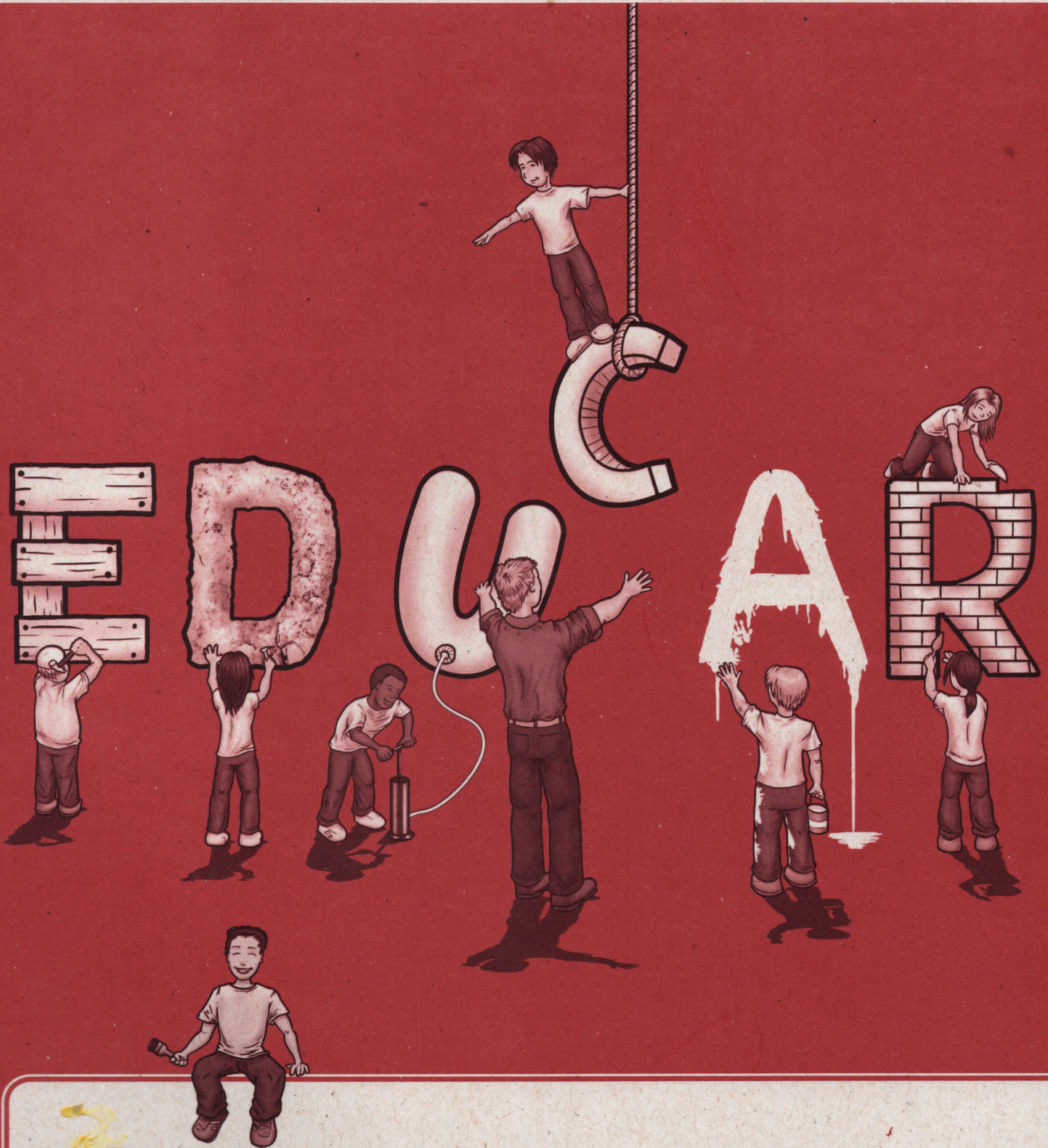




UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA

FILOSOFIA  
licenciatura a distância



5

## DIDÁTICA GERAL

Neide Arrias Bittencourt, Lúcia Schneider Hardt



# **DIDÁTICA GERAL**





UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA

**FILOSOFIA**  
licenciatura a distância

# **DIDÁTICA GERAL**

*Neide Arrias Bittencourt*

*Lúcia Schneider Hardt*



Ministério  
da Educação



Florianópolis, 2010.

## **GOVERNO FEDERAL**

*Presidente da República* Luiz Inácio Lula da Silva  
*Ministro de Educação* Fernando Haddad  
*Secretário de Ensino a Distância* Carlos Eduardo Bielschowky  
*Coordenador Nacional da Universidade Aberta do Brasil* Celso Costa

## **UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**

*Reitor* Alvaro Toubes Prata  
*Vice-reitor* Carlos Alberto Justo da Silva  
*Secretário de Educação à Distância* Cícero Barbosa  
*Pró-reitora de Ensino de Graduação* Yara Maria Rauh Muller  
*Pró-reitora de Pesquisa e Extensão* Débora Peres Menezes  
*Pró-reitora de Pós-Graduação* Maria Lúcia de Barros Camargo  
*Pró-reitor de Desenvolvimento Humano e Social* Luiz Henrique Vieira da Silva  
*Pró-reitor de Infra-Estrutura* João Batista Furtuoso  
*Pró-reitor de Assuntos Estudantis* Cláudio José Amante  
*Centro de Ciências da Educação* Wilson Schmidt

## **CURSO DE LICENCIATURA EM FILOSOFIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA**

*Diretora Unidade de Ensino* Roselane Neckel  
*Chefe do Departamento* Leo Afonso Staudt  
*Coordenador de Curso* Marco Antonio Franciotti  
*Coordenação Pedagógica* LANTEC/CED  
*Coordenação de Ambiente Virtual* LAED/CFM

## **PROJETO GRÁFICO**

*Coordenação* Prof. Haenz Gutierrez Quintana  
*Equipe* Henrique Eduardo Carneiro da Cunha, Juliana Chuan Lu, Laís Barbosa, Ricardo Goulart Tredezini Straioto

## **EQUIPE DE DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS**

### **LABORATÓRIO DE NOVAS TECNOLOGIAS - LANTEC/CED**

*Coordenação Geral* Andrea Lapa  
*Coordenação Pedagógica* Roseli Zen Cerny

### **Material Impresso e Hiperídia**

*Coordenação* Laura Martins Rodrigues,  
Thiago Rocha Oliveira  
*Adaptação do Projeto Gráfico* Laura Martins Rodrigues,  
Thiago Rocha Oliveira  
*Diagramação* Karina Silveira  
*Ilustrações* Bruno Nucci  
*Tratamento de Imagem* Karina Silveira  
*Revisão gramatical* Arlindo Rodrigues da Silva,  
Tony Roberson de Mello Rodrigues

### **Design Instrucional**

*Coordenação* Isabella Benfica Barbosa  
*Designer Instrucional* Carmelita Schulze

Copyright © 2010 Licenciaturas a Distância FILOSOFIA/EAD/UFSC  
*Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada sem a prévia autorização, por escrito, da Universidade Federal de Santa Catarina.*

B624d Bittencourt, Neide Arrias  
Didática geral / Neide Arrias Bittencourt, Lúcia Schneider Hardt.  
– Florianópolis : UFSC, 2010.  
112p. il. inclui bibliografia.  
ISBN:978-85-61484-15-6  
1. Didática. 2. Processo ensino e aprendizagem. I. Hardt, Lúcia Schneider. II. Título.

CDU 371.3

Catálogo na fonte elaborada na DECTI da Biblioteca Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina.

## SUMÁRIO

<b>1 EVOLUÇÃO HISTÓRICA E TENDÊNCIAS ATUAIS DA DIDÁTICA .....</b>	<b>9</b>
1.1 Abordagens filosóficas do processo de ensino e de aprendizagem .....	11
1.2 A Sala de aula e seus temperos.....	13
1.3 A sala de aula e a invenção .....	14
1.4 A sala de aula e a loucura.....	17
1.5 Genealogia da didática.....	22
1.6 Tecnologias de si e a didática .....	23
1.7 Paradigmas da didática .....	25
1.8 O estranhamento e a didática.....	26
1.9 A turbulência que produz novas indagações. ....	27
1.10 Didática e invenção .....	28
1.11 A viagem de formação e a possibilidade de “chegar a ser o que se é”.....	29
1.12 A docência e a superação da lógica do <i>déficit</i> .....	31
1.13 A didática e a pedagogia do conceito.....	33
1.14 Cartografias da escola .....	35
1.15 O educador e as três Metáforas.....	37
1.16 A escola protegida.....	38

1.17 Os alunos e o conhecimento .....	41
REFLITA SOBRE .....	45
<b>2 A RELAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DO ENSINO: POR UMA EDUCAÇÃO TOTALIZADORA .....</b>	<b>47</b>
2.1 Da escola que temos para a escola que queremos. ....	49
2.2 Concepções de aprendizagem e o aprender em sala de aula .....	56
2.3 O que seria aprender?.....	59
2.4 Competências pedagógicas para o exercício da docência .....	65
REFLITA SOBRE .....	68
<b>3 AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM .....</b>	<b>69</b>
3.1 Avaliação do processo ensino-aprendizagem: por uma avaliação totalizadora .....	71
3.2 Modalidades e instrumentos de avaliação.....	77
REFLITA SOBRE .....	81
<b>4 PLANEJAMENTO .....</b>	<b>83</b>
4.1 Objetivos gerais segundo os PCNs .....	87
4.2 Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia. ....	88
4.3 PARECER CNE/CEB Nº: 38/2006: que torna obrigatório o ensino de Filosofia no currículo de Ensino Médio. ....	88
4.4 Conceituar: plano, planejamento, projetos. ....	93
4.5 Dez Mandamentos do Professor para realizar um bom plano de AULA. ....	94
4.6 A importância do planejamento dentro de um ensino relacional, participativo .....	98
REFLITA SOBRE .....	102
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>105</b>
Sites consultados e indicados .....	111

## APRESENTAÇÃO

*Você tem em mãos um livro com foco na Didática. Um conhecimento necessário a todos os professores, uma vez que oferece reflexões, recursos e instrumentos para viabilizar a sala de aula. Afinal o que é uma boa aula? Esta é ainda uma pergunta pertinente?*

*O texto desdobra-se em quatro capítulos. O primeiro capítulo visa a uma discussão de fundo que tem como inspiração a obra de Rafael Sanzio – A escola de Atenas. Com essa imagem ficam afirmadas as múltiplas salas de aula que a humanidade já conheceu. O encontro entre sujeitos na sala de aula desde sempre foi com a dissonância de vozes, considerando suas expectativas. Os conteúdos desse primeiro capítulo convidam você a pensar sobre isso evitando desejar o que não é real: uma sala de aula perfeita, sem dificuldades, sem dilemas. Mas apesar disso, esse é um espaço belo, pois o belo fica expresso no diverso, na vitalidade das presenças, nos estilos singulares que se apresentam. Assim a sala de aula precisa de disposição para lidar com a vida, a sua própria e a de tantos outros.*

*O segundo capítulo tem como foco o debate pedagógico e faz um convite para pensar a escola que supostamente queremos e como materializá-la. Discutiremos o papel do educador e seu compromisso com a aprendizagem dos alunos. No terceiro capítulo o destaque é a avaliação, seus pressupostos e práticas. Ele destaca a importância da observação e da necessidade de ver o aluno no seu todo, o que significa afirmar que são necessários outros procedimentos além de apenas a nota para expressar o desempenho acadêmico dos alunos.*



*Por fim, o quarto capítulo prioriza o planejamento. A sala de aula necessita de uma organização prévia e isso implica definir objetivos, conteúdos, procedimentos e processos de avaliação, considerando as áreas de atuação de cada docente.*

*Tentamos escapar de um modelo convencional em termos do debate sobre a didática e buscamos estabelecer com vocês um diálogo sobre a educação numa perspectiva mais ampla e abrangente. E ainda assim chegamos à sala de aula desejando criar em cada um vontade e desejo para habitar com dignidade esse espaço tão humano e essencial.*

***As autoras***

## ■ CAPÍTULO 1 ■

### EVOLUÇÃO HISTÓRICA E TENDÊNCIAS ATUAIS DA DIDÁTICA

*Provocar uma reflexão nos leitores, através do referencial teórico, para que os mesmos possam pensar na possibilidade de uma educação humanizadora, a partir das relações entre o processo de aquisição de conhecimento e elementos condicionantes da prática pedagógica em contextos escolares, identificando o papel da atividade docente como prática política e social permeada de valores, opções filosóficas, epistemológicas e metodológicas.*



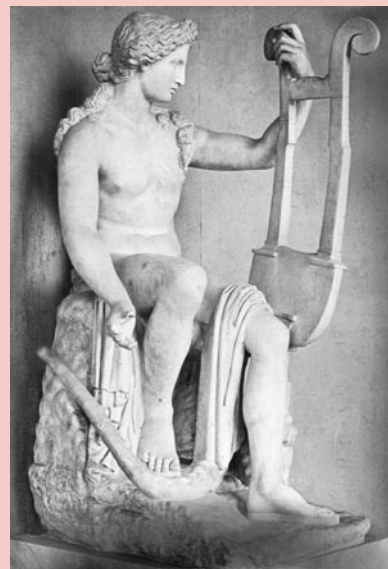
## 1.1 ABORDAGENS FILOSÓFICAS DO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

O espaço da sala de aula é ainda um dos grandes espaços de aprendizagem no cenário educacional. Tão combatida, tão agredida por críticas assim como tematizada pelos profetas da correção e salvação da educação. Pretendemos discutir a sala de aula a partir da tragédia entendida como uma categoria estética que pode desencadear em cada um de nós a valentia e a liberdade frente aos nossos dramas pedagógicos existencialmente materializados na nossa condição de educadores.

### TRAGÉDIA

Para Nietzsche o fim da tragédia grega foi o resultado da racionalização da arte, fruto do processo progressivo de supremacia do espírito apolíneo, em função da influência de Sócrates. Eurípedes já dá sinais de ir eliminando da tragédia o dionisíaco, em favor de elementos morais e intelectuais pregados pelo socratismo. Sócrates é visto como modelo de homem teórico - quis dominar a vida com a razão e aí teria começado a decadência da humanidade. Sócrates faz triunfar o mundo abstrato do pensamento e toda a civilização ocidental acaba invadida pelo racionalismo. Sócrates acusa a arte de irracional, de representar o agradável e não o útil.

Nietzsche sonha com um processo de re-estetização do mundo, isto é um renascimento do espírito dionisíaco sem abandonar o apolíneo e assim fazer e construir uma existência artística.



Escultura antiga: Apolo com a cítara. Imagem disponível em: [http://www.arelíquia.com.br/141arte1\\_clip\\_image010\\_0000.jpg](http://www.arelíquia.com.br/141arte1_clip_image010_0000.jpg)



A inspiração para discutir a sala de aula a partir da tragédia vem de uma imagem – *A Escola de Atenas* – obra de Rafael Sanzio (realizada entre 1509 e 1510) que representa efetivamente um espaço coletivo onde muitas aprendizagens acontecem. A imagem segue abaixo para que seja possível contemplar o que será apontado e indicado como reflexão.



A Escola de Atenas, 1510/11 Vaticano, Stanza della Segnatura. Imagem disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Escola\\_de\\_Atenas](http://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_de_Atenas)>. Acesso em: 20/01/2010. Investigue na *internet* a interpretação de todos os personagens reunidos pelo artista nesta obra. Em parte descrevo isso, mas é uma pesquisa interessante, pois apresenta a dissonância dos encontros. A sala de aula também tem esse tempero, não faz sentido unificar, importa aprender a conviver com todos esses personagens e ainda assim ensinar e aprender.

De certa forma a obra fala de uma escola com muitas salas de aula e, como toda instituição e toda prática pedagógica, parece ter uma ordem em termos arquitetônicos e uma ordem do discurso. A centralidade está em Platão e Aristóteles. As mãos estendidas de Platão também sugerem um olhar, aquele que é mais afinado, apurado, conseguindo perceber onde está a harmonia. O olhar dirige-se para o alto, de onde tudo vem para tudo dirigir. A imagem parece destacar que a razão e a boa direção nos fazem alcançar o conhecimento. Mas a escola, tanto aquela de Atenas quanto a atual, vive de muitas forças. Ao lado da força pretensamente mais apurada estão as forças mais avessas como a de Diógenes, filósofo grego

que criticava as posses materiais e que na imagem da escola aparece relaxadamente esparramado nos degraus. Seria a expressão da indisciplina, hoje tão comum e familiar a todos nós educadores? Sua postura fala e mostra um aborrecimento com a ordem que predomina. Um pouco à esquerda o filósofo Heráclito crítico da frivolidade humana, avesso aos hábitos sociais, na representação de Rafael, aparece solitário e pensativo com a cabeça apoiada no braço esquerdo. Cada figura isolada funciona como uma espécie de sala de aula e assim expõe a dimensão trágica da escola. Trágica porque dissonante, trágica na sua vitalidade em falar e ensinar considerando o diverso e multifacetado.

O cenário todo, apesar de expressar uma obra renascentista, pode ser lido a partir de sua dimensão trágica, uma vez que Rafael reuniu diferentes pensadores de épocas distintas, escolheu uma centralidade, mas criou margens e lados que nos convidam a pensar, e incluiu alguns personagens sem nenhuma forte liderança, que exigem até um esforço para serem vistos, olhados, mas que estão ali para expressar mais do que as convenções. Em nossas salas de aula muitos personagens passam despercebidos, custam a ser vistos, ouvidos, demoram a ocupar os espaços, mas estão ao nosso lado para nos desafiar a pensar na relação pedagógica para além do previsto e do desejável.

A imagem que põe em cena muitas salas de aula ganhou contornos da ambivalência e faz emergir a desordem da ordem para ganhar um olhar mais amplo sobre a vida humana. Seria essa uma previsão de Rafael? Não importa, nós os contemporâneos contemplamos a obra com nossas indagações para pôr em movimento nossos dramas e conflitos.

## 1.2 A SALA DE AULA E SEUS TEMPEROS

Está na cena o deus Apolo, deus legítimo, que ensina o valor da disciplina, da medida para todas as coisas. Ele não pode faltar em uma escola. A imagem do inspirador sempre está em uma instituição. Aprendemos tão bem isso que nossas Prefeituras, órgãos públicos e escolas continuam a pendurar em suas paredes o último elei-

to, designando uma legitimidade sempre passageira (outros tantos quadros terão que ser pendurados) mas sempre presente. Assim, a escola de Atenas também tem referências penduradas. Atena está lá também, lembrando a moralidade, parceira inseparável da educação. A tradição diz que educar implica melhorar o ser humano, finalidade maior da educação. Parece que não é bem isso que assistimos na atualidade. O processo de melhoramento não vem acontecendo e o que fica exposto é o acúmulo de exploração, violência e injustiça. Dionísio não está na cena, mas acaba entrando por meio de personagens como Heráclito e Diógenes. Dionísio, esse deus do prazer, da festa, da embriaguez, não parece ser uma boa referência, não pode estar em uma escola e, mesmo ausente, se faz presente nas ações humanas que são atravessadas por temas que ele acolhe e cuida.

Na imagem estão sujeitos que contemplam temas dionisíacos. Heráclito é um contestador da ordem, Diógenes também. **Zaratustra** certamente lembra outras referências de moralidade e está em cena. Os diversos personagens não estão apenas ancorados em Apolo e Atena, lembram também a presença dionisíaca, assim como uma sala de aula onde docentes lembram as medidas da didática, tem suas referências penduradas na memória, mas sabem que para fazer a sala explodir precisam também de outras forças nas quais as medidas ficam subsumidas pela capacidade de criar, ousar e atravessar fronteiras para sustentar as forças da aprendizagem.

• Zaratustra, mais conhecido  
• na versão grega de seu nome,  
• Ζωροάστρης (Zoroastres,  
• Zoroastro), foi um profeta  
• nascido na Pérsia (atual Irã),  
• provavelmente em meados  
• do século VII a.C. Ele foi o  
• fundador do Masdeísmo  
• ou Zoroastrismo, religião  
• adotada oficialmente pelos  
• Aquemênidas (558 – 330)  
• a.C. A denominação grega  
• Ζωροάστρης significa  
• contemplador de astros.

### 1.3 A SALA DE AULA E A INVENÇÃO

Nietzsche (2004), sugere que a dupla natureza que integra Apolo e Dionísio pode ser condensada em uma fórmula sumária: “tudo o que existe é justo e injusto, e em ambos os casos é justificável”.

Para a didática essa é também uma fórmula possível, existe na sala de aula a medida e a não-medida e em ambos os casos o que se materializa implica a imprevisibilidade das ações humanas. A sala de aula alarga-se em profundidade, em sensibilidade, em afeitos quando esses dois instintos artísticos – apolíneo e dionisíaco – habitam esse espaço em particular.

Segundo Nietzsche, o mundo passa indefinidamente pela alternância entre a criação e a destruição, alegria e sofrimento, bem e mal, sucesso e fracasso, assim, não se pode esperar encontrar um lugar do sossego e paz absolutos. Toda a formação permanente de um educador não o colocará em porto seguro, mas poderá estabelecer referências para sustentar a turbulência. A didática enquanto uma trajetória da aprendizagem estabelece também referências, ensina a partir das experiências, contudo, precisa reconhecer seus limites. **Enfrentar-se com o que não pode ser regulado e controlado, ainda assim, não impede os fluxos dos processos educativos.**

Os gregos, segundo Nietzsche, nos ensinaram essa habilidade e a estratégia foi a arte. Ela nos conduz ao trágico da vida, que de fato é um encontro penetrante com a vida. O gosto pela tragédia é também o desgosto pelos anúncios de redenção, salvação. Não existe essa possibilidade, pois não existe um finito harmônico. A visão trágica da vida confunde a vida e a morte e jamais encontra a redenção. Mas também não desiste de viver.

A aceitação da dimensão trágica na vida é um combate aos discursos proféticos e uma adesão a um movimento que contempla os declínios e a ascensão como espaços de aprendizagem. A sala de aula parece encarnar essa ambiguidade, por vezes ela anima e por vezes ela frustra. Aquilo que nela é produtivo cansa e morre, nos obrigando a fixar novas formas de acordá-la, de fazê-la vibrar. E morre de novo, frustrando, decepcionando e nos obrigando a criar outros e novos desafios.

**Qual a dimensão trágica da didática?** Parece ser encarar esse movimento de morte e vida, superar a excessiva influência da máxima comeniana, visando a ensinar tudo a todos. Todos não estão na sala de aula e nem tudo interessa a quem lá está. Nossa capacidade de influenciar, educar, emancipar, desenvolver é, portanto, relativa.

Das referências filosóficas alcançaremos as referências pedagógicas, pois como diz Libâneo (2001, p. 38):

A Didática deve ser assumida como uma disciplina prática, desenvolvendo programas de pesquisa a partir das necessidades e demandas da prática. É preciso ligar os conteúdos de formação com as experiências



vividas na prática das escolas, considerar os pedidos de socorro que os professores fazem. Os problemas da prática dos educadores deverão ser considerados como ponto de partida e de chegada do processo, garantindo-se uma reflexão com auxílio da fundamentação teórica que amplie a consciência do educador em relação aos problemas e que aponte caminhos para uma atuação coerente, articulada e eficaz, frente aos problemas da sala de aula.

