do trabalho docente, ajudam os alunos a terem clareza dos resultados a atingir. Trata-se, evidentemente, de objetivos viáveis, possíveis de serem atingidos. Além disso, vale muito aqui a consciência social e política do professor no sentido de propor objetivos, conteúdos e tarefas que tenham significado real para a experiência social dos alunos. Os objetivos dão o tom educativo da instrução, pois que excedem o simples domínio de conhecimentos, determinando a orientação para o desenvolvimento da personalidade do aluno na sua relação ativa com a realidade. Uma professora de Português diz a esse respeito:

"Eu começo discutindo com os alunos a importância da língua para a história dos homens, a importância da expressão humana. Mesmo durante o ano eu volto a falar sobre isso. Outra coisa é que eu só consigo o interesse da turma quando eles sabem o 'para que' estão fazendo aquilo."

Na mesma linha escreve uma professora de História:

"Por mais teórico que seja um trabalho na sala de aula, os alunos conseguem acompanhar, colaborar, interessar-se, desde que entendam duas perspectivas: a utilidade do conhecimento e o exercício mental decorrente desse conhecimento. Atrás desse exercício tem uma vivência, uma experiência, um conhecimento. Eu acredito que, mesmo aquelas matérias mais teóricas conseguem atrair os alunos, se a gente consegue fazê-los sentir a importância do exercício de reflexão, e compreenderem que aquele conhecimento é útil, embora não de imediato". (Libâneo, 1984, p. 159 e 164)

Dada a suma importância dos objetivos da direção e controle da atividade do professor e dos alunos, eles devem ser recordados em todas as etapas do ensino. Esse cuidado auxilia a avaliação diagnóstica, assim como evita a dispersão, impedindo que aspectos secundários tomem conta do essencial no desenvolvimento do plano de unidade.

A duração desta etapa depende da matéria, do tipo de aula, do preparo prévio ou do nível de assimilação dos alunos para enfrentarem o assunto novo. Evidentemente, se é início de uma unidade de ensino, o tempo será maior.

2. *Tratamento didático da matéria nova*

Dissemos anteriormente que os passos do ensino não são mais que funções didáticas estreitamente relacionadas, de modo que o tratamento didático da matéria já se encontra em andamento. Mas aqui há o propósito de maior sistematização, envolvendo o nexo transmissão/assimilação ativa dos conhecimentos. Nesta etapa se realiza a percepção dos objetos e fenômenos ligados ao tema, a formação de conceitos, o desenvolvimento das capacidades cognitivas de observação, imaginação e de raciocínio dos alunos. Na transmissão prevalecem as formas de estruturação e organização lógica e didática dos conteúdos. Na assimilação, importam os processos da cognição mediante a assimilação ativa e interiorização de conhecimentos, habilidades, convicções. Como são momentos interdependentes, há aí uma relação recíproca entre métodos de ensino e métodos de assimilação, ou seja, entre aspectos externos e internos do método. Os aspectos externos são a exposição do professor, a atividade relativamente independente dos alunos, a elaboração conjunta (conversação). Os aspectos internos compreendem as funções mentais que se desenvolvem no processo da cognição, tais como a percepção, as representações, o pensamento abstrato, mobilizados pelas funções ou fases didáticas.

Os aspectos externos do método não são suficientes para se obter a realização dos objetivos do ensino. Se fosse assim, o ensino meramente expositivo e verbalista seria justificado. Mas, como se trata de assegurar a iniciativa, a assimilação consciente e o desenvolvimento das potencialidades intelectuais do aluno são os aspectos internos do método que vão determinar a escolha e diferenciação dos aspectos externos. Podemos dizer, por outras palavras, que o que determina a forma externa de estruturar o ensino é o processo de conhecimento que o aluno realiza, no qual atua as suas habilidades e capacidades e desenvolve os seus processos mentais.

Conhecer e compreender os aspectos internos do método é uma tarefa indispensável ao professor; para isso, precisa dominar conhecimentos da Psicologia da Educação.

Começamos por entender o processo de transmissão/assimilação como um caminho que vai do não-saber para o saber, admitindo-se que o ensino consiste no domínio do saber sistematizado e não de qualquer saber. Entretanto, não existe o não-saber absoluto, pois os alunos são portadores de conhecimentos e experiências, seja da sua prática cotidiana, seja aqueles obtidos no processo de aprendizagem escolar. Essa constatação nos leva à ideia de que esse processo se desenvolve em níveis crescentes de complexidade. Vejamos como isso se dá.

A assimilação de boa parte dos conhecimentos que compõem o ensino de 1º grau se inicia pela percepção ativa da realidade. A percepção é uma qualidade da nossa mente que permite o conhecimento ou a tomada de contato com as coisas e fenômenos da realidade, por meio dos sentidos. A assimilação consciente dos conhecimentos começa com a percepção ativa dos objetos de estudo com os quais o aluno se defronta pela primeira vez ou temas já conhecidos que são enfocados de um novo ponto de vista ou de uma forma mais organizada.

A percepção, que é um processo de trazer coisas, fenômenos e relações para a nossa consciência, é a primeira familiarização do aluno com a matéria, formando na sua mente noções concretas e mais claras e ligando os conhecimentos já disponíveis com os que estão sendo assimilados. Os alunos são orientados para perceber objetos reais, assimilar as explicações do professor, reavivar percepções anteriores, observar objetos e fenômenos no seu conjunto e novas relações com outros objetos e fenômenos, confrontar noções do senso comum com os fatos reais. Enfim, trata-se de trazer à mente dos alunos uma grande quantidade de dados concretos, levá-los a expressar opiniões, formando na sua mente noções concretas e mais claras dos fatos e fenômenos ligados à matéria, para chegar à elaboração sistematizada na forma de conhecimentos científicos.

Algumas atividades que preparam os alunos para a percepção ativa são as seguintes: pedir aos alunos que digam o que sabem sobre o assunto; levá-los a observar objetos e fenômenos e a verbalizar o que estão vendo ou manipulando; colocar um problema prático cuja solução seja possível com os conhecimentos da matéria nova; fazer uma demonstração

prática que suscite a curiosidade e o interesse; registrar no quadro-negro as informações que os alunos vão dando, de forma a ir sistematizando essas informações.

A percepção pode ser direta ou indireta. Pela via direta, há um confronto com as coisas, fenômenos e processos da realidade estudada por meio de experimentos simples, estudo do meio, demonstração. Pela via indireta, o professor recorre à explicação da matéria, estudo independente dos alunos, conversação dirigida, a fim de que o aluno vá formando noções; para isso utiliza-se de ilustrações, desenhos, mapas e a própria representação verbal dos objetos de estudo.

As duas vias devem ser empregadas na percepção e assimilação de conhecimentos novos. Cabe ao professor, conforme os objetivos, as condições e meios didáticos disponíveis, a natureza do assunto e a especificidade de cada matéria, escolher ou combinar as vias pelas quais os alunos travam o primeiro contato com a matéria nova. A via direta é, certamente, mais rica e mais suscetível de gerar boas representações. Entretanto, a via indireta é a mais frequente na sala de aula, o que requer do professor cuidados especiais com a linguagem (expressar-se com clareza, usar vocabulário acessível etc.), pois a explicação visa obter a ligação da percepção sensorial e do pensamento na mente dos alunos. A primeira compreensão que os alunos adquirem da matéria determina a qualidade, a clareza e a precisão dos conceitos que vão sendo formados.

Mas isto não quer dizer que haja separação entre percepção e assimilação, entre conhecimento sensorial e conhecimento racional — um prático, outro teórico. Por um lado, o conhecimento racional se assenta no conhecimento sensorial, pois a matéria-prima do pensamento são os fatos, objetos, acontecimentos do mundo real; por outro, o conhecimento sensorial já implica um conhecimento racional, pois quando observamos um fato (por exemplo, a chuva) já temos certas ideias sobre ele.

Um psicólogo norte-americano, David Ausubel, escreveu que um dos traços mais típicos da aprendizagem significativa é justamente o fato de o conhecimento novo a ser internalizado estar logicamente relacionado com os conhecimentos mais antigos existentes na mente do aluno. Ele diz que os conhecimentos antigos (ou velhos) são como “âncoras” (que se usam para manter os barcos parados na correnteza), com base nas quais são assimilados conhecimentos novos.

A percepção ativa, sensorial, dos fatos e fenômenos corresponde ao que observamos no mundo exterior; porém, a compreensão e a reflexão de suas propriedades essenciais ultrapassam as possibilidades do conhecimento sensorial. No processo de assimilação ativa, ao conhecimento sensorial se integra a atividade do pensamento abstrato que implica a formação de conceitos. Considere-se que os processos de análise, síntese, abstração e generalização, próprios das formas superiores do conhecimento, não apenas contêm elementos sensoriais, como também estes implicam aqueles, evidentemente dentro do nível de desenvolvimento cognoscitivo alcançado pelo aluno.

Essa interpenetração entre conhecimento sensorial e conhecimento racional significa que, no processo didático, há um constante vaivém entre conhecimento novo e conhecimento velho, entre o concreto e o abstrato. A assimilação da matéria nova é um processo de interligação entre percepção ativa, compreensão e reflexão, de modo a culminar com a formação de conceitos científicos que são fixados na consciência e tornados disponíveis para a aplicação.

Convém assinalar um aspecto fundamental da percepção ativa conduzida didaticamente. A percepção sensível de objetos, fenômenos e processos da natureza e da sociedade é o tipo de conhecimento pelo qual se inicia o tratamento científico da realidade. Ao se observar a ligação entre objetos e fenômenos, suas propriedades essenciais, também se analisa a intervenção da prática social, a história da ligação da atividade humana com o objeto de estudo para satisfazer necessidades humanas. Na medida em que o processo educativo é indissociável da vida prática, a percepção é condicionada a essa atividade prática, que evidentemente tem a ver com a vida material e social dos alunos. Assim, as tarefas docentes de orientação da percepção ativa devem convergir para incrementar capacidades cognoscitivas, operativas e a capacidade crítica, simultaneamente. Assim, no estudo de um tema é fundamental que o professor oriente os alunos no confronto entre as noções sobre os fatos e os fatos mesmos, uma vez que se trata de formá-los em concordância com eles. No processo de aproximação das noções científicas (por exemplo, características e propriedades do ar) é necessário estabelecer nexos sociais implícitos nessas noções, pois o conhecimento tem sua origem e sua destinação na prática social. O ar é um elemento constante da natureza e da

vida humana. Ele não é apenas uma substância química da atmosfera, mas está na fábrica, em casa, na cidade, no campo. É um conhecimento científico saber que, por exemplo, sob determinadas condições do processo de produção, o ar é prejudicial às pessoas e que essas condições podem ser alteradas pela ação humana.

Cumpre ressaltar, assim, que na formação de conceitos também está implícita a atividade do sujeito na prática social, porquanto o aluno se reconhece nos conceitos que lhe são significativos. Os processos de apreensão das qualidades e características de objetos e fenômenos (matéria de estudo) e a formação dos correspondentes conceitos científicos estão vinculados à direção da atividade humana, seus objetivos e motivos, à experiência social e cultural do aluno, a seus valores, conhecimentos e atitudes frente ao mundo.

Podemos sintetizar os momentos interligados do processo de transmissão-assimilação, que é a base metodológica para o tratamento didático da matéria nova:

- uma aproximação inicial do objeto de estudo para ir formando as primeiras noções, por meio da atividade perceptiva, sensorial. Isso se faz, na aula, por intermédio da observação direta, conversação didática, explorando a percepção que os alunos têm do tema estudado; deve-se ir gradativamente sistematizando as noções;
- elaboração mental dos dados iniciais, tendo em vista a compreensão mais aprofundada por meio da abstração e generalização, até consolidar conceitos sobre os objetos de estudo;
- sistematização das ideias e conceitos de um modo que seja possível operar mentalmente com eles em tarefas teóricas e práticas, em função da matéria seguinte e em função da solução de problemas novos da matéria e da vida prática.

Neste processo os conhecimentos vão sendo consolidados, o que exige frequente sistematização da matéria, recapitulação e exercícios. Por isso, o tratamento da matéria nova é inseparável da etapa de preparação e introdução, da etapa de consolidação, da etapa de aplicação e avaliação.

