

METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR

Docente Responsável:
Dr^ª. NADIA APARECIDA DE SOUZA
nadia@uel.br

METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR

Profª. Drª. Nadia Aparecida de Souza

EMENTA

O professor: características e formação. Didática: relações e fundamentos. Planejamento. Fundamentos psicológicos. Perspectiva crítica. Estratégias de ensino-aprendizagem. Comunicação em situação de ensino. Relação professor-aluno. Fundamentos básicos. Técnicas e instrumentos. Questões referentes à avaliação. Elementos constitutivos.

OBJETIVOS

1. Contextualizar a prática pedagógica procurando repensar os fundamentos da ação docente a partir da análise concreta de seus determinantes.
2. Elaborar a reflexão didática a partir da análise de experiências concretas e do constante confronto teoria-prática.
3. Compreender, criticamente, o processo de ensino enquanto forma de promover a interação entre o aluno e o objeto de conhecimento.
4. Reconhecer as principais características dos diferentes modelos epistemológicos, estabelecendo suas implicações nos modelos pedagógicos.
5. Analisar e apreender os conceitos básicos e os princípios fundamentais que regem o fenômeno da comunicação e o processo de informação, visando facilitar a ocorrência de diferentes formas de interação.
6. Compreender a importância do planejamento para o encaminhamento do processo pedagógico, pela criação, promoção e desenvolvimento das condições e ações necessárias ao pleno desenvolvimento das potencialidades do homem.
7. Discriminar diferentes métodos, procedimentos e formas de encaminhamento do processo pedagógico frente a situações experienciais concretas.
8. Posicionar-se criticamente frente ao exercício da avaliação da aprendizagem, pela compreensão de seus fundamentos e pressupostos no contexto do processo de ensino e aprendizagem.
9. Vivenciar situações de atividade grupal no decorrer do trabalho docente.

A FIM DE ...

desenvolver ações conscientes e solidárias, que contribuam para a transformação da realidade atual e para a melhoria do desempenho profissional.

PROGRAMA

- 1 **O PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO**
 - a) características essenciais;
 - b) competências didáticas;
 - c) determinantes históricos e contextuais.
 - d) modelos pedagógicos e modelos epistemológicos.

- 2 **COMUNICAÇÃO E ENSINO**
 - a) o processo de comunicação: pressupostos, fundamentos e elementos constitutivos.
 - b) comunicação verbal;
 - c) comunicação não verbal.
 - d) comunicação no processo de ensino.

- 3 **ORGANIZAÇÃO DAS SITUAÇÕES DE ENSINO**
 - a) pressupostos e fundamentos;
 - b) fases e elementos;
 - c) técnicas de comunicação e ensino:
 - ↳ atividades socializadas;
 - ↳ atividades individualizadas;
 - ↳ exposição oral.
 - d) avaliação da aprendizagem.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO

A proposta metodológica a orientar a disciplina **METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR** fundamenta-se em abordagem interacionista e tem, conseqüentemente, como ponto de partida e de chegada a prática exercida no contexto escolar. Assim, respaldando-se nas experiências vivenciadas pelos educandos e no referencial teórico acerca das temáticas sob foco, procura promover a reflexão crítica e a participação ativa – individual e coletivamente – na construção e reconstrução de saberes e fazeres.

Aprender é transformar-se e ao meio em que atua. Portanto, os muitos temas a serem estudados serão desenvolvidos pela utilização de exposições dialogadas, técnicas e jogos didáticos que favoreçam aprendizagem: autônoma, crítica e significativa.

AVALIAÇÃO

A avaliação da aprendizagem processar-se-á no decorrer dos tópicos, pelo desenvolvimento de atividades variadas – auto-avaliação, resenhas, mapas conceituais etc. – a serem propostos, desenvolvidos e analisados em diferentes momentos, em consonância com os temas abordados e objetivos estabelecidos.

BIBLIOGRAFIA

- 1 ALVES, N. (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- 2 ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1993.
- 3 _____. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1993.
- 4 _____. **Alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poetica, 1994.
- 5 ANTUNES, C. **Manual de técnicas de dinâmicas de grupo, de sensibilização, de ludopedagogia**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- 6 BERBEL, N. A. N. **Metodologia do ensino superior: realidade e significado**. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- 7 BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.
- 8 CARVALHO, M. (Org.). **Ensino superior: reflexões sobre práticas docentes**. São Paulo: Musa, 2008.
- 9 CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). **Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas: Papirus, 2001.
- 10 COLL, C., et al. **Os conteúdos da reforma – ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- 11 COWAN, J. **Como ser um professor universitário inovador**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- 12 DEMO, P. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- 13 _____. **Aprendizagem no Brasil – ainda muito por fazer**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- 14 DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (Orgs.). **A enigma da competência em educação**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.
- 15 ESTEBAN, M. T. **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- 16 FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- 17 _____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- 18 GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2003.
- 19 GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2007.
- 20 LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.
- 21 LUCKESI, **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.
- 22 _____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.
- 23 MARTÍNEZ, S. R. **Manual da Educação Jurídica**. Curitiba: Juruá, 2003.
- 24 _____. **Pedagogia Jurídica**. Curitiba: Juruá, 2002.
- 25 MASETTO, M. T. **Aulas vivas**. São Paulo: MG Autores Associados, 1992.

- 26 MINGUET, P. A. **A construção do conhecimento na educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- 27 MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- 28 MORIN, E. **Os sete saberes necessário à educação do futuro**. São Paulo: Cortez: Unesco, 2001.
- 29 PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor – profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- 30 _____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- 31 PIMENTA, S. G. (org.). **Didática e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1997.
- 32 _____. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- 33 POLITO, R. **Gestos e posturas para falar melhor**. 15ª ed. São Paulo: Saraiva, 1993.
- 34 RIBEIRO JR., J. **A formação pedagógica do professor de direito**. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- 35 ROBBINS, H. A. **Como ouvir e falar com eficácia**. Rio de Janeiro: Campus, 1994.
- 36 SHIGUNOV NETO, A.; MACIEE, L. S. B. (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002.
- 37 SILVA, J. F.; HOFFMANN, J. ESTEBAN, M. T. (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas** – em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- 38 TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (Org.). **Ensinar e aprender no Ensino Superior**. São Paulo: Mackenzie; Cortez, 2005.
- 39 TOSI, M. R. **Didática geral: um olhar para o futuro**. Campinas: Alínea, 2003.
- 40 VEIGA, I. P. A. **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas, SP: Papirus, 1991.
- 41 VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). **Pedagogia universitária: a aula sob foco**. Campinas: Papirus, 2000.
- 42 VEIGA, I. P. A.; ARAUJO, J. C. S.; KAPUSINIAC, C. **Docência: construção ético-profissional**. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- 43 VEIGA, I. P. A.; d'ÁVILA, C. (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- 44 ZABALA, A. (Org.). **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em sala de aula**. 2ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- 45 ZABALZA, M. A. **O ensino universitário – seus cenários e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- 46 ZÓBOLI, G. **Práticas de ensino - subsídios para a atividade docente**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 1996.

BINGO HUMANO

Autor Desconhecido

INSTRUÇÕES

1. Solicite a assinatura das pessoas da turma que atendam ao requisito especificado.
2. As assinaturas deverão ser legíveis.
3. Cada pessoa somente poderá assinar uma vez.
4. Complete a atividade o mais rapidamente possível.
5. Inicie ao comando do instrutor.

Tem a inicial do nome igual à sua	Conhece Belo Horizonte	Tem quatro ou mais irmãos
Faz aniversário no mesmo mês que você	É casado(a) e não tem filhos	Tem três filhos ou mais
Tem o mesmo signo que você	Pesa de 60 kg a 70 kg	Toca um instrumento musical
Cozinha muito bem	Tem alguma cicatriz	Ganhou medalhas em competições esportivas

Sobre Gansos e Equipes

Autor Desconhecido

Quando você vê gansos voando em formação "V", pode ficar curioso quanto às razões pelas quais eles escolhem voar dessa forma. A seguir, algumas descobertas feitas pelos cientistas:

1º FATO: À medida que cada ave bate suas asas, ela cria uma sustentação para a ave seguinte. Voando em "V", o grupo inteiro consegue voar pelo menos 71% a mais do que se cada ave voasse isoladamente.

VERDADE: Pessoas que compartilham de uma direção comum e de um senso de equipe chegam ao seu destino mais depressa e facilmente porque elas se apóiam na confiança uma das outras.

2º FATO: Sempre que um ganso sai fora de formação, ele, repentinamente, sente a resistência e o arrasto de tentar voar só e, de imediato, retorna à formação para tirar vantagem do poder de sustentação da ave à sua frente.

VERDADE: Existe força, poder e segurança em um grupo quando se viaja na mesma direção com pessoas que compartilham de um objetivo comum.

3º FATO: Quando o ganso líder se cansa, ele reveza, indo para a traseira do "V", enquanto um outro assume a ponta.

VERDADE: É vantajoso o revezamento quando se necessita fazer um trabalho árduo.

4º FATO: Os gansos de trás grasnam para encorajar os da frente a manterem o ritmo e a velocidade.

VERDADE: Todos necessitam serem reforçados com apoio ativo e encorajamento dos companheiros.

5º FATO: Quando um ganso adoece ou se fere e deixa o grupo, dois outros gansos saem da formação e o seguem, para ajudá-lo e protegê-lo. Eles o acompanham até a solução do problema, então reiniciam a jornada. Os três juntam-se à outra formação, até encontrar o seu grupo original.

VERDADE: A solidariedade nas dificuldades é imprescindível em qualquer situação.

Para o bem do grupo, é fundamental ser um ganso voando em "V". Vamos procurar nos lembrar freqüentemente de dar um "grasnado" de encorajamento e nos apoiar uns aos outros com amizade.

CARTA ENIGMÁTICA

Autor Desconhecido

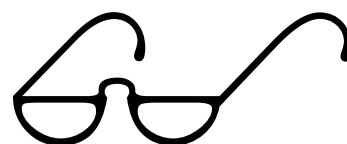
Decodifique a mensagem abaixo, utilizando seus conhecimentos prévios sobre a língua escrita.

Para o cumprimento da tarefa, considere que:

1. Estabeleceu-se uma nova relação grafema - fonema, que se mantém constante em toda a mensagem.
2. As regras de acentuação e de pontuação foram mantidas.
3. As regras ortográficas e semânticas foram mantidas.