As salas de aula são múltiplas, os eventuais **pedidos de socorro** idem, é preciso estar atento às necessidades dos grupos pra materializar um processo humano de aprendizagem e não apenas técnico e burocrático.

A força apolínea, presente na tragédia, insiste em nos formar para a ordem da sala de aula. Ela deve ser sempre produtiva, deve ensinar e contemplar conteúdos, motivar estudantes. A força apolínea cria beleza, medidas, estética, mas é insuficiente em algumas circunstâncias, pois não ajuda quando cansamos, nos decepcionamos, caímos. Vale então a força dionisíaca da tragédia, que entra em cena não para explicar, mas para calibrar nossa subjetividade perante o sofrimento, perante a queda, a sensibilidade, o embaite do dia a dia. Insiste que podemos nos regozijar, insistir com o desejo e gosto da beleza ainda que tão ausente, mas possível. **Encantar-se com uma beleza que acontece ao mesmo tempo em que outras morrem.**

Como educadores devemos dizer isso a outros educadores, especialmente aqueles que estão em processo de formação: a sala de aula não fica resolvida com conhecimento técnico, com regras e modelos. Sem dúvida, a aprendizagem desses conteúdos é fundamental, mas precisamos cavar espaços para entender a sala de aula como um espaço dinâmico que nos convida a constantemente pensar e criar formas de atuar visando à aprendizagem dos alunos.

É preciso sensibilizar-nos com os estudantes presentes, inteiros, envolvidos, mesmo percebendo que outros escapam, dão as costas, fogem. Talvez, como Heráclito, alguns desses estudantes fujam das medidas que inventamos por não suportá-las. O gesto da interrupção deles designa uma crítica que também precisamos saber enxergar. Muitos serão esses alunos da divergência e, se quisermos, da nossa regeneração docente. Nem sempre é assim, temos alunos que

Os números falam por si só, não é possível vermos o Brasil ocupar o 72º lugar – num ranking de 127 nações – quando o assunto é fornecer boa educação aos cidadãos (UNESCO, 2004); termos 77% dos brasileiros que têm entre 15 e 64 anos analfabetos funcionais (IBOPE, 2004); termos 59,7% das crianças que cursaram a 4ª série do ensino fundamental no estágio crítico/muito crítico de aprendizagem em português e 56% em matemática e apenas 2,8% no estágio considerado adequado em português e 3,7% em matemática (SAEB, 2004); termos ocupado o último lugar (40º) em Matemática, o 37º em Leitura e o 39º em Ciências na avaliação do Pisa <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/> (INEP, 2003) sem que se soem alarmes.



Essa imagem encontra-se no filme Sociedade dos Poetas Mortos. Busque assistir a esse filme e refletir se a cena retratada consiste na saída do apolíneo para o dionisíaco na prática de ensino.

não desejam estar na sala de aula, sempre estão insatisfeitos e não justificam uma eventual depredação e recusa da ordem pedagógica.

## 1.4 A SALA DE AULA E A LOUCURA

O excesso de vitalidade da sala de aula também passa pela dor, pelas possíveis interfaces entre a racionalidade e a loucura.

A loucura sempre foi protagonista da história, de alguma forma está no palco, no texto, nas festas, nas convivências humanas. Falar dela e com ela, portanto, não significa uma novidade. Vale, talvez, estabelecer novos diálogos, revitalizar a tentativa clássica de Desidério Erasmo (1469-1536) em superar os equívocos em relação à sua compreensão e destacar sua forma mais encantadora.

Vale registrar que a loucura é do gênero feminino e como tal possui certa intimidade com o campo da educação. Uma personagem feminina também está na escola de Atenas, sem muita visibilidade e destaque. Mas está ali, contemplando o que se passa. Assiste o que acontece, ouve, percebe todo o movimento da escola. É uma força aparentemente anônima, mas presente. A versão feminina da loucura não tem os parâmetros da medida, das convenções, da elegância, mas constitui-se, como diz Erasmo, a partir de certa insanidade, de um ímpeto vital irracional. A voz da loucura fala do inusitado, do que produz impacto em cada um de nós. **A escola é também um lugar do inesperado e nesse lugar a loucura tem o que dizer.** Segundo Nietzsche, confundimos instrução com cultura e imaginamos que a civilização nos humaniza. Nem sempre é assim, muitas vezes as instituições impedem o homem de ser aquilo que efetivamente pode ser. “Tornar o homem o que ele é, eis o ponto fundamental da educação voltada para a cultura” (DIAS, 1991), contudo, esse é um caminho cheio de travessias, perigos e seduções.

Uma educação diferenciada busca a superação enfrentando as premissas castradoras, refletindo sobre os valores, restabelecendo uma força vital que todo ser humano tem: afirmar-se diante do mundo. Não permitir ser amansado, enfrentar a moral de rebanho. Não tornar-se um profeta dos outros. Formar-se efetivamente.

Nietzsche reage a uma visão clássica da escola. A imagem em questão seria para Nietzsche uma provocação para colocar em movimento outras forças além daquelas que ocupam a centralidade da cena. Isso não diminui a intenção desse texto, apenas sugere outras leituras de uma imagem que, constituída de beleza, pode nos conduzir a pensar de um jeito único. Por isso o movimento desse texto é ousar ler a beleza em seus múltiplos desdobramentos. A loucura é aqui incorporada como um tempero da ironia, da indignação, da força vital para evitar ajustamentos e produzir com qualidade espaços de aprendizagem.

O *texto clássico* de Erasmo nasce de uma decepção, da frustração, da resistência contra a ortodoxia, as estruturas eclesiásticas, as verdades totalitárias. O recurso foi uma fala criativa, já que a convencional não parecia ser ouvida. Erasmo resolve, então, adentrar a sátira, o gracejo, fazendo uma parceria com a deusa da loucura sendo, portanto, obrigado a adaptar-se a seu caráter.

*O próprio livro de Erasmo de Rotterdam (filósofo humanista que viveu nos séculos XV e XVI), Elogio da Loucura, é a expressão de uma crítica à Teologia, Filosofia e à sociedade de sua época.*

*Nietzsche* (1844-1900) da mesma forma critica seu tempo, os estabelecimentos de ensino, as estratégias de erudição da época e começa a escrever sob a forma de aforismos. Em vez de argumentos demorados e complexos, prefere a fala mais direta, ainda que profunda e inquietante. Seu estilo antecipava o fim de um paradigma sistemático, de uma razão absoluta e segura. A ideia de super-homem faz sua aparição na obra Assim Falou Zaratustra e pretende apontar que outro homem pode surgir desde que a resistência à soberba da civilização ocidental se manifeste. A moralidade do cristianismo está ruindo, a academia abandonou seu projeto principal, é preciso acabar de produzir essa demolição para estabelecer o novo. Nietzsche introduz o sarcasmo, a ironia, o escárnio para demolir o que não pode mais ficar de pé, desestabilizando os devotos da verdade.

*Esse pensador é uma das referências desse texto e vale dizer que vê-lo como educador não é muito comum. Mas felizmente é uma possibilidade para quem acredita que educação precisa de alguns temperos, que ele como filósofo nos deixou: ironia, coragem, criatividade, espírito livre.*

Podemos, enquanto educadores, ter sensibilidade para verificar quais são as ruínas da sala de aula contemporânea e resistir para criar outras possibilidades e construir outros e novos espaços bem como novas práticas. **Nesse contexto é preciso ter coragem e determinação.** A didática é um campo do conhecimento da educação que pode nos ajudar nesse itinerário.

A educação deveria resgatar essa força criativa, promovendo outros processos formativos, não de ajustes a lógicas já estabelecidas, mas permitindo aos seres humanos dar fecundidade a essa força criativa e revolucionária. Nessa direção a ideia de virtude, de bem e mal precisa ser revista. Afinal, o que sabemos foi inventado por quem, com que finalidade? Qual a origem de nossos sistemas de ensino, de nossos processos pedagógicos? O que conhecemos é o que existiu ou acabamos conhecendo o que ficou dado como legítimo? **Existiria um campo clandestino para ser investigado?**

Sim, para Nietzsche, existe um campo de conhecimento que ficou marginalizado, que precisa ser investigado, em parte esse texto propõe-se a isso, e que contempla a imagem de uma “escola” para descobrir outras forças, outros temperos.

A proposta é celebrar a vida pelo inesperado, indagar-se sobre o óbvio e *surpreender pela reflexão*. Segundo Erasmo, trata-se então de fazer o seu próprio elogio (da loucura), como ele começa afirmando:

Não espereis de mim nem definição, nem divisão de mestre de retórica. Nada seria mais despropositado. Definir-me seria dar-me limites e minha força não conhece nenhum. Dividir-me seria distinguir os diferentes cultos que me prestam, e sou adorada por igual em toda a terra. Além do mais, por que querer vos dar, por uma definição, uma cópia ideal de mim mesma que não seria mais que minha sombra, se tendes diante dos olhos o original? (ERASMO, 2003, p. 14).

A originalidade apontada pela própria loucura implica o reconhecimento de sua prática, que aparece aberta, escancarada, sem controle. Ainda que os virtuosos tentem regulá-la, ela escapa, arranja atalhos e se mostra inteira. Se quisermos, portanto, podemos ter o encontro com o original, sem interlocutores e mediadores. Segundo seu discurso, dos virtuosos, os sábios são seus súditos, mas ao mesmo tempo envergonham-se da loucura e escondem-se atrás da erudição. Utilizam palavras incompreensíveis, constroem discursos para ninguém e imaginam-se líderes.

Já conhecemos agora um pouco do cenário da loucura, entretanto, fica a indagação: Qual seu significado? Onde ela faz acontecer sua finalidade?

Prática reflexiva...  
Como sendo a força  
propulsora, ponto de partida  
da mudança da prática  
pedagógica e presente na  
formação inicial do professor.



Significa dizer que a sabedoria não é garantia de inserção social e de virtude. Afinal, as cidades conseguiram acolher os ensinamentos de Sócrates, Platão e Aristóteles? Muito antes seguiram as instruções da loucura e organizaram-se por meio da adulação, do esquecimento, fazendo da ação política um mecanismo de sustentação dos poderes. Erguem estátuas, penduram quadros com as imagens dos “eleitos”, agradam o povo para serem legitimados, desejam a glória e a popularidade. A loucura ergue as cidades, sustenta a religião, os impérios, as leis, os conselhos e os colegiados. Não se trata, entretanto, de capturar e acondicionar a loucura em uma categoria asséptica. Ela não é do bem e nem do mal, ela pertence aos humanos, *talvez ela nos torne humanos* e nos convida a todo instante a reconhecer isso. Mas temos resistido heroicamente, disfarçando essa nossa matriz para destacar nossa eventual coerência e sabedoria.

Reconhecer esses humanos na sala de aula exige uma abordagem ética da educação. A questão não é apenas informar, transmitir, mas refletir sobre a formação de pessoas implicadas pela vida e pela história.

A loucura nos livra de duas coisas fundamentais: a vergonha e o temor. Ela nos incentiva à exposição, ao embate, à denúncia, a representar sempre que possível a comédia da vida. A diferença entre um louco e um sábio, diz Erasmo, é que o primeiro obedece a suas paixões e o segundo a sua razão.

Estamos sendo convidados a dizer loucuras, aproximarmos-nos dela – da loucura – para produzir outras e novas dinâmicas de vida. Na boca dos loucos a verdade pode ser dita, pois os deuses “concederam o dom de dizê-la sem ofender”. Todo sábio é um louco em potencial e se desejar poderá sentir os efeitos da loucura em seu cotidiano.

O templo não seria suficiente para a loucura; ela precisa do espaço aberto, sem limites, pois todos, em algum momento de suas vidas, vão recorrer a ela para sobreviver. Por que então insistimos em sufocar essa vontade? Por que em nossas falas oficiais continuamos a criticá-la, a defini-la como um desvio?

De fato a visibilidade da loucura quer pôr em questão a racionalidade, jovem ainda no contexto da época, mas desejando tomar uma proporção absoluta. Erasmo duvida dessa força e apresenta suas fragilidades por meio da loucura.

Viver a materialidade, as delícias da sensibilidade consistem, como diz o autor, em um pequeno antegozo da bem-aventurança

eterna. Ele termina afirmando que é uma mulher a indicar este caminho e, ainda que nem possa lembrar de tudo que tenha anunciado, despede-se solicitando aplausos, desejando boas oportunidades de diversão e prazer. A sala de aula pode ser um lugar do prazer, mas ela também se faz com uma boa dose de loucura e coragem.

*E ela tomba mesmo às vezes, apesar de nossa boa vontade. Mesmo com todo o planejamento possível, o imprevisível existe e é preciso reagir com vitalidade. Retomar, repensar, refletir sobre o vivido, sobre o que frustrou para recomeçar. Essa é nossa maior grandeza: sempre podemos recomeçar.*

**Quando a sala de aula tomba**, frustra, decepciona precisamos de racionalidade, mas também da loucura e da ironia. **Encarar a queda com dignidade designa uma qualidade estética do ser humano.**

O encontro humano que acaba acontecendo em uma sala de aula é muito complexo, depende de uma série de aspectos, nem sempre sob o domínio do docente. Assim, ainda que tudo possa ter sido planejado, preparado, antecipado, por vezes falha e frustra. **Uma qualidade docente é o esquecimento, não fixar a vivência frustrada, não lembrar atitudes inconvenientes para encontrar a consolação.** Para Nietzsche, essa é uma expressão da própria tragédia, pois mostra que “a vida no fundo das coisas, a despeito da variabilidade das aparências, permanece imperturbavelmente poderosa e cheia de alegria”. Segundo Nietzsche, “a arte salva o homem e o recupera para a vida”. Essas ideias estão expressas no livro *A Origem da Tragédia* indicada na bibliografia. A didática é uma espécie de arte. A consolação nos resgata da dor para que sejamos devolvidos para a vida. Talvez devolvidos para a sala de aula, apesar das nossas experiências frustrantes e decepcionantes. Voltar sem querer salvar, corrigir, voltar para fazer outras experiências.

A presença dionisíaca atiza o esquecimento para inserir o ser humano de novo na realidade, pois para Nietzsche (2004, p. 52),

O homem dionisíaco é comparado a Hamlet: ambos penetraram com olhar profundo na essência das coisas; ambos viram e estão desencantados da ação, porque não podem alterar em nada a essência eterna das coisas; parece-lhes ridícula ou vergonhosa a pretensão de endireitar o mundo. O conhecimento mata a ação, para agir é indispensável que sobre o mundo pare o véu da ilusão - eis o que Hamlet ensina.

Parece que, ao contrário dos gregos, nosso coro insiste em classificar e produzir docentes frustrados, convencidos de uma lógica do déficit. Sempre estão devendo – conhecimento, métodos, controles, regulações – e por isso cansam, desanimam, abandonam a profis-

são, ainda que assinando o livro-ponto. Mas existem outras vozes, outros coros, outras sintonias convidando para outras práticas, para celebrar a vida com toda sua multiplicidade. Precisamos ouvir outras vozes para animar docentes e discentes, para produzir movimentos mais criativos e ousados em relação ao conhecimento.

A dimensão trágica da sala de aula quer trazer essa possibilidade, apresentar sua natureza anfítria para cavar com o educador um espaço novo onde tanto a medida, a ordem, quanto a desordem e a turbulência possam colocar em movimento as forças artísticas de um sujeito interessado em gente e, por isso, tão importante para um país como o nosso.

## 1.5 GENEALOGIA DA DIDÁTICA

A discursividade pedagógica, segundo Corazza (1996), vem da configuração de uma tríplice aliança: religião-ciência-lei, que, por um texto como o de Comenius, estabelece um determinado discurso que preconiza práticas específicas. A didática baseia-se em uma ética e em uma ascética para docentes, que implica tornar o docente aprendiz de determinadas tecnologias de si, fundamentais para produzir o cuidado e a educação com o outro.

### JAN AMOS KOMENSKÝ

(em português Comenius ou Comênio) (28 de março de 1592 - 15 de novembro de 1670) foi um professor, cientista e escritor checo, considerado o fundador da Didática Moderna.

Propôs um sistema articulado de ensino, reconhecendo o igual direito de todos os homens ao saber. O maior educador e pedagogo do século XVII produziu obra fecunda e sistemática, cujo principal livro é a DIDÁTICA MAGNA. São suas propostas:

- A educação realista e permanente;

- Método pedagógico rápido, econômico e sem fadiga;
- Ensino a partir de experiências quotidianas;
- Conhecimento de todas as ciências e de todas as artes;
- ensino unificado.

FONTE: <http://www.culturabrasil.org/didaticamagna/didaticamagna-comenius.htm>. Acesso em: 18 jan. 2010.

## 1.6 TECNOLOGIAS DE SI E A DIDÁTICA

As tecnologias de si, em uma perspectiva *foucaultiana*, significam formas de ver, pensar, saber, viver, ensinar e aprender. Para ser professor é preciso aprender uma série de práticas que possam configurar um professor competente. **Certamente essa tradição do saber ser professor é uma condição importante, contudo não suficiente para a didática.** Essa é uma área não apenas do passado, da memória, do vivido, mas é também um campo de pesquisa, de invenção, de desejo para instaurar novas práticas.

Para Cunha (2006, p. 491) as inovações são frutos de novos conhecimentos e práticas que divergem da antiga ideia dicotômica teoria  $\times$  prática, por isso, essas inovações não deixam de ser uma ruptura epistemológica, mesmo porque para que essas inovações aconteçam é pressuposta uma reflexão, um questionamento, o qual, segundo a autora, é um grande avanço para uma ruptura paradigmática.

Portanto, incentivar o processo de inovações é agir contra um modelo político que impõe, não raras vezes, a homogeneização como paradigma, nesse sentido a inovação ganha uma “dimensão emancipatória”.

O intuito não é apenas apresentar novas propostas didáticas, mas também entender, através de um construto teórico, essas inovações, para então mudar a teoria.

Uma síntese dos indicadores de inovação relatados pela autora (CUNHA, 2006, p. 493):

1. *A ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender:* é uma nova forma de abordar o conhecimento, questionando a ideia de um saber absoluto e incontestável, “incorporando a dimensão sócio-histórica do sujeito”;
2. *A gestão participativa:* neste caso, professor e alunos trabalham juntos, partilhando decisões, sendo que o primeiro, assumindo seu papel, é o condutor de um processo que “requer atitudes reflexivas frente ao conhecimento”;
3. *A reconfiguração dos saberes:* é proposto o abandono das di-



cotomias legitimadas pela ciência moderna (ciência/cultura, teoria/prática etc.) e, em contrapartida, tenta-se integrar a totalidade, legitimar as diversas fontes de conhecimento;

4. *A reorganização da relação teoria/prática*: é uma reorganização da “lógica acadêmica tradicional”, segundo a qual a teoria é a base da prática, por isso essa reorganização traz a prática como fonte da teoria;
5. *Perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida*: se refere às decisões pedagógicas do processo ensino-aprendizagem e prevê a gestão participativa, pois alunos e professor precisam trabalhar juntos estabelecendo as regras;
6. *A mediação*: o professor é considerado a ponte entre os conhecimentos que os alunos já possuem e novos conhecimentos;
7. *O protagonismo*: reconhece que os alunos também são autores na construção do conhecimento, ressignificando o conceito de experiência.

### FOUCAULT

Pensador francês (1926-1984) que, seguindo Nietzsche, cria novos processos para investigar as interações entre saber-poder. As teorias sobre o saber, o poder e o sujeito romperam com as concepções modernas destes termos, motivo pelo qual é considerado por certos autores, contrariando a própria opinião de si mesmo, um pós-moderno. Foucault trata principalmente do tema do poder, rompendo com as concepções clássicas deste termo. Para ele, o poder não pode ser localizado em uma instituição ou no Estado, o que tornaria impossível a “tomada de poder” proposta pelos marxistas. O poder não é considerado como algo que o indivíduo cede a um soberano (concepção contratual jurídico-política), mas sim como uma relação de forças. Ao ser relação, o poder está em todas as partes, uma pessoa está atravessada por relações de poder, não pode ser considerada independente delas. Para Foucault, o poder não somente reprime, mas também produz efeitos de verdade e saber, constituindo verdades, práticas e subjetividades.



## 1.7 PARADIGMAS DA DIDÁTICA

Segundo Veiga-Neto (1996), em nosso país, dois paradigmas em relação à didática (tecnicista e crítico) aparecem como predominantes, podendo ser desdobrados em múltiplas possibilidades, a considerar os autores mais conhecidos em cada um dos cenários referidos.

O **paradigma tecnicista** faz do processo de ensinar e aprender uma questão fundamentalmente técnica e, portanto, uma questão interna à escola. Que queremos dizer com isso? Queremos dizer, por exemplo, que quando o professor ou a professora saem da sala de aula é para, no máximo, ir até a Psicologia em busca de conhecimentos sobre como a criança pensa, aprende, sente, se movimenta, amadurece, se comporta e assim por diante. A partir desses conhecimentos psicológicos, organizam-se técnicas de ensino-aprendizagem mais eficientes, pois a escola é vista como uma máquina de ensinar conteúdos. (VEIGA-NETO, 1996, p. 164).

Vale ressaltar que em nenhum documento a escola é denominada como máquina, mas, segundo Veiga-Neto, é assim que ela é compreendida pela lógica tecnicista, que também se preocupa com atitudes e valores.

A escola como máquina não é a produção isolada de um pedagogo ou de um campo de conhecimento, mas é o resultado de uma confluência de práticas discursivas e não discursivas, mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais que configuram uma ideia de ordem, de disseminação do poder disciplinar, fazendo surgir um tipo específico de educação.<sup>7</sup>

O sistema faz reinar a universalidade do normativo criando, como diz Foucault, os “engenheiros das condutas e os ortopedistas da individualidade”, produzindo o poder normalizador e disciplinador. Verifica-se uma aliança entre a didática e a lógica institucional buscando ordenar e uniformizar aquilo que estava disperso, o que vai exigir uma incorporação de leis que se transformam em **dispositivos que podem desdobrar-se em carcerários**, produzindo uma cultura escolar pouco criativa e totalmente formatada.

Um futuro professor deve ter notícias dessa tendência e, por mais que tentem capturá-lo para repetir essa lógica, deve conhecer outros movimentos da didática que implicam outros convites para a reflexão e a prática.



Retomando o segundo paradigma anunciado anteriormente, ou seja, o **paradigma crítico**, podemos dizer que ele tem como característica fundamental dar ao ato pedagógico um formato político. Nesse cenário, professores saem da sala de aula, como diz Veiga-Neto, para buscar compreender o que é a escola, quais as relações com o mundo social, econômico e cultural. Perdura a suspeita e deseja-se a transformação das relações econômicas e sociais. De certa forma, cria-se um mundo dualista: dos oprimidos e opressores, dos dominados e dos dominadores, dos alienados e dos conscientizados. Nesse contexto, os professores teriam como tarefas desvelar esse mundo que escraviza e domina e libertar os sujeitos dessa condição. Nesse caso, a didática não se reduz a um conjunto de técnicas e métodos, mas implica outras e novas perguntas sobre papéis sociais, ideologia dos currículos e práticas pedagógicas progressistas ou não. Ainda que seja um processo relevante em suas perspectivas, acaba constituindo-se numa espécie de profecia e missão que ainda assim não contempla as reais necessidades da sala de aula.

