

PARÂMETROS

para a Educação Básica do Estado de Pernambuco



Parâmetros na Sala de Aula

Parâmetros para a
Educação Básica do
Estado de Pernambuco

Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco

Parâmetros na sala de aula



Eduardo Campos
Governador do Estado

João Lyra Neto
Vice-Governador

Ricardo Dantas
Secretário de Educação

Ana Selva
Secretária Executiva de Desenvolvimento da Educação

Cecília Patriota
Secretária Executiva de Gestão de Rede

Lucio Genu
Secretário Executivo de Planejamento e Gestão (em exercício)

Paulo Dutra
Secretário Executivo de Educação Profissional



Undime | PE
Horácio Reis
Presidente Estadual

GERÊNCIAS DA SEDE

Shirley Malta

Gerente de Políticas Educacionais de Educação Infantil e Ensino Fundamental

Raquel Queiroz

Gerente de Políticas Educacionais do Ensino Médio

Cláudia Abreu

Gerente de Educação de Jovens e Adultos

Cláudia Gomes

Gerente de Correção de Fluxo Escolar

Marta Lima

Gerente de Políticas Educacionais em Direitos Humanos

Vicência Torres

Gerente de Normatização do Ensino

Albanize Cardoso

Gerente de Políticas Educacionais de Educação Especial

Epifânia Valença

Gerente de Avaliação e Monitoramento

GERÊNCIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO

Antonio Fernando Santos Silva

Gestor GRE Agreste Centro Norte – Caruaru

Paulo Manoel Lins

Gestor GRE Agreste Meridional – Garanhuns

Sinésio Monteiro de Melo Filho

Gestor GRE Metropolitana Norte

Jucileide Alencar

Gestora GRE Sertão do Araripe – Araripina

Josefa Rita de Cássia Lima Serafim

Gestora da GRE Sertão do Alto Pajeú – Afogados da Ingazeira

Anete Ferraz de Lima Freire

Gestora GRE Sertão Médio São Francisco – Petrolina

Ana Maria Xavier de Melo Santos

Gestora GRE Mata Centro – Vitória de Santo Antão

Luciana Anacleto Silva

Gestora GRE Mata Norte – Nazaré da Mata

Sandra Valéria Cavalcanti

Gestora GRE Mata Sul

Gilvani Pilé

Gestora GRE Recife Norte

Marta Maria Lira

Gestora GRE Recife Sul

Patrícia Monteiro Câmara

Gestora GRE Metropolitana Sul

Elma dos Santos Rodrigues

Gestora GRE Sertão do Moxotó Ipanema – Arcoverde

Maria Dilma Marques Torres Novaes Goiana

Gestora GRE Sertão do Submédio São Francisco – Floresta

Edjane Ribeiro dos Santos

Gestora GRE Vale do Capibaribe – Limoeiro

Waldemar Alves da Silva Júnior

Gestor GRE Sertão Central – Salgueiro

Jorge de Lima Beltrão

Gestor GRE Litoral Sul – Barreiros



Reitor da Universidade Federal de Juiz de Fora
Henrique Duque de Miranda Chaves Filho

Coordenação Geral do CAEd
Lina Kátia Mesquita Oliveira

Coordenação Técnica do Projeto
Manuel Fernando Palácios da Cunha Melo

Coordenação de Análises e Publicações
Wagner Silveira Rezende

Coordenação de Design da Comunicação
Juliana Dias Souza Damasceno

EQUIPE TÉCNICA

Coordenação Pedagógica Geral
Maria José Vieira Féres

Equipe de Organização
Maria Umbelina Caiafa Salgado (Coordenadora)
Ana Lúcia Amaral
Cristina Maria Bretas Nunes de Lima
Laís Silva Cisalpino

Assessoria Pedagógica
Maria Adélia Nunes Figueiredo

Assessoria de Logística
Susi de Campos Ewald

Diagramação
Luiza Sarrapio

Responsável pelo Projeto Gráfico
Rômulo Oliveira de Farias

Responsável pelo Projeto das Capas
Carolina Cerqueira Corrêa

Revisão
Lúcia Helena Furtado Moura
Sandra Maria Andrade del-Gaudio

Especialistas
Adriana Lenira Fornari de Souza
Ana Lúcia Amaral
Maria Umbelina Caiafa Salgado
Zélia Granja Porto



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO	13
O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA E OS PARÂMETROS NA SALA DE AULA	15
PALAVRA PRELIMINAR	17
1 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA	18
2 ELABORAÇÃO DO PPP	26
3 REFERÊNCIAS.....	34
ASPECTOS DIDÁTICOS DOS PARÂMETROS NA SALA DE AULA	37
1 ASPECTOS GERAIS DO ENSINO	39
2 PRINCIPAIS MÉTODOS DE TRABALHO NA ESCOLA	52
3 ESTRATÉGIAS OU TÉCNICAS DINAMIZADORAS DA APRENDIZAGEM	59
4 RECURSOS PEDAGÓGICOS	69
5 AVALIAÇÃO COMO PARTE INTEGRANTE DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	70
6 REFERÊNCIAS.....	73
DIRETRIZES METODOLÓGICAS PARA ORGANIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DO ENSINO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS – EJA	75
1 INTRODUÇÃO	77
2 OBJETIVO GERAL	80
3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	81
4 DIMENSÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS	82
5 BASES CONCEITUAIS DE REFERÊNCIA DO PROCESSO DE PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM NA ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS	84
6 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E O PLANEJAMENTO DIDÁTICO: UM BINÔMIO NECESSÁRIO	85
7 PLANEJAMENTO DIDÁTICO: REFLEXÕES IMPORTANTES	86
8 OS PROJETOS DIDÁTICOS NA EJA: NOVOS RUMOS, VELHOS DESAFIOS.....	88
9 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: A PRODUÇÃO DO SABER PELO SABER-FAZER.....	90
10 REFERÊNCIAS.....	92

APRESENTAÇÃO

Em 2013, a Secretaria de Educação do Estado começou a disponibilizar os Parâmetros Curriculares da Educação Básica do Estado de Pernambuco. Esses parâmetros são fruto coletivo de debates, propostas e avaliações da comunidade acadêmica, de técnicos e especialistas da Secretaria de Educação, das secretarias municipais de educação e de professores das redes estadual e municipal.

Estabelecendo expectativas de aprendizagem dos estudantes em cada disciplina e em todas as etapas da educação básica, os novos parâmetros são um valioso instrumento de acompanhamento pedagógico e devem ser utilizados cotidianamente pelo professor.

Mas como colocar em prática esses parâmetros no espaço onde, por excelência, a educação acontece – a sala de aula? É com o objetivo de orientar o professor quanto ao exercício desses documentos que a Secretaria de Educação publica estes “Parâmetros em Sala de Aula”. Este documento traz orientações didático-metodológicas, sugestões de atividades e projetos, e propostas de como trabalhar determinados conteúdos em sala de aula. Em resumo: este material vem subsidiar o trabalho do professor, mostrando como é possível materializar os parâmetros curriculares no dia a dia escolar.

As páginas a seguir trazem, de forma didática, um universo de possibilidades para que sejam colocados em prática esses novos parâmetros. Este documento agora faz parte do material pedagógico de que vocês, professores, dispõem. Aproveitem!

Ricardo Dantas

Secretário de Educação de Pernambuco

INTRODUÇÃO

Após a publicação dos *Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco*, elaborados em parceria com a Undime, a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco apresenta os *Parâmetros Curriculares na Sala de Aula*.

Os *Parâmetros Curriculares na Sala de Aula* são documentos que se articulam com os Parâmetros Curriculares do Estado, possibilitando ao professor conhecer e analisar propostas de atividades que possam contribuir com sua prática docente no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Esses documentos trazem propostas didáticas para a sala de aula (projetos didáticos, sequências didáticas, jornadas pedagógicas etc.) que abordam temas referentes aos diferentes componentes curriculares. Assim, junto com outras iniciativas já desenvolvidas pela Secretaria Estadual de Educação, como o Concurso Professor-Autor, que constituiu um acervo de material de apoio para as aulas do Ensino Fundamental e Médio, elaborado por professores da rede estadual, os *Parâmetros Curriculares na Sala de Aula* contemplam todos os componentes curriculares, trazendo atividades que podem ser utilizadas em sala de aula ou transformadas de acordo com o planejamento de cada professor.

Além disso, evidenciamos que as sugestões didático-metodológicas que constam nos *Parâmetros Curriculares na Sala de Aula* se articulam com a temática de Educação em Direitos Humanos, eixo transversal do currículo da educação básica da rede estadual de Pernambuco.

As propostas de atividades dos *Parâmetros Curriculares na Sala de Aula* visam envolver os estudantes no processo de ação e reflexão, favorecendo a construção e sistematização dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Ao mesmo tempo, esperamos que este material dialogue com o professor, contribuindo para enriquecer a sua prática de sala de aula, subsidiando o mesmo na elaboração de novas propostas didáticas, fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Ana Selva

Secretária Executiva de Desenvolvimento da Educação
Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco



O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA E OS PARÂMETROS NA SALA DE AULA

PALAVRA PRELIMINAR

A elaboração dos Parâmetros na Sala de Aula dá continuidade à definição de Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, que teve início com a construção coletiva de Parâmetros Curriculares e de Padrões de Desempenho dos Estudantes.

O conceito de Parâmetros na Sala de Aula liga-se à ideia de currículo em ação – concebido como uma construção coletiva, **em cada escola**, e articulando estreitamente o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação do processo pedagógico. As orientações pedagógicas e metodológicas que compõem os Parâmetros na Sala de Aula tratam de criar e discutir situações efetivamente capazes de traduzir as expectativas definidas nos Parâmetros Curriculares em aprendizagens necessárias para viver no mundo contemporâneo, configurando o Direito de Aprender, que é inerente à cidadania e dever do Estado, em todas as esferas de poder. Assim, a referência central dos Parâmetros na Sala de Aula são os Parâmetros Curriculares democraticamente estabelecidos para a educação, no Estado de Pernambuco, que representam instrumentos para **orientar a ação docente realizada nas condições específicas das diferentes escolas em direção a objetivos comuns**.

Dessa forma, cumpre notar que a efetivação dos Parâmetros na Sala de Aula exige sua contextualização no Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), de modo que cada professor deles se aproprie e faça uso, como base para desenvolver seu trabalho de forma integrada com o coletivo da escola. Nessa perspectiva, é imperativo que se retomem os princípios norteadores do PPP e a relação desse projeto com os desafios que, no mundo contemporâneo, se apresentam para a Educação, focando os olhares especialmente na Educação Básica do Estado de Pernambuco.

Neste texto, analisamos a elaboração do PPP como obra coletiva da escola e instância de efetivação dos Parâmetros Curriculares que, segundo a comunidade dos educadores do Estado de Pernambuco, traduzem os direitos de aprendizagem inerentes aos estudantes pernambucanos da Educação Básica.

1 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

1.1 NOVAS ATRIBUIÇÕES E RESPONSABILIDADES DA ESCOLA

Nos anos 1980, uma aspiração mobilizava os educadores brasileiros: superar o autoritarismo que impôs as reformas ocorridas nos anos 1960 e 1970. No bojo da reorganização dos sistemas educacionais em diversos estados e municípios, a partir das eleições de governos de oposição ao regime militar, várias medidas concretizaram essa aspiração. Entre elas, Moreira (2000) cita o Congresso Mineiro, coordenado pelo Prof. Neidson Rodrigues, o processo de Elaboração do Regimento das Escolas do Estado de São Paulo e a criação dos Cieps – Centros Integrados de Educação Pública –, no Rio de Janeiro. Embora com visões e impactos diferenciados, essas iniciativas, entre muitas outras, alimentaram as discussões em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394), que viria a ser publicada em 1996.

Atendendo aos princípios que fundam a Constituição Federal de 1988 e explicitando determinações gerais dessa Carta para a educação, a LDBEN, em seu Título IV, que trata da Organização da Educação Nacional, enfatiza a importância de cada estabelecimento de ensino elaborar sua proposta pedagógica, tendo como referência as políticas educacionais da União e do respectivo estado/município. Atribui, também, às escolas a responsabilidade de mobilizar seus integrantes, convocando os professores a participarem “*da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino*” (Art. 13º). Mais que isso, define a “*participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola*” como um dos princípios da gestão democrática do ensino público (Art. 14º) e determina que os sistemas de ensino assegurem “às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão *financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro*” (Art. 15º).

No Capítulo II, que trata da Educação Básica, a Lei atribui grande autonomia às escolas na organização de seus tempos e espaços e na elaboração da proposta curricular respectiva. Mesmo no detalhamento dessas determinações, na legislação conexas, percebe-se a ideia da autonomia desejável da escola.

Por outro lado, o Ministério da Educação (MEC), em articulação com as Secretarias Estaduais de Educação, implantou um esquema centralizado de avaliação dos vários níveis de Educação, incluindo a Educação Básica. Ao longo do tempo, esse esquema teve seu alcance ampliado e se sofisticaram suas estratégias de atuação. Hoje, a Educação Básica é avaliada por meio da Prova Brasil e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Diversos estados, por sua vez, vêm criando sistemas de avaliação próprios, na mesma linha daqueles da União, atendendo às próprias definições da LDB.

À primeira vista, a consideração dessas duas perspectivas abertas pela LDB pode dar a impressão de incoerência ou, até mesmo, contradição: por um lado, se libera a definição dos currículos e se estimula a ampliação da autonomia das escolas, mas, por outro, se criam ou se aperfeiçoam mecanismos de avaliação, cujo controle fica a cargo do MEC ou de outras instâncias da União ou dos estados.

Analisando as questões relativas à tensão entre controle e autonomia das instâncias do sistema educacional, Cury (1997) propunha que a prática da LDB devesse ser entendida como uma síntese dialética de dois polos aparentemente opostos – a flexibilidade e a avaliação externa – em um projeto consistente, que se expressaria no Plano Nacional de Educação, e se detalharia, ganhando especificidade, nos planos particulares de estados, municípios e escolas. O autor mostra que a flexibilidade se orienta pela normatização, que cabe ao nível central, nas várias instâncias de poder, ao mesmo tempo em que a avaliação envolve a função colaborativa – dos estados, municípios e escolas –, que ultrapassa a mera subordinação. De acordo ainda com o autor, a análise crítica desse contexto e o debate democrático poderiam abrir novos espaços e ganhos em democracia, na medida em que houvesse boa vontade e compromisso com a educação por parte de todos os envolvidos.

Contudo, muitas foram as críticas ao sistema criado pelo Inep para a avaliação do sistema educacional (ABICALIL, 2002; ARROYO, 2001) e, num primeiro momento, a avaliação tendeu a ser rejeitada.

Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) lançados pelo MEC, a partir de 1997, foram, em muitos casos, entendidos equivocadamente como conteúdos a serem ensinados, ou seja, programas de ensino. Esse fato, de certo modo, veio reforçar a ideia de que a autonomia das escolas, prevista na lei, era minada, na prática.

Esses sentimentos de descompasso dentro da própria LDB e entre essa lei e a ação do MEC se expressam em reações aos PCNs, que foram criticados e mesmo ignorados por alguns setores. Segundo Moreira (2000),

apesar dos esforços do governo federal em difundir seus Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para todo o país, outras propostas, desenvolvidas com razoável grau de autonomia, destacaram-se, ampliando as iniciativas e os avanços da década anterior. Refiro-me

particularmente às reformas nos municípios de São Paulo (1989-1992), Rio de Janeiro (1993-1996 e 1997-2000), Belo Horizonte (1993-1996) e Porto Alegre (1994 em diante)¹.

Além disso, Cury (2000) sugere que os PCNs foram produzidos num momento de dúvidas sobre as atribuições que caberiam a diferentes instâncias educacionais – MEC e CNE, principalmente – e se produziram parâmetros centrados ainda nos conteúdos disciplinares, antes que o Conselho Nacional de Educação tivesse tempo de estabelecer as diretrizes curriculares para quaisquer currículos, ou seja, de definir os princípios gerais que poderiam manter a unidade da política de Educação Básica e, ao mesmo tempo, ser traduzidos em diferentes propostas curriculares que dialogassem com as necessidades e as culturas locais.

Ao longo do tempo, as questões mencionadas foram sendo negociadas, de modo que, hoje, praticamente todos os estados da Federação admitiram a necessidade de avaliar seus respectivos sistemas educacionais, no intuito de buscar a necessária qualidade da educação para todos. Cumpre destacar, no entanto, que Pernambuco inova com “Os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco”, na medida em que, pela primeira vez, se interligam Parâmetros Curriculares e Padrões de Desempenho com Parâmetros na Sala de Aula e Parâmetros para a Formação Docente, numa síntese dialética dos polos da autonomia das escolas e da avaliação centralizada.

1.2 SIGNIFICADO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

1.2.1 Contexto da organização de redes

De acordo com Cury (2008), sendo o Brasil um país federativo, que supõe o compartilhamento do poder e a autonomia relativa dos entes federados, nos diferentes níveis de governo, é necessário que se organize um setor como a Educação, de forma a atender à necessidade “de um certo grau de unidade e sem amordaçar a diversidade”. Para o autor,

a Constituição, ao invés de criar um sistema nacional de educação, [...] opta por pluralizar os sistemas de ensino (art. 211) cuja articulação mútua será organizada por meio de uma engenharia consociativa e articulada com normas e finalidades gerais, por meio de competências privativas, concorrentes e comuns. A insistência na cooperação, a divisão de atribuições, a assinalação de objetivos comuns com normas nacionais gerais indicam que, nesta Constituição, a acepção de sistema dá-se como sistema federativo por colaboração tanto quanto de Estado Democrático de Direito. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional denominará tal pluralidade consociativa de Sistema de Organização da Educação Nacional, em seu Título IV. É desta concepção articulada entre os sistemas que decorre a exigência de um Plano Nacional de Educação (art. 214 da Constituição Federal) que seja, ao mesmo tempo, racional nas metas e nos meios, e efetivo nos seus fins. Tal concepção oposta à nossa tradição centralizadora e ao caráter vertical das decisões dos poderes executivos não é de fácil implementação [...] (CURY, 2002, p. 6).

¹ O autor se refere às chamadas: Escola Cidadã, em São Paulo e Porto Alegre – sob a inspiração de Paulo Freire; Escola Plural, em Belo Horizonte; Centros de Educação Pública Integrada (Cieps), no Rio de Janeiro. Não cita, contudo, a também conhecida Escola Candanga, criada no Distrito Federal (1997/2000).

Nessa perspectiva, que emerge na Constituição Federal e é reafirmada na LDB, fazer funcionar o setor educacional implica articular um conjunto heterogêneo de instituições em um sistema complexo, no qual se busca, ao mesmo tempo, certa autonomia das partes e a organicidade do todo. Isso significa admitir que os antigos modelos hierarquizados e centralizados de organização da Educação não mais se prestam aos desafios da atualidade. Nessa situação, a metáfora da rede indica o surgimento de uma alternativa para organizar e fazer funcionar sistemas complexos, incluindo o conhecimento². O funcionamento desses sistemas implica contemplar simultaneamente diferentes esferas de saber e de poder, entrelaçar culturas locais e plurais com valores e ideais nacionais e com aqueles relativos à Humanidade como um todo.

A ideia de representar as instituições, educacionais e outras, por meio de redes, mesmo que tenham de interagir com algumas organizações piramidais clássicas – o Estado, por exemplo – (SORJ, 2003), vem-se delineando desde meados do século XX. Nessa época, mudanças radicais na configuração da informação (informática) e das comunicações em tempo real (por satélite) passaram a colocar em cheque, em nível mundial, diferentes aspectos da realidade cultural, política, social e econômica³.

Mudanças significativas vêm ocorrendo em todo o planeta e invadindo o cotidiano das pessoas, criando-se novos problemas e consequentes desafios, que caracterizam o contexto conhecido como Pós-Modernidade.

De acordo com o Dicionário Aurélio – Século XXI, o termo **rede** é derivado do latim *rete* e significa “entrelaçamento de fios, cordas, cordéis, arames, etc., com aberturas regulares, fixadas por malhas, formando uma espécie de tecido”. Ainda segundo o autor, em sentido figurado, refere-se a:

- (i) qualquer conjunto ou estrutura que por sua disposição lembre um sistema reticulado;
- (ii) conjunto dos meios de comunicação ou de informação (telefone, telégrafo, rádio, televisão, jornais, revistas, etc.), ou o conjunto das vias (e do equipamento) de transporte ferroviário, rodoviário, aéreo, etc., que, pela sua estrutura e modo de distribuição, se assemelha a uma rede e se difunde em áreas mais ou menos consideráveis;
- (iii) conjunto de estabelecimentos, agências, ou mesmo de indivíduos, que se destina a prestar determinado tipo de serviço.