ZQHQ QRNOUNH Q BDHTQTD, D´
ODLDAÁQHNG, IXQ BDJ OQ BNTQ, TIBNTQH
TD RITG RQORG PIQORG ZGAÁNBDF.

TDALQHRDA



SOBRE PROFESSORES MARCANTES

CASTANHO, Maria Eugênia. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 153-163.

meu@correionet.com.br

Professor marcante, professor inesquecível, professor ideal... Há algum tempo a literatura educacional vem falando do professor e das características que o tornam uma presença importante na vida e na memória de seus alunos. Pesquisas as mais variadas buscam detectar o que faz com que um professor seja marcante. O escritor John Steimbeck considerava que ser um bom professor é algo semelhante a ser um bom artista e que há tão poucos grandes artistas quanto grandes professores.

Para Snyders (1995, p. 107), é uma alegria encontrar uma pessoa “que realiza a união de um competência, de um conjunto de convicções e de uma experiência de vida (...)”.

Amar-se-á um professor que souber – por exemplo, em história – apoiar-se em elementos precisos, minuciosos, severos, rigorosos, cientificamente estabelecidos, mas também mostrar aos alunos os fatos fundamentais, os aspectos gerais, uma síntese que englobe os pormenores e abranja as questões levantadas pelos alunos; evocar os grandes problemas da história, isto é, em última análise, as lutas e as trocas entre as diferentes formas de civilização. (SNYDERS, 1995, p. 111).

Lembra ele que preceitos que nos foram apresentados como inovações revolucionárias já se encontram no século XIX, quando Claude Bernard, por exemplo, escrevia: “Não é preciso querer ensinar aos jovens; é preciso lançar neles os germe da ciência, e não os frutos” (apud SNYDERS, 1995, p. 109). Snyders afirma que talvez essas fórmulas pareçam novas porque ainda não conseguimos transferi-las para os fatos.

Compara o professor a um intérprete, sendo sua função tornar a obra o mais acessível possível, o mais presente possível, e que, por mais que não passe de um interprete, o professor adquire algo da grandeza daqueles que ele apresenta, que ele representa ((apud SNYDERS, 1995, p. 113). Em suma o aluno tem necessidade de que um caminho tenha sido desbravado entre o que ele já sabe, sente, aquilo de que tem necessidade para sua própria busca, e as novas contribuições. O professor pode ser esse mediador ((apud SNYDERS, 1995, p. 113).

Costa (1988, p. 117-118) procura levantar o que seria o professor ideal baseado em características de professores com os quais conviveu. Considera que, embora haja sempre exceção, há três grupos principais de qualidades: *técnicas* (experiência no campo pedagógico, experiência no campo em que ensina, e o conhecimento amplo da matéria ou matérias que leciona), *físicas* (saúde, higiene e

anseios pessoais) e *morais* (sentimento do dever, respeito à pessoa humana e decência e humanidade básicas).

Abramovich (1997, p. 6) ouviu escritores famosos sobre professores inesquecíveis e afirma que em todos os relatos os professores escolhidos foram

(...) apresentadores do mundo, agentes de transformação pessoal, responsáveis por encaminhamentos significativos, por revelações, por descobertas decisivas, por ser paradigmas, por momentos (importantes). Suas significâncias éticas, suas exigências e expectativas, sua compreensão do real interesse de cada aluno deponente permeiam todos os parágrafos.

A importância de professores marcantes pode ser examinada pela recente produção na área de educação sobre a vida profissional dos professores, geralmente por meio de relatos. Diversos estudos mostram que relatos de vida profissional de docentes eram pouco considerados na teoria pedagógica, pois seriam não-científicos e obstáculos diante de inovações impostas pela ciência ou pela sedução da técnica (CATANI et al., 1997, p. 25). Hoje, há propostas que enfatizam as histórias de vida e os relatos autobiográficos como estratégias para o estudo das práticas e carreiras dos professores (CATANI et al., 1997, p. 32). As concepções sobre as práticas docentes não se formam nos cursos de formação, encontrando-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem até mesmo a entrada na escola e estendendo-se por toda a vida.

Há alguns anos venho colecionando relatos escritos de professores sobre lembranças de professores marcantes, positiva e negativamente. De modo geral, as boas lembranças superam as lembranças de maus professores. As características que tornam marcantes tais professores são várias, destacando-se, em todas elas, a profunda inter-relação entre aspectos profissionais e pessoais. É possível perceber que a dimensão pessoal e a dimensão profissional se entrelaçam, fazendo um todo indivisível e responsável por uma postura admirável como professor. São descritos professores que “amavam o que faziam”, que “valorizavam o aluno”, que “sabiam explicar muito bem a matéria”, que “motivavam as aulas”, que eram “seres humanos ímpares”.

Nóvoa considera que a educação do educador deve se fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina, e afirma:

(...) eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal. (NÓVOA, 1995, p. 17).

Os estudos que vêm sendo feitas nas duas últimas décadas com histórias de vida têm visão prospectiva, buscando elementos para pensar a formação de novos professores.

A questão da identidade é fundamental quando nos indagamos sobre a vida e a pessoa do professor, quando queremos saber como e por que cada um se

tornou o professor que é (KRAMER; SOUZA, 1996, p. 22). A partir de 1984 deu-se a viragem e os professores foram recolocados “no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação” (NÓVOA, 1995, p. 15).

O exame dos relatos que venho reunindo permite algumas análises com relação à formação de novos professores e mostra que o ensino “não se esgota na dimensão técnica, apelando para o que há de mais pessoal e profundo em cada um de nós” (NÓVOA, 1995, p. 10). As análises poderiam assim ser resumidas:

Não há receitas para a solução de problemas pedagógicos – a situação de sala de aula é altamente complexa, envolve múltiplos aspectos e não é possível reduzi-la a poucas variáveis a manipular. Isso não significa que não seja possível dar indicações práticas para o trabalho pedagógico (a presente obra, com indicações concretas em vários de seus capítulos, confirma a afirmação). Significa que não há conselhos infalíveis aplicáveis a qualquer contexto.

Lembro-me de um relato oral, tempos atrás, em que uma professora universitária descreveu como melhor avaliação que havia tido em sua vida escolar as provas orais com o professor de ciências. A prova era aplicada com cada aluno – a classe vazia, o professor ao lado da lousa. O aluno ia desenhando e escrevendo, o professor ia orientando, corrigindo o que precisava ser esclarecido. O aluno terminava a prova feliz e com as dúvidas esclarecidas. Quer dizer, uma prova oral, geralmente fonte de tensão e nervosismo, era usada para ensinar, para precisar conceitos em formação, para aclarar idéias. Ensino e avaliação eram um só processo. Esse me parece um bom exemplo do que afirmei: não há receitas. Não se pode dizer “façam provas orais”. O importante é a postura educadora do professor, vendo, em cada momento, uma possibilidade de interagir e propiciar o crescimento do aluno.

O professor marcante ensina bem, conhece bem a sua área – é interessante observar que muitos relatos registram que o professor “sabia explicar”, os alunos “entendiam a matéria”. Isso significa, entre outras coisas, que o professor domina a estrutura da matéria que ensina e prevê a adequação ao nível do aluno. De uma maneira ou de outra, ele investiga o que o aluno já sabe e ensina a partir daí. Ausubel, psicólogo cognitivista norte-americano, abre seu livro de 625 páginas com a afirmação: “Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isso: o fato isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos” (AUSUBEL et al., 1980, p. 1).

Conceitos básicos em Ausubel são os de aprendizagem significativa, aprendizagem mecânica e estrutura cognitiva. Ele afirma que quando o novo conhecimento é apresentado com os devidos cuidados para se articular com o já existentes na estrutura cognitiva do aluno, a aprendizagem significativa tem lugar. Quando ocorre o inverso, temos a aprendizagem mecânica e pouco duradoura. No professor marcante há, além das características afetivas, produção cognitiva envolvida quando se o descreve. Isso leva a afirmar que a aprendizagem significativa tem lugar numa tal situação. Os novos conhecimentos são incorporados de maneira dinâmica e não mecânica à estrutura cognitiva dos alunos.

O professor marcante não dá apenas aulas expositivas, por melhores que sejam – o professor lembrado como marcante trabalha com várias técnicas em sala de aula. Não dá exclusividade às aulas expositivas, embora também delas se utilize. Promove várias atividades diferentes e propicia interação grupal.

Costumo dizer que o movimento do espírito ao tentar assimilar o mundo exterior (a cultura) parte da síncrese (visão nebulosa e indiferenciada do todo), passa pela análise (de cada parte, parte por parte) e atinge a síntese (visão integradora), da qual decorrer nova síncrese e assim sucessivamente. A aula expositiva – bem feita, com a competência requerida – cabe nos momentos de síncrese e de síntese. A análise, que é a fase mais demorada, deve ensejar inúmeras atividades individuais e grupais para que os alunos possam de fato manipular as idéias e efetuar aplicações do conhecimento.

Reduzir o ensino a aulas expositivas significa compactuar com posturas empiristas que consideram o aluno uma folha em branco na qual se inscrevem os conhecimentos. Significa acreditar que o aluno aprende apenas ouvindo em vez de manipular conceitos.

O professor marcante geralmente alia características positivas do domínio afetivo às do domínio cognitivo – os bons professores são descritos como aqueles que estimulam a independência dos alunos; são cordiais e amistosos em classe, criam condições para uma visão crítica da sociedade e da profissão, demonstram segurança e domínio de si, estimulam a participação, valorizando o diálogo, organizam o ensino sem se considerarem os “donos do saber”, são autênticos e verdadeiros etc.

De fato, o ensino se exerce num terreno humano, vale dizer, prehe de idéias, sentimentos, percepções e emoções. E o professor que marca seus alunos é geralmente aquele cujas palavras repercutem positivamente neles. Não nos esqueçamos de que cada palavra dita é carregada de significações e irá repercutir diferentemente na estrutura cognitiva de cada aluno. Dependendo de sua história pessoal quando da aquisição de cada conceito prévio.

Entendo o bom professor também como uma calorosa presença na vida de seus alunos, sem se eximir das tarefas intelectuais pelas quais é responsável. Convém lembrar, como alerta Kupfer (1989, p. 99-101), mostrando que o professor, guiado por seu desejo, tem o esforço imenso de organizar, articular, tornar lógico seu campo de conhecimento e transmiti-lo a seus alunos. Ao aluno cabe a apropriação dos elementos que se engancham em seu desejo, que fazem sentido para ele. Se o professor souber isso (sem renunciar às suas próprias certezas, já que é nelas que se encontra seu desejo) estará contribuindo para uma relação de aprendizagem autêntica.