## 1.8 O ESTRANHAMENTO E A DIDÁTICA

Diante desses dois paradigmas é preciso fazer o exercício do estranhamento e indagar-se sobre o sentido da didática. Afinal, ela não é apenas um instrumento técnico a serviço da regulação social e também não pode ser um meio para salvar os estudantes da ingenuidade e alienação. Como diz Corazza (1999, p. 2), “talvez estejamos vivendo um tempo da pós-didática, onde estamos insatisfeitos com o já-sabido, já-dito, já-feito, já-sentido da docência”, pois estamos insatisfeitos com as verdades, os jogos de poder, as práticas subjetivantes, com as formas de governo que estão implicadas nos processos de formação do docente e também nos processos

de educação continuada. Precisamos do desassossego para então suspeitar de verdades estabelecidas, historicizar o que se mostra como natural e normal, sólido e herdado, para produzir teias entre o teórico e o prático, considerando a capacidade de cada sujeito-professor. O professor-pesquisador é, em síntese, o artista de sua própria existência, respaldado por um cenário coletivo onde diferentes sujeitos chocam-se (intelectualmente falando) e aliam-se em função das indagações que fazem ao seu cotidiano.

A questão não está em identificar e fixar os inimigos, mas em compreender como se constituem os cenários nos quais estamos inseridos. Afinal, o que é uma escola? O que acontece nesse ambiente e qual a minha inserção nesse cenário tendo como pressuposto e prioridade a aprendizagem dos alunos?

O combate entre o bem e o mal nunca nos levou a lugar algum, e sempre nos deparamos, como diz Bauman (1999, p. 16) com a ambivalência, que é a possibilidade de conferir a um objeto ou evento mais de uma categoria. O fato de nomear e classificar não nos protege da desordem, mas nos põe no limite, coloca-nos na condição de quem verifica a incapacidade da definição total e segura. O outro lado da ordem, como diz o autor, “é a polissemia, a dissonância cognitiva, as definições polivalentes, a contingência, os significados superpostos no mundo das classificações e arquivos bem ordenados”. O que se verifica é que o fracasso da atividade ordenadora se constrói como ambivalência, tentando nos fazer entender que o esforço da definição e da classificação tem limites e incompletudes.

## 1.9 A TURBULÊNCIA QUE PRODUZ NOVAS INDAGAÇÕES

A novidade talvez esteja na compreensão que passamos a ter de que a crítica não alcança um estágio final, onde então reinaria a paz, a harmonia e a aula perfeita. **Não existe um lugar último para a liberdade e para a felicidade permanentes.** Contudo, o fato de não existir esse lugar não imobiliza nossa capacidade de reação. Segundo Veiga-Neto, uma vez que jamais chegaremos a um ponto de repouso, a luta é constante e para sempre. Nossa ca-

pacidade de permanentemente pensar, criticar e mudar o possível coloca-nos na condição de sujeitos históricos e não de expectadores incapacitados de agir. Diz Veiga-Neto (1996, p. 170):

A humildade intelectual significa que cada um tem sempre de voltar a crítica para si próprio; tem de perguntar de onde tirou o que pensa ser suas verdades. A humildade intelectual significa uma constante insatisfação e desconfiança acerca do que se diz, acerca do que se sabe, acerca do que se pensa saber e acerca do que se pensa sobre aquilo que se faz, que se pratica na vida diária. Isso não deve ser confundido nem com fraqueza nem com pobreza intelectual.

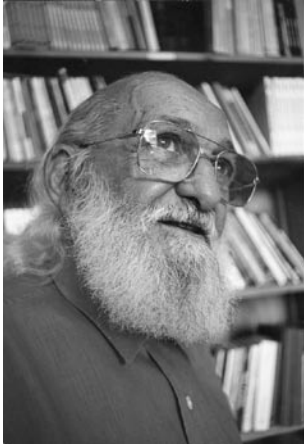
O conhecimento seguro e para sempre é um engodo. Ainda que alguns itinerários possam ser traçados, sempre haverá novidades a serem construídas, maneiras diferentes de conduzir os trabalhos, basta aqui lembrar das questões de gênero, étnicas, sociais e religiosas que por muito tempo ficaram marginalizadas no debate pedagógico e que hoje tomam um lugar de destaque nas práticas pedagógicas.

## 1.10 DIDÁTICA E INVENÇÃO

Não podemos igualmente imaginar que a didática pode habitar um porto seguro que é perene, mas reconhecer a sua capacidade de invenção a produzir práticas tão específicas que são datadas culturalmente e que dependeram de formas próprias de ver o mundo, o aluno, o currículo, a avaliação.

Em um trabalho encomendado e apresentado em sessão especial do GT (Grupo de Trabalho) de Didática na 27ª Reunião Anual da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa em Educação – 2004), essa trajetória histórica fica bem apontada e merece alguns destaques nesse texto. Segundo **Garcia (2004)**, a didática propõe uma ética e uma ascética para os docentes, por intermédio de tecnologias que produzem um determinado tipo de ser e fazer-se professor(a). O recorte do texto considerou a influência que as pedagogias freireanas e a pedagogia histórico-crítica tiveram em diferentes níveis de ensino no Brasil durante as décadas de 1980 e 1990. A abordagem da autora não optou por detalhar exaustivamente as pedagogias citadas, mas em analisá-las a partir dos dis-

• Maria Manuela Alves Garcia  
• é professora da Faculdade  
• de Educação, Universidade  
• Federal de Pelotas, atuando  
• no Programa de Pós-  
• Graduação em Educação, na  
• Linha de Pesquisa “Currículo,  
• Profissionalização e Trabalho  
• Docente”. Desenvolve estudos  
• e investigações nas áreas de  
• Currículo e Trabalho Docente,  
• interessando-se sobretudo  
• pelas problemáticas das  
• Políticas Curriculares, das  
• Reformas Educacionais e da  
• Formação de Professores.



19/09/1921 - 02/05/1997

...  
 cursos que as fizeram emergir, apontando que o funcionamento da didática crítica produziu um tipo específico de expectativa em relação ao docente, uma personalidade moral exemplar e capaz de guiar os sujeitos aprendentes pelos caminhos do esclarecimento e da ação emancipada. **O trabalho está baseado em Foucault e entende a pedagogia e a didática como tecnologias humanas que implicam trabalho ético dos indivíduos sobre si próprios.** São formas de saber-poder que exercem formas de governo à medida que conduzem e determinam a conduta dos indivíduos e dos grupos que são alvo de suas ações e programas. O texto não desqualifica qualquer abordagem didática, apenas pratica aquilo que já apontávamos no início desse texto: buscar olhar de um outro lugar aquilo que já parecia completamente analisado e configurado. Nesses termos, valeria, inclusive, ler **Paulo Freire** e tantos outros autores a partir de outro lugar. Segundo Garcia (2004), as pedagogias críticas funcionam por meio de um tipo de poder invisível, discreto que, ao organizar-se por meio da verdade e da emancipação, deseja gerar sujeitos conscientes, ativos e engajados, visando a transformar as estruturas do Estado.

O texto termina por relativizar essas posições, anunciando a possibilidade de novas abordagens para o campo da didática.

### 1.11 A VIAGEM DE FORMAÇÃO E A POSSIBILIDADE DE “CHEGAR A SER O QUE SE É”

Uma abordagem importante hoje parece ser desencadear um processo para que cada um possa “chegar a ser o que se é”. Essa posição vem de Nietzsche e, divulgada por Larrosa, implica a defesa no sentido de que cada indivíduo alcance sua própria forma e identidade. Esse voltar-se para si mesmo é, como diz o autor, o efeito da melhor arte e cria a dimensão estética para aquele que insiste em viver com dignidade. Essa é uma bela imagem da docência: conduzir alguém até si mesmo, assim como é um desafio para quem aprende. Aprender não significa repetir, tornar-se discípulo do outro, mas encontrar sua própria forma depois da expe-



riência obtida e vivenciada. A didática tem muito a fazer por esse processo, pois pode desencadear o ambiente para que o professor encontre seu estilo após conhecer tantos outros já consolidados no contexto da tradição pedagógica. **O esforço é o de conhecer para criar e não para repetir.**

A formação, portanto, não significa dar um mesmo formato a sujeitos distintos, mas significa sensibilizar cada um a assumir sua própria possibilidade como educador. Para assumir tal possibilidade, por vezes, é necessário “combater o que já se é”, ainda que esse esforço não esteja inserido em nenhum propósito emancipador.

A ideia de formação precisaria ser entendida como uma “vontade de Arte para poder mostrar sua dimensão estética ou poética”. A formação tem uma relação com a invenção, com a capacidade criativa dos seres humanos, não é uma busca do autoconhecimento, da arrogância de quem se constituiu individualmente, mas tem relação com as experiências pelas quais passamos e como elas nos tocam.

Essa compreensão do processo de formação tem uma relação direta com o ponto de vista defendido sobre a didática e sua contribuição para a educação. Seria a didática que precisaria abrir espaços para esse sujeito “inventor-experimentador de si mesmo”, não para tornar-se igual a todos, nem para arrogar-se o direito de ser totalmente outro, nem tampouco para destacar-se solitariamente no campo profissional, mas para ser desafiado a inserir-se em um tempo e espaço sempre destrutivo e construtivo, “desprendendo-se de si”, compreendendo-se em permanente transformação e em construção.

Retomamos, portanto, a ideia de formação como uma ideia de viagem, como experiência estética que, como diz Nietzsche, implica “vontade de potência”, que é, em última instância, uma atitude afirmativa com a vida, que pode levar o ser humano a uma máxima intensidade organizativa em todos os planos do exercício profissional.

Trata-se de ousar como um artista ao produzir uma obra de arte que, ao selecionar um tema, inventa e produz uma forma nova de expressar um conceito, valores e convicções. A experiência estética na educação deveria produzir esse movimento que, segundo Larrosa (2002, p. 76-79), **depende de duas regras fundamentais:**

a primeira é seguir o próprio instinto, é preciso saber ouvir, “vaguear” para sair de si mesmo e encontrar-se com o estranho que pode apresentar novidades, não se propor a uma finalidade antecipada, mas deixar caminho aberto para o novo. Em síntese, evitar deixar-se formatar excessivamente, mesmo reconhecendo que nunca escapamos totalmente da captura. A segunda regra, como diz Larrosa, é saber conviver com mestres em tempo adequado, como pretexto para a experimentação de si, mas que é preciso abandonar esse convívio no momento oportuno.

De certa forma, todos nós já fomos tomados pelo outro, passamos por outro e precisamos buscar nossa própria identidade sem perder as referências, mas evitando submetimentos. **A didática, assim, pode ser o instrumento pelo qual o sujeito/professor(a) adquira a capacidade de criar sua trajetória como uma experiência estética**, não suportando qualquer intimidação no sentido de repetir palavras e práticas do outro, pois dominar quem aprende, apoderar-se dele é, no mínimo, uma postura incompreensível. A viagem da formação, vale dizer, também não é uma viagem alienada, sem ritmo, individualista, mas é um andar vibrante que se fortalece através das diferentes formas de sensibilidade implicando o aluno(a), o currículo, as metodologias, a avaliação. A identidade do professor pode sempre se enriquecer com novas perspectivas, por isso não há, como diz Hopenhayn (2001, p. 266), “um tempo totalmente-alienado-a-superar-definitivamente, nem um tempo libertário instaurado para sempre, ao final da história”. O que existe é mobilidade e reflexão que produz um movimento de expansão oriundo da vontade de potência que será capaz de gerar práticas pedagógicas comprometidas social e politicamente. Os alunos serão sempre outros e lá estarão para nos fazer pensar em outras aulas, outros métodos, outra avaliação.

## 1.12 A DOCÊNCIA E A SUPERAÇÃO DA LÓGICA DO DÉFICIT

Precisamos rejeitar essa prática que insiste em nos fazer pensar que nada sabemos sobre educação e que por isso, *a priori*, estari-

amos em débito com a humanidade. Ainda que implicados por um contexto formativo, devemos nos entender como sujeitos que pensam, levantam hipóteses, são tocados por propostas e capazes de inventar outras.

Para que os(as) professores(as) tenham um mesmo estilo e competência, o pressuposto é uma subordinação aos mecanismos de regulação (na maioria das vezes burocratizada) com a consequente e necessária obediência a tais procedimentos. Repete-se a lógica da ordem, mantendo a ideia de que a função do conhecimento circunscrito a uma instituição educacional é uma coisa meio sagrada, que precisa ser ordenada. A docência se faz por meio de uma teia de relações, visíveis e invisíveis, mas os fios estão tramados por uma **analítica do poder** que parece aprisionada nas vontades institucionais que capturam a todos. Por isso, a perspectiva foucaultiana não veio para resolver todos os problemas, mas para colocá-los na berlinda, na beira do abismo, pois é lá que sempre se está, entre o desafio de sempre repetir o que já existe ou tentar outras e novas formas de sobrevivência possíveis nesse limite de existência. De certa forma, o resultado dessa reflexão pode trazer certo alívio e um convencimento tranquilizador: não se é onipotente e nem totalmente coerente, sendo recomendável incluir as fragilidades no cotidiano para buscar alternativas mais honestas às dificuldades pedagógicas em nossos contextos de trabalho como docentes.

A **prática de uma estética do eu** implica entender como cada indivíduo é produzido e se produz como sujeito. Localizar essas tramas e teias que constituem os sujeitos é um exercício de resistência e pode ser uma possibilidade de mudar práticas cansadas para inventar outras. Estas novas possibilidades vêm de uma habilidade do ser humano, qual seja, a arte de jogar designando algumas resistências, que não implicam impor uma derrota, mas apontar fragilidades, ativando a alegria da invenção e da afirmação de coisas diferentes. Trata-se, como já se anunciou, de uma prática de liberdade, de ousar querer ser de outro jeito. O jogo implica uma atitude de resistência e liberdade, constituindo uma nova experiência que pode resultar em um estilo, em uma outra estética da existência no que se refere à docência.

*Segundo Veiga-Neto, Poder e Saber são dois lados do mesmo processo, entrecruzam-se no sujeito, seu produto concreto. Não há relação de poder sem a constituição de um campo de saber, nem saber que não pressuponha e não constitua relações de poder. Foucault, em vez de considerar que só há saber na ausência de relações de poder, considera que o poder produz saber.*

## 1.13 A DIDÁTICA E A PEDAGOGIA DO CONCEITO

O livro *Deleuze e a Educação*, escrito por Gallo (2003), é uma bela tentativa didática de trazer a filosofia para o campo da educação e tem como propósito desalojar o educador de certezas pré-estabelecidas para iniciar uma nova possibilidade de inserção na realidade.

### DELEUZE

O trabalho de Deleuze (1925-1995) se divide em dois grupos: por um lado, monografias interpretando filósofos modernos (Spinoza, Leibniz, Hume, Kant, Nietzsche, Bergson, Foucault) e por outro, interpretando obras de artistas (Proust, Kafka, Francis Bacon, este último o pintor moderno, não o filósofo renascentista); por outro lado, temas filosóficos ecléticos centrado na produção de conceitos como diferença, sentido, evento, rizoma etc.

O filósofo do Corpo-sem-Órgãos (figura estética de Antonin Artaud, retomada como conceito filosófico por Deleuze em parceria com Félix Guattari).

Para ele, O ofício do filósofo é inventar conceitos. Assim como Nietzsche cria a personagem-conceito de Zaratustra, Deleuze afirma em *L'abécédaire*, entrevista dada a Claire Parnet, ter criado com Félix Guattari o conceito de ritornelo - refrão, forma de reterritorialização (povoamento), e desterritorialização. Uma filosofia da imanência, dos diagramas, dos acontecimentos.

As principais influências filosóficas terão sido Nietzsche, Henri Bergson e Spinoza

FONTE: Wikipédia. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Gilles\\_Deleuze](http://pt.wikipedia.org/wiki/Gilles_Deleuze)>. Acessado em: 15 dez. 2009.

A filosofia não se reduz à contemplação, à reflexão e à comunicação. Seu movimento é o de criar conceitos que permitam as atitudes acima, mas que não se esgotem nesse movimento, por isso precisamos aprender um pouco mais sobre a “pedagogia do conceito”.

Para Deleuze, conceituar implica “sobrevoar o vivido”, para ressignificar o mundo, a experiência. Gallo destaca as características básicas do conceito, que de uma forma “arriscada” pretendemos reconfigurar para o campo da educação e, mais especialmente, para o campo da didática:

- a) todo conceito é assinado. Implica autoria, criatividade, compromisso. Remete ao estilo, ao jeito de posicionar-se frente aos dilemas do mundo.
- b) todo conceito é uma multiplicidade, não existem conceitos simples.
- c) todo conceito é criado a partir de problemas. Podem ser novos problemas ou outras formulações sobre antigos problemas.
- d) todo conceito tem uma história. Eles têm ligação com nossa trajetória, com nossas relações, com nossas leituras, com nossas práticas. Não se trata de história linear, mas cheia de avessos, de cruzamentos, de tramas e teias.
- e) todo conceito é uma heterogênesse. A filosofia não pode ser vista como um sistema, que responde a todas as questões de uma época, elas têm algumas possibilidades, é um horizonte de eventos.
- f) todo conceito é incorporal. O conceito não é a coisa-em-si, ele é um acontecimento, um dizer o acontecimento.
- g) um conceito é absoluto e relativo ao mesmo tempo. Relativo na forma de responder a um desafio, absoluto (nunca universal), pois de alguma forma implica uma possibilidade de resposta a um determinado acontecimento.
- h) o conceito não é discursivo, não é proposicional. Ele é um dispositivo ou um agenciamento, um operador que produz realidade, que faz pensar a realidade de novo.

Nesse esforço de fazer brotar acontecimentos seguindo o proposto por Deleuze, **a didática, por meio de uma pedagogia de conceitos**, pode fazer nascer uma prática atenta ao presente, que busca alternativas para problemas reais, “tornando-se a arte de formar, inventar e fabricar conceitos”. Conceitos que precisam de práticas, de experiências e de procedimentos novos. As referências históricas continuam sendo importantes, as práticas já vivenciadas têm seus significados, mas importa fazer nascerem outras práticas, estabelecer relações entre o velho e novo para construir o que ainda é e pode ser válido para o contexto educacional. Nessa direção, é preciso acreditar que o professor inserido em uma instituição perceba os dispositivos da or-

dem, os valores da comunidade escolar, o significado do currículo, as expectativas dos sujeitos que aprendem e, a partir disso, consiga estabelecer relações de contato, não porque segue uma “cartilha pedagógica”, mas porque mostra disposição em problematizar o cotidiano, desejando buscar alternativas e soluções, ainda que provisórias e incompletas. Sendo autor de conceitos, o professor faz acontecer, produz com seus iguais esperança no campo da educação.

## 1.14 CARTOGRAFIAS DA ESCOLA

Neste capítulo vamos montar um verdadeiro quebra-cabeça com alguns elementos que fazem parte do processo de aprendizagem, são eles: a escola, o professor, as concepções do ensinar e do aprender e, por fim, chegar ao processo de avaliação.

Antes de se iniciar a montagem dessas peças até parece fácil ver a educação, a escola, a aprendizagem, o aluno que queremos ou que sonhamos possuir. Na fala de alguns autores, ela parece até concretizar-se, materializar-se mesmo.

Por exemplo, para Libâneo (1998, p. 07):

A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações. A cultura provida pela ciência, pela técnica, pela estética, pela ética, bem como pela cultura paralela e pela cultura cotidiana.

Ainda Libâneo (1998, p. 26):

A escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significado à informação.

No entanto, entre o sonho e a realidade existe, às vezes, uma grande distância. Infelizmente, o que vemos muito, hoje, são professores desanimados, alunos apáticos e desinteressados. Alunos que, se algum dia foram curiosos, criativos e interessados, a própria escola parece ter-se encarregado de destruir estes sentimentos tão necessários para se buscar o conhecimento.



Entre vários fatores que podem ter contribuído para isso, citaremos três:

- a) o apego em excesso à educação formal;
- b) a relação de poder existente no processo de ensino (que ainda é muito centralizado no professor);
- c) a visão e a utilização distorcidas da avaliação da aprendizagem, que muitas vezes vêm reforçar ainda mais as situações acima citadas.

Esses três fatores estão imbricados, unidos entre si, em primeiro lugar, a sociedade precisa de cidadãos formalmente instruídos, mas que também sejam justos, críticos e criativos. E há outras qualidades necessárias ao desenvolvimento do ser humano que a preocupação excessiva com a educação formal pode ter e tem negligenciado.

**Nessa direção, dar aula é muito mais que transmitir; avaliar supera a necessidade de expressar resultados e desempenhos.** A racionalidade não pode pôr a beleza em segundo plano. A beleza depende da ação criadora que se dá no corpo, na mão, na boca, no pensamento, no acolhimento do outro e, portanto, pode produzir experiência estética. Por isso a aventura, pois ela se dá quando criamos a partir de lugares não previsíveis, combinamos coisas assimétricas, ficamos surpreendidos com o que aparece.

Talvez possamos enfrentar nossos hábitos. Uma invenção abre espaço, alarga, aprofunda. Não se conforma com as molduras convencionais e a marteladas (como diz Nietzsche), procura cavar outros espaços para a imaginação e para a experiência estética. E essa experiência pode ajudar o campo da educação a compreender o sujeito como uma totalidade sensível, racional, previsível e tantas vezes imprevisível. Devemos pensar a sala de aula e os processos educativos considerando que tanto Apolo como Dionísio (isso é inevitável) habitam entre nós, indicando desejos, medidas, critérios, valores, avessos, mas, acima de tudo, gosto pela vida. A didática pode ser a expressão do amor à vida e sua efetiva potencialidade.

Um dos desdobramentos da experiência estética proposta por Nietzsche talvez esteja expresso nas três transformações contempladas pelo autor: **camelo, leão e criança.**

## 1.15 O EDUCADOR E AS TRÊS METÁFORAS

Para Nietzsche (2005 a) é o espírito que se transforma nessas três imagens. O camelo carrega o que é pesado, sólido, assim como os espíritos que se deixam sobrecarregar, pois ensinados que foram a tomar todas as cargas, as suas, as dos outros. E lá vai o camelo pelo deserto, em geral carregando mais do que deve, precisa e merece. Quantas vezes vivemos essa condição e carregamos o nosso e outros tantos deveres. Ficamos exaustos, e por vezes ficamos sós. O camelo incorpora a máxima “tu deves” e imagina que é essa sua função. Não há saída. Nossos currículos estão pesados, falam dos outros, destacam a cultura que nos moldou, sobrando poucos espaços para a afirmação da vida que temos e que nos constituiu. **Muitas vezes nos tornamos esse professor-camelo.**

Mas a experiência estética vem da ruptura, do cansaço, da indignação, do peso e converte-se em resistência, transformando-se em leão, cuja máxima é “eu quero”. Não preciso, não devo carregar todos os pesos, mais do que suporte. Descolonizar-se do peso, das amarras, das ideias bem dosadas de virtude e justiça. O leão ainda não criou outro valor, mas cria uma liberdade para uma nova criação. Para dizer “não” ao dever, ao peso, é necessário ser leão. **Um professor-leão reconhece que precisa mudar.**

O leão assusta, é inconveniente, espaçoso, grande, forte e guloso, mas cava espaços para mostrar sua presença e, ao afirmar-se, desmonta cenários e roteiros. Mas o que ainda precisa ser estabelecido, criado?