Como vemos pelas definições, as redes podem ser predominantemente tecnológicas/informacionais (como, por exemplo, as redes de distribuição de água e de energia elétrica, as

2 Lefebvre, nos anos 1970, já defendia a superioridade da noção de rede sobre a noção de “árvore do conhecimento”: “Uma série de pesquisas permite introduzir as redes e afirmar a “superioridade” da rede sobre a árvore, sua “validade” e seu valor de verdade mais elevados. Numa árvore, o trajeto de um ponto a outro é obrigatório (coativo e único); passa inevitavelmente por esse e por aquele cume e pela hierarquia dos cumes. Define-se apenas por relações binárias (bifurcações, dicotomias, etc.). Assim, o espaço é completamente “ordenado”. Em troca, as redes e semirredes permitem múltiplos percursos para ir de cada ponto a cada ponto (e, até mesmo um número ilimitado de percursos). A rede implica e permite uma racionalidade aguçada, mais complexa” (LEFEBVRE, 1979, p. 35).

3 No plano filosófico, foram significativas as críticas de autores da chamada Escola de Frankfurt, como Habermas (1989), que questionava a racionalidade técnica da Modernidade, demandando um ‘agir comunicativo’ para superar os novos desafios que se apresentavam.

redes de equipamentos de televisão via satélite e as infovias) ou sociais (redes de instituições e pessoas).

As redes sociais se caracterizam essencialmente pela heterogeneidade dos componentes cujas interligações são, em grande parte, contingentes, fazendo-se em função de projetos múltiplos e de objetivos imediatos, o que as torna profundamente vulneráveis a incertezas intrínsecas e extrínsecas. A complexidade, a heterogeneidade e a incerteza são justamente os grandes desafios que se apresentam para as redes educacionais de países, estados ou municípios e, assim, para as escolas.

Esses desafios se multiplicam, quando os participantes das redes são considerados como sujeitos e protagonistas de sua própria ação e educação. No caso deste projeto, isso implica trabalhar com variações etárias e de gênero, interesses diversificados e plurais, projetos pessoais múltiplos, vínculos familiares diversos. É imprescindível considerar a heterogeneidade das experiências educacionais anteriores dos estudantes e as variações pessoais nos seus ritmos de aprendizagem. Por sua vez, educadores e gestores também são vistos como sujeitos de seu trabalho, que é perpassado por suas características, experiências e projetos pessoais.

Tudo isso leva à necessidade de um projeto pedagógico que valoriza a diversidade, sem perder de vista a efetividade da ação escolar, ou seja, a missão da escola é abrir aos estudantes um conjunto de possibilidades que lhes permita fazer sua educação básica, de forma plena, na escola regular. Estudantes diferentes têm de ser tratados diferentemente, oferecendo-se opções diversas de atividades complementares para os que delas tiverem necessidade.

Assim, a dinâmica das redes sociais – implicando o contexto de heterogeneidade das partes e de multiplicidade e incerteza dos fins – torna muito difícil, se não impossível, prever resultados completamente fechados. O funcionamento das redes sociais demanda a criação de estratégias flexíveis e adaptáveis a situações mutantes, de modo a coordenar participações heterogêneas, para conseguir que cada parte dê o melhor de si, tendo em vista um projeto coletiva e solidariamente construído.

Por tudo isso, o funcionamento das redes sociais deve ser avaliado permanentemente e os resultados dessa avaliação têm de voltar-se para a prática coletiva, de modo a fazerem sentido para todos e para cada um dos sujeitos participantes.

Em síntese, podemos dizer que a imagem da rede corresponde a um paradigma de realidade baseado na heterogeneidade dos componentes das construções sociais, na tendência para a descentralização dos focos de poder e para a relativa autonomia das partes, o que requer projetos baseados em novas formas de ação e de coordenação, para manter o foco e evitar que a rede evolua para o caos. Organizar um projeto em rede implica inscrever

trajetos em conjuntos de interações sociais aleatórias, de modo a gerar condições para o desenvolvimento de projetos coletiva e solidariamente construídos, o que requer condições específicas de elaboração e coordenação⁴.

O PPP faz parte desse novo contexto, como instrumento que facilita coordenar o heterogêneo, reconhecer e valorizar especificidades das escolas, estimulando a participação dos componentes e, ao mesmo tempo, mantendo os princípios estruturantes das redes educacionais, criando significados e identidades comuns e conseguindo que cada um dê o melhor de si, na concretização do que foi cooperativamente planejado.

1.2.2 Conceito de PPP

A LDBEN, ao referir-se à atividade de planejamento no âmbito da escola, usa as expressões 'proposta pedagógica' e 'projeto pedagógico', sem fazer distinção clara entre ambas:

Art. 12º. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – elaborar e executar sua **proposta pedagógica**; [...]

Art. 13º. Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da **proposta pedagógica** do estabelecimento de ensino; [...]

Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração **do projeto pedagógico** da escola; [...]

Quando se intensificou a necessidade de colocar em prática essa determinação, a comunidade educacional acabou consagrando a expressão Projeto Político Pedagógico.

Por que político e pedagógico? Um projeto pedagógico, que define ações e instrumentos para o funcionamento da escola, é político quando se baseia em princípios que orientam a prática pedagógica e, assim, busca uma identidade institucional.

Todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (VEIGA, 2001).

No PPP da escola, as dimensões do político e do pedagógico são essencialmente relacionadas: definem-se prioridades que são convertidas em metas educacionais. Entende-se a escola em sua totalidade e se identificam as diferenças e as relações necessárias entre o político e o pedagógico. *"A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica"* (SAVIANI, 1983, p. 93).

Como lembra Gadotti (2001), projeto vem do verbo *projetar*, que quer dizer lançar-se para

⁴ É isso que faz a diferença entre um projeto em rede, bem articulado e coordenado, das ações e ideias que se disseminam aleatoriamente nas redes sociais e são logo substituídas por outras relacionadas ou não com as demandas e os sujeitos anteriormente engajados.

frente. Isso significa que um projeto propõe mudanças: sentimos necessidade de mudar e, ao mesmo tempo, temos a esperança de que um novo tempo seja possível. O projeto pedagógico é otimista, e não derrotista, vai além da denúncia, compromete-se com a construção de um novo horizonte. Se nos damos ao trabalho de fazer um projeto, é porque julgamos que as coisas podem mudar, confiamos em nossa força e acreditamos que poderemos realizar nossos sonhos.

Construir um projeto pedagógico exige dinamismo e determinação, pois não se conseguirá ir para frente, concretizar alguma coisa nova, sem romper com alguns hábitos, costumes, valores e formas de encarar a realidade. Ao mesmo tempo, é necessário articular essa ruptura, para não destruir a instituição, para dar-lhe condições de construir as bases do novo processo. Assim, a escola tem de ser transformada tão profundamente quanto for possível e necessário, mas espera-se que ela continue existindo e aumentando sua capacidade de fazer educação de qualidade. É importante que seja vista como um todo, considerando não apenas suas dimensões internas, mas também sua história e suas relações com o sistema de ensino e com o entorno em que se situa.

A necessidade de preservar a instituição e, ao mesmo tempo, mudá-la substancialmente, configura um processo contínuo de ruptura/continuidade (GADOTTI, 1994). Esse processo tem desdobramentos o tempo todo, exige o envolvimento de todos os atores institucionais na construção de um projeto comum. Assim, é indispensável que o PPP seja, de fato, elaborado coletivamente, pelos próprios membros da instituição, embora se possa recorrer a contribuições pontuais de outros profissionais ou instituições.

Esses polos do processo de transformação – a continuidade e a ruptura – remetem a dois aspectos fundamentais de qualquer instituição: trata-se das dimensões do instituído e do instituinte. Nas instituições, há aspectos instituídos, que estão no regimento, nas leis e nas normas, mas há divergências, conflitos, debates que são instituintes, pois produzem o novo e levam à necessidade de rever o regimento, as leis, as normas. Um PPP pode ser profundamente instituinte, pode até mudar a dimensão normativa/legal interna da escola, mas, ao fazer isso, tem de levar em conta normas definidas para todo o sistema educacional (cf. GADOTTI; ROMÃO, 2001).

Dessa forma, o significado e as possibilidades de concretização de um projeto estão estreitamente relacionados a um contexto histórico e social. No caso de um projeto político pedagógico de uma escola de educação básica, esse contexto é dado, de um lado, pelas normas e orientações da Secretaria de Educação – que, por sua vez, segue as diretrizes definidas ao nível da União – e, de outro, pela comunidade externa local, cujos recursos, demandas e necessidades são critérios básicos para as escolhas e a definição de prioridades da escola.

Cumprindo, ainda, notar que a elaboração de um PPP requer ações integradas e intencionais,

ou seja, para ter um bom projeto político-pedagógico, é indispensável trabalhar de forma sistemática, fazer reuniões regulares e programar ações definidas. Na verdade, é preciso que a formulação de um PPP se entrelace continuamente à vida da escola e, enquanto essa existir, seu projeto não estará finalizado. Para esclarecer melhor essa afirmação, temos de lembrar que um planejamento dinâmico, como é o caso do PPP, desenvolve-se em processo contínuo, mas periodicamente deve ser registrado em planos globais ou setoriais, para facilitar a execução, o acompanhamento e a avaliação das ações previstas. Esse ciclo de processo/registro pode ser anual, ou semestral ou, ainda, ter a frequência mais adequada à situação da escola e seus cursos.

2 ELABORAÇÃO DO PPP

Em linhas gerais, podemos dizer que um projeto pedagógico envolve dois componentes principais: o referencial e a proposta de ação.

2.1 REFERENCIAL

O referencial diz respeito a um conjunto de critérios ou parâmetros que sirvam para julgar se alguma coisa está ou não adequada. Essa definição, no entanto, é muito geral, sendo necessário analisar os elementos que compõem um referencial⁵. Alguns autores (GADOTTI, 2001, por exemplo) falam simplesmente em referencial, outros (GANDIN; GANDIN, 1991) distinguem nele três marcos: o situacional, o doutrinário e o operativo, explicitando as várias dimensões implicadas em um projeto.

De qualquer maneira, a construção de um referencial implica analisar:

- os desafios que se apresentam para a escola;
- o público envolvido no PPP;
- as condições da escola para superar os desafios;
- os princípios e diretrizes que orientarão as decisões e o estabelecimento de prioridades.

Uma observação importante, no entanto, é a de que a construção do referencial não constitui uma pesquisa científica, que fosse gerar, por exemplo, uma tese ou dissertação. Evidentemente é essencial que haja cuidados para garantir a qualidade das informações levantadas, mas devem-se evitar processos demorados de coleta e tratamento de dados e, principalmente, metodologias especializadas, que dificultem a compreensão e a participação da comunidade escolar. Além disso, muitas vezes, a construção do referencial e a elaboração da proposta operacional se mesclam: não é necessário imobilizar as decisões até que o referencial esteja concluído. Ao contrário, a proposta da escola pode ir sendo delineada na medida do possível, mesclando os debates de análise de dados com as decisões que foram sendo propostas (cf. GUBA; LINCOLN, 1989).

⁵ Há quem fale em diagnóstico, mas 'construção de um referencial' é mais adequado aos contextos que envolvem flexibilidade, complexidade e incerteza.

2.1.1 Desafios

Qualquer que seja a definição de referencial adotada, a construção do projeto pedagógico de uma escola envolve, antes de tudo, a identificação dos desafios que, no mundo de hoje e no país, ou na região, se colocam para as pessoas e as instituições.

Entre as grandes questões que marcam o mundo contemporâneo, trazendo desafios para a Educação, podemos citar:

- As mudanças nos diferentes aspectos da vida: valores, hábitos, trabalho, comunicações. Vivemos na sociedade da comunicação de todos com todos, em tempo real. Temos cada vez menos privacidade, somos, em grande parte, influenciados pelos esquemas da publicidade e do *marketing*. Mas nosso tempo é também o da democratização da informação e da cultura, em que as diversidades são reconhecidas e todos buscam seu 'lugar ao sol'. É, pois, tempo da educação como direito humano!
- Informação e conhecimento: é importante lembrar que democratizar a informação não é sinônimo de democratizar o conhecimento, cuja construção pelos sujeitos depende do tratamento que dão à informação. Desenvolver a capacidade de transformar informação em conhecimento é, hoje, um dos principais desafios da escola.
- Os novos modos de encarar a ciência e a tecnologia, relacionados aos paradigmas atuais em ciência e tecnologia: em que sentido o estudante pode ser um pesquisador? Como trabalhar na perspectiva interdisciplinar, com um conhecimento produzido fora do enquadramento tradicional das disciplinas? Como usar tecnologias na sala de aula e no cotidiano? De que maneira usar o computador e a internet como fontes e ferramentas de conhecimento e não apenas como máquinas de escrever ou de bate-papos descomprometidos?
- Os conceitos de infância, adolescência, juventude e idade adulta têm sido reformulados: a ressignificação das fases da vida e das necessidades humanas, em cada uma, torna imperioso repensar objetivos e estratégias de ensino. Como tratá-los? Que implicações têm os Estatutos da Criança e do Adolescente e do Idoso para a Educação e o Ensino? Como encarar a questão da 'maioridade penal'? O trabalho de menores e o trabalho escravo? Pode parecer que algumas dessas questões fiquem fora da educação e da escola, mas hoje, cada vez mais, elas chegam ao interior da sala de aula. Se não é função específica da escola resolver esses problemas, ela não consegue hoje fugir deles: violência contra colegas e professores, alunos e professores armados, brigas de 'galeras', drogas, gravidez precoce... Como organizar a escola para enfrentar esse tipo de desafio?
- O fortalecimento da ideia de Sociedade Inclusiva e sua relação com o direito de aprender: o atendimento à diversidade na escola e na sala de aula. Hoje se afirma como direito de todos não apenas frequentar a escola, mas efetivamente aprender.

Diferentes culturas têm de ser reconhecidas e valorizadas. Diferentes necessidades têm de ser especificamente atendidas. Como responder a todos esses desafios? Que equipamentos as escolas devem disponibilizar para todos os alunos e para os que necessitam de atenção especial?

- É preciso entender o processo de aprendizagem e sua avaliação segundo os estudos mais atuais e ser capaz de usar esses conhecimentos para selecionar e usar os equipamentos educacionais – desde livros e materiais de escrita até computadores, museus e recursos de todos os tipos, da própria escola, do entorno dela e da cidade como um todo. É preciso saber mobilizar as famílias e trabalhar com elas e com outros profissionais que possam ajudar a realizar, para todos os alunos, o direito de aprender.
- As Identidades Profissionais do educador: quem é o educador, nos dias atuais? Como tem sido e como deve ser sua formação? O que é um plano de carreira docente e o que deve pesar nele? Como deve ser sua formação inicial e continuada? Como deve ser a relação dos docentes e outros profissionais com a gestão da escola? Nos estados que adotam a eleição dos gestores pelos pares, a formação docente não pode separar-se da formação gestora. Como organizar a estratégia de formação continuada na escola?

Para identificar esses desafios, podemos lançar mão de uma multiplicidade de recursos, desde a análise de documentos da Secretaria de Educação à qual a escola se vincula até a realização de estudos de campo que envolvem a instituição e seu raio de influência, embora não com a ideia de encontrar demandas específicas capazes de conduzir mecanicamente a um currículo adequado.

2.1.2 Público envolvido

Somente a partir da análise dos desafios citados e de outros porventura considerados importantes, poderemos caracterizar o público – discente e docente – para quem se elabora um projeto pedagógico, assim como os elementos que integram esse projeto.

Entre outras, são importantes as seguintes informações para caracterizar o público da escola: trata-se de crianças? Adolescentes? Jovens? Adultos? Idosos? Quais as condições em que vivem? Têm acesso aos equipamentos urbanos? Quais? Se não têm, por quê? Trabalham? Em que condições? Suas moradias têm as condições mínimas indispensáveis de saneamento e higiene? Têm água encanada e luz elétrica? Que eletrodomésticos possuem? Como é o transporte para a escola? Os estudantes de diferentes idades têm oportunidades de lazer? Participam de atividades culturais? E de associações comunitárias? Têm alguma experiência de participação em movimentos sociais ou em atividades políticas?

Não pretendemos, aqui, retomar a velha ideia da educação compensatória, atribuindo à escola a responsabilidade de resolver os diferentes tipos de problemas encontrados. Mas é

necessário conhecer bem o público atendido, saber com que recursos conta para elaborar um projeto pedagógico em que as atividades específicas da escola sejam muito bem planejadas e desenvolvidas, com a participação consciente dos estudantes e suas famílias. Somente assim o desafio de articular aprendizagem e experiências cotidianas dos aprendizes poderá ser superado.

2.1.3 Condições da escola

Conhecidos os desafios e o público da escola, é necessário analisar a própria instituição que pretende apresentar seu projeto pedagógico. É importante considerar sua história, refletir sobre o papel que desempenha na dinâmica da região em que se situa, seu prestígio, sua reputação. Além disso, há que verificar as condições do prédio e dos equipamentos escolares e conferir o que pode ser melhorado com os recursos recebidos – ou passíveis de serem obtidos – para isso. Em resumo: que condições e recursos a escola possui para fazer frente aos desafios que se apresentam, nos dias de hoje, de modo a atender efetivamente o direito de seus estudantes a uma educação de qualidade e conectada às suas vidas?

2.1.4 Princípios e pressupostos do PPP

Além de caracterizar desafios, público e recursos materiais e imateriais da escola, a elaboração do referencial de um PPP exige que se reafirmem alguns princípios e diretrizes que devem ser compreendidos e, em linhas gerais, aceitos por todos os envolvidos na formulação do projeto pedagógico. Os textos dos Parâmetros Curriculares e dos Parâmetros na Sala de Aula trazem importantes fundamentações teóricas relativas às diferentes áreas do currículo e é importante que sejam apropriados, pelo menos, pelos professores e gestores da escola.

Vale notar que é fundamental a participação de toda a comunidade da escola, embora não necessariamente em nível teórico ou especializado, de modo que os alunos e suas famílias compreendam a proposta da escola e concordem com ela, em linhas gerais⁶.

A definição de um conjunto de princípios e diretrizes envolve, entre outras, as concepções de educação, ensino, aprendizagem, avaliação, currículo, integração, interdisciplinaridade, pluralidade, valorização das diferenças e outras tantas que forem sugeridas pelos participantes.

São exemplos de princípios e diretrizes cuja discussão pode ser proposta:

- A educação é direito de todos os seres humanos, ao longo de toda a vida.
- O estudante é o sujeito de sua aprendizagem e, para desenvolvê-la, interagem suas várias dimensões humanas e profissionais.
- Aprendizagem, avaliação e ensino formam um só processo pluridimensional.

6 Sobre esse tipo de discussão para construção de acordos, ver GUBA & LINCOLN, 1989.

- O processo de aprendizagem, avaliação e ensino é perpassado pelas experiências humanas de sujeitos que interagem com colegas, professores e materiais de estudo.
- As experiências de vida e os conhecimentos prévios (incluindo os profissionais, no caso da EJA) do sujeito são parte integrante da construção de novas aprendizagens, ligando, indissolivelmente, teoria e prática.
- Os componentes curriculares se integram para além das fronteiras das disciplinas e, junto com a recursividade, essa integração resulta na organização do currículo em espiral aberta.
- A recursividade é aspecto central do processo de aprendizagem, orientando o ensino para a abordagem em espiral, ou seja, os temas tratados 'não vão para o passado', mas são sempre retomados sob novos ângulos, novos olhares e perspectivas e diante de diferentes desafios, de modo a consolidar conceitos e a ampliar o campo das relações entre eles e sua contextualização na prática pedagógica.
- A aprendizagem se vincula à possibilidade de desenvolvimento e de domínio de instrumentos culturais relacionados a um fazer específico ou a um conjunto de fazeres.
- A aprendizagem ocorre com base em desafios, problemas e informações novos, mas contextualizados em conhecimentos e experiências anteriores.
- A metacognição deve estar presente sempre que possível, esclarecendo os objetivos da aprendizagem.
- Por meio da reflexão e da ação, os novos desafios, problemas e informações articulam-se com situações do cotidiano, que, em um contexto de resolução de problemas, se diferenciam e se desprendem das vivências particulares, do senso comum, passando ao campo dos conceitos científicos.
- As tecnologias de informação e comunicação constituem instrumentos mediadores da aprendizagem, visto que permitem ampliar: (i) interações multidirecionais, síncronas ou assíncronas; (ii) integração de vários recursos para abordar um tema ou conceito; e (iii) interação professor/estudante, estudante/estudante e estudante/conteúdo.
- As metodologias e as tecnologias de informação e comunicação não agem por si, tornando-se necessário que sejam planejadas e configuradas para serem postas a serviço do pedagógico.
- É necessária a utilização de metodologias que resgatem e fortaleçam o potencial do estudante para comportar-se de forma ativa na construção de seu processo de aprendizagem, não apenas como alguém que coleciona informações, mas que as processa e as integra aos seus conhecimentos prévios, que indaga, critica e busca respostas aos problemas e questões vivenciadas.
- A avaliação é, sobretudo, formativa e subsidia sistematicamente o ensino e a

aprendizagem, a ponto de não fazer sentido se estiver desconectada.