3. Consolidação e aprimoramento dos conhecimentos e habilidades

Nas etapas anteriores, o trabalho docente consistiu em prover as condições e os modos de assimilação e compreensão da matéria pelos alunos, incluindo já exercícios e atividades práticas para solidificar a compreensão.

Entretanto, o processo de ensino não para aí. É preciso que os conhecimentos sejam organizados, aprimorados e fixados na mente dos alunos, a fim de que estejam disponíveis para orientá-los nas situações concretas de estudo e de vida. Do mesmo modo, em paralelo com os conhecimentos e por meio deles, é preciso aprimorar a formação de habilidades e hábitos para a utilização independente e criadora dos conhecimentos. Trata-se, assim, da etapa da consolidação, também conhecida entre os professores como fixação da matéria.

Este importante momento do processo de ensino tem sido reduzido, na escola, à repetição mecânica do ensinado, para o aluno reter a matéria pelo menos até a próxima prova. Os exercícios e tarefas se destinam à aplicação direta, retilínea, de regras decoradas, sem mobilizar a atividade intelectual, o raciocínio, o pensamento independente dos alunos. A consolidação dos conhecimentos e da formação de habilidades e hábitos incluem os exercícios de fixação, a recapitulação da matéria, as tarefas de casa, o estudo dirigido; entretanto, dependem de que os alunos tenham compreendido bem a matéria e de que sirvam de meios para o desenvolvimento do pensamento independente, do raciocínio e da atividade mental dos alunos. Por essa razão, as tarefas de recordação e sistematização, os exercícios e tarefas, devem prover ao aluno oportunidades de estabelecer relações entre o estudado e situações novas, comparar os conhecimentos obtidos com os fatos da vida real, apresentar problemas ou questões diferentemente de como foram tratadas no livro didático, pôr em prática habilidades e hábitos decorrentes do estudo da matéria.

A consolidação pode dar-se em qualquer etapa do processo didático: antes de iniciar matéria nova, recorda-se, sistematiza-se, são realizados exercícios em relação à matéria anterior; no estudo do novo conteúdo, ocorre paralelamente às atividades de assimilação e compreensão. Mas constitui, também, um momento determinado do processo didático, quando é posterior à assimilação inicial e compreensão da matéria.

A consolidação pode ser reprodutiva, de generalização e criativa. A reprodutiva tem um caráter de exercitação, isto é, após compreender a matéria os alunos reproduzem conhecimentos, aplicando-os a uma situação conhecida. A consolidação generalizadora inclui a aplicação de conhecimentos para situações novas, após a sua sistematização; implica a integração de conhecimentos de forma que os alunos estabeleçam relações entre conceitos, analisem os fatos e fenômenos sob vários pontos de vista, façam a ligação dos conhecimentos com novas situações e fatos da prática social. A consolidação criativa se refere a tarefas que levam ao aprimoramento do pensamento independente e criativo, na forma de trabalho independente dos alunos sobre a base das consolidações anteriores.

Os procedimentos de consolidação que mencionamos se interpenetram. Os exercícios levam à fixação e formação de habilidades e hábitos, auxiliando a sistematização. A recapitulação (revisão, recordação) se presta a firmar conhecimentos anteriores e ligá-los aos novos, dando mais eficácia aos exercícios. A sistematização, pela qual se forma a estrutura lógica da matéria na mente do aluno com a ajuda do professor, favorece a recapitulação e dá uma base mais sólida para a realização de exercícios.

4. A aplicação

A aplicação é a culminância relativa do processo de ensino. Ela ocorre em todas as demais etapas, mas aqui se trata de prover oportunidades para os alunos utilizarem de forma mais criativa os conhecimentos, unindo teoria e prática, aplicando conhecimentos, seja na própria prática escolar (inclusive em outras matérias), seja na vida social (nos problemas do cotidiano, na família, no trabalho). O objetivo da aplicação é estabelecer vínculos do conhecimento com a vida, de modo a suscitar independência de pensamento e atitudes críticas e criativas expressando a sua compreensão da prática social. Ou seja, a função pedagógico-didática da aplicação é a de avançar da teoria à prática, é colocar os conhecimentos disponíveis a serviço da interpretação e análise da realidade. Nem sempre será fácil aos alunos expressarem nas provas, nos exercícios, nas tarefas, as ligações, vínculos e relações entre os conhecimentos sistematizados e a vida prática. Entretanto, é na aplicação que os alunos podem ser obser-

vados em termos do grau em que conseguem transferir conhecimentos para situações novas, evidenciando a compreensão mais global do objeto de estudo da matéria.

A aplicação de conhecimentos e habilidades supõe o atendimento de determinadas exigências didáticas, de responsabilidade do professor:

- formulação clara de objetivos e adequada seleção de conteúdos que propiciem conhecimentos científicos, noções claras sobre o tema em estudo, sistematização de conceitos básicos que formam a estrutura dos conhecimentos necessários à compreensão de cada tema;
- ligação dos conteúdos da matéria aos fatos e acontecimentos da vida social e aos conhecimentos e experiências da vida cotidiana dos alunos, de modo que a realidade social concreta suscite problemas e perguntas a serem investigados no processo de transmissão/assimilação da matéria e em relação aos quais se dá a aplicação de conhecimentos.

5. Controle e avaliação dos resultados escolares

A verificação e controle do rendimento escolar para efeito de avaliação é uma função didática que percorre todas as etapas do ensino, e abrange a consideração dos vários tipos de atividades do professor e dos alunos no processo de ensino. A avaliação do ensino e da aprendizagem deve ser vista como um processo sistemático e contínuo, no decurso do qual vão sendo obtidas informações e manifestações acerca do desenvolvimento das atividades docentes e discentes, atribuindo-lhes juízos de valor. Os resultados relativos que decorrem desse processo dizem respeito ao grau em que se atingem os objetivos e em que se cumprem exigências do domínio dos conteúdos, a partir de parâmetros de desempenho escolar. Para isso, são empregados procedimentos e instrumentos de mensuração (observação, provas, testes, exercícios teóricos e práticos, tarefas) que proporcionam dados quantitativos e qualitativos.

A avaliação cumpre, ao menos, três funções. A *função pedagógico-didática* se refere aos objetivos gerais e específicos, bem como aos meios e

condições de atingi-los, uma vez que estes constituem o ponto de partida e os critérios para as provas e demais procedimentos avaliativos. A *função diagnóstica* se refere à análise sistemática das ações do professor e dos alunos, visando detectar desvios e avanços do trabalho docente em relação aos objetivos, conteúdos e métodos. Por meio desta função, a avaliação permeia todas as fases do ensino, assegurando o seu aprimoramento permanente, possibilitando o cumprimento da função pedagógico-didática. A *função de controle* se refere à comprovação e à qualificação sistemática dos resultados da aprendizagem dos alunos, face a objetivos e conteúdos propostos. Através dessa função, são coletados os dados sobre o aproveitamento escolar que, submetidos a critérios quanto à consecussão de objetivos, levam a expressar juízos de valor, convertidos em notas ou conceitos.

O atendimento dessas três funções evita que avaliação seja considerada como elemento isolado, vista somente pelo seu aspecto quantitativo. Além disso, a função diagnóstica se destaca como meio de propiciar aos alunos o controle da sua própria atividade, uma vez que são participantes ativos e sujeitos do processo de aprendizagem.

Pela importância da avaliação no processo de ensino, dedicamos a ela um capítulo à parte, o Capítulo 9.

Tipos de aulas e métodos de ensino

Na prática, como devem ser conjugados as etapas ou passos da aula? Ocorrem todos em uma aula só ou a cada um correspondem aulas diferentes? Os professores com mais tempo de magistério vão adquirindo, com a experiência, seu sistema próprio de organização e distribuição das aulas conforme a matéria, o conteúdo, o número de aulas semanais, adequando a cada tipo de aula os métodos de ensino. Entretanto, nem sempre escolhem a melhor sequência e nem sempre dão o peso devido a determinados passos, principalmente levando-se em conta que o processo de ensino existe para que os alunos assimilem ativamente os conteúdos escolares e adquiram métodos de estudo ativo e independente.

Em princípio, a programação de aulas correspondentes a cada passo didático ou a utilização de todos os passos numa só aula depende dos objetivos e conteúdos da matéria, das habilidades e capacidades mentais

exigidas nas tarefas, do número de aulas semanais e da própria duração da aula, conforme o sistema adotado em cada escola.

Na concepção de ensino que propomos, as tarefas docentes visam organizar a assimilação ativa, o estudo independente dos alunos, a aquisição de métodos de pensamento, a consolidação do aprendido. Isso significa que, sempre de acordo com os objetivos e conteúdos da matéria, as aulas poderão ser previstas em correspondência com as etapas ou passos do processo de ensino. Podemos ter, assim: aulas de preparação e introdução da matéria, no início de uma unidade; aulas de tratamento mais sistematizado da matéria nova; aulas de consolidação (exercícios, recordação, sistematização, aplicação); aulas de verificação da aprendizagem para avaliação diagnóstica ou de controle.

Em qualquer desses tipos, de aulas, entretanto, deve existir a preocupação de verificação das condições prévias, de orientação dos alunos para os objetivos, de consolidação e de avaliação.

Conforme o tipo de aula, a matéria, os objetivos e conteúdos (estudo de assunto novo, formação de habilidades, discussão, exercícios, aplicação de conhecimentos etc.), escolhe-se o método de ensino, dentro das variações de cada um. Nos métodos expositivo e de elaboração conjunta, os alunos estão ocupados ao mesmo tempo com o mesmo assunto. No método de trabalho relativamente independente, a tarefa escolar se concentra no trabalho silencioso dos alunos; a tarefa pode ser igual para todos ou diferenciada para alguns; assegura um acompanhamento mais de perto dos alunos, conforme seu ritmo de aprendizagem. No método de trabalho em grupo, os alunos resolvem em conjunto uma tarefa, possibilitando a orientação e ajuda entre professor e alunos, bem como alunos-alunos.

Para a explicação de um assunto de modo sistemático, principalmente quando há poucas possibilidades de prever um contato direto dos alunos com fatos ou acontecimentos, o melhor método é o expositivo com suas variações. Se o objetivo é desenvolver habilidade de verbalização ou expressão de opiniões, então o melhor método é a elaboração conjunta ou, às vezes, o de discussão em pequenos grupos.

A escolha de métodos compatíveis com o tipo de atividades dos alunos depende, portanto, dos objetivos, dos conteúdos, do tempo disponível, das peculiaridades de cada matéria. Cabe ao professor ter criatividade e flexibilidade para escolher os melhores procedimentos, combiná-los, ten-

do em vista sempre o que melhor possibilita o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos.

Não há, pois, um processo de ensino único, mas processos concretos, determinados pela especificidade das matérias e pelas circunstâncias de cada situação concreta. Além disso, os passos didáticos são interdependentes e se penetram mutuamente. A preparação e a introdução do tema no início da aula pode incluir exercícios, recordação da matéria anterior. O tratamento didático da matéria implica a recordação da matéria anterior, a sondagem dos conhecimentos que os alunos já trazem. A orientação para os objetivos, na fase de introdução do tema, bem como a avaliação estão presentes em todos os passos, e assim por diante.

A tarefa de casa

A tarefa para casa é um importante complemento didático para a consolidação, estreitamente ligada ao desenvolvimento das aulas. A tarefa para casa consiste de tarefas de aprendizagem realizadas fora do período escolar. Tanto quanto os exercícios de classe e as verificações parciais de aproveitamento, elas indicam ao professor as dificuldades dos alunos e as deficiências da estruturação didática do seu trabalho. Exercem também uma função social, pois por meio delas os pais tomam contato com o trabalho realizado na escola, na classe dos seus filhos, sendo um importante meio de interação dos pais com os professores e destes com aqueles.

Entre a tarefa de casa e a aula não pode existir separação. Não é correto que as tarefas de casa contêm exercícios cuja matéria não foi devidamente trabalhada em aula. Quando isso acontece, as crianças ficam inseguras e os pais acabam tendo que ocupar o lugar do professor, o que não é certo; mesmo porque a maioria dos pais das crianças da escola pública não dispõe de conhecimentos para auxiliar nas tarefas. A tarefa para casa deve estar relacionada com os objetivos da aula, sendo uma modalidade de trabalho independente; o principal trabalho didático deve, pois, ser realizado na aula.

