



Marlene Correro Grillo
Ana Lúcia Souza de Freitas
Rosana Maria Gessinger
Valderez Marina do Rosário Lima (Org.)

A gestão da aula universitária na PUCRS

**A GESTÃO DA
AULA UNIVERSITÁRIA
NA PUCRS**



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Chanceler:

Dom Dadeus Grings

Reitor:

Joaquim Clotet

Vice-Reitor:

Evilázio Teixeira

Pró-Reitor de Administração e Finanças

Paulo Roberto Girardello Franco

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Jorge Luis Nicolas Audy

Pró-Reitora de Graduação

Solange Medina Ketzner

Pró-Reitor de Extensão

João Dornelles Junior

Pró-Reitora de Assuntos Comunitários

Jacqueline Poersch Moreira

Conselho Editorial:

<i>Alice Therezinha Campos Moreira</i>	<i>José Antônio Poli de Figueiredo</i>
<i>Ana Maria Tramunt Ibaños</i>	<i>Lauro Kopper Filho</i>
<i>Antônio Carlos Hohlfeldt</i>	<i>Maria Eunice Moreira</i>
<i>Draiton Gonzaga de Souza</i>	<i>Maria Helena Menna Barreto Abrahão</i>
<i>Francisco Ricardo Rüdiger</i>	<i>Maria Waleska Cruz</i>
<i>Gilberto Keller de Andrade</i>	<i>Ney Laert Vilar Calazans</i>
<i>Jaderson Costa da Costa</i>	<i>René Ernaini Gertz</i>
<i>Jerônimo Carlos Santos Braga</i>	<i>Ricardo Timm de Souza</i>
<i>Jorge Campos da Costa</i>	<i>Ruth Maria Chittó Gauer</i>
<i>Jorge Luis Nicolas Audy (Presidente)</i>	

EDIPUCRS:

Jerônimo Carlos Santos Braga – Diretor

Jorge Campos da Costa – Editor-chefe

**Marlene Correro Grillo
Ana Lúcia Souza de Freitas
Rosana Maria Gessinger
Valderez Marina do Rosário Lima (Org.)**

A GESTÃO DA AULA UNIVERSITÁRIA NA PUCRS



Porto Alegre, 2008

© EDIPUCRS, 2008

Capa: Vinícius Xavier

Preparação de originais: Patrícia Aragão

Revisão: Albino Pozzer e Gilberto Scarton

Editoração e composição:
Phenix Produções Gráficas

Impressão e acabamento



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F866g	<p>Freitas, Ana Lúcia Souza de A gestão da aula universitária na PUCRS / Ana Lúcia Souza de Freitas, Rosana Maria Gessinger; organizadoras, Marlene Correro Gillo, Valderez Marina do Rosário Lima. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. 170 p. ISBN 978-85-7430-826-5 1. Professores – Formação Profissional. 2. Educação. 3. Ensino Superior. 4. Aprendizagem. 5. Qualidade no Ensino. 6. Pedagogia Universitária. I. Gessinger, Rosana Maria. II. Grillo, Marlene Correro. III. Lima, Valderez Marina do Rosário. IV. Título. CDD 370.71</p>
-------	--

Ficha Catalográfica elaborada pelo
Setor de Tratamento da Informação da BC-PUCRS

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa da Editora.



Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 33
Caixa Postal 1429
90619-900 – Porto Alegre – RS – Brasil
Fone/fax: (51) 3320-3523
e-mail: edipucrs@pucrs.br

Sumário

Apresentação	7
Introdução	9
A Docência na Educação Superior da PUCRS	13
A qualificação da gestão da aula universitária e seus antecedentes	15
Por que o professor faz o que faz na sala de aula?	19
O fazer pedagógico e as concepções de conhecimento	21
O que o professor precisa saber para ensinar?	33
Constituição da identidade profissional, saberes docentes e prática reflexiva	35
O incidente crítico e a prática reflexiva	43
Como mobilizar o aluno para o aprender?	51
A aula universitária como espaço de parceria	53
O contrato didático e a avaliação	59
Como a avaliação pode contribuir para a aprendizagem?	65
Dimensões conceituais e operacionais da avaliação ...	67
Auto-avaliação como metacognição	83
E na prática, o que fazer?	87
A pesquisa em sala de aula	89
Aula expositiva	99
A aula expositiva reinventada	103
Atividades em grupo	109
Diário de aula	119
Estudo de caso	131
Estudo de texto	139
Mapa conceitual	145

Problematização	157
Seminário	165
E agora, como prosseguir?	169

Apresentação

Por que o professor faz o que faz na sala de aula? O que o professor precisa saber para ensinar? Como mobilizar o aluno para aprender? Como a avaliação pode contribuir para a aprendizagem? E na prática, o que fazer? Tais questionamentos encontram-se referendados ao longo das páginas desta obra, uma produção teórica que as autoras, com base no diálogo permanente com os professores e gestores em assessorias pedagógicas, em cursos de qualificação da gestão da aula oferecidos pela PROGRAD, em eventos de capacitação docente e em manifestações de professores nos encontros do *Projeto Reflexões* oferecem à comunidade da PUCRS. Os textos relacionam-se entre si pelo alinhamento com as concepções teórico-pedagógicas expressas no *Projeto Pedagógico Institucional PUCRS 2007*, que fundamentam a ação pedagógica na Universidade.

O livro expressa a preocupação por parte da PROGRAD com a qualidade da aula de graduação, com a qualificação dos professores em seu tempo e em seu amanhã, razão por que esta Pró-Reitoria elegeu como meta prioritária de suas ações a qualidade da aula.

A busca da qualidade – em todos os segmentos – não é caminho construído com esforços isolados e esporádicos, mas é um esforço contínuo na busca de melhoras, cujos horizontes são ilimitados. *A gestão da aula universitária na PUCRS* é, pois, mais uma ação, que se soma a tantas outras para a conquista desse ideal. E não seria demais lembrar que é uma gestão focada na qualidade que garante a sustentabilidade, eis que, quando somos confiáveis, qualificados, as portas se abrem.

A leitura deste importante conjunto de textos permite ampliar e aperfeiçoar a formação continuada, mobilizando iniciativas de qualificação da gestão da aula universitária e instigando novas autorias. Assim, estaremos fazendo em educação o que deve ser feito, não apenas para competir com o mundo fora da escola – dinâmico, cheio de atrativos, saturado de informação, cibercultural, que gera crescente desinteresse pela sala de aula, devido à obsolescência do modelo tradicional de ensino –, mas também para preparar nossos jovens, o homem para a época em que ele mesmo criou e em que se encontra inserido.

Solange Medina Ketzer
Pró-Reitora de Graduação da PUCRS

Introdução

Esta publicação tem origem na experiência do trabalho de formação docente desenvolvido pela Pró-Reitoria de Graduação da PUCRS (PROGRAD). De modo especial, o curso *Docência na Educação Superior da PUCRS*, realizado pela Coordenadoria de Ensino e Desenvolvimento Acadêmico, desde 2007, gerou a necessidade de sistematizar referenciais que contribuam para o aperfeiçoamento da docência universitária e para o desenvolvimento da identidade profissional docente na PUCRS.

A experiência com os cursos e outras atividades de formação e o acompanhamento, por meio do diálogo permanente, das demandas das Unidades Acadêmicas, permitiu sintetizar questionamentos que representam preocupações implícitas nas manifestações recorrentes entre os educadores. Tais questionamentos, assumidos como orientadores para a organização desta publicação, constituem portas de entrada para o aprofundamento teórico da reflexão sobre a prática e expressam a intenção de destacar o valor do conhecimento pedagógico para a constituição do conhecimento profissional docente.

O primeiro capítulo, *A Docência na Educação Superior da PUCRS*, apresenta o histórico do trabalho de formação na PUCRS como ponto de partida para contextualizar a reflexão atual, enfatizando o valor da experiência que nela se inscreve. A seguir, os demais capítulos são apresentados por questionamentos que traduzem a intenção de pôr em diálogo o conhecimento pedagógico com a experiência profissional docente na PUCRS.

O segundo capítulo, *Por que o professor faz o que faz*

na sala de aula?, desenvolve a compreensão de que, entre outros elementos, a prática do professor resulta de seu entendimento acerca de como ocorrem as relações entre o ensinar e o aprender. Embora nem sempre consciente, o modo como o professor ensina é bastante revelador das concepções implícitas em sua prática.

O que o professor precisa saber para ensinar? é o questionamento que encaminha a reflexão do terceiro capítulo, tomando como ponto de partida a compreensão de que o conhecimento específico de cada área de atuação é elemento necessário, mas não suficiente, ao ensino. Ou seja, constata-se que ensinar Física, por exemplo, é diferente de ser físico e, portanto, para ensinar Física não basta saber Física, mas é preciso saber torná-la ensinável.

Como mobilizar o aluno para o aprender?, questionamento que orienta a reflexão do quarto capítulo, traduz a intenção de problematizar a participação ativa tanto do professor quanto dos alunos na construção de uma “boa aula”, considerando a co-responsabilidade de ambos como sujeitos dos processos de ensinar e de aprender. Essa compreensão desafia o pensamento em torno da aula universitária como espaço de parceria e a necessidade de reconstruir o contrato didático tradicional, criando condições para o estabelecimento de um contrato didático emancipatório.

Como a avaliação pode contribuir para a aprendizagem? é o questionamento que organiza o quinto capítulo, problematizando as relações entre ensino, aprendizagem e avaliação, tendo em vista a promoção da autonomia. As dimensões conceituais e operacionais da avaliação e a auto-avaliação como metacognição são desafios que se apresentam à inovação da aula universitária e à alteração das relações professor-aluno-conhecimento.

E na prática, o que fazer? é o questionamento que apresenta o capítulo destinado aos procedimentos didáticos. Com a inclusão deste último capítulo, não temos a intenção de

prescrever receitas únicas, mas, ao contrário, ao dar visibilidade a um conjunto de alternativas para *o que fazer* na dinâmica da aula, pretendemos despertar a curiosidade para a sua reinvenção. *A pesquisa em sala de aula* é a reflexão inicial, justamente por considerar que a gestão da aula não é algo estático, nem se reduz à aplicação de procedimentos, mas requer a ação-reflexão contínua e vigilante sobre a complexidade das relações que se estabelecem entre as intenções docentes e as expectativas discentes, bem como ao que emerge nessa interação. Trata-se de compreender que a aula é, em si mesma, um processo dinâmico, em que professor, alunos e o próprio objeto de conhecimento implicam-se entre si, (trans)formando-se no percurso de ensinar e de aprender. Compreendida dessa forma, toda a ação docente pressupõe uma atitude investigativa a ser exercida na dinâmica da aula.

Entre tantas alternativas possíveis, a aula expositiva é o primeiro procedimento apresentado neste capítulo. Ainda que essa não seja a maior expectativa de quem busca a reflexão sobre procedimentos didáticos, a aula expositiva é o procedimento mais usual e não pode ser desconsiderada. Os textos sobre *a aula expositiva* e a *aula expositiva reinventada* desafiam a atualização desse procedimento, à luz das compreensões atuais acerca das relações entre o ensinar e o aprender, bem como das peculiaridades que se apresentam ao cenário da aula de graduação hoje.

A seguir, *atividades em grupo*, *diário de aula*, *estudo de caso*, *estudo de texto*, *mapa conceitual*, *problematização* e *seminário* apresentam proposições que contribuem para qualificar a gestão da aula, proporcionando possibilidades de alteração das relações professor-aluno-conhecimento e colaborando para a promoção da autonomia. Os textos podem ser lidos isoladamente, mas precisam ser compreendidos no contexto da intencionalidade que os articula, qual seja, refletir sobre a qualidade da gestão da aula universitária.

Direta ou indiretamente, cada um dos capítulos contém a contribuição da experiência e da reflexão com os professores da PUCRS, bem como as nossas próprias aprendizagens no processo de trabalho com a formação docente. A organização desta publicação permitiu retomar conceitos, rever práticas e perceber as infinitas possibilidades de alteração da dinâmica da aula, considerando a intenção de que professor e alunos sejam sujeitos ativos no processo de conhecimento. Trata-se da síntese de um percurso cujas aprendizagens merecem ser ampliadas.

Em conjunto, os textos desta publicação se complementam para clarear conceitos e apresentar alternativas práticas, bem como para desafiar as autorias dos docentes da PUCRS na qualificação da aula. Esse é o intuito do último capítulo, no qual a breve reflexão introduzida pelo questionamento *E agora, como prosseguir?* representa um convite à continuidade dessa produção. Desse modo, pretendemos somar esforços para o êxito de uma das metas prioritárias da PROGRAD, qual seja: a qualidade da gestão da aula universitária.

As autoras.
Porto Alegre, julho de 2008.

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DA PUCRS

*Olhar para trás não é uma
forma nostálgica de querer voltar,
mas um modo de melhor
compreender o presente para
melhor construir o futuro.*

Paulo Freire

A qualificação da gestão da aula universitária e seus antecedentes

*Marlene Correro Grillo
Ana Lúcia Souza de Freitas*

A melhoria da qualidade do ensino e o compromisso com a difusão da cultura são metas presentes nos documentos oficiais e na dinâmica cotidiana da Universidade, mantendo coerência com os princípios da educação marista que fundamentam suas ações.

A partir de 1976, essas metas serviram de base a um movimento ainda incipiente de sistematização de ações pedagógicas, com a reestruturação da Superintendência Acadêmica quando foi criado, entre outros, o Setor Didático Pedagógico (SEDIPE). Posteriormente, no triênio 1982-1984, o SEDIPE ganhou maior destaque com uma nova formalização da Pró-Reitoria de Graduação, passando a assessorar, inicialmente, duas Unidades Acadêmicas, a Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia (FACE) e a Faculdade de Psicologia (FAPSI) em caráter experimental. Aos poucos foi adquirindo credibilidade e confiança dos professores como um setor de apoio, o que permitiu a extensão das atividades às demais Unidades Acadêmicas.

Reflexões sobre a prática e o estudo de questões pedagógicas entre os docentes colaboraram para o fortalecimento e a ampliação do compromisso profissional, despertaram a preocupação com a qualidade do ensino e fortaleceram a expectativa de um processo avaliativo. Ao mesmo tempo, como resposta à necessidade sentida, diversas Unidades Acadê-

micar já realizavam, isoladamente, diferentes experiências de avaliação.

Em 1987, iniciou-se uma série de estudos e de reflexões para qualificar o ensino dos cursos de Graduação. Por meio de uma ação participativa da comunidade acadêmica com sessões de estudos, painéis e seminários com especialistas na área, chegou-se à decisão de promover um processo avaliativo que respondesse aos anseios da comunidade e ao explicitado no Marco Referencial da PUCRS:

Coerente consigo mesma e com o Marco Referencial, a PUCRS se dispõe a um processo de permanente auto-avaliação do desempenho, em busca de seu aperfeiçoamento institucional e do cumprimento mais perfeito de seus objetivos (PUCRS, 1981).

Ficou assim configurada a gênese do primeiro Processo de Avaliação na PUCRS: Avaliação da Qualidade do Ensino – compromisso da Comunidade Acadêmica, realizado no período de 1987 a 1998. A seguir, outros processos avaliativos ocorreram em diferentes instâncias, assessorados pela PROGRAD.

A partir do segundo semestre de 2001, com a edição das Novas Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação pelo Conselho Nacional de Educação, o SEDIPE passou a assessorar as direções das Unidades Acadêmicas e as Coordenações de cursos no processo de revisão curricular e a promover ações de capacitação de professores e de gestores, mantendo a discussão e a reflexão permanentes sobre a pedagogia universitária.

Essas ações de capacitação foram sistematizadas no período de 2003 a 2004 através do Programa Pró-Docente, que deu continuidade à qualificação dos professores e gestores.

Em 2005, já na atual gestão, teve lugar uma nova reestruturação na PROGRAD. Entre outras, foi criada a Coordenadoria de Desenvolvimento Acadêmico, tendo como princi-

pal atribuição inovar os processos acadêmicos ligados ao ensino de graduação e à sua relação com a pesquisa e a extensão.

Foi criado desde então o Programa de Capacitação Docente na PUCRS, que se realiza ao final de cada semestre letivo, reunindo docentes de todas as Unidades Acadêmicas. Coordenado por duas Pró-Reitorias – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e Pró-Reitoria de Graduação – o programa tem um caráter integrador ao mobilizar a comunidade acadêmica em torno dos seguintes objetivos:

- fortalecer o compromisso da educação superior com a formação humana e profissional e com a construção de uma sociedade justa e solidária;

- favorecer a criação de uma cultura coletiva de produção de conhecimento nos diferentes contextos da Universidade e

- possibilitar espaço de reflexão sobre a ação educativa na PUCRS visando ao preparo pedagógico e à excelência acadêmica marcados pelo desafio inovador.

A atualização temática permanente para os projetos de Capacitação Docente toma como referência as metas prioritárias da PROGRAD e da PRPPG, os relatórios do projeto Reflexões que se realiza semestralmente, o acompanhamento das Unidades Acadêmicas e os resultados da Avaliação de Disciplinas.

A prioridade de qualificação da gestão da aula universitária orienta as ações da Coordenadoria de Ensino e Desenvolvimento Acadêmico expressa no Programa Qualidade na Gestão da Aula de Graduação. Operacionaliza-se através de atividades de educação continuada sob a forma de cursos, de assessorias às Unidades Acadêmicas e de outras ações. Tendo como base a reflexão sobre a prática, o conjunto de tais atividades se configura como um processo privilegiado de acompanhamento e melhoria da ação docente.

Entre tais atividades, podem ser destacados os cursos realizados pela PROGRAD, em atendimento à solicitação dos

professores, tais como: *Epistemologia da Aprendizagem e Prática Docente* (2006), *Avaliação da Aprendizagem na Educação Superior: pressupostos teóricos e procedimentos de avaliação* (2006 e 2007), *Avaliação da Aprendizagem na Educação Superior* (2007), *Ideário Pedagógico de Paulo Freire* (2007), *Ensinar e Aprender na Aula Universitária: leitura e produção de textos acadêmicos* (2007).

Merece ainda destaque o curso *Docência na Educação Superior da PUCRS* realizado desde 2007, a cada semestre, com os professores ingressantes. A programação do curso tem como base a experiência acumulada no trabalho de formação continuada realizado pela PROGRAD, bem como os saberes mobilizados nesse percurso. Aperfeiçoar a docência universitária e contribuir para a formação da identidade profissional docente na PUCRS é o objetivo geral que orienta o estudo dos pressupostos teóricos explicativos da prática docente, dos procedimentos didáticos, da avaliação e das tecnologias educacionais.

Concluída a formação com a terceira turma do curso, o estudo com os novos docentes trouxe importantes contribuições para o fortalecimento da identidade profissional na PUCRS, bem como para a organização, no primeiro semestre de 2008, desta publicação: *A gestão da aula universitária na PUCRS*. Esta é reveladora do conhecimento profissional docente gerado na trajetória de qualificação da gestão da aula universitária e seus antecedentes, bem como do potencial do trabalho de formação continuada para o fortalecimento da identidade docente e para a produção do conhecimento profissional.

Referência

Marco referencial da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. *Teocomunicação*, v. 11, n. 51, 1981. Porto Alegre, p. 93-96.

POR QUE O PROFESSOR FAZ O QUE FAZ NA SALA DE AULA?

*A vida, diferentemente das
palavras cruzadas, compreende
espaços sem definição, espaços
com falsas definições e,
sobretudo, a ausência de um
quadro geral fechado (...) o
conhecimento é a navegação em
um oceano de incertezas, entre os
arquipélagos de certezas.*

Edgar Morin

O fazer pedagógico e as concepções de conhecimento

Valderez Marina do Rosário Lima

Marlene Correro Grillo

Existem várias formas de iniciar a reflexão sobre os pressupostos epistemológicos que subjazem à aprendizagem e ao trabalho do professor. Poder-se-ia começar o estudo pela revisão das teorias educacionais desenvolvidas ao longo do tempo, situando, nos diferentes momentos históricos, as finalidades da educação e os modelos pedagógicos prevalentes em cada um desses momentos. A reflexão poderia ter ainda como ponto de partida a análise das principais correntes epistemológicas, revendo as teorias do conhecimento, todas elas com repercussões para a educação até os dias de hoje.

Neste texto opta-se por partir do exame da prática docente, colocando na gênese do debate a seguinte questão: por que o professor faz o que faz, em sala de aula?

Docentes, novos ou experientes, não vacilam na resposta quando perguntados sobre o que fazem em suas aulas. Enumeram de forma clara os conteúdos selecionados, explicitam a seqüência em que os desenvolvem, indicam os procedimentos didáticos que utilizam e explicam os instrumentos que elaboram para obter informações sobre a aprendizagem dos estudantes.

Tal precisão desaparece quando lhes é solicitado que justifiquem o seu fazer, que expliquem as bases teóricas de seu trabalho. Boa parte dos professores não responde adequadamente a essa questão pela ausência de conhecimento

sobre o conjunto de saberes que constituem a docência. Por essa razão, tendem a fundamentar sua prática pedagógica em modelos de professores que tiveram durante o período escolar ou em sugestões dadas por colegas mais experientes ou, ainda, na representação de professor, difundida na sociedade ocidental. Dito de outro modo, os docentes organizam seu trabalho usando como referencial o “senso comum pedagógico”, segundo o qual o domínio de uma área específica do saber veiculado nos conteúdos escolares é condição suficiente para ser professor, ou ainda, que os conteúdos de ensino, articulados a procedimentos ensinados pela Didática (as famosas técnicas) possibilitam ao docente dar conta da complexidade e das exigências do cotidiano da aula universitária, assegurando um desempenho eficiente.

O modo como o professor desenvolve a docência, embora não esteja claro para ele, é amparado por concepções, explícitas ou não, podendo-se afirmar que os fundamentos determinantes dessa prática estão organizados em torno de três elementos: conhecimento, professor e aluno.

A maneira como o professor concebe a relação entre eles dá origem às formas fundamentais de organização do ensino, que diferem entre si pela ênfase atribuída a cada um desses componentes. Assim, pode-se distinguir uma pedagogia centrada no professor, sendo o docente considerado o “transmissor” do conhecimento; uma pedagogia centrada no aluno, quando o discente assume maior evidência, sendo responsabilizado para gerir, de forma independente, a relação com o conhecimento, e uma pedagogia centrada na relação aluno, professor e objeto de conhecimento, quando a ênfase deixa de ser o professor e também o aluno para priorizar as relações de ambos com o objeto de conhecimento, implicando-se mutuamente como sujeitos do processo.

Neste texto, discorre-se sobre duas das formas de ensino mencionadas, quais sejam: a pedagogia centrada no professor e a pedagogia centrada na relação aluno, professor,

objeto de conhecimento. Justifica esse enfoque a convicção de que a primeira precisa ser revista criticamente porque, embora sua presença seja ainda intensa entre os docentes, não dá conta da complexidade do ensinar e do aprender; e a segunda, porque, embora presente em menor escala, é a que fundamenta os processos de ensinar e de aprender na perspectiva da construção do conhecimento.

Apresentam-se, inicialmente, os indícios de uma aula típica da pedagogia centrada no professor, seguida do aprofundamento da compreensão dessa pedagogia, relacionando-a com a teoria de conhecimento que a fundamenta; num momento posterior, o mesmo estudo é realizado sobre os indícios de uma aula típica da pedagogia centrada na relação aluno, professor e objeto do conhecimento.

A aula típica da pedagogia centrada no professor

- Indícios:

O professor organiza o conteúdo e o expõe aos alunos de forma clara, exigindo deles silêncio e atenção, enquanto explica a matéria. Em sua exposição, ele define termos e conceitos, dá exemplos. Incentiva, ainda, os estudantes a tomarem notas e, na maioria das vezes, disponibiliza o material visual que utilizou, bem como um texto tratando sobre o tema, via de regra, excerto de um livro ou artigo de periódico da área.

Durante a aula, responde às perguntas dos alunos aproveitando a ocasião para ampliar a explicação ou para reforçar algum ponto importante. Os questionamentos que seguem outras direções ou que apresentam incorreções do ponto de vista teórico são pouco valorizados.

Por fim, o professor propõe exercícios ou atividades para que os estudantes tenham oportunidade de fixar o conteúdo, argumentando ser essa uma forma de auxiliar a memorização.

- Por que o professor faz o que faz?

Esse professor acredita que ensinar é transferir conhecimentos e que sua responsabilidade é apresentar, da forma mais clara possível, a realidade para o estudante. Acredita ainda ser possível que este assimile tal realidade assim como ela se apresenta. Dessa crença decorrem dois outros entendimentos: (1) independentemente da natureza do conteúdo, a forma de ensinar é sempre a mesma, não importando a complexidade dos conceitos em jogo, tampouco as especificidades das áreas de conhecimento; (2) se a transmissão de conhecimento é eficiente, a não-aprendizagem é decorrente da incapacidade de o estudante absorver o conteúdo, seja porque não prestou atenção à explicação, seja porque não se dedicou a um programa de estudos que auxiliasse na fixação do conteúdo trabalhado.

O professor entende, também, que o estudante não possui conhecimento anterior sobre o que será trabalhado, isto é, ele é semelhante a uma *tabula rasa*, e tudo acontece, em termos cognitivos, devido à estimulação. Dito de outro modo, devido à repetição de eventos externos sobre seus sentidos. Nesse sentido, as experiências anteriores do aluno não auxiliarão no processo, e perguntas aparentemente não relacionadas ao tema em estudo são irrelevantes. Assim, também, o professor se preocupa em oferecer oportunidades de o estudante fixar na forma de exercícios que propiciem a memorização de definições, enunciados de leis e de teorias os conceitos estudados.

Em nome da “transmissão” do conhecimento, o professor tende, ainda, a valorizar relações hierárquicas, competindo a ele todas as decisões sobre o conteúdo, a metodologia e a avaliação. Como ouvir o professor está na raiz desse modelo de aprender, o docente é responsável também por regular a intensidade e a natureza da interação entre os alunos.

- Teoria de conhecimento

Empirismo é a teoria de conhecimento que embasa a forma de organização da aula apresentada anteriormente e explica a origem do conhecimento idealizada por Aristóteles. Para ele existe uma realidade única, exterior ao sujeito, e o conhecimento deve ser extraído dessa realidade, por meio de experiências sensoriais.

Para os empiristas, o conhecimento é uma descoberta e “o que foi descoberto já se encontrava presente na realidade exterior” (MIZUKAMI 1986, p.2). Conhecer é reproduzir o mundo exterior numa associação direta entre este mundo e as idéias, que constituem o verdadeiro conhecimento. Nesse processo, ver, ouvir e tocar os objetos cognoscíveis é essencial, tendo em vista que os sentidos nunca enganam.

É ainda relevante mencionar que, diferentemente de Platão, para Aristóteles os sujeitos nascem sem conhecimento algum, sendo por ele chamado de *tábula rasa*, em referência à placa de madeira contendo cera, que os sumérios utilizavam para escrever.

A idéia da aprendizagem por associação foi sendo modificada ao longo dos tempos, nos séculos XVII-XVIII por filósofos empiristas como Locke e Hume, e no século XX pelas teorias psicológicas de aprendizagem, mas, em sua essência, permanece presente até hoje nas instituições de ensino e entre os professores (POZO, 1996).

A aula típica da Pedagogia centrada na relação aluno, professor e objeto de conhecimento

• Indícios

Para iniciar o trabalho com um novo conteúdo, o professor propõe aos estudantes uma situação-problema cuja resolução requer conhecimentos específicos que serão estudados. A situação elaborada relaciona-se a acontecimentos do cotidiano, da realidade do estudante e tem a intenção de mobilizar nele a reflexão e a criatividade.

Em geral, o professor solicita que os estudantes reúnam-se em grupos e construam as possíveis explicações/soluções ao problema proposto. No momento seguinte, o docente apresenta aos alunos atividades de natureza variada que permitam a ampliação do tema em estudo. Dentre as proposições de trabalho destacam-se a experimentação, a pesquisa de campo, a leitura dirigida de livros, revistas científicas ou textos produzidos pelo professor, a busca de informações em diferentes fontes. Na seqüência da aula, o professor promove a apresentação coletiva das soluções idealizadas pelos diferentes grupos em relação ao problema inicial, e a discussão tem a finalidade de qualificar o que está sendo dito pelos alunos, ao mesmo tempo em que o professor complementa as idéias expostas. Explica, se necessário, algum tópico não compreendido, desafia com outro conjunto de questionamentos as soluções explicitadas que ainda apresentam fragilidades. Por fim, o professor solicita aos alunos que sistematizem a aprendizagem efetuada, seja produzindo um pequeno texto, seja elaborando um mapa conceitual ou, ainda, um relatório sobre a atividade realizada, dando relevância, em qualquer das situações, aos conteúdos conceituais estudados, ou ainda, qualquer outra proposição que mobilize a expressão de suas aprendizagens.