- Cabe aos educadores criar situações didáticas e estratégias de ensino e aprendizagem por meio das quais os estudantes sejam instigados, desafiados, mobilizados e questionados, utilizando-se os “erros” de forma construtiva e a resolução de problemas como via preferencial para promover o desenvolvimento de competências e habilidades.

Evidentemente, não se trata de promover o consenso a respeito de todos os princípios e diretrizes discutidos, mas de chegar a acordos sobre o significado deles, de modo que possam orientar as escolhas e decisões operacionais.

2.2 PROPOSTA DE AÇÃO: PLANO OPERACIONAL DO PPP

Fazendo a ponte entre o referencial e a ação sobre a realidade, é necessário produzir uma proposta ou **plano operacional** que registre as decisões coletivas sobre os rumos a serem tomados e os meios definidos para o encaminhamento do processo. Dessa forma, todos poderão acompanhar e avaliar as ações previstas, ao longo do tempo de realização.

O plano operacional define o que será priorizado, o que ficará para o médio prazo e o que ainda necessita de novas análises e discussões, lembrando aqui o que dissemos sobre a natureza processual do PPP: ele nunca ficará completamente concluído enquanto a escola existir e se mantiver a ideia de um projeto político e pedagógico para a instituição. Portanto, o referencial e as decisões tomadas podem ser continuamente reformulados e ressignificados no contexto do cotidiano da escola, mesclando-se com a realização do plano.

A dinâmica das redes sociais – implicando o exercício da gestão em um contexto de autonomia das partes e de incerteza dos fins – torna muito difícil, se não impossível, prever resultados fechados. Assim, a gestão de redes sociais – vista como rede social – demanda a criação de estratégias flexíveis e adaptáveis a situações mutantes, de modo a coordenar participações heterogêneas e descentralizadas, conseguindo que cada parte dê o melhor de si, tendo em vista um projeto coletivo e solidariamente construído. Seu maior desafio é o de apostar em resultados possíveis, mas não completamente previsíveis (cf. MORIN, 2003).

No Plano Operacional do PPP, é preciso considerar:

- Estratégia de implementação do currículo – no caso deste projeto, o currículo toma a forma de Parâmetros Curriculares e padrões de desempenho definidos coletivamente, com a participação dos gestores dos sistemas educacionais e das escolas; dos professores em exercício na sala de aula; dos especialistas das universidades pernambucanas, da secretaria de educação e outras instituições. Os Parâmetros na Sala de Aula, por sua vez, oferecem situações de aprendizagem

modelares que poderão ajudar na construção dos planos de ensino, aprendizagem e avaliação.

- Organização dos tempos – a LDB oferece às escolas várias opções de organização dos tempos escolares: séries, semestres, módulos bimestrais ou trimestrais etc. No entanto, devem ser observadas, no que for obrigatório, as determinações da rede em que se insere a escola, sem esquecer as determinações do Conselho Nacional de Educação quanto ao número mínimo de aulas por nível educacional e por ano.
- Organização dos espaços escolares – na organização dos espaços escolares, as limitações encontram-se nos prédios já construídos ou em construção, segundo o padrão aprovado em cada rede. Mesmo assim, pode ser possível criar formas diferentes de arrumação das salas, que se adéquem às metodologias de ensino e aprendizagem usadas. É bom lembrar que se podem utilizar espaços como o pátio, a biblioteca, a cantina, conforme o trabalho a ser feito e a disponibilidade dos espaços. Outro ponto importante é lembrar que, hoje, pode ser considerado como sala de aula qualquer espaço, mesmo externo à escola, que seja adequado à realização das atividades planejadas.
- Formação continuada dos integrantes da escola, especialmente gestores e professores – a formação continuada é hoje uma ideia aceita por toda a comunidade educacional. É oportunidade importante para atualização e aperfeiçoamento do professor, mas, sobretudo, é uma oportunidade ímpar para a discussão da prática e sua relação com a teoria. No caso deste projeto, os Parâmetros Curriculares e os Parâmetros na Sala de Aula constituirão o material por excelência a ser trabalhado na formação continuada.
- Relações com a família dos estudantes – as relações com as famílias dos estudantes são fundamentais para que elas participem do projeto a ser implementado. É preciso que compreendam do que se trata, para evitar interpretações inadequadas da proposta pedagógica, como já aconteceu em outras situações, quando a implantação de um sistema de avanços progressivos foi interpretada como promoção automática. É preciso certificar-se de que os pais chegaram a um acordo, ainda que provisório, em relação às mudanças pretendidas e planejar um esquema de reuniões avaliativas, para discussão dos resultados que forem sendo obtidos. No caso dos estudantes de nível médio e dos jovens e adultos da EJA, essa discussão deve fazer parte da própria dinâmica das aulas.
- Gestão de conflitos internos e providências cabíveis, no caso de haver questões de segurança. A existência de conflitos na escola não é negativa. Pelo contrário, pode apenas indicar envolvimento da comunidade escolar e necessidade de trabalhar as diferenças pela construção de acordos. No entanto, não podemos ignorar a gravidade da situação atual quanto à violência – da escola, na escola e contra a escola. Nesses

casos, é preciso buscar parcerias, até mesmo externas, em outras esferas de serviços relacionados ao controle da violência: família, profissionais do campo psicológico e da assistência social e, infelizmente, também da defesa social. É fundamental, portanto, buscar articulação com as políticas públicas integradas que já estejam instituídas no estado, através de projetos e programas. Esses recursos existentes na cidade ou na região devem ser conhecidos da escola, e têm de ser sensibilizados para um trabalho de parceria com a educação.

Para dar conta de operacionalizar tantos aspectos do Plano Operacional, poderá ser necessário formar grupos executivos tendo em vista a eficiência do processo, mas é indispensável que as decisões sejam compartilhadas por todos. A elaboração de relatórios simples, mas objetivos, pelos diferentes grupos, permitirá o monitoramento coletivo das atividades da escola.

...

Não pretendemos que este texto dê uma receita passo a passo de como elaborar um Projeto Político Pedagógico, mas apenas que contribua para o debate desse ponto tão importante para mudanças educacionais como esta que vem sendo implementada pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

3 REFERÊNCIAS

- ABICALIL, C. A. Sistema Nacional de Educação Básica: nó da avaliação? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 253-274, set. 2002. Também disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- ANDRÉ, M. E. D. O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. In: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. de (Orgs.). **Ensinar a ensinar**. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2001.
- ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CASTELLS, M. **A galáxia da internet**. Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- COELHO, T. **Moderno Pós-Moderno**. Porto Alegre: L&PM, 1986.
- CORIAT, B. **L'atelier et le chronomètre**. Paris: Christian Bourgeois, 1994.
- _____. **Penser à l'envers**. Paris: Christian Bourgeois, 1991.
- CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.
- _____. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002. Disponível também em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- _____. Reforma Universitária na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional? **Cadernos de Pesquisa**, n. 101, p. 3-19, jul. 1997.
- DOLL, Jr. W. E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. A dimensão política do projeto pedagógico da escola. In: **PROCAD/Escola Sagarana**, Volume 3. Belo Horizonte: SEE-MG/Mazza Edições, 2001.
- _____. Pressupostos do projeto pedagógico. In: **MEC – Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília, 1994.
- _____.; ROMÃO, J. E. Projeto político pedagógico da escola: fundamentos para sua

realização. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GANDIM, D.; GANDIM, L. A. **Temas para um projeto político pedagógico**. São Paulo: Vozes, 1991.

_____. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park (USA): SAGE Publications, 1989.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal, lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

MANCINI, E. A. **Redes de colaboração solidária**. Aspectos econômico-filosóficos: complexidade e libertação. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIRANDA, G. V. M.; SALGADO, M. U. C. **Veredas – Formação Superior de Professores – Projeto Pedagógico**. Belo Horizonte: Secretaria de Educação de Minas Gerais, 2002.

MORIN, E. **A cabeça bem feita – Repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **A religião dos saberes**: desafios do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez/ Brasília: UNESCO, 2000. Disponível em: www.setesaberesmorin.pdf.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SALGADO, M. U. C. O ProJovem e a gestão das redes sociais. In: FÉRES, M. J. V. et al. **Textos complementares para a formação de gestores**. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano, 2009.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**. O currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1997.

SILVEIRA, S. A. **Exclusão digital – A miséria na era da informação**. São Paulo: Perseu Abramo, 2001.

SORJ, B. brasil@povo.com. **A luta contra a desigualdade na sociedade da informação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

VALSINER, J. **Culture and the development of children's actions**. New York: Wiley, 1987.

VERGNAUD, G. La théorie des champs conceptuels. **Recherches en Didactique des Mathématiques**, v. 10, n. 23, p. 133-170, 1990.

VEIGA, I. P. A. **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998.

_____. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 23. ed. Campinas:

Papirus, 2001. Disponível também em: <http://pedagogia.dmd2.webfactional.com/media/gt/VEIGA-ILMA-PASSOS-PPP-UMA-CONSTRUCAO-COLETIVA.pdf>.

VEIGA-NETO, A. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo: questões atuais**. São Paulo: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VILLASANTE, T. R. **Redes e alternativas**. Estratégias e estilos criativos na complexidade social. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ARTMED, 1998.



ASPECTOS DIDÁTICOS DOS PARÂMETROS NA SALA DE AULA

1 ASPECTOS GERAIS DO ENSINO

1.1 A “CAMINHADA” DA PEDAGOGIA NO SÉCULO XX

O século XX foi muito fértil em transformações em diferentes campos, e não foi diferente no campo da Pedagogia. Assistiu ao apogeu e ao declínio da Pedagogia... O século começou dando prosseguimento à chamada Pedagogia Tradicional, centrada na figura do professor e na transmissão dos conhecimentos, que visava à aprendizagem de um aluno idealizado. A Educação se fazia tendo como subsídios princípios filosóficos.

Nos anos trinta e quarenta, aportou no Brasil o movimento conhecido como Escola Nova, que se tornou hegemônico, aproximadamente, até o início dos anos sessenta, quando muda toda a configuração educacional, com a instalação do Regime Militar, em 1964.

A Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto Lei n. 8.529/46) organizou o ensino primário em curso de quatro anos, complementado por mais um ano preparatório para o exame de admissão ao ginásio. Esse decreto instituiu o ensino primário gratuito e obrigatório, adotando as ideias do Manifesto de 1932, cujos autores advogavam a modernização da sociedade capitalista e, conseqüentemente, a disseminação do ensino gratuito e obrigatório pela rede pública. A escola primária brasileira foi reconstruída inteiramente sob a inspiração escolanovista (GHIRALDELLI JR., 2001).

Todo o ideário pedagógico da Escola Nova – movimento originado na Europa, mas desenvolvido por John Dewey e seu discípulo William Kilpatrick – chegou ao Brasil principalmente em sua versão americana (AMARAL, 2008).

Esse movimento enfatizava os métodos ativos na Educação, mudando o foco que se concentrava na figura do professor para a figura do aluno, preconizando a experiência e a atividade infantis, o estímulo à curiosidade e à liberdade, o respeito às diferenças e a vivência democrática na escola. As transformações foram de tal monta, que Dewey se referiu a elas desta maneira: “Trata-se de uma transformação que se compara com a de Copérnico em nosso sistema planetário” (TEIXEIRA, 2000, p. 56). Foi o apanágio da Psicologia Educacional.

Os anos setenta foram marcados pelo Tecnicismo, um apelo de ordem econômica (Educação

para o Desenvolvimento) referendado pela Teoria do Capital Humano (FRIGOTTO, 1989). No intuito *explícito* de democratizar a educação, as classes menos favorecidas foram admitidas na escola pública brasileira, mas com o intuito *implícito* de escolarizar uma clientela destinada a suprir as necessidades do mercado de trabalho, agora em franca industrialização. Para dar conta do atendimento ao contingente discente que acorreu às nossas escolas, priorizou-se a quantidade antes que a qualidade, esta um mote do movimento escolanovista. As diferenças individuais foram desprezadas em sua complexidade em nome da massificação do ensino, agora ministrado por meio de métodos e técnicas voltados para o alcance de *padrões mínimos* de desempenho. O Tecnicismo cometeu o equívoco de elevar as técnicas à condição de “fins”, antes que de “meios”. A massificação perpetrada na escola fundamental estendeu-se aos demais níveis de ensino, alcançando a formação de professores (AMARAL, 1985). Aconteceu um efeito em cascata: o fracasso foi tomando conta de nossas escolas e os fantasmas da repetência e da evasão tornaram-se rotina em nossas escolas, agora em larga escala

Nos anos oitenta, desembarcaram nos portos educacionais brasileiros as teorias da reprodução e, posteriormente, as teorias críticas. Ambos os movimentos relegaram ao ostracismo a Psicologia – pilar do escolanovismo – e a Economia, o grande pilar do Tecnicismo. As “Teorias da Reprodução” constituíram um movimento fortemente marcado pelo viés sociológico, político e marxista, mas que levou a certo imobilismo por parte de muitos educadores, convencidos de que a educação seria uma ferramenta a serviço das classes dominantes, destinada a promover a reprodução da pirâmide social. Educadores passaram a atuar fora do sistema escolar – em sindicatos, comunidades eclesiais de base, movimentos sociais, deixando de lado a escola como uma via deteriorada. Foi um movimento mais denunciante do que propriamente propositivo.

O segundo movimento, das chamadas “teorias críticas”, também embasadas no marxismo, trouxe de volta a preocupação com a Escola, passando a encará-la como um possível e importante campo de preparação para transformações, o germe das transformações sociais. “Transformação social” em direção a uma sociedade mais justa e igualitária foi o discurso que se tornou hegemônico... Entretanto, presa de um novo reducionismo, a educação deixou de lado a preocupação com a aprendizagem dos conteúdos necessários à formação dos jovens educandos, pavimentando um caminho predominantemente calcado em ideologia, cujo objetivo era tornar “críticos” os educandos, o que significava uma interpretação estrutural dos fenômenos sociais pelo viés do marxismo: capital x trabalho, ou a luta de classes. As pesquisas sobre o sucesso e o fracasso escolares tinham sempre como suporte teórico a luta de classes, que fadava ao fracasso escolar as classes menos favorecidas.

Ante os fracos resultados educacionais resultantes da preocupação única de denunciar os propósitos explícitos e, sobretudo, os *implícitos* do sistema avaliativo brasileiro – estes, supostamente, os responsáveis diretos pela exclusão das classes operárias do sistema

educacional – aconteceu no país uma retomada de alguns cânones do escolanovismo, agora com uma nova roupagem e um novo nome: construtivismo.

1.2 O “CONSTRUTIVISMO”

O Construtivismo ancorou no Brasil graças aos trabalhos de Emília Ferreiro, ao final da década de 1980, e se disseminou com os Parâmetros Curriculares Nacionais, na década de 1990, com a consultoria de César Coll Salvador, da Universidade de Barcelona, prestada ao MEC entre 1995 e 1996.

A “caminhada” da Pedagogia ao longo do século XX alternou o foco de suas atenções ora na figura do professor, ora na figura do aluno. Com o discurso construtivista pavimentando os caminhos pedagógicos no Brasil, houve uma interpretação errônea, por parte de muitos educadores, com relação ao papel do professor, minimizando-o. Veremos, mais adiante, que, embora o aluno ocupe o centro da educação nessa proposta, quão importante é o papel do professor. A este caberá dispor as condições

para que a construção que o aluno faz seja mais ampla ou mais restrita, se oriente num sentido ou noutro, através da observação dos alunos, da ajuda que lhes proporciona para que utilizem seus conhecimentos prévios, da apresentação que faz dos conteúdos, mostrando seus elementos essenciais, relacionando-os com o que os alunos sabem e vivem, proporcionando-lhes experiências para que possa explorá-los, compará-los, analisá-los conjuntamente e de forma autônoma, utilizá-los em situações diversas, avaliando a situação em seu conjunto e reconduzindo-a quando considera necessário etc.. [...] a natureza da intervenção pedagógica estabelece os parâmetros em que se pode mover a *atividade mental* do aluno, passando por momentos sucessivos de equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio (COLL, 1983 apud ZABALA, 1998, p. 38).

Segundo Moreira (1999), o construtivismo se embasa na *estrutura cognitiva* e nos *esquemas de conhecimento* do sujeito. Esses esquemas se formam a partir do nível de desenvolvimento e conhecimentos prévios do estudante que, no encontro e comparação com o novo, permitem a identificação de semelhanças e diferenças e a integração com os esquemas anteriores. É a isso que se chama “aprendizagem significativa”, conceito básico da teoria de David Ausubel.

Muitos dos problemas relacionados ao fracasso escolar brasileiro nas últimas décadas têm a ver, como já antecipamos, com percepções errôneas a respeito do papel do professor na concepção construtivista da educação. Embora, tal como no escolanovismo, nessa concepção também tenham ocorrido “mudanças de foco”, tais como (i) *aprendizagem* como subsídio para o *ensino*; (ii) *construção* predominante sobre a *transmissão* de conhecimento; (iii) ensino voltado para a consideração das *diferenças* e, sobretudo, (iv) o *aluno como o eixo central* da relação professor/aluno, o papel do professor foi indevidamente minimizado por uma compreensão falha da proposta construtivista e da sua sustentação – a *aprendizagem significativa*.

1.3 A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

“O fator isolado mais importante que influencia o aprendizado é aquilo que o aprendiz já conhece” (AUSUBEL).

Para Ausubel, uma aprendizagem é dita significativa quando uma nova informação (conceito, ideia, proposição) adquire significado para o aprendiz, por meio de uma espécie de ancoragem em aspectos relevantes da estrutura cognitiva preexistente do indivíduo. Essa estrutura é formada de conceitos, ideias, proposições já existentes, com determinado grau de clareza, estabilidade e diferenciação. Tais aspectos relevantes da estrutura cognitiva que servem de ancoradouro para a nova informação são chamados “subsunçores”.

Ancoragem é um termo que nos ajuda a entrar no campo do que é conhecido como “aprendizagem significativa”. Entretanto, **a aprendizagem significativa é mais do que isso: nela ocorre uma interação entre o conhecimento novo e o prévio, interação que faz com que ambos se modifiquem.** À medida que o conhecimento anterior “ancora” a nova informação, também ele se modifica: os subsunçores vão, progressivamente, incorporando novos significados, tornando-se mais diferenciados e estáveis. Formam-se novos subsunçores e eles vão interagindo uns com os outros. Isso significa que **a estrutura cognitiva se reestrutura constantemente** à medida que se processa a aprendizagem significativa: **o conhecimento vai sendo construído** (MOREIRA, 1999).

Para Ausubel, o fator isolado mais importante para a aprendizagem significativa é o conhecimento prévio, a experiência prévia ou a percepção prévia, e o aprendiz deve manifestar uma predisposição para relacionar, de maneira não arbitrária e não literal, o novo conhecimento com o conhecimento prévio.

Mas isso não basta, pois, dessa maneira, podem-se aprender significativamente coisas fora de foco, mesmo envolvendo as mais modernas tecnologias. É preciso mudar o foco da aprendizagem e do ensino que busca facilitá-la. Segundo Moreira (2005), esse foco deveria estar na **aprendizagem significativa subversiva ou crítica**, qual seja, aquela que permite ao sujeito fazer parte de sua cultura, mas, ao mesmo tempo, estar fora dela, lidar com a informação criticamente, sem sentir-se inerte frente a ela; utilizar a tecnologia sem idolatrá-la; mudar sem ser dominado pela mudança; viver em uma economia de mercado, sem deixar que este domine sua vida; entender e vivenciar a globalização, sem acatar irrestritamente suas perversidades; conviver com a incerteza, a relatividade, a causalidade múltipla, a construção metafórica do conhecimento, a probabilidade das coisas, a não dicotomização das diferenças, a recursividade das representações mentais; rejeitar as verdades fixas, as certezas, as definições absolutas, as entidades isoladas.