O professor marcante planeja suas aulas – os alunos percebem quando as aulas são planejadas. O ensino é uma atividade que se caracteriza por atos lógicos, atos estratégicos e atos institucionais. Nos atos lógicos se insere basicamente todo o trabalho de planejar como se desenvolverá o processo de ensino e aprendizagem. Nos atos estratégicos incluem-se as atividades e técnicas a desenvolver visando aos

objetivos traçados. E nos atos institucionais estão todas as ações que legitimam o processo ocorrido (notas, documentos, registros de frequência etc.).

O bom professor organiza o seu trabalho visando ao progresso dos alunos, evitando situações caóticas e promovendo interações enriquecedoras. São planejadas atividades livres com clareza dos fins a atingir – o professor é um autêntico mediador na produção do conhecimento.

O professor marcante, embora possa até desconhecer, usa, em sua prática, pressupostos da teoria interacionista – é possível perceber pressupostos interacionistas nas práticas dos professores marcantes descritos que podem ser identificados com autores conhecidos, tais como os que são analisados a seguir.

Bruner, nos Estados Unidos, Piaget, na Suíça, e Vygotsky, na Rússia, chegaram, não sincronizadamente, a resultados comuns com relação ao novo lugar e objeto da ciência psicológica. Não são inatistas ou empiristas, defendendo uma relação dialética entre sujeito e cultura, em que o conhecimento é estruturado mediante ações do sujeito sobre o mundo exterior. O conhecimento não é uma cópia do mundo exterior e não preexiste no sujeito. Há permanente construção e reconstrução.

Bruner prefaciou, em 1961, nos Estados Unidos, o livro *Pensamento e Linguagem*, de Vygotsky. Naquele momento ele reconhece a originalidade do pensamento do autor, mas apresenta algumas ressalvas teóricas. Só mais tarde é que foi, mais e mais, aproximando-se das teses vygotsyanas e aceitando o novo objeto da psicologia: a cultura. As mais recentes produções de Bruner refletem uma posição teórica muito próxima à de Vygotsky.

Bruner foi pioneiro ao elaborar uma teoria de ensino, na década de 1960, e é muito importante dizer que ele não deixa de continuar apontando a validade de se ensinar a estrutura da matéria para que o aluno aprenda melhor. Em sua última obra, afirma:

Mantenho firmemente os pontos de vista expressos n minha obra anterior (*The process of education*, 1960; *Toward a theory of instruction* 1966; *The relevance of education*, 1971), sobre o ensino de uma matéria: a importância de dar ao discente um sentido da estrutura gerativa de uma disciplina, o valor de um "currículo espiral", o papel fulcral da descoberta autoproduzida na aprendizagem de uma matéria, e por aí adiante. (BRUNER, 2000, p. 65)

Encontrar tal afirmação em Bruner é muito interessante dado que ele participou dos diálogos que formaram e reformaram a psicologia durante todo o século XX e continua participando dos diálogos no início desse século (ele fala de sua história "já prolongada" como psicólogo) e dado que defende uma "psicologia cultural" muito próxima às concepções de Vygotsky (BRUNER, 1991).

Do meu ponto de vista, Bruner, Piaget e Vygotsky têm muitas aproximações no interacionismo que defendem, e as distâncias teóricas que neles podem ser apontadas explicam-se pelos contextos culturais bastante diferentes em que viveram e produziram (Estados Unidos e o primado de uma sociedade pragmática; a Suíça, uma sociedade liberal na plena acepção do termo; e Rússia, uma sociedade com um projeto social novo e com todos os percalços históricos

conhecidos). Essas posições interacionistas estão implícitas nas práticas atuais do sucesso docente.

O professor marcante articula as posições teóricas na disciplina que ensina com postura política clara – ele liga o que ensina (dimensão microestrutural) com o que acontece no plano macroestrutural, buscando mostrar as inter-relações entre os fenômenos: “o ato de ensinar sempre contém uma posição epistemológica que, por sua vez, está alicerçada numa compreensão político-filosófica de mundo” (CUNHA, 1998, p. 67).

Paulo Freire (1994) afirma que se vive atualmente uma pós-modernidade reacionária. O professor marcante, em muitos casos, trabalha com vistas à instalação de uma pós-modernidade democrática e progressista.

ENCERRANDO

Vivemos em um tempo que valoriza a formação inicial e a formação continuada alicerçadas na prática real e na constituição da profissão docente.

Aceito o conceito de realismo inovador como postura docente para os dias atuais, significando evitar atitudes de ingenuidade ou de conformismo diante dos desafios das salas de aula de hoje.

Entendo que ser professor é também aceitar a aventura, os riscos, os desafios, perseguir “grandes metas, distinguindo-as dos objetivos realizáveis a curto prazo; manter um certo grau de liberdade; analisar a experiência própria e reconhecer o valor dos erros e dos acertos; escutar e reconhecer a razão dos outros; repensar a sua vida e reviver cada dia” (CAVACO, 1995, p. 190).

As habilidades requeridas para ser um professor marcante não são inatingíveis, desde que não nos esqueçamos de que “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA, 1995, p. 17).

O professor é um artesão numa prática pessoal, integrando as várias contribuições das várias disciplinas, capaz de auto-observação, auto-avaliação, auto-regulação. Ensina a caminhar com passos firmes e também ensina o fascínio do ousar. Ensina trilhas e desenvolve o atrevimento de sair das trilhas aprendidas.

Em resumo: amplia horizontes próprios e dos alunos, faz-se seguro e incute segurança, busca a verdade a despeito de todas as dificuldades e contingências. Mas, nomeio de tudo isso, não é um super-homem ou uma supermulher: tem anseios, dúvidas, medos, inseguranças, sonhos, esperanças e desesperanças.

Vivemos em um contexto em que é difícil ser esse professor. O presente texto é um convite para que cada um busque tornar-se um professor marcante e inesquecível na vida de seus alunos. A palavra tem poder. Um poder a ser usado para promover pessoas e torna-las melhores e mais felizes numa sociedade emancipada.

PERDIDOS NO MAR

(Folha Individual)

Autor Desconhecido

Instruções

Você está flutuando em um iate particular, no Oceano Atlântico. Um incêndio de origem desconhecida destruiu grande parte dos pertences do iate. E ele desliza agora vagarosamente. Sua localização é incerta, porque o equipamento importante para a navegação foi destruído, já que você e a própria tripulação não conseguiram controlar o fogo. Você, pelo cálculo mais otimista, julga encontrar-se aproximadamente a dez mil quilômetros sudoeste da terra firme.

Abaixo, encontra-se uma lista de quinze itens que permanecem intactos e não foram atingidos pelo incêndio. Além disso, você tem à disposição uma balsa salva-vidas com remos, e suficientemente grande para levar você, a tripulação, e todos os itens abaixo relacionados. Os sobreviventes só levam cigarros, alguns fósforos e uma nota de dez dólares no bolso.

Sua tarefa consiste em enumerar os quinze itens abaixo em termos de importância para a sua sobrevivência. Coloque o número 1, para o item que no seu entender é o mais importante, e o número 2, para o segundo mais importante, até o número 15, para o menos importante.

- () sextante
- () um espelho, tipo médio.
- () cinco galões de água
- () um mosquiteiro
- () alimento concentrado
- () mapa do Oceano Atlântico
- () um colchão flutuante
- () dois galões de óleo misturado com gás
- () um pequeno rádio transistor
- () um repelente de tubarões
- () um plástico de seis metros quadrados
- () três litros de rum
- () trinta metros de corda de nylon
- () três caixas de chocolate
- () equipamento de pesca

PERDIDOS NO MAR

(Folha Grupal)

Autor Desconhecido

Instruções

Este é um exercício de decisão de grupo. É função de seu grupo alcançar a decisão através do uso do método do consenso. Isto quer dizer que, para a escolha de cada um dos quinze itens abaixo, necessários para a sobrevivência, deve-se procurar o consenso de cada membro antes da decisão final. Não é fácil alcançar consenso. Por isso, nem sempre haverá unanimidade para a enumeração dos quinze itens. Como membro do grupo procure, ao menos, que todos concordem parcialmente com a enumeração dos itens. Aqui seguem algumas orientações para facilitar o alcance do consenso:

1. Procure evitar discussões acerca das idéias individuais, buscando o mais possível solucionar a tarefa na base da lógica.
2. Evite mudar de idéias só para concordar ou para evitar conflitos. Firme somente as idéias com as quais ao menos parcialmente haja capacidade de concordância.
3. Procure evitar a **redução de conflitos** através do uso do voto da maioria, ou a busca de um termo médio, ou de uma negociata, para alcançar a decisão.
4. Considere as diferenças de opinião mais como uma ajuda do que como um obstáculo para a decisão.

- () sextante
- () um espelho, tipo médio.
- () cinco galões de água
- () um mosquiteiro
- () alimento concentrado
- () mapa do Oceano Atlântico
- () um colchão flutuante
- () dois galões de óleo misturado com gás
- () um pequeno rádio transistor
- () um repelente de tubarões
- () um plástico de seis metros quadrados
- () três litros de rum
- () trinta metros de corda de nylon
- () três caixas de chocolate
- () equipamento de pesca

PLANEJAMENTO DOCENTE - QUESTÃO DIDÁTICA

MONATA, Dora Viana. Planejamento docente, questão didática. In: **Revista de Educação AEC**, Brasília, Ano 33, nº 132, p. 7-19, abril/junho 2004

RESUMO

O planejamento é um pressuposto essencial para assegurar não somente o alcance dos objetivos da prática docente, mas também para definir a competência do professor na sua trajetória profissional, com base nos aspectos didáticos de sua disciplina. A organização e o desenvolvimento do planejamento das atividades didáticas – pedagógicas criam as condições necessárias para uma atuação docente mais eficiente e eficaz no processo ensino – aprendizagem. Os planos constituem o cenário sobre o qual vão ser delineadas as competências e as habilidades a serem asseguradas aos alunos, no âmbito das diferentes disciplinas. A abordagem escolhida parte do pressuposto de que é preciso refletir sobre o fazer pedagógico daqueles que, ainda hoje, negam a importância da formalização do planejamento, pois “têm tudo planejado na cabeça”. A elaboração de planos é uma valiosa aliada do professor para romper com a reprodução e valorizar a criatividade. A mecanização do conhecimento precisa ser substituída pelo raciocínio lógico, para que todos os atores da educação possam participar racionalmente da sociedade dentro da qual a escola está inserida.