- Por que o professor faz o que o que faz?

O professor acredita que o aluno constrói conhecimento na interação com o objeto cognoscível e, por isso, organiza o ensino de modo a garantir ao aluno o papel de protagonista no processo de aprendizagem.

Ao tomar como ponto de partida a problematização, utilizando exemplos da realidade do aluno, o docente tem a intenção de propiciar ao estudante oportunidade de explicitar suas idéias iniciais sobre o tema. Tal movimento deixa claro que, para o professor, o estudante não é *tabula rasa*; é, sim, um sujeito possuidor de conhecimentos oriundos de experiências, internalizados em distintos espaços sociais e culturais, incluindo-se aí os ambientes escolarizados que tenha freqüentado.

O docente reconhece, ainda, que as teorias pessoais dos alunos apresentam fragilidades, incompletudes, incongruências ou, simplesmente, o que o aluno conhece sobre o objeto cognoscível está correto, mas aponta em direção distinta do que está sendo estudado. É essa a razão essencial de se iniciar o estudo encorajando a exposição de tais idéias.

O esclarecimento dos conhecimentos prévios do aluno tem dupla finalidade: (1) para o discente, a tomada de consciência dos próprios conhecimentos é importante para que ele possa questionar os sentidos atribuídos até então, percebendo incompletudes e motivando-se a buscar novos significados; (2) para o professor, o reconhecimento das idéias prévias dos alunos o auxilia a desempenhar a mediação entre o sujeito aprendente e o objeto a ser conhecido, pois a aprendizagem depende, fundamentalmente, da intensidade da relação existente entre o objeto do conhecimento, o aluno e o professor. Essa afirmação é compartilhada por Freire e Shor (1996, p.124), ao dizer que “[...] o objeto a ser conhecido é colocado na mesa entre os dois sujeitos do conhecimento”.

Para que se efetive a interação equilibrada entre esses três componentes, há contribuição do aluno com suas idéias

as prévias e do professor, com sua capacidade para selecionar e organizar os conteúdos e atividades, de modo a promover a aproximação entre os conhecimentos prévios do aluno e o saber culturalmente organizado (COLL, 1996). Na verdade, a afirmação de que o aluno contribui com o seu conhecimento prévio encerra, em seu interior, a afirmação de que ele, para tanto, necessita estar motivado e disponível para a aprendizagem.

É preciso considerar, também, que a contribuição do professor no processo é bem mais complexa do que se apresenta à primeira vista. A complexificação dos conhecimentos prévios, mediante aprendizagens significativas, exige do professor enorme competência em seu papel orientador, pois é necessário que ele esteja, permanentemente, atento para promover a ajuda adequada ao momento do processo em que se localiza o educando, visto que conhecer não é adivinhar (FREIRE, 1980).

Ao propor aos grupos de alunos atividades relacionadas com o tema de estudo, o professor favorece a construção de novos argumentos pelos estudantes, sempre com propósito de responder satisfatoriamente ao desafio previamente apresentado. Não importando o tipo de atividade proposta, o trabalho com argumentação exige que o professor organize estratégias nas quais os alunos reflitam, confrontem seu pensamento com as idéias dos outros – colegas, professor e teóricos estudados em aula – e comparem suas concepções em distintos momentos do processo de aprendizagem. É por meio dessas atividades que o estudante demonstra sua compreensão dos conteúdos conceituais trabalhados em aula, explicitando os conhecimentos construídos (LIMA, 2002).

Por último, o professor encaminha o trabalho de modo que o aluno organize novos conhecimentos que passam a fazer parte de seu acervo cognitivo. Essa etapa, que pode conjugar oportunidades de o aluno comunicar suas aprendizagens de forma oral e por meio da produção de textos, e

de romper com o ciclo cópia/memorização, tem por finalidade contribuir para a construção criativa do conhecimento tendo em vista que “escrever significa registrar os caminhos da reflexão” (BERNARDO, 2000, p. 55).

- Teoria de conhecimento

O construtivismo, posição epistemológica que fundamenta a ação do segundo professor, concebe a origem do conhecimento na interação do sujeito com o objeto a ser conhecido. Essa teoria do conhecimento tem sua origem filosófica em Kant, em especial em sua afirmação de que existem categorias *a priori* que guiam o olhar para a realidade, isto é, impõem-se a ela. Para ele, tanto a razão quanto os sentidos são importantes para o sujeito conhecer o mundo e, nessa medida, a aprendizagem é uma construção e não simplesmente uma réplica do real, conforme ilustra a citação a seguir:

A filosofia clássica e, mais especificamente, a teoria da Correspondência afirmavam que a função do intelecto consistia em conformar-se com a realidade, absorver com exatidão, precisão e imparcialidade aquilo que percebe em um mundo independente da mente. Kant mostra que o mundo dos fenômenos só existe à medida que nós mesmos participamos de sua construção (GILES, 1983, p.47).

Pozo (1996) reforça alguns importantes marcos dessa teoria a partir de uma metáfora de Jorge Luiz Borges (1899-1986), na qual o escritor se refere a um império, em que os cartógrafos reproduziram, fielmente, em um mapa, as províncias e cidades daquele império, em tamanho natural. As gerações que os sucederam consideraram esse mapa inútil por suas dimensões e o deixaram entregue às intempéries, o que determinou a sua destruição. Analogamente, o autor diz que o conhecimento é um mapa que o indivíduo traça para se movimentar, para viver e interagir no mundo real, é um modelo que busca reconstruir o real, jamais reproduzi-lo. Prossegue ele que, dessa forma, os mapas que o indivíduo constrói não refletem uma verdade absoluta,

assim como nenhum conhecimento é absoluto, e lança mão de um exemplo do cotidiano para reforçar essa afirmação. Exemplifica que, para um turista que deseja passear a pé por Greenwich Village, em Nova Iorque, o mapa que detalha as linhas do metrô, daquela cidade, é inútil, embora contenha uma representação correta dessas linhas. Nossas representações, portanto, são muito mais importantes pela possibilidade de movimentação que nos dão do que pelas semelhanças que possam ter com a realidade.

Para finalizar

As proposições de trabalho efetuadas pelo docente em aula são guiadas pelas concepções que ele possui sobre o modo como os sujeitos aprendem, existindo, portanto, coerência entre as teorias pessoais do professor e as estratégias de ensino por ele utilizadas. Reconhecer tais concepções é condição para que o professor organize a prática docente de modo a alcançar o principal objetivo do encontro regular com seus alunos: a aprendizagem. O cenário contemporâneo, complexo e marcado por mudanças, para além da apresentação de informações, nomenclaturas, definições e descrições de fenômenos a serem memorizados de forma descontextualizada, compreende o desenvolvimento de competências como aprender a pensar e a intervir de forma crítica e inovadora no enfrentamento dos problemas impostos pelo mundo da vida.

Situações de ensino centradas no professor, denotando o que Porlán (1998) chama de “obsessão pelos conteúdos”, são redutoras do processo de ensino a explicações sobre os pontos essenciais de uma determinada ciência e não cumprem seu papel na formação profissional ora pretendida. Por essa razão, defende-se aqui o ensino que não se restringe à centralidade do professor, mas abre espaço para o protagonismo do estudante. Embora os papéis do aluno e do professor sejam fundamentais e interdependentes, eles

são atores com papéis distintos. O professor vai ajustando a complexidade das tarefas de acordo com a capacidade do aluno naquele momento, mas é o aluno que manifesta ao professor, pelas suas ações, os ajustes e os aportes necessários em cada fase. A aula transforma-se em um ambiente de investigação e de desenvolvimento da capacidade de solucionar problemas por meio da reflexão e do relacionamento entre teoria e prática.

Referências

- BECKER, F. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BERNARDO, G. *Educação pelo argumento*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- COLL, C. Um marco de referência psicológico para a educação escolar: a concepção construtivista da aprendizagem e do ensino. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. v. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia*. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, P. *Cartas à Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- GILES, T. R. *Filosofia da Educação*. São Paulo: E.P.U., 1983.
- LIMA, V. M. R. *A sala de aula do educar pela pesquisa: uma história a ser contada*. 2002. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2002.
- MIRAS, M. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: COLL, C. et al. *O construtivismo na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: E.P.U., 1986.
- PORLÁN, R. *Construtivismo y escuela: hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. 5. ed. Sevilla: Díada Editorial, 1998.
- POZO, J. I. *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial, 1996.

O QUE O PROFESSOR PRECISA SABER PARA ENSINAR?

*O caminho que o professor
escolheu para aprender foi
ensinar. No ato do ensino ele se
defronta com as verdadeiras
dificuldades, obstáculos reais,
concretos, que precisa superar.
Nessa situação ele aprende.*

Álvaro Vieira Pinto

Constituição da identidade profissional, saberes docentes e prática reflexiva

*Marlene Correro Grillo
Rosana Maria Gessinger*

Faz parte do senso comum a idéia de que ensinar se aprende ensinando e, conseqüentemente, não é preciso preparar-se para ser professor. No entanto, tal idéia não se sustenta, pois a docência representa um desafio e exige conhecimentos, competências e preparação específica para o seu exercício.

A constituição da identidade profissional docente é um processo contínuo que decorre do quadro de referência do professor, a partir do qual ele percebe, interpreta e atribui significado à sua atividade. Fundamenta-se no significado social, num contexto específico e num momento histórico, e no significado pessoal que ele confere à sua própria atividade docente, baseando-se em histórias de vida, cosmovisões e valores pessoais (PIMENTA e GHEDIN, 2002).

A identidade do professor define-se no equilíbrio entre as características pessoais e profissionais e vai sendo constituída, também, a partir das relações sociais que se estabelecem com os alunos, com as famílias, com a instituição educativa, enfim, com as pessoas com as quais convive no cotidiano e de alguma forma influenciam essa construção. Nesse processo, ao longo de sua carreira estudantil e profissional, o professor vai construindo saberes e constituindo o referencial teórico que fundamenta suas ações. Dele fazem

parte suas teorias pessoais, seus conhecimentos tácitos, suas crenças e suposições.

Tardif (2002) define o professor ideal como alguém que (1) conhece sua matéria de ensino, entendida como a área do conhecimento em que atua, a disciplina que leciona e o programa conforme consta no currículo; (2) possui conhecimentos relativos às Ciências da Educação e à Pedagogia e (3) desenvolve um saber prático oriundo de sua experiência profissional docente propriamente dita. Tal experiência se traduz numa pluralidade quando, na docência acadêmica, o professor é também um profissional da área que ensina. Dito de forma simplificada, o professor é aquele cuja docência se constrói equilibradamente sobre os saberes do conhecimento específico, da Pedagogia e da experiência. É um saber plural, constituído pelo amálgama de um eixo específico, um eixo pedagógico e um eixo experiencial. A ênfase maior a um desses eixos vai influenciar de forma diversa a prática desenvolvida.

O *eixo específico* é responsável pelo domínio do conhecimento da especialidade profissional, de onde se originam os saberes disciplinar e curricular da área de atuação do professor. O saber disciplinar é produzido pelos pesquisadores e cientistas e está em permanente reconstrução na sociedade e na Academia. É fonte da formação profissional, e para se constituir em disciplinas, sofre modificações, recortes e adaptações, transformando-se em saber curricular. Resultam daí os conteúdos que integram os programas de ensino, em consonância com as especificidades de cada curso.

Esse eixo trata do conhecimento adquirido no percurso acadêmico, ainda no período de formação universitária e profissional, e é considerado por muitos como condição primeira para ensinar, embora isso não seja suficiente. A competência para ensinar implica conhecer a história e os fundamentos da disciplina, as relações e as interfaces com outras áreas, o que auxilia na criação de exemplos, analogias,

metáforas, didatizando-se o saber disciplinar e ajustando-o ao saber curricular, que se apresenta formalizado nos programas escolares.

O *eixo pedagógico* é o que caracteriza a profissão de professor por tratar de conteúdos específicos da docência; envolve fundamentos pedagógicos, que se voltam para o aluno que aprende, para a forma como ele aprende e se relaciona consigo mesmo, com os outros e com o próprio saber; fundamentos epistemológicos, que tratam da natureza do conhecimento, e fundamentos filosóficos, que se detêm na visão de homem e de mundo. Tais fundamentos se articulam naturalmente ao significado da educação na sociedade, entendida como uma prática social vinculada a um projeto histórico, o que, na maioria das vezes, não é do conhecimento de profissionais de outras áreas.

Esse eixo ainda possibilita a compreensão de referenciais e paradigmas que fundamentam as práticas docentes, bem como das demandas da sociedade contemporânea, em especial em relação às novas tecnologias da informação e do conhecimento. Auxilia no entendimento de que o ensino está responsavelmente articulado à aprendizagem, embora sejam processos distintos, e de que os saberes específicos da docência são construídos, melhorados e ampliados num processo de formação continuada. Inclui ainda conhecimento de noções específicas sobre sistema escolar e sua gestão, organização curricular, legislação e relação da ação docente com o projeto pedagógico e o marco referencial institucional (BOCCHESE, 2002).

O *eixo experiencial* refere-se ao saber da experiência docente. Reúne crenças, concepções prévias, conhecimentos implícitos resultantes da tradição pedagógica, da vivência como aluno, como professor ou como profissional de uma área específica, e ainda do contato com colegas mais experientes. Esse é também um componente da formação profissional e um fundamento da epistemologia da prática, um campo emergente do conhecimento profissional docente oriun-

do, ao mesmo tempo, do conhecimento prático e das ciências da educação. O saber acumulado historicamente pelo coletivo de professores, segundo Porlán e Toscano (2001), também exerce forte impacto nesse eixo.

Nessa perspectiva, a experiência é entendida não como tempo de serviço, mas no sentido proposto por Larrosa (2004, p.163) como “aquilo que nos ‘passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma”. Existe, portanto, um componente fundamental da experiência, que é a sua capacidade de formação e transformação. Além disso, a prática que efetivamente sustenta o eixo empírico não é qualquer prática. É a prática sustentada por um corpo de conhecimentos teóricos sempre em constituição, que a explica e estabelece a relação dialética teoria/prática. Ao ser iluminada pela teoria, a prática torna a teoria mais clara, compreensível e revigorada (GRILLO, 2005).

Diferentemente de outras profissões – que têm um corpo unificado de saberes reconhecidos como requisitos indispensáveis para o exercício de uma profissão –, a docência universitária, ao ser desenvolvida sem conhecimento dos saberes que lhes são inerentes, leva a equívocos conceituais e à fragilização do ensino. Nesses casos, o professor ensina sem clareza sobre o que é ser professor e, conseqüentemente, corre o risco de agir com autoritarismo ou como refém do aluno, pela insegurança causada pela ausência de identidade profissional (PIMENTA e GHEDIN, 2002).

O professor, portanto, necessita fundamentar sua prática nos saberes da docência – saberes científicos, pedagógicos e experienciais –, os quais, em diálogo com os desafios do cotidiano, sustentam e possibilitam o desenvolvimento da identidade de um profissional reflexivo, crítico e pesquisador, articulado a contextos mais amplos, considerando o ensino como uma prática social.

Entre os desafios do cotidiano enfrentados pelo professor, reconhece-se a permanente evolução do conhecimento

e da tecnologia, bem como o impacto desse desenvolvimento nos processos de ensino e de aprendizagem. Cada vez mais os avanços da informática e das novas e dinâmicas tecnologias de informação e comunicação se instalarão em espaços onde existam cidadãos competentes para utilizá-las. Portanto, a capacitação de professores nessa área é uma exigência que se impõe, mesmo que tais conhecimentos ainda não sejam especificados na literatura pedagógica como mais um eixo do conhecimento profissional docente.

A reflexão sobre a prática como uma nova racionalidade

A ênfase na reflexão que fundamenta o eixo experiencial é explicada em parte pela rejeição à racionalidade técnica, segundo a qual a docência é voltada para a solução de questões concretas encontradas na prática pela aplicação rigorosa de teorias e de técnicas científicas. O professor, nessas condições, é um profissional técnico, que não necessita chegar ao conhecimento, mas dominar rotinas de intervenção derivadas desse conhecimento (SACRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Entretanto, situações singulares, conflitivas, imprevistas e incertas caracterizam a docência e não podem ser resolvidas unicamente pela aplicação de prescrições, regras ou técnicas didáticas. Não existe um manual que apresente um modelo de docência a ser seguido com soluções para o ensino, porque não existe, igualmente, um problema originado de uma única causa, relativo a uma única questão. O que existe são situações variadas e difusas, de difícil apreensão pelo professor, que é constantemente surpreendido pelo insólito, pelo inesperado e pela urgência em responder a uma situação emergente (SCHÖN, 2000).

Em contraposição à visão instrumental e reducionista da docência e por conta da ausência de uma racionalidade que garanta a certeza do que dá certo, do método infalível ou da teoria que comanda a prática, é exigida uma nova postura

do professor. A sua atividade necessita estar pautada na reflexão atenta sobre a situação vivenciada, no confronto com a teoria e com experiências vividas, as quais, apesar de não se repetirem, servem de referência ao docente para que possa ir consolidando o conhecimento profissional. Nessa perspectiva, ele age reflexivamente, toma decisões, amplia conhecimentos, assume pela reflexão a autoria de suas ações, tornando-se um pesquisador que analisa criticamente a sua prática, apoiado na teoria. O reconhecimento do professor como produtor de conhecimento é, ao mesmo tempo, uma afirmação da crença em sua autonomia intelectual e em seu compromisso com propósitos educativos e éticos mais amplos e emancipadores.

Para Freire (1998, p.44), a reflexão sobre a prática é um momento fundamental, pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Para o autor, o saber que a prática espontânea produz é um saber ingênuo. Porém, através da reflexão sobre a prática e com apoio na pesquisa, esse saber vai paulatinamente se tornando cada vez mais crítico.

Nesse contexto, a pesquisa não se identifica com a pesquisa acadêmica que obedece a projetos e a formalidades rigorosas. É assumida como princípio metodológico e como instrumento promotor de debates sobre situações-problema, vivências e questões específicas da profissão, apoiados em teorias gestadas nas pesquisas acadêmicas e analisadas e discutidas em encontros de reflexão.

A prática reflexiva do professor, portanto, não pode ser solitária, já que a construção de novos saberes e da autonomia profissional se dá no coletivo do trabalho, no qual os professores se apoiam e se auxiliam mutuamente. Além disso, a reflexão deve estar inserida nas relações institucionais e sociais, sob pressupostos explícitos dos projetos educativos nos quais se expressam interesses e contradições diversas (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

Entretanto, é preciso estar atento para não se incorrer no equívoco de subestimar-se o conhecimento teórico em favor do conhecimento prático. O saber docente não se limita apenas à prática. A teoria tem importância na formação dos docentes por possibilitar-lhes pontos de vista variados para uma ação contextualizada, com perspectivas de análise e de compreensão do contexto, da organização e de si próprios. A falta de uma justificativa teórica que sustente a prática leva o professor a agir de forma intuitiva e amadora, reproduzindo muitas vezes modelos de forma acrítica, sem julgar a sua adequação à situação vivenciada. Ações docentes que dicotimizam teoria e prática precisam ser questionadas, pois entre elas deve existir uma relação dialética numa perspectiva crítica, que leva Luckesi (1996) a afirmar que prática sem teoria cai no ativismo por apoiar-se no senso comum, e teoria sem prática torna-se verbalismo.

Por outro lado, a reflexão sobre a prática é insuficiente se não avançar no sentido de uma nova práxis profissional, na qual a reflexão, a crítica e a pesquisa articulam-se para compreender os processos educativos, contribuir para a emancipação individual e coletiva e para a transformação da sociedade.

Referências

BOCCHESE, Jocelyne. *Professor ou multiplicador? Uma leitura do discurso institucional sobre o conhecimento desejável do professor de Português*. 2002. 192 f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

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

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GAUTHIER, Clermont. (Org.). *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GRILLO, M. Saberes docentes, identidade profissional e docência. In: ENRICONE, D.; GRILLO, M. *Educação superior: vivências e visões de futuro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PÓRLAN, Rafael; TOSCANO, José. El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. In MOROSINI, Marília (Org.). *Professor do Ensino Superior – Identidade, docência e formação*. Brasília: Plano Editora, 2001.

RAMALHO, Betania L.; NUÑEZ, Isauro B.; GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

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

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

O incidente crítico e a prática reflexiva

*Marlene Correro Grillo
Valderez Marina do Rosário Lima
Jocelyne da Cunha Bocchese*

Há mais de vinte anos, um professor de uma escola superior de engenharia americana afirmava saber como ensinar seus alunos a construir barcos, entretanto sentia-se incapaz de ensiná-los a decidir sobre o melhor tipo de barco que deveria ser construído. Da mesma forma, outro professor de uma escola de administração afirmava sua convicção quanto à necessidade de ensinar seus alunos a tomarem decisões em situações de incerteza, mas reconhecia ser exatamente isso o que ele não poderia fazer (SCHÖN, 1992).

Essas duas afirmações nada têm de inusitado para aqueles que participam da discussão acadêmica sobre a formação de professores; antes a reforçam, corroborando a aceitação da insuficiência do conhecimento exclusivamente teórico para sustentar a ação docente. Hoje, reconhece-se que práticas pedagógicas não podem ser ensinadas como formas infalíveis. A instabilidade do cotidiano escolar torna inviável a segurança do que “dá certo”, da teoria que determina a prática, levando-nos a aceitar a teoria nascida da prática real e identificada na experiência concreta (SNYDERS, 1974).

Observam-se, no cotidiano, situações problemáticas variadas e difusas, nem sempre apreendidas em sua totalidade pelo professor. Este é freqüentemente surpreendido pelo inesperado e pressionado pela urgência em dar uma resposta imediata e adequada. Tais episódios resultam do cruzamento de variáveis das mais diversas naturezas e exi-

gem, por sua vez, um cruzamento particular de saberes construídos a cada momento, a partir do conhecimento acadêmico e da experiência, o que inviabiliza a aplicação de soluções já testadas para acontecimentos que nunca são os mesmos.

A decisão do professor, então, vai depender da leitura que ele faz da realidade naquele exato momento, da interferência de subjetividades e ainda do *habitus* (BOURDIEU, 1972), que traduz sua relação com a cultura e o mundo e sintetiza experiências particulares, valores e rotinas. Significa que o enfrentamento competente¹ de uma vivência problemática exige, na maior parte dos casos, novas respostas, quando se constata que a situação vivenciada afasta-se de outras usuais.

Tal enfrentamento é possível graças ao processo de reflexão na ação (SCHÖN, 1992) desenvolvido pelo professor, concomitantemente à construção paulatina do conhecimento prático. Este se origina na experiência vivida, é delimitado pelo contexto e transcende o saber antigo. É o conhecimento da prática, a partir da reflexão sobre a própria prática (ZABALZA, 1994). Por isso mesmo, traduz decisões pessoais do professor diante de incidentes incertos e presentes nos acontecimentos que se sucedem em toda a situação de ensino. E o professor necessita buscar permanentemente o sentido de cada um desses acontecimentos e de seu conjunto.

Ao assumirmos que o docente reflete sobre sua prática e produz conhecimento, reconhecemos a relevância da autonomia intelectual do professor para fazer julgamentos e tomar decisões diante da seqüência ininterrupta de episódios do cotidiano escolar. Não é uma tarefa simples, pois, por não existirem práticas pré-estabelecidas e indiscutíveis, o docente necessita de sensibilidade para identificar situa-

¹ O conceito de competência é utilizado no sentido atribuído por Perrenoud, 1999: saber e saber fazer em situação.

ções problemáticas, de discernimento para percebê-las diferentes e de criatividade para liberar-se do convencional e produzir novas respostas alternativas, nunca com a certeza do acerto.

Como diz Freire (1996, p. 160),

o ensinar e o aprender não podem dar-se fora da procura [...] não importa com que faixa etária se trabalhe, o nosso trabalho é realizado com gente [...] em permanente processo de busca [...]. E, porque lido com gente, não posso recusar minha atenção dedicada à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno.

O que é um incidente crítico

Um acontecimento momentâneo aparentemente natural pode ser um repositório de sentimentos, tendências, valores não-explícitos, individuais ou grupais. Se analisado sob um olhar mais profundo, esse acontecimento pode ajudar o professor a interpretar a realidade concreta, a explicar as próprias ações e a ampliar um conhecimento, ou a construir um novo, que venha a se tornar sua teoria própria.

É com base nesses entendimentos que Tripp (1993) defende o conceito de “incidente crítico” como um procedimento que favorece o desenvolvimento pessoal e profissional do professor ao lhe tornar explícito como ele aprende a ensinar o que ensina e por que o faz de determinada maneira.

Ainda segundo o mesmo autor, cada ocorrência é um incidente crítico em potencial, necessitando apenas ser analisada criticamente para assim ser considerada. Isso porque os incidentes são críticos na medida em que ensejam uma interpretação do seu significado, dando respostas a questões como: “o que aconteceu?”, “o que determinou cada acontecimento?”, “por que isso ocorreu?”, “o que poderia ser diferente ou modificado?”, “que julgamentos podem ser feitos?”.

Trata-se de uma análise que vai além da simples discussão sobre um fato particular, por exigir uma reflexão sobre algo com significado mais geral; constitui uma forte con-

tribuição à melhoria da prática docente, se aproveitada toda a riqueza que o incidente crítico contém.

Como exemplo de incidente crítico, apresentamos um episódio que ocorreu numa aula de Metodologia do Ensino Superior, com alunos de diferentes áreas de conhecimento. Nessa oportunidade, um grupo de alunos da área de Informática – os professores do dia – responsável por coordenar as atividades daquela aula, apresentava aos colegas as possibilidades de uso da informática na educação. Em vista disso, a aula aconteceu na própria Faculdade de Informática, em sala-laboratório com computadores suficientes para que os mais de quarenta alunos se acomodassem em duplas diante dos monitores, experimentando – alguns pela primeira vez – o uso da ferramenta *chat* em sala de aula.

A idéia do grupo coordenador era fazer com que os participantes, após assistirem a um vídeo com a palestra de uma especialista sobre a importância das novas tecnologias na educação, utilizassem o *chat* para discutir as principais idéias da palestrante, ao mesmo tempo em que se familiarizavam com as novidades oferecidas pela nova forma de interação em aula. Entretanto, assim que os equipamentos ficaram disponíveis para dar início à atividade, o que se viu foi algo – se não impossível, pelo menos inesperado: a maioria dos participantes, protegida pelo anonimato com a adoção de *nick names*, preferiu usar a oportunidade para brincar com os colegas a discutir a palestra, apesar de insistentes chamadas dos coordenadores do trabalho e de seus esforços para que a proposta inicial fosse desenvolvida a contento.

É importante salientar que nem todos participaram da brincadeira: alguns integrantes do grande grupo tentaram desenvolver a tarefa, mas logo desistiram. Outros, surpreendidos e até mesmo chocados com o que acontecia, preferiram se omitir a atender aos pedidos dos coordenadores, via *chat*. Por outro lado, a professora da turma procurou não interferir no processo, até ver esgotadas todas as chances de

sucesso do grupo encarregado da atividade em suas tentativas de reconduzir o trabalho. Somente após uns 40 minutos de “brincadeira”, as máquinas foram desligadas, e a turma foi solicitada a discutir o incidente. Nesse momento, por estarem todos ainda mobilizados pelo acontecimento, as manifestações não foram conclusivas: alguns diziam não ter entendido a proposta; outros alegaram não saber manejar adequadamente a ferramenta; outros, ainda, reclamaram veementemente da demora na reação do grupo coordenador (e, indiretamente, da professora), o qual deveria, desde logo ter “dado um basta à brincadeira”.

As considerações formuladas pelos pós-graduandos – docentes ou futuros docentes – em suas análises sobre o ocorrido na aula de Informática constituem um exemplo de como é possível, a partir da reflexão sobre a prática, ampliar o conhecimento profissional dos docentes para que possam melhorar a qualidade dos julgamentos e das decisões a serem tomadas em situações novas, marcadas pela instabilidade.

Apesar de a atividade estar centrada na utilização de novas tecnologias no ensino superior, a oportunidade criada pelo incidente crítico suscitou, além do previsto, uma série de reflexões sobre a autoridade do professor que se quer interacionista, o uso que o aluno pode (ou não) fazer da liberdade de aprender, os contratos – tácitos ou explícitos – que se estabelecem entre os participantes de uma situação de ensino, a (im)possibilidade de controle do professor de tudo o que acontece em sala de aula, a capacidade do profissional para lidar com o imprevisto e a identidade do aluno-mestre diante da turma sob sua responsabilidade.