1.3.1 A aprendizagem significativa e o que se espera do professor

Muito se sabe a respeito da docência, de um modo geral, e não vamos nos delongar aqui na elaboração de uma listagem de tais fatores. Limitar-nos-emos à consideração de aspectos tidos como fundamentais para que se concretize aquele já famoso mote em relação aos aprendizes: “aprender a aprender”...

Para navegar com sucesso nas águas do construtivismo, o professor deverá, antes de qualquer outra coisa, aprender a ensinar.

- **Aprender a ensinar** – o professor precisa ser um profundo conhecedor do seu ofício, um verdadeiro profissional da educação e do ensino (PERRENOUD *et al.*, 2001). Para tanto, ele deve, se ainda não souber verdadeiramente, aprender a ensinar. Não ensinar nos moldes tradicionais da mera preleção, mas consciente do seu papel de mediador entre o aluno e o conhecimento, isso é, aquele que é capaz de criar situações desafiadoras, problemáticas, interessantes, que despertem a curiosidade e o interesse do estudante, ou seja, situações propícias à aprendizagem dos alunos, acompanhando-os em sua trajetória rumo à educação de qualidade. Para tanto, ele deve conhecer bastante bem o processo de aprendizagem, os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, as técnicas mais adequadas aos conteúdos em pauta e às diferenças dos estudantes (*background* familiar e social, nível de desempenho, aptidões etc.), bem como as finalidades do complexo processo educacional.
 - **Ensinar a aprender** – é um corolário do item anterior. Não obstante, o fato de o professor ter aprendido a ensinar não garante automaticamente o aprendizado dos estudantes. Ele precisa se empenhar em fazer uso dos seus conhecimentos, das suas habilidades, da sua intuição, da sua reflexão sobre todo o processo para ensinar os alunos a aprenderem, isso é, **ensinar os alunos a construírem o seu conhecimento**. Para tanto, o professor deverá ser capaz de:
 - **Criar Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP)** – este é um importante conceito a ser considerado para a consecução de aprendizagens significativas. É um conceito elaborado por Vygotsky (1987) e define a distância entre o *nível de desenvolvimento real* – determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda – e o *nível de desenvolvimento potencial* – ou seja, a capacidade de resolução de um problema com a orientação de um adulto (pais ou professor) ou com a colaboração de um companheiro. A ZDP é, portanto, um campo intermediário entre o *nível de desenvolvimento real*, isso é, um aprendizado já atingido de maneira autônoma e o *desenvolvimento potencial*: este, uma incógnita, uma vez que ainda não foi atingido. O potencial pode ser *inferido* com base no que o aprendiz consegue resolver com ajuda.
- Assim, a zona de desenvolvimento proximal fornece os indícios do potencial, permitindo que os processos educativos atuem de forma sistemática e individualizada. Aí reside a **real possibilidade de o professor ensinar o aluno a aprender**. A

intervenção pedagógica será concebida como uma ajuda adaptada ao processo de construção por parte do aluno. É essa intervenção que vai propiciar a criação de *zonas de desenvolvimento proximal* (VYGOTSKY, 1979 apud ZABALA, 1998).

- **A consideração das diferenças** – que os alunos diferem entre si é uma noção que havia se imposto desde a primazia da Escola Nova. Entretanto, o foco da Escola Nova se dirigiu, especialmente, para o fator intelectual (“prontidão” para o aprendizado). Mais recentemente, a noção de diferença se ampliou, levando-se em consideração uma gama de fatores: etnia, *background* social, história de vida, valores familiares e culturais, aptidões, sociabilidade, interesses, entre muitos outros. Esse é, portanto, um grande desafio que se coloca para os professores e que exige, sem sombra de dúvida, tratamento diferenciado, ou seja, conteúdos e tempos de aprendizagem diferentes e metodologias diferenciadas (SLAVIN, 1993).

A colocação de desafios que possam ser enfrentados e que possibilitem o avanço dos estudantes influencia não somente no campo da cognição, mas, também, do equilíbrio pessoal, da relação interpessoal, da inserção pessoal e, sobretudo, na elevação da autoestima e do autoconceito.

1.4 A APRENDIZAGEM DOS SABERES ESCOLARES

Em um Projeto Político-Pedagógico de qualquer escola, um dos tópicos a serem abordados é o dos saberes a serem aprendidos. Em nosso Projeto, tais saberes já estão delineados nas Expectativas de Aprendizagem que compõem os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, segundo uma distribuição em espiral ascendente, que se enriquece ao longo dos anos (EF e EM), e fases e módulos (EJA).

É preciso lembrar que, neste projeto, referendado por uma abordagem construtivista, variando de acordo com a natureza das áreas e das disciplinas, os saberes a serem aprendidos foram contemplados, cada qual à sua maneira, de acordo com a sua tipologia. Antoni Zabala se refere a eles como “conteúdos”.

1.4.1 Tipologia dos conteúdos

Zabala (1998) apresenta uma tipologia dos conteúdos, sugerindo, para cada tipo, as aprendizagens mais adequadas:

- *Conteúdos factuais* – o conhecimento de fatos, acontecimentos, dados, datas, situações e fenômenos concretos e singulares: a independência de um país, a população de uma cidade, nomes, códigos, siglas, símbolos, taxonomias, o vocabulário de línguas estrangeiras. Todas as áreas dispõem de um elenco de conteúdos factuais. Por exemplo: a toponímia explorada em Geografia; datas e nomes de acontecimentos e personagens na História; nomes de autores e correntes literárias na Língua Portuguesa; taxonomias

em Biologia; códigos e símbolos em Matemática, Física e Química; vocabulário das línguas estrangeiras, entre outros. Embora seja um tipo de conhecimento que tem sido desprestigiado ao longo das últimas décadas, temos de reconhecer que é indispensável para que se possa compreender grande parte dos problemas e informações do dia a dia e da vida profissional. Zabala se refere a eles como conteúdos de resposta inequívoca, do tipo “tudo ou nada”: sabe-se ou não se sabe. São conteúdos que precisam ser memorizados, seja por meio de cópias, de repetição oral, de representações gráficas etc. Devem ser recordados, de tempos em tempos, o que, dado o caráter de recorrência e espiralidade dos nossos Parâmetros, não se torna uma tarefa difícil.

- *Conceitos e princípios* – aí estão dois termos abstratos: conceitos e princípios. Zabala entende por conceitos o conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns; já os princípios se referem às mudanças que se produzem num fato, objeto ou situação, em relação a outros fatos, objetos ou situações, quase sempre descrevendo relações de causa e efeito ou de correlação. Exemplos de conceitos: inseto, concretismo, democracia, urbanismo, desenvolvimento etc. Exemplos de princípios (propriedades, regras, leis, teorias): propriedade comutativa da multiplicação, lei da gravidade, regras literárias etc. Embora distinguidos para efeito didático, tanto os conceitos quanto os princípios têm como denominador comum a necessidade de *compreensão*: não se aprendeu um conceito ou um princípio, se não se lhe entendeu o significado. São aprendizagens complexas, que vão bastante além da repetição de uma definição. As atividades também são complexas, exigindo elaboração, aplicação em situações novas, possibilitando a construção de novas ideias. Diferentemente da aprendizagem de conteúdos factuais, que são do tipo “tudo ou nada”, a aprendizagem dos conceitos e princípios raramente pode ser considerada “pronta ou acabada”: existe sempre a possibilidade de ampliar, de aprofundar o seu conhecimento, de torná-la mais e mais significativa. A espiralidade dos nossos Programas de Ensino também contribui para essa “permanente construção de conhecimentos”.
- *Conteúdos procedimentais* – são aqueles que incluem também regras, técnicas, métodos, destrezas ou habilidades, estratégias, procedimentos, isso é, são conjuntos de ações ordenadas, dirigidas à consecução de determinados objetivos. Exemplos de conteúdos procedimentais: ler, desenhar, observar, calcular, andar de bicicleta etc.. São conteúdos que têm em comum o fato de serem ações ou conjunto de ações. Estamos no campo que Dewey enfatizou como “aprender fazendo” (DEWEY, 1956). Zabala distingue, nesse tipo de conteúdos, o que ele chama de três eixos ou parâmetros:
 - ** *motor/cognitivo* – estes conteúdos estão distribuídos numa linha contínua, que vai do *motor* ao *cognitivo*. Assim: saltar, correr, andar de bicicleta estariam mais perto do extremo motor; ler, inferir, traduzir são ações mais próximas do extremo cognitivo;
 - ** *poucas ações/muitas ações* – o que determina um ou outro caso é o número de ações envolvidas. Saltar, correr, cortar estão mais próximas do extremo de poucas ações; ler, desenhar, observar estão mais próximas de muitas ações;

** *continuum algorítmico/heurístico* – este terceiro parâmetro é determinado pelo grau de determinação da ordem das sequências. Estão mais próximos do extremo algorítmico os conteúdos cuja ordem das ações é sempre a mesma. No extremo oposto, estão os conteúdos cujas ações a serem realizadas e a maneira de organizá-las dependem das características da situação, como no caso da leitura, da resolução de problemas etc.

A aprendizagem dos conteúdos procedimentais é, em última instância, uma *realização de ações*. Zabala responde à pergunta “Como se aprende a realizar ações?” com a resposta: “Fazendo-as”. Eis aí, novamente, um dos cânones da Escola Nova, o “aprender fazendo”. Zabala acrescenta, ainda, a necessidade da *exercitação múltipla* como elemento imprescindível para o domínio competente – não basta fazê-lo uma única vez. O número de vezes será determinado pela complexidade da tarefa.

A *reflexão sobre a própria atividade* completa o trabalho de repetição: é refletindo sobre a atividade que se toma consciência da própria atuação, incrementando-a.

A *aplicação em contextos diferenciados* é que dá amplitude à aprendizagem: repetição para incremento das habilidades e uso em contextos diferenciados, para ampliar o leque de possibilidades de uso da aprendizagem.

- *Conteúdos atitudinais* – Zabala englobou-os em valores, atitudes e normas. ***Valores* estão ligados a princípios éticos que irão nortear as atitudes e condutas das pessoas. Exemplos de valores: respeito, solidariedade, responsabilidade, honestidade, liberdade, integridade etc.

** *Atitudes* são tendências ou predisposições relativamente estáveis das pessoas para atuarem de determinada maneira. São determinadas pelo conjunto de valores das pessoas. Exemplos de atitudes: ajudar os colegas, cooperar com o grupo, respeitar os professores, trabalhar para a comunidade etc.

** *Normas* são padrões ou regras de comportamento a que estamos afetos como membros de um grupo social: indicam o que se pode ou não fazer naquele grupo social (a escola, um clube, uma comunidade etc.).

A aprendizagem de cada um desses grupos envolve componentes cognitivos, afetivos e comportamentais, o que significa o conhecimento, o acatamento ou a internalização dos valores e normas e a adoção de comportamentos e atitudes condizentes com eles. A vivência, os modelos, os exemplos, a convivência e a afetividade exercem uma enorme influência na incorporação das atitudes, determinando a formação do caráter do educando.

1.4.2 A organização dos saberes escolares (ou conteúdos)

Nos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, a organização dos saberes se fez por áreas e disciplinas, mas atendendo a critérios de *interdisciplinaridade*, que

é uma das formas de se estabelecerem relações entre os saberes. Quanto mais relacionados os saberes estiverem entre si, maior a potencialidade de uso e de compreensão.

Lembremo-nos de que os saberes curriculares podem se organizar pelo menos de três diferentes maneiras: multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar.

(a) *Multidisciplinar* – é a maneira tradicional da organização curricular no Brasil e no mundo. Os saberes são apresentados como um conjunto de disciplinas independentes umas das outras.

(b) *Interdisciplinar* – é a interação entre duas ou mais disciplinas, e ocorre quando as disciplinas constantes do currículo são selecionadas em função de temas comuns, que são trabalhados sob a ótica das diferentes disciplinas.

(c) *Transdisciplinar* – é a mais sofisticada das organizações, pois ocorre no campo das teorias, promovendo uma fusão de princípios, propriedades, leis de diferentes teorias para a criação de um novo campo teórico. Por exemplo: a sociolinguística, a psicopedagogia e muitas mais.

As letras (a) e (b) são as mais prováveis organizações para um currículo de Educação Básica. Em nossos Parâmetros e seus consequentes Parâmetros na Sala de Aula, a escolha foi pela *interdisciplinaridade*, tal como foi apresentada nos Parâmetros.

1.5 A SALA DE AULA

Um dos bons sociólogos que tratou muito bem do assunto da sala de aula foi o americano John Meyer. Ao estudar a escola como uma organização formal, ele retrata a sala de aula como o “coração da escola”: à semelhança do “chão da fábrica”, onde são produzidos seus diferentes produtos, é lá, na sala de aula, que as coisas acontecem, ou não... Entretanto, na fábrica existe uma rígida supervisão para assegurar a qualidade do produto, enquanto na sala de aula – por muito tempo considerada uma “caixa preta”-, as coisas se passavam sem que se soubesse exatamente como, uma consequência da característica da escola como uma organização com pouco controle (*loosely coupled organizations*) (MEYER and ROWAN, 1978 apud AMARAL, 2003). Somente nas últimas décadas a sala de aula se tornou objeto de estudo da Antropologia e Sociologia Educacional, cujos estudiosos colocaram incômodos desafios para a Educação.

Como explicitamos nos Parâmetros Curriculares para a Educação Básica de Pernambuco (2012), a sala de aula é, por excelência, onde se concretiza o “currículo real”. Porém, ao falarmos em Sala de Aula, não podemos nos esquecer de que ela é um espaço complexo, inserido num universo também complexo chamado Escola, esta mesma inserida num sistema escolar, tudo estreitamente interligado. Portanto, a organização desses dois espaços maiores tem grande influência na organização da sala de aula e em sua gestão.

1.5.1 A ressignificação da sala de aula

Primeiramente, precisamos esclarecer o que estamos chamando de sala de aula. Embora tenha sido vista, em séculos recentes, como um espaço educativo delimitado dentro do espaço da escola, teóricos do campo educacional vêm insistindo, atualmente, na necessidade de sua ressignificação, implicando a ampliação do espaço educativo, para além das suas tradicionais “quatro paredes”. Isso nos leva a considerar como sala de aula todo espaço que se possa entender como educativo, qual seja, todo e qualquer espaço onde se processem ensino e aprendizagem sob a orientação de um professor: pátio, cantina, biblioteca, laboratórios, praça de esportes, ambientes extramuros da escola, na comunidade, nos arredores etc. (AMARAL, 2005).

1.5.2 A organização dos tempos e espaços da sala de aula

Ao ressignificarmos a sala de aula, em linguagem figurada, podemos dizer que a sala de aula não **é**, ela **está**. Ela está onde estiver acontecendo aprendizagem: professor e alunos empenhados no conhecimento de fatos, na construção de novos conceitos, princípios, leis, na aprendizagem de procedimentos, na internalização de valores...

E, como acabamos de dizer, a sala de aula é, por excelência, onde se concretiza o “currículo real”.

Assim, a organização dos tempos e espaços da sala de aula é um corolário da organização dos tempos e espaços da escola, sendo que estes devem ter sido objeto de acordos coletivos e incluídos no Projeto Político-Pedagógico da Escola – este, o “currículo formal” da escola.

Vimos que o *espaço* da sala de aula se expandiu; ela também se modificou em termos de *tempo*.

O tempo, até épocas bem recentes, era comandado por um sino (ou sirene) que soava em intervalos regulares para toda a escola. Isso significava mudança de atividade para todos. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, embora com o mesmo professor, na maior parte das vezes, as atividades estavam pré-estabelecidas na grade de horários da escola. Nos Anos Finais e no Ensino Médio, o toque do sinal significava também a troca de disciplinas e de professores. Hoje em dia, estamos presenciando maior flexibilidade, com a possibilidade de uma atividade se prolongar mais, dependendo do interesse dos estudantes, da complexidade da tarefa, entre outros fatores. Um projeto, por exemplo, pode mobilizar uma turma (ou mais de uma) por dias, até semanas...

Um dado importante é que os tempos e espaços da sala de aula devem ser organizados também para que os estudantes possam ser atendidos, em suas diferentes dificuldades de aprendizagem.

1.5.3 A gestão da sala de aula

Com a Escola Nova, difundiu-se a ideia de escola democrática, sobretudo pela influência de Dewey, partidário da democracia como forma de governo. Dewey (1994), por entender que a formação de cidadãos para uma democracia deveria se efetivar pela vivência democrática nas escolas, pregava práticas escolares ativas, socializadas e democráticas.

Embora passando por retrocessos ao longo dos anos, destacando-se o vivido no período da ditadura, a gestão democrática da escola e dos sistemas tornou-se um dos princípios constitucionais do ensino público, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 repôs esse princípio em seu artigo 3º, repassando aos sistemas de ensino a definição das normas da gestão democrática do ensino (CURY, 2005).

A gestão democrática, no âmbito da escola, vem se concretizando com a participação dos profissionais da educação na construção do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Incisos I e II do art. 14 da LDB/96).

Hoje os educadores já não abrem mão da democracia na escola, embora, para muitos, isso ainda permaneça no campo da utopia, por diferentes motivos. Nos tempos atuais, os professores têm encontrado muitas dificuldades em relação à gestão da escola e, sobretudo, em relação à sala de aula. Fazer uso da autoridade hoje é bem mais complexo do que o foi há alguns anos atrás. Há um descrédito nas instituições e nas autoridades constituídas e o cargo de professor, por si, não o investe da autoridade de que desfrutou anteriormente. É preciso lembrar que não estamos falando de uma autoridade que atemoriza, que impõe uma rígida disciplina, que impede a troca de experiências e exige silêncio absoluto. Não: é uma autoridade que visa ao estabelecimento de ordem e organização, que permite o surgimento da criatividade na solução de problemas e desafios propostos, enfim, a convivência em um ambiente onde germine e frutifique a *aprendizagem significativa* – caminho seguro para a *educação de qualidade*.

Os organizadores dos Parâmetros Curriculares Nacionais parecem ter-se dado conta da necessidade de criar um ambiente propício à aprendizagem dita *significativa*. Eles a descrevem desta maneira:

A aprendizagem significativa implica sempre alguma ousadia: diante do problema posto, o aluno precisa elaborar hipóteses e experimentá-las. Fatores e processos afetivos, motivacionais e relacionais são importantes nesse momento. Os conhecimentos gerados na história pessoal e educativa têm um papel determinante na expectativa que o aluno tem da escola, do professor e de si mesmo, nas suas motivações e interesses, em seu autoconceito e em sua autoestima (PCN, 53).

Vale lembrar, aqui, as palavras da grande filósofa e teórica política alemã, Hannah Arendt, naturalizada americana, quando assim se expressou, a respeito da *autoridade* do professor:

A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só a autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: Isso é o nosso mundo (ARENDDT, 1992, p. 239).

1.5.4 As interações dentro da sala de aula

Segundo Perrenoud (1995), a cultura que deve ser ensinada e avaliada na sala de aula é apenas balizada pelo currículo formal. O currículo formal apenas fornece uma “trama” na qual os professores procuram tecer um tecido especial eivado de informações, esquemas, métodos, regras, códigos etc. Para conseguir passar da trama ao tecido, Perrenoud pondera que o professor tem de realizar um trabalho permanente de reinvenção, de explicitação, de ilustração, de realização, de concretização daquilo a que chamamos *currículo formal*.

Vê-se, portanto, que o primeiro grande diferenciador na execução do currículo formal é o próprio professor. Cada professor carrega consigo sua história familiar, sua formação profissional, suas crenças, seus valores, habilidades intelectuais e psicomotoras, enfim, uma personalidade que faz dele um ser singular que vai “dar vida” ao currículo formal, de forma *pessoal*. Alguns são autoritários, rígidos, distantes. Outros são mais democráticos, flexíveis, afáveis, mais propícios a negociações. Eis por que um mesmo currículo formal, implementado em classes diferentes, terá diferentes configurações.

Vejamos o que acontece quando o professor é o mesmo, mas trabalha com classes diferentes: entra, então, o fator *aluno*. Também os alunos diferem entre si: vêm de famílias e lugares diferentes, alguns têm culturas diferentes, habilidades diferentes, interesses diversos e irão reagir diferentemente aos estímulos recebidos. Ainda assim, o professor é um fator de diferenciação: professores reagem de maneira diferente a alunos diferentes.