A tarefa de casa deve ser cuidadosamente planejada pelo próprio professor, explicada aos alunos, e os seus resultados devem ser trabalhados nas aulas seguintes. Nada mais frustrante para os alunos do que empenhar-se nas tarefas e depois receber um mero "visto" do professor.

Para resolver o problema de as crianças não disporem, em casa, de condições objetivas de fazer as tarefas, as escolas deveriam destacar uma sala na escola onde, sob supervisão de um professor, as crianças pudessem permanecer de uma a duas horas, fora do horário de aulas.

As tarefas de casa não devem constituir-se apenas de exercícios; consistem, também, de tarefas preparatórias para a aula (leituras, redações, observações) ou tarefas de aprofundamento da matéria (um estudo dirigido individual, por exemplo).

Sugestões para tarefas de estudo

Perguntas para o trabalho independente dos alunos

- Explicar as funções que deve ter a aula para atingir os objetivos do ensino.
- Por que se prefere chamar de aula um conjunto de aulas e não uma aula isolada?
- Dar a sua própria definição de aula, levando em conta as exigências que as aulas devem cumprir no processo de ensino.
- Descrever cada etapa ou passo didático e explicar o gráfico que mostra a inter-relação entre eles.
- Por que se afirma que o sistema de passos ou etapas não pode ser considerado linearmente?
- Como devem ser combinados os tipos de aula e os métodos de ensino?
- Como podemos justificar, pedagógica e didaticamente, as tarefas de casa?

Temas para aprofundamento do estudo

- Observar um conjunto de aulas em escolas da cidade, mediante um roteiro prévio elaborado em classe.

- Fazer um estudo de semelhanças e diferenças entre a proposta de etapas ou passos didáticos descritos neste livro e as aulas assistidas nas escolas da cidade.
- Entrevistar professores de diferentes séries (1^a a 4^a) para colher informações sobre a sua prática de "dar aulas" e sobre os métodos de assimilação das matérias que eles utilizam comumente.

Exercícios de aplicação

- Tomar unidades de livros didáticos (escolher uma matéria) e formular um plano de aula resumido (para 2 ou 3 aulas).
- Fazer na própria classe simulação de aulas (especialmente em relação aos 1^o e 2^o passos descritos).
- Havendo possibilidade, assumir uma classe de escola da cidade para desenvolver uma unidade didática completa com os alunos, observando recomendações deste capítulo.

Bibliografia complementar

- AUSUBEL, David P. et al. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BALZAN, Newton C. Sete asserções inaceitáveis sobre inovação educacional. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. (6), jun. 1980, p. 119-139.
- DANILOV, M. A. *El proceso de enseñanza en la escuela*. Havana: Editorial de Libros Para la Educación, 1978.
- ENRICHONE, Décia et al. *Ensino — Revisão crítica*. Porto Alegre: Sagra, 1988.
- KLINGBERG, Lothar. *Introducción a la didáctica general*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1978.
- LIBÂNIO, José C. *A prática pedagógica de professores da escola pública*. Dissertação (Mestrado). São Paulo: PUC, 1985. (Mimeo.)

MATTOS, Luiz Alves de. *Sumário de didática geral*. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora, 1967, p. 197-362.

RONCA, Antônio C. C.; ESCOBAR, V. F. *Técnicas pedagógicas: domesticação ou desafio à participação?* Petrópolis: Vozes, 1987.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

VEIGA, Ilma P. A. (org.). *Repensando a didática*. São Paulo: Papirus, 1988.

Capítulo 9

A avaliação escolar

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Por meio dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório etc.) acerca do aproveitamento escolar.

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

Neste capítulo serão tratados os seguintes temas:

- uma definição de avaliação escolar;
- avaliação na prática escolar;
- as características da avaliação escolar;
- instrumentos de verificação do rendimento escolar;
- atribuição de notas e conceitos.

Uma definição de avaliação escolar

Segundo o professor Cipriano Carlos Luckesi, a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho. Os *dados relevantes* se referem às várias manifestações das situações didáticas, nas quais o professor e os alunos estão empenhados em atingir os objetivos do ensino. A apreciação qualitativa desses dados, por meio da análise de provas, exercícios, respostas dos alunos, realização de tarefas etc., permite uma *tomada de decisão* para o que deve ser feito em seguida.

Podemos, então, definir a avaliação escolar como um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes.

Nos diversos momentos do processo de ensino, são tarefas de avaliação: a verificação, a qualificação e a apreciação qualitativa.

- *Verificação*: coleta de dados sobre o aproveitamento dos alunos, por meio de provas, exercícios e tarefas ou de meios auxiliares, como observação de desempenho, entrevistas etc.
- *Qualificação*: comprovação dos resultados alcançados em relação aos objetivos e, conforme o caso, atribuição de notas ou conceitos.
- *Apreciação qualitativa*: avaliação propriamente dita dos resultados, referindo-os a padrões de desempenho esperados.

A avaliação escolar cumpre pelo menos três funções: pedagógico-didática, de diagnóstico e de controle.

A função pedagógico-didática se refere ao papel da avaliação no cumprimento dos objetivos gerais e específicos da educação escolar. Ao se comprovar sistematicamente os resultados do processo de ensino, evidencia-se ou não o atendimento das finalidades sociais do ensino, de preparação dos alunos para enfrentarem as exigências da sociedade, de inseri-los no processo global de transformação social e de propiciar meios culturais de participação ativa nas diversas esferas da vida social. Ao mesmo tempo, favorece uma atitude mais responsável do aluno em

- Diferenças entre a avaliação na prática escolar atual e a orientação proposta no texto.
- Relação entre as funções de diagnóstico e de controle, e a função pedagógico-didática da avaliação.
- A avaliação e o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos.

Bibliografia complementar

- CASTRO, Amélia D. de et al. *Didática para escola de 1° e 2° graus*. São Paulo: Pioneira/MEC, 1976.
- ENRICONNE, Délicia et al. *Ensino — Revisão crítica*. Porto Alegre: Sagra, 1988.
- ESTEVES, O. P. *Testes, medidas e avaliação*. Rio de Janeiro: Arte & Indústria, 1972.
- LUCKESI, Cipriano C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. *Revista da Anped*, São Paulo, n. 10, 1986, p. 47-51; n. 11, 1986, p. 47-49.
- MARTINS, J. do Prado. *Didática geral*. São Paulo: Atlas, 1985.
- MEDEIROS, Ethel B. *As provas objetivas: técnicas de construção*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.
- NERICI, Imídeo G. *Didática: uma introdução*. São Paulo: Atlas, 1986.
- PILETTI, Claudino. *Didática geral*. São Paulo: Ática, 1987.
- TURRA, Clódia M. et al. *Planejamento de ensino e avaliação*. Porto Alegre: Sagra, 1986.
- VEIGA, Ema P. A. (org.). *Repensando a didática*. São Paulo: Papirus, 1988.

Capítulo 10

O planejamento escolar

Estudamos, até aqui, os objetivos, tarefas e componentes do processo didático, bem como o processo de ensino e seus elementos constitutivos — objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas (destacando a aula como forma básica de organização do ensino), e a avaliação. Na sequência dos capítulos, preocupamo-nos em assentar as linhas básicas de direção e realização do ensino, no entendimento de que essa tarefa se constitui no ponto de referência das outras duas tarefas docentes: planejar e avaliar. Com efeito, o planejamento do ensino e a avaliação são atividades que supõem o conhecimento da dinâmica interna do processo de ensino e aprendizagem e das condições externas que codeterminam a sua efetivação.

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.

Há três modalidades de planejamento, articuladas entre si: o plano da escola, o plano de ensino e o plano de aulas.

Neste capítulo serão tratados os seguintes temas:

- a importância do planejamento escolar;
- requisitos gerais para o planejamento;

- o plano da escola;
- o plano de ensino;
- o plano de aulas.

Importância do planejamento escolar

O trabalho docente, como vimos, é uma atividade consciente e sistêmica, em cujo centro está a aprendizagem ou o estudo dos alunos sob a direção do professor. A complexidade deste trabalho foi evidenciada ao longo deste livro: ele não se restringe à sala de aula; pelo contrário, está diretamente ligado a exigências sociais e à experiência de vida dos alunos. A assimilação de conhecimentos e habilidades e o desenvolvimento das capacidades mentais decorrentes do processo de ensino não têm valor em si mesmos, mas visam instrumentalizar os alunos como agentes ativos e participantes na vida social.

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que os elementos do planejamento escolar — objetivos, conteúdos, métodos — estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político. Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos definitivamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade. A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino).

O planejamento escolar tem, assim, as seguintes funções:

- Explicitar princípios, diretrizes e procedimentos do trabalho docente que assegurem a articulação entre as tarefas da escola e as exigências do contexto social e do processo de participação democrática.
- Expressar os vínculos entre o posicionamento filosófico, político-pedagógico e profissional e as ações efetivas que o professor irá realizar na sala de aula, por meio de objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas do ensino.
- Assegurar a racionalização, organização e coordenação do trabalho docente, de modo que a previsão das ações docentes possibilite ao professor a realização de um ensino de qualidade e evite a improvisação e a rotina.
- Prever objetivos, conteúdos e métodos a partir da consideração das exigências postas pela realidade social, do nível de preparo e das condições socioculturais e individuais dos alunos.
- Assegurar a unidade e a coerência do trabalho docente, uma vez que torna possível inter-relacionar, num plano, os elementos que compõem o processo de ensino: os objetivos (para que ensinar), os conteúdos (o que ensinar), os alunos e suas possibilidades (a quem ensinar), os métodos e técnicas (como ensinar) e a avaliação, que está intimamente relacionada aos demais.
- Atualizar o conteúdo do plano sempre que é revisado, aperfeiçoando-o em relação aos progressos feitos no campo de conhecimentos, adequando-o às condições de aprendizagem dos alunos, aos métodos, técnicas e recursos de ensino que vão sendo incorporados na experiência cotidiana.
- Facilitar a preparação das aulas: selecionar o material didático em tempo hábil, saber que tarefas professor e alunos devem executar, replanejar o trabalho frente a novas situações que aparecem no decorrer das aulas.

Para que os planos sejam efetivamente instrumentos para a ação, devem ser como um guia de orientação e devem apresentar ordem sequencial, objetividade, coerência, flexibilidade.

Em primeiro lugar, o plano é um *guia de orientação*, pois nele são estabelecidas as diretrizes e os meios de realização do trabalho docente. Como a sua função é orientar a prática, partindo das exigências da própria prática, ele não pode ser um documento rígido e absoluto, pois uma das características do processo de ensino é que está sempre em movimento, está sempre sofrendo modificações face às condições reais. Especialmente em relação aos planos de ensino e de aulas, nem sempre as coisas ocorrem exatamente como foram planejadas: por exemplo, certos conteúdos exigirão mais tempo do que o previsto; o plano não previu um período de levantamento de pré-requisitos para iniciar a matéria nova; no desenvolvimento do programa houve necessidade de maior tempo para consolidação etc. São necessárias, portanto, constantes revisões.

Em segundo lugar, o plano deve ter uma *ordem sequencial*, progressiva. Para alcançar os objetivos, são necessários vários passos, de modo que a ação docente obedeça a uma sequência lógica. Não se quer dizer que, na prática, os passos não possam ser invertidos. A ocorrência dessa possibilidade é uma coisa positiva, embora indique que a nossa previsão falhou; somente sabemos que falhou porque fizemos uma previsão dos passos.