PALAVRAS CHAVE

Planejamento. Mudança. Rotina. Didática. Criatividade e construção coletiva.

INTRODUÇÃO

A prática pedagógica, considerada num cenário cuja evolução técnica e científica está se processando com a rapidez características dos últimos tempos, não pode sustentar-se em improvisos.

As mudanças demandadas pela sociedade moderna, para a formação do cidadão partícipe do processo de construção de um mundo mais justo e mais equânime, exigem que o docente pense e aja atendendo às necessidades da comunidade dentro da qual a sua prática está inserida.

Um trabalho multidimensional no qual os saberes se entrelaçam e se integram para que os usuários da escola possam participar de maneira eficiente, eficaz e crítica na construção de um mundo que possibilite a todos usufruir dos bens materiais, sociais e emocionais produzidos pela humanidade necessita, forçosamente, de um planejamento baseado na realidade.

Em uma sociedade tão complexa como a atual, a prática docente não pode ficar na dependência de improvisos bloqueadores da criatividade e do desenvolvimento coletivo, sustentados em ações fragmentadas e improvisadas. Sem uma sólida fundamentação científica da realidade, a construção e reconstrução do conhecimento são inviáveis.

O processo de planejamento visa promover mudanças nas

estratégias docentes da prática pedagógica cotidiana. Para tanto, é importante que o professor tenha não somente uma visão geral a respeito do processo histórico da sociedade, mas também a consciência do caráter político do seu papel como formador de “gente”, de construtor do saber. Por isso mesmo, a prática pedagógica fundamentada no planejamento dinâmico e abrangente, com propostas claras, significativas, construídas a partir da realidade, certamente conduzirá à tomada de decisão em bases sólidas, à consecução de objetivos realistas e à possibilidade de uma avaliação consciente e científica.

Nessa perspectiva, o imprevisto, o planejar como sinônimo de “estar tudo na cabeça” não combina com as necessidades da sociedade moderna.

É oportuno lembrar aqui as palavras de Luck (1999, p. 29):

O mundo moderno caracterizado por ser uma sociedade global é marcado pela explosão de informações e de conhecimentos tecnológicos e científicos, que não só tornam a sociedade mais complexa, mas, também, condicionam o desenvolvimento de maior complexidade. Diante dessa situação, a conservação de práticas orientadas pelo hábito, pelo modo vigente costumeiro de fazer as coisas, evidencia-se como sendo extremamente limitado, pobre e caracterizado pelo desperdício.

A vivência com educação, nos seus diferentes níveis, e a constante busca de novos caminhos para a melhoria da prática docente nos levam a discordar frontalmente das afirmações de alguns professores de que o planejamento não é importante, nada mais sendo do que uma exigência do diretor da escola. Nesse caso, a experiência substituiria o planejamento, dispensável porque o domínio do conteúdo ministrado por longo período seria suficiente para uma “aula de qualidade”. Essas considerações levaram-nos a sistematizar algumas idéias que nos parecem fundamentais para dar sustentação ao desempenho do professor e que orientaram a elaboração do presente artigo.

O PLANEJAMENTO E A DIDÁTICA NA ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO ENSINO - APRENDIZAGEM

O planejamento surge quando o homem começa a pensar na necessidade de sobrevivência. No momento em que a procura do alimento ou da proteção se faz presente, o ser humano começa a planejar o futuro. À medida que os habitantes do planeta evoluem, transformando a natureza, surgem as primeiras iniciativas de organização de grupos. A partir de então, o processo de planejamento – embora de início se restringisse às idéias existentes apenas na “cabeça” das pessoas – passa a delinear-se paulatinamente, tornando-se a cada dia mais necessário, até atingir a complexidade do momento atual. Neste início de século, seja de maneira sistemática ou assistemática, seja como processo cientificamente estruturado ou como atividade rotineira, o planejamento faz parte do cotidiano dos seres humanos. O ato de planejar contempla desde o mais simples mortal, que se preocupa com a sua sobrevivência, até os grupos mais bem estruturados em torno do poder econômico e político, que, compelidos pela própria liturgia da função que exercem, planejam as suas ações, para dar corpo às organizações mais complexas.

A literatura sobre o conceito de planejamento é bastante vasta. Dentre a variedade de abordagens, selecionamos cinco que atendem ao nosso propósito de levar os docentes a uma reflexão mais profunda sobre a sua prática

pedagógica.

Para Whitaker, em seu estilo bastante simples, como ele mesmo reconhece, o planejamento é definido como um jogo de palavras: “uma ação planejada é uma ação não improvisada; uma ação improvisada é uma ‘ação não planejada’” (1989, p. 15).

Uma outra maneira de conceituar planejamento é considerá-lo mais que uma ação, um processo, ou seja, “processo que consiste em preparar um conjunto de decisões tendo em vista agir, posteriormente, para atingir determinados objetivos” (TURRA et alii, 1975, p. 13).

Outro autor não só traz a idéia de previsão, mas também de correção em busca da situação ideal ao afirmar que “planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto; é buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real ser comandado pelo ideal” (VASCONCELLOS, 2000, p. 35).

A idéia de transformação da realidade é expressa por outro autor: “Planejamento é construir a realidade desejada. Não é só organizar a realidade existente e mantê-la funcionando (isto seria apenas o planejamento operacional, a administração), mas é transformar esta realidade construindo uma nova” (GANDIN, 1994, p.58).

Finalmente, um outro autor conceitua planejamento a partir de intenções, necessidades e resultados:

Processo de estruturação e organização da ação intencional, realizado mediante:

- * Análise de informações relevantes do presente e do passado, objetivando principalmente, o estabelecimento de necessidades a serem atendidas.
- * Estabelecimento de estados e situações, futuros desejados.
- * Previsão de condições necessárias ao estabelecimento desses estados e situações.
- * Escolha e determinação de uma nova linha de ação capaz de produzir os resultados desejados, de forma a maximizar os meios e recursos disponíveis para alcançá-los (LUCK, 19991, p. 24).

O planejamento docente, elaborado pelos professores, equivale ao clássico plano de curso ou de ensino, e ao plano de unidade e de aula. Modernamente, esses planos têm como diretriz a Proposta/Projeto Pedagógica(o) da escola, na/o qual são explicitados os princípios epistemológicos, políticos, éticos, pedagógicos e estéticos que direcionam o processo educacional.

A longa e diversificada experiência de sala de aula nos leva a creditar ao plano de ensino uma importância crucial no que se refere à organização da prática docente no decorrer do período letivo, seja ele semestral, anual ou mesmo ocasional. De fato, ele integra – ao menos deveria integrar do ponto de vista ideal – todas as etapas do planejamento, evitando um reducionismo do conhecimento que poderá trazer conseqüências nocivas para o desenvolvimento de competências e habilidades e, conseqüentemente, prejudiciais à formação integral do aluno. Em síntese, pode-se dizer que plano de curso “é a previsão de todas as atividades e elementos necessários ao desenvolvimento de uma disciplina, visando a uma terminalidade parcial ou total, com referência a um currículo de que a mesma faça parte” (NERICE, 1987, p. 141).

O plano de aula, por sua vez, é um detalhamento do plano de

ensino/curso ou unidade, mantendo com esse uma estreita e direta vinculação. Constitui, portanto, uma previsão organizada tendo o conteúdo como meio para atingir os objetivos e a aquisição de competências e habilidades. A preparação das aulas, refletida necessariamente na elaboração de um planejamento diário, cria condições para que o professor tenha mais segurança no seu desempenho e permita uma seqüência lógica na formulação de conceitos, não somente facilitando o desenvolvimento das atividades propostas e construindo conhecimentos significativos de acordo com a realidade dos alunos, mas também permitindo uma seqüência lógica dos objetivos a serem atingidos.

É oportuno criar uma definição que sintetiza com muita propriedade a importância do planejamento para a prática docente.

Planejar é racionalizar a ação educativa, antecipando o delineamento dos acontecimentos que vão ocorrer em sala de aula, evitando-se a improvisação e a rotina. A improvisação desencadeia falhas e erros, ausência de recursos necessários, pobreza dos meios, insegurança do professor e dos alunos. A rotina é também conseqüência da improvisação, pois a ausência de reflexão leva o professor a repetir o mesmo, sem criatividade e sem desafios que convidem os aprendizes a ações e buscas produtivas e divergentes (ENRICONE et alii, 1998, p. 26).

A definição de Enricone reflete a realidade e permite antever conseqüências negativas devidas à ausência de planejamento docente. De maneira precisa e direta, essa situação pode ser identificada na expressão corriqueira como os alunos definem a prática dos professores que não conseguem transmitir um mínimo de informação de maneira convincente: "o professor fulano de tal não tem didática". Embora a afirmação seja praticamente restrita aos alunos dos cursos superiores, que já atingiram um nível de abstração capaz de levá-los a perceber diferenças, é na educação básica que a necessidade do planejamento se torna crucial.

Nesse ponto, faz-se necessário recorrer à didática para complementar a argumentação.

A concepção de planejamento pressupõe o ato de pensar, de criar. O pensar e o criar se concretizam quando são colocados em prática, que constitui o "fazer pedagógico", ou seja, a didática. Por isso mesmo, a didática e o planejamento são indissociáveis, quando se considera o processo ensino-aprendizagem. O planejamento prevê, a didática executa. Se houver separação entre a concepção e a execução a prática pedagógica perde o seu significado maior.

A palavra didática, do grego "didaktiké", significa "arte de ensinar". Na concepção moderna, essa definição foi ampliada por vários autores.

Martins (1990, p. 59) define didática como direção da aprendizagem numa perspectiva multidimensional, onde se articulam harmoniosamente as dimensões humanas, técnica e político-social.

Nérice (1989, p. 47), por sua vez, afirma que "a didática é o estudo do conjunto de recursos técnicos que têm em mira dirigir a aprendizagem do educando, tendo em vista levá-lo a atingir um estado de maturidade que lhe permita encontrar-se com a realidade, de maneira consciente, eficiente e responsável, para nela atuar como um cidadão participante e responsável".