Falamos um pouco da interação professor/aluno e da interação aluno/professor. Não podemos deixar de tocar na interação aluno/aluno. Alunos adentram a escola, vindos de seu ambiente familiar, onde não são apenas um nome na chamada, mas criaturas muito especiais (na maioria das vezes). Vêm, muitas vezes, de mundos diferentes também. Perrenoud se vale de Eggleton para identificar comportamentos aprendidos pelos alunos na escola e que não figuram no currículo formal: eles aprendem a “viver na multidão”, a “matar o tempo”, a submeter-se à avaliação dos colegas e dos professores, a satisfazer às expectativas do professor e obter admiração e estima por meio de sucesso na avaliação, a conviver com normas e horários, a partilhar valores e códigos, entre outros tantos procedimentos (PERRENOUD, 1994).

Como se vê, o universo da sala de aula é complexo, efervescente, desafiador. Para gerir essa diversidade, há que se estabelecer um processo de negociações, onde têm que ser



estabelecidos, também, os quesitos “inegociáveis”. Há coisas que não podem ser negociadas, e os alunos devem compreender isso.

Para auxiliar os professores na condução de um trabalho rico, agradável, produtivo e de qualidade, falaremos, aqui, de alguns Métodos e Técnicas de Trabalho na escola e na sala de aula que podem contribuir enormemente para aprendizagens significativas e, conseqüentemente, para a educação de qualidade.

2 PRINCIPAIS MÉTODOS DE TRABALHO NA ESCOLA

2.1 O QUE É MÉTODO

A palavra **método** (*lato sensu*) significa caminho ou processo racional para atingir um dado fim. Lembrem-se do método Indutivo, do método Dedutivo, do Indutivo-Dedutivo, do Método Dialético, entre outros.

Um **método pedagógico** constitui a totalidade de momentos, situações e técnicas de aprendizagem, coordenados de forma lógica e com o fim de alcançar objetivos concretos previamente definidos.

O formador não deve se tornar escravo de um método: deve conhecer vários métodos e selecioná-los, de acordo com todas as condicionantes do processo de formação: tema a ser estudado; idade, desenvolvimento cognitivo, interesses e motivações, contexto social dos alunos; recursos disponíveis na escola e na comunidade, entre outras.

2.2 MÉTODOS GLOBALIZADOS

De acordo com Zabala (1998),

os métodos globalizados nascem quando o aluno se transforma no protagonista do ensino; quer dizer, quando se produz um deslocamento do fio condutor da educação das matérias ou disciplinas como articuladoras do ensino para o aluno e, portanto, para suas capacidades, interesse e motivações (p. 144).

Todos eles têm como pano de fundo, além do protagonismo do estudante, a “função social do ensino”. Existe uma grande tendência, nos meios educacionais, ao uso de métodos globalizadores. Os educadores sentem que esses métodos contemplam a necessidade de dar significado às aprendizagens, além de se preocuparem com a formação de cidadãos que compreendam e participem ativamente numa realidade *complexa*, objeto de estudo de Edgar Morin (MORIN, 2001). Isso sugere que a intervenção pedagógica deve se desencadear sempre a partir de problemas do mundo real – o que não significa apenas o meio próximo do aluno, mas também tudo o que o afeta e sobre ele exerce influência.

Ao tentar abordar esses problemas de uma maneira global, podemos incorrer no erro de

achar que as disciplinas devem desaparecer, o que não é desejável: para solucionar tais problemas, faz-se necessária a utilização de instrumentos conceituais e técnicos que nos são fornecidos pelas disciplinas. Zabala (1998) nos alerta para o perigo de desconsideração dos conteúdos disciplinares, o que poderia provocar graves erros conceituais ou procedimentais nas aprendizagens.

Para evitar tais incorreções, o autor sugere o que ele chama de *enfoque globalizador*, que está dirigido ao ponto de partida – uma situação próxima à realidade do aluno, interessante para ele e que lhe proponha questões às quais ele precisa responder. Os temas selecionados serão tratados sob diferentes pontos de vista, partindo do global e a ele retornando, após a correta exploração dos marcos das diferentes disciplinas envolvidas.

Há muitos métodos de trabalho que podem ser caracterizados como globalizados ou globalizadores. Fizemos, a título de sugestão, uma seleção de quatro deles, que apresentamos a seguir: os Centros de Interesse de Decroly, os Projetos de Trabalho, o Estudo do Meio do MCE e o Ensino por meio da Resolução de Problemas.

Cabe ao professor escolher aquele(s) que melhor se adapte(m) à sua disciplina, ao conteúdo em questão, às características dos alunos e aos recursos disponíveis.

Vale lembrar, também, que as fases dos métodos aqui apresentados não são rígidas, e o professor pode alterá-las, reduzir ou aumentar o número de fases, de acordo com as particularidades de sua escola e sua classe, sem, contudo, “quebrar o espírito globalizador e desafiador” do método escolhido.

2.2.1 Centros de Interesse de Decroly

“A criança tem espírito de observação; basta não matá-lo”.
Ovide Decroly

O belga Jean-Ovide Decroly (1871-1932) formou-se, inicialmente, em Medicina, tendo estudado Neurologia, na Bélgica e na Alemanha. Tal como a famosa médica e educadora italiana Maria Montessori, sua atenção voltou-se, desde cedo, para as crianças com deficiências mentais e esse interesse o conduziu à educação. No entanto, o Método Montessori era individualizado, enquanto Decroly foi, tal como Dewey – com quem se relacionava –, preocupado com procedimentos socializadores, embora em Dewey existisse uma tendência socializadora mais profunda e em Decroly predominasse a fundamentação biológica (LOURENÇO FILHO, 2002). Em sua escola, *L'Ermitage*, e com o tema “para a vida mediante a vida”, utilizou um método baseado na comprovação do fato de que interessa às pessoas, sobretudo, satisfazer as próprias necessidades naturais. São essas necessidades que exigirão um conhecimento do meio e das formas de atuar nele: meio onde se encontram as crianças, as famílias, a escola, a sociedade e a natureza que as circunda (ZABALA, 1998).

Partindo da constatação de que as crianças são seres sociais, compreende as atividades escolares como intermediárias entre a escola e a realidade social. Daí entender que a função

social do ensino consistia em formar cidadãos. Já considerava, à época, a importância das experiências prévias à escolaridade, o que lhe dava a dimensão da aprendizagem espontânea, pelo contato direto com o meio. Já levava em consideração as diferenças individuais, identificando-as não somente em relação às aptidões, mas também em relação ao ambiente em que vivesse. A criança era o ponto de partida do método e o respeito à sua personalidade era primordial. A preocupação com os interesses infantis foi a mola de seu método, o que explica o nome dado a ele.

O Método. Os Centros de Interesse organizam os grupos segundo faixa de idade dos estudantes e as etapas da evolução neurológica infantil. Decroly estava convencido de que as crianças entram na escola já dotadas de condições biológicas para que desenvolvam os conhecimentos de seu interesse.

As etapas do método:

(a) Observação – destina-se a colocar os alunos em contato direto com a realidade: coisas, seres, fatos, acontecimentos. Utilizam-se, para isso, atividades de comparação, cálculo, experimentação, expressão oral e escrita, desenho, pintura etc.

(b) Associação – nesta etapa, por meio de exercícios de associação, as crianças passam a relacionar os resultados de suas experiências com outras, e ideias e realidades não passíveis de observação direta. Por exemplo, associações de tempo e espaço, nos estudos de Geografia e História; associações tecnológicas; associações de causa e efeito etc.

(c) Expressão – para Decroly, a expressão é “tudo o que permita a manifestação do pensamento de modo acessível aos demais”: é o registro, de diferentes maneiras, do que foi apreendido nas fases anteriores: pode se dar de maneira concreta, por meio de exposições, trabalhos manuais, painéis, modelagem, desenho, ou de maneira abstrata, utilizando-se a linguagem e os símbolos, tal como os símbolos matemáticos.

2.2.2 O Método de Projetos de Kilpatrick

“Só a inteligência dá ao homem o poder de alterar sua existência”.
John Dewey

John Dewey, o mais significativo representante da chamada Escola Ativa, nos EUA, foi também o que maior influência exerceu nos educadores brasileiros, na primeira metade do século XX, entre eles, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e mesmo Paulo Freire.

William Kilpatrick (1871-1965) foi o seu mais brilhante discípulo e difusor do chamado “Método de Projetos” (criado por Dewey, que o testou em sua escola experimental, na Universidade de Chicago), que levou o seu nome (ZABALA, 1998).

Dewey preocupou-se com as diferenças individuais, as atitudes sociais dos alunos na escola e deu uma enorme ênfase à educação para a democracia e ao trabalho, cunhando o mote “aprender fazendo” (DEWEY, 1959).

Kilpatrick operacionalizou as ideias de Dewey (KILPATRICK, 1974). Suas ideias pedagógicas são as mais legítimas representantes do pragmatismo americano e da educação democrática, limitando-se à ideia de educação como processo para se aperfeiçoar a vida em todos os seus aspectos, sem finalidades transcendentais (ZABALA, 1998).

O Método. O ponto de partida do Método de Projetos é “o interesse e o esforço”, tema desenvolvido por Dewey em *The child and the curriculum* (DEWEY, 1956).

Fases do Método:

- (a) *Intenção* – como o nome está a sugerir, nesta fase, sob a coordenação do professor, são levantadas as intenções de trabalho: entre as diferentes propostas, selecionam os projetos a serem trabalhados, e definem objetivos e estratégias adequados.
- (b) *Preparação* – é a fase do planejamento detalhado: programação do processo, com a escolha de meios, materiais, informações, etapas e cronograma.
- (c) *Execução* – trata-se do desenvolvimento do plano estabelecido, com a utilização das técnicas e estratégias das diferentes áreas de aprendizagem envolvidas, definidas nas etapas anteriores.
- (d) *Avaliação* – nesta etapa, avaliam-se o próprio projeto, o processo desenvolvido e a participação das crianças, com vistas a checar a eficácia e a validade do produto alcançado.

São inúmeras as qualidades pedagógicas do Método de Projetos: percebe a realidade como um complexo de problemas que devem ser pensados e resolvidos; une a vida escolar à vida real; promove o trabalho coletivo, fomentando, ao mesmo tempo, a iniciativa e a colaboração; dá aos alunos a oportunidade de se tornarem protagonistas de sua própria formação; é um exemplo de sequências de atividades que permitem o desejável *aprender fazendo*, entre outras tantas vantagens.

2.2.3 O Estudo do Meio

“O estudo do meio é, reconhecidamente, ‘um verdadeiro patrimônio da Escola Nova’”.
(BALZAN apud FELTRAN e FELTRAN FILHO, 1991).

Embora a pesquisa tenha sido muito valorizada pelo movimento Escola Nova, elegendo, inclusive, o Método Científico como o principal método de ensino e aprendizagem da área de Ciências Naturais, em determinado momento histórico da nossa trajetória educacional, por motivos ideológicos primordialmente, a pesquisa foi rejeitada como um viés *cientificista* da Pedagogia: a Pedagogia Científica abandonada em favor de uma pedagogia “política”, “crítica”.

Foi Freinet quem, a partir de 1924, estrutura sua teoria pedagógica no princípio do *tâtonnement* (*tateamento*), entendido como os tateios experimentais que as crianças realizam espontaneamente. Na Itália, o *Movimento de Cooperazione Educativa* (MCE), inspirado nas ideias de Freinet, elege o tateio experimental, baseando-se nos fundamentos psicopedagógicos da investigação da criança, como processo natural de aprendizagem. A escola passa a ser o

espaço eleito para que as crianças, por meio de trocas culturais, cheguem, coletivamente, a conhecer o mundo cientificamente (ZABALA, 1998).

Aqui, tal como em outros métodos, parte-se do pressuposto de que as crianças, ao chegarem à escola, já trazem uma bagagem de conhecimentos, só que adquiridos de forma natural, por meio de seu próprio tateio experimental.

A pesquisa pode se tornar o processo natural de aprendizagem, se estiver relacionada com o ambiente ou com os interesses das crianças.

Desse contato com o meio de seu interesse, brotará a motivação para a solução dos problemas surgidos. Tal como nos processos de pesquisa, serão levantadas hipóteses de trabalho, que serão verificadas com o estudo dos dados e informações coletados. O trabalho vai mais além, como se pode perceber ao longo da sequência de ensino/aprendizagem (ou fases) sugerida:

Sequência de ensino/aprendizagem:

- (a) *Motivação* – quando as crianças são colocadas frente a situações ligadas a suas experiências de vida, que lhes provocam os interesses e motivações.
- (b) *Explicitação dos problemas* – como resultado de debates, surgirão perguntas e problemas a serem resolvidos.
- (c) *Respostas intuitivas ou hipóteses* – nesta fase, as crianças levantam suposições ou respostas intuitivamente, baseadas em suas experiências anteriores, geralmente confusas ou erradas.
- (d) *Escolha dos instrumentos de busca de informações* – para buscar as repostas corretas, serão sugeridos e selecionados instrumentos ligados à experiência direta (visitas, entrevistas, excursões, experimentações etc.) ou à informação indireta (jornais, livros, arquivos etc.). Quando necessário, pode-se utilizar o professor como fonte.
- (e) *Planejamento da Investigação* – esta é uma fase em que devem ser selecionados, criteriosamente, as atividades e os instrumentos de busca das informações (fotografias, questionários, roteiros de entrevistas, material de laboratório etc.).
- (f) *Coleta de dados* – é a fase em que os dados são coletados pelos estudantes.
- (g) *Organização dos dados* – fase em que são selecionados os dados mais relevantes para responder às questões levantadas.
- (h) *Conclusões* – fase em que a análise dos dados confirma ou rejeita a validade das hipóteses, levando à ampliação do leque de conhecimentos dos alunos.
- (i) *Generalização* – aí existe a possibilidade de “descontextualização”, ou seja, a possibilidade de aplicação dos conhecimentos adquiridos a outras situações.
- (j) *Expressão e comunicação* – por meio de diferentes técnicas de expressão e comunicação – escrita ou oral –, os alunos se incumbem de divulgar os resultados da pesquisa realizada, não somente no âmbito da escola, como também na comunidade.

2.2.4 O Ensino por meio da Resolução de Problemas

“A Educação é, portanto, um processo de vida, e não uma preparação para a vida futura”.
Dewey

A resolução de problemas é uma constante em todas as Pedagogias ditas Ativas. É certo que todas elas buscavam o desenvolvimento integral dos educandos, mas se preocupavam, sobretudo, com o desenvolvimento do pensamento. Segundo Lourenço Filho (2002), para Dewey, o pensamento não funciona no abstrato e é um efeito da necessidade de ajustamento do homem ao ambiente físico, ao meio social e à cultura em que está inserido, e para cujo aperfeiçoamento ele concorre – e é aí que reside a base do *instrumentalismo* de Dewey. Segue um resumo de seus princípios gerais:

O pensamento se origina de uma situação problemática – a antiga psicologia concebia a formação do espírito, da inteligência ou da razão desconectada da ação real. A inteligência, uma vez formada, poderia dirigir os atos humanos pelo poder absoluto das ideias. Para Dewey, entretanto, o pensamento não se forma isolado da ação: o próprio pensamento é ação reduzida, mediante construção simbólica. *O ponto de partida do pensamento é uma situação problemática, uma tentativa para um empreendimento.*

- (a) *O princípio da experiência real anterior* – nossas soluções para um problema serão muito mais adequadas, se já tivermos experienciado questões similares.
- (b) *O princípio da prova final* – dado que o pensamento resulta de uma situação problemática, sua função é resolver tal problema. O problema delimita o objetivo, o fim a ser atingido, levantando, para tal, várias sugestões e hipóteses: umas serão aceitas e outras, rejeitadas. Mas é necessário chegar à verificação final, para que se formem bons hábitos de pensar. Nesse processo, os movimentos do pensamento passarão pela construção *indutiva*, tanto como pela construção *dedutiva*. Assim, um ato completo de pensamento deverá sempre implicar a interação fecunda entre os dados particulares e as opiniões gerais que os dados possam sugerir (DEWEY apud LOURENÇO FILHO, 2002).
- (c) *O princípio da eficácia social* – não basta uma atitude experimental sobre as coisas e a interação das coisas. É mister aprender a agir em comunidade, a nos sentirmos parte de um ou vários grupos, cooperando com eles. “[...] a eficácia social não se alcança por efeito de coação negativa, mas pelo uso positivo das capacidades individuais de cada um, em ocupações que tenham alcance e significação de ordem social” (DEWEY apud LOURENÇO FILHO, 2002).

Como, então, desenvolver o ensino por meio de problemas?

Problematizar um tema é provocar questões de interesse do estudante e que o estimulam a encontrar soluções para elas. O “problema” cria um “desequilíbrio” que mobiliza a intelectualidade do estudante, de tal maneira que ele se vê impelido a encontrar uma ou mais soluções. O problema atua, então, como uma mola propulsora.

Dalben (2013) nos lembra de professores que não gostam de atuar seguindo modelos formais,

mas admite ser importante ter algumas fases ou passos que possam nortear o trabalho dos professores; assim, apresenta alguns momentos como sugestão para o desenvolvimento do processo de ensino por meio de problemas:

- (a) *Problematização* – é um momento detonador de uma série de atividades que deverão acontecer. Pode funcionar como um norte, capaz de permitir aos estudantes a noção de tudo o que uma disciplina ou uma temática podem oferecer se estudadas em profundidade. Também pode ser um problema específico dentro de uma temática. Estimula-se o levantamento de hipóteses que exercitem o raciocínio lógico, a reflexão sobre as ideias e propostas e, ainda, a construção da noção de valores, custo/benefícios, consequências e viabilidades da ação.
- (b) *Organização da ação* – as chances de se conseguirem aprendizagens que tenham mais sentido e significado são diretamente proporcionais à possibilidade de que sejam suportadas por argumentos construídos pelos sujeitos em relação às suas próprias necessidades de uso do que se aprende ou conhece. É o que transforma informação em conhecimento. Para tanto, são necessárias parcerias: entre docentes e estudantes, e estudantes e estudantes, trocas afetivas, cognitivas e de habilidades práticas. Levantado o problema, pelo professor ou pelos estudantes, é uma boa chance para se promover uma tempestade de ideias, para uma organização própria do contexto de discussão. Nesse momento, é aconselhável a utilização de dinâmicas que estimulem a autonomia e a criatividade, no delineamento dos objetivos, rumos, ações a serem desencadeadas. A meta final a ser atingida deve nortear todo o trabalho.
- (c) *Indução pedagógica* – o uso de recursos variados é aconselhável – livros, filmes, notícias de jornal, relatos de casos semelhantes – para a construção de um campo referencial de ideias, conceitos, opiniões, valores que induzam a respostas possíveis para os problemas levantados. Podem ser organizados pequenos grupos inicialmente e, ao final, uma reunião em grande grupo, com o propósito de enriquecer o espectro de conhecimentos.
- (d) *Levantamento de possibilidades de respostas* – bases teóricas permitem a ampliação dos conhecimentos nesta fase. Se até então estiveram usando suas experiências como referência, nesse momento devem estar prontos para partir em busca de informações que darão maior robustez às suas conclusões. É interessante, então, uma aula expositiva que possa organizar todas as informações, subsidiando a análise das hipóteses, reforçando algumas, descartando outras etc. É importante que os estudantes comecem a entender o significado da “verdade provisória”, quando se trata de conhecimento científico.

O chamado Método de Problemas pode ser utilizado em diferentes campos do conhecimento e em diferentes níveis de ensino, o que implica variação da natureza do conhecimento e da complexidade dos problemas levantados.

3 ESTRATÉGIAS OU TÉCNICAS DINAMIZADORAS DA APRENDIZAGEM

Vimos que os métodos se desenvolvem em diferentes fases e comportam, em seu desenvolvimento, a utilização de inúmeras técnicas, cada qual se prestando ao uso em determinada fase do método utilizado.

Poderíamos, portanto, dizer que as **técnicas são a operacionalização do método escolhido**.

Vimos, também, que os Métodos ditos Globalizadores são uma excelente oportunidade de se trabalhar a *interdisciplinaridade* e conduzir a aprendizagem, levando em consideração os princípios básicos do *construtivismo* e da *aprendizagem significativa*, assim como a compreensão de um *mundo complexo* e em *permanente transformação*.

É bastante grande o número de técnicas à disposição do professor e ele deve selecioná-las em função da natureza dos conteúdos a serem trabalhados, do método escolhido e de suas fases, dos objetivos que se pretende alcançar, do nível escolar dos estudantes, das suas experiências prévias etc.