Em terceiro lugar, devemos considerar a *objetividade*. Por objetividade entendemos a correspondência do plano com a realidade à que se vai aplicar. Não adianta fazer previsões fora das possibilidades humanas e materiais da escola, fora das possibilidades dos alunos. Por outro lado, é somente tendo conhecimento das limitações da realidade que podemos tomar decisões para superação das condições existentes. Quando falamos em realidade, devemos entender que a nossa ação, e a nossa vontade, são também componentes dela. Muitos professores ficam lastimando dificuldades e acabam por esquecer de que as limitações e os condicionantes do trabalho docente podem ser superados pela ação humana. Por exemplo, no início do ano o professor logo percebe que os alunos vieram da série anterior sem certos pré-requisitos para começar matéria nova. Pode até acontecer que o professor da série anterior tenha desenvolvido a matéria necessária, mas os alunos esqueceram os conhecimentos ou não os consolidaram. Essa circunstância é um dado de realidade. Não resolverá nada criticar o professor da série anterior ou tachar os alunos de burros. Ao contrário, trata-se de tomar esta realidade como ponto de partida e trabalhar os pré-requisitos, sem os quais é impossível começar matéria nova.

Em quarto lugar, deve haver *coerência* entre os objetivos gerais, os objetivos específicos, conteúdos, métodos e avaliação. Coerência é a relação que deve existir entre as ideias e a prática. É também a ligação lógica entre os componentes do plano. Se dizemos nos nossos objetivos gerais que a finalidade do trabalho docente é ensinar os alunos a pensar, a desenvolver suas capacidades intelectuais, a organização dos conteúdos e métodos deve refletir esse propósito. Quando estabelecemos objetivos específicos da matéria, a cada objetivo devem corresponder conteúdos e métodos compatíveis. Se queremos conseguir dos alunos autonomia de pensamento, capacidade de raciocínio, devemos programar tarefas onde os alunos possam desenvolver efetivamente, ativamente, esses propósitos. Se temos em mente que não há ensino sem a consolidação de conhecimentos, a nossa avaliação da aprendizagem não pode reduzir-se apenas a uma prova bimestral, mas devemos aplicar muitas formas de avaliação ao longo do processo de ensino.

Em quinto lugar, o plano deve ter *flexibilidade*. No decorrer do ano letivo, o professor está sempre organizando e reorganizando o seu trabalho. Como dissemos, o plano é um guia e não uma decisão inflexível. A relação pedagógica está sempre sujeita a condições concretas, a realidade está sempre em movimento, de forma que o plano está sempre sujeito a alterações. Por exemplo, às vezes o mesmo plano é elaborado para duas classes diferentes, pois não é possível fazer previsões definitivas antes de colocar o plano em execução; no decorrer das aulas, entretanto, o plano vai obrigatoriamente passando por adaptações em função das situações docentes específicas de cada classe.

Falamos das finalidades e das características do planejamento. Resta dizer que há planos em pelo menos três níveis: o plano da escola, o plano de ensino e o plano de aula. O *plano da escola* é um documento mais global; expressa orientações gerais que sintetizam, de um lado, as ligações da escola com o sistema escolar mais amplo e, de outro, as ligações do projeto pedagógico da escola com os planos de ensino propriamente ditos. O *plano de ensino* (ou plano de unidades) é a previsão dos objetivos e tarefas do trabalho docente para um ano ou semestre; é um documento mais elaborado, dividido por unidades sequenciais, no qual aparecem objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológico. O

plano de aula é a previsão do desenvolvimento do conteúdo para uma aula ou conjunto de aulas e tem um caráter bastante específico.

O planejamento não assegura, por si só, o andamento do processo de ensino. Mesmo porque a sua elaboração está em função da direção, organização e coordenação do ensino. É preciso, pois, que os planos sejam continuamente ligados à prática, de modo que sejam sempre revisados e refeitos. A ação docente vai ganhando eficácia na medida em que o professor vai acumulando e enriquecendo experiências ao lidar com as situações concretas de ensino. Isso significa que, para planejar, o professor *se serve, de um lado, dos conhecimentos do processo didático e das metodologias específicas das matérias e, de outro, da sua própria experiência prática.* A cada etapa do processo de ensino convém que o professor vá registrando no plano de ensino e no plano de aulas novos conhecimentos, novas experiências. Com isso, vai criando e recriando sua própria didática, vai enriquecendo sua prática profissional e ganhando mais segurança. Agindo assim, o professor usa o planejamento como oportunidade de reflexão e avaliação da sua prática, além de tornar menos pesado o seu trabalho, uma vez que não precisa, a cada ano ou semestre, começar tudo do marco zero.

Requisitos para o planejamento

Conforme vimos, o planejamento escolar é uma atividade que orienta a tomada de decisões da escola e dos professores em relação às situações docentes de ensino e aprendizagem, tendo em vista alcançar os melhores resultados possíveis. O que deve orientar a tomada de decisões? Quais são os requisitos a serem levados em conta para que os planos da escola, de ensino e de aula sejam, de fato, instrumentos de trabalho para a intervenção e transformação da realidade?

Os principais requisitos para o planejamento são: os objetivos e tarefas da escola democrática; as exigências dos planos e programas oficiais; as condições prévias dos alunos para a aprendizagem; os princípios e as condições do processo de transmissão e assimilação ativa dos conteúdos.

Objetivos e tarefas da escola democrática

A primeira condição para o planejamento são convicções seguras sobre a direção que queremos dar ao processo educativo na nossa sociedade, ou seja, que papel destacamos para a escola na formação dos nossos alunos. Desde o início deste livro mostramos que os objetivos e tarefas da escola democrática estão ligados às necessidades de desenvolvimento cultural do povo, de modo a preparar as crianças e jovens para a vida e para o trabalho.

Sabemos que a escola pública de hoje é diferente da escola do passado. A escola pública do passado era organizada para atender os filhos das famílias das camadas alta e média da sociedade, que, geralmente, já dispunham de uma preparação familiar anterior para terem êxito nos estudos. Era uma escola que proporcionava uma formação geral e intelectual para os filhos dos ricos, enquanto os pobres que conseguiram ter acesso à escolarização tinham outra escola: a de preparação para o trabalho físico (para profissões manuais), com conhecimentos reduzidos e quase nenhuma preocupação com o desenvolvimento intelectual.

A situação pouco mudou no que se refere aos conteúdos do ensino, mas houve uma modificação fundamental: a escola pública de hoje — e aqui falamos das escolas dos centros e periferias urbanas das grandes cidades, das escolas das cidades de médio e pequeno porte e das escolas rurais — recebe um grande contingente de crianças e jovens pertencentes à população pobre. Esta realidade impõe às escolas e aos professores a exigência de recolocar a questão dos objetivos e dos conteúdos de ensino, no sentido de proporcionar a essa população uma educação geral, intelectual e profissional.

A escola democrática, portanto, é aquela que possibilita a todas as crianças a assimilação de conhecimentos científicos e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de modo a estarem preparadas para participar ativamente da vida social (na profissão, na política, na cultura). Assim, as tarefas da escola, centradas na transmissão e assimilação ativa dos conhecimentos, devem contribuir para objetivos de formação profissional, para a compreensão das realidades do mundo do trabalho; de formação política para que permita o exercício ativo da cidadania (participação nas organizações populares, atitude consciente e crítica no proces-

so eleitoral etc.); de formação cultural para adquirir uma visão de mundo compatível com os interesses emancipatórios da classe trabalhadora.

Ao planejarem o processo de ensino, a escola e os professores devem, pois, ter clareza de como o trabalho docente pode prestar um efetivo serviço à população e saber que conteúdos respondem às exigências profissionais, políticas e culturais postas por uma sociedade que ainda não alcançou a democracia plena.

Se acreditamos que a educação escolar tem um papel na democratização nas esferas econômica, social, política e cultural, ela será mais democrática quanto mais for universalizada a todos, assegurando tanto o acesso e a permanência nas séries iniciais, quanto o domínio de conhecimentos básicos e socialmente relevantes e o desenvolvimento das capacidades intelectuais por parte dos alunos.

Exigências dos planos e programas oficiais

A educação escolar é direito de todos os brasileiros como condição de acesso ao trabalho, à cidadania e à cultura. Enquanto tal é dever dos governos garantir o ensino básico a todos, traçar uma política educacional, prover recursos financeiros e materiais para o funcionamento do sistema escolar, administrar e controlar as atividades escolares de modo a assegurar o direito de todas as crianças e jovens receberem um ensino de qualidade e socialmente relevante. Sabemos que em nosso país as coisas não se passam assim, e em todos os lugares a educação escolar do povo tem sido relegada ao segundo plano. Entretanto, os diversos setores organizados da sociedade — organizações e movimentos populares, pais, professores, alunos — têm exigido dos governos o cumprimento das suas obrigações públicas em relação ao atendimento do direito à educação.

Uma das responsabilidades do poder público é a elaboração de planos e programas oficiais de instrução, de âmbito nacional, reelaborados e organizados nos estados e municípios em face de diversidades regionais e locais. Os programas oficiais, à medida que refletem um núcleo comum de conhecimentos escolares, têm um caráter democrático, pois, a par de

serem garantia da unidade cultural e política da nação, levam a assegurar a todos os brasileiros, sem discriminação de classes sociais e de regiões, o direito de acesso a conhecimentos básicos comuns.

Os planos e programas oficiais de instrução constituem, portanto, um outro requisito prévio para o planejamento. A escola e os professores, porém, devem ter em conta que os planos e programas oficiais são diretrizes gerais, são documentos de referência, a partir dos quais são elaborados os planos didáticos específicos. Cabe à escola e aos professores elaborar os seus próprios planos, selecionar os conteúdos, métodos e meios de organização do ensino, em face das peculiaridades de cada região, de cada escola e das particularidades e condições de aproveitamento escolar dos alunos.

A conversão dos planos e programas oficiais em planos de ensino para situações docentes específicas não é uma tarefa fácil, mas é o que assegura a liberdade e autonomia do professor e a adequação do ensino às realidades locais. Além disso, nenhum plano geral, nenhum guia metodológico, nenhum programa oficial tem respostas pedagógicas e didáticas para garantir a organização do trabalho docente em situações escolares concretas.

Na verdade, cabe ao professor, mais que o cumprimento das exigências dos planos e programas oficiais, a tarefa de reavaliá-los tendo em conta objetivos de ensino para a realidade escolar onde trabalha. Conta-se, aqui, com a criatividade, o preparo profissional, os conhecimentos de Didática, de Psicologia, de Sociologia e, especialmente, da disciplina que esse professor leciona e seu significado social nas circunstâncias concretas do ensino.

Condições prévias para a aprendizagem

O planejamento escolar — seja da escola, seja do professor — está condicionado pelo nível de preparo em que os alunos se encontram em relação às tarefas da aprendizagem. Conforme temos reiterado, os conteúdos de ensino são transmitidos para que os alunos os assimilem ativamente e os transformem em instrumentos teóricos e práticos para a

vida prática. Saber em que pé estão os alunos (suas experiências, conhecimentos anteriores, habilidades e hábitos de estudo, nível de desenvolvimento) é medida indispensável para a introdução de conhecimentos novos e, portanto, para o êxito de ação que se planeja.

Em relação aos alunos da escola pública, a verificação das condições potenciais de rendimento escolar depende de um razoável conhecimento dos condicionantes socioculturais e materiais: ambiente social em que vivem, a linguagem usada nesse meio, as condições de vida e de trabalho. Esse conhecimento vai muito além da simples constatação da realidade; deve servir de ponto de apoio pedagógico para o trabalho docente. É preciso que o professor esteja disponível para aprender com a realidade, extrair dos alunos informações sobre a sua vida cotidiana, levá-los a confrontar os seus próprios conhecimentos com a informação embutida nos conteúdos escolares. O fato é que os determinantes sociais e culturais da sua existência concreta influem diretamente na apreensão dos objetos de conhecimento trazidos pelo professor e, portanto, constituem ponto de partida para a assimilação dos conhecimentos sistematizados.

O planejamento da escola e do ensino dependem das condições escolares prévias dos alunos. De nada adianta introduzir matéria nova, se os alunos carecem de pré-requisitos. A introdução de matéria nova ou a consolidação da matéria anterior requerem necessariamente verificar o ponto de preparo em que os alunos se encontram, a fim de garantir a base de conhecimentos — habilidades necessárias para a continuidade da matéria.