A definição desses dois autores são suficientes para mostrar que "quem tem tudo na cabeça" certamente não demonstra a menor preocupação com a didática, pois não se atualiza, não cria, não repensa o seu fazer

pedagógico, não se encontra com a realidade. Somente um encontrar permanente com a realidade poderá mostrar ao professor os caminhos para a mudança, formando cidadãos conscientes e participativos preparados para usufruir do avanço técnico-científico necessário à inclusão social, como garantia da redução das diferenças e ampliação da justiça social

PRESSUPOSTOS DO PLANEJAMENTO DOCENTE

O planejamento docente não só deve refletir o posicionamento filosófico e as concepções pedagógicas do professor, o seu relacionamento com os alunos e com a comunidade escolar, mas também deve fundamentar-se em pressupostos, para que seja eficiente e eficaz. Dentre esses mencionamos a seguir aqueles que nos parecem essenciais para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

1. Contextualização

Partindo do princípio que o planejamento docente está vinculado à/ao Proposta/Projeto Pedagógica(o), a/o qual, por sua vez, reflete uma análise da realidade, incluindo uma visão cultural e política do contexto onde a escola está inserida, os planos em pauta, em menor escala, devem retratar as necessidades educacionais do contexto onde o professor irá atuar.

É importante que o professor, ao analisar a realidade, reflita sobre o que precisa ser mudado. Não há dúvida de que existe uma realidade sedimentada, mas também é preciso ter presente a necessidade de mudar essa realidade. Para tanto, é necessário conhecê-la, interpretá-la, identificando a maneira como ela facilita ou dificulta o engajamento do ser humano no seu mundo. Qualquer planejamento, por mais tecnicamente elaborado e por mais perfeito que seja, será inócuo se estiver fora da realidade.

O planejamento docente precisa partir da análise contextual, fundamentar-se em uma realidade concreta, na qual agem e reagem os sujeitos da ação educativa – professor e aluno – que vão trabalhar o objeto dessa ação – o saber – para atingir os objetivos propostos. Somente com um diagnóstico claro e preciso, ou seja, com a análise e interpretação dos dados sobre a realidade é possível elaborar um planejamento docente realmente capaz de operar mudanças.

2. Flexibilidade

A contextualização deve, necessariamente, levar à identificação das necessidades, a partir das quais são selecionadas ações para a mudança. O processo de mudança, explícita ou implicitamente definido no planejamento, precisa ser flexível. Flexibilidade significa possibilidade de promover ajustes adequados e necessários. A cada nova necessidade, seja decorrente da prática docente ou mesmo do processo é preciso que o planejamento seja repensado introduzindo-se alterações, desde que justificadas na avaliação feita.

No entanto, esse repensar característico da flexibilidade não pode ser confundido com mudanças radicais que descaracterizariam a proposta inicial, pois os objetivos do planejamento certamente serão os mesmos.

3. Construção Coletiva

A formação do cidadão para participar conscientemente do mundo moderno necessita de uma visão multidimensional dos fenômenos políticos / sociais / econômicos, inerentes à sociedade contemporânea. Se a escola é uma instituição que se propõe a desenvolver uma formação integral dos seus alunos, o planejamento docente não pode fugir a essa realidade.

O coletivo está presente no discurso pedagógico mais atual, consagrado nos princípios que norteiam a Educação Nacional de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, contextualização e integração. Uma ampla discussão envolvendo, em um primeiro momento, todo o corpo docente e, posteriormente, os professores por área curricular é uma ação didático-pedagógica que precisa fazer parte do processo de planejamento. A atuação integrada é indispensável à construção coletiva do saber, tema da maior relevância para a abordagem da educação na atualidade, qualquer que seja o nível ou a modalidade considerada.

4. Clareza / Objetividade

Na elaboração do planejamento – como de resto, em toda formulação teórica – a clareza é um pressuposto fundamental, para o seu entendimento pelos segmentos envolvidos no processo. É importante lembrar que nem sempre uma construção lingüística sofisticada é indicativa de competência técnica.

Um planejamento formulado de maneira clara e objetiva deve, necessariamente, ser um instrumento de comunicação com a comunidade escolar. Num primeiro momento, essa comunicação ocorre por meio dos planos docentes, dos quais não deve fazer parte o que pode deixar dúvida ou causar dificuldade de entendimento. A ordem lógica dos temas ou das ações é essencial para a compreensão do processo pedagógico.

Quanto à objetividade, os planos necessitam apresentar propostas concretas, compatíveis com a realidade, susceptíveis de realização prática e racional, respeitando os recursos que a escola oferece, atendendo às condições dos alunos e evitando divagações, construções lingüísticas ou informações supérfluas.

5. Estrutura

A elaboração de qualquer plano seja ele de curso, de unidade ou de aula, deve obedecer a uma estrutura básica, com etapas claramente definidas.

Não é nosso propósito identificar essas etapas, de vez que elas devem estar intrinsecamente ligadas aos propósitos do planejamento, o que significa dizer que qualquer tentativa de definição de uma estrutura modelo resultaria artificial. Assim, a determinação de objetivos, técnicas, recursos – entre outros – é importante, mas isoladamente não é suficiente para assegurar uma execução realmente comprometida com a mudança. Há necessidade de um item especial que complete a avaliação do próprio plano que se pretenda desenvolver, pois é essa avaliação que permitirá a flexibilização e a reestruturação ou reformulação das ações.

Essas considerações nos levam a contestar a posição daqueles que dizem já “ter na cabeça” todo o conhecimento necessário à sua prática docente. A esses, deve-se lembrar que não é possível avaliar tecnicamente propostas de trabalho, idéias e ações que “estão na cabeça” de alguém, por mais sábio que esse alguém possa ser.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO

O ato de planejar a atividade didático-pedagógica envolve um elenco de ações / reflexões que vão desde a organização do trabalho pedagógico, a apresentação clara das ações a serem desenvolvidas e a previsão de meios para a realização das ações até às possibilidades de reformulação, de rejeição à reprodução e à rotina. A ação de planejar é um trabalho complexo, que

segundo Libâneo

não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo, é antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções políticas – pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (1992, p. 222).

O planejamento didático deve, portanto, refluir não somente a problemática contextual – social, econômica, política e cultural – que envolve a escola, mas também todos os segmentos que dela fazem parte – os professores, os alunos, os pais, a comunidade – e que interagem no processo ensino-aprendizagem.

Uma primeira reflexão sobre as considerações feitas diz respeito ao ato de pensar, implícito em qualquer planejamento. Planejar pressupõe pensar e pensar é uma operação mental inerente ao ser humano, que precisa ser desenvolvida para a formação integral do homem. Ao planejar o homem pensa e, ao pensar, desenvolve também a criatividade, pois quando se pensa uma ação ela passa, evidentemente, por uma análise crítica, o que contribui para diminuir a improvisação. Ao pensar, o professor não só aumenta a sua capacidade intelectual, ampliando o universo de suas competências e habilidades – abrindo novos horizontes – mas também cria um processo de ação-reflexão que o leva a constantes mudanças de estratégias didático-pedagógicas, melhorando o seu desempenho profissional e, conseqüentemente, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação.

Uma segunda reflexão refere-se à coerência entre o tempo disponível e o planejamento proposto. É muito comum aos agentes da educação, que não se preocupam com a elaboração de planos, se perderem na distribuição do tempo para as atividades docentes. Esse comportamento leva o professor a se deter demasiadamente no desenvolvimento de alguns temas, prejudicando outros, de igual ou maior importância.

O planejamento, nesse caso, é um instrumento eficaz para o controle e a distribuição do tempo, funcionando ainda como um alerta para evitar possíveis dispersões, tão comuns nas improvisações.

Uma terceira reflexão que merece destaque é a avaliação de desempenho do professor no decorrer e o final do período letivo. Esses são momentos cruciais para controlar o surgimento de dificuldades e promover o aperfeiçoamento da atividade docente, por meio de reestruturação do saber, das estratégias e dos recursos, do cronograma, enfim, das mudanças no contexto do ensino-aprendizagem. A avaliação, qualquer que seja o seu objetivo, é sempre uma oportunidade de reflexão sobre o planejamento. É muito difícil, se não impossível, fazer uma avaliação sem um planejamento: organizado, concreto, com uma proposta clara e do conhecimento de todos.

Por fim, uma reflexão sobre as relações entre o planejamento e a atualização do professor. O planejamento contínuo demanda conhecimentos do momento histórico, que reflete uma realidade da qual a comunidade escolar é parte integrante. Assim, um professor que planeja continuamente sua prática docente demonstra estar atualizado com o seu tempo, construindo e reconstruindo o saber, vivendo intensamente um presente, mas orientando-se para o futuro. Por sua vez, um professor que “tem tudo na cabeça” demonstra estar comprometido com a reprodução do conhecimento, vivendo no tempo presente uma prática do

passado. O primeiro cria e recria, num processo de ação-reflexão de sua prática docente, enquanto o segundo se limita a uma mera repetição de um conhecimento cristalizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As idéias expostas têm a intenção de mostrar que a elaboração de plano é uma prática didática fundamental no processo educativo. No entanto, não se pode ignorar que a transformação nele implícita – necessariamente explicitada nos objetivos – vai depender da forma como ele se concretiza. De fato, um plano tecnicamente bem elaborado e formalmente perfeito não passará de uma peça literária, se não emergir de uma realidade concreta e a ela não remeter diretamente.

Um plano não pode e não deve ser apenas uma representação abstrata e idealizada da realidade, pois o esforço a ser despendido para o programa deve estar intrinsecamente ligado ao esforço a ser despendido para o agir. “O ponto de partida do planejamento é a vontade de agir de maneira efetiva (e não a de programar) e a ação é o ponto de chegada” (LUCK, 1991, p. 50).

O planejamento não é apenas um momento isolado da prática docente que se desenvolve ao longo de um período letivo e se restringe ao mero cumprimento de uma formalidade burocrática. Ele pressupõe um processo de construção coletiva que deve, necessariamente, emergir de uma realidade local, mas não pode deixar de refletir o momento histórico no qual se insere, com uma visão planetária de mundo.

O planejamento coletivo da atividade docente é a maneira mais segura de impedir a fragmentação do saber, na medida em que reforça o grupo, cria condições efetivas para a abordagem interdisciplinar e desenvolve a cooperação entre os diferentes segmentos escolares. Vale lembrar as palavras de Hernandez:

Consciente ou inconsciente, o professor, os administradores e o pessoal dos setores desvelam por seus atos a concepção educacional de sua preferência e a consideração que têm pela pessoa do aprendiz. As ações vazias, improvisadas ou rotineiras atestam o pouco valor atribuído ao ato educativo e aos indivíduos que interagem na busca do saber autêntico. Ausência de planejamento denota falta de espírito crítico e descamba para ações inseqüentes ou trabalhos desligados da realidade. As vezes por comodismo ou conveniência, encontramos professores que abrem mão do seu direito de pensar e construir o seu próprio fazer docente e optam por linhas de ação contidas em manuais de instrução e livros didáticos como única e pobre fonte de informação e de orientação” (1988, p. 28-29).