Nossos especialistas, ao desenvolverem os Parâmetros na Sala de Aula, fizeram-no utilizando, de forma modelar, algumas técnicas que consideraram as mais adequadas para os temas tratados e os níveis de ensino em foco. Elas servem, então, como referência para os professores que, de acordo com os condicionantes já mencionados, poderão substituí-las por outras que melhor se adequem a eles.

Entre muitas outras, trazemos aqui algumas, a título de sugestão.

3.1 ATIVIDADES DE INTERAÇÃO E/OU REFLEXÃO

A interação. Antes de ingressar na escola, a criança já interage com pais, irmãos, outros familiares e grupos ligados à família. De acordo com estudos sociointeracionistas, essas interações promovem diferentes aprendizagens. Mas é no ambiente escolar que esse processo de interação em grupo se intensifica. A variedade de encontros faz com que a experiência seja diferenciada de qualquer outra vivenciada até então, fazendo com que se legitime a escola como o espaço por excelência de construção e compartilhamento

de saberes. Ali a interação é constante: até mesmo quando não mediadas pelo educador, consolidam-se aprendizagens que não constam nos currículos escolares. Então, mesmo na ausência de um objetivo claro de ensinar algo, as interações informais e assistemáticas entre os alunos podem levá-los a um novo aprendizado. É muito importante que se dê atenção às atividades coletivas dentro e fora da sala de aula: trabalhos em grandes grupos, em pequenos grupos, em duplas. Da troca de ideias e informações estarão sempre se desenvolvendo aprendizagens.

A reflexão. Embora as atividades de interação entre os estudantes possam propiciar reflexão, não se podem negligenciar as atividades individuais de reflexão: o estudante deve ser solicitado a ler silenciosamente, interpretar textos diversos, resolver problemas de naturezas diversas, refletir sobre a sua própria atuação, procurar novas soluções etc. O estudante deve, ao longo de seu percurso, aprender a estudar e a refletir sobre o seu aprendizado e desempenho. É muito desejável que a reflexão anteceda sempre os debates.

3.2 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS (UNIDADES DIDÁTICAS)

Sequência Didática é uma expressão utilizada na Pedagogia para definir um procedimento encadeado de etapas ligadas entre si para tornar mais eficiente o processo de aprendizagem.

Em nossos Parâmetros na Sala de Aula, alguns dos nossos autores desenvolveram, de maneira muito clara, um número significativo de Unidades Didáticas, que podem servir de modelos para a organização de outras tantas.

As sequências didáticas são planejadas e desenvolvidas com vistas à consecução de determinados objetivos educacionais. Para que tais objetivos sejam atingidos, é aconselhável que se respeite uma sequência de passos pré-estabelecidos. Podem ser:

1) Apresentação do projeto

2) Produção inicial: conhecedores do projeto, os alunos irão expor o que sabem e pensam sobre o assunto, por meio de produção de texto, conversas etc. Constitui-se em uma avaliação prévia e é através dela que o professor conhece as dificuldades dos alunos e obtém meios de estabelecer quais atividades deverão ser empregadas na sequência didática.

3) As atividades: deverão ser planejadas cuidadosamente, visando a desenvolver as capacidades dos alunos. Devem se direcionar às dificuldades encontradas na produção inicial dos alunos, visando à sua superação. Devem ser diversificadas e adaptadas às particularidades da turma.

4) Produção final: avaliação do que os alunos conseguiram aprender no decorrer da sequência didática (comparação entre produção inicial e produção final).

Zabala (1998, p. 63-64), com o intuito de reconhecer a validade de uma sequência didática, sugere que façamos algumas perguntas.

Na sequência didática elaborada, existem atividades:

- a) que nos permitam determinar os *conhecimentos prévios* que cada aluno tem em relação aos novos conteúdos de aprendizagem?
- b) cujos conteúdos são propostos de forma que sejam *significativos* e *funcionais* para meninos e meninas?
- c) que possamos inferir que são adequadas ao *nível de desenvolvimento* de cada aluno?
- d) que representem um desafio alcançável para o aluno, quer dizer, que levam em conta suas competências atuais e as façam avançar com a ajuda necessária, portanto, que *permitam criar zonas de desenvolvimento proximal* e intervir?
- e) que provoquem um *conflito cognitivo* e promovam a *atividade mental do aluno*, necessária para que ele estabeleça relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios?
- f) que promovam uma *atitude favorável*, quer dizer, que sejam motivadoras em relação à aprendizagem dos novos conteúdos?
- g) que estimulem a *autoestima* e o *autoconceito* em relação às aprendizagens que se propõem, quer dizer, que o aluno possa sentir que, em certo grau, aprendeu, que seu esforço valeu a pena?
- h) que ajudem o aluno a adquirir habilidades relacionadas com o *aprender a aprender*, que lhe permitam ser cada, vez mais, autônomo em suas aprendizagens?

Como se vê pelas perguntas orientadoras, uma sequência didática organizada em consonância com esse rol de orientações se constitui em um excelente exemplo de estratégia dirigida a *aprendizagens altamente significativas*.

3.3 TRABALHO DE GRUPO

O Trabalho de Grupo (TG) é uma técnica efetiva para proporcionar a aquisição de certas habilidades intelectuais e sociais. É muito efetiva, especialmente para aprendizagens conceituais, para a solução criativa de problemas e para incrementar a proficiência da linguagem oral. Cohen (1994), grande pesquisadora no assunto, afirma que o TG propicia o desenvolvimento das relações intergrupais, aumentando a confiança e a amizade. Ensina aos estudantes habilidades para trabalhar em grupos que podem, com certeza, ser transferidas para situações de trabalho (COHEN, 1994, p. 6. Trad. nossa).

O trabalho de grupo é, pois, uma técnica didática cuja finalidade é promover o incremento de determinadas habilidades, sejam elas de natureza cognitiva, afetiva ou social. A rigor, um bom trabalho de grupo deveria procurar sempre contemplar simultaneamente essas diferentes dimensões da aprendizagem (AMARAL, 2006).

Diferentes concepções pedagógicas já utilizaram o trabalho de grupo como técnica de promoção de aprendizagem, mas atualmente ele se desenvolve sob o signo da multiplicidade

e pluralidade que dão o tom às pedagogias atuais. A técnica recebeu um novo *status* teórico com a disseminação das ideias pedagógicas de Vygotsky (1983) e o seu conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZPD), explicitado, neste texto, quando descrevemos a *aprendizagem significativa*.

A formação de grupos pode se dar por critérios de homogeneidade ou heterogeneidade. É importante lembrar que a homogeneidade de turmas ou grupos é um conceito que, ao longo das últimas décadas, veio se desmitificando, ou seja, a possibilidade de se homogeneizarem turmas ou grupos é mais um mito do que uma realidade (AMARAL, 2006).

Isso nos conduz à questão das “diferenças”. Alunos são diferentes entre si – intelectualmente, economicamente, culturalmente, pelo *background* familiar, entre outras diferenças – e o trabalho com os diferentes tem sido objeto de estudo da Pedagogia da Diferença (PERRENOUD, 2000; ANDRÉ, 1999). Levar em conta a pluralidade dos alunos não significa realizar um estudo individualizado, mas um “*acompanhamento individualizado*”, o que nos remete à “*avaliação formativa*”, tema que será objeto de nossas atenções, quando falarmos da avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Uma vez identificadas as dificuldades individuais, por meio da avaliação formativa, pode-se optar pela formação de grupos de trabalho como estratégia de solução ou superação dos problemas detectados.

De maneira geral, podemos dizer que grupos de trabalho podem ser: *homogêneos*, *heterogêneos* ou *diversificados*.

Na verdade, quando dizemos grupos homogêneos, queremos dizer que os grupos poderão ser organizados considerando apenas **um fator** (ou **critério**) de homogeneização. Por exemplo: idade, interesses, dificuldades, ou o nível de proficiência em determinada habilidade. Assim, pode-se organizar um grupo de alunos que tenha dificuldades semelhantes de leitura. O professor poderá dar um trabalho que o resto da turma realize independentemente, enquanto utiliza materiais adequados e dedica especial atenção ao grupo com dificuldades de leitura.

Com relação a grupos heterogêneos, uma possibilidade é reunir alunos com níveis de proficiência diferenciados numa mesma área: os mais proficientes poderão auxiliar aqueles que têm maiores dificuldades. Nesses casos, ao contrário do que muitos pensam, todos se beneficiarão: tanto os que apresentam maiores dificuldades quanto os mais proficientes: estes crescem em seu aprendizado, na medida em que, ao organizarem seu pensamento e seus conhecimentos para ensinar, elevam o seu aprendizado a níveis mais complexos: é a força pedagógica da comunicação! Esses têm sido os resultados de pesquisas mais recentes no campo.

Em algumas atividades, podem-se formar grupos onde algum aluno exerça o papel do professor. Não se deve, porém, escolher sempre as mesmas crianças como “tutores”,

deixando as demais sempre em condição de “satélites”. É importante variar e montar os grupos de acordo com os diferentes saberes que os alunos precisam dominar. Levin et al. (1993) afirmam que todo estudante é bom em alguma coisa; daí a importância da diversidade curricular e da variedade de atividades: é a oportunidade de todos os estudantes elevarem a sua autoestima, distinguindo-se “naquilo que fazem melhor”.

O trabalho com grupos diversificados. Considerando que a ação pedagógica deve partir da realidade de cada aluno, o trabalho diversificado permite um atendimento individualizado, sem perder o contexto do grupo. Trabalhar de forma diversificada significa ampliar o número de caminhos, respeitar os diferentes processos de aprendizagem e enriquecer o fazer pedagógico. A turma estará sempre integrada, porém cada aluno, ou grupo de alunos, será atendido de forma a garantir sua aprendizagem (cf. CAMPOS). Por exemplo, pode-se selecionar um mesmo tema de estudo, mas organizar os grupos de trabalho de acordo com os níveis de proficiência em leitura.

Os trabalhos em grupos, sejam eles de qualquer natureza, devem contemplar temas interessantes, polêmicos, desafiadores para seus componentes.

Como técnica de aprendizagem, o trabalho de grupo é a maneira mais simples e viável de colocar os alunos em interação.

3.4 PESQUISAS

Eis outra excelente estratégia de ensino e aprendizagem que pode ser utilizada em todos os níveis de ensino – dos Anos Iniciais ao Ensino Médio –, desde que se tenha o cuidado de selecionar adequadamente os temas de estudo e os procedimentos de Pesquisa a serem utilizados. Pode ser uma pesquisa bibliográfica ou na internet, ou uma pesquisa de campo, quando se quer examinar *in loco* o objeto de estudo, ou uma pesquisa “experimental” (que envolva observações e experiências, muito usadas no campo das Ciências da Natureza). Não se trata exatamente de uma pesquisa científica – embora o germe de tal procedimento já possa ser inculcado nos estudantes, especialmente no Ensino Médio. Trata-se mais do que alguns autores preferem chamar de “pesquisa como princípio educativo”.

Qualquer pesquisa deve ser iniciada a partir de uma situação-problema. A partir desse problema, deve ser feito um planejamento coletivo cuidadoso, determinando os objetivos da pesquisa, os caminhos a percorrer, os recursos e procedimentos a serem explorados, que podem ser: consultas a pessoas-chave, consultas a documentos, visitas a sítios e monumentos, prédios históricos, museus, arquivos, fábricas, bibliotecas, ou trabalhos desenvolvidos nos laboratórios, entre outros.

Como sugestão, consulte-se o método que foi exposto neste texto como “Estudo do Meio”. Dele consta uma série minuciosa de atividades características de uma pesquisa. De

acordo com os seus objetivos, facilidades e possibilidades, o bom professor poderá fazer as necessárias adaptações à turma em que leciona.

3.5 DEMONSTRAÇÃO

A Demonstração é um procedimento ligado à consecução dos objetivos procedimentais, isso é, ligado ao *fazer*. Normalmente, o professor “demonstra” para os alunos determinado(s) procedimento(s), para que eles aprendam o “como fazer”. É muito utilizada, especialmente, nas disciplinas que fazem uso de laboratórios.

O professor pode, também, pedir a ajuda de alunos que já tenham conhecimento do procedimento a ser ensinado para atuarem como monitores.

3.6 AULA DIALOGADA

A Aula Dialogada é uma forma mais dinâmica de se conduzir uma “aula expositiva”. Ao invés de se limitar a uma exposição do assunto (ainda que auxiliado por recursos do tipo *data show*), o professor pode conduzir a aula dialogando com os alunos.

Para começar, o professor deve estabelecer um *rapport* com seus alunos (palavra francesa que pode ser traduzida por empatia, relação, conexão – que se procura estabelecer entre professor e alunos). Uma boa maneira de realizar essa conexão é indagar o que os alunos já conhecem sobre o assunto, se já tiveram alguma experiência pessoal, se conhecem quem teve a experiência etc. Essa é, também, uma boa maneira de dar início a aquilo a que já nos referimos como *aprendizagem significativa*.

No transcorrer da aula, o diálogo deve permanecer, promovendo a troca de experiências, tonando a aula interessante e significativa para os estudantes.

3.7 ESTUDO DIRIGIDO

O Estudo Dirigido é uma técnica muito eficiente para o aprendizado de conteúdos de diferentes áreas, que proporciona oportunidade de reflexão e debate. Consta da leitura orientada de um texto informativo: primeiramente, convidando o estudante a ganhar uma visão global do texto e, em seguida, propondo questões de *interpretação, análise, síntese e avaliação* do texto em questão.

Um estudo dirigido bem organizado deve utilizar um texto de tamanho médio, passível de ser trabalhado no espaço de uma aula ou duas aulas geminadas. Na primeira parte – Estudo Individual –, as questões de interpretação e análise devem ser respondidas individualmente, possibilitando a reflexão sobre o conteúdo e a organização das ideias do aluno. Na segunda parte – Estudo em Grupo –, questões de síntese e avaliação do texto são debatidas e respondidas em grupo.

O estudo dirigido pode ser usado em Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Artes, entre outras áreas ou disciplinas, quando o propósito é a aquisição de conteúdos. Por essa razão, estudos dirigidos podem ser bons substitutivos de Aulas Expositivas.

3.8 ESTUDO DE TEXTOS

O Estudo de Textos difere do Estudo Dirigido por ser mais adequado ao *estudo de Línguas*, com uma exploração mais voltada para a *forma* do que propriamente para o *conteúdo*.

Nossos autores de Português fazem bom uso desse procedimento nas atividades modelares dos Parâmetros em Sala de Aula.

3.9 AULAS DE CAMPO E VISITAS GUIADAS

As Aulas de Campo e Visitas Guiadas têm propósitos específicos e, para tanto, devem ser precedidas de um planejamento cuidadoso, feito com antecedência, de maneira a contatar os responsáveis pelo local a ser visitado, combinar os horários de visita, negociar o transporte para todos, avisar pais e/ou responsáveis. Com os alunos, devem ser organizados um roteiro de visita e uma ficha de observação contendo os pontos principais a serem observados. Após a excursão, deve ser redigido um relatório detalhado do que foi visto e aprendido. Num primeiro momento, o relatório pode ser esboçado coletivamente, mas, em seguida, deve ser escrito individualmente, como um auxiliar no aperfeiçoamento da língua escrita: é uma redação desenvolvida a partir de uma experiência concreta.

As aulas de campo podem ser parte do que chamamos, neste texto, de “estudo do meio” e podem ser desenvolvidas em: parques, museus, lojas, padarias, feiras livres ou de artesanato, oficinas, fábricas, escolas profissionais, repartições públicas, ONGs, sindicatos etc. A seleção dos lugares a serem visitados deve ser determinada pela idade, nível ou interesse dos estudantes, pelos saberes a serem adquiridos, pelos objetivos a serem atingidos, pelas possibilidades de locomoção etc.

3.10 ENTREVISTAS

As Entrevistas também são ótimas oportunidades de aprendizagem e podem integrar algum tipo de pesquisa. Os entrevistados podem ser os mais variados, dependendo do objetivo que se quer alcançar: uma “testemunha viva” de algum acontecimento histórico, uma pessoa *expert* em determinado assunto, um profissional do ramo que se quer pesquisar, um funcionário da escola, uma pessoa da comunidade, um artista popular...

Para que se alcancem bons resultados, a entrevista deve ser planejada com a participação de todos os estudantes envolvidos. O(s) entrevistado(s) deve(m) ser contatado(s) a tempo de

se preparar (em) para o encontro. De preferência, as perguntas devem ser encaminhadas com antecedência, o que não impede que uma ou outra questão seja trazida à baila no transcorrer do encontro. Elas podem ser gravadas, se o entrevistado assim o permitir, ou as respostas serão simplesmente anotadas. Essa técnica pode ser utilizada em qualquer área de estudo ou componente curricular.

3.11 MAPAS CONCEITUAIS

Segundo Moreira (2012), de um modo geral, Mapas Conceituais, ou mapas de conceitos, “são apenas diagramas indicando relações entre conceitos ou entre palavras que usamos para representar conceitos”. Embora normalmente tenham uma organização hierárquica e, muitas vezes, incluam setas, Moreira afirma que tais diagramas não devem ser confundidos com organogramas ou diagramas de fluxo, pois não implicam sequência, temporalidade ou direcionalidade, nem hierarquias organizacionais ou de poder.

Ainda segundo ele, mapas conceituais são diagramas de significados, de relações significativas; de hierarquias conceituais, se for o caso. Assim, também se diferenciam das redes semânticas que, necessariamente, não se organizam por níveis hierárquicos e nem, obrigatoriamente, incluem apenas conceitos. Não devem ser confundidos com: (i) *mapas mentais*, que são livres, associacionistas, não se ocupam de relações entre conceitos, incluem coisas que não são conceitos e não estão organizados hierarquicamente; (ii) *quadros sinópticos*, que são diagramas classificatórios.

Finalmente, mapas conceituais não buscam classificar conceitos, mas relacioná-los e hierarquizá-los.

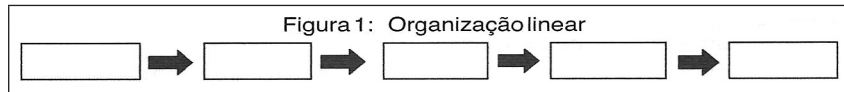
Veiga (2013) distingue quatro dimensões no processo didático: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, e disserta sobre como os mapas conceituais podem servir como uma dupla estratégia didática: como técnica de ensino e de aprendizagem, e como técnica de investigação e de avaliação. Ao fazer considerações sobre a utilidade de qualquer técnica, do ponto de vista pedagógico, a autora nos oferece “pistas” para o bom uso dos mapas conceituais. Eles deveriam possibilitar:

- a conexão de ideias, conceitos e conhecimentos;
- a representação gráfica de estruturas simples e complexas;
- a comunicação de ideias em níveis de complexidade crescente;
- a melhoria do processo didático, integrando conhecimentos novos e já conhecidos;
- a exploração dos conhecimentos do estudante para integrar, configurar e diferenciar conceitos; analisar artigos e textos diversos etc.;
- o delineamento dos momentos subsequentes e logicamente ordenados na execução de uma pesquisa;
- a utilização do mapa conceitual como instrumento avaliativo da compreensão dos conceitos.

Veiga afirma que o que torna os mapas conceituais uma técnica preciosa para o processo didático é a representação gráfica da organização conceitual. A representação gráfica substitui palavras na explicitação das relações.

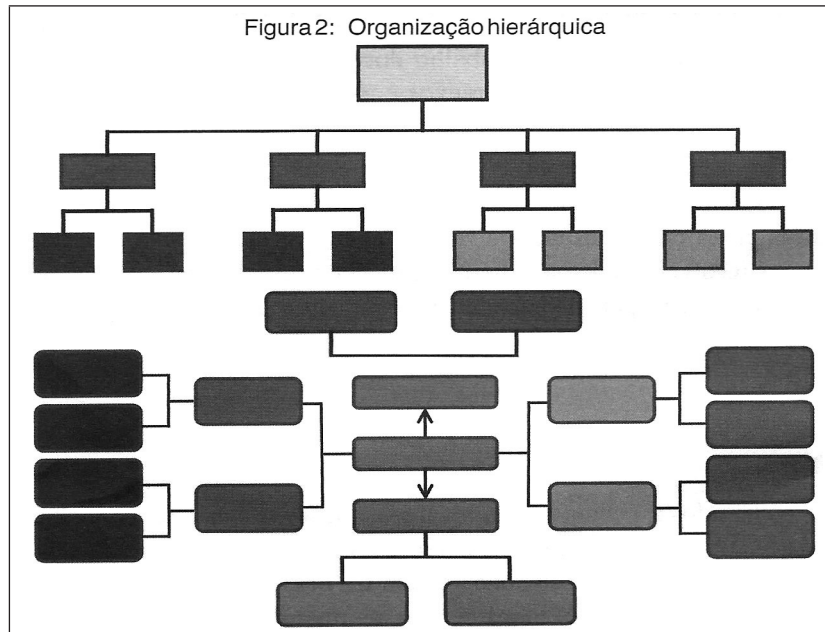
A título de exemplo, usaremos, como referência, Forte (2007 apud VEIGA, 2013), que classifica as organizações gráficas principalmente em três tipos: (a) lineares; (b) hierárquicas e (c) reticulares ou em rede.