Um professor não pode justificar o fracasso dos alunos pela falta de base anterior; o suprimento das condições prévias de aprendizagem deve ser previsto no plano de ensino. Não pode alegar que os alunos são dispersivos; é ele quem deve criar as condições, os incentivos e os conteúdos para que os alunos se concentrem e se dediquem ao trabalho. Não pode alegar imaturidade; todas os alunos dispõem de um nível de desenvolvimento potencial ao qual o ensino deve chegar. Não pode atribuir aos pais o desinteresse e a falta de dedicação dos alunos, muito menos acusar a pobreza como causa do mau desempenho escolar; as desvantagens intelectuais e a própria condição de vida material dos alunos, que dificultam

tam o enfrentamento das tarefas pedidas pela escola, devem ser tomadas como ponto de partida para o trabalho docente.

Princípios e condições de transmissão/assimilação ativa

Este requisito diz respeito ao domínio dos meios e condições de orientação do processo de assimilação ativa nas aulas. O planejamento das unidades didáticas e das aulas deve estar em correspondência com as formas de desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Uma parte importante do plano de ensino é a descrição das situações docentes específicas, com a indicação do que os alunos farão para se envolverem na atividade docente e do que o professor fará para dirigir a atividade cognoscitiva dos alunos em classe. Este assunto já foi desenvolvido em capítulos anteriores.

O plano da escola

O plano da escola é o plano pedagógico e administrativo da unidade escolar, onde se explicita a concepção pedagógica do corpo docente, as bases teórico-metodológicas da organização didática, a contextualização social, econômica, política e cultural da escola, a caracterização da clientela escolar, os objetivos educacionais gerais, a estrutura curricular, diretrizes metodológicas gerais, o sistema de avaliação do plano, a estrutura organizacional e administrativa.

O plano da escola é um guia de orientação para o planejamento do processo de ensino. Os professores precisam ter em mãos esse plano abrangente, não só para uma orientação do seu trabalho, mas para garantir a unidade teórico-metodológica das atividades escolares.

O plano da escola, enquanto orientação geral do trabalho docente, deve ser consensual entre o corpo docente. Pode ser elaborado por um ou mais membros do corpo docente e, em seguida, discutido. O documento final deve ser um produto do trabalho coletivo, expressando os posicionamentos e a prática dos professores. Com efeito, o plano da es-

cola deve expressar os propósitos dos educadores empenhados numa tarefa comum. A não confluência em torno de princípios básicos de ação pode ser nefasta para a ação coletiva na escola, com repercussões negativas na sala de aula.

A seguir, sugerimos um roteiro para a elaboração do plano da escola.

1. Posicionamento sobre as finalidades da educação escolar na sociedade e na nossa escola.
2. Bases teórico-metodológicas da organização didática e administrativa são o nosso entendimento sobre:
 - o tipo de homem que queremos formar;
 - as tarefas da educação geral;
 - o significado pedagógico-didático do trabalho docente: as teorias do ensino e da aprendizagem;
 - as relações entre o ensino e o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos;
 - o sistema de organização e administração da escola.
3. Caracterização econômica, social, política e cultural do contexto em que está inserida a nossa escola:
 - panorama geral do contexto;
 - aspectos principais desse contexto que incidem no processo ensino-aprendizagem.
4. Características socioculturais dos alunos:
 - origem social e condições materiais de vida;
 - aspectos culturais: concepção de mundo, práticas de criação e educação das crianças, motivações e expectativas profissionais, linguagem, recreação, meios de comunicação etc.;
 - características psicológicas de cada faixa etária em termos de aprendizagem e desenvolvimento.
5. Objetivos educacionais gerais da escola quanto à(s):
 - aquisição de conhecimentos e habilidades;
 - capacidades a serem desenvolvidas;
 - atitudes e convicções.

6. Diretrizes gerais para a elaboração do plano de ensino:
 - sistema de matérias — estrutura curricular;
 - critérios de seleção de objetivos e conteúdos;
 - diretrizes metodológicas gerais e formas de organização do ensino;
 - sistemática de avaliação.
7. Diretrizes quanto à organização e à administração:
 - estrutura organizacional da escola;
 - atividades coletivas do corpo docente: reuniões pedagógicas, conselho de classe, atividades comuns;
 - calendário e horário escolar;
 - sistema de organização de classes;
 - sistema de acompanhamento e aconselhamento dos alunos;
 - sistema de trabalho com os pais;
 - atividades extraclasse: biblioteca, grêmio estudantil, esportes, festas, recreação, clubes de estudo, visitas a instituições e locais da cidade;
 - sistema de aperfeiçoamento profissional do pessoal docente e administrativo;
 - normas gerais de funcionamento da vida coletiva: relações internas na escola e na sala de aula.

O plano de ensino

O plano de ensino é um roteiro organizado das unidades didáticas para um ano ou semestre. É denominado também plano de curso ou plano de unidades didáticas e contém os seguintes componentes: justificativa da disciplina em relação aos objetivos da escola; objetivos gerais; objetivos específicos, conteúdo (com a divisão temática de cada unidade); tempo provável e desenvolvimento metodológico (atividades do professor e dos alunos). Sua elaboração pode ser apresentada de acordo com o quadro da página seguinte.

PLANO DE ENSINO (ANUAL/SEMESTRAL)			
Disciplina: Série: Ano: no semestre: Nº de aulas no ano: Professor:			
Justificativa da disciplina (uma ou mais páginas) Objetivos gerais:			
Objetivos específicos	Conteúdos	Nº de aulas	Desenvolvimento metodológico
	Unidade I 1) 2) 3) 4) Unidade II 1) 2) 3)		
Bibliografia (do professor): Livro adotado para estudo dos alunos:			

Justificativa da disciplina

Este tópico do plano de ensino deve responder à seguinte pergunta: qual a importância e o papel da matéria de ensino no desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos? Em outras palavras, para que serve ensinar tal matéria? O estudante do curso de Habilitação ao Magistério precisa saber responder a esta questão.

A justificativa pode ser iniciada com considerações sobre as funções sociais e pedagógicas da educação escolar na nossa sociedade, tendo em vista explicitar os objetivos que desejamos alcançar no trabalho docente com os alunos. Em seguida, descrevem-se brevemente os conteúdos básicos da disciplina para indicar para que serve o que se vai ensinar. Com isso se vão definindo os objetivos prioritários, tendo em vista a sua relevância social, política, profissional e cultural. Finalmente, trata-se de explicitar as formas metodológicas para atingir os objetivos, com base nos princípios didáticos gerais e no método próprio de cada disciplina, tendo em vista a assimilação ativa dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos.

Em resumo, a justificativa da disciplina responderá a três questões básicas do processo didático: o porquê, o para quê e o como. Este primeiro passo facilitará enormemente nos passos seguintes da elaboração do plano.

Delimitação dos conteúdos

No passo anterior foram explicitados os objetivos do ensino da matéria, ainda que de forma mais geral. Para que possamos definir objetivos específicos, que, na verdade, são já os resultados esperados da aquisição de conhecimentos e habilidades (ainda que fixados de antemão), devemos delimitar os conteúdos por unidades didáticas, com a divisão temática de cada uma.

Unidades didáticas são o conjunto de temas inter-relacionados que compõem o plano de ensino para uma série. Cada unidade didática contém um tema central do programa, detalhado em tópicos.

Uma unidade didática tem como características: formar um todo homogêneo de conteúdos em torno de uma ideia central; ter uma relação significativa entre os tópicos a fim de facilitar o estudo dos alunos; ter um caráter de relevância social, no sentido de que os conteúdos se tornem "vivos" na experiência social concreta dos alunos.

A seleção e organização dos conteúdos passam por determinados requisitos e critérios, bem como pela especificidade da matéria. Devemos

lembrar-nos de que os conteúdos não consistem apenas de conhecimentos, mas também de habilidades, capacidades, atitudes e convicções.

O procedimento mais simples de organização do conjunto das unidades didáticas do plano é o seguinte:

- a) Tendo em mente sua concepção de educação e escola, seu posicionamento sobre os objetivos sociais e pedagógicos do processo de ensino e, ainda, seu posicionamento e conhecimento em relação à disciplina que leciona, o professor começa a elaborar o programa. Para isso deve consultar o programa oficial da matéria (recomendado pelo estado ou município), o livro didático escolhido e outros livros de consulta.
- b) O programa ou conteúdos para a série é inicialmente dividido em unidades didáticas (como se fossem capítulos de um livro), cada uma com seus respectivos tópicos. A primeira versão é o levantamento geral de temas que podem ser trabalhados. Uma segunda versão será necessária para adequar o programa ao nível de preparo dos alunos, às condições concretas de desenvolvimento das aulas, aos objetivos gerais do ensino da matéria, à continuidade do programa desenvolvido na série anterior e, finalmente, ao tempo disponível.
- c) Concluída a segunda versão, o professor terá um conjunto de unidades didáticas para um ano ou semestre e o número de aulas para cada uma. Fará então uma última checagem para verificar:
 - se as unidades formam um todo homogêneo e lógico;
 - se as unidades realmente contêm o conteúdo básico essencial em relação às condições de aprendizagem dos alunos e à exigência de consolidação da matéria assimilada;
 - se o tempo provável de desenvolvimento de cada unidade é realista em relação ao que dissemos no item anterior;
 - se os tópicos de cada unidade realmente possibilitam o entendimento da ideia central contida nessa unidade;
 - se os tópicos de cada unidade podem ser transformados em tarefas de estudo para os alunos e em objetivos de conhecimentos e habilidades.

Resumindo: o conteúdo (ou programa) da disciplina é selecionado e organizado em unidades didáticas, estas subdivididas em tópicos. A principal virtude de uma unidade didática é que os seus tópicos não são simplesmente itens de subdivisão do assunto, mas conteúdos problematizados em função dos objetivos e do desenvolvimento metodológico.

Quanto mais cuidadosamente for formulado o conjunto de unidades, mais facilmente o professor poderá extrair delas os objetivos específicos, os métodos e procedimentos de ensino.

A respeito da seleção e dos critérios de seleção de conteúdos, consultar o Capítulo 5.

Os objetivos específicos

Ao escrever a justificativa da disciplina, o professor traçou a orientação geral do seu plano explicitando a importância e o seu papel no conjunto do plano da escola, o que espera que os alunos assimilem após o estudo da disciplina e as formas para atingir esse propósito. Agora, partindo dos conteúdos, fixará os objetivos específicos, ou seja, os resultados a obter do processo de transmissão-assimilação ativa de conhecimentos, conceitos, habilidades.

Uma vez redigidos, os objetivos específicos vão direcionar o trabalho docente tendo em vista promover a aprendizagem dos alunos. Passam, inclusive, a ter força para a alteração dos conteúdos e métodos. Na redação, o professor transformará tópicos das unidades numa proposição (afirmação) que expresse o resultado esperado e que deve ser atingido por todos os alunos ao término daquela unidade didática.

Os resultados são *conhecimentos* (conceitos, fatos, princípios, teorias, interpretações, ideias organizadas etc.) e *habilidades* (o que deve aprender para desenvolver suas capacidades intelectuais: organizar seu estudo ativo e independente; aplicar fórmulas em exercícios; observar, coletar e organizar informações sobre determinado assunto; raciocinar com dados da realidade; formular hipóteses; usar materiais e instrumentos dirigidos pela aprendizagem da matéria, como dicionários, mapas, régua etc.).

Na redação dos objetivos específicos, o professor pode indicar também as *atitudes e convicções* em relação à matéria, ao estudo, ao relacionamento humano, à realidade social (atitude científica, consciência crítica,

responsabilidade, solidariedade etc.). Embora dificilmente possam ser transformados em proposições expressando resultados, esses itens fazem parte dos objetivos e tarefas docentes.

Formular objetivos é uma tarefa que consiste, basicamente, em descrever os conhecimentos a serem assimilados, as habilidades, hábitos e atitudes a serem desenvolvidos, ao término do estudo de certos conteúdos de ensino. Objetivos refletem, pois, a estrutura do conteúdo da matéria. Devem ser redigidos com clareza, expressando o que o aluno deve aprender. Devem ser realistas, isto é, expressar resultados de aprendizagem realmente possíveis de serem alcançados no tempo que se dispõe e nas condições em que se realiza o ensino. Evidentemente, sua formulação e seu conteúdo devem corresponder à capacidade de assimilação dos alunos, conforme a sua idade e nível de desenvolvimento mental. Estas orientações são importantes de serem levadas em conta, pois o que importa é menos a redação formal e muito mais a sua utilidade para motivar e encaminhar a atividade dos alunos.