O incidente crítico visto de uma maneira mais ampla

Assim como no exemplo apresentado, sabe-se que não existem soluções prontas para resolver de forma satisfatória as situações de conflito que podem ocorrer no cotidiano escolar. São situações para as quais não há uma única solu-

ção, até porque não existe uma causa única, mas que, nem por isso, prescindem da pronta resposta do professor, o qual, para agir com discernimento, deve ser capaz de formular juízos situacionais, apoiando-se em valores, concepções de ensino e esquemas mentais decorrentes de experiências já vividas. A qualidade dos juízos feitos pelo professor depende da qualidade da reflexão sobre a situação enfrentada, e tal reflexão exige um conhecimento profissional dinâmico, adquirido em relação ativa com a prática (DOMINGO, 1987).

É possível, a partir da reflexão sobre a prática, ampliar o conhecimento profissional dos docentes para que possam melhorar a qualidade dos julgamentos e das decisões a serem tomadas em situações novas e inesperadas. O que se deseja, nesse caso, é fortalecer o pensamento do professor, tornando-o mais consciente das variáveis intervenientes na ecologia da sala de aula, e não apresentar prescrições para solucionar os problemas da prática.

Daí a importância da análise do conjunto de causas que possam ter contribuído para a ocorrência do incidente, dos fins que orientam as decisões tomadas e, sobretudo, dos valores que subjazem aos julgamentos realizados. Só assim, conforme Domingo (1987, p.210), poderá ocorrer a passagem de uma perspectiva utilitária – em que o principal critério para a seleção e a avaliação das ações docentes é aquilo que “funciona rápido” – para uma perspectiva crítica, em que o professor, como investigador do seu próprio fazer, torna-se capaz de superar a dicotomia entre teoria e prática, integrando os conhecimentos teóricos e os saberes processuais que melhor se ajustam a cada situação.

Esse é, portanto, o processo que, segundo Perrenoud (1999), caracteriza a construção das competências do professor, uma vez que essas não se formam com a assimilação de conhecimentos, mas com a produção de disposições e de esquemas que mobilizam conhecimentos na situação, com discernimento e no momento adequado.

A oportunidade criada pelo incidente crítico tem potencial para suscitar uma série de reflexões sobre as questões surgidas na prática que podem, se bem conduzidas, “nutrir-se de teoria” (DEMO, 1998), em seminários e estudos orientados, para retornar à prática, agora como conhecimento prático enriquecido e reelaborado pela socialização das experiências, pela reflexão conjunta e pela reformulação conceitual que esta possibilita.

Nessa perspectiva, o incidente crítico passa a ser visto como uma oportunidade ímpar para a constituição do conhecimento profissional. Suas possibilidades podem ser exploradas tanto nos cursos de formação docente quanto pelos professores já em exercício, para os quais os contratempos surgidos em aula deixam de constituir fonte de embaraço ou de perturbação para se transformarem em referência privilegiada para a investigação de sua própria prática.

Referências

- BOURDIEU, P. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz, 1972.
- DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.
- DOMINGO, J.C. De estudante a profesor: socialización y aprendizaje en las enseñanzas. *Educación*, Madrid, (282), p. 203-231, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992.
- SNYDERS, G. *Pedagogia progressista*. Coimbra: Almedina, 1974.
- TRIPP, D. H. *Critical incidents in teaching: developing professional judgement*. London: Routledge, 1993.
- ZABALZA, M. *Diários de aula*. Porto: Porto Editora, 1994.

COMO MOBILIZAR O ALUNO PARA O APRENDER?

*O fundamento emocional
do racional é uma limitação? Não!
Ao contrário, é sua condição de
possibilidade.*

Humberto Maturana

A aula universitária como espaço de parceria

*Marlene Correro Grillo
Valderez Marina do Rosário Lima*

A representação mais tradicional de aula universitária é a que a descreve como um espaço limitado a quatro paredes onde ocorre a transmissão e a assimilação de conhecimentos formalizados. Em algumas oportunidades, têm lugar demonstrações, experimentos, projeções iniciadas pelo professor para que os alunos observem, discutam ou questionem. Trata-se de uma modalidade de ensino centrada no professor, no seu conhecimento e em suas experiências.

A diversidade de representações sobre a aula pode ainda fazer entendê-la como um lugar de aprendizagem do aluno, em que ele aprende a se expressar e a defender suas idéias, a discutir e a compartilhar; como um espaço de encontro permeado de expectativas, de afeto e de conflitos que, sem descuidar a aprendizagem do conteúdo, caracteriza a aprendizagem do humano; como um espaço de ensino e de aprendizagem onde professores e alunos são sujeitos, pois aprendem e ao mesmo tempo ensinam; como um espaço de comunidade que se abre para o contexto social e político, relacionando questões sociais e problemas do cotidiano com questões teóricas, tornando-se um espaço de aprendizagem da cidadania (GRILLO, 2006).

Seja a aula predominantemente centrada no professor ou na interação professor-aluno com o conhecimento, em qualquer dessas circunstâncias sempre ocorre um encontro. Gusdorf (1967) já escreveu que nenhum encontro é neutro e sempre é secretamente esperado. A experiência pedagógica

é sempre um encontro e, como tal, um desequilíbrio entre os que dela participam, podendo tornar-se um momento de parceria ou de resistência, dependendo da relação existente entre o projeto do professor e o do aluno (MEIRIEU, 2002).

A experiência pedagógica

Ao se preparar para a atividade pedagógica, o professor toma como ponto de partida o objeto do ensino e da aprendizagem, bem como o horizonte ao qual ele pretende chegar. Por já ter vivido experiências gnosiológicas, pedagógicas e didáticas, ele se autoriza a selecionar abordagens e procedimentos de ensino mesmo antes de se encontrar com os alunos. Entretanto, essa experiência prévia não significa que ele domine todas as dimensões e todos os recursos desse conhecimento para ensiná-lo. Por isso Freire e Shor (1986) afirmam que o professor sempre reaprende o material ao estudá-lo com os alunos. Articula conhecimento, projeto e objetivos: esse é o seu compromisso e o momento em que se revelam suas teorias pessoais e suas convicções.

No início, o professor não sabe se o aluno quer aprender o que foi programado para ensinar, nem se aceita os procedimentos que lhe estão sendo propostos, apesar de pessoalmente reconhecê-los como necessários. Entende-se então por que pode surgir um movimento de resistência do aluno, se o projeto do professor não for ao encontro do seu próprio projeto. A resistência é explicada por um princípio de protagonismo presente no ideário de todos nós, segundo o qual ninguém, nesse caso o professor, pode impor ao outro a aceitação de suas concepções; ninguém pode aprender pelo outro, ninguém pode agir no lugar do outro, ou seja, decidir pela liberdade do outro (MEIRIEU, 2002).

O professor que não reconhecer no aluno o direito a tal movimento realiza uma experiência pedagógica “à prova de alunos”, em que esses não têm espaço para manifestar suas idéias e expectativas. Assemelha-se à aplicação do “cur-

rículo de transferência” de que nos falam Freire e Shor (1986): uma forma autoritária de pensar o ensino que não leva em consideração a formação da autonomia e revela falta de confiança na capacidade dos alunos.

Uma interpretação apressada dessas afirmações poderia provocar questionamentos como: “o professor então só vai ensinar o que o aluno quer aprender?”. Ou, “como isso pode ser aceito, se o aluno não conhece os conteúdos que constituem a disciplina?”. Ou, ainda, “como se está postulando a aceitação pelo aluno do projeto do professor?”.

Apesar de esses questionamentos parecerem manifestar a impotência do professor diante da liberdade do aluno, essa suposta impotência, antes de ser uma limitação ou fragilidade, representa a verdadeira competência da experiência pedagógica: o professor que se reconhece como educador, com uma identidade profissional consolidada, é competente para fazer mediações entre o já conhecido pelo aluno e o novo, entre a continuidade e a inovação no ensino, entre a incerteza e a ousadia. Também se faz competente para tornar os saberes significativos e capazes de possibilitar ao aluno constituir-se como pessoa e como profissional. Reconhece-se com capacidade e com autonomia para tomar decisões, lidando responsavelmente com reformulações do estabelecido *a priori*, seja durante o ensino desse conteúdo, seja apresentando de formas inovadoras um mesmo tema para várias turmas que, embora estejam num mesmo nível, apresentam especificidades que as diferenciam. Essa atuação docente é a mediação pedagógica realizada com o aluno e o conhecimento objeto de ensino. Assim, é muito provável que a resistência do aluno ceda lugar à parceria.

O professor cria ferramentas e um espaço novo para que o aluno ocupe, por adesão deliberada, o seu próprio lugar nesse encontro pedagógico: o lugar de seu protagonismo. Essas ferramentas podem se apresentar sob a forma de reorganização, de revisão ou de validação de conteúdos, com base em novos estudos ou em pesquisas, de integração com acontecimentos científicos, tecnológicos ou políticos que de-

mandam o apoio da teoria estudada, a qual ilumina a prática e é melhor compreendida pelos alunos.

A mediação pedagógica e o diálogo

É freqüente o aluno, no início das aulas, mostrar-se desinteressado por não encontrar significado no que o professor se propõe a ensinar. No entanto, faz parte do processo educativo auxiliar o aluno a realizar sua formação por meio da aprendizagem de conteúdos originados em saberes retirados da totalidade da cultura produzida e acumulada pela humanidade. Tais saberes são identificados pelos responsáveis pela educação numa sociedade e em épocas determinadas como os mais adequados e necessários a um projeto específico, situado e datado, seja ele social, político, pedagógico, que repercute em concepções de cidadania, de profissão, de universidade. No cotidiano da ação educativa, encontram-se também saberes oriundos de práticas sociais e de diversas outras procedências, como as vividas no ambiente social e familiar.

Entretanto, como afirma Forquin (1993), a ciência do sábio, assim como a obra do escritor ou do artista e o pensamento do teórico não são diretamente comunicáveis ao aluno. A simples seleção dos saberes e recursos disponíveis na cultura num dado momento é insuficiente e inadequada; é necessária a mediação dos professores, a longa paciência de aprendizagens metódicas, a elaboração de saberes intermediários que são tanto imagens artificiais quanto aproximações provisórias, mas necessárias. Esses saberes sofrem uma série de recortes, adaptações, ampliações ou simplificações até chegarem a constituir o conhecimento acadêmico, o disciplinar, os conteúdos programáticos, disponíveis em programas e em livros didáticos. Faz-se necessário também torná-los assimiláveis, passíveis de compreensão e de aprendizagem pelo aluno, o que exige do professor a realização de uma versão didática desses saberes, ou seja, um trabalho cuidadoso de didatização, conforme explicam Chevallard (1985)

e Lopes (1997), respectivamente, em seus estudos sobre transposição didática e mediação didática.

É esse o grande desafio apresentado ao docente: converter o saber erudito e científico em conhecimento acadêmico e disciplinar, de modo a torná-lo significativo para o aluno. Requer a criação de atividades práticas que solicitem esses conhecimentos, tais como estudos de caso, solução de problemas, questionamentos, além da apresentação de exemplos e de analogias, sem reducionismos ou simplificações, mantendo fidelidade ao saber de referência. É preciso que nessa tarefa de mediação didática sejam criados pelo professor nexos entre os novos conhecimentos e o que o aluno já sabe. O movimento de mediação é favorecido pela relação dialógica que se instaura entre professor e alunos pelo encontro com o conhecimento.

O diálogo propicia aproximação e reflexão solidárias ao reunir docente e estudantes em torno do ato comum de aprender, o que facilita ao professor o conhecimento das experiências e das necessidades dos alunos. Por outro lado, a presença de cada um, com semelhanças, diferenças e no exercício do diálogo, estreita o caráter de mutualidade entre os participantes e fortalece o desejo de aprender, do despertar desse desejo como condição da realização do ensino. Conforme Moysés (1994), é insuficiente o professor reconhecer o assunto como relevante e significativo; é necessário também o reconhecimento pelo aluno. Assim ele estará em condições de se apropriar do conteúdo e reconstruí-lo. Essa é uma das muitas competências exigidas ao docente: mobilizar o empenho do aluno, na maioria das vezes um adolescente recém-saído do ensino médio, para realizar atividades cuja finalidade está muito distante de suas experiências prévias. A desconsideração desse movimento pode explicar a dispersão e o desinteresse do aluno.

Por isso Petitjean (1988) afirma que um programa de ensino só tem vitalidade pela maneira como é submetido ao processo de mediação didática pelo professor. É preciso que ele se responsabilize por fazer de tal programa uma realidade, que queira e saiba fazê-lo, mostrando ao aluno o significado e a

utilidade do que está sendo apresentado para ele aprender. Não é suficiente ainda o professor prescrever o que é necessário fazer; é preciso competência para avaliar essas prescrições e que esteja a par das questões concretas para as quais essas prescrições devem trazer soluções provisórias, mas necessárias.

Cabe ao professor desafiar o aluno a acolher o que lhe está sendo apresentado, mostrar-lhe o alcance do compromisso que ele está assumindo e seus impactos em seus projetos futuros. Compete-lhe tornar o encontro na aula universitária não uma obrigação enfadonha, em que o aluno “perde seu tempo”, colocando em segundo lugar outras prioridades, mas fazer com que ele se sinta convidado a participar espontaneamente da experiência, sem imposições nem constrangimentos. É um empreendimento que vale a pena se tentar e que, segundo Meirieu (2002), requer a coragem de começar, embora não haja uma regra definida para realizá-lo.

Referências

- CHEVALLARD, Yves. *La transformation didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage, 1985.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia*. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GRILLO, Marlene. Percursos da constituição da docência. In: ENRI-CONE, Delcia (Org.). *A docência no ensino superior*. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008
- GUSDORF, Georges. *Professor, para quê?* Lisboa: Livraria Moraes Editora, 1967.
- LOPES, A. R. C. Conhecimento escolar em Química – processo de mediação didática da ciência. *Química Nova*, São Paulo, n. 5, p. 563-566, set./out. 1997.
- MEIRIEU, Philippe. *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MOYSES, Lúcia. *O desafio de saber ensinar*. Campinas: Papirus, 1994.
- PETIJEAN, A. La transposition didactique en français. *Pratiques*, Paris, n. 97-98, p. 7-34, juin. 1998.

O contrato didático e a avaliação

*Ana Lúcia Souza de Freitas
Rosana Maria Gessinger*

Como mobilizar o aluno para o aprender? Esse é um questionamento implícito em grande parte do que professores manifestam como angústias oriundas do compromisso com a aprendizagem dos estudantes. Tal inquietação decorre da constatação de uma das conseqüências do ensino tradicional: a relação de heteronomia dos alunos com o conhecimento. Trata-se de perceber os prejuízos de um processo educativo cuja dinâmica, centrada no professor, reduz a ação do estudante em seu potencial de aprendizagem.

Preocupados com a aprovação, os alunos buscam corresponder às expectativas de cada professor e, freqüentemente, distanciam-se da aprendizagem. Na prática, a obtenção de nota como expectativa imediata altera a finalidade da avaliação. Conseqüentemente, as atividades desvinculadas da obtenção de nota não têm o devido reconhecimento de seu valor formativo. Desenvolve-se assim a cultura do “estudar para a prova” em detrimento da experiência do estudo como componente intrínseco da aprendizagem. Como alterar essa relação?

Na análise dessa questão, é preciso considerar que, em grande parte, o tipo de avaliação realizada condiciona as relações estabelecidas no processo de ensinar e de aprender. De igual modo, a alteração das práticas avaliativas requer a alteração das práticas de ensino. Sendo assim, a reflexão sobre a qualidade das relações estabelecidas com o conhecimento implica analisar o processo de ensino em suas concepções e práticas.

O questionamento acerca da mobilização dos alunos para o aprender está relacionado com o contrato didático estabelecido, de modo implícito ou explícito. Mas o que vem a ser o contrato didático? Para Chevallard (1985), consiste em um conjunto de regras, na maioria das vezes implícitas, presentes na relação didática que se estabelece entre os alunos, o saber e o professor. Embora o termo contrato, no sentido usual, remeta à idéia de regras consolidadas para assegurar a estabilidade, o contrato didático consiste numa negociação que inclui regras e compromissos assumidos deliberadamente. Tais regras são passíveis de mudanças, podendo ser revistas, modificadas ou até mesmo desaparecer, dando lugar a novas regras. O contrato didático tem, portanto, a função de gerenciar as relações entre os elementos constitutivos da relação didática, sem cristalizá-las em regras definitivas (JONNAERT e BORGHT, 2002).

Na relação didática, professor e alunos ocupam posições assimétricas em suas relações com o saber. O tipo de relação inicial dos alunos com o saber deverá se modificar gradativamente por conta das situações de ensino e de aprendizagem vivenciadas por eles e pelo professor. Segundo Jonnaert e Borght (2002, p.171), “é por uma série de regras do jogo estabelecidas pelo contrato didático que o aluno faz a trajetória da dependência em face do professor até sua autonomia em relação ao saber”. O contrato didático tem, portanto, um caráter dinâmico, na medida em que gera mudanças de relações com o saber, o que é a sua principal função.

O estabelecimento do contrato didático se dá num espaço de diálogo, sendo influenciado pelo contexto e pelas concepções de ensino, de aprendizagem, de ciência e de mundo dos envolvidos. Requer uma negociação em que as responsabilidades são compartilhadas, à medida que os alunos assumem-se cada vez mais como protagonistas do seu processo de aprendizagem. Para tanto, a explicitação do contrato é fundamental por proporcionar que os alunos com-

preendam os motivos para estudar determinado conteúdo ou desenvolver uma atividade.

A incapacidade de os alunos darem sentido à disciplina, aos saberes, aos valores e às atividades da mesma, aliada à expectativa por uma aplicação imediata do conhecimento, pode gerar desinteresse, indisciplina ou o estudo com a única finalidade de obter nota. Por outro lado, o comprometimento com o contrato didático produz o interesse pelo conteúdo e/ou pelas atividades propostas que, por sua vez, produzem o contrato didático.

Em toda a ação didática existe um contrato que, de modo implícito ou explícito, permeia as relações estabelecidas. O contrato didático tradicional naturalizou-se como inquestionável, fortalecendo relações de natureza bancária que, segundo Paulo Freire, reduzem as relações professor-aluno-conhecimento ao ato de “depositar”. Assim, nas relações de ensinar e de aprender, os alunos tornam-se meros “depositários” e os professores meros “depositantes”, de tal modo que

a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (...). No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens(...). Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 1987, p.58).

A heteronomia produzida pelas relações de natureza bancária se anuncia em alguns indícios, tais como: a cultura da passividade dos alunos; a falta de hábito de leitura; a escrita com pouca elaboração pessoal; a regulação das ações em função da obtenção de nota; a lógica da precedência da teoria à prática e a noção de professor como um facilitador. Esses componentes se configuram como obstáculos à assunção da co-responsabilidade no desenvolvimento do contrato didático e restringem possibilidades de desenvolvimento da autonomia dos sujeitos envolvidos.

O objetivo da reconstrução do contrato didático de modo a qualificar as relações com o conhecimento decorre da consciência dos limites de práticas educativas de natureza bancária e requer a proposição de procedimentos didáticos que promovam o desenvolvimento da autonomia dos alunos, em dois sentidos complementares: (1) uma maior responsabilização dos alunos por sua aprendizagem; (2) a assunção da autoformação como um importante componente de seu desenvolvimento profissional.

O ponto de partida de reconstrução do contrato didático tradicional é a problematização da participação dos alunos na dinâmica da aula e tem como finalidade enfatizar sua co-responsabilidade nos processos de ensinar e de aprender. Em contraposição à perspectiva tradicional, a perspectiva emancipatória compreende que professor e alunos são sujeitos de conhecimento e, embora tenham responsabilidades diferentes, ambos são aprendizes e têm participação ativa nessa relação que tem como base o diálogo.

O contrato didático caracteriza-se como um fortalecimento mútuo, mas não prescinde da diretividade da mediação docente. Não se trata do convencimento do professor e da aceitação passiva dos alunos, mas da possibilidade de que se vivencie positivamente a tensão entre a obrigatoriedade e a autonomia, baseados no comprometimento de ambos com o que foi estabelecido.

As ações do professor com relação aos procedimentos didáticos utilizados são sustentadas pelo contrato didático, já que existe uma intencionalidade na seleção ou na criação das estratégias a serem usadas nas atividades de ensino, visando promover a aprendizagem. Trata-se de uma opção intencional e fundamentada, e não de uma mera variação. Nesse processo, devem-se levar em conta os saberes que os alunos trazem para a situação de aprendizagem, sem esquecer que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2005, p. 47).

O início de cada semestre suscita expectativas entre professor e alunos, nem sempre convergentes. O gerenciamento das divergências e das tensões que delas decorrem orienta o estabelecimento do contrato didático, visto que, para que o mesmo possa ser efetivado, não basta o professor estar disposto a ensinar, mas é necessário os alunos estarem dispostos a aprender.

Para que haja o envolvimento de todos, ao iniciar as atividades letivas, é importante investir um tempo para firmar coletivamente os compromissos que serão assumidos pelos atores envolvidos, explicitando os motivos que levam a tal proposição. Estabelecer o contrato didático é, portanto, mais do que apresentar o plano e o cronograma aos alunos no primeiro dia de aula; é realizar uma negociação permanente na gestão da aula ao longo de todo o semestre. Essa atitude é fundamental para superar as práticas de educação bancária e avançar na direção de práticas emancipatórias.

Referências

- CHEVALLARD, Y. *La Transposition Didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- JONNAERT, P.; BORGHT, C. V. *Criar condições para aprender: o socioconstrutivismo na formação de professores*. Porto Alegre: Art-med, 2002.

COMO A AVALIAÇÃO PODE CONTRIBUIR PARA A APRENDIZAGEM?

Reconhecer-se como ignorante, no sentido da ausência de conhecimentos relevantes, é assumir uma identidade que se fundamenta na desvalorização de si como indivíduo e como sujeito social. Tem um sentido oposto à percepção de que todo o conhecimento é provisório e parcial, o que faz com que o desconhecimento ou a ignorância atue no sentido de ampliar o saber individual e/ou coletivo.

Maria Teresa Esteban

Dimensões conceituais e operacionais da avaliação

*Marlene Correro Grillo
Valderez Marina do Rosário Lima*

Apesar de muitos e rigorosos estudos sobre avaliação, não se tem conseguido reduzir a insatisfação de professores sobre a prática avaliativa. Talvez seja oportuno questionar se essa insatisfação se deve menos aos estudos teóricos sobre o tema do que à sua colocação em prática. A avaliação continua sendo ponto vulnerável exigindo, conseqüentemente, maiores reflexões. Essas, entretanto, não têm respondido às inquietações e aos dilemas dos professores.

Uma reflexão inicial remete para o entendimento da conjunção dos três grandes constituintes da ação pedagógica: ensino, aprendizagem e avaliação, o que leva a considerá-los como uma totalidade. Nessa perspectiva, o ensino é considerado como a organização de situações capazes de contribuir para a produção do conhecimento pelo aluno, a aprendizagem, como um processo de construção pelo aluno de significados próprios, mediante sínteses sobre o que ele vivencia e o que busca conhecer, e a avaliação, como um componente de diagnóstico e de reorientação do ensino e da aprendizagem pela compreensão da prática docente e da trajetória acadêmica do aluno.

Uma reflexão mais aprofundada traz à tona concepções, crenças e conhecimentos que traduzem modelos teóricos de homem e de sociedade, pois a prática pedagógica não ocorre num vazio a-histórico; antes, responde a uma proposta po-

lítico-pedagógica de educação. Os conteúdos constituintes de uma matriz curricular, apresentados num programa de ensino, são selecionados a partir de um projeto de homem concreto, coerente com o seu tempo, que responda às demandas da sociedade.

Os aspectos operacionais da avaliação, em consequência, exigem dos avaliadores crença nas concepções propostas num referencial teórico para uma ação avaliativa pertinente.

Nesse sentido, parece-nos não estarmos fugindo do tema se, após apresentarmos alguns princípios retirados de um referencial teórico-metodológico baseado na relação professor-aluno-conhecimento, trouxermos dilemas e questionamentos recolhidos nos diálogos com professores sobre suas práticas avaliativas, que reafirmam a interdependência ensino-aprendizagem-avaliação.

Princípios da Avaliação

a) A avaliação configura todo o cenário pedagógico e explicita a prática desenvolvida

A avaliação traduz um referencial teórico-metodológico, resultado de uma posição epistemológica assumida criticamente pelo docente, às vezes incorporada pelo senso comum, outras por experiências anteriores, ou mesmo herdada por imitação de um professor mais experiente. Independentemente do significado atribuído à avaliação pelo professor, ela condiciona os processos de ensino e de aprendizagem e, reciprocamente, a concepção de ensino e de aprendizagem determina a forma de avaliar. A famosa frase de Nóvoa (1997, p.30): “Diz-me como ensinas e dir-te-ei quem és e vice-versa” poderia aqui ser substituída por “Dize-me como avalias e eu te direi como ensinas”.

Os alunos, por seu turno, tendem a se ajustar à modalidade de avaliação do professor, a qual é representativa da ação docente desenvolvida. O aluno estudará apenas para a

prova se perceber ser essa a forma preferida pelo professor, uma perspectiva de produto, ou procurará apropriar-se do conteúdo analisado e debatido a cada aula, assumindo uma atitude participativa se o professor valorizar o processo de aprendizagem e buscar outras formas de avaliação além da prova. Mostra-se assim a força da avaliação no contexto educacional, em qualquer nível de ensino, capaz de gerar um currículo oculto que leva o aluno a se preparar conforme o professor ensina e principalmente avalia (GRILLO, 2003).

b) A avaliação está presente em toda ação pedagógica

A avaliação faz parte de toda ação pedagógica, a qual, por sua vez, realiza-se fundamentada em avaliações. Ao planejar sua aula, num processo pró-ativo, o professor estabelece um julgamento sobre o conteúdo a ser estudado e a forma de fazê-lo, sobre o aluno, sobre o tempo disponível, sobre os melhores procedimentos a partir de critérios de tempo, economia, adequação, entre outros. No desenvolvimento das aulas, numa fase interativa, estará avaliando concomitantemente à realização do ensino. Talvez faça alguns ajustes no planejado, se perceber necessidade. Uma avaliação ainda ocorrerá na fase pós-ativa, quando o professor, refletindo sobre a prática realizada, toma decisões, replaneja, modifica a forma de trabalhar e reinicia um novo ciclo de planejamento, execução e avaliação.

A avaliação é, pois, uma constante na ação educativa, entendida como base para a ação do professor e como fonte de informações sobre a aprendizagem que se está realizando. Embora se reconheça na avaliação a necessidade de informar sobre o desempenho do aluno, ela não se reduz a isso. Em qualquer momento do processo são necessárias informações claras sobre aspectos relevantes do objeto da avaliação, de forma que tais aspectos sejam compreendidos em suas causas. Esse esforço terá significado se gerar um diagnóstico que possibilite a tomada de consciência do pon-

to em que se encontra a aprendizagem do aluno e do que falta para chegar ao pretendido, encaminhando a realização de intervenções mediadoras do professor.

c) Ensinar, aprender e avaliar formam um contínuo em interação permanente

Ensinar, aprender e avaliar são fenômenos distintos, mas pertencentes a uma mesma atividade pedagógica, por isso a avaliação não pode ser tratada de forma isolada ou esporádica; pelo contrário, deve ser entendida como uma atividade rotineira e intrínseca à ação educativa.

O professor aprende com as aprendizagens dos alunos: a forma como eles compreendem ou não as explicações, a lógica dos seus acertos ou erros, o que não ficou claro e o que é preciso melhorar ou reformular; os alunos aprendem com os resultados da avaliação: compreendendo seus erros, buscando acertos, assumindo-se como protagonistas da sua aprendizagem. Para que tal ocorra, é necessário um clima de confiança entre professor e alunos, fundado num acordo de trabalho em parceria entre aqueles que se empenham realmente em aprender.

Assim, a avaliação deixa de ser um instrumento de controle e passa a ser um instrumento a serviço do aluno para diagnosticar e qualificar a aprendizagem, o que exige o entendimento de que ensinar, aprender e avaliar são momentos interligados em constante dinamismo. Como recurso a serviço da aprendizagem, a avaliação não exige interrupção do andamento normal da aula. Qualquer atividade habitual de aprendizagem pode ser avaliada: um estudo de texto, a análise de um filme, uma visita a um museu, uma discussão de um tema, desde que essas atividades sejam sustentadas por objetivos e critérios claros. Por que está sendo realizada e como será avaliada são indagações que devem acompanhar a atividade.