A terceira transformação proposta por Nietzsche toma a ideia de criança. A criança é a inocência e o esquecimento, um novo começar, movimento, afirmação, disposição. O espírito quer sua vontade e vontade de criação está na criança. Como educadores certamente somos por vezes camelos e leões. **Mas estaríamos exercendo nossa condição de criança?** O que andamos inventando, quais as novas possibilidades de fazer conexões entre os conteúdos, entre as séries, entre as disciplinas? O que continuamos a repetir sem perceber que o sentido já se foi e que tomamos o tempo do estudante indevidamente? Qual é a nossa ação criadora?

Refletir sobre nossos processos pedagógicos, nossos planos de ação pode ser um bom início para desencadear a imaginação e a aventura. Está aí o espaço do professor-criança.

Para *Bachelard*, o hábito é o pior inimigo da imaginação. Imaginar é desejar e proteger o que ainda está ausente. No livro *A poética do espaço* (1988), o autor defende o direito e nosso dever de construir imagens de um espaço feliz. Resolvemos trazer essa ideia para o espaço escolar e perguntar o que andamos fazendo para proteger essa imagem de espaço feliz.

#### BACHELARD

A obra bachelardiana (1884-1962) encontra-se no contexto da revolução científica promovida no início do século XX (1905) pela Teoria da Relatividade, formulada por Albert Einstein. Todo seu trabalho acadêmico objetivou o estudo do significado epistemológico desta ciência então nascente, procurando dar a esta ciência uma filosofia compatível com a sua novidade. E é partindo deste objetivo que Bachelard formula suas principais proposições para a filosofia das ciências: a historicidade da epistemologia e a relatividade do objeto.

O “novo espírito científico”, portanto, encontra-se em descontinuidade, em ruptura, com o senso co-

mun, o que significa uma distinção, nesta nova ciência, entre o universo em que se localizam as opiniões, os preconceitos, enfim, o senso comum e o universo das ciências, algo imperceptível nas ciências anteriores, baseadas em boa medida nos limites do empirismo, em que a ciência representava uma continuidade, em termos epistemológicos, com o senso comum. A “ruptura epistemológica” entre a ciência contemporânea e o senso comum é uma das marcas da teoria bachelardiana.

FONTE: Wikipédia. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Gaston\\_Bachelard](http://pt.wikipedia.org/wiki/Gaston_Bachelard)>. Acesso em: 14 nov. 2009.

## 1.16 A ESCOLA PROTEGIDA

Precisamos aprender a defender esse espaço de forças adversas, de hostilidades. Aprender a imaginar como gostaríamos de ocupar esse espaço e protegê-lo. Um espaço que resguarde nossas frustrações, decepções e acolha nossos sucessos com a mesma medida. Aprender a habitar um espaço que se quer fazer feliz, por vezes, começa quando aprendemos a “morar em nós mesmos”. Qualquer morada implica uma via dupla: ela se faz com a gente e nós nos constituímos com ela. A experiência estética em geral depende de espaços cheios. Como diz Bachelard, é quase inimaginável pensar uma gaveta vazia. O devaneio se move pelo movimento do espaço ocupado. É difícil

pensar uma sala de aula vazia, é difícil desejá-la. Imaginamos uma sala ocupada e criamos sonhos, desejos e expectativas.

Habitar um espaço é encontrar redutos onde possamos nos abrigar, por vezes, nos encolher. Segundo Bachelard, só habita com intensidade aquele que aprendeu a se encolher. Todos temos as memórias dos cantos, espaços da intimidade que merecem ser protegidos para que a escola possa construir um espaço humano.

Em uma escola é preciso imaginar a grandeza e a miniatura, o silêncio e barulho, para salvaguardar as inevitabilidades. **Do barulho pode surgir a criatividade. O silêncio pode dar em nada.** Precisamos poder dizer como habitamos nosso espaço vital, considerando todas as dialéticas da vida, como nos enraizamos em um canto do mundo (BACHELARD, 1990). Precisamos acreditar que a nossa memória poderá fixar lembranças de proteção e de experiências estéticas. Como estará sendo construída a memória de escola e dos estudantes brasileiros? Qual é a nossa lembrança de escola? A vida começa mais fechada e protegida para que possa alargar-se e expandir-se.

Como são nossas salas de aula? De onde vêm a luz, os sussurros, o silêncio? O que está atravancando os movimentos do corpo e da mente? Há espaço para o devaneio? Existem porões clandestinos? Que itinerários estão registrados nos caminhos que a sala de aula viabilizou? O espaço convida à ação, e antes da ação a imaginação trabalha.

O espaço é um lugar que dá ao ser humano razões para viver! Para habitar é preciso construir. Nossa atividade estética poderia ser ler nosso espaço, ler nossa escola. Ler nossa sala de aula. O que nos protege? Quais hostilidades estão aparecendo e por quê? Existe clima para a imaginação? Existe lugar para os espíritos livres? Ou temos de ser todos iguais, seguir uma mesma cartilha? A dissonância tem lugar, o espaço é arejado? O que me impede de sonhar e imaginar nesse espaço? Onde estão as rachaduras? Quais seriam os primeiros “consertos” necessários?

Uma escola contemporânea talvez devesse estar ávida para ver, reparar quem são nossos alunos, o que interessa e o que não interessa, deveria interessar-se em tocá-los, em [descobrir] como estabelecer aprendizagens. **Nossa visão não pode ser gulosa, ver mais**

**do que existe, colocar no aluno o que lá não está.** O riso irônico nem sempre pretende o constrangimento, o corpo que mexe não é deseducado, a voz que alardeia nem sempre quer interromper.

Existe uma luta que precisa acontecer contra a inadequação, a insuficiência e a mutilação de nossa cultura para resgatar o afeto perdido. Em tempos de ganância, aceleração, velocidade, abstinência moral e misticismos compensatórios, a imaginação como expressão da arte nos põe em outro ritmo, a pressa atropela, invade, impede. O oposto da pressa não é a lentidão, mas um deslocamento mais espaçoso, mais estético, silencioso e atento ao que nos passa enquanto andamos. A experiência para acontecer precisa de tempo e ritmo próprio.

É preciso desejar conservar o espaço vivo. Conservar remete à tradição. Não devemos pensar em mudar tudo, **pois falhamos também quando não conservamos nada.** O que deixamos de conservar em nossos processos educativos? Que tradição precisa de proteção?

Nas salas de aula formais e não formais há espaço para vários crescimentos e valeria inspirar-se em Rilke, citado por Bachelard, quando diz que essas árvores são magníficas, mas mais magnífico ainda é o espaço sublime e patético entre elas, como se, com seu crescimento, ele aumentasse também. Crescer com os outros provoca novas estéticas que podem nos fazer habitar um lugar feliz. E felicidade não é essa coisa plena, simétrica, estável. Felicidade implica cavar em si mesmo e nos outros desejos e meios para movimentar-se, para criar, para nos sentirmos bem quando estamos com uma ideia na cabeça.

Que possamos viver nessa condição: criaturas que habitam a terra, os espaços concretos e materiais, mas que não desistam de sonhar, de desejar habitar também os espaços aéreos, mais leves, arejados e cheios de pessoas capazes de reparar nos pequenos detalhes que nos fazem sensíveis e criativos. A sala de aula é um desses lugares e, portanto, preparar-se para ele faz todo sentido. A didática nos convida para criar no ambiente escolar múltiplas e variadas formas de aprendizagem, materializando a metáfora da criança, que indica nossa capacidade de invenção e compromisso com o ser humano.

## 1.17 OS ALUNOS E O CONHECIMENTO

O primeiro aspecto diz respeito ao excesso de formalismo, isto é, o apego excessivo ao conhecimento pronto, acabado e já produzido, afasta a possibilidade de torná-lo agradável, acessível, motivador aos alunos, não permitindo a utilização de metodologias adequadas e diferenciadas que possibilitem o brincar com o conhecimento, transformando o ato de aprender em algo desagradável e maçante.

Em relação ao segundo aspecto apontado, destaca-se o fato de a educação ainda centrar-se, mais fortemente, na situação de ensino e menos na de aprendizagem, isto é, firmar-se numa posição antiga e, talvez, difícil de se rever (pois nela até mesmo os alunos se consideram protegidos) que é a do princípio de que “deve ter alguém que ensine (o professor) e alguém que deve aprender (o aluno)”; “alguém que tudo sabe, ou deveria saber, e alguém que nada sabe e precisa aprender”. Algo muito próximo das antigas teorias do “ensinar tudo a todos” e da “tabula rasa”, entre outros, modelos extremamente estáticos, nada relacionais, que dificultam a interação professor – aluno e o processo de aprendizagem. Como exemplo desta linearidade apresentamos o Quadro 01.

Linearidade	Objeto	Sujeito	Referencial	Avaliação	Produto da aprendizagem
Seletiva, propedêutica, uniformizadora, transmissora e centrada no Ensino.	Resultados	Alunos	Disciplinas	Sanção/classificação/provas/exames	Quantitativo/cristalizado

Quadro 01 - FONTE: Zabala (1998, p. 199).

Como afirma Meirieu (1998, p. 72), temos que nos conscientizar de que certas coisas mudaram:

Não há mais o sujeito-em-si, página virgem ou cera mole totalmente disponível às solicitações externas, assim como também não há saber-em-si, entidade perfeitamente arquitetada, que deveria estar fora do alcance das malversações pedagógicas.

Deste modo, da relação entre ensino, aprendizagem e o conhecimento se originam muitos dos problemas da sala de aula. Daí a importância de se rever as concepções de aprendizagem que podem estar permeando, norteando o trabalho do professor na sala de aula.



Olhando para a literatura existente percebe-se que a denúncia, sobretudo a respeito da escola, já foi amplamente proclamada e descrita. O que falta são tentativas, perspectivas de superação e soluções ou, quem sabe, liberdade de ousar, de concretizar sonhos, de pensar e agir pedagogicamente, através de ideias pessoais e originais, tentando deixar de lado certos modismos e estrelismos tão comuns na área.

As raízes da utopia estão no fato de que o homem não é um ser satisfeito e o mundo não está terminado. Mas que “ainda não é” e pode “vir a ser” (a esperança). Isto indica que a utopia (vir a ser) deve se realizar numa ação concreta. (CUNHA, 1985, p. 28)

E Cunha (1985, p. 29) resume, dizendo que é preciso a “utopia” que denuncia para que surja a “utopia” que anuncia. Parece ser chegada a hora da segunda utopia proposta pela autora, pois a primeira já aconteceu.

O terceiro aspecto apontado é em relação à distorção da avaliação, ele será aprofundado no terceiro capítulo deste livro. Apenas para dar início às reflexões sobre este tema, citaremos Zabala (1998, p. 103):

Avaliação só tem sentido para a aprendizagem quando os resultados permitem ao aluno continuar progredindo. E isto só será possível quando a avaliação dos resultados que se transmite ao aluno for feita com relação a suas capacidades e ao esforço realizado. Este é provavelmente o único conhecimento que é preciso saber com justiça, já que é o que permite promover a auto-estima e a motivação para continuar.

Esta citação é extremamente séria e profunda, quando o que se deseja é repensar, analisar porque algumas coisas acontecem no processo de aprendizagem alheias ao que é apontado, direcionado tão bem por diversas teorias.

Pois bem, o que se vê, na maioria das vezes, se distancia, e muito, deste propósito de justiça. O que se observa é uma avaliação servindo apenas para medir resultados finais, para aprovar ou reprovar, perseguir alunos e, o que é pior, enfraquecer a aprendizagem, ou seja, muito mais utilizada como **mecanismo de poder**, pois em alguns casos o que mais se pratica é a injustiça. Para ilustrar veja-

mos alguns depoimentos de alunos para perceber claramente estas características da avaliação no dia-a-dia dos alunos:

*Comentários de alunos entrevistados na pesquisa de doutorado da professora Neide Arrias Bittencourt.*

Seus métodos de avaliação são intrigantes, pois certos alunos obtêm nota, outros não. Não discute sobre a prova. Não admite idéias contrárias às dela. Não libera nota de provas. Provas orais deveriam ter 2 ou 3 professores avaliando. Uma avaliação bimestral oral, e outra, um projeto. É, no mínimo, estranha sua avaliação. (CAP).

... Explica a matéria apenas com conversas, não escrevia nada no quadro. Aplicava provas com consultas, em grupo, para serem feitas em casa, não vinha em muitas provas. (CAP)\_(BITTENCOURT, 2001).

Também basta fazer um breve exercício de memória para lembrarmos situações de **verdadeiro pânico quando era dia de “prova”**.

Entretanto, avaliação não é algo solto, mas uma decorrência da concepção de aprendizagem que permeia o trabalho escolar, mais especificamente a prática pedagógica do professor. Caso ela seja linear, estática, reprodutivista, é claro que isso irá refletir em todo o processo de aprendizagem.

Assim vemos que antes de se falar em avaliação temos que conhecer/rever as concepções de aprendizagens para, a partir disso, refletir e decidir que professores queremos ser, num exercício de autonomia, de protagonismo e de tomada de decisão.

Observado deste modo, há a possibilidade de avançar da linearidade para um ensino dinâmico, relacional e interativo, pois só assim seria impossível avaliar às avessas, ou seja, de modo estático, sancionador, quantificador e/ou apenas classificador.

Para isso é preciso visualizar outra possibilidade de ensino. Vejamos no Quadro 02 como seria o ensino num esquema mais relacional, interativo.

Aprendizagem totalizadora	Objeto	Sujeito	Referencial	Avaliação	Produto da aprendizagem
Formação Integral Diversidade Construtiva	Processos	Alunos/ Professores	Capacidades Habilidades Atitudes Competências	Desafiadora Relacional Auxiliadora	Descritivo/ Interpretativo

Quadro 02 - FONTE: Zabala (1998, p. 199).



Com este quadro e analisando situações concretas da vida escolar torna-se mais fácil responder como fica a avaliação nesse contexto de mudanças, pois neste esquema apresentado na tabela 02 não se justificaria mais uma avaliação punitiva, sancionadora, ou seja, uma avaliação burocrática, linear como a apresentada na tabela 01, que sempre teve e tem um caráter disciplinador, muitas vezes, punitivo, mas que, num sistema mais aberto como o apresentado na tabela 02, não teria mais sentido algum.

Para Vazquez (1997, p. 209):

A atividade teórica por si só não é práxis, afirma-se, também, que enquanto a teoria permanece em seu estado puramente teórico não se passa dela à práxis e, por conseguinte, esta de certa forma é negada. Temos, portanto, uma contraposição entre teoria e prática que tem raiz no fato de que a primeira, em si, não é prática, isto é, não se realiza, não se plasma, não produz nenhuma mudança real. Para produzir tal mudança não basta desenvolver uma atividade teórica: é preciso atuar praticamente. Ou seja, não se trata de pensar um fato, e sim de revolucioná-lo.

Para isso é necessário representar este espaço de pedagógico interativo, portanto, em primeiro lugar foi preciso reorganizar o espaço pedagógico, tornando-o mais relacional, interativo e participativo. Para Perrenoud (1999, p. 105) o clima, as condições de trabalho, o sentido da atividade ou auto-imagem importam tanto quanto os aspectos materiais ou cognitivos das situações didáticas.

Foi pensando nesta necessidade de se mudar o espaço pedagógico que surgiu a gráfico 01, ela representa o esforço realizado no sentido de reorganizar o espaço pedagógico, tendo por alvo a organização da aula de modo a privilegiar a aprendizagem como centro do processo pedagógico.

Hoje tanto na fundamentação teórica amplamente divulgada, como nos documentos oficiais como Diretrizes Nacionais de ensino, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs há uma forte pressão, uma cobrança constante e conceitual para que a escola mude suas formas avaliativas, para que ela dê um basta ao seu enfoque

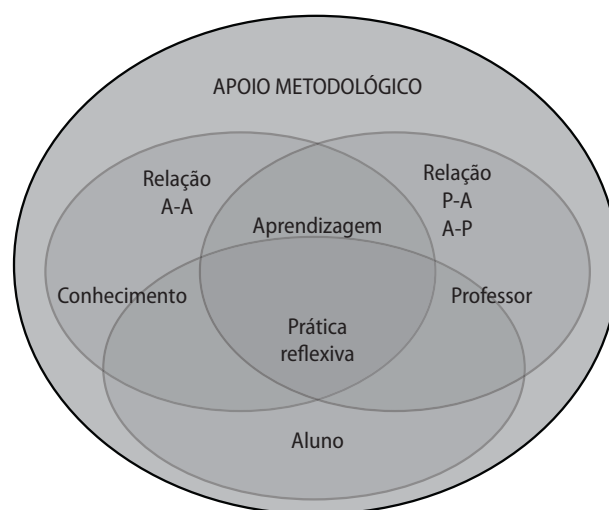


Gráfico 01: Como seria o espaço pedagógico interativo.  
FONTE: Bittencourt (2001, p. 74).

tradicionalista e linear de ser e abra espaços para outras formas de acompanhamento da aprendizagem.

Esta pressão vem também de setores produtivos da sociedade, que não confiam mais, quando da contratação de seus funcionários, nos históricos escolares contendo apenas notas, expedidos pelas universidades como sendo indicadores de qualidade do aluno nela formado. Estes setores querem saber mais: se eles são criativos, habilidosos, competentes, se sabem gerir conflitos, se trabalham em grupos, se pensam coletivamente etc.

Mas, voltando aos três aspectos expostos, não é mais possível continuar apenas diagnosticando problemas, precisamos tratá-los, ou melhor, se faz necessário não apenas tratar, medicar, é preciso curar, solucionar.

## REFLITA SOBRE

Segundo Nietzsche o mundo passa indefinidamente pela alternância entre a criação e a destruição, alegria e sofrimento, bem e mal, sucesso e fracasso, assim, não se pode esperar encontrar um lugar do sossego e paz absolutos. Toda a formação permanente de um educador não o colocará em porto seguro, mas poderá estabelecer referências para sustentar a turbulência. A didática enquanto uma trajetória da aprendizagem estabelece também referências, ensina a partir das experiências, contudo precisa reconhecer seus limites. Considerando os conteúdos apresentados nesse livro, reflita sobre quais seriam as referências básicas da didática que ajudariam um professor a assumir sua tarefa em sala de aula.

## LEITURAS RECOMENDADAS

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falava Zaratustra*: um livro para todos e para ninguém. Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. *A origem da tragédia*. Centauro, 2004.

ERASMO, Desidério. *Elogio a loucura*. Tradução: Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2005.

VÁSQUEZ, O. S. *Filosofia da praxis*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.



## ■ CAPÍTULO 2 ■

### **A RELAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DO ENSINO: POR UMA EDUCAÇÃO TOTALIZADORA**

*Provocar uma reflexão nos leitores, através do referencial teórico, para que os mesmos possam pensar na possibilidade de uma educação humanizadora, a partir das relações entre o processo de aquisição de conhecimento e elementos condicionantes da prática pedagógica em contextos escolares, identificando o papel da atividade docente como prática política e social permeada de valores, opções filosóficas, epistemológicas e metodológicas.*





## 2.1 DA ESCOLA QUE TEMOS PARA A ESCOLA QUE QUEREMOS.

Há outros aspectos que atingem diretamente a sala de aula, além dos três aspectos descritos no capítulo anterior: o primeiro diz respeito ao excesso de formalismo, o segundo aspecto apontado é o fato de a educação ainda centrar-se, mais fortemente, na situação de ensino e o terceiro é em relação à distorção da avaliação de aprendizagem. No dia-a-dia da sala de aula existem outras pressões, **externas à escola**, que assustam e com as quais, muitas vezes, não sabemos como lidar.

A maior delas diz respeito ao desenvolvimento do mercado e à rapidez da produção de novas tecnologias, que afetam a organização do trabalho e as formas de produção, “[...] **modificando cada vez mais o perfil do trabalhador, necessário para esse novo tipo de produção**” (SEABRA, 1994, p. 77, grifo nosso).

Artigo de Roberto Leal Lobo e  
Silva Filho na Folha de S. Paulo  
de 06 dez. 2004.

**Lobo (2004)**, falando sobre a escola e o profissional do futuro, também alerta para estas novas exigências:

Os especialistas propuseram, diante do desafio de definir esse perfil, algumas características que não poderiam ser ignoradas na formação do profissional do futuro: ser flexível, capaz e disposto a contribuir para a inovação e ser criativo; ser capaz de lidar com incertezas, estar interessado e ser capaz de aprender ao longo da vida; ter adquirido sensibilidade social e aptidões para a comunicação; ser capaz de trabalhar em equipe, desejar assumir responsabilidades, tornar-se empreendedor; preparar-se

para o mundo do trabalho internacionalizado por meio do conhecimento de diferentes culturas e, finalmente, ser versátil em aptidões multidisciplinares e ter noções de áreas do conhecimento que formam a base de várias habilidades profissionais, como tecnologias e informática.

Segundo Seabra (1994, p. 79), o “*homo studiosus*”, o grande sonho dos humanistas de libertar o homem das tarefas desumanizantes e tornar a cultura, o saber e as artes sua principal ocupação, passa pela visão unificadora de escola e profissão, ou seja, não existem mais diferenças entre as duas. Ao contrário, para ele “[...] a escola tem que preparar seus alunos para esta realidade, eles terão que aprender a aprender, e aprender a fazê-lo com autonomia. O que importa é gastar mais tempo numa formação de qualidade e investir na educação continuada” (SEABRA, 1994, p.79 ).

Só que, enquanto o conhecimento corre sobre fibras óticas, provocando no mercado agilidade e novas necessidades, a escola, na opinião deste autor, “[...] está imobilizada na antiquada formação de “erudição” que se quer atingir, em vez de se arrojar na formação de sujeitos críticos, dotados de autonomia de aprendizagem”. (SEABRA, 1994, p. 77)

Para Libâneo (1998, p. 26), é verdade que a escola precisa ser repensada, mas ao mesmo tempo ele defende que um dos aspectos mais importantes a considerar é que ela não detém, sozinha, o monopólio do saber.

Este enfrentamento seria um dos primeiros passos que a escola deveria dar rumo à sua transformação, pois desse modo estaria reconhecendo suas limitações, delimitando sua zona de abrangência e podendo, assim, estabelecer parcerias com outros segmentos da sociedade que também geram o saber. Estes demais setores também podem e devem ser responsáveis pelo processo educativo, pelo “por vir” da humanidade e não apenas a escola.

Num primeiro momento, isso poderia fragilizar, reduzir ou diminuir o grau de importância da escola. Entretanto, ela já viveu o momento de detentora máxima do saber e hoje, devido à rapidez como ocorrem as mudanças nas esferas socioculturais,

tecnológicas, econômicas e políticas, não é mais possível manter esta hegemonia e acompanhar satisfatoriamente o caminhar da humanidade.

Por outro lado, colocá-la frente às suas verdadeiras atribuições a aliviaria de julgamentos injustos e de responsabilidades que não lhe cabem, pelo menos com exclusividade, delimitando melhor seu campo de atuação, no mínimo isto lhe permitiria ser mais eficiente, mais objetiva e, sobretudo, menos castradora e caótica.

Portanto, seguindo por esta linha de pensamento, qual seria então, hoje, a principal função da escola?

Zabala (1998, p. 212) pondera a este respeito dizendo que:

A função da escola e da verdadeira responsabilidade profissional passam por conseguir que nossos alunos atinjam o maior grau de competência em todas as suas capacidades, investindo todos os esforços em superar as deficiências que muitos deles carregam por motivos sociais, culturais e pessoais.