(a) A organização linear é muito reduzida e simples. Exemplo:



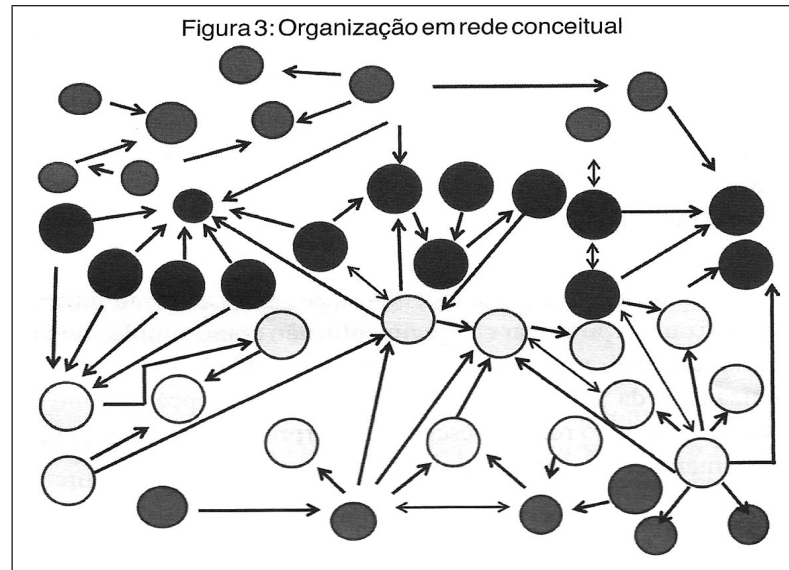
(Copiado de VEIGA, 2013)

(b) Na organização hierárquica ou arbórea, cada elemento se liga a outros elementos que lhe estão diretamente subordinados, conexões que funcionam como “ramos”.



(Copiado de VEIGA, 2013)

(c) A organização reticular ou em rede conceitual é mais complexa: nela não há um limite natural na organização. Na rede, de qualquer conceito pode sair uma quantidade de conexões que também podem se ligar a outras conexões, significando um alto nível de conectividade. Seu formato visa representar, de maneira simples, a sua complexidade.



4 RECURSOS PEDAGÓGICOS

Os recursos pedagógicos desempenham um papel muito significativo na condução da aprendizagem. Podem ser auxiliares do professor ou servir para a utilização direta dos alunos.

Também podem ser de ordem mais intelectual e abstrata, como os livros e manuais, ou mais concretos, ou seja, que se destinam à concretização de conceitos e princípios, a experimentações etc.

Não podemos nos esquecer dos ambientes adequados à utilização de determinados materiais, como os laboratórios de ciências ou laboratórios de informática.

Naturalmente, cada área de estudo tem as suas particularidades e, conseqüentemente, exige materiais específicos, como os mapas e globo, em Geografia; as pipetas, nos laboratórios de Química; o ábaco, em Matemática; as linhas de tempo e os filmes, em História, e tantos outros...

Não podemos nos esquecer dos *recursos humanos*: pessoas ligadas ao campo em estudo e que podem servir como excelentes fontes de informação, testemunhas vivas de fatos ocorridos etc.

Nossos especialistas, ao elaborarem os Parâmetros na Sala de Aula, cuidadosamente indicaram as melhores atividades e os recursos mais adequados para o seu desenvolvimento. Aproveitem as sugestões!

Tal como em relação aos métodos e técnicas, cabe ao professor fazer a sua seleção de recursos, de acordo com os seus condicionantes já mencionados.

5 AVALIAÇÃO COMO PARTE INTEGRANTE DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A avaliação preconizada nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco não é considerada um processo isolado; é, sim, vista como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. A rigor, poderíamos chamá-lo **processo ensino-aprendizagem-avaliação**.

Isso significa que a avaliação deverá ter um caráter predominantemente *processual*, cujo objetivo maior é o *monitoramento contínuo do desenvolvimento integral dos estudantes*, qual seja, em todas as suas facetas: cognitivo, psicomotor e afetivo. Ela deve ser objeto de estudos e debates e, após o estabelecimento de acordos entre as partes envolvidas – professores, supervisores, gestores, alunos, pais de alunos –, inserida no Projeto Político-Pedagógico da Escola, como um norte para todos os processos avaliativos ali desenvolvidos.

5.1 AVALIAÇÃO PROCESSUAL

Este é o caráter que deve ter a avaliação na escola. Para que ela permeie todo o processo de desenvolvimento dos estudantes, deverá funcionar como um termômetro do desenvolvimento individual e coletivo dos alunos, para orientação dos professores, dos próprios alunos e pais.

Para tanto, deverá desempenhar, pelo menos, as seguintes funções: *diagnóstica*, *formativa* e *somativa*. Para o desempenho dessas funções, deverão ser utilizados procedimentos e instrumentos variados, tais como: **portfólios** (recurso muito em voga, mas nem sempre bem entendido), redações, dissertações, trabalhos em grupo, pesquisas, relatórios, apresentações, provas, entre muitos outros.

Caracterizemos tais funções:

- 1) Avaliação diagnóstica:** entendida como diagnose de cada fase da aprendizagem, especialmente a fase inicial, com o objetivo de detectar as dificuldades individuais dos alunos e saná-las, com o uso de procedimentos especiais, antes de prosseguir com o processo instrucional.
- 2) Avaliação formativa:** entende que o monitoramento da aprendizagem deve ser contínuo

e diversificado, com vistas à identificação e à correção das dificuldades apresentadas ao longo de todo o caminho percorrido, para que sejam sanadas *antes* de diferentes etapas finais (*séries, ciclos, fases* etc.).

O erro, em outros tempos, visto como indesejável, é considerado, nesta perspectiva, como um indicador da etapa de desenvolvimento em que se encontra o aluno. É ele que dará a “pista” do que deve ser oferecido ao(s) aluno(s) em direção à sua superação.

A avaliação formativa é a grande resposta pedagógica ao paradigma da avaliação usada como recurso de reprovação e exclusão.

3) Avaliação somativa: que se traduz em valores, ao final de determinadas etapas estabelecidas por determinação de instâncias superiores, mas discutidas e revalidadas no Projeto Político-Pedagógico de cada escola.

5.1.1 O portfólio

O Portfólio é um dos procedimentos que se coadunam muitíssimo bem à avaliação formativa. Fisicamente, ele é constituído de uma pasta grande, semelhante àquelas que atores e artistas usam como mostruário de seus melhores trabalhos. Como um recurso educacional, ele se presta a diferentes usos, mas o mais rico é, possivelmente, a sua organização pelo próprio estudante, evidenciando o seu progresso e permitindo o seu acompanhamento pelos pais e pelo próprio professor. Assim sendo, ele se torna não apenas um instrumento de avaliação, mas também um precioso recurso de aprendizagem.

Easley e Mitchell (apud VILLAS BOAS, 2004, p. 39) fazem distinção entre portfólio e arquivo de trabalhos:

Um arquivo e um portfólio não são a mesma coisa, embora ambos contenham peças de trabalho de alunos. Um arquivo é simplesmente uma coleção de trabalhos dos alunos. Em contraste, o portfólio é uma seleção refinada de trabalhos do aluno. Um portfólio não é apenas um arquivo, mas é parte de um processo de avaliação que ensina os alunos a avaliar e apresentar seus próprios trabalhos.

Os componentes de um portfólio devem ser as melhores produções do aluno, selecionadas por ele mesmo, com a orientação do professor. Por ser uma seleção do próprio aluno, já é, por si só, um processo de autoavaliação. Pode incluir redações, diferentes relatórios, desenhos, autoavaliações, gráficos, pesquisas, entre inúmeros outros componentes, e provas. Estas, quando incluídas, devem ter sido objeto de estudo dos “erros”, como um auxílio ao aprendizado do aluno.

5.2 AVALIAÇÃO EXTERNA

Os resultados das avaliações externas ou sistêmicas – aquelas conduzidas por avaliadores externos à escola e cuja função é traçar um panorama da qualidade da educação desenvolvida em cada escola e no estado em sua totalidade – devem ser aproveitados para um estudo

dos erros e acertos dos educandos de cada escola, ou seja, a avaliação externa contribuindo também, concretamente, para a qualidade da educação dos estudantes.

5.3 DUAS FACES DE UM MESMO MOTE

A avaliação, tal como entendida neste grande projeto educacional a que se propôs o Estado de Pernambuco, articula-se de modo a não burlar os resultados alcançados, desenvolvendo um ensino-aprendizagem-avaliação de faz de conta, mas sim, garantir a seus estudantes – **o direito de aprender**, e conseguir de seus professores um real **compromisso de ensinar!**

6 REFERÊNCIAS

- AMARAL, A. L. **A pseudodemocratização da Escola Normal**: um estudo no Instituto de Educação de Minas Gerais. 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) – FaE/UFMG, Belo Horizonte, 1985.
- _____. Currículo Oficial e Currículo Real. In: **Coleção Veredas**: Formação Superior de Professores. GUIA DE ESTUDO. Módulo 3. Vol. 4. SEEMG. 2003. Pp. 141-170.
- _____. Gestão da sala de aula: o “manejo de classe” com nova roupagem? In: OLIVEIRA, M. A. M. (Org.). **Gestão Educacional**: novos olhares, novas abordagens. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 87-99.
- _____. O trabalho de grupo: como trabalhar com os “diferentes”. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino**: novos tempos, novas configurações. Campinas: Papirus, 2006.
- _____. Avaliação Educacional em Minas Gerais nas décadas de 1920 a 1950. In: DALBEN, A.I.de F. (Org.). **Avaliação Educacional**. Memórias, trajetórias e propostas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- ANDRÉ, M. (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- AUSUBEL, D. P. *et al.* **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BRASIL. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução. Brasília, 1997. p. 53.
- CAMPOS, C. **Trabalho diversificado**. Disponível em: <<http://www.xa.yimg.com/kq/groups/25299235/.../texto+trabalho+diversificado.doc>>. Acesso em: 21/10/13.
- COHEN, E. G. **Designing groupwork**: strategies for the heterogeneous classroom. 2nd. edition. New York: Teachers College Press, Columbia University, 1994.
- CURY, C. R. J. Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino. In: OLIVEIRA, M. A. M. (Org.). **Gestão educacional**: novos olhares, novas abordagens. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 15-21.
- DALBEN, A. I. de F. O ensino por meio da resolução de problemas. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Novas tramas para as técnicas de ensino e estudo**. Campinas: Papirus, 2013.
- DEWEY, J. **Democracy and education**. New York: The Free Press, 1944 [1. ed. 1916].
- _____. **The school and society & The child and the curriculum**. Chicago: The University of Chicago Press/ Phoenix Books/Combined Edition, 1956.
- _____. **Vida e educação**. 5. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1959.

- FELTRAN, R. C. de S.; FELTRAN FILHO, A. Estudo do meio. In: VEIGA, I. P. A. **Técnicas de ensino**: por que não? Campinas: Papyrus, 1991.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica social e capitalista. São Paulo: Cortez, 1989.
- GHIRALDELLI JR, P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- KILPATRICK, W. **Educação para uma civilização em mudança**. São Paulo: Melhoramentos, 1974.
- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL**. LDB. Lei no. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
- LEVIN, H.; HOPFENBERG, W. & Associates. **The accelerated schools**. Resource Guide. San Francisco: Jossey-Bass Inc., 1993.
- LOURENÇO FILHO. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**: bases, sistemas e diretrizes da Pedagogia Contemporânea. 14 ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Ed. da UnB, 1999.
- MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa crítica**, 2010. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf>>. Acesso em: 05/10/2013.
- MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**: da visão clássica à visão crítica. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/visaoclasicavisaocritica.pdf>>. Acesso em: 05/10/2013.
- MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>>. Acesso em: 21/10/2013.
- PERNAMBUCO. Governo do Estado. SEE – PE. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco**. Parâmetros Curriculares. 2012
- PERRENOUD, P. **O ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1994.
- _____. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. *et al.* **Formando professores profissionais**. Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SLAVIN, R. Student differ: so what? **Educational Researcher**, v. 22, n. 9, Dec. 1993. p. 13-14.
- TEIXEIRA, A. **Pequena introdução à Filosofia da Educação** – A Escola Progressiva ou a transformação da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 56.
- VEIGA, Ilma P. A. Ensinar, Aprender, Pesquisar e Avaliar com Mapas Conceituais. In: _____. (org.) **Novas Tramas para as Técnicas de Ensino e Estudo**. Campinas, SP: Papyrus, 2013. Pp. 47-67.
- VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2004.
- YVOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

DIRETRIZES METODOLÓGICAS PARA
ORGANIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM
E DO ENSINO DE JOVENS, ADULTOS
E IDOSOS – EJA



1 INTRODUÇÃO

Retomando os Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco, reafirmamos a educação de jovens, adultos e idosos como direito social básico à educação, de modo que todos se desenvolvam como indivíduos e como seres sociais capazes de compreender, analisar, interpretar e intervir, de forma crítica e propositiva, na realidade social, política e cultural.

Sob essa ótica, pretende-se formar mulheres e homens jovens, adultos e idosos em uma série de conhecimentos, habilidades e valores cuja finalidade fundamental consista em resolver problemas que a vida nesta sociedade irá colocar-lhes – seja no âmbito social, interpessoal e profissional. A educação de jovens, adultos e idosos representa outra e nova possibilidade de acesso ao direito à educação escolar. Como modalidade da educação básica, pressupõe uma nova concepção, um modelo pedagógico de organização da escolarização com características próprias de apropriação de aprendizagens, que articule conhecimentos científicos e saberes escolares aos saberes e às experiências de vida dos sujeitos, objetivando-se como síntese: o diálogo entre saberes, os modos de ser, de viver e de sentir, as experiências de vida, os significados que cada grupo humano vai encontrando na luta pela terra, pelo trabalho, na produção e na apropriação de novos saberes pelos sujeitos do processo educativo – educandos e educadores.

Sendo a escola a Instituição que a sociedade delegou como o lugar de exercício da cidadania, de socialização dos saberes sistematizados, de organização do pensamento dos sujeitos que ingressam na EJA como pessoas que já possuem uma experiência e um percurso de vida, necessita de um ensino contextualizado, planejado. Em outras palavras, que as experiências prévias do estudante, sua vida pessoal, seus valores, sua cultura, sua comunidade, seus saberes anteriores não sejam negligenciados no processo de escolarização (BANKS, 1994). Esse conhecimento deve ser o ponto de partida na trajetória do conhecido (o contexto do estudante) para o desconhecido (o mundo dos saberes acadêmicos). Essa ressignificação do desconhecido com o conhecido, do conhecimento exterior com as experiências pessoais, em busca de crescimento pessoal e social é que promove a verdadeira interdisciplinaridade: é o que dá sentido, significado às aprendizagens. Nesse cenário, cabe ao professor o papel de mediador entre os estudantes e o conhecimento, buscando a compreensão dos elementos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e dos diferentes aspectos concernentes à dinâmica escolar, com centralidade no currículo. O ensino deve, portanto, induzir a um

trabalho, a um conjunto de atividades que mobilize saberes e um saber-fazer específicos, buscando atender aos interesses e desejos dos estudantes, em relação ao conhecimento de si mesmos e do ser humano, de seu gênero, etnia, raça, religião, com inúmeras possibilidades de entradas e vários percursos para a produção de conhecimento e de tecnologias. Sob essa ótica, a prática pedagógica curricular passa a ser associada à produção de saberes e às relações de poder que sustentam a ordenação dos conteúdos e as relações sociais.

As Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB 1/2000) destacam a importância de serem considerados o perfil dos estudantes da EJA, as faixas etárias, seus conhecimentos, culturas e valores. Compreende-se, então, que situações reais devem constituir o núcleo da organização da proposta pedagógica – curricular e didática –, a fim de construir condições efetivas para que os estudantes possam desenvolver aprendizagens conceituais significativas de modo que sejam reconhecidas as necessidades e os interesses, a diversidade e as realidades sociais e culturais próprias dos sujeitos da EJA. Além destas especificidades, pode-se destacar, como muito importante, a organização de um ambiente instigante e que possibilite ao estudante da EJA desenvolver suas capacidades cognitivas para receber, integrar, analisar e produzir informação de forma crítica, na condição de sujeito de conhecimento e aprendizagem.

Uma aprendizagem conceitual significativa requer, portanto, que sejam consideradas algumas reflexões e ações educativas do campo do conhecimento e da didática:

- a pesquisa como princípio educativo e norteador do processo de ensino e aprendizagens. Como uma estratégia didática, deverá permear os debates na sala de aula, os grupos de estudo, as situações didáticas de partilha de saberes, os círculos de diálogos, entre outras atividades pedagógicas. A problematização, portanto, torna-se estratégia didática importante para mobilizar conhecimentos, saberes e experiências da prática social que os estudantes trazem para as situações de sala de aula, instigando o processo de descoberta, a curiosidade e a exposição a diferentes ideias, dando-lhes um significado pessoal;
- a existência de relações entre conhecimentos da cultura experienciada que ocorre na comunidade, na rua, nas praças, nos meios de comunicação, nas famílias, no trabalho e a cultura da escola;
- a significação das aprendizagens vinculadas à sua aplicabilidade e relevância social;
- as discussões em grupo como estratégia de mediação pedagógica;
- a importância dada à diversificação de articulações entre áreas e campos do saber, grupos, pessoas, tempos e espaços;
- a integração curricular como atitude metodológica – quer pela via dos temas transversais ou pela interdisciplinaridade – de modo a possibilitar o processo de recontextualização dos diversos campos do saber, a partir de temas da atualidade que atuam sobre os processos educacionais e sobre a prática pedagógica;

- a diversidade de contextos, situações de ensino e de aprendizagem, de métodos e de estratégias didáticas, considerando que os sujeitos diferem em tempos e ritmos de aprendizagem, bem como em experiências culturais e práticas sociais.

Diante das considerações, torna-se importante a elaboração destas diretrizes teórico-metodológicas orientadoras da *práxis* pedagógica. A *práxis* pedagógica, entendida como ações coletivas e institucionais formalmente organizadas num determinado contexto cultural, perseguindo determinada finalidade e vários objetivos (intencionais), bem como avaliadas e repensadas – por isso será mais adequado referir-se a ela como *práxis* (SOUZA, 2007) – que é conformada pelas interações de seus diferentes sujeitos (educadores – prática docente; educandos – prática discente e gestores – prática gestora) na construção de conhecimentos ou no trabalho dos/com conteúdos pedagógicos (prática epistemológica ou gnosiológica) contribui para a formação humana de sujeitos sociais.

O objetivo é construir a EJA para a inclusão de jovens, adultos e idosos, não como uma pedagogia para o educando ou educanda, mas dele e dela. Para Freire, “os caminhos da libertação são os do oprimido que se libera: não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsabilmente” (FREIRE, 1967, p. 25).

Sob essa ótica, há que se reconhecerem as novas dimensões da emancipação humana, as novas expressões da luta social e política, enfatizando-se o carácter emancipador da *Práxis* Pedagógica, inspirada na Educação Popular. Por meio da *Práxis* acontece a educação ou acontecem os processos educativos, inclusive em contexto de escolarização, como contributo à construção do direito à equidade na diversidade, o direito do respeito à diferença que define identidades, modos de expressão e realização pessoal e coletiva. Uma *Práxis* pedagógica que parta de temas da vida cotidiana, no cenário da luta política que obriga a todos a revisarem as formas de construção dos papéis sociais que assumem e das relações sociais que se mantêm ou pelas quais se deve lutar, com o objetivo de transformá-las.

2 OBJETIVO GERAL

Definir as bases conceituais de referência de diretrizes teórico-metodológicas orientadoras do processo de planejamento e organização do trabalho no cotidiano da escolarização de jovens, adultos e idosos da educação básica na modalidade EJA, de modo a garantir-lhes o direito de acesso à educação básica, com a elevação da escolaridade e condições de continuidade de aprendizagem, tomando a realidade cultural (de ter acesso ao conhecimento e à cultura, aplicados ao mundo do trabalho e às práticas de boa convivência com o meio em que vivem) e natural como objeto de estudo com êxito escolar.