A avaliação é, pois, imprescindível à aprendizagem, porque aponta para revisão de programas, propõe novas in-

dações, mostra incompletudes e indica novos caminhos. Deve estar presente ao longo do processo, não podendo reduzir-se a um momento final de uma prática.

Ainda que tais princípios possam estar claros, a experiência de avaliação tem apresentado aos docentes questionamentos de natureza diversa, tais como os que seguem.

1. De que forma conciliar a avaliação como processo com a avaliação como produto? No momento da avaliação-produto, o professor não assume novos critérios?

A avaliação de processo e a avaliação de produto são instâncias distintas de um mesmo processo. Ambas são coerentes entre si em termos de objetivo geral – fornecer informações sobre a aprendizagem do aluno e auxiliar na reorientação do processo – mas diferenciam-se pelas funções que desempenham na prática avaliativa.

A função da avaliação de processo é fornecer ao aluno e, ao mesmo tempo, ao professor, evidências de como está sendo realizada a aprendizagem, o que precisa ser feito para melhorá-la, onde se constata lacunas, qual a lógica do aluno ao emitir uma resposta. Objetiva, também, diagnosticar e orientar a tomada de decisões durante a realização do ensino e da aprendizagem. Essas evidências têm repercussões ainda sobre as condições de ensino: que procedimentos estão sendo desenvolvidos pelo professor? São adaptados aos objetivos, aos conteúdos ou aos alunos?

A avaliação de processo busca também evidências que auxiliam na identificação de fragilidades em aprendizagens necessárias a novas aprendizagens, possibilita a reflexão sobre possíveis causas, orienta na reorganização do ensino, sugerindo ainda novas fontes de obtenção de dados.

No entanto, dependendo da modalidade de organização curricular, num determinado momento, exigências administrativas ou pedagógicas específicas do curso ou da disciplina e a própria lógica do processo exigem que se identi-

fique de forma mais ampla o estágio em que se encontra a aprendizagem do aluno, e que se tomem decisões sobre a sua promoção a níveis mais avançados ou se informe sobre a insuficiência de sua aprendizagem em relação aos objetivos propostos. Trata-se da avaliação de produto que tem uma função classificatória, objetiva o julgamento do rendimento do aluno ao final de uma determinada etapa – unidade, semestre, ano ou curso – segundo o aproveitamento expresso em graus, notas ou conceitos. Identifica, numa avaliação geral, o grau em que os resultados foram ou não alcançados. É aí que reside a diferença entre as duas modalidades da avaliação.

É um momento em que se *congela* o processo para um melhor conhecimento de um resultado final, mas que nem por isso deixa de ter continuidade. Há uma avaliação do produto sem que se invalide a função de diagnóstico da avaliação. Também na avaliação de produto ocorre a identificação de sucessos e de fragilidades na aprendizagem do aluno. De acordo com um sistema de promoção preestabelecido, o professor se vê na contingência de emitir um conceito ou uma nota final, mantendo coerência com os critérios que orientaram o ensino e a aprendizagem ao longo do processo.

O que confunde a compreensão da diferença entre as duas modalidades de avaliação é que há casos em que professores favoráveis à avaliação de processo omitem a comunicação do resultado ao aluno em tempo hábil, impedindo que ele participe da reorientação de sua aprendizagem, restringindo-se à apresentação de um resultado final obtido pela média de várias provas. Outros limitam-se à avaliação de produto e realizam uma única prova final, o que impede que o aluno conheça sua situação em relação à aprendizagem.

Há que se ter cuidado, ainda, para não se penalizar um aluno que, numa primeira avaliação, apresentou deficiências, mas posteriormente mostrou ter-se recuperado. Nesse sentido é que a avaliação é compreensiva. Se a aprendiza-

gem é cumulativa, igualmente deverá ser a avaliação. Cabe ao professor criar mecanismos em que o aluno possa revelar essa recuperação: atividades de avaliação mais abrangentes, verificações de conteúdos cumulativos, atividades específicas para recuperação são algumas recomendações sugeridas para evitar que se cometam injustiças numa promoção ou reprovação de alunos.

Entretanto, como a última decisão sobre as várias atividades que constituem as notas ou conceitos é sempre do professor, é necessário que ele se empenhe na expressão da aprendizagem do aluno de forma justa e responsável.

2. Como considerar o domínio afetivo na avaliação do rendimento? Deve-se atribuir nota a dimensões da área afetiva?

A atribuição de nota ou conceito a resultados da aprendizagem na área afetiva é uma questão bastante controversa e exige ser tratada com cautela. Sabe-se que todas as aprendizagens, sejam de natureza cognitiva, afetiva ou social, necessitam ser avaliadas pelo professor e seus resultados comunicados aos alunos através de expressões adequadas. Entretanto, nem todas essas aprendizagens são passíveis de tradução em nota ou conceito.

Há determinadas aprendizagens mais visíveis e concretas que permitem a identificação de aspectos considerados relevantes e a explicitação de critérios de desempenho esperado do aluno, como, por exemplo, propriedade de linguagem, explicação de um conceito, resolução de um problema matemático, realização de uma experiência em laboratório. Atribuir nota a testes, provas, produções de textos, desde que os critérios estejam claros, não é uma tarefa das mais difíceis. A questão toma corpo quando se pretende avaliar a área afetiva ou social. Como traduzir em nota ou conceito uma evidência de cooperação ou de responsabilidade?

Há uma forte inclinação entre os professores para considerarem, na atribuição de nota, comprometimento, inte-

resse ou participação em aula. Argumentam que a consideração desses aspectos é um fator motivacional que não pode ser desprezado. Porém, isso pode caracterizar uma avaliação determinada pela impressão que o aluno causa ao professor, mascarando os verdadeiros resultados. Assim o aluno tem sua nota aumentada por ser assíduo, pontual ou interessado.

No que diz respeito à assiduidade, por exemplo, o aluno tem amparo legal que lhe dá direito a um percentual de faltas. Se a ausência do aluno acarretar prejuízo à sua aprendizagem, ele compreenderá a importância de sua presença na aula. No caso da participação, é mais prudente que ela seja considerada como condição favorável à aprendizagem ou como um indicador de empenho e de interesse, porque os alunos nem sempre participam da mesma maneira. Há aqueles que falam muito, embora nem sempre tragam contribuições relevantes; outros, mais tímidos, contribuem menos e talvez estejam bastante presentes sem, no entanto, evidenciarem-no abertamente.

Um objetivo da aprendizagem pode, ainda, estar classificado ao mesmo tempo nas áreas afetiva e cognitiva, por conta da especificidade do curso ou da disciplina formadora de profissionais que exigem competências específicas, como Enfermagem, Psicologia, Serviço Social, estágios e disciplinas teórico-práticas.

Apresentam-se como exemplos situações em que o aluno precisa desempenhar-se adequadamente num trabalho comunitário, numa relação específica com os alunos, no atendimento a pacientes, numa atividade de estágio, entre outras. Nesse contexto, a atribuição de notas à participação, ao respeito ao outro, à solidariedade, ao saber escutar terá sentido, já que essas dimensões são, também, objeto da aprendizagem.

Diante da diversidade de situações, recomenda-se que, no caso do domínio cognitivo, os resultados sejam comuni-

cados isoladamente sem, no entanto, desconsiderar-se a necessidade de os alunos terem conhecimento das origens desses resultados. Em se tratando de disciplinas que conjugam mais de uma dimensão, como é o caso de avaliação de competências, o professor necessitará escolher uma forma de ajustar uma nota única a essas dimensões, atribuindo o conceito que melhor expresse o desempenho do aluno.

Aconselhamentos, recomendações realizadas oralmente ou observações escritas nos trabalhos dos alunos, *pequenos recados*, numa linguagem simples e informal podem resolver em parte este problema, desde que se minimize a idéia *contabilista* da avaliação segundo a qual o processo avaliativo deve ser sempre concluído com uma nota. O aluno também precisa entender a necessidade de sua participação, do seu comprometimento, do valor de leituras constantes e do comparecimento às aulas para sua formação, mesmo que isso *não valha nota*, para usar as palavras que estamos acostumados a ouvir.

3. O que traduz melhor o resultado da avaliação da aprendizagem: notas ou conceitos?

Notas e conceitos são formas de expressão de resultados da aprendizagem. No entanto, isoladamente, uma letra ou um numeral é apenas um símbolo convencional que reduz a comunicação e não expressa claramente resultados complexos.

Mais importante do que a forma pela qual o resultado é expresso, conceito ou nota, é o conteúdo que essa comunicação necessita veicular, o alcance dos objetivos pretendidos, informando sobre a aprendizagem do aluno. É, pois, indiferente a utilização de nota ou conceito, desde que comuniquem ao aluno o seu significado. Uma nota 6 ou um conceito C, como algumas vezes são encontrados, é apenas uma constatação, e a avaliação não se reduz a isso. Isoladamente, não explica ao aluno o que faltou nesses quatro pon-

tos relativamente ao 10 ou o que estaria incluído nas letras A e B, uma vez que o aluno recebeu um C; nesses casos, ao ser omitida ao aluno tal explicação, torna-se difícil a reorientação pelo aluno, o qual, por não compreender a origem da nota que lhe foi atribuída, exime-se de sua responsabilidade e passa a afirmar que o professor *lhe deu* tal nota.

Há professores que até mesmo somam conceitos e chegam a uma média arbitrária de letras, o que nunca é entendido pelo aluno. Não é diferente no caso da soma de numerais. Qualquer expressão de resultado necessita ter um sentido diagnóstico, indicar o que o aluno sabe e o que ele não sabe e assim possibilitar-lhe a reorientação da aprendizagem. O significado do diagnóstico da avaliação é semelhante ao diagnóstico realizado pelo médico, pelo engenheiro, pelo agrônomo ou por outro profissional para informar resultados aos interessados e recomendar procedimentos pertinentes à situação avaliada.

Pouco ou nada adiantaria dar continuidade ao ensino se nenhuma decisão fosse tomada pelo professor, pelo aluno, ou por ambos, a partir da análise dos resultados e preferentemente discutidos pelos dois. É um esforço no sentido de tornar a avaliação uma atividade que necessita ser compreendida também pelo aluno.

Há quem defenda a utilização de notas por entenderem que a auto-estima do aluno fica mais comprometida se ele receber um conceito B do que uma nota 7,5 ou 8. Afirmando que o conceito parece marcar mais o aluno do que a nota e que, quando é utilizada uma nota, o aluno suporta melhor até mesmo notas mais baixas. No entanto, em ambos os casos, a descrição qualitativa do desempenho e a explicitação da relação com critérios esperados podem ajudar na compreensão dos resultados.

Contudo, o mais importante, quando se trata dessa questão, é evitarem-se qualificações como *aluno conceito A*, *aluno conceito C*, ou ainda *aluno nota 10*, para que não cons-

tituam marcas definitivas na história da vida acadêmica dos alunos como bons ou maus estudantes, acompanhadas de sentimentos de êxito ou de fracasso; antes faça-se referência a tais situações, afirmando-se que *o aluno ainda não alcançou* ou *está em processo de*, pois os resultados decorrentes das avaliações têm muito reconhecimento na academia, no ambiente escolar, na sociedade e mesmo entre os alunos, influenciando na auto-estima e na auto-imagem.

4. Qual ou quais são os mais recomendados tipos de provas para avaliação da aprendizagem? Até que ponto é necessário diversificá-las?

O reconhecimento da avaliação como processo contínuo e cumulativo e a conseqüente recomendação de se utilizarem instrumentos variados não eliminam o questionamento freqüente dos professores sobre o melhor tipo de prova para a avaliação da aprendizagem. No entanto, esse é somente um entre os muitos instrumentos disponíveis aos docentes, os quais, ao conjugarem atividades diversificadas, têm condições de realizar uma avaliação mais ampla e mais abrangente.

Entre os vários procedimentos recomendados destacam-se:

- apresentação oral ou escrita de conclusões de seminários, resultado de trabalhos de campo, relatos de experiências, sínteses de leituras, participação em cinefórum;
- produções escritas como fichamento de leitura, resumos, resenhas e diários de aula;
- estudos de caso e de situações-problema;
- mapas conceituais.

Em qualquer uma dessas atividades desenvolvidas com finalidade avaliativa, o aluno deverá ser previamente comunicado sobre o objetivo da tarefa e os critérios de avaliação.

Em relação a provas, sejam objetivas ou dissertativas, de resposta curta ou longa, apresentam características que as tornam mais recomendadas para uma situação e menos

para outras. Dessa forma, não há um tipo superior a outro. Existem, sim, diferentes situações de aprendizagens que demandam, por sua vez, diferentes instrumentos para avaliá-las. A quantidade e o tipo de questões que constituem uma prova dependem dos objetivos e dos conteúdos, no entanto, é recomendável variar, pois cada uma exige uma modalidade diferente de raciocínio. Ao mesmo tempo, é necessário cautela para que não se transforme a prova num mostruário de tipos de questões.

No que se refere à preferência dos alunos por determinados instrumentos, parece não haver consenso. Alguns se manifestam favoráveis a trabalhos de caráter monográfico em substituição à prova; outros dividem-se entre provas tradicionais e provas que permitem consulta, as chamadas “provas de livro aberto”.

A despeito dessas considerações, o fundamental é que tanto a prova como as outras modalidades de avaliação referidas anteriormente sejam consideradas como um momento intrínseco ao processo de aprendizagem e não como algo externo, acompanhado de ansiedade e de componentes aversivos. Há necessidade de que estejam vinculadas aos processos de ensino e de aprendizagem. A ansiedade está relacionada ao fato de que muitas vezes a forma das questões ou trabalhos e até mesmo a abordagem do conteúdo constituem algo estranho para os alunos, embora não se recomende que a avaliação repita a mesma situação em que ocorreu o ensino. Além disso, é preciso que estejam claros para o professor e para os alunos os critérios de avaliação.

5. Como envolver toda a aula quando apenas um grupo é responsável pela apresentação de um trabalho? O que avaliar nessas ocasiões?

A participação de todos os alunos, numa determinada data, quando apenas um grupo é responsável pela apresentação de um trabalho, exige definição clara pelo professor

sobre o objetivo da atividade. O foco da avaliação deve estar voltado tanto para a aprendizagem do grande grupo quanto para a dos alunos apresentadores, chamados geralmente de “professores-do-dia”. O tipo de tarefa proposta para o pequeno grupo será também estendida em oportunidades subsequentes a outros subgrupos da aula. É uma experiência que todos, por sua vez, realizarão. Conseqüentemente é indispensável que todos sejam orientados a ouvir os colegas apresentadores e a respeitá-los, que participem e se comprometam com a aula e, o que é o mais importante, atribuam significado ao trabalho apresentado.

Não é raro que, nessas oportunidades, após a apresentação do trabalho, o grupo responsável se considere descomprometido e se aliene das demais atividades, considerando ter realizado “sua parte”, o que prejudica aprendizagens posteriores.

Uma experiência que se tem mostrado efetiva nessas situações é a proposição pelo professor de uma tarefa sucinta a partir de cada apresentação dos “professores-do-dia”, sobre o conteúdo desenvolvido, a qual deve ser entregue por escrito ao professor. Por que se recomenda que a tarefa seja sucinta? É pensando no professor que toda semana terá a leitura da produção dos alunos, por isso não deveria ser uma atividade exaustiva. Sugere-se uma atividade que, para ser realizada, exija a presença e a participação dos alunos. O grupo apresentador poderá ficar dispensado desse trabalho apenas no dia de sua apresentação.

Como sugestão de tarefa, podem ser solicitados ao grande grupo:

- a descrição resumida do conteúdo desenvolvido;
- o relacionamento desse conteúdo com algum aspecto já estudado ou com algum aspecto prático, ou outro qualquer, de acordo com a especificidade da disciplina;
- a apreciação sobre os trabalhos do grupo em termos de aproveitamento do tempo disponível, segurança no conteúdo ou na utilização de recursos tecnológicos;

– a entrega na data preestabelecida.

O processo se torna mais completo se a resposta dos alunos for entregue em duas vias, uma para o professor e outra para os apresentadores, “professores-do-dia” na aula subsequente à apresentação. Essa é uma atividade que possibilita o desenvolvimento do espírito crítico, da autoria, da responsabilidade, da colaboração, avalia a aprendizagem dos colegas e envolve a aula num processo de avaliação contínua e formativa.

6. É bastante freqüente a realização de seminários e outros tipos de trabalho em grupo, que são usados pelos professores como instrumentos de avaliação. Como deve ser feita a avaliação e atribuição de graus?

Os seminários e os trabalhos em grupo são procedimentos didáticos de grande utilidade pela ampla gama de aprendizagens cognitivas, afetivas, sociais que podem proporcionar. Há sempre um conteúdo cognitivo a ser estudado nessas práticas, constituindo o pano de fundo da atividade, a partir da qual se desenvolvem as aprendizagens. E isso ocorre num espaço de trabalho cooperativo que exige cumprimento de tarefas com responsabilidade e participação de cada um e de todos. É nesse momento que aflora a dificuldade do professor: o que avaliar, como avaliar, a que atribuir nota ou conceito?

Alguns docentes ensaiam a atribuição da mesma nota a todos os participantes de um mesmo grupo, já que trabalharam juntos. Mas, diante do questionamento se todos trabalharam igualmente, a possibilidade de nota única não se sustenta e não responde ao docente de forma satisfatória. Outros professores preferem não atribuir nota, mas entendem que, se o trabalho “não valer nota”, os alunos não se comprometem, havendo desinteresse e mesmo evasão da sala de aula.

A solução mais recomendada nesses casos é que, após a conclusão do trabalho, seja proposta alguma atividade como

uma produção textual, a resposta a uma questão integradora, a elaboração de afirmações sobre o conteúdo estudado, a formulação de novas questões que o estudo sugira, entre várias outras atividades que efetivamente necessitem da presença qualitativa do aluno para serem realizadas. Se os alunos forem previamente comunicados, é possível que não haja desinteresse nem ausências.

O professor poderá complementar a solicitação, estimulando a responsabilidade ao propor a cada aluno ou grupo uma ficha de auto-avaliação para ser realizada junto aos colegas de trabalho sobre:

- participação nas atividades preparatórias e nas discussões;
- contribuição com textos complementares;
- atendimento a aspectos estabelecidos pelo e no grupo como preparação de leituras, realização de tarefas, apresentação de questionamentos, de análise e de síntese, ou outras adequadas aos objetivos e às características do trabalho.

Outra sugestão, ainda, é o professor propor aos alunos o estabelecimento de relação de causa e efeito entre o resultado obtido no trabalho, que já teria sido avaliado e a efetiva participação do aluno. A essa atividade não se atribuiria nota; seria uma oportunidade de o aluno aprender a refletir sobre sua própria prática, através de um exercício de metacognição.

Recomendações

As respostas às questões dos professores não dirimem todas as suas dúvidas e as preocupações que surgem nas situações práticas. Essa afirmação, entretanto, antes de ser uma constatação desanimadora, reitera a aceitação da insuficiência do conhecimento exclusivamente teórico para orientar a ação docente, pois a instabilidade e o singular estão presentes nos acontecimentos que se sucedem no cotidiano da aula.

Tais questões podem ser paulatinamente respondidas pela ampliação do conhecimento originado na reflexão do professor sobre a prática apoiada na teoria que a sustenta, o que nos leva a valorizar a teoria nascida da prática real e identificada na experiência concreta. Trata-se de um conhecimento prático que não ocorre de imediato; demanda tempo para a realização de experiências docentes em diálogo com a reflexão e com estudos continuados.

Referências

GRILLO, Marlene. Por que falar ainda em avaliação. In: ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene (Org.). 2. ed. *Avaliação: uma discussão em aberto*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. São Paulo: Papirus, 1997.

Auto-avaliação como metacognição

*Marlene Correro Grillo
Rosana Maria Gessinger*

A auto-avaliação se insere na proposta de avaliação formativa que consiste numa prática contínua, realizada durante os processos de ensinar e de aprender, objetivando a melhoria da aprendizagem enquanto ela se realiza. Nesse sentido, o exercício da avaliação formativa configura-se como regulação permanente da aprendizagem, tanto pelo professor como pelo próprio aluno.

Como um procedimento da avaliação formativa, a auto-avaliação é bem mais do que a autocorreção de estudos independentes realizados pelo aluno e de atribuição por ele de notas e conceitos, ao comparar seus trabalhos com resultados apresentados pelo professor. Nessas circunstâncias, trata-se da avaliação de um produto, sem a consideração prévia do caminho percorrido pelo aluno, nem da lógica que justifica possíveis erros, o que contribuiria para a regulação da aprendizagem. É ainda bem mais do que a divisão da responsabilidade pela atribuição de nota ou conceito entre professor e aluno, se não resultar em orientações compartilhadas para análise, correção ou complementação pelo aluno da trajetória de sua aprendizagem (ANASTASIOU, 2003). Ela tem um caráter regulatório que se concretiza pela metacognição.

A metacognição consiste numa atitude reflexiva sobre os próprios processos mentais. É constituída por habilidades de manejo de si próprio – estratégias metacognitivas – tais como prestar atenção, esforçar-se para atribuir signifi-

cado e refletir. São organizadas pelo aluno na trajetória de sua aprendizagem e o ajudam a selecionar uma forma útil de se apropriar do conteúdo e, ao mesmo tempo, do processo pelo qual ele aprende.

O aluno, assim, tem consciência dos mecanismos de controle e de ajustes do processo de conhecer, bem como das estratégias cognitivas relacionadas, seja no planejamento de uma tarefa, quando ele se debruça sobre o que deve fazer, como saber o que sabe e o que não sabe, e como saber o que vai fazer; seja durante a realização, voltando-se para as questões sobre como está aprendendo, se tal procedimento está dando resultado ou com que outras aprendizagens pode relacioná-lo, ou no final, com a avaliação do quanto foi possível aprender, em que condições, e que ajustes são ainda necessários (GRILLO, 2003).

A auto-avaliação pode também ocorrer numa modalidade informal, a partir de comentários do professor sobre os trabalhos e atividades realizadas. Entretanto, considera-se que ela só terá uma verdadeira dimensão formativa ao tornar-se um procedimento sistemático integrado ao ensino e à aprendizagem. É provável até que muitas aprendizagens ocorram sem que se realize tal reflexão, mas é inegável que as mais substantivas são as que apresentam um maior grau de consciência. Portanto, a avaliação formativa tem na auto-avaliação um procedimento indissociável que exige, como requisito essencial, a metacognição.

As estratégias implicadas na metacognição, quais sejam: a organização dos procedimentos, o relacionamento com experiências e com expectativas e a explicitação de compromissos, constituem um *corpus* complexo que auxilia o aluno a compreender a auto-avaliação que realiza. Esta é constituída pela análise crítica do trabalho, pela compreensão dos erros cometidos e dos sucessos alcançados, pela comparação entre os resultados obtidos e os esperados e pela seleção de novas estratégias. Entretanto, essas práticas não

prescindem do empenho do professor, pois ele precisa promover a participação consciente e comprometida dos alunos e o estabelecimento de um clima favorável de reciprocidade e de relações interpessoais.

A auto-avaliação repercute na prática educativa, tornando mais exigente a mediação pedagógica. Além de intervenções mais freqüentes e rigorosas, exige-se ainda do professor a utilização de procedimentos diferentes dos que realiza no dia-a-dia: registro de observações e revisão mais freqüentes de tarefas, sugestão de complementações nas atividades discentes. A participação dos alunos auxilia o professor a confirmar, a rejeitar ou a reformular orientações que ele entende necessárias para ajustes ou avanços das aprendizagens.

Ainda que os docentes, ao manifestarem seu descontentamento com a prática avaliativa, reconheçam a importância da metacognição e da auto-avaliação, permanecem resistências não diretamente à avaliação formativa, mas às dificuldades operacionais dela decorrentes, tais como emprego de estratégias que recomendam avaliações contínuas e conseqüentes comunicações dos resultados. Outra dificuldade decorre de turmas numerosas e do volume de trabalhos propostos que exigem acompanhamentos, comunicação e intervenções. Como conseqüência, algumas vezes constata-se o uso inadequado da auto-avaliação, quando esta se reduz à atribuição pelo aluno de uma nota que irá compor o grau final, sem que tenha sido observado o processo de metacognição.

Uma prática docente que não leve em consideração tal processo fortalece uma visão reducionista da avaliação como simples atribuição de grau e reduz igualmente a possibilidade do desenvolvimento da consciência crítica do aluno, pois este realiza uma auto-avaliação dissociada do processo que a constitui. Nesse caso, não ocorreu a gestão do processo pelo aluno, nem a utilização de estratégias metacogniti-

vas. Houve apenas a atribuição de um grau a um resultado. Com isso, perde-se um dos aspectos ricos da auto-avaliação, que é o desenvolvimento do autoconhecimento e da autocrítica, apoiado na mediação do professor, que estabelece uma relação dialógica.

A auto-avaliação, como estratégia de reorientação da aprendizagem, exige clareza de objetivos e de critérios, tanto para o professor quanto para o aluno. Exige também análise dos resultados pelo professor, como mediador, e pelos alunos, como gestores do próprio processo de aprendizagem. Trata-se de uma proposta cuja realização demanda algum tempo, podendo mesmo ser iniciada aos poucos, mas merece ser empreendida quando se pretende qualificar o ensino e a aprendizagem.

Referências

- ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Org.). *Processos de ensino na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: UNIVILLE, 2003.
- GRILLO, M. Construção da avaliação: estratégias metacognitivas. In: ENRICONE, D.; GRILLO, M. (Org.). *Avaliação: uma discussão em aberto*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

E NA PRÁTICA, O QUE FAZER?

*O valor da teoria está na
possibilidade que ela nos dá de
sermos livres e criativos.*

Alícia Fernández

A pesquisa em sala de aula

*Valderez Marina do Rosário Lima
Marlene Correro Grillo*

A pesquisa em sala de aula é cada vez mais reconhecida como uma prática indissociável do ensino, devendo, por conseqüência, fazer parte tanto da formação do professor como da sua prática docente.

Essa modalidade de pesquisa pode e deve ser realizada pelo professor na sua própria aula. É acessível a todos, respeitadas as especificidades das áreas de conhecimento, das disciplinas e dos alunos. O êxito da mesma depende, em grande parte, da atitude do professor, vitalizando o ambiente da aula com o questionamento e com a reconstrução sistemática e permanente do conhecimento questionado, o que possibilita a vivência de uma prática devidamente teorizada, ou seja, de uma prática da qual emana uma teoria, que retorna à prática de forma modificada e fortalecida.

Escolher trabalhar com a pesquisa como princípio educativo não significa implantar na aula um projeto de pesquisa, em sua acepção clássica, mas prevê criar situações de ensino em que o aluno lide, sistematicamente, com alguns princípios inerentes ao ato de pesquisar, tais como o questionamento, a construção de argumentos, a produção escrita e o permanente diálogo entre situações do cotidiano e conteúdos escolares/acadêmicos.

O questionamento

Diferentes professores utilizam o questionamento com intenções diversas. Alguns utilizam as perguntas como for-

ma de dar continuidade ao assunto desenvolvido e, para que a exposição de idéias saia a contento, esperam por uma única resposta que o aluno precisa adivinhar qual é ou, simplesmente, não esperam e dão eles próprios a resposta. É, como diz Freire (FREIRE e FAUNDEZ, 1998), o uso burocrático do ato de perguntar com prazo e intenção para acontecer. Essa utilização não contempla invenção, reinvenção ou criatividade, mas apenas estimula o estudante a adaptar e a organizar respostas alicerçadas no que já lhe foi dito pelo professor.

O professor que utiliza pesquisa em sala de aula tem na pergunta um instrumento valioso para auxiliar o estudante em seu processo educativo. Os questionamentos constituem desafios que auxiliam o aluno a problematizar os significados que ele atribui ao conteúdo e a refletir sobre a fragilidade de verdades até então inquestionadas, contribuindo para que ele avance em direção à modificação e/ou ampliação de suas idéias. Isso exige a atenção permanente do professor para incentivar a atuação autônoma do aluno, a partir de vivências.

A pergunta assume um caráter decisivo quando se trata de desafiar o estudante, pois desencadeia o conflito cognitivo. Não importa se o desafio constitui uma atividade prática, uma reflexão conjunta para revisão de hipóteses ou a apresentação de uma situação para que o estudante estabeleça relações. O cerne desse desafio se localizará na pergunta.