Observa-se que, na visão deste autor, trata-se de uma função social de resgate da cidadania e dos direitos da superação do indivíduo e não somente do acesso ao conhecimento.

Por este prisma, pode-se perceber uma alteração histórica, um novo paradigma da função da escola, diferente da observada há alguns anos, por exemplo, quando ela era vista como local de “transmissão e socialização do saber sistematizado”.

Omitir-se desta função poderá até se transformar no seu extermínio ou fracasso total, isto é, a escola tem de agarrar-se ao “bonde da história”, de uma vez por todas, e encontrar sua especificidade ou um novo sentido.

Tem que encarar de vez que ela não dá mais conta de “ensinar tudo a todos”; tem que deixar claro a que e por que veio: só assim será possível ser mantida.

Libâneo (1998, p. 26) também vislumbrava outras funções para escola:

A escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilite a atribuição de significado à informação.

É importante ressaltar que estas mudanças, além de serem destacadas em grande parte da literatura atual, a “autonomia sobre o conhecimento” e o “aprender a aprender”, não são apenas mais um jargão, um modismo; ao contrário, têm força institucional, pois, no final dos anos 90, a UNESCO promoveu um grande encontro internacional, envolvendo educadores de todos os continentes, para discutir os problemas da educação no mundo e projetar o que deveriam ser as políticas educacionais, visando a compatibilizá-las com o perfil que seria exigido dos profissionais do início do século XXI. Neste documento, elaborado por Delors (1996), são sugeridos quatro pilares para a educação no século XXI: **aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser.**

Logo no seu início o documento deixa clara a necessidade de se identificar os meios e os fins da educação. Como Meio, “porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar”. Finalidade,

porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir. Apesar dos estudos sem utilidade imediata estarem desaparecendo, tal à importância dada atualmente aos saberes utilitários, a tendência para prolongar a escolaridade e o tempo livre deveria levar os adultos a apreciar cada vez mais, as alegrias do conhecimento e da pesquisa individual. (DELORS, 1996, p. 78)

### O primeiro pilar da educação que diz:

A aprender para conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação durante toda a vida. [...] Aprender para conhecer supõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando **a atenção, a memória e o pensamento** [...] Por outro lado o exercício da memória é um antídoto necessário contra a submersão pelas informações instantâneas difundidas pelos

meios de comunicação social. Seria perigoso imaginar que a memória pode vir a tornar-se inútil, devido à enorme capacidade de armazenamento e difusão das informações de que dispomos daqui em diante. É preciso ser, sem dúvida, seletivo na escolha dos dados a aprender “de cor”, mas, propriamente, a faculdade humana de **memorização associativa**, que não é redutível a um automatismo, deve ser cultivada cuidadosamente. Finalmente, o exercício do pensamento ao qual a criança é iniciada, em primeiro lugar, pelos pais e depois pelos professores, deve comportar avanços e recuos entre **o concreto e o abstrato**. Também se devem combinar, tanto no ensino como na pesquisa dois métodos apresentados, muitas vezes, como antagônicos: **o método dedutivo por um lado e o indutivo por outro**. De acordo com as disciplinas ensinadas, um pode ser mais pertinente do que o outro, mas na maior parte das vezes **o encadeamento do pensamento necessita da combinação dos dois**. (DELORS, 1996, p. 79, grifo nosso).

O que é indutivo? O que busca a compreensão da PARTE para o TODO. O que seria dedutivo? Ao contrário, o que busca a compreensão do TODO para as PARTES. Portanto, tentar acabar com esta ruptura metodológica pode ser considerado um grande salto do documento, ou seja, propor a soma entre os dois métodos que, ao longo de toda a história educacional, muitas vezes são apresentados como antagônicos, separados.

No segundo pilar, proposto no documento acima citado, fica bastante clara a necessidade de se garantir na formação dos indivíduos a aquisição de competências e habilidades diversas, a exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco, visando torná-los aptos a enfrentar diferentes situações e a trabalhar em equipe, entretanto, defende-se sobretudo um princípio fundamental, amplamente discutido na educação, na Filosofia, que é o **princípio da indissociabilidade entre teoria e prática**.

Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo fabricar no fabrico de alguma coisa. Como conseqüência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples trans-



missão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar. (DELORS, 1996, p. 80)

**O terceiro pilar, “aprender a viver juntos”, tem a *solidariedade* como um desafio a ser vencido por todos os povos.**

Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizarem projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua da paz. [...] É de louvar a idéia de ensinar a não-violência na escola, mesmo que apenas constitua um instrumento, entre outros, para lutar contra os preconceitos geradores de conflitos. A tarefa é árdua porque, muito naturalmente, os seres humanos têm tendência a supervalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertencem e a alimentar preconceitos desfavoráveis em relação aos outros. Por outro lado, o clima geral de concorrência que caracteriza, atualmente, a atividade econômica no interior de cada país, e, sobretudo em nível internacional, tem a tendência de dar prioridade ao espírito de competição e ao sucesso individual. (DELORS, 1996, p. 83)

**O documento alerta para a necessidade da descoberta do outro:**

A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta. Desde tenra idade a escola deve, pois, aproveitar todas as ocasiões para esta dupla aprendizagem. Algumas disciplinas estão mais adaptadas a este fim, em particular a geografia humana a partir do ensino básico e as línguas e literaturas estrangeiras mais tarde. (DELORS, 1996, p. 84)

Nota-se com isso um grande respeito aos alunos e a necessidade de descobrir-se ou, pelo menos, incentivar a identificação dos projetos pessoais para com o seu curso, buscando um sentido pessoal em estar frequentando a universidade, o curso, ou uma determinada disciplina, neste caso a Didática. Para tanto, o aluno deve buscar um sentido próprio, mesmo que esteja numa turma de quarenta, setenta alunos, quatrocentos na modalidade – EAD, ele não precisa pensar como todos; ele pode e deve ser UM, ou melhor, deve preocupar-se com a dimensão do EU.

Dentro desta dimensão do “EU” há a possibilidade de se resgatar o lado humano da educação, e fica assim claramente contemplado



o quarto pilar proposto para a educação no próximo século, que é **o aprender a ser**. Neste pilar, para Delors (1996, p. 85), a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. E acrescenta que [...] “a educação é antes de mais nada uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação da personalidade”. (DELORS, 1996, p. 87).

Completando assim a apresentação dos **quatro pilares**, podemos observar uma mudança paradigmática da educação, sem muita novidade, pois historicamente este momento já foi de algum modo abordado, uma visão que deseja uma educação mais voltada para o afetivo, para o humano, para os valores sociais. Bloom, na década de 70, já defendia a formação total: cognitiva, psicomotora e afetiva. Imaginemos o seguinte: no 1º pilar: aprender a conhecer – estaria a preocupação cognitiva, teórica, intelectual; no 2º pilar: aprender a fazer – garantir-se-ia o direito, o acesso à prática, às competências do saber-fazer; no 3º e no 4º pilares: aprender a viver junto e ser – a conquista mais importante, o direito de exercer a cidadania, de ser e de expressar sentimentos, valores e atitudes.

A este respeito Zabala (1998, p. 28) apresenta a seguinte questão:

Até hoje, o papel atribuído ao ensino tem priorizado as capacidades cognitivas, mas nem todas, e sim aquelas que se têm considerado mais relevantes e que, como sabemos, correspondem à aprendizagem das disciplinas ou materiais tradicionais. Na atualidade, devemos considerar que a escola também deve se ocupar das demais capacidades, ou esta tarefa corresponde exclusivamente à família ou outras instâncias? Por acaso é dever da sociedade e do sistema educacional atender todas as capacidades da pessoa?

Para ele, se a resposta for afirmativa, se acharmos que a escola deve promover a **formação integral** dos alunos, terá que identificar **instrumentos rigorosos de acompanhamento desta formação** e, conseqüentemente, de seu crescimento como um todo, além de avaliar se a nossa intervenção é coerente; nisto é que estaria **nossa função social como educadores**.

Convém deixar claro que por trás desta postura de intervenção pedagógica consciente virá toda uma visão sociológica e filosófica

da educação, ficando, desse modo, mais fácil identificar os discursos, por muitas vezes vazios, de “desenvolvimento do senso crítico”, de “formação para a cidadania”, discursos estes muitas vezes deslocados da prática pedagógica da sala de aula, que destoam e nada têm a ver com esse compromisso.

Porque não basta a formação total do indivíduo fazer parte dos pilares da educação e estes estarem na base filosófica dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs se não estiverem presentes no dia-a-dia da sala de aula, na prática pedagógica dos professores, nos objetivos de aprendizagem traçados nos planos de aulas, ou seja, para tornar-se uma lição de cidadania precisa estar nos bancos escolares e, assim, ganhar as ruas.

Portanto, através deste suporte da educação, internacionalmente elaborado e referendado, fica assegurado o direito ao aprender de várias formas. E fica aberta a possibilidade de desenvolver o indivíduo na sua totalidade: mente, corpo, espírito e ser social. Isto força a trocar as lentes, mudar o foco e a enxergar que, definitivamente, não é o professor, nem os conteúdos, nem a avaliação o centro do processo de ensino, mas sim a aprendizagem. Então como estas mudanças nas relações estabelecidas na sociedade, na educação afetam o processo de aprender na escola?

## 2.2 CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM E O APRENDER EM SALA DE AULA

Fazendo uma análise das abordagens educacionais, parece que privilegiar os extremos tem sido o grande marco. A tão procurada **teoria da Curvatura da Vara**, proposta por Saviani (1980), deve ser entendida como sendo a busca do equilíbrio entre os extremos. Talvez a dificuldade de se estabelecer este equilíbrio seja o principal motivo de ela ainda hoje não ter sido alcançada.

Vários autores exploraram este tema em seus estudos: Saviani (1980), Mizukami (1986), Fusari (1988), entre outros. Esta diversidade teórica pode até ter provocado alguns avanços e enriquecido as discussões acadêmicas, mas acabou também gerando um abismo de ideias em que muitos se perderam.

Você pode ver mais sobre essa teoria no quadro “A teoria de Curvatura da Vara em Saviani”, apresenta na página 58.

*Através do estudo das abordagens, das tendências da educação, será possível construir um conceito próprio de aprendizagem, para de posse dele identificar quais, frequentemente, permeiam a prática pedagógica de muitos professores. Ou seja, a tomada de decisão: que professor quero ser?*

Discutindo sobre esta temática na formação de professores, Martins (1997, p. 42), citando Madalena Freire Weffort, condensa as diferenças e as semelhanças das várias **abordagens** em três grandes concepções. São elas: a concepção de educação autoritária, a concepção de educação espontaneísta e a concepção de educação democrática.

Para ela, a **Concepção de Educação Autoritária** é aquela que busca a homogeneidade, é a força propulsora: tudo deve ser igual. A prova marca o fim de uma etapa e, independentemente dos resultados, o professor segue em frente. A avaliação ensina a subserviência e a passividade, especialmente, frente ao conhecimento.

Na **Concepção de Educação Espontaneísta** o professor não se sente vigiado, cobrado, e, algumas vezes, se sente carente, abandonado. Tem tanta liberdade para trabalhar que chega a perder os próprios parâmetros. A avaliação está imbricada com o envolvimento prazeroso, com o conhecimento aflorado na ação pedagógica. Os conteúdos não são sistematizados, pois o grande fantasma é o modelo, a forma. A avaliação do aluno é centrada no processo vivido, frequentemente proposto através da auto-avaliação.

Na **Concepção de Educação Democrática** resgata-se o papel da autoridade, a heterogeneidade é valorizada, o aluno trabalha seus conflitos cognitivos e afetivos. A avaliação não tem data marcada para acontecer, pois ela é um processo contínuo. No profissionalismo de sua ação o educador observa, registra e reflete sobre as respostas de seus alunos para avaliar e planejar sua nova ação.

Executando o princípio da *Curvatura da Vara* proposto por Saviani (1982), usando uma vara de marmelo como instrumento, veremos claramente que, quando flexionada de um extremo ao outro, jamais, devido à sua flexibilidade, ela voltará aos outros extremos e sim realizará movimento de ziguezague, como o pêndulo de uma balança, irá parar no meio. Por isso, observando as concepções propostas por Weffort, **o equilíbrio estaria na Concepção Democrática.**

A partir destes marcos teóricos até aqui expostos, focalizando uma aprendizagem totalizadora, sem fronteiras, capaz de enfrentar os novos desafios, a escola deverá ter como foco duas coisas: o

conhecimento e o indivíduo. Não mais separados, contrapostos; ao contrário, unidos como uma única coisa, indissociáveis e, por que não dizer, apaixonados entre si.

Apaixonados, sim, porque teremos que resgatar o amor, o valor, o interesse que perdemos, neste final de século, pelo conhecimento, pela escola, talvez não pelo modo como ela seja concebida atualmente, mas com certeza uma escola mais próxima do indivíduo e da sociedade, mais comprometida com o conhecimento e não só com a transmissão de conteúdos e de informações. Confirmando isso, Leite (1997, p. 167) afirma que “de uma coisa temos certeza, a aprendizagem só é individual na existência do sujeito: na essência, ela é profundamente social”.

Lógico que seria um conhecimento relevante, necessário e significativo para o indivíduo e para a sociedade. Um conhecimento útil, não no sentido utilitarista, mas comprometedor, envolvente em relação às necessidades do indivíduo enquanto cidadão do mundo, neste cenário globalizado, interligado a redes informacionais, em que a possibilidade de aprender a aprender deve ser cada vez maior, atribuindo-lhe uma característica de universalidade, holística, e que vise a formar o indivíduo *integralmente*.

.....  
 • Mais adiante ainda será  
 • possível ver como estas  
 • concepções influenciam o  
 • modo diferenciado de ver  
 • o aluno e a avaliação, o  
 • planejamento, pois a teoria só  
 • tem sentido se for para refletir,  
 • melhorar e transformar a  
 • prática, isto é, ser reflexiva.

#### A TEORIA DE CURVATURA DA VARA EM SAVIANI

No segundo capítulo de “Escola e democracia I”, na teoria da curvatura da vara é abordado um caráter preparatório para a “pedagogia histórico-crítica” centralizando a visão no aspecto polêmico gnoseológico. Mostrando que não se trata de uma exposição exaustiva e sistemática, mas da indicação de caminhos para crítica do existente e para a descoberta da verdade histórica, empreendendo aí uma precaução radical da pedagogia liberal burguesa sendo “a denúncia da escola nova” que era apenas uma estratégia visando a demarcar mais precisamente o âmbito da pedagogia burguesa de inspiração marxista. Para reverter a tendência dominante Saviani mostra a “teoria da curvatura da vara” de Lênin. Saviani mostra um processo de tentativa de ajustes da educação do seguinte modo: “quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto” (SAVIANI, 1992, p. 48-49).

Texto disponível em: <http://www.toodoc.com/dermeval-saviani-pdf.html>

## 2.3 O QUE SERIA APRENDER?

É possível afirmar que ainda sabe-se muito pouco sobre os processos de ensino e de aprendizagem e as variáveis que inter-relacionam ambos. Por isso, torna-se urgente a necessidade de se buscar, através de um aprofundamento teórico nas novas tendências educacionais, a verificação destes dois conceitos.

O primeiro a ser revisto seria o de aprendizagem, não podemos mais negar alguns conceitos aqui identificados e expressos por alguns autores, entre eles MEIRIEU (1998). Para ele, a aprendizagem é vista como construção do conhecimento, e ela só ocorre quando existe um projeto pessoal ligado a um projeto de mundo.

Há aprendizagem, ou seja, construção dos conhecimentos, apenas porque já há interação entre informação e um projeto. Na verdade, essa interação, que não é senão uma nova maneira de descrever o que se passa na história de um sujeito, entre ele e o mundo, é a própria dinâmica de toda aprendizagem. (MEIRIEU, 1998, p. 57)

Ou melhor: a aprendizagem seria um processo interno alimentado, incrementado, ampliado, reconstruído por processos externos. E para que haja êxito do processo externo é necessário que ele seja selecionado pelo processo interno.

Na verdade aprender é compreender, ou seja, trazer comigo parcelas do mundo exterior, integrá-las em meu universo e assim construir sistemas de representação cada vez mais aprimorados, isto é, que me ofereçam cada vez mais possibilidades de ação sobre esse mundo. (MEIRIEU, 1998, p. 37).

Vendo a aprendizagem por este prisma, fica mais fácil identificar o porquê do distanciamento e das dificuldades enfrentadas pelos processos de ensino e de aprendizagem. Assim, entendemos que estes dois aspectos foram praticamente forçados à unidade, sendo que, muitas vezes, o conflito e a polêmica eram e são o seu forte. Entretanto, após conceituá-los fica claro entender, agora, a causa da diversidade, pois como unir, tratar de maneira igual, duas coisas tão antagônicas e distintas? Uma (o ensino), um processo externo, ligado ao mundo, ao meio, e a outra (a aprendizagem), um processo interno, ligado ao interesse, ao projeto pessoal do indivíduo, isto é, à assimilação do “mundo”.



Encarando, revendo estes conceitos desta maneira, o ensinar não poderia mais ser visto como uma mera transmissão de conteúdos e sim como um processo de interação entre o indivíduo e o conhecimento, entre o mundo e o projeto pessoal de cada um, entre um projeto de ensino e um projeto de aprendizagem.

Assim, não se admitiria mais uma simples circulação de informações, muitas vezes sem sentido, que satisfaz apenas a currículos e programas distantes da realidade e, principalmente, até distantes das necessidades do indivíduo, do seu projeto pessoal.

Portanto, com esta concepção de ensino e aprendizagem fica difícil manter as aulas, o ensino, a relação professor-aluno do modo como geralmente estão configuradas. Um passo a ser tomado para reverter isto diz respeito à forma pela qual o aluno é visto, pois, segundo Meirieu (1998, p. 64), ele é “indiscutivelmente o autor dessa aquisição pelo seu esforço de assimilação ativa para encontrar, como mostrou Piaget, o ponto de equilíbrio entre seu projeto e seu meio”.

Meirieu (1998, p. 143) insiste no respeito aos alunos, pois a escolha das metodologias “partir das estratégias de um sujeito é inevitável e, no entanto, deve ser superada. Mas só poderá ser superada se, em um primeiro momento, tiver sido respeitada”. **Não há nesta postura excessos, mas sim zelo, coerência com a postura teórica.** Alerta também para o fato de estas metodologias não tenderem para um autodidatismo e reforça a necessidade de o aluno ser agente e parceiro do seu aprender: “Como fugir do “faça como quiser” ou do “faça como eu quero”. “O que é fecundo, por outro lado, é buscar incansavelmente aquilo que poderíamos querer juntos” (MEIRIEU, 1998, p. 40).

Ainda com relação aos cuidados com as metodologias, diz que,

sendo assim, a ação didática deve enriquecer o repertório metodológico dos sujeitos apoiando-se nas competências adquiridas para explorar novas estratégias e construir novas capacidades. (MEIRIEU, 1998, p. 134)

Para esta visão de aprendizagem é preciso analisar de que modo, através de quais estratégias, o aluno interage e assimila melhor o conhecimento.

Alguns autores, preocupados com isso, afirmam que

Primeiro o aprendiz constrói alguma coisa, ou seja, é o aprendizado através do fazer, do colocar a “mão na massa”. Segundo, o fato de o aprendiz estar construindo algo do seu interesse e para o qual ele está bastante motivado. O envolvimento afetivo torna a aprendizagem mais significativa. (VALENTE, 1993, p. 33)

Para aprender é indispensável que haja um clima e um ambiente adequados, constituídos por um marco de relações em que predominam a aceitação, a confiança, o respeito mútuo e a sinceridade. A aprendizagem é potencializada quando convergem as condições que estimulam o trabalho e o esforço. (MEIRIEU, 1998, p. 40)

Para Masetto (1992, p. 92), o professor deve lançar mão dos *facilitadores de aprendizagem* que, segundo ele, são:

- Estabelecer um clima físico e psicológico que conduza à aprendizagem;
- Envolver os aprendizes num planejamento conjunto de métodos (técnicos) e direções curriculares;
- Envolver os participantes no diagnóstico de suas próprias necessidades de aprendizagens;
- Encorajar os aprendizes para identificar os recursos e estratégias que permitam atingir os objetivos;
- Ajudar os aprendizes a levar à frente seus planos de aprendizagem;
- Envolver os aprendizes na avaliação de sua aprendizagem.

Outro autor que utiliza o termo *facilitador* é Seabra (1994, p. 81) dizendo que há de **se transformar a sala de aula num ambiente interativo, facilitador da aprendizagem**, visando com isso aulas mais dinâmicas, interativas, participativas e motivadoras.

Para Valente (1994, p. 24), as novas tecnologias não poderão ficar de fora de toda esta revolução na educação; ao contrário, elas são, em parte, responsáveis por ela, e o computador deve ser um aliado nesta possibilidade de autonomia sobre o conhecimento:

O computador pode enriquecer ambientes de aprendizagem onde o aluno, interagindo com os objetos desse ambiente, tem chance de construir o seu conhecimento. Nesse caso, o conhecimento não é passado para o aluno. O aluno não é mais instruído, ensinado, mas é o cons-

trutor do seu próprio conhecimento. Esse é o paradigma construcionista, onde a ênfase está na aprendizagem ao invés de estar no ensino. Na construção do conhecimento, e não na instrução.

### Logo:

Ensinar não é, então, sacrificar uma das duas partes, abdicar de suas exigências ou ignorar a pessoa que aprende; ensinar é levar totalmente em conta uma e outra e montar a história neste espaço: mas a história nunca é escrita previamente e, para ela, nunca temos receita; a história nunca se repete, e não podemos ter a certeza de sair dela totalmente ilesos. (MEIRIEU, 1998, p. 39)

Nesta citação há uma profunda valorização do ser humano, tanto do aluno quanto do professor. Nela o autor deixa claro que há o espaço para o ensino, mas dentro de uma concepção que resgata o status que a profissão de professor vem perdendo nos últimos anos. Se conscientizados deste compromisso, do significado que venha a ser fazer parte da história de uma pessoa ou ao menos escrever uma página na história da vida de um aluno, o sentido de responsabilidade e valor que isso traz, com certeza veríamos que poucas profissões têm este privilégio.

Também nos alerta que, para se escrever uma página na história de alguém, é preciso, entre outras coisas, romper com a linearidade, pois a história se faz na construção, nunca é igual ou se repete, e o envolvimento é inevitável.

Em vários pontos Meirieu (1998, p. 134) reforça a valorização do ser humano, usa palavras fortes para retratar a importância de se resgatar o conhecimento prévio, isto é, partir de algo já conhecido pelo aluno, de admitir que ele saiba algumas coisas e que é possível estabelecer parcerias.

Só se pode ensinar apoiando-se no sujeito, em suas aquisições anteriores, nas estratégias que lhe são familiares. O ensino é estéril se não forem estabelecidas situações de aprendizagem em que o educando possa estar em atividade de elaboração, isto é, de integração de novos dados em sua estrutura cognitiva. Nada pode ser adquirido sem que o educando o articule ao que já sabe. Nada pode ser adquirido evitando ou neutralizando sua estratégia.

É interessante nesta citação, principalmente para professores,

notar que o autor não especifica uma faixa etária em que o aluno teria esta necessidade, podendo-se afirmar que todos necessitam de atividades que favoreçam a elaboração e que se apoiem em conhecimentos anteriormente adquiridos, caso contrário, o que se faz é jogar informações em terreno estéril, onde nada germinará.