A preocupação com a elaboração de planos para a concretização da prática docente é parte do compromisso do professor com a sua escola e com os seus alunos. Mais do que um compromisso profissional, trata-se de um compromisso ético com a educação. O professor-educador que planeja, pensa, critica, cria, transforma.

SIGA AS INSTRUÇÕES ATENTAMENTE

Autor Desconhecido

1. Faça uma elipse com cerca de 6 cm no diâmetro maior.
2. A partir da parte inferior da elipse, faça duas retas paralelas verticais, com cerca de 3 cm de comprimento cada, afastadas 1,0 cm uma da outra.
3. A partir da parte superior esquerda da elipse, em direção à esquerda e subindo, faça duas retas paralelas e inclinadas com cerca de 2 cm de comprimento, afastadas 0,5 cm uma da outra.
4. A partir do centro da elipse, faça 3 retas divergentes, abrindo para a direita, com cerca de 1,5 cm de comprimento cada.
5. Na extremidade esquerda das duas paralelas menores, faça uma elipse com cerca de 1,0 cm de diâmetro no eixo menor, e este, perpendicular às paralelas.
6. A partir da extremidade direita da elipse maior, faça 03 retas divergentes, abrindo para direita, com cerca de 1 cm de comprimento cada.
7. Na extremidade inferior de cada uma das paralelas maiores faça 3 retas divergentes abrindo para a esquerda, com 0,5 cm de comprimento cada.
8. Faça um pequeno círculo no centro da elipse menor.
9. Faça um triângulo equilátero, com cerca de meio centímetro de lado, com a base encostada à parte esquerda e inferior da elipse menor.

DESCOBRINDO QUE COMUNICADOR VOCÊ É...

Harvey ROBINS

VOCÊ QUER SABER QUANTO DO SEU PODER DE COMUNICAÇÃO VOCÊ ESTÁ UTILIZANDO? ENTÃO, RESPONDA AS QUESTÕES ABAIXO E ANALISE SEUS RESULTADOS.

COMUNICAÇÃO INTERPESSOAL AUTO-AVALIAÇÃO

Para ajudá-lo a ter mais consciência de seus hábitos ao se comunicar, preencha a auto-avaliação a seguir em uma das opções correspondentes a cada afirmativa. Ao terminar, confira na tabela os seus pontos e a análise dos resultados.

	discordo totalmente	discordo	não conc. nem disc.	concordo	Concordo totalmente
1. Minha tendência é não ouvir as pessoas das quais discordo.					
2. Acho difícil participar plenamente de conversas cujo assunto não é do meu interesse.					
3. Se acho que já sei o que a pessoa está tentando dizer, paro de ouvir.					
4. Acho fácil ouvir a opinião de outra pessoa mesmo se for diferente da minha.					
5. Peço aos outros que me esclareçam o que não compreendo.					
6. Costumo contestar mentalmente enquanto a outra pessoa está falando.					
7. Quase sempre pareço estar ouvindo quando, na verdade, não estou.					
8. Às vezes divago quando deveria estar ouvindo.					
9. Se não estou ouvindo, aviso a pessoa.					

	discordo totalmente	discordo	não conc. nem disc.	Concordo	Concordo totalmente
10. Presto atenção às idéias principais e não aos detalhes.					
11. Reconheço que as palavras significam coisas diferentes para diferentes pessoas.					
12. Se não gosto da outra pessoa ou não acredito nela, bloqueio o que está sendo dito.					
13. Olho para a pessoa que está falando.					
14. Concentro-me na mensagem e não na aparência física da outra pessoa.					
15. Sei quais as palavras e frases que me fazem reagir emocionalmente.					
16. Planejo antecipadamente como vou me comunicar para atingir meu objetivo.					
17. Prevejo as reações dos outros às minhas palavras.					
18. Levo em consideração como os outros querem receber as minhas informações.					
19. Procuro definir o humor das outras pessoas (zangadas, frustradas, preocupadas...) quando me comunico com elas.					
20. Sinto que sou capaz de comunicar minhas idéias aos outros de forma que eles entendam o que quero dizer.					
21. Frequentemente acho que os outros deveriam ter me entendido.					
22. Sou capaz de receber um retorno negativo sem ficar na defensiva.					
23. Pratico minhas técnicas como ouvinte regularmente.					
24. Tenho dificuldade de me concentrar no que outra pessoa está dizendo no meio de muito barulho.					
25. Costumo julgar o conteúdo da mensagem dos outros quando eles estão tentando se comunicar.					

	discordo totalmente	discordo	não conc. nem disc.	Concordo	Concordo totalmente
26. Torno a formular a informação que me dão para ver se a compreendi bem.					
27. Deixo os outros saberem que reconheço seus níveis emocionais ao falar com eles					

Estamos no limite entre o esconderijo e a travessia: o corpo rijo, a aventura, a desventura da incerteza. Estamos perdidos no atalho fosco entre o ser e o vir a - ser: o vasto horizonte do não sei. (JOÃO CARLOS PECCI)

Pontuação

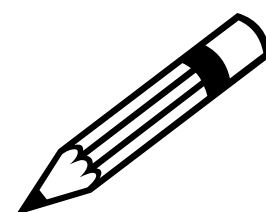
Faça um círculo em torno do número correspondente ao que você marcou em cada uma das perguntas. Depois, some-os para chegar ao número total de pontos.

	discordo totalmente	discordo	não conc. nem disc.	concordo	concordo totalmente
1.	5	4	3	2	1
2.	5	4	3	2	1
3.	5	4	3	2	1
4.	1	2	3	4	5
5.	1	2	3	4	5
6.	5	4	3	2	1
7.	5	4	3	2	1
8.	5	4	3	2	1
9.	1	2	3	4	5
10.	1	2	3	4	5
11.	1	2	3	4	5
12.	5	4	3	2	1
13.	1	2	3	4	5
14.	1	2	3	4	5
15.	1	2	3	4	5
16.	1	2	3	4	5
17.	1	2	3	4	5
18.	1	2	3	4	5
19.	1	2	3	4	5
20.	1	2	3	4	5
21.	5	4	3	2	1
22.	1	2	3	4	5
23.	1	2	3	4	5
24.	5	4	3	2	1
25.	5	4	3	2	1
26.	1	2	3	4	5
27.	1	2	3	4	5
Subtotal					
TOTAL					

Análise

Total de pontos

109 - 135	Você tem uma excelente compreensão do processo comunicativo e o usa com eficiência. Continue assim!!
082 - 108	Você tem uma excelente compreensão do processo comunicativo e quase sempre o usa com eficiência. Pode ainda trabalhar alguns pontos. Escolha uma área em que sua comunicação esteja fraca e exercite.
054 - 081	Você tem uma compreensão geral do processo comunicativo e pode usá-lo ocasionalmente com eficiência. Frequentemente se atrapalha ao se comunicar e tem algumas áreas que precisam ser aprimoradas.
027 - 053	Você pode melhorar sua eficiência comunicativa. Sua habilidade não basta para transmitir com coerência a sua mensagem. Os outros podem frequentemente não entender o que você quer dizer.



MÁQUINA REGISTRADORA

Autor Desconhecido

A HISTÓRIA

Um negociante acaba de acender as luzes de uma loja de calçados, quando surge um homem pedindo dinheiro. O proprietário abre uma máquina registradora. O conteúdo da máquina registradora é retirado e o homem corre. Um membro da polícia é imediatamente avisado.

CODIFICAÇÃO

Verdadeiro = V

Falso = F

Desconhecido = ?

DECLARAÇÕES ACERCA DA HISTÓRIA

1. Um homem apareceu assim que o proprietário acendeu as luzes de sua loja de calçados.	V	F	?
2. O ladrão foi um homem.	V	F	?
3. O homem pediu dinheiro.	V	F	?
4. O proprietário da loja de calçados retirou o conteúdo da máquina registradora.	V	F	?
5. Alguém abriu uma máquina registradora.	V	F	?
6. Após pedir o dinheiro, o homem apanhou o conteúdo da máquina registradora e fugiu.	V	F	?
7. Embora houvesse dinheiro na máquina registradora, a história não diz a quantidade.	V	F	?
8. O ladrão pediu dinheiro ao proprietário.	V	F	?
9. A história registra uma série de acontecimentos que envolvem três pessoas: o proprietário, um homem que pediu dinheiro e um membro da polícia.	V	F	?
10. Os seguintes acontecimentos da história são verdadeiros: alguém pediu dinheiro – uma máquina registradora foi aberta – seu dinheiro foi retirado e um homem fugiu da loja.	V	F	?

EXPOSIÇÃO ORAL

Nadia Aparecida de Souza*

A exposição oral é um procedimento que exige estruturação e preparo cuidadosos, mesmo porque, uma boa apresentação em público exige mais que profundo conhecimento do assunto, ainda, exige domínio quanto à forma certa de apresentá-lo; estruturando as idéias de maneira clara e objetiva, com seqüenciação adequada dos tópicos a serem abordados.

Organizar uma exposição oral, estruturando as idéias coerentemente e planejando atividades apropriadas, sem distanciar-se do tema central, pressupõe lançar sobre o tema e suas inter-relações. Um olhar crítico e questionador, situando as informações de modo adequado e relevante (FROLDI e O'NEAI, 1998, p. 45).

Toda exposição oral exige uma seqüência organizacional, um cuidado rigoroso na organização das idéias que integram a comunicação. Útil e necessária, pode favorecer duas situações diversas:

- ✓ posição dogmática, que não favorecem contestação, discussão ou troca de idéias, apenas a apresentação das mensagens a serem transmitidas;
- ✓ posição dialógica, que tem a mensagem como mero pretexto para desencadear um trabalho posterior, mais participativo e interativo.

Ao realizar uma exposição oral é necessário obedecer sua estruturação:

1. INTRODUÇÃO

Abertura da exposição, onde se procede à saudação, apresentação do tema, proposição dos objetivos e atividades a serem desenvolvidas etc.

Durante esta etapa, as atividades são essencialmente introdutórias, de exploração, de orientação, e objetivam despertar o interesse dos participantes para a temática a ser exposta, criando condições para o desenvolvimento de uma atitude de comprometimento.

A introdução deve ocupar aproximadamente 15% do tempo da exposição.

* Professora do Departamento de Educação, da Universidade Estadual de Londrina, e integrante do Núcleo de Estudos em Avaliação Educacional.