Realmente só se aprende a ser perguntador vivendo em um ambiente no qual exista efetivamente espaço para perguntas, tornando-se um hábito incorporado no modo de ser e agir dos sujeitos. Só assim torna-se natural, por exemplo, examinar com cuidado as informações veiculadas pela mídia, seja no que refere ao conteúdo de uma notícia, seja no que diz respeito à veracidade das informações. Torna-se igualmente natural dissecar um discurso político, questionando-o. Da mesma forma, pode tornar-se cotidiano o con-

tínuo perguntar-se sobre as reais possibilidades que os sujeitos têm de, atuando em suas realidades locais, promover mudanças que concorram para melhorar a sua vida e a vida das outras pessoas daquela comunidade.

Demo (1998, p.8) também manifesta-se sobre essas questões e ressalta a importância de que, na educação pela pesquisa, seja levado em conta o desenvolvimento da qualidade política – e não só o desenvolvimento da qualidade formal – pois é naquela que se encontram as possibilidades de emancipação do sujeito. Para esse educador, o questionamento desempenha função de grande relevância, podendo ser considerado como “marca inicial do sujeito histórico”.

O questionamento é vital à construção de conhecimentos pelos alunos na medida em que as perguntas são úteis tanto à manifestação dos conhecimentos prévios quanto ao auxílio para a ampliação dos conceitos pelos estudantes. O indagar é de real importância, por possibilitar a construção de um referencial – que seria o permanente interrogar – e para uma leitura crítica dos acontecimentos que ocorrem em torno do sujeito, tendo em vista ser dessa perspectiva que ele poderá selecionar e hierarquizar informações, em última análise, fazer escolhas.

Em síntese, o ato de perguntar pode significar um potente instrumento de qualificação formal e política do processo educativo, quando o professor impregna a aula com um verdadeiro clima de diálogo, ouvindo e valorizando as falas dos estudantes, valendo-se da indagação, de modo a propiciar-lhes o reconhecimento de suas idéias iniciais, o enriquecimento de seus argumentos e a incorporação da pergunta como instrumento fundamental para a análise crítica dos acontecimentos de natureza cotidiana.

A argumentação

As informações sobre o processo da argumentação são abundantes e complexas, ao mesmo tempo em que são par-

cimoniosas aquelas referentes às razões pelas quais é importante argumentar com eficiência. O gênero oratório, que os antigos denominavam epidíctico, relacionava o discurso com um espetáculo e tinha na virtuosidade do orador seu ponto principal. Nesse tipo de discurso, não havia lugar para temas controversos e, por decorrência, não havia oposição às idéias apresentadas.

Majoritariamente, os professores organizam o processo de ensino privilegiando o estudo de fatos, conceitos e princípios já consolidados e pouco polêmicos. Nesse sentido, representamos o orador clássico do discurso epidíctico, pois, mesmo nos momentos em que temos possibilidades de apresentar polêmicas, nós as evitamos, preferindo o refúgio dos temas já consolidados. Mas precisa ser sempre assim?

O professor que escolhe o caminho da pesquisa em sala de aula se encontra entre aqueles que não se alinham a uma concepção de ciência pronta, acabada e indiscutível, tampouco a uma reprodução de valores que interessam apenas a uma determinada classe socioeconômica. Para esses professores faz mais sentido a idéia, trazida por Santos (2000), de conhecimento-emancipação: um conhecimento livre dos preconceitos do senso comum, ao mesmo tempo distanciado de uma concepção inacessível de ciência.

Garcia (1986), ao comentar o trabalho com a argumentação na escola e/ou na universidade, menciona que, às vezes, os professores solicitam aos alunos o desenvolvimento de argumentação em torno de alguma tese a ser defendida. Geralmente, acabam frustrados, pois os textos dos alunos não atendem às expectativas, tendo em vista a inconsistência dos argumentos. Segundo ele, quando sugerimos um tema ao aluno sem darmos pistas, sem auxiliarmos com sugestões, roteiros ou exemplos, o resultado é desalentador, pois eles não podem falar sobre o que ainda não têm em mente e, mesmo que eles conheçam as palavras e tenham

noções sobre a estrutura das frases, “palavras não criam idéias” (p.291).

Alguns aspectos são importantes para se trabalhar com a argumentação em aula. O primeiro refere-se ao fato de que o exercício de argumentar é fundamental para os alunos refazerem suas idéias com maior clareza e precisão, visando qualificá-las. Um segundo aspecto diz respeito à importância de o professor e os alunos perceberem a argumentação na perspectiva proposta por Santos (2000), como forma de auxiliar na construção do conhecimento-emancipação, coerente com o entendimento de qualificação política da educação. Um terceiro ponto a ressaltar refere-se à necessidade de existir em aula uma relação dialógica, possibilitando o debate sobre as premissas apresentadas. Por meio do diálogo, o professor cria situações para o aluno estruturar, oralmente ou por escrito, argumentos referentes aos conteúdos trabalhados em aula.

Por fim, é importante explicitar que a argumentação visa qualificar o aluno para defender uma determinada idéia ou para mostrar a compreensão sobre os conceitos formais trabalhados em aula. Ou seja, em termos de qualificação formal, argumentar é um modo de explicitar os conhecimentos construídos.

A produção escrita

Escrever é importante porque auxilia a pensar. Segundo Garcia (1986), somente escreve mal o estudante que nada tem a dizer, por não ter tido oportunidade de aprender a alinhar seus argumentos iniciais para, então, ampliá-los. Bernardo (2000) acrescenta ainda que, ao escrever, o estudante aprende a selecionar e ordenar dados, relacionar idéias e compreender mais profundamente uma determinada experiência que está analisando.

No contexto do educar pela pesquisa, a escrita representa a possibilidade de o educando aprender a posicionar-

se como autor, elaborando material próprio, ao mesmo tempo em que, mediante um diálogo crítico, aprende a reconstruir os textos já existentes. O domínio dos processos de leitura e escrita favorece a participação efetiva numa sociedade letrada como a nossa.

Na pesquisa como princípio educativo, o professor incentiva os alunos a escreverem, solicitando produções textuais que explicitem os conhecimentos iniciais e estruturarem aprendizagens realizadas. Tal prática objetiva a organização das idéias e o fortalecimento dos argumentos construídos. Para Bernardo (2000, p. 55), “escrever significa registrar os caminhos da reflexão”, tornando-se, portanto, atividade essencial no processo de aprendizagem.

À guisa de síntese, apresentam-se a seguir alguns pontos a serem considerados no trabalho com a escrita desenvolvido em aula.

O primeiro ponto diz respeito ao entendimento de que o exercício da escrita é fundamental na medida em que contribui para que os alunos rompam com o ciclo cópia/memorização e passem a reconstruir o conhecimento de modo criativo. Espera-se, portanto, que os professores comprometidos com o educar pela pesquisa apresentem propostas diferenciadas, evitando as solicitações de rotina que, conforme Rockell (1987, p.239), restringem-se à “formulação de listas, enunciados, e respostas a perguntas [...]”.

O segundo aspecto a mencionar é a necessidade de o professor compreender a construção de textos como processo e não como produto. O texto do aluno não pode ser encarado como mero instrumento para diagnosticar aprendizagens realizadas, mas precisa ser compreendido como um objeto de estudo cujo aprimoramento vai auxiliar na construção de aprendizagens.

O terceiro ponto diz respeito ao auxílio necessário ao aluno na produção textual. Geraldi (1993) argumenta que o professor, ao interagir com o texto do aluno, pode encontrar

lacunas a serem preenchidas, perceber motivações ou, ainda, solicitar ao estudante fundamentos de conceitos. O autor sugere, ainda, que a produção de um bom texto precisa contemplar cinco aspectos fundamentais, quais sejam: ter o que dizer, ter uma razão para dizer, ter para quem dizer, constituir-se como locutor enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz e, por fim, escolher estratégias para realizar os quatro aspectos anteriores.

O quarto aspecto a comentar relaciona-se à idéia de que a aula precisa ser um fórum de discussão dos textos produzidos. A leitura conjunta desse material, além de ser um momento de validação do texto escrito, funciona como uma oportunidade para construção de conhecimento emancipatório, conhecimento este consolidado na discussão coletiva dos argumentos apresentados. Do ponto de vista da qualificação formal, esses momentos de discussão coletiva dos textos produzidos são as oportunidades pontuadas por Landsmann (1995) para que o autor volte ao que já foi feito, modificando compreensões e melhorando o produto construído.

O cotidiano

Trabalhar os conteúdos conceituais, relacionando-os a diferentes vivências do cotidiano, é um princípio do educar pela pesquisa. Além de qualificar formalmente a educação, possibilita a qualificação política, na medida em que oportuniza a reflexão e a discussão sobre aspectos econômicos e sociais associados aos eventos abordados.

O processo educativo extrapola as informações sobre os conteúdos, impregnando a aprendizagem com reflexões e debates capazes de auxiliar no desvelamento de aspectos político-econômicos que estruturam nossa sociedade, sendo esse, portanto, um compromisso do educar pela pesquisa. Nessa perspectiva, há necessidade de que os alunos efetivamente se apropriem dos conhecimentos para terem condições de transformar a realidade.

Não trabalhar somente os conteúdos específicos da disciplina, mas problematizar outros aspectos relacionados aos mesmos, é uma possibilidade de superar a tendência de não refletir sobre a cotidianidade dentro da qual nos movimentamos. É importante que os professores estejam comprometidos com o exame permanente e crítico das ações que impregnam a vida cotidiana.

As atividades na sala de aula do educar pela pesquisa devem ser conduzidas de modo a privilegiar o diálogo entre conhecimento sistematizado e situações reais, vivenciadas pelos alunos fora da universidade, extraíndo da realidade oportunidades para que eles questionem, argumentem e escrevam. Partindo do estudo de situações cotidianas, o professor e os alunos realizam aprendizagens, motivando-se para aprender.

Considerações finais

A pesquisa em sala de aula é uma das opções capazes de dar conta de orientar os educandos em seus planos de vida e ao mesmo tempo consolidar valores de cidadania, qualificando, desse modo, o sujeito para viver na sociedade contemporânea.

Eleger a pesquisa como princípio educativo é, antes de tudo, comprometer-se com as premissas expostas ao longo do texto. Essa decisão decorre de uma série de escolhas que o professor realiza ao organizar a sua prática, mobilizado por suas crenças sobre o modo como os alunos aprendem. Nessa perspectiva, o professor cria espaços efetivos para que o aluno questione, argumente e escreva, entrelaçando conteúdos escolares e realidade, num processo que visa à realização de aprendizagem com qualidade formal e política.

Referências

- BERNARDO, G. *Educação pelo argumento*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- GARCIA, M. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- LANDSMANN, L. T. *Aprendizagem da língua escrita*. Processos evolutivos e implicações didáticas. São Paulo: Ática, 1995.
- ROCKELL, E. Os usos escolares da escrita. In: FERREIRO, E. ; PALACIOS, M. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- SANTOS, B. *A crítica da razão indolente*. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

Aula expositiva

Valderez Marina do Rosário Lima

A aula expositiva é, sem dúvida, o procedimento didático mais amplamente utilizado pelos professores. Sua estruturação, numa acepção tradicional, remonta ao final da Idade Média, quando o modelo educativo idealizado pelos jesuítas se transforma em referência pedagógica. Ao assumirem o controle da organização escolar, os jesuítas reorganizam a sistematização do saber ao mesmo tempo em que se tornam responsáveis por definir a dosagem de conhecimento adequada para cada nível de escolaridade. As modificações impostas ao processo educativo naquela ocasião originaram pelo menos três importantes conseqüências presentes nas instituições educacionais ainda hoje. São elas: a relação professor e alunos, a neutralidade do conhecimento e a disciplina.

O entendimento de que o professor é quem toma decisões sobre natureza e quantidade de conhecimento adequados aos alunos em cada etapa do processo educativo estabelece entre professor e alunos uma relação verticalizada, colocando o professor como detentor do saber e único responsável por sua transmissão ao aluno. Nesse sentido, os alunos são relegados a uma posição de subordinação em relação ao saber e ao professor.

A necessária sintonia entre saberes abordados e doutrina cristã incentiva a constituição de um conjunto de conhecimentos neutros, dissociado das culturas específicas de cada grupo, do mundo do trabalho e das lutas sociais. Desse contexto decorrem o caráter dogmático e a pretensão de neutralidade do conhecimento.

A disciplina, compreendida como ordem e obediência, decorre do modelo educacional jesuítico cuja gradativa construção de um arcabouço disciplinar tinha o objetivo de manter a ordem em sala de aula e modelar a moral dos estudantes (VARELA, 1994).

A origem da aula, anteriormente comentada, define seu caráter expositivo associado à Pedagogia Diretiva (BECKER, 2001), na qual o professor acredita no mito da transferência do conhecimento, ou seja, na possibilidade de o aluno aprender ao ouvir os ensinamentos escolhidos e organizados pelo professor.

Deve, então, a aula expositiva ser banida das estratégias do professor identificado com a Pedagogia Relacional? Qualquer procedimento didático é possível de ser utilizado pelo professor identificado com a Pedagogia Relacional, desde que seja ressignificado de modo a auxiliar no processo de construção de conceitos pelo sujeito aprendente. No caso específico da aula expositiva, é necessário deslocar o foco da exposição verbalística do professor para um autêntico diálogo envolvendo professor e alunos.

Aula expositiva dialogada

A aula expositiva dialogada inaugura um outro significado para a atuação do professor e do aluno ao instituir o diálogo como mediador do trabalho em sala de aula. Nesse sentido, o diálogo é utilizado como estratégia para o aluno confrontar suas idéias com os pensamentos de seus interlocutores (professor, colega, textos de referência, atividades práticas, etc.) num processo cujo objetivo é o de ampliar os conhecimentos que o estudante possui sobre o tema abordado.

Sem pretender fornecer um roteiro de trabalho, apresenta-se a seguir uma seqüência capaz de organizar a aula expositiva dialogada.

Momento 1 – **Explicitação de idéias**

O momento inicial da aula deve ser estruturado de modo a possibilitar aos estudantes a explicitação do conjunto de sentidos e representações que eles dispõem sobre o conteúdo a ser trabalhado. É preciso criar situações que valorizem as experiências dos alunos e promovam aproximações entre o conteúdo desenvolvido e a realidade, de modo a tornar a aprendizagem significativa.

Momento 2 – **Problematização**

O estudante precisa ser desafiado a questionar os sentidos e as representações expressos no momento anterior. Questões desafiadoras, situações-problema a serem solucionadas, atividades práticas que auxiliem a responder algumas questões levantadas e questionamentos das hipóteses apresentadas são estratégias a serem oferecidas aos estudantes, a fim de que eles possam perceber as lacunas existentes em suas idéias iniciais. Esse é o momento de oferecer ao aluno uma oportunidade para lidar com algo que ele não domina suficientemente, obrigando-o a envolver-se em um esforço de compreensão e de atuação. É necessário que o professor esteja atento para promover a ajuda adequada a essa ocasião, assessorando os alunos na superação das exigências e dos desafios (ONRUBIA, 1997).

Momento 3 – **Construção de argumentos**

Argumentar é reunir elementos para defender determinada idéia ou para demonstrar a compreensão efetuada sobre os conceitos formais trabalhados. A etapa anterior tem por finalidade fazer os alunos pensarem sobre suas conjecturas iniciais, ao mesmo tempo em que constroem novas idéias sobre o tema trabalhado. A organização dessas outras

idéias e a clareza ao expressá-las permitem perceber os novos argumentos construídos. A leitura de textos e o contato com outras fontes de informação são previstos para esse momento de aprofundamento e complementação da aprendizagem.

Momento 4 – **Sistematização da aprendizagem**

Neste último momento da seqüência de eventos que constituem a aula expositiva dialogada, é solicitada ao aluno a organização dos conhecimentos novos, que agora fazem parte de seu acervo cognitivo. Essa etapa deve conjugar oportunidades de o aluno comunicar suas aprendizagens de forma oral e por meio da produção de textos.

Referências

BECKER, F. *Educação e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ONRUBIA, J. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL. C. et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

VARELA, J. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, T. T. *O sujeito da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

A aula expositiva reinventada

Ana Lúcia Souza de Freitas

A aula expositiva traduz a noção mais comum acerca do ensino. Através da exposição, o professor verbaliza o que sabe aos alunos que não sabem e, portanto, devem escutar. Espera-se dessa relação que os alunos aprendam. A generalização desta modalidade de ensino tem conseqüências diversas e, portanto, não pode permanecer inquestionável quanto às suas vantagens e desvantagens, especialmente no que se refere à promoção da aprendizagem e da autonomia dos alunos.

Por outro lado, a aula expositiva também não é um procedimento didático a ser descartado. Ainda que seja este um procedimento predominantemente associado ao caráter verbalista que caracteriza a abordagem tradicional do ensino (MIZUKAMI, 1986), a alteração das relações professor-aluno-conhecimento não se dá pela simples substituição da aula expositiva por novas técnicas ou procedimentos didáticos. A aula expositiva, em si, pode assumir diferentes características e revelar seu potencial (trans)formador. Entre as referências a esse respeito, destaca-se a afirmação de Paulo Freire:

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno para o *movimento* de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos *can-sam*, não *dormem*. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (1996, p.96).

O autor enfatiza, sobretudo, a consciência da interação como um componente fundamental na transformação das

relações entre professor-aluno-conhecimento. A interação, como princípio, e a aula expositiva dialogada, como procedimento, já vêm sendo incorporadas na prática de muitos professores. Essa é uma avaliação possível através do trabalho de formação docente na PUCRS, bem como do trabalho de formação com os novos docentes. Em especial, o curso *Docência na Educação Superior da PUCRS* mobilizou o aprofundamento da seguinte questão: “que usos fazemos da aula expositiva?”¹

Diante desse questionamento, o diálogo de experiências e de saberes que delas decorrem permitiu vislumbrar, nas práticas atuais, elementos potencialmente mobilizadores da interação professor-aluno-conhecimento. Sem a pretensão de prescrever “uma boa aula expositiva”, a sistematização que segue apresenta aspectos a serem considerados para que possamos avançar, individual e coletivamente, em relação às possibilidades de transformação da aula expositiva num procedimento didático emancipatório.

O primeiro aspecto a ser considerado é a clareza do objetivo de trabalho não só por parte do professor, mas também no modo como ele o compartilha com a turma. Ao explicitar sua intenção, o professor pode mobilizar os alunos a perceberem o objetivo da aula como um desafio a ser assumido. É o caso, por exemplo, do professor que explicita sua expectativa de que o aluno possa “sair diferente do que entrou; sair com algo mais”; ou do professor que apresenta mais formalmente o objetivo do trabalho “perceber e compreender a diferença entre computação gráfica e processamento de imagens”; ou ainda aquele professor que, de modo mais

¹ Este foi o foco do trabalho realizado com a segunda turma do curso *A Docência na Educação Superior da PUCRS*. O trabalho contou com a contribuição voluntária de alguns colegas para tematizar a aula expositiva no encontro realizado dia dez de setembro de 2007, através da apresentação de pequenas aulas expositivas em diferentes áreas de conhecimento: Ticiano Ricardo Paludo – FAMECOS; Soraia Raupp Musse – FACIN, e André Ribeiro Reichert – FALE.

metafórico, diz que seu objetivo é o de ensinar a “escutar com os olhos”.

O segundo aspecto diz respeito à interação inicial, marcada pela intenção de dialogar com os interesses e a realidade dos alunos, buscando estabelecer uma aproximação, por meio da conversa informal, com suas experiências anteriores.

O terceiro refere-se à preocupação em estabelecer relações. Na aula de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), elucidou-se o valor da exposição que permite, instiga e orienta o aluno a fazer comparações para construir sua compreensão. Após apresentar a seqüência do alfabeto em libras, o professor utiliza o quadro de giz chamando a atenção de que: $P \neq H \neq K$. A seguir, refaz conjuntamente cada um dos sinais a fim de que sejam percebidas semelhanças e diferenças. Visivelmente o grupo se sente desafiado a “acertar” os gestos, observando atentamente as nuances que os distinguem.

O quarto centra-se no desafio à curiosidade. O desafio à curiosidade do aluno na dinâmica da aula expositiva ficou diferente na aula de computação gráfica. Diante do questionamento se as imagens apresentadas eram fotos reais ou computação gráfica, o grupo sentiu-se visivelmente desafiado no exercício de sua curiosidade. Igualmente a curiosidade foi instigada pelo fornecimento do endereço do site onde poderiam ser feitos vários testes de comparação/adivinhação entre imagens reais e de computação gráfica, incluindo a possibilidade de autocorreção. Trata-se de uma situação em que a informação não encerra o processo de conhecimento, mas, ao contrário, instiga a continuidade do estudo.

O quinto aspecto a ser considerado – e que merece destaque especial – é o exercício da pergunta. O ato de perguntar como ponto de partida do diálogo estabelecido entre professores e alunos fortalece a dimensão emancipatória na gestão da aula. A pergunta exercida não como um ato burocrático, mas como disposição à escuta. Como um exercício de escuta, o ato de perguntar é exercido de diferentes formas.

Perguntas do tipo: “Vocês acham que...?”; “Quem gosta...?”; “O que vocês preferem...?”; “Quem sabe me dizer...?” são reveladoras da intenção do professor em querer conhecer a experiência prévia dos alunos em relação ao tema em estudo.

O desdobramento da pergunta apresenta-se como uma alternativa para usufruir do potencial do ato de perguntar para a alteração da qualidade da interação professor-aluno-conhecimento. Através do desdobramento da pergunta, é possível não apenas conhecer as experiências anteriores dos alunos, mas também problematizar os saberes que delas decorrem. É o caso da aula que, partindo da pergunta “Quem gosta de música?”, a seqüência dos questionamentos realizados – “Quem compra CD?”; “Onde se vende CD atualmente?”; “Quem não compra faz o quê?”; “Por quê?” – contribuiu para problematizar a visão de que “o CD é caro”.

“Posso fazer uma pergunta?”. Essa, entre outras tantas questões originadas da curiosidade dos alunos, também revela o potencial formativo da pergunta ao configurar-se como uma “porta de entrada” para a explicação do professor. A exposição feita a partir do questionamento do aluno, ou seja, apresentada como resposta à sua curiosidade, altera a qualidade das relações professor-aluno-conhecimento, visto que, dessa forma, o conhecimento teórico se torna uma informação desejável, adquirindo sentido e significado na relação professor-aluno.

A pergunta também tem relevância quando expressa a preocupação do professor em relacionar o tema em estudo com aplicações práticas: “Quem imagina uma aplicação para isso?”; “Que outras aplicações você citaria?”. Enfim, o exercício da pergunta é potencialmente (trans)formador das relações professor-aluno-conhecimento. Perguntar, perguntar-se, dispor-se à pergunta, entre outras, são possibilidades da interação no ato de perguntar que merecem exercício e reflexão.

Por fim, o sexto aspecto a ser levado em conta é a auto-avaliação. Sair da passividade é o grande desafio de uma aula expositiva reinventada. Nesse sentido, sentir-se aprendendo é um elemento importante para significar a relação professor-aluno-conhecimento diante desse procedimento didático. Na aula de LIBRAS, a auto-avaliação foi proporcionada através de uma atividade lúdica. O jogo do bingo realizado ao final da aula rompeu com o caráter expositivo e propiciou um momento informal de auto-avaliação. Através da brincadeira, cada um deu-se conta do que conseguiu aprender na exposição inicial. Além disso, o jogo também mobilizou a curiosidade para querer aprender mais. Dessa experiência, fica também o desafio de pensar possibilidades de a aula expositiva associar-se a outros procedimentos didáticos.

Aprofundar teórica e praticamente a compreensão de cada um dos aspectos aqui destacados é um desafio à continuidade do trabalho de formação. A partilha da intenção, a interação inicial, o estabelecimento de relações, o desafio à curiosidade, o exercício da pergunta e a auto-avaliação são relevantes contribuições para a (trans)formação das relações professor-aluno-conhecimento. Todavia, é importante considerar não apenas cada um dos aspectos, mas também as relações entre eles e o que juntos significam no que se refere às possibilidades de reinvenção da aula expositiva.

A reflexão atual consiste num ponto de partida, visto que a experiência vivida em cada sala de aula é significativamente maior do que nossa capacidade de sistematizá-la. Tomar a própria prática como objeto de investigação decorre da consciência de nossa incompletude, bem como da convicção acerca da fertilidade de nossa formação e transformação permanentes, fundada na reflexão sobre a prática. De fato, “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador na prática e

na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p.58). A aula expositiva reinventada é, pois, um convite a novas autorias para realizar o potencial vislumbrado na transformação da aula de graduação em um procedimento didático emancipatório.

Referências

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: As Abordagens do Processo*. São Paulo: EPU, 1986.

Atividades em grupo

Rosana Maria Gessinger

A interação entre alunos desempenha um papel importante no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Interagir com os colegas em uma atividade compartilhada possibilita desenvolver capacidades como dialogar, argumentar, explicitar as próprias idéias, compreender as idéias dos outros, conviver com as diferenças, questionar, refletir, entre outras.

Trabalhos realizados em grupo são uma oportunidade de promover a interação entre os alunos. Além disso, possibilitam romper com o ensino baseado na exposição de conteúdos por parte do professor e abrem espaço para que o aluno assuma o papel de protagonista do seu processo de aprendizagem, desenvolvendo assim a sua autonomia.

Os grupos podem ser organizados em torno de uma tarefa única ou em torno de tarefas diversificadas. Dependendo dos objetivos do professor ou das especificidades dos conteúdos, o momento de socialização das atividades realizadas pelos grupos se torna mais rico se forem propostas atividades diversificadas. Nesse caso, há diferentes leituras de uma mesma situação, o que contribui para um maior envolvimento dos alunos.

Embora sejam características fundamentais de um trabalho em grupo, a interação e a cooperação entre os pares não se dá de forma espontânea. O fato de os alunos estarem sentados próximos, formando pequenos grupos, não significa que estejam em interação. Pode ser apenas uma forma de organização do espaço físico da sala de aula. A atitude de

interagir não se dá unicamente pela disposição dos alunos na sala de aula, mas é propiciada pelo tipo de atividade que é proposta e pela atitude do educador que promove esta interação.

O mesmo ocorre com a cooperação. Nem todo tipo de atividade em grupo contribui para que haja a cooperação. Dependendo do que é proposto, diferentes níveis de envolvimento do aluno no grupo são possíveis. Um dos níveis ocorre quando não existe colaboração entre os participantes e a única preocupação é cumprir a sua parte na tarefa. Outro nível é caracterizado por tentativas de ajudar o outro, enquanto faz a sua parte na tarefa. Um nível mais elevado ocorre quando a cooperação passa a ser o objetivo da própria tarefa. Ao propor atividades em grupo, espera-se que os alunos avancem para níveis mais elevados de participação, engajando-se em torno de um objetivo comum e atuando de forma cooperativa.

Ao optar por trabalhar em grupo, é importante que o professor tenha clareza dos motivos que o levaram a fazer tal opção. Os objetivos do trabalho, as diversas etapas do mesmo e o papel de cada um dos participantes precisam estar claros, também para os alunos, para que possam encaminhar o processo que será acompanhado pelo professor em cada uma de suas etapas.

A avaliação, entendida em sua função de diagnóstico e de reorientação do processo de ensino e de aprendizagem, acompanha a atividade em todos os momentos e não apenas ao final. Através da observação, do diálogo e da utilização de instrumentos adequados, o professor poderá identificar se os objetivos estão sendo alcançados ou se é preciso reorganizar a atividade para que isso ocorra. Além disso, através da avaliação, o professor desempenha um papel fundamental, que é o de auxiliar o aluno a reconhecer seus avanços, suas possibilidades e suas dificuldades, para que possa reorganizar seu processo de aprendizagem.

O diálogo, a observação direta e os diversos materiais produzidos pelos alunos, tais como textos, relatórios, registro das atividades, sínteses, conclusões, entre outros, são instrumentos de coleta de informações que poderão ser úteis para o professor. Essas, além de servirem de base para reorientar o processo de ensino e de aprendizagem, podem servir para compor uma nota. Para isso, é importante que os critérios utilizados pelo professor estejam claros e adequados aos objetivos da atividade no que se refere a conhecimentos, habilidades e competências. Alguns critérios que podem ser utilizados são: clareza e coerência na apresentação do trabalho, relevância dos assuntos abordados, clareza do material escrito, domínio do conteúdo, participação do grupo durante a apresentação, entre outros.