Este cuidado, com certeza, passa por aulas bem planejadas, pela redefinição de conteúdos, onde se busque primeiro, o que é relevante, significativo para ser ensinado e, ainda, por uma postura diferente de se ver o aluno em sala de aula, estabelecendo com ele parcerias, tentando descobrir o que o encanta na disciplina, qual é o seu projeto pessoal, ou, como diz Meirieu (1998, p. 84), criar “verdadeiras situações de aprendizagem que levem em conta: as relações interpessoais, os objetivos rigorosamente formulados, as estratégias pessoais de aprendizagem escrupulosamente levados em conta”.

Para Demo (1995), preparar pessoas não pode mais ser efetivado via mero repasse de conhecimentos copiados, porque isto não garante a devida formação básica que sedimenta o saber pensar, aprender a aprender. Falando assim, pode-se até induzir os leitores a pensar que estas expressões sejam algo novo, uma nova proposta de ensino, mas o próprio Demo as desmistifica dizendo:

A capacidade de mudar, sobretudo a capacidade de ser sujeito da mudança, incluindo domínio técnico, porém do “saber pensar” do “aprender a aprender”, é algo tão antigo quanto os gregos, que chamavam a isto de “filosofia” (“maiêutica”, na expressão socrática). (1995, p. 179)

Citado por Seabra (1994, p. 80), Lev Landau, físico russo, propôs uma mudança nos conteúdos de Física em seu país, segundo a qual 150 conceitos foram reduzidos para apenas cinco. Explicando o porquê, diz o seguinte: “[...] quanto menos informações inúteis colocarmos na cabeça de nossos alunos mais espaço sobrar para as grandes idéias”.

Seabra (1994, p.81) endossa esta posição, argumentando que

mais vale aprender menos conteúdos, mas aprender a ter prazer com o uso do intelecto, a apreciar a pesquisa, ler por conta própria e descobrir as demais informações, visando o professor como um consultor para suas dúvidas.

Esta redefinição de conteúdos, *o que ensinar*, passa por uma

discussão maior nos currículos dos cursos de graduação, especificamente nos que formam professores. Uma primeira iniciativa dentro das universidades seria discutir os projetos de cada curso e viabilizar currículos flexíveis para favorecer a **transdisciplinariedade**, a unidade entre princípio científico e educativo. Estas revisões curriculares devem contemplar principalmente questões pedagógicas e possibilitar a participação dos alunos para que estes institucionalizem seus projetos pessoais.

Algumas pistas, contribuições modestas, podem ser retiradas deste estudo, como:

- Uma educação que partilha o ensinar com outros segmentos da sociedade;
- Uma educação voltada, verdadeiramente, para a valorização do ser humano, do aluno;
- Uma educação que veja o aluno realmente como parceiro;
- Uma educação que busque uma redefinição, dar relevância aos conteúdos;
- Uma educação que não tenha medo do envolvimento emocional, mas, ao contrário, que o reconheça como elemento necessário;
- Uma educação que valorize o prazer, o gosto pelo que se faz;
- Uma educação que pense e execute a verdadeira avaliação.

.....  
 Veja mais sobre esse conceito no quadro "A transdisciplinariedade e Basarab Nicolescu" presente abaixo.

#### A TRANSDISCIPLINARIEDADE E BASARAB NICOLESCU

Um dos mais celebrados pensadores da transdisciplinaridade é o francês Basarab Nicolescu. Presidente e fundador de um centro internacional para a pesquisa do tema, ele falou ao Aprendiz sobre a dificuldade dos professores em entender sobre o assunto, que acaba sendo confundido com outros conceitos e outros prefixos: pluri, multi e interdisciplinaridade.

Em outro ponto, o texto é ainda mais complexo ao dizer que devemos "abrir a educação em direção a uma educação integral do ser humano que transmita a busca pelo sentido". Nesse ponto, a lógica da estrutura tradicional do currículo escolar é subvertida, criando novas missões para as práticas de ensino.

"Esta visão transcende os campos individuais das ciências exatas, humanas e sociais e as encoraja a se reconciliarem entre si e com as artes, a literatura, a poesia e a experiência espiritual e validarem suas respectivas percepções", diz outro texto, a Declaração de Zurique, baseada na Conferência Transdisciplinar Internacional, realizada em março de 2000.

Nesse contexto, o que parece claro, é que as discussões desta semana girarão em torno da convicção unânime dos pesquisadores participantes: a necessidade de colocar o ser humano, em seus diferentes níveis de realidade, no centro dos propósitos da transdisciplinaridade na ciência e na sociedade.

FONTE: <<http://aprendiz.uol.com.br/content/phehicedri.mmp>>. Acesso em: 20/01/2010.

## 2.4 COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Entre os setores que estão sofrendo alterações dentro da relação escolar, falaremos do professor, justamente por acreditar na sua permanência no cenário educacional. Para Seabra (1994, p. 80) essa distinção é fundamental, **pois não há máquina que substitua o professor**. Acrescenta ele:

[...] por mais que pensemos em utilizar o vídeo, o computador ou mesmo o velho e bom quadro negro, é na formação do professor que desenvolveremos a tecnologia educacional, preparando líderes, mediadores e estimuladores, mais do que detentores de conhecimentos.

Em alguns momentos de toda essa evolução tecnológica que fomos sofrendo, muitas dúvidas sobre a sobrevivência e a permanência do professor no processo de aprendizagem foram veiculadas.

As dúvidas eram: “Terá chegado o tempo em que não serão mais necessários professores?”, “A instalação de computadores e de outros meios tecnológicos nas escolas substituirá o professor?” “As próprias escolas irão desaparecer, substituídas por centros de informática ou centrais de tele educação e multimídias?”

Hoje, superado este momento, muitas vezes até preconceituoso, do uso de máquinas no ensino, muitas são as realidades a serem enfrentadas pelos professores, devidas, em parte, pela fragilidade de seus cursos de formação.

Surgem, atualmente, propostas de traçar perfis para este novo profissional, a fim de dar conta desta nova realidade. A indicação de perfil feita por Seabra (1994, p. 80) retrata um professor orientador dentro do processo de aprendizagem:

O professor do final do século deve orientar os educandos sobre onde colher informação, como tratar essa informação, como utilizar a informação obtida. Esse educador será o encaminhador da auto-formação e o conselheiro da aprendizagem dos alunos, ora estimulando o trabalho individual, ora apoiando o trabalho de pequenos grupos, ora reunidos por área de interesse, sendo este o novo enfoque do aprender.



Demo (1996) descreve as seguintes características para o professor:

- a) Capacidade de elaboração própria, de construção auto-suficiente de projeto pedagógico criativo, de autonomia acadêmica;
- b) Capacidade de conjugar teoria e prática;
- c) Capacidade de constante atualização;
- d) Capacidade de motivar atitudes emancipatórias;
- e) Qualidade formal e política.

Masetto (1998, p. 17) também se preocupava com a autonomia produtiva do professor, quando dizia que

Como características básicas profissionais destacam-se, além das já mencionadas, a capacidade de buscar novas informações, saber trabalhar com elas, intercomunicar-se nacional e internacionalmente por meio dos recursos mais modernos da informática, a capacidade de produzir conhecimento e tecnologia própria que os faça, ao menos em alguns setores, não dependente dos outros.

Preocupação parecida mostra Libâneo, numa obra com um título bastante sugestivo para o que estamos retratando aqui: *Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente* (1998). Neste livro ele assevera:

O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias. (LIBÂNEO, 1998, p. 10).

Segundo este autor, esta nova escola ocupa espaço de síntese; **nessa escola** os alunos aprendem a buscar a informação (nas aulas, no livro, na TV, nos vídeos, no computador) e os elementos cognitivos para analisá-la criticamente e darem a ela um significado pessoal. (LIBÂNEO, 1998, p. 26). Para ilustrar, ele lista dez atitudes que este profissional deveria assumir para o novo milênio:

1. **“Assumir o papel de mediador entre aluno e o conhecimento.”**
2. **Eliminar as barreiras entre as disciplinas.**
3. **Criar estratégias que desenvolvam de forma crítica a construção do saber.**

4. O professor deverá: **ensinar** o aluno a pensar criticamente.
5. **Desenvolver** a capacidade de comunicação, utilizando recursos tecnológicos.
6. **Encarar** o impacto das mudanças tecnológicas em sala de aula.
7. **Promover** a oportunidade de escolarização, respeitando a diversidade.
8. **Atualizar-se** continuamente científica, tecnológica e pedagogicamente.
9. **Integrar** no exercício da docência: conhecimento e compreensão da dimensão afetiva do aluno.
10. **Possuir** ética nas relações pedagógicas.

Além disso, há outros ingredientes como paixão pelo que faz e o gosto, o prazer pelo conhecimento. Desse modo, estaríamos acrescentando a estes perfis valores afetivos e humanos, ingredientes tão necessários para se viver e exercer a cidadania. Ou seja, a sociedade precisa de agentes-cidadãos que sejam críticos, mas que também sejam humanos e solidários.

Para Leite (1997, p. 166):

Sem esforço e trabalho não há aprendizagem, assim como da mesma forma a consciência social não se constrói por falta de oportunidades de ação, concepção e verificação perante a realidade. Desenvolvendo apenas uma aprendizagem que não gera significado, os estudantes reproduzem a consciência de outra teoria pela teoria, “decoreba” para provas, não gera questionamento, nem reflexão, assume valores sem questioná-los.

## REFLITA SOBRE

Analisando história em quadrinho abaixo, à luz das teorias apresentadas neste capítulo: você diria que ela faz parte de um passado? Ou que ela ainda é presente em nossas escolas? No que a teoria estudada, neste capítulo, auxiliaria numa mudança na prática pedagógica do professor?



FONTE: HARPER, Babette et al. Cuidado Escola. Brasiliense, 1980.

## LEITURAS RECOMENDADAS

MEIREU, Philippe. *Aprender... sim, mas como?.* 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DELORS, Jaques [et.al]. *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.* Portugal: Edições ASA, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.* São Paulo: Cortez, 1998.

## ■ CAPÍTULO 3 ■

### **AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM**

*Apresentar qual é o verdadeiro papel da avaliação no processo de aprendizagem, a partir da análise de seus aspectos teóricos, legais e metodológicos, possibilitando vê-la como um instrumento de apoio à aprendizagem para que deste modo os leitores percebam que é possível realizar uma avaliação totalizadora que promova o aluno através das suas potencialidades.*



### 3.1 AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: POR UMA AVALIAÇÃO TOTALIZADORA

Após estas análises sobre a escola, o professor e as concepções acerca do ensinar e do aprender, surgem questões: que tipo de avaliação precisamos? Se para o ensinar e o aprender é necessário valorizar projetos pessoais, seguir determinada faixa etária dos alunos, que tipo de avaliação daria conta desse desafio de se ter a aprendizagem como centro do processo de ensinar? Que rumos, que possibilidades existem, para não se ficar apenas na denúncia? Como dialogar praticamente com os indicadores teóricos até aqui consultados?

Parece unânime que a avaliação precisa ser urgentemente revista, para que estes propósitos de aprender ocupem o centro do processo, para que o ser humano seja valorizado na sua plenitude e para que seu desenvolvimento vise à totalidade. Assim, avaliar apenas cognitivamente, medindo somente através de notas, não nos parece mais ser possível. *Mas por que será que é tão difícil?* Que avaliação daria conta destas concepções sobre o aprender e o ensinar?

PERRENOUD (1999, p. 145-159) propunha esta discussão no capítulo nove desta obra sob o título: "NÃO MEXA NA MINHA AVALIAÇÃO! UMA ABORDAGEM SISTÊMICA DA MUDANÇA."

Uma forte tendência é a defesa de que o principio avaliativo também deve ser totalizador, abranger todos os aspectos e potencialidades dos alunos. E que para isso avaliação deve ser: **DIAGNÓSTICA** (entrada, inicial, sondagem), **FORMATIVA** (contínua, acompanhamento, processo, qualitativa) e **SOMATIVA** (final, pro-



duto, quantitativa). Até aí, *sem novidades*, entretanto, a novidade estaria no fato de se usar outros instrumentos avaliativos além da prova, como pensar em instrumentos de regulação individualizada de atividades dentro da sala de aula, investindo na observação sistemática e na interpretação de cada indivíduo como sendo único, acompanhando assim o desenvolvimento de suas competências, habilidades, valores e atitudes.

Este tipo de avaliação pode ser visto também como uma possibilidade de se romper com certo “pacto da mediocridade”, muitas vezes instalado no ensino superior, de acordo com o qual os alunos faltam muito às aulas, mas tiram notas. Como diz Perrenoud (1999, p. 133):

A prova cumulativa e o exame dão ao aluno uma chance – real ou imaginária – de enganar: preparação intensiva de última hora, a cola, auxílio mendigado, sedução desarmadora, ausências calculadas, permitindo-lhe influenciar o julgamento do professor. [...] A avaliação formativa, contínua e intensiva, não oferece proteção alguma aos alunos para quem a preguiça ou a indiferença do professor são as únicas chances.

Deste modo, avaliação formativa não é término, mas o início para mudar o espaço pedagógico e fazer com que conteúdos importantes sejam cada vez mais bem compreendidos pela maioria dos alunos. Quando isso de fato acontece, ela assume sua verdadeira função de subsidiar a aprendizagem, deixando de ser utilizada apenas como um recurso de autoridade, que decide sobre os destinos do educando, e assumindo seu verdadeiro papel de auxiliar a aprendizagem.

Para assumir sua função de subsidiar e acompanhar a aprendizagem, a avaliação deve adquirir um papel importante na construção do conhecimento, isto é, **avaliar de modo formativo** significa abrir espaço para questionar, investigar, ler as hipóteses do educando, refletir sobre a ação pedagógica a fim de replanejá-la, ou seja, ela não vem pronta apenas. Entretanto, sua efetivação só será assegurada com a mudança do espaço pedagógico que, com certeza, nada tem a ver com a linearidade, mas é interativo, relacional, dinâmico. Deste modo, numa visão mais tradicional de ensino, tal iniciativa não seria possível, pois, para a transformação, o primeiro passo seria o professor refletir sobre a sua prática, identificar qual a concepção de ensino-aprendizagem que a fundamenta – é o

É isso que pede a LEI de DIRETRIZES E BASE DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB) n° 9394, de 20.12.96: “A verificação do rendimento escolar deve contemplar a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e dos resultados ao longo do período sobre os de provas finais.” Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>>

que alguns autores chamam de **tomada de consciência** – e, posteriormente, iniciar um processo de mudança no ensino, nas aulas, nas estratégias, tornando-as diversificadas, dinâmicas e ativas.

Por outro lado, a avaliação formativa vem possibilitar a observação dos demais aspectos do conhecimento, deixando de ver no aluno apenas o aspecto cognitivo. Alguns autores retratam esta necessidade:

As atividades de ensino necessárias têm que abarcar, junto com os campos cognitivos, os afetivos e os condutuais, dado que os pensamentos, os sentimentos e o comportamento de uma pessoa não dependem só do socialmente estabelecido, como, sobretudo, das relações pessoais que cada um estabelece com o objeto da atitude ou do valor. (ZABALA, 1998, p. 83).

Esta é uma defesa que vem ganhando força, sustentação, junto a defensores de uma educação mais voltada para o humanismo, pois o ser humano é um todo: corpo, mente e emoção, e isso não pode ser mudado no processo de ensino/aprendizagem; ao contrário, é uma característica que deve ser respeitada, inclusive como já foi citado nos Pilares da Educação propostos pela UNESCO.

Para que isso se torne uma realidade, voltamos novamente para a sala de aula, nosso espaço pedagógico, e vemos que pouco se faz para alcançar este propósito: a maioria das atividades é individualizada e o único contato é com o professor. Nesse sentido, o máximo que conseguimos saber é quanto “vale” o aluno cognitivamente. Para mudar esta situação é preciso propiciar atividades em que os alunos possam expor atitudes, valores, habilidades e, assim, conhecê-los além do seu intelecto.

As atitudes são tendências ou predisposições relativamente estáveis das pessoas para atuar de certa maneira. É a forma como cada pessoa realiza sua conduta de acordo com valores determinados. Assim, é exemplo de atitudes: cooperar com o grupo, respeitar o ambiente, participar de tarefas escolares etc. (ZABALA, 1998, p. 46)

Como tendências estáveis, principalmente por se tratar de alunos, é perfeitamente possível estabelecer mecanismos de acompanhamento que sejam capazes de registrar a frequência em que elas ocorrem.

Isto é, não há tanta dificuldade de se observar, mensurar atitudes. O que não se pode é, em nome de uma pseudodificuldade, não se fazer nada.

Portanto, avaliar o aluno apenas no seu desenvolvimento cognitivo é avaliar uma faceta do processo de aprendizagem, é negar-lhe o desenvolvimento de todas as suas possibilidades, é uma farsa, um discurso vazio, pois desenvolver o indivíduo na sua plenitude é um compromisso ético e social, político e metodológico da escola e do professor. Mas, de modo geral, não tem sido esta a postura que o ensino tem priorizado; ao contrário, valorizam-se mais as capacidades cognitivas. Na atualidade, devemos considerar que a escola também deve se ocupar das demais capacidades, ou esta tarefa corresponde exclusivamente à família ou a outras instâncias?

Caso a resposta seja sim, tem-se que iniciar discussões éticas, de valores e de princípios com nossos alunos, criando espaços em nossas disciplinas, humanas ou técnicas, para estas discussões, relacionando-as ou não ao nosso conteúdo específico. Oportunizar atividades em que estes alunos possam demonstrar atitudes de solidariedade, de responsabilidade, de cooperação com o grupo, de respeito ao seu meio ambiente e aos colegas, para que exerçam o direito de livre escolha, tudo isso pode ser resumido em uma palavra: **CIDADANIA**.

Cidadania no sentido mais global como muito bem define Moraes (1999, p. 52):

Educar para cidadania global é desenvolver a compreensão de que é possível desacelerar o mundo sim, procurar adaptar a forma de educar às mudanças rápidas e aceleradas presentes em nossas vidas. É ter uma atitude. É ter uma atitude interna de abertura e não fechamento, uma atitude de questionamento crítico e, ao mesmo tempo, de aceitação daquilo que julgar relevante. Envolve a compreensão dos impactos sociais e políticos decorrentes dos fenômenos demográficos e a aquisição de valores compatíveis com a vida numa sociedade planetária, onde prevalece a tolerância, o respeito, a compaixão, a cooperação e a solidariedade. É preparar o indivíduo para vivenciar uma nova ética entre os povos, capaz de melhorar a convivência neste mundo.

Ou será que achamos que formar para cidadania não é papel da **EDUCAÇÃO, da ESCOLA?**

Se a resposta for SIM, educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas. E para formá-los, na sua totalidade, não podemos apenas desenvolver o senso crítico, transmitir conteúdos, mas precisamos formar pessoas que possuam capacidades cognitivas ou intelectuais, motoras, de equilíbrio e de autonomia pessoal, com capacidade de relação interpessoal, inserção e atuação social, e que, assim, estejam prontas para tornarem-se cidadãos envolvidos e solidários.

Portanto, há a necessidade de se buscar o lado humano da educação, através da formação global, total, do aluno, como sendo a responsabilidade da família e da escola. Outros autores também pensam assim. Para Luckesi (1995, p. 126), o “desenvolvimento do educando significa a formação de suas convicções afetivas, sociais, políticas; significa o desenvolvimento de suas capacidades cognoscitivas e habilidades psicomotoras; enfim, sua capacidade e seu modo de viver”.

Segundo Morissete (1994, p. 14), os aspectos afetivos e cognitivos deveriam ser indissociáveis:

O desenvolvimento afetivo implica, além disso, antes de mais, recursos e aptidões cognitivas da pessoa; uns e outros constituem, mesmo, fulcro de toda a aprendizagem, baseada na observação do meio local. Isto mostra bem até que ponto estes dois aspectos da personalidade, cognitivo e afetivo, são indissociáveis no momento de agir, mesmo quando, para facilidade de análise, os separamos.

Portanto, não é mais possível ficarmos “medindo” o aluno apenas nos seus conteúdos factuais, cognitivos e, assim, continuar avaliando somente para classificar, selecionar:

No entanto, podemos entender que a função social do ensino não consiste apenas em promover e selecionar os “mais aptos” para a universidade, mas que abarca outras dimensões da personalidade. Quando a formação integral é a finalidade principal do ensino, e, portanto, seu objetivo é o desenvolvimento de todas as capacidades cognitivas, muitos dos pressupostos da avaliação mudam. (ZABALA, 1998, p. 197)

Por ser a avaliação um processo complexo, não se admitem modelos prontos e acabados. Alguns autores no máximo admitem que ela permita subsídios. Entretanto, em nome desta pseudo-impossibilidade, foram criados escudos para esconder a ineficiência, a acomodação, é o que mais tem sido feito em nome desta *impossibilidade*.

O desafio é começar pelo menos por subsídios praticáveis e, assim, quem sabe, poderemos chegar a soluções, modelos originais, reais, com possibilidade de darem certo.

Nem que seja apenas para nossa sala de aula, com nossos alunos, ou como ponto de partida para estudos, pesquisas que apontem para novas necessidades na formação de professores.

De todos os aspectos da ação educativa, a avaliação é, talvez, o que conjuga mais estreitamente a lógica e o ilogismo da ação, o pensamento estratégico e o imaginário, o rigor e a esperança [...] Vem se realizando um grande esforço de reflexão para dotar a avaliação escolar de uma verdadeira lógica da ação: reflexão teórica, procedimentos de análise, ferramentas de ação mais eficazes e mais respeitosas às pessoas. (BARLOW, 2006, p. 06-08)

Como procedimento de análise Zabala (1998, p. 202-209) propõe quatro tipologias de avaliação: FACTUAIS, CONCEITUAIS, PROCEDIMENTAIS E ATITUDINAIS.

- **Factuais:** centrada no conhecimento do fato – espera que este conhecimento seja significativo e não uma simples verbalização. Uma aprendizagem significativa de fatos envolve sempre a associação dos fatos aos conceitos que permitem transformar este conhecimento e interpretar novas situações ou fenômenos.
- **Conceituais:** Fixa-se em avaliar através de conceitos, o que não fornece confiabilidade ao processo, pois a avaliação não chega aos níveis de profundidade e compreensão dos fatos.
- **Procedimentais:** dominar conteúdos procedimentais implica saber fazer – envolve a capacidade cognitiva. O que define sua aprendizagem não é o conhecimento que se tem de tal fato/assunto, mas o domínio ao transferi-lo para a prática.

Vale à pena ler a I - LÓGICA DO ABSURDO: teses sobre a avaliação pervertida ou sobre a perversão da avaliação, de: VASCONCELLOS, Celso dos S. Avaliação da Aprendizagem: práticas de mudança, por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 1998, v. 6.

- **Atitudinais:** A natureza dos conteúdos atitudinais, seus componentes cognitivos, condutuais e afetivos tornam complexo determinar o grau de aprendizagem de cada aluno. A subjetividade dificulta a que dois professores tenham a mesma avaliação sobre um mesmo aluno. O problema da avaliação dos conteúdos atitudinais é mais notório na aquisição do conhecimento do que na expressão deste conhecimento. A fonte de informação para conhecer os avanços nas aprendizagens será a observação sistemática de opiniões e de atuações nas atividades grupais, nos debates, nas manifestações dentro e fora da aula, passeios, distribuições de tarefas etc.