Vejamos alguns exemplos de redação de objetivos:

- No conteúdo sobre relação entre os seres vivos e o ambiente:
 - Observar e identificar, numa certa área da escola ou próxima dela, tipos de seres vivos conforme diferentes habitats em que são encontrados: no solo, no ar, em troncos podres, debaixo de pedras e outros.
 - Após diferenciar os elementos que compõem o ambiente de uma determinada região, explicar os seus diversos efeitos sobre os seres vivos.
 - Dar exemplos da influência do ambiente sobre os seres vivos e da interferência do homem sobre o ambiente.
- No conteúdo sobre unidades de medida:
 - Relacionar unidades de medida (comprimento, massa, volume, tempo, valor) aos tipos de objetos medidos.
 - Saber aplicar adequadamente essas medidas em várias situações sociais reais (uso do metro, do quilo, da dúzia etc.)
- No conteúdo sobre concordância verbal:
 - Relacionar corretamente sujeito, verbo e complementos, sabendo fazer uso da norma prática de concordância verbal, em que o verbo deve concordar com o sujeito em número e pessoa.

- No conteúdo sobre multiplicação:
 - Resolver problemas de multiplicação de um número com três algarismos por outro com dois algarismos.
- Em conteúdos de Estudos Sociais:
 - Explicar por que os serviços de atendimento às necessidades da população (saúde, educação, transportes etc.) são direitos do cidadão e obrigação dos órgãos públicos.
 - Após o estudo sobre atividades econômicas básicas, os alunos deverão explicar a interdependência entre agricultura, indústria e comércio, dando vários exemplos.
 - Ajudar o aluno na compreensão das mudanças que o tempo provoca nas pessoas, comparando a sequência de fatos da sua própria experiência de vida (linha do tempo) com a de amigos de idades diferentes, com a da vida da professora, dos pais etc.

Nestes exemplos, pode-se verificar que os objetivos se referem a operações mentais simples (definir, listar, identificar, reconhecer, usar, aplicar, reproduzir) e operações mais complexas (comparar, relacionar, analisar, justificar, diferenciar etc.). Embora a preocupação do professor deva ser a de formular um objetivo com suficiente clareza para ser compreensível a ele próprio e pelos alunos, sem necessidade de prender-se à sua "forma" de redação, há alguns verbos que o ajudam a explicitar com mais precisão o que ele espera da atividade de estudo dos alunos. Por exemplo: apontar (num gráfico, num mapa), localizar, desenhar, nomear, destacar, distinguir, demonstrar, classificar, utilizar, organizar, listar, mencionar, formular etc.

Cabe uma observação sobre os chamados *objetivos formativos*, que são os referentes a atitudes, convicções, valores. Há expectativas do professor de que os alunos vão formando traços de personalidade e de caráter, que tenham uma postura diante da vida, que formem atitudes positivas em relação ao estudo etc. Tais expectativas podem ser transformadas em objetivos, mas o professor deve ter em mente que eles não se alcançam de imediato e sua comprovação não pode ser constatada objetivamente. São projeções futuras de objetivos cuja consecução se vai dando ao longo do processo, inclusive com a cooperação de todos os demais professores.

Desenvolvimento metodológico

O desenvolvimento metodológico é o componente do plano de ensino que dará vida aos objetivos e conteúdos. Indica o que o professor e os alunos farão no desenrolar de uma aula ou conjunto de aulas.

Devemos lembrar que no processo de ensino há duas facetas indissociáveis: a assimilação de novos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos, a segunda realizando-se no transcurso da primeira, sob a direção do professor.

A força motriz do processo de ensino é a contradição entre as exigências de assimilação do saber sistematizado e as condições internas de atividade mental e prática dos alunos (manifestadas nos seus conhecimentos já disponíveis, nas suas experiências de vida e no seu desenvolvimento intelectual). Os objetivos e conteúdos organizados pelo professor devem contribuir para o desenvolvimento intelectual dos alunos por meio de tarefas que suscitem sua atividade mental e prática. Não é suficiente, pois, "passar" a matéria; é preciso que a matéria se converta em problemas e indagações para os alunos. A função deste componente do plano de ensino, o desenvolvimento metodológico, é articular objetivos e conteúdos com métodos e procedimentos de ensino que provoquem a atividade mental e prática dos alunos (resolução de situações-problemas, trabalhos de elaboração mental, discussões, resolução de exercícios, aplicação de conhecimentos e habilidades em situações distintas das trabalhadas em classe etc.).

O desenvolvimento metodológico de objetivos e conteúdos estabelece a linha que deve ser seguida no ensino (atividade do professor) e na assimilação (atividade do aluno) da matéria de ensino. Ao preencher este item do plano de ensino, o professor estará respondendo às seguintes questões: que atividades os alunos deverão desenvolver para assimilar este assunto da matéria, tendo em vista os objetivos? Que atividades o professor deve desenvolver de forma a dirigir sistematicamente as atividades dos alunos adequadas à matéria e aos objetivos?

A primeira tarefa é verificar os objetivos e a matéria a ser ensinada, pois eles determinarão os métodos e procedimentos, bem como os recursos de ensino a lançar mão. Em seguida devem ser especificadas as ações docentes e discentes (do professor e do aluno) correspondentes a cada passo da sequência de desenvolvimento de uma aula ou conjunto de aulas.

Conforme estudamos no Capítulo 9, a aula pode ter a seguinte sequência: introdução, desenvolvimento e aplicação.

Introdução e preparação do conteúdo

São atividades que visam a reação favorável dos alunos ao conteúdo. Pode-se fazer uma apresentação global do tema, a fim de aproximá-lo do interesse dos alunos. Os alunos devem estar informados dos objetivos, formas de trabalho, duração, material de estudo que será utilizado, quando serão dados exercícios de avaliação etc. As atividades desta fase podem ser: conversa dirigida sobre; perguntas sobre; observação de; demonstração do tema através de ilustrações (jornais, objetos, cartazes, revistas, gráficos), leitura individual de um texto. A escolha de métodos e procedimentos depende do conhecimento da matéria, da criatividade do professor e de cada situação concreta.

Desenvolvimento ou estudo do conteúdo

É a fase da assimilação e sistematização do objeto de estudo, visando o máximo de compreensão e elaboração interna por parte do aluno. As atividades podem ser: exposição oral pelo professor, conversa, trabalho independente dos alunos, estudo dirigido, exercícios de compreensão de texto, trabalho em grupos, exercícios de solução de problemas. Convém que em qualquer atividade escolhida esteja presente a ideia dominante (a pergunta central) da unidade. Ao elaborar este item do plano não basta o professor citar as atividades, mas mencionar o conteúdo das atividades. Exemplo: *Resolver os seguintes exercícios, Estudo dirigido sobre, No estudo do meio observar os seguintes aspectos.*

Aplicação

É a fase de consolidação, que revisa cada tópico da unidade remetendo à pergunta central. As atividades aqui têm o sentido de reforço:

exercícios de fixação, organização de resumos, depoimentos orais, elaboração de quadro síntese da matéria, tarefas de aplicação dos conhecimentos a situações novas, debates. O significado mais importante desta fase é a consolidação de conhecimentos e habilidades para início de uma nova unidade didática.

O conteúdo de uma unidade didática e seu desenvolvimento metodológico estão exemplificados no quadro a seguir.

CONTEÚDO	DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO																										
Unidade III — O que são os seres vivos.	Pedir aos alunos que cite nomes de plantas, animais, objetivos. A professora irá anotando os nomes no quadro-negro.																										
1. Os seres vivos nascem, crescem, se reproduzem e morrem.	Os alunos deverão separar, dentre os elementos citados, os que nascem, crescem, se reproduzem e morrem. A professora explicará o que são os seres vivos. Os alunos devem repetir a definição, dar novos exemplos. A professora dirigirá perguntas a diversos alunos, individualmente. Construir, com os alunos, uma tabela de seres vivos e seres não vivos assim:																										
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>SERES VIVOS</th> <th>SERES NÃO VIVOS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Animais</td> <td>Plantas</td> </tr> <tr> <td>Cachorro</td> <td>Bananeira</td> </tr> <tr> <td>Peixe</td> <td>Árvore</td> </tr> <tr> <td>Gato</td> <td>Legumes</td> </tr> <tr> <td>Galinha</td> <td>Laranjeira</td> </tr> <tr> <td>etc.</td> <td>Hortaliças</td> </tr> <tr> <td></td> <td>etc.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Pedra</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Caderno</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Carteira</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Sapato</td> </tr> <tr> <td></td> <td>etc.</td> </tr> </tbody> </table>	SERES VIVOS	SERES NÃO VIVOS	Animais	Plantas	Cachorro	Bananeira	Peixe	Árvore	Gato	Legumes	Galinha	Laranjeira	etc.	Hortaliças		etc.		Pedra		Caderno		Carteira		Sapato		etc.
SERES VIVOS	SERES NÃO VIVOS																										
Animais	Plantas																										
Cachorro	Bananeira																										
Peixe	Árvore																										
Gato	Legumes																										
Galinha	Laranjeira																										
etc.	Hortaliças																										
	etc.																										
	Pedra																										
	Caderno																										
	Carteira																										
	Sapato																										
	etc.																										
2. Há uma dependência entre os seres vivos e a alimentação.	<i>Reforço:</i> recordar a definição, fazer uma síntese do tópico, dizer nomes de seres e pedir aos alunos para identificarem como vivos e não vivos. As crianças devem reproduzir a tabela no caderno.																										
3. Precisamos conservar a flora e a fauna.																											

(Adaptado do *Programa de 1º Grau — 2ª Série*. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo/ Departamento de Planejamento e Orientação, São Paulo, 1985.)

O plano de aula

No Capítulo 9 tratamos detalhadamente dos passos ou fases de desenvolvimento de uma aula ou conjunto de aulas. Vimos que a aula é a forma predominante de organização do processo de ensino. E na aula que organizamos ou criamos as situações docentes, isto é, as condições e meios necessários para que os alunos assimilem ativamente conhecimentos, habilidades e desenvolvam suas capacidades cognitivas. Vimos, também, que uma das principais qualidades profissionais do professor é estabelecer uma ponte de ligação entre as tarefas cognitivas (objetivos e conteúdos) e as capacidades dos alunos para enfrentá-las, de modo que os objetivos da matéria sejam transformados em objetivos dos alunos.

O plano de aula é um detalhamento do plano do ensino. As unidades e subunidades (tópicos) que foram previstas em linhas gerais são agora especificadas e sistematizadas para uma situação didática real. A preparação de aulas é uma tarefa indispensável e, assim como o plano de ensino, deve resultar num documento escrito que servirá não só para orientar as ações do professor como também para possibilitar constantes revisões e aprimoramentos de ano para ano. Em todas as profissões o aprimoramento profissional depende da acumulação de experiências conjugando a prática e a reflexão criteriosa sobre ela, tendo em vista uma prática constantemente transformada para melhor.

Na elaboração de plano de aula, deve-se levar em consideração, em primeiro lugar, que a aula é um período de tempo variável. Dificilmente completamos numa só aula o desenvolvimento de uma unidade ou tópico de unidade, pois o processo de ensino e aprendizagem se compõe de uma sequência articulada de fases: preparação e apresentação de objetivos, conteúdos e tarefas; desenvolvimento da matéria nova; consolidação (fixação, exercícios, recapitulação, sistematização); aplicação; avaliação. Isso significa que devemos planejar não uma aula, mas um conjunto de aulas.

Na preparação de aulas, o professor deve reler os objetivos gerais da matéria e a sequência de conteúdos do plano de ensino. Não pode esquecer que cada tópico novo é uma continuidade do anterior; é necessário, assim, considerar o nível de preparação inicial dos alunos para a matéria nova.

Deve, também, tomar o tópico da unidade a ser desenvolvido e desdobrá-lo numa seqüência lógica, na forma de conceitos, problemas, ideias. Trata-se de organizar um conjunto de noções básicas em torno de uma ideia central, formando um todo significativo que possibilite ao aluno uma percepção clara e coordenada do assunto em questão. Ao mesmo tempo em que são listadas as noções, conceitos, ideias e problemas, é feita a previsão do tempo necessário. A previsão do tempo, nesta fase, ainda não é definitiva, pois poderá ser alterada no momento de detalhar o desenvolvimento metodológico da aula.