A seguir são apresentadas algumas atividades que visam favorecer a aquisição/construção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades a partir da relação interpessoal. Não se trata de receitas a serem seguidas, mas de idéias que poderão ser adaptadas e/ou recriadas pelo professor de acordo com a sua realidade.

Agrupamento Integrado

Caracteriza-se pela participação dos alunos na discussão de um determinado tema ou na resolução de um problema comum. Tem por objetivo favorecer o intercâmbio de idéias, a interação entre os membros de um grupo e a cooperação. Permite aprofundar o estudo de um determinado tema, desenvolver o pensamento crítico e reflexivo, a autonomia, o senso de responsabilidade e a capacidade de expressar idéias.

A atividade pode ser desenvolvida em três momentos:

1º momento: a turma é dividida em grupos e cada componente do grupo recebe um número ou uma ficha de cores diferentes. Cada grupo estuda o tema ou discute a questão proposta. Todos fazem registros escritos do que está sendo discutido.

2º momento: os alunos que têm o mesmo número ou a ficha de mesma cor formam novos grupos. Cada aluno relata o que foi discutido no grupo, apontando as conclusões ou soluções encontradas. Pode ser feita uma síntese por escrito do que foi discutido.

3º momento: é realizada uma assembléia, na qual poderá ser realizada uma avaliação geral do trabalho, um relatório ou uma síntese geral do que foi tratado, questionamento complementar ao professor e/ou comentários finais.

Agrupamento progressivo

Trata-se de outra possibilidade de envolver os alunos na discussão de um tema ou na solução de um problema, visando contemplar os mesmos objetivos da atividade anterior. A atividade pode ser desenvolvida em 4 momentos:

1º momento: formam-se duplas ou pequenos grupos para estudar ou debater um determinado tema durante um tempo previsto. Esse momento pode ser precedido por um estudo individual.

2º momento: os grupos se juntam, dois a dois, formando grupos maiores, para aprofundar a discussão anterior, chegando a uma síntese.

3º momento: os grupos se juntam novamente dois a dois, para uma nova síntese.

4º momento: é realizada uma assembléia, na qual poderá ser realizada uma avaliação geral, um relatório ou uma síntese geral do que foi tratado, questionamento complementar ao professor e/ou comentários finais.

Agrupamento regressivo

O processo se dá de forma inversa ao anterior. No início é realizada uma assembléia geral, quando é apresentado o tema ou a questão para o estudo. No segundo momento, o grande grupo se divide em dois grupos para estudar ou discutir o

tema proposto. No terceiro momento, cada grupo se divide em dois novos grupos, para aprofundar o estudo ou a discussão. São feitas novas subdivisões e a atividade pode encerrar-se com uma tarefa individual ou em pequenos grupos.

Grupo de questionamentos

Caracteriza-se pela participação de todos os alunos no estudo ou aprofundamento de um determinado tema. Tem por objetivo ampliar o conhecimento sobre algum tema, favorecer o intercâmbio de idéias e a interação entre os membros de um grupo. Permite desenvolver o pensamento crítico e reflexivo, o questionamento, a autonomia e a capacidade de expressar idéias.

A atividade pode ser desenvolvida nos seguintes momentos:

1º momento: apresentação do tema ou do problema a ser estudado.

2º momento: estudo individualizado do tema ou do problema.

3º momento: formação livre de pequenos grupos, com um número par de participantes, que recebe uma série de questões e/ou perguntas a serem discutidas e/ou respondidas pelo grupo.

4º momento: os pequenos grupos, dois a dois, trocam a metade de seus participantes. O professor propõe novas perguntas e/ou questões para cada novo grupo, para que possam aprofundar o estudo.

5º momento: é realizado o fechamento do trabalho, podendo ser realizada a apresentação das conclusões de cada grupo. Também pode ser solicitada uma síntese das conclusões por escrito.

Outra possibilidade: a turma é dividida em grupos. Cada grupo tem um tempo determinado para elaborar questões relativas a um tema, que serão encaminhadas posteriormente ao outro grupo, que terá um tempo definido para

estudá-las e respondê-las por escrito. Num momento posterior é estabelecido um tempo, e um segundo grupo estuda as mesmas questões, analisa as respostas do primeiro grupo, corrige o que considera errado, completa, amplia as respostas e passa essas perguntas para um próximo grupo. A atividade segue até que pelo menos quatro grupos estudem as respostas formuladas. Após, as questões voltam ao grupo que as formulou, e esse grupo deverá analisar as respostas recebidas, dar a sua resposta e encaminhá-la para o plenário.

Grupos de oposição

Consiste em analisar um determinado tema sob diferentes ângulos. Tem por objetivos desenvolver a capacidade de argumentar, dialogar, confrontar idéias e diferentes pontos de vista, ampliar a visão sobre determinado tema. Visa, também, promover a compreensão do outro, de suas idéias, pensamentos e sentimentos, através do convívio com as diferenças.

O procedimento oportuniza à pessoa que demonstra rigidez de atitudes, uma nova visão do problema, pois no momento em que defende o ponto de vista contrário ao seu, ela terá de pensar como o outro, analisando e verbalizando um ponto de vista que não é o seu. Trata-se de uma possibilidade de ver a realidade de um ângulo diferente do seu.

A atividade pode ser desenvolvida nos seguintes momentos:

1º momento: inicialmente é feito um levantamento de temas controversos e um deles é escolhido para ser debatido.

2º momento: formam-se grupos contrários e favoráveis ao tema em questão. Cada grupo debate o tema durante um determinado tempo, encontrando argumentos para defender seu ponto de vista.

3º momento: cada grupo terá um tempo limitado para apresentar, ao grande grupo, argumentos para defender o seu

ponto de vista. Feitas as apresentações, cada grupo poderá fazer questionamentos ao outro, que terá um tempo para responder.

4º momento: é realizada uma assembléia geral para analisar e discutir o que foi apresentado pelos grupos e é realizada uma síntese geral do que foi apresentado.

Produção compartilhada

Consiste em dar novas formas a idéias mediante a análise e a reorganização (síntese) de um texto estudado. Tem por objetivo desenvolver a capacidade de trabalhar de forma cooperativa e de produzir coletivamente novos conhecimentos.

Pode ser desenvolvida em três momentos:

1º momento (atividade individual): cada aluno registra, resumidamente, em fichas, as idéias importantes e questões que o texto apresenta ou sugere (registrar uma única idéia ou questão por ficha). A seguir, agrupa suas fichas por assunto – as que contêm idéias e as que contêm questões.

2º momento (atividade em pequenos grupos): os participantes dos grupos discutem suas idéias e decidem sobre a melhor ordenação para constituir a comunicação grupal. Cada grupo escolhe seu relator, que fará a comunicação oralmente. Pode ser solicitada uma cópia por escrito do trabalho.

3º momento (atividade no grande grupo): cada relator faz a apresentação oral para o grande grupo.

4º momento: é realizada uma apreciação final do trabalho, apresentando-se comentários, sugestões e novos encaminhamentos.

Seminário inter-relacionado

Consiste em estudar sob diferentes enfoques um mesmo texto, um capítulo de livro ou mesmo um livro, ou outra

situação apresentada num filme, num jornal, entre outros. Embora o tema seja o mesmo, cada grupo irá abordá-lo com uma função específica.

A partir da seleção do material pelo professor, os alunos são organizados em quatro grupos, que recebem uma tarefa específica, claramente explicitada, de preferência por escrito. Em caso de turmas numerosas, poderá haver mais de um grupo de cada tarefa. Dependendo da amplitude do conteúdo, a tarefa pode ser antecipada, solicitando-se uma preparação extraclasse, como, por exemplo, a leitura do texto.

Grupo 1: Identificação

Os alunos estudam o texto e identificam idéias principais, argumentos-chave, questões que não estão claras e que gostariam de aprofundar, o que é novidade, assertivas das quais discorda, entre outros. Podem ainda assumir uma posição crítica favorável ou contrária, total ou parcial em relação a idéias contidas no texto, apresentando argumentos para sustentar a posição assumida. Ficam encarregados de apresentar ao final as conclusões da análise realizada.

Grupo 2: Relacionamento

Os alunos estudam o texto e se detêm em relacionar as idéias do autor com estudos já realizados na própria disciplina ou em outras, encaminhando um retorno ao já aprendido, agora com maior significado. A apresentação final da tarefa deste grupo pode assumir a forma de um esquema identificando as relações estabelecidas no estudo realizado.

Grupo 3: Exemplificação

Os alunos estudam o texto e trazem exemplos da experiência pessoal, que expliquem a teoria estudada, relacionando, dessa forma, teoria e prática. É importante que os exemplos sejam relevantes e mantenham uma estreita relação com o texto estudado. A tarefa conclui com a apresentação dos exemplos.

Grupo 4: Síntese

A tarefa do grupo de síntese é diferenciada, pois depende também das apresentações dos grupos. Consiste em fazer uma síntese conclusiva das apresentações anteriores. Assim como os demais, inicialmente estuda o texto, analisa-o e discute-o com os colegas do próprio grupo. Além disso, é recomendável que seja distribuído para os demais grupos, para conhecimento prévio do que será apresentado, ainda que de maneira informal. O professor poderá prever um intervalo após a apresentação do terceiro grupo, para que seja organizada a apresentação da síntese.

Obras consultadas

ANASTASIOU, Léa das Graças; ALVES, Leonir Pessate. (Org.). *Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: UNIVILLE, 2003.

ANDREOLA, B. A. *Dinâmica de grupo: jogo da vida e didática do futuro*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1977.

Diário de aula

Ana Lúcia Souza de Freitas

A reconstrução das relações tradicionalmente exercidas entre professores, alunos e conhecimento requer o estabelecimento de novos contratos didáticos, apoiados em novos procedimentos. O diário de aula é um procedimento privilegiado para operacionalizar a intencionalidade pedagógica de um contrato didático emancipatório.

Numa perspectiva emancipatória, compreende-se que professores e alunos estão mutuamente implicados nos processos de ensinar e de aprender. A consciência de tal reciprocidade, viabilizando-se no próprio percurso de formação e de transformação permanente, fortalece as relações de ensinar e de aprender na perspectiva da construção da autonomia.

A autonomia, considerada a partir da visão freireana, diz respeito ao paradoxo autonomia/dependência, em que

ser autônomo é ter a capacidade de assumir esta dependência radical derivada de nossa finitude, estando assim livres para deixar cair as barreiras que não permitem que os outros sejam outros e não um espelho de nós mesmos (MACHADO, 2008).

O diário de aula contribui para o desenvolvimento da autonomia de professores e alunos, visto que, através do diário, a experiência do ato de registrar é exercida – como testemunha Paulo Freire – como um apoio à teorização da prática (FREITAS, 2008). A experiência com o diário de aula contribui igualmente para a promoção da autoria de pensamento. Segundo FERNÁNDEZ (2001, p.91), a autoria de pensamento é um importante componente da construção da au-

tonomia, visto que: “A autoria de pensamento é condição para a autonomia da pessoa e, por sua vez, a autonomia favorece a autoria de pensar. À medida que alguém se torna autor, poderá conseguir o mínimo de autonomia”.

Inserido no âmbito de um contrato didático emancipatório, o diário de aula deixa de ser uma simples técnica a ser aplicada, constituindo-se num procedimento didático que desafia professor e alunos a assumirem o compromisso com a qualidade de sua participação no processo de conhecimento do qual ambos fazem parte, tanto ao aprender quanto ao ensinar.

A proposição do diário de aula em seus fundamentos e princípios

A proposição do diário de aula como procedimento didático tem como referência a contribuição de Zabalza (2004) acerca dos diários como instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Para o autor, “tanto escrever sobre o que fazemos como ler sobre o que fizemos nos permite alcançar uma certa distância da ação e ver as coisas e a nós mesmos em perspectiva” (p.136). Dada sua importância, Zabalza sugere o uso do diário no trabalho de formação inicial de educadores como alternativa para disseminar tal prática na experiência docente. Considera ser esta uma importante contribuição para o fortalecimento dos educadores diante dos dilemas que enfrentam cotidianamente.

No contexto da formação inicial, o diário de aula desafia professores e alunos à recriação de suas relações com o conhecimento, especialmente no que se refere às condições de heteronomia produzidas pela abordagem tradicional do ensino (MIZUKAMI, 1986). Entre outros, alguns indícios são reveladores de tais relações: a cultura da passividade dos alunos; a falta de hábito de leitura; a escrita com pouca elaboração pessoal; a regulação das ações em função da obtenção de nota; a lógica da precedência da teoria à prática e a

noção de professor como um facilitador. Esses componentes se configuram como obstáculos à assunção da co-responsabilidade nas relações entre professores e alunos e restringem as possibilidades de promoção da autonomia.

O desenvolvimento da autonomia traduz a perspectiva emancipatória de um contrato didático que compreende que professor e alunos são sujeitos de conhecimento e, portanto, têm participação ativa nos processos de ensinar e de aprender. Para realizar tal intencionalidade, o contrato didático se operacionaliza diante da negociação de compromissos a serem estabelecidos conjuntamente por professores e alunos. Compromissos em função dos quais se organiza a gestão da aula, tendo em vista a promoção da autonomia de ambos.

Uma possibilidade de realização dessa perspectiva é o contrato didático que propõe o uso do diário de aula como uma forma de mobilizar a assunção de quatro compromissos: compromisso com o coletivo, compromisso com a reflexão, compromisso com a leitura e a escrita e compromisso com a construção de conceitos. Partindo da apresentação desses compromissos, o questionamento acerca da diferenciação entre compromisso e comprometimento é um ponto de partida que permite problematizar a participação dos alunos na construção da aula, enfatizando sua co-responsabilidade e desafiando a autoria de pensamento como um componente de sua formação.

A seguir, no desenvolvimento do trabalho, o comprometimento – ou seja, a assunção individual e coletiva dos compromissos – se realiza diante da proposição de transformar o caderno num diário de aula. Para tanto, é solicitado que, a cada aula, os alunos acrescentem às anotações usuais, acerca do conteúdo trabalhado, o registro de sua reflexão pessoal: impressões, emoções, comentários, questionamentos, etc. O desafio está em superar a tradição de registrar a aula copiada em função das possibilidades de registrar a aula refletida.

Desse modo, o diário de aula problematiza a relação teoria/prática e contribui para o desenvolvimento da autoria de pensamento, ou seja, desafia o “processo e o ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo como protagonista ou participante de tal produção” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 90). Ainda que não seja de todo bem recebida inicialmente pelos alunos, a disposição de fazer o diário, apoiada pela obrigatoriedade, transforma-se à medida que o comprometimento individual e coletivo instiga a autoria de cada um.

A obrigatoriedade, entendida conforme Snyders (1993), pode ser um apoio para viver a alegria de uma realização, cuja aproximação, espontaneamente, não ocorreria. Assim, a obrigatoriedade do registro sistemático justifica-se como um princípio que apóia a possibilidade de viver o prazer da autoria de pensamento na experiência do ensinar e do aprender.

Esse é o princípio que orienta a gestão da tensão inicial gerada pelo estranhamento à proposição da elaboração do diário de aula que, associada ao medo de errar, deflagra o conflito que se estabelece entre a compreensão e a ação. Ou seja: enquanto os alunos não compreendem o sentido da elaboração do diário, não começam a fazê-lo e se angustiam por não se sentirem capazes de responder às demandas do professor. Por outro lado, a experiência tem mostrado que, deixando de fazê-lo, os alunos têm menos chance de compreender o sentido dessa elaboração.

Trata-se de compreender que os alunos, assim como os professores, enfrentam dilemas que decorrem da natureza complexa das relações entre o ensinar e o aprender. Zabala (2004) contribui para a compreensão a esse respeito, ao destacar que: “A gestão prática da aula não só em nível imediato como em nível geral (curricular, digamos) é uma tarefa essencialmente problemática, isto é, constituída por possibilidades de ação alternativas e, às vezes, inclusive contrapostas” (p.20). A incerteza, a instabilidade, a singularidade e os conflitos de valores, entre outros aspectos, são indíci-

os da natureza complexa da aula, cuja dinamicidade requer o exercício da prática reflexiva e a tomada de decisões como elementos fundamentais na gestão do processo educativo.

Em função dessa natureza dilemática, o redimensionamento das relações que professores e alunos estabelecem no processo de conhecimento requer um novo desafio à mediação docente: o de compreender e problematizar os dilemas com que os alunos se deparam em sua condição de estudantes. Esse é um importante aspecto a ser considerado na gestão da aula de graduação. No que se refere ao trabalho com o diário de aula, o dilema da compreensão-ação evolui à medida que as respostas aos questionamentos do porquê e do como registrar vão sendo significadas no decorrer da própria experiência de elaboração dos diários de aula.

A entrega do diário para o professor, ao longo do percurso, e não apenas no final do semestre, contribui para ampliar a compreensão de como elaborar o diário. A devolução do diário ao aluno, com os registros feitos pelo professor, assim como a conversa sobre o processo de sua elaboração e a partilha dos diários entre os alunos, são componentes importantes para a construção dessa compreensão, visto que tal entendimento não ocorre pela simples explicação do professor, mas se dá no processo reflexivo viabilizado pela própria experiência.

Nas palavras dos alunos, “é fazendo o diário que se aprende a fazê-lo”¹. Ao contrário, a espera pela compreen-

¹Essa contribuição, bem como as demais ao longo do texto, refere-se à análise dos registros realizados no trabalho da disciplina Estudos Antropológicos da Educação, no primeiro semestre de 2008. Incluída na matriz curricular do primeiro semestre do Curso de Pedagogia, a disciplina também é oferecida como eletiva a outros cursos. Os registros referem-se aos diários de aula, mas também a dois outros instrumentos que integram a avaliação participativa como um princípio do contrato didático desta disciplina: a auto-avaliação do diário e a avaliação da disciplina. A avaliação da disciplina, realizada anonimamente, contou com as seguintes questões: (1) O que foi importante?; (2) O que poderia ter sido diferente?; (3) Sugestões.

são para iniciar os registros posterga a própria compreensão. A experiência de quem afirma: “Não fiz muito porque demorei para entender” contrasta com a visão de quem revela: “No começo tinha achado estranha a idéia do diário. [...] Mas na prática é diferente. Comecei a prestar mais atenção na aula e nos detalhes”.

Tais depoimentos traduzem os significados do saber mobilizados na experiência de gestão da elaboração dos diários de aula acerca das complexas relações entre obrigatoriedade e autonomia. Decorre da experiência a compreensão de que o contrato didático que inclui o registro sistemático como um instrumento de apoio à reflexão caracteriza-se como um fortalecimento mútuo, mas não prescinde da diretividade da mediação docente, a fim de que se vivencie positivamente a tensão entre a obrigatoriedade e a autonomia. A obrigatoriedade do registro reflexivo em cada aula tem sido relativizada em seu caráter impositivo também em função da possibilidade de realizá-lo sem modelos padronizados, desafiando cada um quanto ao modo como fazê-lo.

A evolução da autonomia em relação ao uso do diário se vislumbra na manifestação da aluna que diz: “O diário está me ajudando em várias dúvidas; acho que vou continuar escrevendo, mesmo sem ter avaliação”. Revela-se assim a possibilidade de que a obrigatoriedade do ato de registrar – inicialmente percebida como um elemento coercitivo no contexto da avaliação do diário – possa ser ressignificada pela experiência, evoluindo no sentido de configurar-se como um instrumento de apoio à reflexão, na perspectiva da construção da autoria de pensamento.

O diário de aula na visão dos alunos

Na visão dos alunos, o diário de aula “ajuda a lembrar, a ficar mais ligado na aula e a aprender mais”. Todavia, as finalidades do uso do diário não são percebidas de imediato. Ainda que o contrato didático inicial se disponha a enfa-

tizar as contribuições do diário para o processo de construção da aprendizagem, a ansiedade diante do novo torna complexa essa compreensão. É somente a partir da própria experiência, como já foi mencionado, que o porquê, o para que e o como fazer são visualizados, e o diário de aula vai sendo percebido em suas diferentes contribuições.

A experiência de cada um não prescinde da mediação docente a ser exercida para a construção da compreensão do diário de aula como instrumento de formação. Para tanto, passadas algumas semanas de trabalho, a proposição da avaliação do diário é um componente importante. A entrega do diário para a avaliação do professor, precedida pela auto-avaliação do uso do diário, é uma referência para a auto-organização dos alunos. A esse respeito, a experiência também tem mostrado que o valor formativo da auto-avaliação do diário pode ser ampliado a partir de uma maior diretividade da ação docente. A elaboração de um roteiro orientador da auto-avaliação contribui para a tomada de consciência das relações estabelecidas. A análise dos registros realizados, considerando a frequência e o conteúdo de suas manifestações, bem como as alterações percebidas no modo de registrar, é orientada a partir de uma série de questionamentos².

Nesse percurso, a atribuição de sentidos altera as relações com o diário. É possível perceber como, aos poucos, os

² Na turma em questão, o instrumento utilizado para a auto-avaliação do diário contou com as seguintes questões: (1) Em quantas aulas realizaste o registro de tua reflexão? Por quê?; (2) Identifica cinco palavras-chave para expressar os conteúdos de teus registros; (3) Quanto ao modo como te relacionaste com o teu diário, é possível perceber alterações entre os primeiros e os últimos registros? Quais? (se houver); (4) A que atribuis estas alterações e/ou permanências no teu modo de registrar?; (5) Utiliza teus apontamentos do diário de aula para fazer um exercício de teorização da experiência, ou seja: narra uma situação vivida (em sala de aula ou em qualquer outro espaço educativo) e argumenta como foi possível ampliar a compreensão da referida situação, ou mesmo orientar a tua atuação a partir do diálogo com o olhar teórico trabalhado até este momento; (6) A partir desta experiência, quais são, no teu entendimento, as contribuições do uso do diário na formação do educador?; (7) Outras reflexões e/ou sugestões.

alunos deixam de narrar/refletir/avaliar a aula como algo externo a si mesmos e passam a incluir-se no processo. Nas palavras de uma aluna: “Nos primeiros registros apenas comentei sobre as aulas, pois não sabia ou não tinha entendido a forma de como fazer meus registros. Depois, fui entendendo e sentindo necessidade de escrever e expor minhas idéias, críticas, etc.”. A diversidade dos registros é reveladora da ampliação da visão inicial sobre os diários de aula. Entre eles, encontra-se como resposta ao questionamento sobre o que foi importante na disciplina: “O que eu achei mais importante e significativo foi a elaboração do diário, pois senti minha presença na aula valorizada”.

Enfim, a escuta proporcionada por meio da leitura dos registros permite vislumbrar o potencial do diário de aula como um procedimento didático problematizador da qualidade da participação dos alunos na dinâmica da aula. Em suas palavras: “A idéia do diário me fez abrir os olhos para me analisar em sala de aula e fora dela, o que me deixa mais envolvida e atenta”. Alguns registros da auto-avaliação do diário também são reveladores a esse respeito. Entre outros: “O diário de aula é uma forma de incentivo à escrita e abre portas para um novo e amplo vocabulário, pois quando surge a necessidade de se escrever seguidamente, surge também a necessidade de conhecer palavras novas”.

Os saberes gestados na experiência se ampliam por meio da análise realizada a partir da visão dos alunos, permitindo a compreensão de que o valor do diário de aula para o redimensionamento das relações professor-aluno-conhecimento diz respeito à sua peculiaridade de proporcionar o autoconhecimento. Autoconhecimento que se nutre no conhecimento do(s) outro(s) e se realiza como mútuo conhecimento, fundado no reconhecimento do(s) outro(s) e de si mesmo como sujeitos de conhecimento.

O processo de conhecimento, exercido como um processo de autoconhecimento, é, segundo Boaventura de Sou-

sa Santos (2000), uma condição ao exercício de práticas sociais emancipatórias. A expressão de tal perspectiva de aprendizagem também se anuncia na autoria da aluna que afirma: “Optar pela reflexão é escolher não estagnar”.

O diário de aula como instrumento de avaliação

O diário de aula como procedimento didático proporciona a elaboração de registros reflexivos e mobiliza o exercício do diálogo entre saberes práticos e teóricos. Em função disso, a avaliação do diário tem como objetivo mais amplo perceber como, diante do dilema da compreensão/ação, é possível fazer evoluir a aprendizagem do ato de registrar como princípio da teorização da experiência e elemento de apoio às práticas crítico-reflexivas. Todavia, a avaliação do diário em si permite vislumbrar outras avaliações do processo educativo proporcionadas pelo registro sistemático das aulas.

A elaboração do diário permite, conforme já referido, a auto-avaliação dos alunos que, progressivamente, percebem a importância de sua participação na dinâmica da aula. O valor do diário como instrumento de avaliação é percebido pelos alunos: “Na minha opinião, o diário de aula contribui para uma releitura da aula e para a auto-avaliação, entre outros”. Ao utilizarem o diário para uma “releitura da aula”, os alunos proporcionam ao professor uma auto-avaliação de seu trabalho, uma vez que os registros expressam os entendimentos e os desentendimentos acerca do contrato didático explícita ou implicitamente estabelecido.

A avaliação do diário também proporciona o acompanhamento da evolução da aprendizagem. De modo peculiar, o diário de aula viabiliza a expressão das aprendizagens conceituais específicas da disciplina em diferentes momentos ao longo do percurso. Essa função é claramente percebida por muitos alunos. Em suas palavras: “O diário permite per-

ceber a evolução de determinado aluno conforme o que foi sendo anotado por nós durante o andamento da aula”.

A evolução da aprendizagem se evidencia, por exemplo, em relação ao conceito de cultura, no registro que afirma: “Antes tínhamos que cultura era o que as pessoas têm, o quanto as pessoas estudam, mas cultura quer dizer, para os antropólogos: ‘a cultura tem significado amplo, engloba os modos comuns e aprendidos da vida, transmitidos pelos indivíduos e grupos em sociedade’”. Interessante perceber que tal registro é também revelador de outra aprendizagem do semestre, ou seja, a referência de citações para a expressão de sua compreensão. Ainda que não sejam indicados o autor e a obra utilizada, o emprego das aspas para introduzir parte significativa da leitura realizada no registro de sua reflexão diária é revelador de uma aprendizagem em processo.

Retomando a avaliação do diário em si, é importante ainda destacar a relevância do aspecto formativo de sua auto-avaliação. Exemplar a esse respeito é o registro que diz: “Apesar da pouca frequência nos registros, acho muito importante o diário como uma ferramenta de avaliação – tanto do educador quanto do educando. Refletindo agora sobre isso, me arrependo de não tê-lo feito com mais esmero”. Reforça-se assim o saber proporcionado pela experiência acerca da função formativa exercida pela auto-avaliação quando realizada no decorrer do trabalho e não apenas no final, visto que proporciona aos alunos a possibilidade de reorganizar-se a tempo de viver a experiência ainda em curso. A auto-avaliação é, pois, um elemento importante a ser considerado no âmbito da mediação docente exercida no processo de elaboração dos diários de aula.

Além de tais contribuições no âmbito do ensino, o trabalho com o diário de aula também sugere o aprofundamento da pesquisa acadêmica acerca da qualidade da mediação docente a ser exercida diante da consciência da complexidade das relações entre o ensinar e o aprender. Complexida-

de que se expressa, de modo especial, na diversidade dos registros que revelam o modo como cada aluno (trans)forma-se na experiência do contrato didático proposto pelo professor. Nesse sentido, não é possível deixar de mencionar os registros que expressam discordâncias, contrariedades e incompreensões que também constituem parte dos significados produzidos na experiência em processo. Entre outros: (1) “O que era o diário de aula e como fazê-lo ficou mais claro quando já estava em tempo de entregá-lo. Acho que essa compreensão deveria ter sido mais explorada no início da proposta”; (2) “Creio que os registros das aulas deveriam ser feitos sim, mas não avaliados. O fato de saber que seriam avaliados impôs que tínhamos que escrever algo. Não achei interessante. Li o livro e creio que se utilizado por professores (como no livro “Diários de Aula”) pode se tornar algo produtivo, mas feito por nós por imposição, não!”; (3) “Poderia ter sido diferente o diário; acho que ele poderia ter sido menos regrado, com mais pensamentos nossos, o que estamos sentindo e não como entendemos a matéria”; (4) “Acho que o diário teria que ser opcional. O diário é um momento de reflexão e não de obrigação para ganhar nota”.

Enfim, o conjunto dos registros destacados, entre tantos outros, anuncia a fertilidade do diário como instrumento que permite captar a visão dos alunos sobre a dinâmica da aula. Como procedimento didático, o diário dá visibilidade à aula como um espaço potencial de produção de conhecimento e mobiliza a participação de professores e alunos para que tal potencialidade se operacionalize. Como instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional, o diário de aula contribui para o aprofundamento da compreensão acerca da complexidade do diálogo entre o ensinar e o aprender e desafia a mediação docente a ser exercida para a promoção da autonomia. No percurso dessa experiência, os dilemas docentes e discentes emergem como objeto de pesquisa potencialmente relevantes para maximizar a gestão da aula numa perspectiva emancipatória.