Portanto, a avaliação é teórica, ética, política e técnica (no sentido metodológico). Isto é, ela é ética devido a sua possibilidade de envolvimento com termos fortes como justiça e poder de decisão; é política, no sentido da liberdade de escolha, pela sua vinculação ao poder; é extremamente técnico-metodológica, pois negar isso seria primeiro negar todo suporte teórico apresentado e, em segundo lugar, seria negar a possibilidade de mudança, que pode vir apoiada no fortalecimento desta dimensão. Seria negar a própria Pedagogia e, nela, a Didática, laurear o autodidatismo e, ao mesmo tempo, fortalecer o “apagão pedagógico”.

### 3.2 MODALIDADES E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Alguns autores consultados nos auxiliam na procura de algumas respostas.

[...] a avaliação da aprendizagem é um mecanismo subsidiário do planejamento e da execução. É uma atividade subsidiária e estritamente articulada com a execução. É uma atividade que não existe nem subsiste por si mesma. Ela só faz sentido na medida em que serve para o diagnóstico da execução e dos resultados que estão sendo buscados e obtidos. A avaliação é um instrumento auxiliar da melhoria dos resultados. (LUCKESI, 1995, p. 150)

Outros autores também apontam para a necessidade da mudança, de se tentar avaliar, observar o aluno no seu pleno desenvolvimento.

Para Masetto (1998, p. 14), é necessário observar o desenvolvimento do aluno nas seguintes áreas:

- Do conhecimento;
- Do aspecto afetivo-emocional;
- Das habilidades;
- E das atitudes e valores.

Bloom, na década de 70, também propunha a avaliação total (cognitivo, psicomotor e afetivo), mas o que vemos nas escolas ainda hoje é que a primeira área, a do conhecimento (cognitiva, intelectual, teórica), é a mais valorizada, restando às demais algumas iniciativas isoladas, que merecem ser mais divulgadas e incentivadas.

Para Cunha (1997) e Martins (1997), há uma sugestão: o caminho seria a pesquisa, pois para elas não basta mudar de instrumentos, com provas, trabalhos individuais ou em grupos, mas seria preciso que estas provas ou estes trabalhos pudessem ser eles mesmos fontes de pesquisa para o educador:

Suas práticas de ensinar - e de avaliar - punem a dúvida, o erro, o pensamento divergente. Já a pesquisa funciona de maneira totalmente antagônica. Pesquisa trabalha a dúvida, que é seu pressuposto básico. O erro e a incerteza é que gabaritam os caminhos da investigação. (CUNHA, 1997, p. 83)

Coll, citado por Martins (1997, p. 49), afirma que:

Isto só pode concretizar-se na observação sistemática do processo de aprendizado do aluno com ajuda de pautas ou guias de observação e no registro das informações obtidas, para facilitar o segmento do dito processo.

Entre os autores consultados, foi unânime a afirmação da necessidade da **observação sistemática e do registro** como meios de se conseguir avaliar o aluno na sua totalidade para, assim, podermos sair do processo de avaliação atual que é extremamente parcial, violento e, por essência, inacabado.

Observação sistemática e registro são tão importantes que Figari (1996, p. 129) sugere Grelhas de observação. Hadji (1994, p. 136) diz que a avaliação é de fato observação-análise-interpretação do comportamento. E para ele essa observação seria fortemente ins-



trumentada através de uma “grelha de análise” muito completa, assim, quanto mais o registro for completo e fiel, mais a análise será delicada e complicada. Zabala (1998, p. 104) acrescenta a isso a importância crucial de atividades que promovam a auto-avaliação.

Hadji (1994, p. 132) reforça dizendo que não seria necessário um instrumento muito elaborado, mas sim um “referente simples, adaptado, que se coadunasse com a vida do sujeito que avaliamos”.

Outros autores nacionais também se manifestam a respeito, como Romão (1998, p. 81), para quem

“observações sistemáticas se constituem em verdadeiras medidas”, e Martins, que afirma que “a observação sistemática e o registro são instrumentos metodológicos básicos, tanto para avaliação inicial como para a formativa”. (MARTINS, 1997, p. 47)

O grande desafio, do ponto de vista dos autores, sem dúvida, seria avaliar atitudes, devido à dificuldade de expressá-las através da nota.

Para Perrenoud (1999, p. 124) a avaliação formativa teria este mecanismo:

Uma avaliação formativa digna deste nome não produz informações e verificações por simples espírito de sistema e equidade para fazer funcionar uma máquina avaliativa ou para tranquilizar quem quer que seja. Ela visa dar ao professor, nem mais nem menos, informações de que ele necessita para intervir eficazmente na regulação das aprendizagens de seus alunos. Deve também levar em conta a rotina, o erro de apreciação ou a imprecisão.

Diz Zabala (1998, p. 15) que “se torna mais necessário que nós, professores, disponhamos e utilizemos referenciais que nos ajudem a interpretar o que acontece em aula”. E que este desafio só seria vencido através da observação sistemática e da observação do comportamento. (ZABALA, 1998, p. 208).

Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96 deixa claro que:

III. A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

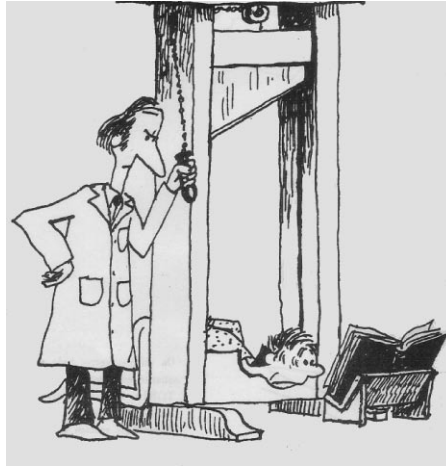
Meirieu (1998, p. 150) diz que há a necessidade da criação de uma ficha metodológica:

Esta ferramenta é uma ficha metodológica que poderá ser utilizada pelo professor para ajudar na observação do aluno e recolher informações sobre a maneira como cada um trabalha melhor; isto permitirá diferenciar, ainda que modesta ou parcialmente, as propostas didáticas.

Concluimos então que a **OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA** e o **REGISTRO** deveriam ser os principais instrumentos de avaliação de aprendizagem. Por isso, em 2001, Bittencourt criou e testou uma ficha de **DESEMPENHO** e **PARTICIPAÇÃO – DP**, na qual é possível registrar as atividades dos alunos, na qual professor e alunos interagissem, de modo que o aluno também pudesse se sentir responsável pelo seu processo de aprendizagem, pelo seu crescimento, podendo acompanhar seus sucessos e fracassos e também, ele próprio, reverter uma situação desfavorável de aprendizagem. Segue tal ficha na próxima página.

## REFLITA SOBRE

1. Além das leituras deste capítulo, seria interessante assistir ao mini-curso sobre avaliação, pois ele sintetiza e complementa o que foi estudado aqui. Vídeo disponível em: <<http://www.slideshare.net/neidebittencourt/avaliacao-formativa-como-instrumento-de-aprendizagem-2558212>>.



HARPER, Babette et al. Cuidado Escola. Brasiliense, 1980

2. REFLITA: a avaliação pode ser comparada a uma guilhotina, como na figura acima? E um instrumento a ser usado apenas pelo professor? Ou ela também pode e deve ser usada pelos alunos? Experimente, caso você já seja professor ou quando chegar ao estágio, aplicar esta ficha de avaliação de aulas. Nela o aluno deve emitir sua opinião sem se identificar. **É importante para esta avaliação que o resultado seja socializado para os alunos.**

**FICHA DE AVA-AULA**  
 COMO VOCÊ ESTÁ SE SENTINDO NAS AULAS DE ..... (sobre os conteúdos, as estratégias utilizadas e a professora).

Caso queira, justifique .....

.....

## LEITURAS RECOMENDADAS

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. G. e GOMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Tradução Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

## ■ CAPÍTULO 4 ■

### PLANEJAMENTO

*Analisar o processo de veiculação do conhecimento na área de Filosofia, no âmbito da educação fundamental e médio, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs do Ensino Fundamental e Médio, visando à organização e a proposição do planejamento didático nas disciplinas de Filosofia para estes graus de ensino.*



Para ver texto completo  
acesse: [http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/13\\_Livia\\_Baptista.pdf](http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/13_Livia_Baptista.pdf)

Disponível em: <[http://www.uff.br/ejatrabalhadores/arquivos-agosto-2008/diretorF\\_parecer11\\_2000\\_resolucao1\\_00.pdf](http://www.uff.br/ejatrabalhadores/arquivos-agosto-2008/diretorF_parecer11_2000_resolucao1_00.pdf)>. Acesso em: 20/01/2010.

**Baptista (2006)**, no portal do Ministério da Educação, ao tratar-se da reforma do Ensino Médio, lemos: *a LDB foi a principal referência legal que formulou as mudanças no Ensino Médio e estabeleceu os princípios e finalidades da educação Nacional*. Várias discussões que levaram a produção de documentos apoiados por pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE. (Parecer CEB/CNE 15/98 e Resolução CEB/CNE nº 03/98). E, ainda, se menciona que essa lei propôs *no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento da capacidade de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização*.

Ao longo desse processo de desenvolvimento das Ciências Humanas, as humanidades foram progressivamente superadas na cultura escolar. Mas não foi só no Brasil que isso se deu. A História, a Sociologia, a Ciência Política, o Direito, a Economia, a Psicologia, a Antropologia e a Geografia – esta última, a meio caminho entre as Ciências Humanas e as Naturais – contribuíram por toda a parte para a superação das humanidades clássicas. Em sua constituição, voltou-se para o homem, não com a preocupação de formá-lo, mas de compreendê-lo. Assim fazendo, passaram a circundar em torno de um mesmo objeto principal: o humano, explorado em todas as suas vertentes. (PARÂMETROS, 2000, p. 6).

Está previsto nos PCNs (2000) que, para **todo professor de Filosofia acostumado à lida no Ensino Médio, são bastante conhecidas as perguntas do tipo**: “para que serve a Filosofia?”, “é mesmo necessária esta disciplina ou ela é apenas para mostrar que este



colégio tem mais disciplinas do que os outros?”, ou ainda, “se Filosofia não cai no vestibular, por que temos de estudá-la?” Questões surgidas, na maior parte das vezes, logo nos primeiros contatos do aluno com essa “nova realidade”.

Em geral, segundo os PCNs (2000, p. 44), **os alunos não costumam questionar a necessidade ou a finalidade da Matemática ou da Física**, ainda que pouquíssimos cheguem a escolher, de fato, tais disciplinas como carreiras a seguir. E não poderia ser diferente, visto que até um passado recente a educação brasileira privilegiou, ora mais, ora menos, o conhecimento do tipo técnico-científico, em detrimento das “humanidades”, tendo em vista formar um mercado de trabalho de “especialistas e técnicos”, numa resposta “adequada” à demanda de desenvolvimento e modernização do mundo industrial-tecnológico.

Em primeiro lugar, do ponto de vista das finalidades do Ensino Médio, estabelecidas no Artigo 35 da LDB, destacam-se:

- a) “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” (inciso I);
- b) “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo” (inciso II);
- c) “o aprimoramento do educando, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (inciso III);
- d) “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos” (inciso IV). (PARÂMETROS, 2000, p. 45).

Em segundo lugar, do ponto de vista das diretrizes curriculares para o Ensino Médio, definidas pela LDB, em seu Artigo 36, § 1º, destaca-se: “o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (inciso III). A nova legislação educacional brasileira parece reconhecer, afinal, o próprio sentido histórico da atividade filosófica e, por esse motivo, enfatiza a competência da Filosofia para promover, sistematicamente, condições indispensáveis para a formação de cidadania plena!

Em terceiro lugar, a despeito de sua proximidade histórica com as “humanidades”, poderia causar estranheza para alguns, talvez, a inserção da Filosofia nessa área específica e não, por exemplo, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. No entanto, supõe-se que a opção por esta área não foi feita sem dificuldades, ainda que aproximações históricas e afinidades eletivas tenham sido consideradas:

As múltiplas formas de interação que se podem prever entre as disciplinas tal como tradicionalmente arroladas nas ‘grades curriculares’, fazem com que toda proposição de áreas ou agrupamento das mesmas seja resultado de um corte que carrega certo grau de arbitrariedade. Não há paradigma curricular capaz de abarcar a todas. Nesse sentido, seria desastroso entender uma proposta de organização por áreas como fechada ou definitiva. (PARÂMETROS, 2000, p. 45)

Uma contribuição decisiva da Filosofia para o alcance dessas finalidades: ela nasceu com a declarada intenção de buscar o Verdadeiro, o Belo, o Bom.

A despeito de uma transformação histórica no âmbito de sua competência explicativa – em parte devida à sua enorme fertilidade em gerar novos saberes –, o pensamento filosófico resiste precisamente porque não abandona seu motivo originário. Tratando-se aqui de algumas reflexões a título de contribuição para a prática pedagógica da Filosofia no Ensino Médio, **não chega a ser necessário insistir**, junto aos docentes da disciplina, nas razões que lhe conferem seu enorme e indispensável poder formativo.

## 4.1 OBJETIVOS GERAIS SEGUNDO OS PCNs

- Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais.
- Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o

horizonte da sociedade científico-tecnológica. (PARÂMETROS, 2000, p. 65).

## 4.2 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS EM FILOSOFIA

- Ler textos filosóficos de modo significativo.
- Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros.
- Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo.
- Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes. (PARÂMETROS, 2000, p. 65).

## 4.3 PARECER CNE/CEB Nº: 38/2006: QUE TORNA OBRIGATÓRIO O ENSINO DE FILOSOFIA NO CURRÍCULO DE ENSINO MÉDIO

Em 24 de novembro de 2005, foi protocolado no Conselho Nacional de Educação o Ofício nº 9647/GAB/SEB/MEC, de 15 de novembro de 2005, pelo qual o Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação encaminhou, para apreciação, documento anexado sobre as “Diretrizes Curriculares das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio”, elaborado pela Secretaria com a participação de representantes de várias entidades. O documento juntado contém uma série de considerações favoráveis à inclusão obrigatória de disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Nesse documento, em sua “Parte I – Do contexto legal”, entre outras considerações, é lembrado o artigo 36, § 1º, inciso III, da Lei nº 9.394/96 – LDB:

§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Em contraposição, é lembrado o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 15/98:

§ 2º. As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para: b) Conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

É referido, ainda, o Parecer CNE/CEB nº22/2003, no qual, ao tratar de “questionamento sobre currículos da Educação Básica, das escolas públicas e particulares”, e recorrendo à LDB e à Resolução CNE/CEB nº 3/98, este Colegiado ponderou que “não há, dentro da legislação pertinente, obrigatoriedade de oferecer Filosofia e Sociologia como disciplinas.”

Entretanto, já na LDB/96, os proponentes desenvolvem argumentação que conclui que Filosofia e Sociologia devem passar a ser entendidas como disciplinas obrigatórias.

A demarcação de fronteiras sempre foi o mérito por excelência da atividade curricular e as reservas de campos de conhecimento a sua consequência imediata.

Assim, mesmo que a LDB sugira e indique a importância da Filosofia isso não é suficiente. Foi preciso cavar um espaço para que ela possa existir materialmente nos currículos do ensino médio.

Considerando os pressupostos da Filosofia e seu campo de atuação e reflexão, **importa produzir e gerar mobilidade cognitiva, indagações existenciais e teóricas.** A Filosofia está interessada em fazer a vida indagar-se por seus múltiplos sentidos possíveis. No ensino médio isso faz todo o sentido.

Nada mais razoável, então, que buscar aproximar campos de conhecimento, ao invés de classificá-los, ordená-los, hierarquizá-los. Mais do que isso a aproximação deve tirar da clandestinidade aqueles campos do conhecimento classificados como menores, mais restritos. Basta aqui lembrar da própria Filosofia, da Sociologia, mas também da Arte e da Educação Física. Por isso, defendemos a

interface entre a Filosofia e as demais disciplinas. Acreditando na possível perturbação, no estranhamento que uma área pode gerar na outra exatamente por suas particularidades e especificidades. O encontro é que fica destacado, o jogo que ficou estabelecido é maior que as partes separadas e/ou reservadas à sua própria totalidade. Nesse jogo, todo jogador é bem vindo para produzir e/ou perceber as dissonâncias, para colocá-las no debate, para perder e ganhar e poder sempre de novo voltar ao jogo. Isso é, em parte, interdisciplinaridade, pensar ao mesmo tempo e considerando a natureza de cada disciplina um diálogo possível entre elas.

Devemos levar isso em consideração e referirmo-nos sempre ao espírito de uma legislação que destina um papel primordial para a Filosofia no Ensino Médio. Isso fica mais claro quando apontamos o foco para a interdisciplinaridade, proposta como eixo estruturante a ser privilegiado em toda formulação curricular e o modo como devem ser tratados os conhecimentos filosóficos, conforme indicado expressamente na Resolução 03/98, a saber, no § 2º, alínea b do Artigo 10 – “As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para os conhecimentos de filosofia”. Assim, o papel da Filosofia fica alargado e poderemos, a partir de qualquer posição em que estivermos, ajudar a pôr em marcha a cooperação entre as diferentes perspectivas teóricas e pedagógicas que compõem o universo escolar. Trata-se aqui, então, de delinear alguns elementos que podem auxiliar na contextualização mais adequada dos conhecimentos filosóficos no Ensino Médio. Tomando como ponto de partida o referido inciso III § 1º do Artigo 36, evidenciam-se naturalmente três questões: (a) que conhecimentos são necessários? (b) que Filosofia? e (c) de que aspectos deve-se recobrir a concepção de cidadania assumida como norte educativo? É preciso, primeiro, tentar aproximar-se de (b), examinar (c) e, só então, chegar à discussão de (a). Não por acaso, como se apontou no início, o aluno do Ensino Médio faz perguntas a respeito da “utilidade” da Filosofia. Aquém disso, no entanto, a questão mais elementar e à qual retorna com particular insistência (talvez porque a mais intrigante) é: “o que é Filosofia?”. Naturalmente que também não é mero acaso que o professor de Filosofia tenha, em geral, dificuldades em respondê-la satisfatoriamente, suposto que ele não se limite a repetir essa ou aquela definição mais ou menos clássica. (PARÂMETROS, 2000, p. 46)

**O embate dessa interface (Filosofia e demais disciplinas) está dado e aparece em muitos fóruns de discussão que reúne educa-**

**dores.** Implica discutir sua função, seu currículo, sua abordagem. As tendências são múltiplas, mas parece que uma se mostra como indiscutível: a interação entre as áreas deve produzir uma aproximação entre processos teóricos e práticas educativas considerando nossos problemas contemporâneos visando a gerar mobilidade e inovação no campo pedagógico.

A filosofia tem a ver com novas possibilidades de habitar o mundo, um mundo já traçado, lido, interpretado. Mas um mundo aberto também, que pode ser lido, traduzido, vivido a partir de outros mapas, outros itinerários. Para produzir essa nova experiência não basta conhecer conceitos, mas inventá-los a partir do contato significativo com os discursos já existentes. A filosofia tem um compromisso – a luta contra a estupidez, uma forma estreita de estar no mundo. A Filosofia na escola pode, pois, alargar, esticar, abrir, ferir os conceitos já estabelecidos, contando com a possibilidade de seguir refletindo, abandonando (ou não) convicções e verdades para, então, viver outras e novas experiências, dando continuidade à grande conversação que a filosofia supostamente iniciou.

A Filosofia é também um encontro com a verdade, melhor dizendo, com as múltiplas possibilidades dela. Como educadores somos, em geral, demasiado servidores da verdade, submetemo-nos demais a ela, por vezes, quando percebemos isso, ficamos inseguros em excesso, tendo dificuldades em definir o que então faremos em sala de aula. Talvez, como diz Larrosa, seja a hora de inventar um novo tipo de honestidade, no qual o convite implica habitar um mundo caracterizado pelo caráter plural da verdade, pelos jogos de verdade que nos atravessam e nos tocam cotidianamente. A própria produção da ciência nos mostra isso considerando, por exemplo, os diferentes períodos da história da humanidade.

**A novidade pedagógica está em perguntar-se sobre o que e como podemos problematizar o que já conhecemos.** Assim, a verdade deixa de ser essencial e passa a ser encarada como uma das formas de dar conta dos problemas que foram estabelecidos. Se assim nos colocamos, também seria outro o modo como encaramos a sala de aula:

Talvez tenhamos que aprender a nos apresentar na sala de aula com uma cara humana, isto é, palpitante e expressiva, que não se endureça

na autoridade. Talvez tenhamos que aprender a pronunciar na sala de aula uma palavra humana, isto é, insegura e balbuciante, que não se solidifique na verdade. Talvez tenhamos que redescobrir o segredo de uma relação pedagógica humana, isto é, frágil e atenta, que não passe pela propriedade. (LARROSA, 1998, p. 207).

Como educadores, parece, não convivemos bem com o riso, o riso que se ocupa do sério, que dialoga com as verdades, que busca tirar do esconderijo aquilo que se apresenta como oficial. O riso que interessa é aquele que está disposto a rir de si mesmo quando se percebe fechado, articulado em excesso, distante de um pensamento mais móvel e leve. Segundo Larrosa, ri-se pouco em Pedagogia, e ele aponta duas causas: a primeira delas é o entendimento de que na Pedagogia moraliza-se demasiadamente, sendo esse um discurso sério, grave. A segunda hipótese é o “incurável otimismo” do campo pedagógico, que se vê como capaz de criar alternativas e práticas educacionais sem risco. Sendo assim, o riso não encontra espaço, pois ele exige um pouco mais de desprendimento, distanciamento irônico de si mesmo.

O riso, ao entrar em contato com o pensamento sério, introduz uma reflexão sobre o próprio ato comunicativo e expõe as máscaras, as convenções, os discursos oficiais. O riso produz distanciamento, oportunizando um olhar a partir de outro lugar e fazendo fluir um movimento produtivo que não nos fixa em algum lugar e/ou em alguma referência, mas que nos desafia, como sujeitos, a construir mobilidade no pensamento, disposição para sempre analisar o que já está visto e compreendido. O que podemos aprender nesse caminho é que nunca podemos nos levar totalmente a sério, pois aquilo que nos captura vem sempre acompanhado de temperos que estão submetidos à mudança, à contingência, à fragilidade.

Se o riso nos põe no caminho, ele pode ser perigoso, pois:

O riso é, certamente, ambíguo e perigoso. Como os livros, como as viagens, como os jogos, como o vinho, como o amor. Como tudo que tem valor, o riso pode ser benéfico ou maléfico, divino ou satânico. Mas sua ambigüidade não é diferente da ambigüidade radical de qualquer experiência de formação, pelo menos quando a formação não é concebida de uma forma por demais harmoniosa, por demais construtiva, por demais linear, por demais edificante. Na formação existe, às vezes, tensão,



destruição, negação. Por isso, são formativas as experiências em que se faz a prova da própria identidade. (LARROSA, 1998, p. 227)

Talvez, o que tenhamos que decidir é de que jeito queremos viver enquanto educadores: perigosamente, enfrentando os riscos, as ambiguidades, os enganos ou queremos levar a vida de forma comportada, segura, estável? Talvez a resposta venha da vontade de potência de cada um, que se sustenta não nas certezas que ficaram, mas nas vulnerabilidades que nos atingem. Significa dizer que aquilo que nos mobiliza como sujeitos é o que nos desinstala, as brechas insistem com novas indagações. Aquilo que debilita nossa existência é o que nos empurra para a novidade, promovendo criação e recriação.