2. APRESENTAÇÃO OU DESENVOLVIMENTO

Apresentação da temática, pela abordagem profunda e detalhada do assunto sob foco.

Durante a exposição, a meta principal é propiciar a compreensão, a análise e o estabelecimento de relações sobre as partes que integram a temática, favorecendo aos participantes a elaboração de uma síntese final e pessoal sobre o mesmo.

A proposição do assunto em sub-tópicos interdependentes, indissociáveis e integrados permitirá aos participantes conhecerem e relacionarem os muitos elementos que configuram o tema.

Esta etapa deve ocupar aproximadamente 75% do tempo da exposição.

3. CONCLUSÃO OU INTEGRAÇÃO

O encerramento da exposição tem por objetivo destacar a idéia central para os ouvintes pela proposição resumida dos principais aspectos abordados.

Durante a conclusão ou integração, os participantes têm a oportunidade de ter contato, de modo global, com o tema e/ou assunto desenvolvido. Perceber o todo, possibilita ter uma perspectiva mais clara das partes que o compõem.

Nesta etapa é importante trabalhar com elementos, partes etc., e combiná-los para que constituam uma configuração ou estrutura não claramente percebida antes. Em geral, implica recombinação de partes examinadas (Bloom et alli, 1972, p. 137) e sua reorganização em um todo novo e bem integrado.

As considerações finais podem demandar até 10% do tempo da exposição oral.

CUIDADOS ESPECIAIS

Para o bom desenvolvimento da exposição oral é necessário ter alguns cuidados especiais:

1. Planejando sua mensagem

Antes de apresentar-se alguns cuidados precisam ser observados:

- ✓ Procure saber o máximo sobre as características e interesses das pessoas para as quais se dirigirá.
- ✓ Limite o assunto, restringindo os aspectos a serem abordados conforme o tempo disponível.
- ✓ Pesquise e colete informações para a sua apresentação, estudando-as e relacionando-as à situações práticas e experiências pessoais.
- ✓ Verifique a autenticidade de todas as informações que farão

parte de sua exposição.

- ✓ Não mencione nomes próprios, palavras difíceis ou palavras estrangeiras sem conferir a pronúncia correta.

- ✓ Revise seus apontamentos, verificando a necessidade de promover ajustes e/ou adequações.

- ✓ Prepare algum material de apoio que o libere do uso constante de apontamentos.

2. Organizando sua mensagem

Quando for organizar sua mensagem, procure:

- ✓ Ser objetivo, evitando rodeios e enfocando o assunto diretamente.

- ✓ Expressar as idéias com palavras simples e pertinentes ao tema.

- ✓ Estabelecer um roteiro com os tópicos a serem desenvolvidos.

- ✓ Organizar a mensagem em introdução, desenvolvimento e conclusão.

- ✓ Mencionar fatos, idéias ou situações que levem os ouvintes a sentirem-se identificados e lisonjeados.

- ✓ Reforçar afirmações e informações teóricas com citações, provérbios, dados estatísticos ou eventos atuais.

3. A mensagem escrita

A leitura contínua de um texto ou a consulta permanente de apontamentos deve ser evitada durante a exposição oral. Para facilitar a apresentação da mensagem, um material de apoio pode ser elaborado. Todavia, é importante destacar que ele deve conter apenas informações essenciais e/ou palavras chaves. Ainda, é importante que o material seja de fácil leitura, portanto:

- ✓ Datilografe ou digite a mensagem (esquema, tópicos etc.) no computador.

- ✓ Utilize letras em um tamanho legível e em formato que facilite impressão e reprodução mais claras.

- ✓ Numere as páginas, para que a seqüência do material esteja assegurada.

- ✓ Utilize os recursos disponíveis (cor, grifos, tamanho e/ou formato das letras) para destacar idéias relevantes.

- ✓ Utilize recursos auxiliares de ensino sempre que possível.

4. Preparando-se sempre e sempre...

Nem sempre é fácil enfrentar pessoas estranhas, expondo com segurança conhecimentos e experiências acumulados no decorrer dos anos. Assim,

- ✓ Antes de iniciar, observe os ouvintes e sinta-os receptivos à sua mensagem.

- ✓ Respire fundo e não tente controlar qualquer eventual temor.

Apenas ignore-o.

- ✓ Fale pausadamente, abordando, preferencialmente, assunto ou fato que domine de forma plena.
- ✓ Leia muito, metódica e constantemente, para adquirir conhecimentos e ampliar o vocabulário.
- ✓ Apresente o tema de forma clara e objetiva, primando por expor os principais aspectos do assunto.
- ✓ Faça citações referenciando-as por completo. Evite sonegar informações quanto à autoria das idéias e fatos que propõe.
- ✓ Evite comparações negativas.
- ✓ Não fuja do tema, utilizando, com cuidado, exemplos ou relatos para ilustração e complementação do conteúdo da mensagem.
- ✓ Prefira ficar em pé, movimentando-se comedidamente durante a exposição.
- ✓ Não dê as costas para os participantes, principalmente quando a comunicação oral persiste.

VANTAGENS E LIMITAÇÕES

São muitas as vantagens decorrentes da exposição oral. Sua utilização permite ao expositor:

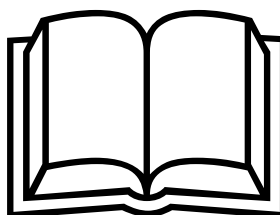
1. Introdução de assuntos novos.
2. Favorecer uma melhor compreensão do tema, pela apresentação de uma visão geral e sintética sobre o assunto.
3. Suscitar perguntas, estimulando o pensamento criador.
4. Elevar o conhecimento dos participantes do nível sincrético para o nível sintético, favorecendo a análise dos aspectos abordados.
5. Abordar uma imensa gama de informações em um tempo menor.

A consecução das metas estabelecidas para uma exposição oral exige grande domínio de conteúdo, emprego de linguagem clara e concisa, preparo e sistematização anterior.

Apesar das inúmeras vantagens, a exposição oral tem também algumas limitações, que restringem seu uso e demandam maior cuidado em sua elaboração e organização.

1. Constituem limitações, ou desvantagens, da exposição oral:
2. Ênfase na transmissão de conhecimentos, minimizando a reflexão individual, o questionamento e o pensamento crítico e criativo.
3. Inibição à participação dos cursistas, favorecendo prática acrítica pela proposição dos conhecimentos como prontos e acabados.

4. Ignorar os conhecimentos e experiências daqueles que ouvem a apresentação do tema.
5. Favorecer processo de comunicação unidirecional.
6. Favorecer a abordagem superficial do assunto, a fragmentação e hierarquização do conhecimento.



TRABALHO EM GRUPO: EFEITOS POSITIVOS E NEGATIVOS PARA A APRENDIZAGEM

BORUCHOVITCH, E. Trabalho em grupo: efeitos positivos e negativos para a aprendizagem. In: *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, vol. 24, nº 128, p. 31-33, jan./fev. 1996.

Embora o trabalho em grupo seja uma prática educacional extremamente adotada em escolas brasileiras, pouco se sabe tanto sobre seus efeitos negativos para a aprendizagem, quanto ao que deve ser feito para se maximizar seus benefícios. Nesse sentido, a proposta desse trabalho é de se discutir os efeitos (positivos e negativos) que trabalhos em grupo têm para a aprendizagem e tecer sugestões para que as vantagens dessa técnica sejam melhor aproveitadas, por professores, nas salas de aula brasileiras.

Como aponta Salomon & Gloverson (1988), o grupo é um sistema social onde processos cognitivos, motivacionais e comportamentais tornam-se interdependentes. Essa interdependência, além dos inúmeros efeitos positivos, traz consigo uma gama de efeitos negativos que refletem a forma de interação predominante no grupo num dado momento de trabalho. Evidências indicam que nem sempre indivíduos em grupo usam toda a sua capacidade profissional ou produzem ao nível máximo de suas capacidades combinadas.

EFEITOS NEGATIVOS DO TRABALHO EM GRUPO

Um dos efeitos negativos mais comuns de trabalhos em grupo é aquele que mencionam Kerr & Braun (1983), onde um membro do grupo investe menos esforço mental partindo do pressuposto de que os outros membros são mais talentosos e competentes para resolver a tarefa em questão do que ele mesmo. Na realidade, esse efeito negativo é mais comum em tarefas onde o sucesso do trabalho em grupo depende do desempenho do membro supostamente mais apto.

Outro efeito negativo também indicado por Kerr & Braun (1983) ocorre em tarefas que dependem da capacidade artística de um dos membros. Geralmente, o membro mais talentoso acaba por investir menos esforços mentais só para evitar que os outros participantes se beneficiem dele.

Um outro fator responsável pelo baixo desempenho de um grupo é a diferença de *status* acadêmico entre seus membros. Os alunos que possuem alto rendimento escolar (com maior *status* acadêmico) são aqueles que, geralmente, dominam mais as atividades grupais e se constituem nos principais centros da comunicação grupal. Estudantes que são vistos por seus colegas como sendo de

baixo rendimento escolar, acabam por interagir e influenciar menos o processo grupal (Dembo & McAuliffe, 1987). Nesse tipo de interação grupal, **o rico fica mais rico e o pobre fica mais pobre** (Salomon & Globerson, 1988).

Pode ocorrer também que, muitas vezes, o grupo gaste mais tempo e esforço tentando descobrir a forma em que a tarefa possa ser resolvida com a menor quantidade de investimento do que tentando resolvê-la de maneira coerente e satisfatória. Esse *esforço administrativo* acaba por resultar em menos aprendizagem.

É, também, possível que trabalhos em grupo despertem sentimentos de incompetência em certos participantes do grupo que constantemente têm suas contribuições rejeitadas por outros membros do grupo (Langer & Benevento, 1987).

Outro aspecto a se destacar é que tarefas *supostamente* mais masculinas levam alunas do sexo feminino a se sentirem mais incapazes de realizá-las, propiciando que alunos do sexo masculino dominem o trabalho em grupo (Johnson & Stane, 1985).

Ainda, se tomarmos uma tarefa em que um dos membros é mais apto do que outro, é possível, como indicam Sheingold, Hawkins & Char (1984), que aconteça uma divisão de trabalho nociva à aprendizagem de ambos, através da qual um membro fica com o trabalho intelectual (elaborar o texto) e outro com o trabalho braçal (datilografar, passar a limpo etc.).

Além dos prejuízos para a aprendizagem individual, trabalhos em grupo, muitas vezes, contribuem para prejudicar o rendimento do grupo como um todo na medida em que possibilitam uma difusão da responsabilidade entre participantes. Cada membro espera que outro faça e todos acabam investindo menos esforço (Latane, Williams & Harkin, 1979).