Referências

FERNÁNDEZ, Alicia. *O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Tradução de Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Registro. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MACHADO, Rita de Cássia de Fraga. Autonomia. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: As Abordagens do Processo*. São Paulo: EPU, 1986.

PUCRS. PROGRAD. *Ser professor na PUCRS*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000. Vol.1.

SNYDERS, Georges. *Alunos Felizes: Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Estudo de caso

*Marlene Correro Grillo
Rosana Maria Gessinger*

Um caso é a descrição minuciosa e abrangente de uma situação real ou fictícia, construída em torno de situações problemáticas ou grandes idéias, possibilitando amplo exame e intercâmbio de experiências entre os participantes de um grupo que o discute.

Reúne sempre informações de naturezas diversas – psicológicas, sociológicas, científicas –, ou seja, apresenta dados interdisciplinares, ainda que tais casos sejam explorados em áreas específicas. Com isso, possibilita-se uma aproximação maior de um segmento de realidade à sala de aula, para que alunos e professor o examinem e concentrem a discussão em aspectos mais pontuais da questão.

Como procedimento de ensino, é um valioso e complexo recurso didático apresentado sob a forma de narrativa, diálogo, descrição, textos didáticos, relatórios, jornais, filmes, observações *in loco*, incidentes críticos, ou outros.

Uma das características do estudo de caso é a oportunidade de se terem diferentes análises realizadas pelos participantes, de acordo com conhecimentos, experiências, perspectivas particulares e muitas vezes originais, sem necessariamente se chegar a uma solução única e convergente. Pretende-se, assim, estimular a competência de aprender a analisar, a criticar, a tomar decisões, a participar de grupos, a respeitar pontos de vistas divergentes, abandonando-se o consumo de idéias alheias, cópias de soluções do passado muitas vezes inadequadas para o presente.

Objetivos do estudo de caso

O objetivo principal do estudo de caso é o desenvolvimento da capacidade de análise de uma situação concreta e de síntese de conhecimentos construídos. Outros objetivos também podem estar presentes, tais como:

- possibilitar aos alunos a interpretação de situações-problema e a construção de hipóteses de soluções para as mesmas, uma vez que são discutidas questões próximas do interesse dos alunos;
- desenvolver a habilidade de expressão, de tomada de decisões e de argumentação;
- ampliar o vocabulário, aprender a participar em grupo e a respeitar opiniões divergentes.

Tais aprendizagens são bastante necessárias, especialmente se pensarmos que o aluno sempre terá problemas novos pela frente, cujas soluções ele não levará prontas da sala de aula. Nesse sentido, o estudo de caso resulta muito útil, pois possibilita o estudo de situações diferentes, mas até certo ponto exemplificativas das que encontrará no campo profissional. Os conteúdos estudados e as aprendizagens correspondentes servirão de referência para solucionar os problemas encontrados, pois é muito provável que situações a serem resolvidas serão específicas e originais.

Conforme afirma Schön (2000), o maior desafio ao professor é ensinar o aluno a tomar decisões precisas em situações de incerteza, mas reconhece que é exatamente o que não se pode fazer, uma vez que não são conhecidas as situações que o aluno encontrará.

Tipos de caso

O objetivo pretendido e as especificidades da disciplina ou do conteúdo encaminham para tipos de casos distintos: *o caso-análise* e *o caso-problema*.

A seleção do tipo de caso leva em consideração o tempo disponível, as experiências e os interesses dos alunos, pois o

estudo de um caso alheio às vivências dos alunos não apresenta significado para eles, tornando pouco produtivo o estudo.

O *caso-análise* suscita a realização de observações, inferências, julgamento de valor e relacionamento entre variáveis analisadas. Não propõe o alcance de uma solução única. Cada aluno pode apresentar uma solução diferente a partir de suas referências particulares. Esse é um aspecto que exige atenção especial do professor: evitar que a análise se encaminhe para a busca de uma solução única, consensual e dogmática, o que contraria o objetivo do estudo do *caso-análise*, podendo frustrar o aluno por não ver o aproveitamento de sua participação. A fluência e a produção de idéias originais e divergentes, desde que sustentadas por argumentação consistente, são a finalidade precípua do *caso-análise*.

O *caso-problema*, ao contrário, apresenta um objetivo distinto: a partir de um esforço coletivo de análise das informações que o caso oferece, tentar chegar a uma decisão consensual, adotando-se uma linha de ação julgada a melhor entre várias possíveis.

Uma variação do *estudo de caso* é o *incidente crítico*, o qual descreve um caso constituído pela vivência de uma situação imprevista, que foge do habitual. Trata-se de um acontecimento momentâneo, muitas vezes carregado de sentimentos, valores não explícitos, tendências, capaz de sensibilizar de alguma forma o grupo ou alguns de seus componentes. É necessário cuidado especial para que o incidente seja apresentado sem atingir nenhum participante. Também aí é preciso que o caso atenda aos objetivos da aula e às características do grupo.

Se analisado sob um olhar mais profundo, pode ajudar a interpretar a realidade, a compreender e a explicar determinadas ações. Os incidentes são críticos na medida em que ensejam a interpretação de significados, dando respostas a questões como: “O que aconteceu?”, “O que determinou o acontecimento?”, “Por que isso ocorreu?”, “O que po-

deria ter sido modificado?”, “Que julgamentos podem ser feitos?”. (GRILLO, BOCCHESI e LIMA, 2000).

Orientações para o estudo de caso

No sentido de facilitar a utilização do estudo de caso, algumas orientações podem ser apresentadas:

- o professor esclarece os objetivos da atividade e a dinâmica a ser adotada e em seguida propõe a situação detalhada, real ou fictícia, para exercício coletivo, utilizando-se dos conhecimentos dos participantes. Recomenda aos alunos que, enquanto tomam conhecimento da situação, façam mentalmente indagações e destaquem aspectos considerados importantes. Pode ainda haver um pequeno espaço para obtenção de mais informações ou esclarecimentos pelo professor de dúvidas suscitadas;

- o coordenador, durante o desenvolvimento do estudo, apresenta orientações em relação a pontos importantes, a possíveis digressões, mas sem assinalar sua visão pessoal sobre o problema, para não interferir na reflexão. Pode anotar no quadro contribuições significativas e principalmente as propostas originais ou as possíveis soluções apresentadas, o que facilita a recapitulação final. Todos esses encaminhamentos são optativos e ficam na dependência do professor;

- os alunos, então, estudam o caso, apresentam seus pontos de vista, trocam idéias e opiniões, analisam e discutem diversos aspectos, a partir da consideração de fatores-chave de situações;

- cada aluno, em continuidade, usa um tempo para anotar suas decisões ou conclusões, justificando-as. Tais anotações são, posteriormente, revisadas e consolidadas e relatadas ao grande grupo;

- uma etapa final ainda pode constar da reorganização de todas as respostas dos grupos, revisando-se fundamentos, explicitando-se conceitos e teorias, num exercício de aplicação das conclusões a situações novas ou gerais.

Interrogatório sobre o caso

Ainda que a qualidade do caso apresentado seja importante para o bom andamento da tarefa, outro fator decisivo é a forma como o docente conduz a atividade. É papel do professor incentivar os alunos a esforçarem-se para obter uma maior compreensão sobre o caso, o que influi no êxito ou fracasso do estudo de caso.

As perguntas organizadas pelo professor necessitam ser pertinentes ao caso e desafiadoras para os alunos, conduzindo a um exame rigoroso das questões fundamentais. A discussão deve ser organizada de forma que todos os alunos tenham a chance de participar.

O aluno também necessita empenhar-se no momento do interrogatório participando ativamente, desenvolvendo a capacidade de reconhecer e apreciar a complexidade do assunto e de raciocinar a partir de dados, evitando-se críticas desnecessárias.

Dependendo da situação, recomenda-se apresentar inicialmente um conjunto de questões ordenadas que promovam uma análise progressiva, conforme é apresentado a seguir:

a) Questões sobre o que sucede no caso

- Que questões são tratadas no caso?
- Quem são os protagonistas e como se conduziram?
- Que circunstâncias contribuíram para que se conduzissem dessa forma?
- O que aconteceu?
- São semelhantes as percepções do fato acontecido?
- Em que se diferenciam?
- Qual é a explicação para as diferenças?

b) Questões sobre o que não está dito

- Qual a explicação para o acontecimento?
- Que hipóteses podem ser formuladas?

- Que dados respaldam tais idéias?
- Que suposições estão sendo feitas?
- Que proposições poderiam ser realizadas? São compatíveis com os dados do problema? O que poderia fazê-las fracassar?

c) Perguntas críticas

Wassermann (1994) enfatiza a necessidade de perguntas críticas ao final de cada caso como forma de enriquecimento do estudo, o que auxilia os alunos a examinar idéias importantes e problemas relacionados. Quando bem redigidas, as perguntas promovem uma reflexão inteligente por parte dos alunos, porém, quando não estão bem formuladas, fazem com que somente recordem informações sobre trechos da situação e se produzam respostas já conhecidas.

O que se busca com as perguntas críticas não é que os alunos conheçam alguns fragmentos da informação, mas sim que apliquem seus conhecimentos quando examinam as idéias, e que se promova uma compreensão verdadeira sobre o que se está estudando.

Questões do tipo “Qual é a hipótese sobre o que aconteceu?” e “Qual é a explicação para esta conduta?” são exemplos de perguntas que promovem uma visão crítica e aprofundada sobre o fenômeno, fazendo com que os alunos lancem hipóteses baseadas na sua leitura sobre o caso. Já questões do tipo “Mencione três razões que fizeram com que fosse gerada esta conduta” fazem com que os alunos enumerem razões que foram determinadas pelo professor como corretas.

Outras possibilidades para o estudo de caso

O ensino baseado no estudo de caso abre, ainda, a possibilidade de que os alunos trabalhem em pequenos grupos, vivenciando uma atividade muito rica dentro da sala de aula. O professor pode propor abordagens variadas sobre o mes-

mo caso, distribuindo-as entre os pequenos grupos, diversificar tarefas, solicitar que um grupo de alunos apresente questões que o caso sugira para serem respondidas por outros alunos.

A potencialidade do estudo de caso é grande. O ideal é que os alunos possam discutir abertamente e sem medo de errar, em seus pequenos grupos, antes que o tema seja aberto para a discussão com a turma toda. Durante esse momento, o docente poderá observar a dinâmica dos grupos e perceber como pensam e se articulam os alunos. Vê-se, assim, que não há uma forma única para o estudo de caso, ficando a decisão final a critério do professor, da turma, ou na dependência de um contrato do professor com os alunos.

Referências

- GRILLO, M.; BOCCHESI, J.; LIMA, V. M. do R. O incidente crítico na formação do professor. *Revista Educação*. Porto Alegre, n. 41, p. 59-76, ago. 2000.
- WASSERMANN, S. *El estudio de casos como método de enseñanza*. Columbia: Teachers College Press, Columbia University, 1994.
- SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Estudo de texto

Marlene Correro Grillo
Ana Lúcia Souza de Freitas

A utilização didática de texto na aula universitária é uma prática tão freqüente quanto necessária, em que o professor se assume como mediador entre um aluno ativo, o sujeito epistêmico e o conhecimento objeto de estudo apresentado no texto. E da leitura compreensiva, da discussão sobre as idéias que esse propõe, da descoberta das idéias do outro, chega-se a novas formas de pensar, de interpretar que, por sua vez, levam à construção de outras idéias. Assim, o processo de leitura se integra ao processo de produção textual (GERALDI, 1993).

O texto empregado em aula possibilita ao aluno, ao mesmo tempo, entrar em contato com autores variados, com produções teóricas muitas vezes ainda não publicadas, apresentadas em eventos científicos sob forma de conferências, comunicações ou resultados de pesquisas. Tais produções, se fossem apenas referidas pelo professor, poderiam ter reduzido o brilho e a contundência que a autoria lhes confere.

Apesar disso, nem sempre o aluno aprecia a aula desenvolvida a partir de um estudo de texto. São comuns as queixas contra os “polígrafos” que, segundo o aluno, dispensam o professor de “dar a aula”. Tal entendimento pode ser atribuído a uma abordagem inadequada, fazendo com que o texto chegue ao aluno como uma imposição, sem história e sem nenhum atrativo. Não há perguntas próprias, nem perguntas prévias. Ocorre então uma leitura sem significado para o aluno, que vai ao texto sem necessidade de perguntar

ou de saber mais. Falta nessas atividades o objetivo, o para que se lê o que se lê.

Pode-se ler um texto para buscar respostas a perguntas específicas e pontuais: é a *leitura-busca-de-informações*; ou para retirar dele tudo o que ele possa fornecer: é a *leitura-estudo-de-texto* (GERALDI, 1993). Nesse caso há um confronto de palavras: a do autor com a do leitor, o qual se dispõe a tornar-se interlocutor participante como quem quer saber mais.

Essa leitura analítica e crítica exige conhecimentos anteriores: compreensão do sistema de significação do autor, códigos específicos, referências, alusões, contexto cultural, momento e lugar da produção, que são requisitos indispensáveis nessa modalidade de estudo. Conhecer, por exemplo, a história de Alexis Carrel, prêmio Nobel 1912, fisiologista e cirurgião francês, autor de pesquisas sobre enxertos de tecido e sua sobrevivência fora do corpo, faz entender sua afirmação de que “a medicina é uma arte sangrenta”, em seu livro *O homem, esse desconhecido*. (CARREL, 1967).

O atendimento a tal exigência tanto pode ser feito pelo professor ao apresentar o texto, como pelo próprio aluno, pesquisando sobre o autor, sobre suas características, sua história e sua obra, o que amplia seus horizontes em várias dimensões.

Entretanto, não se pode esquecer de que a análise e a crítica buscadas partem das idéias do autor. O estudo de texto, então, inicia pela recuperação das informações explícitas como autoria, época, e com atividades de identificação, evocação, ou reconhecimento. Posteriormente, são propostas habilidades cognitivas mais complexas, tais como resumos, classificações, inferências, reorganização de idéias em formulações mais abrangentes, apreciações ou produções originais.

Nesse sentido, as perguntas formuladas pelo professor auxiliam no desenvolvimento da compreensão do texto

e servem de modelo para que os alunos também aprendam a formulá-las. Nessa aprendizagem, eles estão estruturando seu pensamento e desenvolvendo a autonomia intelectual. O processo implica reagir diante de uma página impressa com perguntas ou hipóteses que serão confirmadas ou contestadas pelo texto enquanto o aluno o lê.

A formulação de perguntas antes de ler o texto converte a compreensão ativa num processo contínuo de questionamento e de busca. Perguntas prévias destinam-se a estruturar o conhecimento prévio e manter uma atitude de antecipação. São perguntas que levam a outras e não a uma resposta única (ALLIENDE e CONDEMARÍN, 1987).

A seguir, são apresentadas algumas sugestões para a utilização didática do texto, mesmo correndo-se o risco de se assumir uma posição reducionista diante de uma questão complexa. Elas servem apenas como ponto de partida para novos estudos e estão organizadas em dois grupos de sugestões: atividades de reconhecimento do texto e atividades que exigem habilidades cognitivas mais complexas.

Atividades de reconhecimento do texto:

1. Identificar o que já é conhecido.
2. Identificar o que é novidade.
3. Identificar o que não ficou claro.
4. Esquematizar o texto.
5. Hierarquizar afirmações.
6. Identificar assertivas com as quais não concorda.

Atividades que solicitam habilidades cognitivas mais complexas:

1. Dar títulos aos parágrafos.
2. Expor o conteúdo do texto com outras palavras.
3. Ampliar ou condensar o texto sem alterar-lhe o sentido.
4. Estabelecer relação de causa e efeito entre partes do texto.

5. Responder a um questionário contendo questões reflexivas, analíticas, críticas, etc.

6. Elaborar um questionário com as mesmas características explicitadas no item anterior.

7. Identificar problemas que o texto não contemple explicitamente, mas sugira.

8. Ensaiai explicações possíveis para determinada situação referida no texto.

9. Identificar possíveis causas de um fato contido no texto.

10. Apresentar alternativas de ação docente para atender a uma determinada situação ou modificá-la.

11. Assumir uma posição crítica favorável ou contrária, total ou parcial em relação a idéias contidas no texto, apresentando argumentos para sustentar a posição assumida.

12. Assumir uma posição crítica em relação ao conteúdo de um texto justificando a resposta com exemplos da experiência pessoal, como professor ou aluno.

13. Elaborar questões que gostaria de formular ao autor se ele estivesse presente.

14. Produzir um novo texto sobre o assunto, apresentando posicionamentos pessoais.

15. Elaborar um mapa conceitual sobre o texto.

Pode-se ainda recomendar a utilização de modalidades variadas de estudo de texto ao mesmo tempo; por exemplo, preferentemente uma de reconhecimento de texto e outra que exija habilidades cognitivas mais complexas. Tal proposta possibilita olhares variados sobre um mesmo conteúdo e evita a monotonia e a repetição que podem ocorrer quando todo o grupo executa a mesma tarefa. Em turmas numerosas, podem-se distribuir diferentes duplas de sugestões entre os alunos; na seqüência, solicita-se a alunos que realizaram as mesmas tarefas a elaboração de uma síntese das respostas as quais, posteriormente, são apresentadas numa plenária.

Convém atentar que nem todas as sugestões são adequadas a qualquer tipo de texto, o que exige uma análise criteriosa por parte do professor ao selecioná-las. Essa análise rigorosa poderá fazer superar a resistência habitual do aluno ao estudo de texto, levando-o a descobrir a *alegria do obrigatório* de que fala Snyders (1995).

Com tais sugestões, não se tem a pretensão de apresentar prescrições testadas e aprovadas; espera-se antes que as aulas em que são estudados textos – e isso ocorre com frequência – não se tornem monótonas e rotineiras, mas oportunidades de discussão, reflexão e produção textual. A decisão sobre o melhor procedimento cabe sempre aos leitores: professor e alunos, a partir dos objetivos do trabalho e das especificidades da disciplina.

Referências

- ALLIENDE, Felipe; CONDEMARIN, Mabel. *Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Artes Médicas: Porto Alegre, 1987.
- CARREL, Aléxis. *O homem, esse desconhecido*. Porto: Nacional, 1967.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- SNYDERS, G. *Feliz na universidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

Mapa conceitual

*Marlene Correro Grillo
Valderez Marina do Rosário Lima*

Mapas conceituais são representações gráficas de conjuntos de conceitos organizados sob a forma de diagramas, que indicam relação entre esses conceitos. Embora aparentemente simples e até mesmo confundidos com esquemas ou organogramas, os mapas têm como especificidade tornar evidentes os significados atribuídos a conceitos e esclarecer as relações existentes entre os mesmos, em determinada área de conhecimento, de um curso, de uma disciplina, de um artigo, de uma palestra, entre outras.

Os mapas são sempre representações pessoais, portanto não são auto-explicativos, sendo necessário que o autor, ao elaborá-los, explique o significado que atribuiu aos conceitos e às suas relações. Por ser uma representação pessoal, não existe um único mapa conceitual considerado o correto, podendo mesmo haver diferenças entre mapas sobre o conteúdo de uma mesma fonte de conhecimento.

Geralmente apresentam uma disposição hierárquica com os conceitos mais abrangentes ou mais inclusivos situados no topo e os conceitos mais específicos ou secundários distribuindo-se em direção à base, assumindo, então, uma configuração piramidal. Os mapas conceituais não têm um formato preestabelecido, pois dependem muito da estrutura conceitual do conteúdo que ele representa. Entretanto, devem sempre permitir a identificação dos conceitos mais abrangentes e inclusivos e dos mais específicos e secundários, ligados por linhas que indicam as rela-

ções entre os conceitos. Podem, ainda, ser complementados por uma ou duas palavras escritas sobre as linhas, que explicam a relação que o autor estabelece entre os conceitos interligados.

Os mapas costumam ser representados utilizando-se uma, duas ou mais dimensões. Os unidimensionais restringem-se apenas a listas de conceitos numa organização vertical, por isso são pobres na representação do significado. Os bidimensionais, os mais utilizados, explicitam relações de conceitos nas dimensões horizontal e vertical, por isso são de melhor compreensão. Há também mapas com maior número de dimensões, mas essas aumentam a complexidade e podem dificultar sua utilização.

Base teórica

A base teórica que sustenta os mapas conceituais é a Teoria de Aprendizagem Verbal Significativa, de David Ausubel, embora o autor não faça referência a mapas conceituais em suas obras. A utilização da teoria em mapas se deve a John Novak, que também trabalhou com Ausubel nos estudos sobre a aprendizagem.

Em sua mais conhecida obra, “Psicologia Educacional”, Ausubel (AUSUBEL et al., 1980) escreve duas frases que justificam a aplicação da teoria em mapas conceituais.

O armazenamento da informação no cérebro humano é altamente organizado, formando uma hierarquia conceitual na qual os elementos específicos do conhecimento são ligados (e assimilados) a conceitos mais gerais e inclusivos [...]. Cada disciplina possui uma estrutura de conceitos hierarquicamente organizados: conceitos mais gerais e inclusivos situam-se no topo da estrutura e incluem conceitos cada vez menos inclusivos e mais diferenciados (p. 46 a 53).

O conceito introdutório da teoria é *aprendizagem significativa*, a qual ocorre quando um novo conceito, idéia ou proposição se relaciona a um aspecto relevante da estrutura

de conhecimento de quem aprende. Duas são as condições para ocorrência de tal relacionamento:

- material potencialmente significativo, isto é, a preexistência de conceitos, idéias e proposições na estrutura cognitiva do aluno – *os subsunçores* – que possibilitam o relacionamento do novo material. É o que Ausubel denomina *ancoragem*;

- disposição para aprender, ou seja, interesse do aluno na assimilação do novo material que está sendo estudado. Nesse caso, há uma dependência recíproca entre professor e aluno, pois o professor, por sua vez, necessita trabalhar com o aluno solicitando não a reprodução do material conforme foi estudado, mas propondo questões e problemas novos e não-familiares que exijam a modificação do conhecimento existente e sua utilização em novas situações.

Outro conceito fundamental da teoria é a *assimilação*, que consiste no relacionamento entre novas idéias potencialmente significativas e idéias preexistentes na estrutura cognitiva, os *subsunçores* – idéias mais amplas já existentes na estrutura cognitiva. A assimilação da nova informação resulta sempre em modificação dessa informação e ao mesmo tempo dos conceitos subsunçores preexistentes que, além de se modificarem, se amplificam e se fortalecem (MOREIRA e MASINI, 1982).

Pela dinâmica da interação entre o conhecimento já existente e o novo, na qual ambos se modificam, os antigos subsunçores vão adquirindo novos significados, mais diferenciados e estáveis, e outros subsunçores vão se formando e interagindo. Por isso a estrutura cognitiva está em permanente reestruturação durante a aprendizagem significativa. O novo conhecimento resultante da assimilação, porém, nunca é o mesmo entre os vários alunos, porque são também diferentes os subsunçores de cada um e, por conta dessa diferença, também variam os patamares de aprendizagens de cada um dos alunos. A assimilação é um processo idios-

sincrásico e tem sempre componentes pessoais que a diferenciam.

A ausência de atribuição de significado a um novo conceito e de relacionamento a um conceito subsunçor existente na estrutura cognitiva dá lugar a uma *aprendizagem mecânica*, que se opõe à aprendizagem significativa. O novo conhecimento não deixa de ser armazenado, mas se dá de forma arbitrária, podendo mesmo ser reproduzido por algum tempo mecanicamente, o que não significa ocorrência de aprendizagem, sendo gradativamente esquecido.

Dois conceitos ainda são necessários para a compreensão de um mapa conceitual: a diferenciação progressiva e a reconciliação integrativa.

Diferenciação progressiva é o princípio pelo qual as idéias mais gerais e inclusivas de um conceito ou proposição são introduzidas em primeiro lugar e progressivamente diferenciadas em termos de detalhes e especificidades (NOVAK, 1981). Refere-se diretamente à *aprendizagem subordinada* – relacionamento de um novo conceito menos inclusivo a um subsunçor mais inclusivo e abrangente que preexiste na estrutura cognitiva. É o tipo de aprendizagem que ocorre no curso do raciocínio dedutivo.

A figura 1 é um esquema simplificado de mapa conceitual que se fundamenta no princípio de diferenciação progressiva. O conceito A, situado no topo, é o mais abrangente, geral e inclusivo. É desdobrado em três conceitos: B, C e D, conceitos intermediários e menos inclusivos do que o conceito A. Esses mesmos conceitos B, C e D são ainda desdobrados, respectivamente em conceitos E, F, G / H, I, J / K, L e M, menos inclusivos e mais específicos em relação aos anteriores, geralmente exemplos ou particularidades.

A leitura horizontal dos conceitos B, C e D e dos conceitos E, F, G / H, I, J / K, L e M indica que eles têm, respectivamente, o mesmo nível de generalidade e de inclusividade.

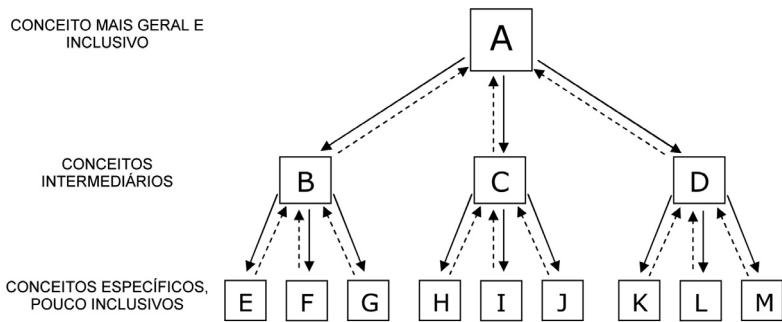


Figura 1 – Esquema de mapa conceitual

Diferentemente da aprendizagem subordinada, a *aprendizagem superordenada* ocorre quando conceitos menos inclusivos previamente aprendidos são percebidos como elementos de um conceito mais amplo e mais inclusivo, o qual passa a assimilá-los. À medida que novas informações são adquiridas, elementos já existentes na estrutura cognitiva podem ser percebidos como relacionados e ser reorganizados, adquirindo novos significados, quando então ocorre o princípio da *reconciliação integrativa*.

O mapa da figura 1 poderia também representar o princípio de *reconciliação integrativa*, se o professor iniciasse o estudo por conceitos mais diferenciados e menos inclusivos já existentes nas estruturas cognitivas e que são representados na base do mapa. Aos poucos haveria a “reconciliação” desses conceitos com outros mais abrangentes, os intermediários B, C e D, encaminhando-se ao topo, ao conceito A, o mais inclusivo de todos. As setas pontilhadas indicam esse movimento.

Um exemplo do princípio de diferenciação progressiva seria a utilização de um mapa conceitual numa aula sobre conhecimento profissional docente, o qual é apresentado na figura 2.