Dissolver as verdades, jogar com elas, não implica destruição, mas uma proximidade com nossos limites, nossas vulnerabilidades, nossas incompletudes, para que possamos nos constituir como sujeitos mais modestos, humildes e solidários. Aí parece estar uma grande possibilidade para a Filosofia, justamente porque sua relação acontece em um caminho privilegiado, que é o caminho onde se faz e se sonha o futuro de um país.

## 4.4 CONCEITUAR: PLANO, PLANEJAMENTO, PROJETOS

QUAL É A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO: Em primeiro lugar, uma atitude de respeito aos alunos que irão assistir a suas aulas negando a improvisação, a rotina e a acomodação. Porque demonstra que o professor está assumindo a organização e o gerenciamento da aula, o planejamento se torna um instrumento, uma ferramenta do trabalho docente.

De uma forma interessante a abordagem e definição desses termos foi apresentada no currículo da Escola de gestores/MEC e apresentada por Marcelo Soares Pereira da Silva na sala ambiente Planejamento e Prática de Gestão. Desejamos dividir com vocês essa perspectiva, uma vez que a sala de aula exige uma aproximação com o tema.

O **planejamento** em geral consiste no processo de organização de determinada ação. **Para atingir os objetivos é preciso elaborar planos e projetos.** Podemos dizer que o termo planejamento é o mais amplo, mais aberto que está a indicar o desejo de marcar um caminho, de produzir uma mudança, de realizar uma ação. Trata-se da expressão de uma tomada de decisão.

Nesse processo o *plano* significa:

A sistematização do processo de organização da ação. Constitui-se numa espécie de guia da ação para alcançar a finalidade anteriormente definida. O plano pode materializar-se em ambientes macro ou micro. Por exemplo: Planos Estaduais de educação, ou plano de aula. São diferentes níveis de sistematização, em diferentes espaços e com finalidades distintas. (Escola de Gestores/MEC).

Vocês, futuros professores, precisarão saber fazer um plano de aula que implica ter noção de objetivos a atingir, conteúdos a socializar, métodos de trabalhos, tempo de aula, processos de avaliação. O plano é uma ferramenta de trabalho do professor, orienta a ação e estabelece limites e possibilidades.

O planejamento sugere também a necessidade de *projetos*, que implica a ideia de lançar-se adiante para construir algo que ainda não temos. Na escola o projeto político pedagógico é esse esforço para estabelecer metas em direção à concretização de ideais definidos pela comunidade escolar.

O projeto também se articula pela via de um plano de área em termos curriculares. Assim, a área de ciência poderá definir a necessidade de realizar na escola uma Feira de Ciências e para isso precisará apresentar à direção um projeto para afirmar sua viabilidade e finalidade. O projeto sempre implica um caráter mais operacional visando a realizar uma atividade específica.

A vida de um professor sempre estará atravessada pelo planejamento, pelo plano e por projetos. Por isso é importante saber do que se trata para assumir com competências essas atribuições.

## **4.5 DEZ MANDAMENTOS DO PROFESSOR PARA REALIZAR UM BOM PLANO DE AULA**

A fonte desses Dez mandamentos que seguem abaixo é a Revista Nova Escola, disponível em <<http://www.uol.com.br/novaescola>>. Acesso em: 20/01/2009.

1. **ESQUEÇA A BUROCRACIA:** Acabou a ideia de que planejar é ir a reuniões chatas em que o professor se sente como um carimbador de papéis. “Antes o plano vinha pronto, em pacotes”, comenta Regina Scarpa, formadora de professores há dez anos. “Hoje quem leciona tem espaço para criar.”



2. **CONHEÇA BEM DE PERTO O SEU ALUNO:** Para planejar, é preciso conhecer as condições e os interesses dos estudantes. “Pergunte-se sempre: ‘O que meu aluno deve e pode aprender?’”, indica Marcos Lorieri, professor da PUC de São Paulo.



3. **FAÇA TUDO OUTRA VEZ (E MAIS OUTRA):** plano de ensino é um documento pronto, que serve de base para o planejamento. Já o planejamento é um processo. Ele deve ser sempre alterado, de acordo com as necessidades da turma.



4. **ESTUDE MUITO PARA ENSINAR BEM:** “Uma pessoa só pode ensinar aquilo que sabe”, sentencia Marcos Lorieri. Por isso, veja se você conhece bem os assuntos de que vai tratar. Claro que também é preciso saber como ensinar.



5. **COLOQUE-SE NO LUGAR DO ESTUDANTE:** Quando pensar numa aula, tente se colocar no lugar do estudante. Você deve saber se os temas trabalhados em sala são importantes do ponto de vista do aluno.



6. **DEFINA O QUE É MAIS IMPORTANTE:** “Difícilmente será possível trabalhar todos os conteúdos com toda a turma”, afirma Lorieri. Os critérios para estabelecer o que é mais importante ensinar devem ser as necessidades e as dificuldades dos alunos.



7. **PESQUISE EM VÁRIAS FONTES:** Toda aula requer material de apoio. Reserve tempo para pesquisar. Busque informações em livros, jornais, revistas, discos, na internet ou em qualquer fonte ligada ao seu plano de trabalho, sem preconceitos.



8. **USE DIFERENTES MÉTODOS DE TRABALHO:** O professor deve aplicar diferentes métodos, como aulas expositivas, atividades em grupo e pesquisas de campo. “Combinar várias formas de trabalho é a essência da arte de ensinar”, define Marcos Lorieri.



9. **CONVERSE E PEÇA AJUDA:** Seu coordenador precisa ajudar você a planejar. Ele deve contribuir para que seu trabalho seja coerente com o projeto pedagógico da escola. Conversar com os colegas também é útil. Aproveite as reuniões.



10. **ESCREVA, ESCREVA, ESCREVA:** Uma boa ideia para analisar o que está ou não está dando certo em seu trabalho é comprar um caderno e anotar, no fim do dia, tudo o que você fez em classe, suas dúvidas e seus planos. Esse é um modo prático de atualizar o planejamento.



## 4.6 A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO DENTRO DE UM ENSINO RELACIONAL, PARTICIPATIVO

É agora, no planejamento, que iremos por em prática as teorias que estudamos ao longo de toda a Didática sobre O ENSINAR, O APRENDER E O AVALIAR. Para isso, ao planejar, principalmente ao traçar os objetivos gerais e os específicos, temos que idealizar metas e ações cognitivas, procedimentais e atitudinais (utilizando a metodologia de Zabala) que favoreçam o conhecer, o fazer, o viver juntos e o ser, aplicando os Pilares da Educação propostos pelos PCNs.

Mas, primeiramente, vejamos os elementos que compõem o plano de aula:

1. **OBJETIVOS:** estabelece o que se quer que os alunos atinjam; anuncia as metas a serem alcançadas frente ao conteúdo proposto, levando em conta o tempo que será investido nesse processo. “Quem sabe onde quer chegar, escolhe certo o caminho e o jeito de caminhar.” (Thiago de Mello).

**1.1 OBJETIVOS GERAIS:** metas, ações atingíveis em médio ou em longo prazo; competências; objetivos de ensino para a aula, para o professor.

Exemplos: (**alguns objetivos gerais para a esta disciplina**)

- **Demonstrar** a construção histórica de diferentes paradigmas da Didática na prática pedagógica e as implicações da mesma no processo ensino-aprendizagem, bem como identificar os saberes específicos e os pedagógicos da ação docente. (**cognitivo**)
- **Contribuir** no âmbito da formação pedagógica e profissional do licenciando do curso de Filosofia. (**cognitivo e procedimental**)
- **Destacar** a importância do desenvolvimento pedagógico (através de conceitos específicos da área educacional e em especial da área da didática) para a competência profissional do licenciado do curso de Filosofia. (**cognitivo**)
- **Explicitar** o papel da atividade docente como prática política e social permeada de valores, opções filosóficas, epistemológicas e metodológicas. (**atitudinal- procedimental**)
- **Estabelecer** relações entre o processo de aquisição de conhecimento e elementos condicionantes da prática pedagógica em contextos escolares. (**atitudinal- procedimental**)
- **Instrumentalizar** a organização e a proposição de planejamento didático nas disciplinas do curso de Filosofia. (**procedimental**)
- **Apresentar** pressupostos com os quais a área da Didática veio se constituindo historicamente e suas decorrências em diferentes processos ensino-aprendizagem. (**cognitivo**)
- **Fundamentar** teórica e praticamente futuros professores para que os mesmos possam pensar na possibilidade de educação humanizadora. (**cognitivo e atitudinal**)
- **Proporcionar** leituras de temas de interesse da Didática e seus fundamentos. (**cognitivo e procedimental**)



**1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:** metas, ações atingíveis a curto e a longo prazo; habilidades; objetivos de aprendizagem, ou seja, para o aluno.

Exemplos: (**alguns objetivos específicos esperados para esta disciplina**)

- **Analisar** a construção histórica do conceito de Didática no processo de trabalho pedagógico e as implicações de diferentes concepções epistemológicas no ensino-aprendizagem, bem como identificar os saberes específicos e os pedagógicos da ação docente. (**cognitivo**)
- **Aprender** os pressupostos com os quais a área da Didática veio se constituindo historicamente e suas decorrências na constituição de diferentes processos de ensino-aprendizagem. (**cognitivo**)
- **Observar** diferentes práticas pedagógicas do professor, através das abordagens históricas e dos novos paradigmas na educação; (**procedimental**)
- **Conhecer** metodologias de ensino, visando a construir aulas mais dinâmicas, que motivem a aprendizagem. (**cognitivo- procedimental**)
- **Identificar** os temas atuais da Didática e seus fundamentos na prática docente. (**procedimental**)
- **Comprometer-se** na realização das atividades propostas. (**atitudinal**)
- **Socializar-se** com os colegas, através dos fóruns e chats propostos ao longo do curso, para deste modo cumprir as exigências da disciplina e com o seu aprendizado pessoal. (**atitudinal**)

2. **CONTEÚDO:** escolher o que será trabalhado nas aulas; tente, acima de tudo, observar o grau de relevância de cada decisão temática, ou seja, procure selecionar o que é realmente significativo na disciplina, relacionando-a ao curso, para seu aluno aprender.

3. **METODOLOGIA:** é a maneira pela qual você desenvolverá a aula – ou como será apresentado e trabalhado o conteúdo

com seus alunos, ou melhor, como irá atingir os objetivos específicos propostos. Quando se escolhe uma dada metodologia, tem-se como um dos principais objetivos fazê-la ser fonte motivadora das aulas. Neste sentido, uma “boa” metodologia é aquela que propicia a organização de aulas participativas, dinâmicas e interativas, em que entram em ação múltiplos meios, recursos e estratégias de estudo, visando a mobilizar os alunos na construção dos conhecimentos que os levarão ao alcance dos objetivos propostos. Nestas escolhas, tem-se também que levar em consideração o tempo disponível, o nível de exigência, o tipo de conhecimento e habilidades que se está a desenvolver e, obviamente, as características dos alunos (faixa etária, gênero, origem sócio-econômica etc.).

4. **RECURSO:** selecionar os meios de que se pode dispor para motivar o aluno, tornar a aula mais efetiva e o tema melhor apresentado – cartazes, jornais, vídeo, gravador, CD, filmes, retro-projetor, multimídia, entre outros.
5. **AValiação:** É o processo pelo qual se busca verificar o atendimento dos objetivos. Aqui se decide se a avaliação será totalizadora, diagnóstica, formativa e somativa, ou reducionista, apenas somativa. A partir dessa definição, escolhem-se os instrumentos com que se avaliará para saber se os objetivos traçados foram ou não atingidos. Caso eles não tenham sido atingidos, e se a avaliação pretende ser formativa, é preciso pensar como re-planejar a ação para que a aprendizagem de fato aconteça. Sempre que possível, o professor procurará se pautar pelos princípios da avaliação formativa, ou seja, de observação sistemática e registro do progresso dos alunos em relação a sua aprendizagem (avaliação por acompanhamento). Portanto, observem que os OBJETIVOS são pontos de partida e de chegada de qualquer planejamento.
6. **BIBLIOGRAFIA:** Referências utilizadas ou mesmo apenas indicadas para ampliação da leitura sobre o tema.

## REFLITA SOBRE

Escolha uma série que gostaria de estagiar, selecione o conteúdo para ela proposto e faça um plano de aula, seguindo o roteiro abaixo.

ROTEIRO
ESCOLA:
DISCIPLINA:
PROFESSORES:
SÉRIE:
CARGA HORÁRIA:

PLANO DE AULA	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: (os alunos deverão ser capazes de:)	
CONTEÚDO:	
METODOLOGIA: (a aula será ministrada através de:)	
RECURSOS:	
AVALIAÇÃO: (os alunos serão avaliados através de:)	
BIBLIOGRAFIA:	
CRONOGRAMA:	
ATIVIDADES	Tempo
INTERVALO (fora das 4 h/a)	20'

Agora, reflita sobre esse roteiro: ele poderia ser mais específico? Poderia dividir a aula em algumas etapas em relação ao conteúdo da aula? Poderia conter em si um espaço para se planejar soluções para possíveis problemas encontrados na sala de aula quanto à relação Professor-aluno? Poderia ter um espaço para se realizar a vinculação do conteúdo dessa aula com algum fato do cotidiano do aluno?

## LEITURAS RECOMENDADAS

BLOOM, Benjamin [et.al.]. *Taxionomia de objetivos educacionais*.  
Porto Alegre: Editora Globo, 1973.

*Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio - Ciências Hu-  
manas e suas Tecnologias*. FILOSOFIA. 2000. p. 45-66.

PARECER CNE/CEB Nº: 38/2006.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Maria CÉLIA de; MASETTO, M. T. *Aulas Vivas*. São Paulo: MG. Associados, 1992.
- BACHELARD, Gaston. *O Ar e os Sonhos*. Ensaio sobre a imaginação do movimento. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- \_\_\_\_\_. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BAPTISTA, Livia M. T. *Os novos pcns para o ensino médio: concepções de língua, cultura e ensino*. Universidade Federal do Ceará. Hiper-texto. 2006. Disponível: <[http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/13\\_Livia\\_Baptista.pdf](http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/13_Livia_Baptista.pdf)>. Acesso em: 10/01/2010.
- BITTENCOURT, Neide Arrias. *Avaliação Formativa de Aprendizagem no Ensino Superior: um processo construído e vivenciado*. 160 f. Tese (Doutorado em Didática). São Paulo: USP, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Educação: uma lição de esperança*. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: USP, 1991.
- BLOOM, Benjamin et al. *Taxionomia de Objetivos Educacionais*. Porto Alegre: Editora Globo, 1973.
- BORDENAVE, Juan D.; PEREIRA, Adair M. *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

CORAZZA, Sandra Mara. “Como dar uma boa aula”? Que pergunta é esta? In: \_\_\_\_\_. *Pesquisa-ensino: o “hífen” da articulação necessária na pós-Didática*. Palestra apresentada no III Ciclo de Estudos do DEC – “Praticando a pesquisa educacional nas licenciaturas”, em 23 de outubro de 1999. Porto Alegre/RS.

CUNHA, Diana A. *As utopias na educação: ensaio sobre as propostas de Paulo Freire*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

CUNHA, Maria Isabel da. *A Didática como Construção: aprendendo com o fazer e pesquisando com o saber*. *ANAIS do ENDIPE*, Recife, 2006.

\_\_\_\_\_. *Aula Universitária: inovação e pesquisa*. In: *Universidade Futurante*. LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (Orgs.). Campinas, SP, 1997.

\_\_\_\_\_; LEITE, Denise B. C. *Decisões Pedagógicas e Estruturas de Poder na Universidade*. Campinas: Papirus, 1996.

DELORS, Jaques, et al. *Educação um Tesouro a Descobrir*. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Portugal: Edições ASA, 1996.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. *Desafios Modernos da Educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

DEPRESBITERIS, Léa. *Avaliação da Aprendizagem - Revendo Conceitos e Posições*. In: *Avaliação do Rendimento Escolar*. 4. ed. São Paulo: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. *O Desafio da Avaliação da Aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora*. São Paulo: EPU, 1989.

DIAS, Rosa Maria. *Nietzsche educador*. São Paulo: Ed. Scipione. 2003.

ERASMO, Desidério. *Elogio a Loucura*; Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2003.



- FAZENDA, Ivani et al. *Interdisciplinaridade e Novas Tecnologias: formando professores*. Campo Grande: Editora UFMS, 1999.
- FIGARI, Gerard. *Avaliar que Referencial?* Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Org. e Trad. de Roberto Machado. 10. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GALLO, Sílvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- \_\_\_\_\_. Em torno de uma educação menor. In: *Educação & Realidade*. Gilles Deleuze. v. 27, n.2, jul/dez 2002. Porto Alegre: Ed. Universidade.
- GARCIA, Maria Manuela Alves. *Didática e Trabalho Ético na formação docente*. Trabalho encomendado apresentado em Sessão Especial do GT de didática na 27ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu-MG, 21 a 24 de novembro de 2004. Disponível: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 3 jun. 2005.
- HADJI, Charles. *A Avaliação, Regras do Jogo*. Porto, Portugal: Editora, 1994.
- HOPENHAYN, Martin. Estilhaços de utopia. Vontade de poder, vibração transcultural e eterno retorno. In: LARROSA; SKLIAR. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Tradução de Semíramis G. da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação: mito e desafio, uma perspectiva construtiva*. 8. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.
- IBOPE, 2004.
- INEP, 2003. Disponível em: <[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>. Acesso em: 2003.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. *Nietzsche & a Educação*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia Profana*. Danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Ed. Contrabando, 1998.

LEITE, Denise. Aprendizagem do estudante universitário. In: LEITE, Denise B. C.; MOROSINI, Marília (Orgs.). *Universidade futurante*. São Paulo: Papirus, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. Produção de saberes na Escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Didática, Currículo e Saberes escolares*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. *Adeus Professor, Adeus Professora?* Novas Exigências Educacionais e Profissão Docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LOJKINE, Jean. *A Revolução Informacional*. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, C. C. Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo. In: *Avaliação da aprendizagem escolar*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

MACHADO, Roberto. *Nietzsche e a Verdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

MASETTO, Marcos Tarcísio. Aula na Universidade. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). *Didática e Interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998a.

\_\_\_\_\_. Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Docência na Universidade*. Campinas: Papirus, 1998b.

\_\_\_\_\_. *Aulas Vivas*. São Paulo: MG Associados, 1992.

\_\_\_\_\_. *O Professor Universitário em aula*. 9. ed. São Paulo: MG Associados, 1990.

- MARTINS, Mirian Celeste, Avaliação: do persecutório olhar autoritário à avaliação para a construção da práxis pedagógica. In: FREIRE, Madalena (Org.). Série Cadernos de Reflexão, *Avaliação e Planejamento: a prática educativa em questão*. São Paulo: Cortez, 1997. (Série Seminários).
- MEIRIEU, Philippe. *Aprender... Sim, mas como?* 7. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- MORAES, Maria C. Novas tendências para o uso das tecnologias da informação na educação. In: Ivani Catarina Arantes Fazenda [et AL.] *Interdisciplinaridade e Novas Tecnologias: formando professores*. Campo Grande: Editora UFMS, 1999.
- MORAES, Vera R. P. (Org.). *Melhoria do ensino e capacitação docente: programa de atividades de aperfeiçoamento pedagógico*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1996.
- MORAIS, Vera Pires Regina. *Melhoria do Ensino e Capacidade Docente*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1996.
- MORISSETE, Dominique; GINGRAS, Maurice. *Como Ensinar Atitudes; Planificar, Intervir, Avaliar*. Portugal: Asa, 1994. (Coleção Práticas Pedagógicas).
- NARODOWSKI, Mariano. *Comenius & a Educação*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Crepúsculo dos Ídolos*. Tradução, notas e posfácio de César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Assim Falou Zaratustra*. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2005a.
- \_\_\_\_\_. *A Gaia Ciência*. Tradução de Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2005b.
- \_\_\_\_\_. *A origem da Tragédia*. Tradução de Joaquim José de Faria. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Além do Bem e do Mal*. Prelúdio a uma Filosofia do Futuro. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

- NOVAES, Adauto (Org.). *Artepensamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- PARÂMETROS Curriculares Nacionais do Ensino Médio, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação da Excelência à Regulação das Aprendizagens: entre duas lógicas*. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas*. Portugal: Nova Enciclopédia, 1993.
- ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.
- SAEB, 2004. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp>>. Acesso em: 2004.
- SACRISTÁN, J.G. e Gomez, A.I.P. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SAVIANI, Demerval. 1992. Texto disponível em: <<http://www.toodoc.com/dermeval-saviani-pdf.html>>. Acesso em: 2010.
- \_\_\_\_\_. Escola e Democracia: para além da curvatura da vara. In: *Revista Ande*, Ano 1, nº 3, 1980.
- SEABRA, Carlos. Uma Nova Educação para Uma Nova Era. In: *A Revolução e os Novos Paradigmas da Tecnologia e Sociedade*. Belo Horizonte: IPSO, 1994.
- SILVA, Vagner da. A educação moderna como barbarização do tipo homem. *Revista eletrônica em Ciências Humanas - Conhecimento e Sociedade*. Publicação on-line semestral nº 06, 2005. Disponível em: <<http://www.unirio.br/morpheusonline/>>. Acesso: 26 nov. 2006.
- UNESCO, 2004. Disponível em: <[www.unesco.org/pt/brasil](http://www.unesco.org/pt/brasil)>. Acesso em: 2004.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. *Avaliação da Aprendizagem: práticas de mudança, por uma práxis transformadora*. São Paulo: Libertad, 1998. v. 6.

- VÁSQUEZ, O. S. *Filosofia da Práxis*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- VEIGA, Ilma Passos A. Metodologia do Ensino no Contexto da Organização do Trabalho Pedagógico. In: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília. (Org.). *Universidade Futurante: produção de ensino e inovação*. Campinas: Papirus, 1997.
- VEIGA-NETO, Alfredo. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 21, n. 2, julho/dez.1995, p.161-175.
- WEFFORT, Madalena Freire. *Avaliação e Planejamento: a prática educativa em questão*. Cortez, São Paulo, 1997. (Série Seminários).
- \_\_\_\_\_. *Observação, Registro, Reflexão*. São Paulo: Cortez, 1996. (Série Seminários).
- WERNECK, Hamilton. *Se você finge que ensina, Eu finjo que aprendo*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.
- ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: como ensinar*. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

### SITES CONSULTADOS E INDICADOS

- <[www.endipe.org.br](http://www.endipe.org.br)>.
- <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Her%C3%A1clito>>.
- <[http://www.revistamuseu.com.br/artigos/art\\_.asp?id=3303](http://www.revistamuseu.com.br/artigos/art_.asp?id=3303)>.
- <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Escola\\_de\\_Atenas](http://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_de_Atenas)>.
- <<http://www.starnews2001.com.br/atenas.html>>.
- <[http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/13\\_Livia\\_Baptista.pdf](http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/13_Livia_Baptista.pdf)>.
- <<http://www.espacoacademico.com.br/005/05sofia.htm>>.