Em relação a cada tópico, o professor redigirá um ou mais objetivos específicos, tendo em conta os *resultados esperados* da assimilação de conhecimentos e habilidades (fatos, conceitos, ideias, relações, métodos e técnicas de estudo, princípios, atitudes etc.). Estabelecer os objetivos é uma tarefa tão importante que deles vão depender os métodos e procedimentos de transmissão e assimilação dos conteúdos e as várias formas de avaliação (parciais e finais).

O desenvolvimento metodológico será desdobrado dos seguintes itens, para cada assunto novo: preparação e introdução do assunto; desenvolvimento e estudo ativo do assunto; sistematização e aplicação; tarefas de casa. Em cada um desses itens são indicados os métodos, procedimentos e materiais didáticos, isto é, o que professor e alunos farão para alcançar os objetivos. Para isso, deve-se consultar o Capítulo 9.

Em cada um dos itens mencionados, o professor deve prever formas de verificação do rendimento dos alunos. Precisa lembrar que a avaliação é feita *no início* (o que o aluno sabe antes do desenvolvimento de matéria nova), *durante* e *no final* de uma unidade didática. A avaliação deve conjugar variadas formas de verificação, podendo ser *informal*, para fins de diagnóstico e acompanhamento do progresso dos alunos, e *formal*, para fins de atribuição de notas ou conceitos. Para isso, consultar o Capítulo 8.

Os momentos didáticos do desenvolvimento metodológico não são rígidos. Cada momento terá duração de tempo de acordo com o conteúdo, com o nível de assimilação dos alunos. Às vezes ocupar-se-á mais tempo com a exposição oral da matéria, em outras, com o estudo da matéria. Outras vezes, ainda, tempo maior pode ser dedicado a exercícios de fixação e consolidação. Por exemplo, pode acontecer que os alunos

dominem perfeitamente os conhecimentos e habilidades necessários para enfrentar a matéria nova; nesse caso, a preparação e introdução do tema pode ser mais breve. Entretanto, se os alunos não dispõem de pré-requisitos bem consolidados, a decisão do professor deve ser outra, gastando-se mais tempo para garantir uma base inicial de preparo através de recapitulação, pré-teste de sondagem, exercícios.

No desenvolvimento metodológico pode-se destacar aulas com finalidades específicas: aula de exposição oral da matéria (com os devidos cuidados que já assinalamos no Capítulo 7), aula de discussão ou de trabalho em grupo, aula de estudo dirigido individual, aula de demonstração prática ou estudo do meio, aula de exercícios, aula de recapitulação, aula de verificação para avaliação.

O professor consciencioso deverá fazer uma avaliação da própria aula. Sabemos que o êxito dos alunos não depende unicamente do professor e de seu método de trabalho, pois a situação docente envolve muitos fatores de natureza social, psicológica, o clima geral da dinâmica da escola etc. Entretanto, o trabalho docente tem um peso significativo ao proporcionar condições efetivas para o êxito escolar dos alunos. Ao fazer a avaliação das aulas, convém ainda levantar questões como estas: Os objetivos e conteúdos foram adequados à turma? O tempo de duração da aula foi adequado? Os métodos e técnicas de ensino foram variados e oportunos para suscitar a atividade mental e prática dos alunos? Foram feitas verificações de aprendizagem no decorrer das aulas (informais e formais)? O relacionamento professor-aluno foi satisfatório? Houve uma organização segura das atividades, de modo a ter garantido um clima de trabalho favorável? Os alunos realmente consolidaram a aprendizagem da matéria, num grau suficiente para introduzir matéria nova? Foram propiciadas tarefas de estudo ativo e independente dos alunos?

Exemplo de um plano de aula:

Escola: _____	Disciplina: Português	Data: _____
Série: 2ª	PROFESSOR(A): _____	
UNIDADE DIDÁTICA: Expressão oral, leitura e escrita (Texto: "O Domador de Monstros" — Ana Maria Machado)		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	Nº DE AULAS
1. Expressão de opiniões e sentimentos por meio da fala, gestos, mímica.	1. Expressão verbal e não verbal.	120 min
2. Compreensão do texto escrito.	2. Leitura silenciosa e comentários.	
3. Expressão verbal de experiências.	3. Expressão verbal.	
		DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO
		<ul style="list-style-type: none"> • Conversar com as crianças sobre estórias e figuras de monstros que conhecem (TV, revistas, figurinhas etc.). Pedir que expressem com gestos como imaginam monstros. • Pedir que contem alguma estória de monstros. • Indagar o que acham dos monstros (assustam? dão medo? dão vontade de rir? será que existem mesmo? etc.). • Conversar sobre o título do texto, "O Domador de Monstros". Como será a estória? Quem será o domador? Como será esse monstro? O domador conseguirá domar o monstro? Etc. • Pedir leitura silenciosa do texto. (A professora esclarecerá dúvidas sobre o vocabulário se solicitada pelos alunos.) • Após a leitura silenciosa, indagar às crianças: quem é o domador de monstros? O que o domador sentiu? O que acham do modo como Sérgio enfrentou o monstro? Por que o monstro da parede se assustou e foi embora? Como imaginam o monstro (representar com gestos e sons)? Já aconteceu isso com alguém?

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	Nº DE AULAS	DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO
4. Leitura em voz alta com expressividade.	4. Leitura oral.		<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar a conversação: quando se formam sombras? Por que aparecem? Já utilizaram o corpo ou objetos para projetar sombras? Que figuras foram formadas? Já tiveram medo como Sérgio? Como foi? • Pedir leitura oral: <ul style="list-style-type: none"> – do trecho que acharam mais interessante; – do diálogo de Sérgio com monstro; – do final da estória. (Se necessário, a professora pode ler uma vez, antes de os alunos lerem.) • Pedir aos alunos que escrevam outro final para a história, outra forma de enfrentar o monstro. Poderão introduzir outro personagem, se quiserem. • Pedir que façam desenhos de monstros. • Reproduzir o texto em quadrinhos (a história do texto ou a história com outro final). (Obs.: As três últimas tarefas podem ser feitas em casa ou em outra aula.)
5. Compreensão do texto escrito e dar asas à imaginação.	5. Expressão escrita.		

O DOMADOR DE MONSTROS

Ana Maria Machado

Era uma vez um menino chamado Sérgio. Uma noite, antes de dormir, ele ficou olhando as manchas que as sombras das árvores lá de fora iam formando na parede do quarto.

Sérgio ficou com medo. Para espantar o medo, o jeito era conversar com o monstro:

— Se ficar me olhando assim, eu chamo um monstro mais feito ainda para te assustar.

Mas o monstro da parede nem ligou. Então Sérgio avisou:

— Aí vem um monstro de um olho só, duas bocas, três chifres, quatro trombas, cinco umbigos, seis línguas, sete rabos, oito corcovas, nove pernas, dez cores, onze caretas, doze sorrisos, treze risadinhas, quatorze gargalhadas, quinze cambalhotas...

E Sérgio ria tanto que nem conseguiu falar direito. Aí o monstro da parede se assustou com todas as palhaçadas e foi embora.

Sugestões para tarefas de estudo

Perguntas para o trabalho independente dos alunos

- Qual a importância política e pedagógica do planejamento de ensino?
- Explicar cada uma das características do planejamento.
- Quais as funções do planejamento escolar?
- Como os objetivos e tarefas da escola democrática devem refletir-se no planejamento?
- Como devemos articular os planos e programas oficiais no plano de ensino?
- De que forma o plano de ensino e o plano de aula se conjugam com as condições socioculturais e individuais dos alunos?
- Por que é importante o plano da escola?
- Descrever os elementos que compõem o plano de ensino e o plano de aula.

Temas para aprofundamento de estudos

- Dividir os alunos em pequenos grupos, conforme as disciplinas do ensino de 1º grau (Português, Matemática, História etc.) para a elaboração da justificativa da disciplina.
- Verificar em escolas da cidade como é feito o planejamento de ensino, se há plano da escola, planos de ensino, se os professores recorrem ao plano de ensino ou não.
- Coletar exemplares de planos de ensino para estudo e análise.

Temas para redação

- A prática do planejamento escolar e a realidade social.
- Planejamento escolar e a ação pedagógica crítica e transformadora.

- Planejamento de ensino entre a escola e o contexto social.
- Planejamento e ação integrada do corpo docente.

Exercícios de aplicação

- Elaboração de planos de ensino e planos de aulas.
- Construção de programas por séries.
- Tomar capítulos (unidades) de livros didáticos e preparar o seu desenvolvimento metodológico para um conjunto de aulas.

Bibliografia complementar

- BALZAN, Newton C. Supervisão e didática. In: ALVES, Nilda et al. (orgs.). *Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.
- ENRICONNE, Délcia et al. *Ensino — Revisão crítica*. Porto Alegre: Sagra, 1988.
- FUSARI, José C. O planejamento educacional e a prática dos educadores. *Revista da Aned*, São Paulo, n. 8, 1984, p. 33-35.
- LIBÁNEO, José C. *A democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola, 1987.
- LUCKESI, Cipriano C. Elementos para uma didática no contexto de uma pedagogia para a transformação. *Anais da III CBE*. São Paulo: Loyola, 1984.
- PIMENTA, Selma G. A organização do trabalho na escola. *Revista da Aned*, São Paulo, n. 11, 1986, p. 29-36.
- RAYS, Osvaldo A. *Planejamento de ensino: um ato político-pedagógico*. IV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife, 1986. (Mimeo.)
- SÃO PAULO. Secretaria de Educação Municipal — Departamento de Planejamento e Orientação. *Programa do 1º Grau*. São Paulo, 1985.
- VEIGA, Ilma P. A. (org.). *Repensando a didática*. São Paulo: Papirus, 1988.
- VIANNA, Ilca O. de A. *Planejamento participativo na escola: um desafio ao educador*. São Paulo: FPU, 1986.

Capítulo 11

Relações professor-aluno na sala de aula

As relações entre professores e alunos, as formas de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações na sala de aula fazem parte das condições organizativas do trabalho docente, ao lado de outras que estudamos.

A interação professor-alunos é um aspecto fundamental da organização da "situação didática", tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino: a transmissão e assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades. Entretanto, esse não é o único fator determinante da organização do ensino, razão pela qual ele precisa ser estudado em conjunto com outros fatores, principalmente a forma de aula (atividade individual, atividade coletiva, atividade em pequenos grupos, atividade fora da classe etc.).

Podemos ressaltar dois aspectos da interação professor-alunos no trabalho docente: o aspecto cognoscitivo (que diz respeito a formas de comunicação dos conteúdos escolares e às tarefas escolares indicadas aos alunos) e o aspecto socioemocional (que diz respeito às relações pessoais entre professor e aluno e às normas disciplinares indispensáveis ao trabalho docente).

Trataremos, neste capítulo, dos seguintes temas:

- aspectos cognoscitivos da interação professor-aluno;
- aspectos socioemocionais;
- a disciplina.

Aspectos cognoscitivos da interação

Entendemos por cognoscitivo o processo ou o movimento que transcorre no ato de ensinar e no ato de aprender, tendo em vista a transmissão e assimilação de conhecimentos. Nesse sentido, ao ministrar aulas, o professor sempre tem em vista tarefas cognoscitivas colocadas aos alunos: objetivos da aula, conteúdos, problemas, exercícios. Os alunos, por sua vez, dispõem de um grau determinado de potencialidades cognoscitivas conforme o nível de desenvolvimento mental, idade, experiências de vida, conhecimentos já assimilados etc.

O trabalho docente se caracteriza por um constante vaivém entre as tarefas cognoscitivas colocadas pelo professor e o nível de preparo dos alunos para resolverem as tarefas. Para isso o professor deve cuidar de apresentar os objetivos, os temas de estudo e as tarefas numa forma de comunicação compreensível e clara. Deve esforçar-se em formular perguntas e instruções verbais que os alunos possam entender. Não se espera que haja pleno entendimento entre professor e alunos, mesmo porque a situação pedagógica é condicionada por outros fatores. Mas as formas adequadas de comunicação concorrem positivamente para a interação professor-aluno.