3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Proporcionar reflexão na dimensão metodológica, que remete à teoria da didática, em relação à diversidade de contextos e situações de ensino e de aprendizagens que instiguem a cognição, a autoconfiança, a independência na resolução de problemas da prática social, levando em conta as competências potenciais dos educandos e educandas da EJA.
- Proporcionar reflexão sobre as práticas educativas que contribuam para a formação integral de jovens, adultos e idosos, a fim de que possam exercer criticamente seu papel cidadão.
- Apresentar referências pedagógicas para a organização dos tempos e espaços, em fluxos flexíveis, adequados às possibilidades de compreensão, experiências e ritmos de aprendizagem dos indivíduos que ingressam na EJA.
- Apresentar diretrizes teórico-metodológicas para o desenvolvimento de situações didáticas, jornadas pedagógicas ou aulas para o ensino e a aprendizagem de jovens, adultos e idosos, considerando tempo pedagógico diferenciado para organização, sistematização e consolidação das expectativas de aprendizagens próprias do percurso escolar da educação básica na modalidade EJA.

4 DIMENSÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS

Assegurar a inclusão e o percurso, com êxito escolar, do estudante da EJA requer construir uma escola bem sucedida no que se refere a cada uma das dimensões da organização do conhecimento escolar e do processo pedagógico a ser dinamizado na escola pautada nas seguintes dimensões político pedagógicas:

4.1 EJA como direito humano – Fortalecimento da EJA como política pública de qualidade social – uma vez que se refere a uma parte considerável da população brasileira com distorção idade/série que precisa estar incluída no mundo da informação e tecnologia. Portanto, o direito de estar na escola equivale ao direito de aprender e também de ter acesso ao conhecimento e à cultura, aplicados ao mundo do trabalho e às práticas de boa convivência com o meio em que vivem.

4.2 Tempo pedagógico para aprender com êxito escolar – Respeito e oportunidade de acesso ao conhecimento, garantindo acesso e terminalidade, com êxito, a todos que ingressem na EJA, tornam-se dimensões importantes. Além disso, devem-se considerar o perfil diferenciado do aluno trabalhador e o tempo pedagógico de EJA e sua relação com as expectativas de aprendizagem nas distintas áreas e campos do saber. Adequação da modalidade à faixa etária dos estudantes, considerando tempo mental, cultural, social, seus saberes, cultura e vivências, bem como sua lógica, seus conhecimentos da natureza, da cidade ou do campo, da produção e do trabalho, o conhecimento de si mesmos e do ser humano, de seu gênero, etnia, raça são outras dimensões importantes.

4.3 Aprendizagem significativa e crítica ante o mundo e a sociedade em vivem os sujeitos da EJA, na perspectiva de valorizar e articular conhecimentos disciplinares, saberes da prática social e conhecimentos prévios dos educandos e educandas. Perspectiva de construir uma educação de jovens e adultos que contribua para a ampliação da autonomia, criticidade e felicidade pessoal e coletiva dos sujeitos que nela ingressam.

4.4 Especificidade do currículo – pluralidade e diversidade cultural dos sujeitos da EJA – Salienta-se a necessidade do desenvolvimento de um Projeto Pedagógico específico e eficiente, que leve em consideração as expectativas de aprendizagem a serem trabalhadas por professores com formação específica para o ensino da EJA, questões de ordem social, cultural, política, ética, ambiental, profissional, econômica, dentre outras de interesse do sujeito como cidadão.

4.5 Currículo integrado por temas – Pressupõe a integração de saberes culturais, experiências, conhecimentos disciplinares e temas da atualidade orientadores da prática pedagógica. Portanto, diálogo e interconexões entre distintas ciências entre si e destas com os saberes e vivências dos sujeitos de aprendizagem.

4.6 Matrizes formativas para aprendizagens significativas – O trabalho, os movimentos sociais, a cultura e as experiências podem ser tomados como princípios educativos. O trabalho como princípio educativo emerge como basilar numa proposta de educação popular, ou seja, um processo de formação humanizadora e de transformação social. O trabalho é concebido como práxis humana, porque é ação/reflexão que transforma o mundo, ao mesmo tempo em que os sujeitos transformam-se entre si, o que exige não somente a questão operacional técnica do conhecimento, política, mas também valores ético-democráticos, morais, boas relações interpessoais e o desenvolvimento da inteligência emocional.

5 BASES CONCEITUAIS DE REFERÊNCIA DO PROCESSO DE PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM NA ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

O tema do processo de organização do trabalho pedagógico abre espaço para o estudo de três aspectos importantes da docência, que se articulam entre si, tendo cada um deles uma “vida própria” a ser desvendada no que tange aos seus conceitos, princípios, métodos, procedimentos e técnicas. A ação docente que ocorre em sala de aula transita em torno das ações de planejamento, do trabalho de ministrar aulas e de avaliação de ensino, esta última concebida como avaliação da aprendizagem do estudante e do próprio trabalho do professor.

Moretto (2007) define as ações acima mencionadas como competências profissionais que se desenvolvem em situações que se observam no dia a dia escolar. E, particularmente, na aula, quando se foca a interação entre o professor, o estudante e o conhecimento, este tido como objeto que envolve esses dois protagonistas escolares.

Uma reflexão sobre as funções escolares é de capital importância, porque introduz o debate sobre as competências profissionais do professor a serem desenvolvidas nos contextos escolares culturalmente diversos.

Uma das funções sociais da escola é a de preparação do estudante para a inserção na sociedade na qual ele vive e viverá como cidadão e como profissional de alguma área da atividade humana. Mas preparar um cidadão para atuar na sociedade não se restringe a comunicar-lhe normas de convivência social e nem a passar-lhe conhecimentos construídos datados socialmente. É relevante preparar atores sociais que lutem por uma transformação social.

Veremos, a seguir, algumas possibilidades de organização pedagógica na escola.

6 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E O PLANEJAMENTO DIDÁTICO: UM BINÔMIO NECESSÁRIO

Quando resgatamos os Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco, encontramos a modalidade de educação de jovens, adultos e idosos como instrumento fundamental para o diálogo entre os saberes e para a valorização da prática social desses discentes, numa ação didática marcada pela aprendizagem significativa. Orientar o planejamento didático resgatando aprendizagens vinculadas à vida social do educando desperta-o para o envolvimento nas situações de ensino e de aprendizagem.

7 PLANEJAMENTO DIDÁTICO: REFLEXÕES IMPORTANTES

A concepção lexicográfica do termo *planejamento* definida pelo Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001) diz: *planejamento é o serviço de preparação de um trabalho, de uma tarefa, com o estabelecimento de métodos convenientes, um conjunto de procedimentos, de ações visando à realização de determinado projeto.*

Tendo reconhecido a acepção lexicográfica, vamos fazer uma interface com o que Moretto (2007) define como planejamento. Este pesquisador ressalta que planejamento é um roteiro de saída, sem certeza dos pontos de chegada. Por essa razão, segundo ele, todo planejamento busca estabelecer a relação entre a previsibilidade e a surpresa.

Verificamos que ambas as definições marcham para dar ao planejamento o estatuto de uma ação de previsibilidade, que pode ser atravessada pelo inesperado, mas é importante fazê-lo com métodos, técnicas e sistematizações, porque ele ordena a realidade, ainda que desconhecida.

O que deve estar na base do planejamento é a noção de que cada situação complexa a enfrentar é singular e única; a cada ano, são novos os estudantes a trabalhar; o contexto social é diferente; as tecnologias de apoio são aperfeiçoadas e os planejadores, de um ano a outro, não são mais os mesmos, a experiência os mudou.

7.1 O PLANEJAMENTO NA AÇÃO DOCENTE: REALIDADE E PERSPECTIVAS

Todas as atividades complexas que realizamos vão exigindo de nós uma sistematização que pressupõe ações de planejamento. Por exemplo: se vamos enfrentar uma monografia, é preciso definir um conjunto de ações e objetivos que nos permitam realizar uma travessia sem turbulência e alcançar o produto final com satisfação e aceitação, por parte de um orientador.

Não é diferente quando se trata de atividades no campo da educação, desde aquelas mais amplas, do tipo macro, às menores, não menos importantes, porque são voltadas diretamente para a sala de aula.

A atividade educativa não pode ser ocasional, ela tem uma intenção, que é garantir que a escola funcione e a aprendizagem dos estudantes se efetive. Por isso, não podemos entrar no trabalho pedagógico como em uma aventura. Assim, cada etapa ou procedimento da ação docente devem ser previstos antecipadamente.

O planejamento surge, no cenário didático, como uma atividade relevante e necessária, já que permite refletir sobre a realidade sobre a qual se vai atuar; é uma oportunidade de antecipar ações que vão intervir melhor sobre a situação diagnosticada e, também, de avaliar os resultados do trabalho de modo permanente, com vistas à continuidade e finalização do processo.

Na escola, é preciso estabelecer antecipações registradas em um plano organizado de ações, para alcançar determinados objetivos e metas de uma prática pedagógica que visa a reunir elementos para um melhor resultado educativo, a longo ou médio prazo.

7.2 CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTAIS DO PLANEJAMENTO ESCOLAR

O planejamento escolar, como todo planejamento, é uma atividade de previsão da ação a ser realizada, na qual são elaborados objetivos a atingir dentro do raio de ação desse planejamento, procedimentos adequados aos objetivos e recursos como apoio aos procedimentos e, tudo isso, limitado ao tempo e à abrangência da ação escolar.

A escola, como uma instituição educacional, tem suas ações registradas em um plano denominado Projeto Político-Pedagógico ou Projeto Pedagógico-Curricular. Essa nomenclatura depende dos autores, que divergem entre si.

Libâneo (2001) considera que a escola tem um Projeto Pedagógico-Curricular. Para ele, o projeto pedagógico-curricular tanto é a expressão da cultura da escola (cultura organizacional), como a sua recriação e desenvolvimento.

Em que consiste a cultura escolar? Ela é constituída pelas crenças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que fazem a escola. Essas mesmas pessoas, quando se sentam para planejar, também depositam no plano que estão fazendo suas esperanças e sonhos, na tentativa de recriação da cultura que, muitas vezes, vai se transformando no dia a dia. No momento da reflexão, surge a consciência das mudanças e, se o projeto está no papel, novas transformações para a escola devem ser registradas.

O Projeto Pedagógico-Curricular é compreendido como um instrumento e processo de organização da escola. Considera o que já está posto no cotidiano (legislação, currículo, conteúdos, métodos, formas organizativas da escola etc.) e tem um caráter de práticas já *instituídas*, já aprovadas por todos, faz parte da instituição. Ao lado disso, tem uma face *instituinte* que é outra característica dele. Instituinte significa que o projeto estabelece, cria objetivos, procedimentos, instrumentos, modos de agir, hábitos, valores, ou seja, institui outra cultura organizacional.

8 OS PROJETOS DIDÁTICOS NA EJA: NOVOS RUMOS, VELHOS DESAFIOS

Dentre as várias formas de organização didática, o projeto surge na educação de jovens, adultos e idosos como um importante dispositivo educacional, que permite uma sistemática reflexão sobre situações e problemas reais, concretos, tornando o processo de ensino e aprendizagem significativo e contextualizado. Alguns eixos podem ser seguidos na organização de um projeto, conforme Hernández e Ventura (1998). Definição de um conceito, um problema geral ou particular, um conjunto de perguntas inter-relacionadas, uma temática, enfim, uma situação complexa. Gandin (2002) elenca as seguintes vantagens da pedagogia de projetos:

- A) selecionar temas de interesse dos alunos e da comunidade;
- B) mobilizar todos(as) os(as) alunos(as), para que participem integralmente de todas as fases do projeto;
- C) mediante questões, abrir para novos conhecimentos;
- D) oportunizar vivência crítica e criativa;
- E) conduzir o(a) aluno(a) a desenvolver competências relativas à observação, reflexão, comparação, solução de problemas e criatividade;
- F) inserir os participantes numa comunidade de comunicação, cooperação, solidariedade e participação.

8.1 ORIENTAÇÃO DE PROJETOS DIDÁTICOS

Para a organização e o desenvolvimento de projetos, são fundamentais quatro momentos:

a. Problematização – É o momento inicial, a fase que detona o projeto já que, a partir do levantamento das questões significativas postas pelo grupo, pensa-se no que se vai fazer adiante. É preciso dizer que a problematização é mais do que um rol de perguntas, pois, na realidade, uma questão de investigação sugere respostas a serem conhecidas.

b. Desenvolvimento – Durante esta fase, são criadas as estratégias para justamente buscar as respostas à questão problematizadora, gerando, assim, um conjunto de ações que

podem ou não levar a resultados satisfatórios. Geralmente, essas ações podem extrapolar o cenário escolar. Nesse momento, o papel do professor é fundamental para selecionar ações pertinentes à busca de novos achados.

c. Síntese – Ao longo do projeto, as convicções iniciais dos estudantes são postas à prova, gerando outras ou firmando as trazidas com a questão inicial, na forma de suposição. Novos conceitos são construídos e, também, novos procedimentos e atitudes são tomados por todos os participantes, guardando, contudo, as diferenças individuais no acesso ao conhecimento.

Ao final, o processo de avaliação se concretiza no que tange à sua culminância, já que, a cada momento de estudos, todos são alvo do processo formativo das avaliações e de autoavaliação verbalizadas por todos, conduzido pelo professor.

Os tópicos citados acima não devem fechar e tornar rígido o projeto, pois cada etapa é um momento encadeado com o seguinte, não se tratando de etapas desconexas, mas bastante encadeadas entre si.

O processo de síntese, por exemplo, implica uma vinda dos momentos de problematização e desenvolvimento, não se limitando à culminância final do projeto ou ao seu produto final. Enfim, a organização do projeto deve ser maleável e atender à flexibilidade de todos os bons planejamentos, que deixam suas janelas abertas para os ajustes, em face dos embates com as demandas da dinâmica das interações observadas na realidade educacional.

d. Socialização de saberes – Este seria o momento de síntese e de socialização dos novos saberes e conhecimentos construídos no espaço escolar. Projetos de intervenção podem ser partilhados com a escola, as famílias, a comunidade e em diferentes linguagens e formatos – feiras de ciências, palestras, teatro, rádios comunitárias, jornais da comunidade, reuniões.

9 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: A PRODUÇÃO DO SABER PELO SABER-FAZER

Além dos projetos didáticos, cuja elaboração é fundamental no contexto da EJA, ao menos duas vezes durante o ano letivo ou sempre que alguma situação-problema exigir, outra forma de organização de nosso planejamento é através das sequências didáticas. Pode-se identificar, na literatura, que as sequências didáticas são constituídas por um conjunto de atividades articuladas entre si, constituindo-se em instrumentos norteadores da prática pedagógica. Planejadas para ensinar determinados conteúdos conceituais são organizadas de forma gradual e de acordo com expectativas de aprendizagem que o professor deseja alcançar em determinado tempo pedagógico (semana, mês, bimestre etc.). Segundo Dolz e Schneuwly (2004) as atividades de uma sequência podem ser planejadas a partir do que os estudantes já sabem e, a cada atividade, os desafios serão aumentados possibilitando a transformação e a superação das capacidades iniciais dos estudantes. Algumas particularidades de uma sequência didática podem ser destacadas:

- Resgatar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a temática que será abordada na sequência didática, promovendo um debate para a construção das etapas dessa ação pedagógica.
- Organizar conteúdos curriculares, de maneira focada e significativa.
- Intensificar, gradativamente, a complexidade dos desafios, através das avaliações feitas.
- Diversificar situações didáticas, com base no conteúdo que foi selecionado para a sequência, tais como jogos didáticos, debates, vídeos, entre outras.
- Organizar várias formações de grupos de trabalho; ora atividades individuais, em duplas, ora atividades em pequenos grupos, consolidando os objetivos atitudinais.
- Avaliar, a cada etapa proposta na sequência, se os estudantes estão consolidando expectativas de aprendizagem estabelecidas para aquele momento.

Além das características elencadas acima, em relação à estrutura metodológica e técnica, uma sequência didática se organiza da seguinte forma:

1. Apresentação da situação: exposição da proposta pelo docente.
2. Construção coletiva: momento em que os estudantes apresentam seus conhecimentos sobre a proposta apresentada e fazem sugestões sobre as etapas da sequência.

3. Módulos: estabelecidas as atividades, o docente as organiza em módulos ou etapas.
Exemplo: Módulo 1 – Pesquisa, estudo e produção de cartazes para conscientizar a comunidade escolar sobre os perigos da dengue. Módulo 2 – Apresentação dos cartazes no pátio da escola, promovendo um debate sobre o tema.
4. Produção final: tem como meta a apresentação do que foi produzido durante a sequência, possibilitando ao docente a realização de uma avaliação do que foi feito, bem como de sua prática pedagógica.

Em síntese, seja através de projetos didáticos, sequências didáticas ou jornadas pedagógicas, o ato de planejar possibilita uma avaliação e revisão do trabalho pedagógico do professor e dos avanços dos estudantes. Mediante a organização de jornadas pedagógicas, podemos analisar a rotina de uma semana de aula, perceber quantas atividades de um determinado conteúdo realizamos e o que ficou faltando fazer, aprofundar ou produzir em relação aos novos saberes, instigar a aprendizagem de conhecimentos científicos em articulação com os já construídos, de forma a produzir novas sínteses de aprendizagens e conhecimentos. Isso sem falar nos avanços que podemos observar na aprendizagem dos estudantes, com o desenvolvimento de sua autonomia intelectual, dotando-os de capacidade para produzir e criticar o conhecimento e novos saberes. As jornadas pedagógicas incluem um conjunto de atividades ou situações didáticas realizadas em determinado tempo pedagógico escolar, planejadas de forma flexível e dialogadas entre estudantes e educador. Ao ser definido um tema a ser estudado e pesquisado, selecionam-se saberes, conteúdos, estratégias pedagógicas e o conjunto de atividades educativas a serem combinadas em determinado tempo pedagógico, podendo-se incluir: aulas dialogadas, palestras e debates, visitas de campo, projeção de vídeos, filmes, teatros, feiras literárias, estudos dirigidos, oficinas, projetos, seminários, painéis, vivências lúdicas.

10 REFERÊNCIAS

- ARENDRT, H. **La crise de la culture**. Paris: Gallimard, 1942.
- ARROYO, M. Prática pedagógica e currículo. In: **Anais do VIII ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: formação e profissionalização do educador. Volume II. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 1996. p 167-172.
- ALVES, L. Xis livros para pensar. In: **XIS ideias para pensar**. Lisboa: Oficina do Livro, 2003. p. 1.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.
- BANKS, J.A. **An Introduction to Multicultural Education**. 2. ed. Boston: Allyn and Bacon, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização. **Cadernos Pedagógicos do ProJovem Campo** – Saberes da Terra. v. 2 (Caderno Pedagógico Percursos Formativos). Brasília: MEC/SECAD, 2008.
- BROUSSEAU, G. **Introdução ao estudo das situações didáticas**: conteúdos e métodos de ensino. São Paulo: Ática, 2008.
- DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2004.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GANDIN, A. B. **Metodologia de projeto na sala de aula**: relato de uma experiência. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projeto de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- _____. **Transgressão e mudança em educação**: projetos de trabalho. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

_____. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. (Entrevista). In: COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro; DP&A, 2003.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares** : as razões do improvável. São Paulo : Ática, 1997.

MARX, K. **A origem do capital**: a acumulação primitiva. São Paulo: Global, 1981.

MORETTO, V. P. **Planejamento**: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis: Vozes, 2007.

NUNES, T. Ajustando contas com a progressão continuada. In: GROSSI, E. P. **Como areia no alicerce**: ciclos. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

PERRENOUD, P. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

PIAGET, J. **The development of thought**: equilibration of cognitive structures. New York: Viking, 1976.

SANTOS, M. C. dos. Algumas concepções sobre o ensino e aprendizagem de matemática. **Educação Matemática em Revista**, [s. l.], n. 12, p. 11-15, jul. 2002.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SOUZA, J. F. **E a educação popular**: ¿¿ Quê ?? Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: NUPEP/UFPE/ Edições Bagaço, 2007.

VERGNAUD, G. La théorie des champs conceptuels. **Recherches en Didactique des Mathématiques**, Paris, v. 10, n. 2. 3, p. 133-170, 1990.