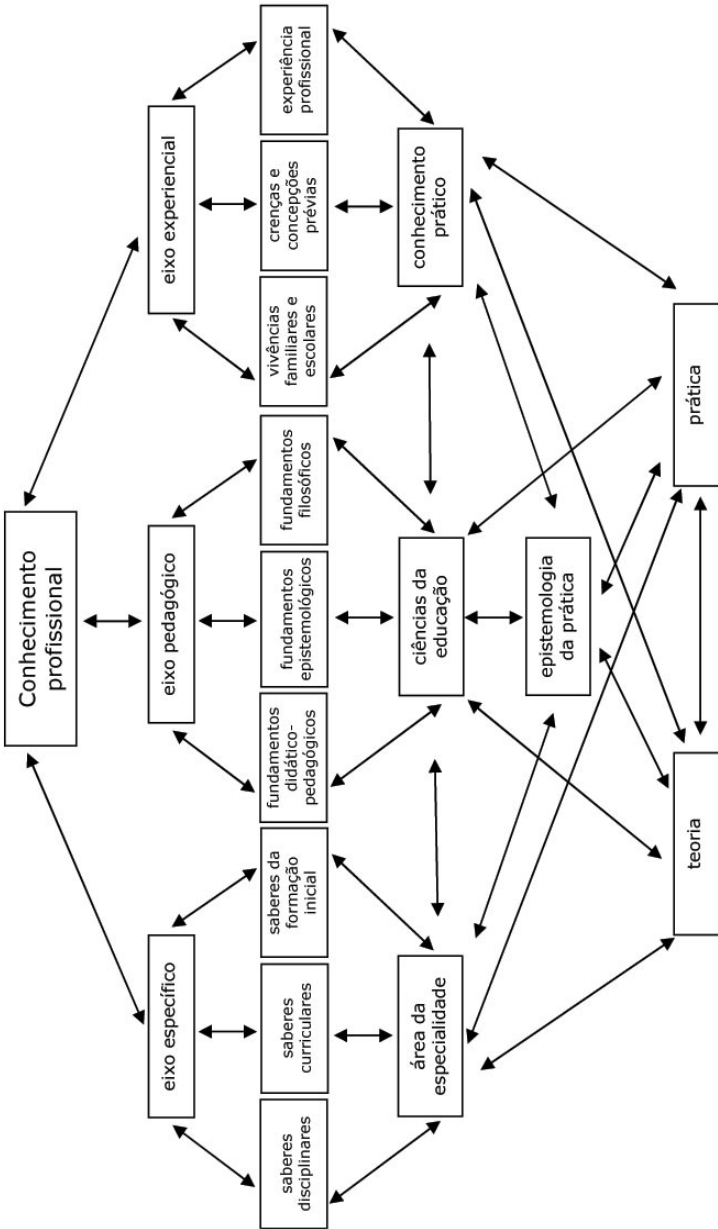


Figura 2 – Mapa conceitual sobre conhecimento profissional docente

O professor poderia iniciar questionando os alunos sobre o conhecimento necessário ao docente para ensinar. As respostas dos alunos poderiam apontar, por exemplo: conhecimento específico, conhecimento das disciplinas, conhecimento advindo da experiência de outros professores, da vivência como aluno, e ainda como ocorre a aprendizagem, como se ensina, como se avalia, etc. Essa introdução facilitaria o entendimento posterior dos diferentes eixos que constituem o conhecimento profissional docente, pois os alunos seriam convidados a relacionar os elementos de suas respostas, identificando o agrupamento das mesmas em três eixos. Assim, o conceito mais amplo – conhecimento profissional docente – fica no topo do mapa e pode ser desdobrado em três outros conceitos intermediários e menos inclusivos, quais sejam, eixo específico, eixo pedagógico e eixo experiencial.

O eixo específico é diferenciado em saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da formação inicial que, nesse mapa, estão sintetizados pelo conceito de área da especialidade. O eixo pedagógico, que caracteriza a profissão de professor, reúne conteúdos específicos da educação diferenciando-se em fundamentos didático-pedagógicos, epistemológicos e filosóficos. São sintetizados pelo conceito de ciências da educação. O eixo experiencial, que se refere às práticas vividas como aluno, como professor ou como profissional de uma área específica, é diferenciado em conhecimentos advindos de vivências familiares e escolares, de crenças e concepções prévias e da experiência profissional, que são sintetizados no conceito de conhecimento prático.

Do diálogo entre os três conceitos – área da especialidade, ciências da educação e conhecimento prático –, emerge um novo campo de conhecimento que dá sustentação à formação profissional docente: a epistemologia da prática. A aprendizagem do conhecimento profissional se dá tanto na formação teórica quanto na prática, em seus diferentes contextos.

Outra possibilidade de trabalhar o mesmo tema, atendendo ao princípio da reconciliação integrativa, seria iniciar questionando os alunos sobre onde o professor aprende a ser professor e o que ele aprende nos diferentes locais. Nesse caso, a elaboração do mapa partiria dos conceitos menos abrangentes, que se encontram na base: teoria e prática. Num exercício de comparações e de relacionamentos feito pelos alunos eles realizariam reconciliações integrativas entre os conceitos da base e intermediários até chegarem ao conceito mais amplo, o de conhecimento profissional docente. Como conclusão e resultado dos estudos, os alunos poderiam elaborar um conceito amplo e abrangente de conhecimento profissional docente.

Novak (1981) também exemplifica o princípio de reconciliação integrativa narrando que crianças podem aprender que beterrabas, cenouras, laranjas e maçãs são todos vegetais. Posteriormente, na disciplina Biologia, quando os conceitos de raiz e frutos estiverem sendo estudados, podem aprender que cenouras e beterrabas são raízes, enquanto laranjas e maçãs são frutos. Esses movimentos no ensino e na aprendizagem não são muito comuns, porque os professores nem sempre propõem situações em que os alunos devam comparar, diferenciar e relacionar os conceitos já existentes – os subsunçores – e “reconciliá-los” com um novo conceito, mais amplo e inclusivo, objeto de uma nova assimilação; muitas vezes os próprios professores mostram explicitamente as relações entre esses conceitos e os de ordem mais alta; realizam a tarefa pelo aluno.

Da compreensão dos processos de diferenciação progressiva e de reconciliação integrativa, pode-se entender que a organização hierárquica de conceitos de um mapa não obriga a uma abordagem dedutiva. Uma vez selecionados e organizados os conceitos que constituem o mapa, pode-se estabelecer um movimento de “sobe e desce” (NOVAK, 1981), dependendo dos significados atribuídos ao mapa pelo autor.

A organização de um mapa, bem como o estabelecimento de relações entre os conceitos, depende do grau de clareza, de estabilidade e de diferenciação dos subsunçores de quem aprende. Tal fato explica por que mapas elaborados por várias pessoas sobre um mesmo conteúdo assumem formatos diferenciados. Também tem-se observado que mapas elaborados por alunos, num primeiro contato com um conteúdo ou com um texto, são diferentes entre si, pouco claros e, algumas vezes, confusos, o que confirma que os mapas são elaborações pessoais e idiossincrásicas, que dependem fundamentalmente da clareza e da estabilidade dos conceitos preexistentes na estrutura cognitiva do aluno e, o que talvez seja o mais importante, fornecem indicativos de que a aprendizagem está ou não ocorrendo e onde podem ser identificadas imprecisões, equívocos ou inconsistências nas aprendizagens, se for o caso.

O significado pessoal do mapa impede o professor de apresentar *o seu* mapa aos alunos como o que deve ser aceito, pois isso estaria caracterizando uma aprendizagem mecânica e arbitrária em detrimento da aprendizagem significativa. Ele pode, sim, apresentar um exemplo de mapa que explique a sua compreensão de como os subsunçores estão relacionados, sem rejeitar os mapas dos alunos.

Utilização dos mapas conceituais

Os mapas conceituais têm ampla potencialidade de utilização em várias áreas do conhecimento. É bastante conhecido seu emprego em atividades de planejamento, análise, organização e/ou revisão curriculares. Nesses casos, é possível serem identificadas superposições, ausências ou mesmo necessidade de alteração de posições de conceitos ou de conteúdos numa matriz curricular. Os mapas conceituais usados em organizações curriculares são mais inclusivos, gerais e abrangentes, reservando-se os mais específicos e menos inclusivos para disciplinas, livros, textos.

Também na avaliação da aprendizagem eles têm sua utilização reconhecida. Entretanto, nesse contexto, há que se ter presente que a avaliação da aprendizagem por meio de mapas é essencialmente qualitativa, pois eles consistem em elaborações pessoais e, portanto, não se pode pretender avaliá-los com a mesma precisão com que se utilizam testes objetivos. Os mapas são considerados um procedimento não-tradicional. O professor, em vez de atribuir uma nota ou um conceito ao mapa do aluno, analisará evidências de aprendizagem significativa, utilizando as informações que o mapa oferece e verificando como o aluno organiza, compara, diferencia, ordena, relaciona conceitos de um texto ou de uma disciplina em estudo.

A utilização desses mapas, porém, pode apresentar restrições de parte de professores que optam por atividades discentes desencadeadoras de respostas convergentes, objetivas, com pouca interpretação pessoal, e também de parte de alunos, que estão habituados a memorizar conteúdos e a reproduzi-los nas avaliações, contrariando a aprendizagem significativa (MOREIRA, 2003).

Como estratégia de ensino e de aprendizagem, os mapas evidenciam os princípios de subordinação e de superordenação, o que auxilia no estabelecimento de relações entre conceitos e no desenvolvimento da habilidade de compreensão de textos e de elaboração de resumos e de sínteses.

Com os recursos da Tecnologia da Informação, abre-se uma nova frente no uso dos mapas conceituais. Softwares como o CmapTools¹ permitem que novas dimensões sejam incluídas, passando de bidimensionais para multidimensionais, pois podem se inserir, em um dado conceito, outros mapas, bem como agregar outras mídias ao conceito (imagem, som, vídeo). O mapa assim constituído tor-

¹ Software livre disponível para download em <http://cmap.ihmc.us/download/>

na-se um repositório de conhecimentos sobre o assunto que está sendo estudado. Além disso, com a possibilidade de trabalhar de forma colaborativa (um mapa pode ser atualizado por outros indivíduos inseridos no mesmo projeto), o mapa conceitual passa a ser um importante recurso de construção compartilhada de conhecimento (ANDRADE, 2008).

Diversas estratégias de ensino e de aprendizagem utilizando mapas conceituais podem ser indicadas, tais como:

- elaborar mapas conceituais sobre textos, artigos estudados;

- explicitar relações entre conceitos apresentados em mapas;

- identificar conceitos-chave num material estudado e estabelecer relações entre eles;

- analisar e justificar diferenças e/ou semelhanças entre mapas elaborados sobre uma mesma fonte de conhecimento;

- desdobrar conceitos inclusivos sucessivamente em conceitos mais específicos;

- identificar relações de subordinação e de superordenação entre conceitos de um mesmo texto ou de uma disciplina.

Muitas outras sugestões para utilização de mapas conceituais poderão ainda ser incluídas nas aqui apresentadas. Todas, porém, estarão na dependência dos objetivos do trabalho, da natureza da disciplina, das características do grupo de alunos e, principalmente, da criatividade do professor.

Referências

ANDRADE, Gilberto Keller de. *Diagramas causais e mapas conceituais como ferramentas de modelagem de filmes*. PUCRS, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://www.inf.pucrs.br/~lincog>.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericano, 1980.

NOVAK, Joseph Donald. *Uma teoria de educação*. São Paulo Pioneira, 1981.

MOREIRA, Marco Antonio. *Mapas conceituais e aprendizagem significativa*. Disponível em: <http://www.inf.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>. Acessado em 15/6/2003.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie Salzano. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

Problematização

Ana Lúcia Souza de Freitas

Rosana Maria Gessinger

Valderez Marina do Rosário Lima

Vivemos em uma sociedade na qual os desafios do mundo do trabalho apresentam-se cada vez mais complexos, exigindo profissionais críticos e comprometidos, preparados para enfrentar as situações que se apresentam no cotidiano e para contribuir na construção de uma sociedade mais justa. Esse contexto requer uma formação que alie teoria e prática, extrapolando os limites da sala de aula e da universidade, colocando o aluno em contato com a realidade, para que possa, ao compreendê-la, perceber-se potencialmente capaz para uma atuação pessoal e profissional transformadora. A problematização, como um procedimento didático articulado às demandas da contemporaneidade, subsidia uma formação com essa perspectiva.

Segundo o Dicionário Eletrônico Houaiss, problematizar significa pôr em dúvida; questionar; dar caráter ou feição de problema. Trata-se de um termo bastante usado em educação, embora nem sempre com o mesmo significado. Dada essa polissemia, faremos inicialmente uma distinção entre a problematização, a resolução de problemas e a aprendizagem baseada em problemas (Problem Based Learning – PBL). A seguir, apresentaremos duas possibilidades de utilizar a problematização como procedimento didático para, ao final, tecer algumas considerações sobre seu potencial transformador das relações professor-aluno-conhecimento.

A *problematização* é um dos principais pilares da educação libertadora proposta por Paulo Freire, centrada na relação dialógica entre o professor, o aluno e o conhecimento. Apresenta-se como contraponto à educação bancária, centrada no professor, compreendido como o responsável pela transmissão do conhecimento ao aluno. Para o autor, a educação “não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo” (FREIRE, 1987, p.67).

A problematização é também empregada por outros autores como dispositivo capaz de relacionar teoria e prática e contribuir para a formação de profissionais críticos e comprometidos com a sociedade. A problematização tem na pergunta o desencadeamento dos processos de ensino e de aprendizagem. O confronto com a realidade, a percepção dos problemas, o aprofundamento de sua compreensão e a busca de possíveis soluções são características da problematização como procedimento didático. Trata-se, portanto, de um “caminho para chegar ao problema que, se formulado, pode desencadear, na sua solução, a construção de conhecimentos” (MENDONÇA, 1993, p. 276).

O problema, nessa perspectiva, não é formulado de antemão, mas irá emergir da realidade estudada, a partir da observação da mesma através de trabalho em campo, leitura de textos atualizados, de jornais, de revistas e de relatórios de pesquisa, entre outros. Não se trata, portanto, de propor um problema para o aluno resolver, mas de colocá-lo em contato com a realidade para que possa observá-la, questioná-la, confrontá-la com a teoria, propor problemas e buscar possíveis alternativas para a sua solução. Com isso, não se abandona o saber acadêmico, mas busca-se dar um significado a ele, trazendo para a aula questões práticas para serem analisadas à luz da teoria, extrapolando, assim, os limites da sala de aula e dos livros-texto.

A problematização exige o envolvimento do aluno com a realidade e permite desenvolver o espírito crítico e questionador, assumindo-se como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem. Possibilita desenvolver no aluno a postura de pesquisador comprometido com a realidade que o cerca, empenhado em contribuir para a construção de conhecimentos que ajudem a promover mudanças necessárias para a construção de uma sociedade mais justa. Na medida do possível, permite superar a posição de mero expectador que observa e critica a realidade, buscando pensar alternativas para a sua transformação.

A *resolução de problemas* é uma outra possibilidade dessa perspectiva, que parte de um problema bem elaborado pelo professor, proposto aos alunos para que o resolvam e cheguem ao resultado esperado. Entende-se por problema uma situação para a qual não existe um procedimento predeterminado que permita chegar à solução. É importante que não seja um problema qualquer, imaginado pelo professor, mas que seja contextualizado e, na medida do possível, elaborado a partir da realidade. Assim, o aluno se engaja ativamente na construção de novos conhecimentos e desenvolve habilidades e estratégias que permitem dar conta da situação a ele apresentada. O problema é, portanto, o gerador de novos conhecimentos e habilidades.

O ensino baseado na resolução de problemas permite aprender a resolver e resolver para aprender, tendo como pressuposto o desenvolvimento nos alunos de habilidades e estratégias que lhes permitam *aprender a aprender*, bem como utilizar conhecimentos disponíveis para encontrar soluções para situações variáveis e diferentes. Nessas situações deve-se reconhecer a importância do professor no incentivo à criação de estratégias de resolução de problemas por parte dos alunos (POZO, 1998).

Em geral, na resolução de problemas parte-se de um problema e busca-se chegar a um resultado esperado, o que

a diferencia da problematização, pois esta tem como ponto de partida a realidade com seus temas e situações significativas, onde as questões que estão sendo estudadas ocorrem e de onde os problemas são extraídos. Conseqüentemente, o ponto de chegada não pode ser previsto de antemão, como ocorre na resolução de problemas. Além disso, após o estudo de um problema, outros poderão surgir como desdobramentos do primeiro.

Já a *aprendizagem baseada em problemas* (PBL) não é um procedimento didático, mas uma proposta curricular, ou seja, direciona toda a organização curricular, sendo uma opção de todo o corpo docente, administrativo e acadêmico. A PBL é o eixo principal da aprendizagem do currículo de alguns cursos. É baseado em problemas, através dos quais, os conteúdos vão sendo estudados pelos alunos.

Os problemas são elaborados cuidadosamente por uma comissão de especialistas designada para esse fim, devendo haver tantos problemas quantos sejam os temas fundamentais que os alunos devem analisar e desenvolver para serem considerados aptos a exercer a profissão. Ao término de um, inicia-se o estudo de outro. Pela responsabilidade em garantir os conhecimentos mínimos exigidos pelo currículo, na PBL os objetivos cognitivos são previamente estabelecidos, sendo que os alcançados pelos alunos devem coincidir com os propostos pelos especialistas, caso contrário, os problemas deverão ser substituídos por outros que possam ser mais efetivos para provocar as aprendizagens (BERBEL, 1998).

A problematização como procedimento didático

A problematização pode assumir diferentes dimensões dentro do contexto no qual se insere. Pode ser uma atitude do professor em sua ação docente, quando desafia os alunos através de questionamentos e situações instigantes. De forma mais abrangente, pode ser o eixo em torno do qual se organiza a própria construção do conhecimento, orientando

a organização curricular e a abordagem do programa de ensino. Diferentes autores apresentam propostas que têm a problematização como ponto de partida.

Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), fundamentados na perspectiva freireana, propõem que a dinâmica da aula se organize em três momentos pedagógicos: a problematização inicial, a organização do conhecimento e a aplicação do conhecimento. A *problematização inicial* é o ponto de partida do diálogo em que são apresentadas situações reais conhecidas pelos alunos e que exigem conhecimentos contidos nas teorias científicas para interpretá-las. O conhecimento trazido pelos alunos é problematizado a partir de questões relativas ao tema. Isso pode ser feito inicialmente em pequenos grupos e depois no grande grupo, quando as diferentes posições são exploradas. Cabe ao professor nesse momento estimular a discussão questionando posicionamentos e lançando dúvidas ao invés de responder ou fornecer explicações. Busca-se com isso provocar o aluno para que sinta a necessidade de ampliar seus conhecimentos.

O segundo momento é o da *organização do conhecimento*. É a etapa do estudo e da sistematização dos conhecimentos necessários para a compreensão dos temas e da problematização inicial. Para isso são empregadas atividades variadas para que possa ser desenvolvida a conceituação científica fundamental para a compreensão da situação problematizada.

O terceiro momento é o da *aplicação do conhecimento*, quando o aluno irá utilizar o conhecimento construído para analisar e interpretar tanto as situações iniciais como outras que possam ser compreendidas pelo mesmo conhecimento. Com isso, busca-se desenvolver no aluno a capacidade de articular os conceitos científicos com situações reais.

Berbel (1998) propõe uma metodologia da problematização estruturada em cinco etapas. A primeira é a *observação da realidade* pelos alunos, a partir de um tema ou uni-

dade de estudo. Eles deverão observar atentamente e registrar de forma sistemática o que foi percebido. Essa observação permitirá identificar dificuldades, carências e discrepâncias, que serão transformadas em problemas. As discussões com os colegas e com o professor ajudarão na formulação do problema que sintetizará essa etapa e servirá de referência para as demais.

A segunda é a dos *pontos-chave*, na qual os alunos serão estimulados a refletir sobre as possíveis causas do problema. A partir da reflexão, deverão destacar os principais aspectos do problema a serem estudados, para compreendê-lo mais profundamente e construir possíveis soluções.

A terceira etapa é a da *teorização*. É o momento do estudo, da investigação, ou seja, da busca das informações de que se necessita sobre o problema. São realizadas pesquisas em fontes diversas e as informações obtidas são tratadas, analisadas e avaliadas quanto às possíveis contribuições para o estudo. As conclusões são registradas, permitindo o desenvolvimento da etapa seguinte.

A quarta etapa é a das *hipóteses de solução*. O estudo realizado deverá fornecer elementos para que os alunos elaborem possíveis soluções de maneira crítica e criativa. As hipóteses são construídas após o estudo e são resultado da compreensão obtida sobre o problema, ao investigá-lo sob diferentes ângulos.

A quinta e última etapa é a da *aplicação à realidade*. É a etapa da intervenção, tendo em vista o encaminhamento de propostas que possam promover uma ação social transformadora. Busca-se voltar à realidade na qual os problemas foram observados, levando os resultados do estudo para que possam contribuir, na medida do possível, para a sua transformação.

As duas propostas aqui apresentadas não são modelos a serem seguidos, mas alternativas que mostram possibilidades de tomar a realidade como objeto de conhecimento.

Possibilitam uma construção em que o diálogo com a experiência cria significados e promove uma compreensão contextualizada, mobilizadora do posicionamento pessoal e profissional.

A problematização, entendida como um princípio que perpassa a ação docente, ultrapassa a aprendizagem de técnicas para formular problemas. Pressupõe um ambiente educativo com espaço para a observação, para as interações e para o diálogo, tendo como intuito desenvolver a capacidade de interpretar, analisar, sintetizar, questionar, projetar, refletir, entre outras, sobre situações que emergem da realidade.

A problematização tanto pode ser exercida como um momento do processo de conhecimento quanto precisa ser assumida como qualidade da mediação docente a ser exercida. Assumir-se como um problematizador e não como um facilitador demanda uma alteração radical das relações professor-aluno-conhecimento, orientada sobretudo pela compreensão de que “ensinar não é *transferir* conhecimento, mas criar condições para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2005, p.22). Entre outras, a relação com a pergunta é uma marca da ação problematizadora. Devolver a pergunta é um caminho para estimular o pensamento, desafiar a curiosidade e apoiar a iniciação à pesquisa. Essa é uma importante perspectiva a ser considerada no redimensionamento das relações professor-aluno-conhecimento.

Referências

- BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 2, n. 2, p. 139-154, fev. 1998.
- DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, Jose André; PERNAMBUCO, Marta Maria. *Ensino de ciências: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MENDONÇA, M. do C. *Problematização: um caminho a ser percorrido em Educação Matemática*. 1993. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1993.

POZO, J. I. (Org.). *A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Seminário

Rosana Maria Gessinger

Seminário é um procedimento didático que consiste no estudo e debate de um tema ou problema, apresentado por um ou vários alunos, sob a coordenação do professor. Busca desenvolver nos alunos o espírito investigativo, a autonomia, o senso crítico, a reflexão, a cooperação, a capacidade de expressar idéias com clareza, entre outros. Nesta abordagem, o conhecimento é (re)construído pelo próprio aluno, que é visto como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem.

As operações de pensamento predominantes em uma atividade como seminário são: análise, interpretação, crítica, levantamento de hipóteses, busca de suposições, obtenção e organização de dados, comparação, aplicação de fatos a novas situações (ANASTASIOU e ALVES, 2003).

Embora o seminário se caracterize pelo protagonismo dos estudantes, Balzan (1980) alerta para o equívoco de confundir-lo com aula expositiva dada pelos alunos, na qual cada um apresenta a sua parte do trabalho, sem haver integração entre as partes e envolvimento de todos os participantes na atividade. Para o autor, tal confusão teve origem numa tentativa mal fundamentada de substituir o monólogo do professor por uma proposta de ensino que envolvesse a plena participação do aluno. Com isso, caiu-se no outro extremo, ou seja, o monólogo do aluno, que nada tem a ver com seminário.

Etapas do seminário

Um bom planejamento das etapas do trabalho e a clareza dos papéis de cada participante são elementos importantes para o sucesso do seminário. Sem ter a pretensão de estabelecer com exatidão quais são essas etapas e prescrever o que cada uma envolve, podemos identificar três momentos:

1º momento: preparação.

Nesse momento compete ao professor explicitar os objetivos, apresentar o tema ou selecioná-lo com os alunos, formular questões a serem discutidas, apontar caminhos para que os alunos possam realizar a pesquisa em suas diferentes modalidades, sugerir bibliografia e dar orientações quanto aos registros escritos que deverão ser feitos para apresentação ao grupo. É importante, neste e nos demais momentos, cuidar da organização do espaço físico de forma a favorecer o diálogo entre os participantes, e de um calendário prevendo tempo para o desenvolvimento do trabalho e para a apresentação.

Aos alunos, no momento inicial, cabe organizar uma agenda prevendo os encontros do grupo para o estudo, explicitando as diversas tarefas, tais como: escolher o subtema, realizar a leitura da bibliografia sugerida, obter dados necessários através de pesquisa, experimentações, entrevistas, etc., aprofundar determinado tema, definir as funções de cada um dos participantes do grupo, providenciar os materiais necessários para a realização do seminário e preparar um roteiro a ser entregue aos colegas.

Severino (2004) sugere três tipos de roteiros que podem ser preparados:

– Texto-roteiro didático: material de trabalho contendo a apresentação da temática, a contextualização do estudo, a apresentação dos principais conceitos e idéias, um roteiro de leitura, a problematização e uma bibliografia sobre o tema.

– Texto-roteiro interpretativo: consiste em uma compreensão da temática ou da problemática do estudo elabora-

da pelo grupo responsável, apresentando sua interpretação, levantando críticas, formulando problemas, esclarecendo conceitos, entre outros.

– Texto-roteiro de questões: é um desdobramento do roteiro didático. Trata-se de um conjunto de questões que objetivam problematizar o tema em estudo e que exigirão pesquisa e reflexão para que possam ser discutidas e respondidas.

2º momento: desenvolvimento

É o momento da apresentação do tema, do debate e da discussão, em que deve prevalecer o diálogo crítico. Cabe ao professor dirigir o processo, fazendo intervenções no sentido de estimular os alunos ao debate, questionando suas afirmações, sintetizando as idéias principais, relacionando o que está sendo tratado com outras áreas do conhecimento, dando exemplos, etc. Ao final de cada apresentação, o professor ou os alunos podem fazer comentários sobre os trabalhos e sua exposição, sugerindo-se uma síntese integradora.

Os alunos podem apresentar o trabalho por escrito, com cópias aos colegas, expor o tema oralmente ou, ainda, formular questões e discuti-las. Durante as apresentações haverá oportunidade de os demais colegas solicitarem esclarecimentos, argumentarem e contra-argumentarem, buscarem respostas às questões levantadas, encaminharem conclusões, fazerem o registro das idéias principais, etc.

3º momento: apreciação final

Após as apresentações, é realizada uma apreciação final sobre o trabalho realizado, com todos os participantes, cabendo ao professor fazer comentários, sugerir novos estudos sobre o tema, etc. Nesse momento, os trabalhos escritos podem ser revistos a partir do que foi discutido ao longo da atividade.

Papel dos participantes

Para que haja o envolvimento de todos os participantes no seminário, evitando a idéia equivocada de que cada

um irá ler uma parte de um texto e apresentá-la aos colegas, é necessário definir os papéis que cada um irá desempenhar. Há alguns autores como Gonsalves (2007) que destacam os seguintes papéis:

– Coordenador: propõe o tema, indica a bibliografia e fixa o tempo. Geralmente a coordenação fica a cargo do professor que, antes da apresentação do grupo, faz uma introdução geral e depois faz uma apreciação/avaliação dos resultados, complementando, quando for o caso.

– Organizador: é o responsável por agendar as reuniões de estudo, coordenar o trabalho e designar atividades. Cabe a ele a tarefa de estabelecer a organização do material, dividir o tema central em tópicos, analisar o material coletado e propor a elaboração de sínteses.

– Relator: expõe os resultados do estudo feito pelo grupo.

– Secretário: anota as conclusões, após a apresentação do seminário.

– Comentador: é quem estuda e se prepara para fazer críticas à exposição. Pode ser escolhido pelo professor.

– Debatedores: são todos os alunos da turma.

Todas as sugestões apresentadas precisam ser analisadas pelo professor e adaptadas às especificidades da turma e do conteúdo, sempre buscando a ampliação do espaço de participação do aluno.

Referências

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). *Processos de ensino na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: Univille, 2004.

BALZAN, N. C. Sete asserções inaceitáveis sobre inovação educacional. *Educação e sociedade*. São Paulo: Cortez, n. 6, p. 19-20, jun. 1908.

GONSALVES, E. P. *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. 4. ed. Campinas: Alínea, 2007.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 22. ed. ver. ampl. São Paulo: Cortez, 2004.

E agora, como prosseguir?

*Quando não houver caminho
Mesmo sem amor, sem direção
A sós ninguém está sozinho
É caminhando
Que se faz o caminho...*

Sérgio Britto

Concluimos a organização desta publicação com um duplo e ambíguo sentimento. Por um lado, sobressai a alegria da realização, o sentimento do “dever cumprido”. Por outro, o desafio da continuidade do trabalho na PROGRAD: tornar realidade as possibilidades que aqui se anunciam, tanto contribuindo para ampliar as experiências já existentes quanto fomentando novas ações inovadoras na prática docente.

O trabalho que ora se apresenta traduz o esforço de sistematização dos saberes gestados no longo percurso da experiência com o trabalho de capacitação docente na PUCRS. Sua incompletude, sendo inevitável, representa um convite a novas autorias.

Esperamos, ao tornar acessível esse material a todos os professores da PUCRS, que o conhecimento assim disponibilizado possa ser questionado, ampliado e aperfeiçoado na formação continuada e, sobretudo, mobilize iniciativas de qualificação da gestão da aula universitária, instigando novas autorias para a continuidade desta produção.

As autoras.