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem, também, para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades. Esta é uma das funções da avaliação diagnóstica.

Para atingir satisfatoriamente uma boa interação no aspecto cognoscitivo, é preciso levar em conta: o manejo dos recursos da linguagem (variar o tom de voz, falar com simplicidade sobre temas complexos); conhecer bem o nível de conhecimentos dos alunos; ter um bom plano de aula e objetivos claros; explicar aos alunos o que se espera deles em relação à assimilação da matéria.

Além dessas exigências, é indispensável que o professor use corretamente a Língua Portuguesa, procurando não falar errado, pois isto se reflete na incorreção da linguagem dos alunos, prejudicando a aprendizagem.

Aspectos socioemocionais

Os aspectos socioemocionais se referem aos vínculos afetivos entre professor e alunos, como também às normas e exigências objetivas que regem a conduta dos alunos na aula (disciplina). Não estamos falando da afetividade do professor para com determinados alunos, nem de amor pelas crianças. A relação maternal ou paternal deve ser evitada, porque a escola não é um lar. Os alunos não são nossos sobrinhos e muito menos filhos. Na sala de aula o professor se relaciona com o grupo de alunos. Ainda que o professor necessite atender um aluno em especial ou que os alunos trabalhem individualmente, a interação deve estar voltada para a atividade de todos os alunos em torno dos objetivos e do conteúdo da aula.

Nesse sentido, o professor precisa aprender a combinar severidade e respeito. Conforme estudamos anteriormente, o processo de ensino consiste ao mesmo tempo da direção da aprendizagem e de orientação da atividade autônoma e independente dos alunos. Cabe ao professor controlar esse processo, estabelecer normas, deixando bem claro o que espera dos alunos.

Na sala de aula o professor exerce uma autoridade, fruto de qualidades intelectuais, morais e técnicas. Ela é um atributo da condição profissional do professor e é exercida como um estímulo e ajuda para o desenvolvimento independente dos alunos. O professor estabelece objetivos sociais e pedagógicos, seleciona e organiza os conteúdos, escolhe métodos, organiza a classe. Entretanto, essas ações docentes devem orientar os alunos para que respondam a elas como sujeitos ativos e independentes. A autoridade deve fecundar a relação educativa e não cerceá-la.

Autoridade e autonomia são dois polos do processo pedagógico. A autoridade do professor e a autonomia dos alunos são realidades aparentemente contraditórias mas, de fato, complementares. O professor representa a sociedade, exercendo um papel de mediação entre o indivíduo e a sociedade. O aluno traz consigo a sua individualidade e liberdade. Entretanto, a liberdade individual está condicionada pelas exigências grupais e pelas exigências da situação pedagógica, implicando a responsabilidade. Nesse sentido, a liberdade é o fundamento da autoridade e a responsabilidade é a síntese da autoridade e da liberdade.

Do ponto de vista das relações entre autoridade e autonomia, a interação professor-aluno não está livre de conflitos ou deformações. Em

nome da autoridade, o professor se apresenta com superioridade, faz imposições descabidas, humilha os alunos. Tais formas de autoritarismo — a exacerbação da autoridade — não são educativas, pois não contribuem para o crescimento dos alunos. O professor autoritário não exerce a autoridade a serviço do desenvolvimento da autonomia e independência dos alunos. Transforma uma qualidade inerente à condição do profissional professor numa atitude personalista.

A disciplina na classe

Uma das dificuldades mais comuns enfrentadas pelo professor é o que se costuma chamar de "controle da disciplina". Dizendo assim, dá a impressão de que existe uma chave milagrosa que o professor manipula para manter a disciplina. Não é assim. A disciplina da classe está diretamente ligada ao estilo da prática docente, ou seja, à autoridade profissional, moral e técnica do professor. Quanto maior a autoridade do professor (no sentido que mencionamos), mais os alunos darão valor às suas exigências.

A autoridade profissional se manifesta no domínio da matéria que ensina e dos métodos e procedimentos de ensino, no tato em lidar com a classe e com as diferenças individuais, na capacidade de controlar e avaliar o trabalho dos alunos e o trabalho docente.

A autoridade moral é o conjunto das qualidades de personalidade do professor: sua dedicação profissional, sensibilidade, senso de justiça, traços de caráter.

A autoridade técnica constitui o conjunto de capacidades, habilidades e hábitos pedagógico-didáticos necessários para dirigir com eficácia a transmissão e assimilação de conhecimentos aos alunos. A autoridade técnica se manifesta na capacidade de empregar com segurança os princípios didáticos e o método didático da matéria, de modo que os alunos compreendam e assimilem os conteúdos das matérias e sua relação com a atividade humana e social, apliquem os conhecimentos na prática e desenvolvam capacidades e habilidades de pensarem por si próprios. Um professor competente se preocupa em dirigir e orientar a atividade mental dos alunos, de modo que cada um deles seja um sujeito consciente, ativo e autônomo.

A disciplina da classe depende do conjunto dessas características do professor, que lhe permitem organizar o processo de ensino. Entre os requisitos para uma boa organização do ensino destacam-se:

- um bom plano de aula, onde estão determinados os objetivos, os conteúdos, os métodos e procedimentos de condução da aula;
- a estimulação para a aprendizagem que suscite a motivação dos alunos;
- o controle da aprendizagem, incluindo a avaliação do rendimento escolar;
- o conjunto de normas e exigências que vão assegurar o ambiente de trabalho escolar favorável ao ensino e controlar as ações e o comportamento dos alunos.

Além de determinar o que farão o professor e os alunos no período escolar, o plano de aula regula a distribuição do tempo, a passagem planejada de uma atividade para outra. Dessa forma, o professor e os alunos como que antecipam o andamento sistemático da aula, reduzindo as interferências, as conversas inadequadas e as desobediências.

A motivação dos alunos para a aprendizagem, através de conteúdos significativos e compreensíveis para eles, assim como de métodos adequados, é fator preponderante na atitude de concentração e atenção dos alunos. Se estes estiverem envolvidos nas tarefas, diminuirão as oportunidades de distração e de indisciplina.

O controle da aprendizagem exige todos esses requisitos e implica também o permanente acompanhamento das ações dos alunos. O trabalho docente deve ter em vista a ajuda aos alunos nas suas tarefas. O controle sem ajuda pode provocar insegurança nos alunos, que às vezes se sentem cobrados a um desempenho para o qual não foram suficientemente preparados. Por outro lado, a ajuda sem controle não estimula os alunos a progredir e vencer as dificuldades. A aprendizagem não é uma atividade que nasce espontaneamente dos alunos; o estudo muitas vezes não é uma tarefa que eles cumprem com prazer. Por mais que o professor siga a motivação e o empenho dos alunos e os estimule com elogios e incentivos, frequentemente deverá obrigá-los a fazer o que eles não querem. Nesse caso, os alunos devem estar cientes de que o não cumprimento das exigências terá consequências desagradáveis.

Além desses requisitos, que, bem encaminhados, contribuem para a manutenção do necessário clima de trabalho, há necessidade de normas explícitas de funcionamento da classe. Tais normas não devem ser tomadas como o único meio de controle da classe, como fazem muitos professores inseguros, mas como síntese de requisitos anteriores.

Sugestões para tarefas de estudo

Perguntas para o trabalho independente dos alunos

- Em que condições os aspectos cognoscitivos do ensino influem na interação professor-aluno?
- Como a organização da aula em etapas ou passos didáticos afeta o manejo da classe?
- O planejamento e a preparação da aula podem influir no controle da disciplina?
- Analisar e fundamentar a resposta à seguinte questão: *O professor deu uma tarefa para os alunos e saiu da classe; pode-se afirmar que continuou havendo aula?*
- Em que sentido se pode afirmar que as formas de comunicação docente e a linguagem são importantes aspectos cognoscitivos a considerar na dinâmica das relações professor-aluno?
- Explicar o sentido da expressão "interação socioemocional" do professor e dos alunos na sala de aula.
- Explicar como se deve combinar severidade e respeito, autoridade do professor e autonomia do aluno.
- Há distinções entre autoridade e autoritarismo? Fundamente a resposta.
- Em que condições se pode afirmar que a disciplina tem uma função educativa?

Temas para aprofundamento do estudo

- Observar uma sala de aula e procurar identificar causas dos problemas de disciplina devidas ao estilo de trabalho do professor naquela aula.

- Distinguir, na mesma situação, aspectos de natureza cognoscitiva e de natureza socioemocional.
- Pesquisar em 2 ou 3 textos indicados na bibliografia complementar ou pelo professor o tema: "Que condições são necessárias ao professor para assegurar o bom manejo de classe?"
- Entrevistar professores tidos como "bem-sucedidos" sobre como lidam com a classe, em termos de manejo e controle da disciplina. Procurar saber desses professores os principais problemas de disciplina que costumam ocorrer nas salas de aula.

Temas para redação

- Autonomia do aluno e autoridade do professor.
- O dilema severidade X respeito aos alunos.
- Disciplina na classe e democratização do ensino.
- Relações professor-aluno e as características do processo de ensino.
- Ensino: questão de amor às crianças ou competência profissional?
- Fatores externos e internos no comportamento do aluno na sala de aula.

Bibliografia complementar

- BARRETO, Elba S. de Sá. Professora e Aluno na Escola Básica: Encontros e Desencontros. *Revista da Anede*, São Paulo, n. 2, 1981, p. 42-45.
- FRANCO, Luís A. C. A disciplina na escola. *Revista da Anede*, São Paulo, n. 11, 1986, p. 62-67.
- MELLO, Guiomar N. de. Ensino de 1º grau: direção ou espontaneísmo? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 36, fev. 1981, p. 87-110.
- NOVAES, Maria E. Professor não é parente postiço. *Revista da Anede*, São Paulo, n. 4, 1982, p. 61-62.
- VEIGA, Ilma P. A. (org.). *Repensando a didática*. São Paulo: Papirus, 1988.
- ZIBAS, Dagmar M. L. Relação Professor-Aluno no Ensino de 1º Grau. *Revista da Anede*, São Paulo, n. 4, 1982, p. 57-59.

Bibliografia geral

- ABREU, M. Célia de; MASETTO, Marcos T. *O professor universitário em aula* (Prática e princípios teóricos). São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
- AEBLI, Hans. *Didática psicológica*. São Paulo: Nacional/Edusp, 1971.
- ANDRÉ, Mari E. D. Em busca de uma didática fundamental. In: *Atas do III Seminário A Didática em Questão*. USP, São Paulo, v. 1, fev. 1985, p. 33-45.
- ARANHA, Maria L. de A. *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna, 1989.
- AUSUBEL, David P. et al. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BALZAN, Newton C. Estudo do Meio. In: CASTRO, Amélia D. de (org.). *Didática para escola de 1º e 2º graus*. São Paulo: Pioneira/INL, 1976.
- _____. Sete asserções inaceitáveis sobre a inovação educacional. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 6, jun. 1980, p. 119-139.
- _____. Supervisão e didática. In: ALVES, Nilda (org.). *Educação e supervisão* (O trabalho coletivo na escola). São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.
- BARRETO, Elba S. de S. Professora e Aluno na Escola Básica: Encontros e Desencontros. *Revista da Anede*, São Paulo, n. 2, 1981, p. 42-45.
- BEISIEGEL, Celso de R. Relações entre qualidade e quantidade no ensino comum. *Revista da Anede*, São Paulo, n. 1, 1981, p. 49-56.
- BERGAMIN, Maria E.; MANSUTTI, Maria A. Revisão dos programas de uma rede de ensino: um processo, uma experiência. *Revista da Anede*, São Paulo, n. 12, 1987, p. 39-45.

José Carlos Libâneo

DIDÁTICA

2ª edição

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

Libâneo, José Carlos
Didática / José Carlos Libâneo. — 2. ed. — São Paulo :
Cortez, 2013.

Bibliografia.

ISBN 978-85-249-1603-8

1. Ensino médio - Brasil 2. Pedagogia 3. Prática de ensino
I. Título.

10-04191

CDD-371.3

Índices para catálogo sistemático:

1. Didática : Educação 371.3
2. Prática pedagógica : Educação 371.3