Cabe mencionar, entretanto, que, apesar das citadas desvantagens para a aprendizagem, os trabalhos em grupo oferecem também inúmeros benefícios.

EFEITOS POSITIVOS DO TRABALHO EM GRUPO

Na realidade, não são todas as tarefas nas quais trabalhos em grupo apresentam efeitos negativos (Salomon & Globerson, 1983). Há, ainda, a possibilidade de professores atenuá-los, se levarem em consideração fatores que mais contribuem para o seu prejuízo e adotarem procedimentos para minimizá-los. Evidências indicam que tarefas que promovem competição entre grupos, ao invés de intra-grupo conduzem mais à aprendizagem. Tarefas mais complexas, necessitando que cada membro do grupo realize uma parte complementar também contribuem para maximizar os benefícios do trabalho em grupo para a aprendizagem (Roger, Nelson & Skon, 1981).

O **Método de Jigsaw** é um exemplo de prática grupal que promove a aprendizagem. Trata-se de um método de aprendizagem por cooperação que consiste em conferir a cada aluno um papel de expert em alguma parte da tarefa. O conteúdo acadêmico é dividido em diferentes partes e cada membro do grupo se torna um expert em uma das partes. Experts de cada parte se reúnem com experts de outros grupos e depois retornam para os seus grupos de origem e ensinam o material para os outros membros. O aluno expert fica, portanto,

responsável em transmitir a informação que domina aos outros membros do grupo. Finalmente. Os grupos de origem são testados sobre o material. A meta é que, no final do estudo, todos os participantes de cada grupo tenham domínio completo do conteúdo estudado. Estudos indicam que o **Método Jigsaw** é uma técnica eficaz para melhorar o rendimento escolar, para desenvolver atitudes mais positivas em relação à escola, bem como para enriquecer o relacionamento entre colegas (Dembo, 1988).

Em síntese, tarefas que requerem o máximo de interdependência entre participantes são as que mais parecem facilitar a aprendizagem (Salomon & Globerson, 1988). Além dos benefícios para a aprendizagem, trabalhos em grupo têm, reconhecidamente, também, efeitos extremamente positivos para o desenvolvimento social dos alunos.

ALUNOS AJUDANDO ALUNOS A APRENDER (PEER TUTORING)

Como aponta Webb (1988), a oportunidade de alunos aprenderem uns com outros, ao invés de somente com os professores, tem sido foco de muita atenção, recentemente, por parte de psicólogos educacionais. Há que se destacar pesquisas e estudos indicando que o grupo também pode se constituir num contexto frutífero para que alunos ajudem outros alunos a aprender (Bargh & Schull, 1980; Noddings, 1985; Shavelson, Webb, Stasz & McArthur, 1988).

Webb (1988) menciona que há várias condições para que a ajuda dada por um aluno a outro do grupo seja considerada eficaz. Destaca que a ajuda só é benéfica se atender a certos requisitos:

- ✓ ser específica a dúvida do aluno que não compreendeu o assunto;
- ✓ ser fornecida em um nível de elaboração que corresponda ao nível de ajuda que o aluno solicitante precisa;
- ✓ ser concedida num intervalo de tempo próximo ao erro ou ao momento de falta de compreensão do aluno solicitante;
- ✓ levar o aluno alvo a compreender a explicação;
- ✓ possibilitar que o aluno alvo use a explicação para solucionar o problema.

É importante que professores conscientizem alunos que, para que eles possam ajudar outros alunos, a ajuda tem que ser fornecida em termos de explicações ou de passos, através dos quais a solução possa ser atingida e, não, em termos do mero fornecimento da resposta correta, o que seria altamente prejudicial para a aprendizagem. Uma vantagem importante de alunos ajudarem outros alunos reside no fato de que alunos, em geral, compartilham de uma linguagem comum e são capazes, portanto, de fornecer explicações usando um vocabulário simples e familiar. Outro aspecto importante é que, ao fornecer ajuda a um colega, aquele que fornece se vê obrigado a reorganizar, clarificar e elaborar mais profundamente o conteúdo da ajuda fornecida, havendo, também, benefícios claros para a aprendizagem daquele que ajuda (Bargh, Schul, 1980). De acordo com Noddings (1985) e com Shavelson, Webb, Stasz & McArthur (1988), o aluno que fornece ajuda precisa formular a explicação de maneiras diversas, gerar

diferentes exemplos e traduzir o mesmo material em diferentes tipos de representações (números, palavras, diagramas etc.). Essas atividades levam aquele que fornece ajuda a expandir e consolidar sua compreensão do material em questão.

Outros aspectos mostram que alunos podem aprender uns com outros, seja internalizando as estratégias usadas por alunos bem sucedidos, seja pela internalização do material inicialmente não entendido (Damon, 1984; Forman & Cazden, 1985; Vygotsky, 1981), ou ainda, por notar discrepâncias entre o seu trabalho e os trabalhos de outros alunos ao buscar novas informações para resolver o problema. Alguns alunos buscam ajuda de outros, por razões tais como: não sabem como resolver a tarefa, temem ser tomados por incompetentes pelos outros, acreditam que solicitar ajuda não é permitido ou, ainda, julgam que nenhum colega tem capacidade de ajudá-los.

Em se tratando de trabalhos em grupo, as principais variáveis que influenciam para que alunos ajudem os outros são: o *locus* de controle relativo ao aluno que pede ajuda (como o grupo percebe as razões da pessoa que pede ajuda; se dentro ou fora do controle do solicitante), o tamanho do grupo e a estrutura de recompensa.

Em termos de *locus* de controle, se o grupo acredita que a dúvida ou o erro do aluno que solicita a ajuda é devido à falta de esforço do mesmo, tende a ser menos responsivo do que quando percebe o problema como decorrente da falta de capacidade do aluno que pediu ajuda (Salomon & Globerson, 1988).

Quanto ao tamanho do grupo, estudos revelam que quanto maior o grupo, maior é a tendência do mesmo de diluir a responsabilidade da tarefa em questão. De fato, as pessoas mostram menos tendência a ajudarem umas as outras, quando há mais pessoas envolvidas.

Talvez, o fator que mais afete a produtividade, ajuda e aprendizagem em grupos seja a estrutura de recompensa. Pesquisas revelam que, se os alunos são recompensados em termos da produção de todos os membros, a ênfase na recompensa grupal motiva o grupo a verificar se todos entenderam o conteúdo a ser assimilado (Slavin, 1977, 1983, 1987). Recompensas individuais diminuem as chances de que comportamentos cooperativos emergjam, visto que ajudar os outros a entender o material de estudo reduz as chances de sucesso de cada membro (Johnson, Johnson, 1975).

ENSINANDO ALUNOS A TRABALHAR EM GRUPO

O sucesso de trabalhos em grupo depende, em grande parte, da capacidade do aluno de interagir em contextos grupais. Johnson, Johnson, Holubec & Roy (1984) identificaram as características inter-pessoais fundamentais para o bom andamento de um grupo:

- ✓ Capacidade de formação;
- ✓ Capacidade de funcionamento;
- ✓ Capacidade de formulação, e
- ✓ Capacidade de fermentação.

É essencial que professores promovam o desenvolvimento dessas características inter-pessoais, antes de se utilizarem, demasiadamente, de trabalhos em grupo.

A **CAPACIDADE DE FORMAÇÃO** implica a habilidade de alunos:

- ✓ Formarem grupos sem causar barulho excessivo;
- ✓ Trabalharem em silêncio enquanto em atividade de grupo, e
- ✓ Serem educados e gentis com os outros participantes do grupo.

A **CAPACIDADE DE FUNCIONAMENTO** envolve o manejo e a implementação do esforço para a realização de tarefas e manutenção de relações afetivas de trabalho entre os membros do grupo, como por exemplo:

- ✓ Expressar aceitação e apoio pela contribuição de outros membros;
- ✓ Saber quando pedir ajuda ou esclarecimento sobre a tarefa em questão, e
- ✓ Saber motivar o grupo com novas idéias ou sugestões.

A **CAPACIDADE DE FORMULAÇÃO** consiste encorajar o grupo a entender, a lembrar e a aprofundar o tópico que está sendo estudado, através da elaboração de resumos, em voz alta, do material que foi coberto, incluindo informações importantes, quando estas forem omitidas, bem como fazendo uma revisão de todo o conteúdo estudado.

A **CAPACIDADE DE FERMENTAÇÃO** implica em se estimular a controvérsia acadêmica através do desenvolvimento nos alunos de competências críticas para repensar e desafiar as posições e idéias de outros membros. É essencial que professores ensinem os alunos a criticarem idéias e não pessoas, a formularem argumentos coerentes em relação a um assunto e a não pararem de investigar um determinado tópico só porque uma solução grupal foi apresentada.

Como sugere Dembro (1988), os professores devem sempre monitorar o funcionamento dos grupos através de questões que levam os seus membros (do grupo) a refletirem sobre os seus próprios padrões de interação. Algumas questões que permitem avaliação do funcionamento grupal são:

- ✓ Você sentiu que teve oportunidade de contribuir para a discussão grupal?
- ✓ Os outros membros ouviram atentamente as suas opiniões e contribuições?
- ✓ Você achou que o seu grupo foi efetivo em atingir a solução para o problema apresentado?

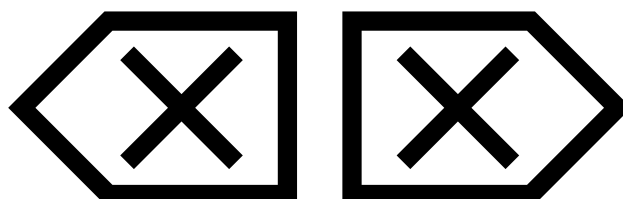
RESUMINDO

Os trabalhos em grupo apresentam vantagens e desvantagens para a aprendizagem. Contudo, a atenção, por parte dos professores, a certos fatores podem maximizar de sobremaneira os benefícios dessa técnica. Para isso, é fundamental que os professores, antes de se utilizarem demasiadamente de trabalhos em grupo, devam um tempo para desenvolver em seus alunos os

atributos essenciais para o bom funcionamento grupal (capacidade de formação, funcionamento, formulação e fermentação). Muito importante é, também, que professores proponham atividades grupais que envolvam interdependência entre: participantes, tarefa, funções, metas a serem alcançadas, recursos a serem utilizados. Conseqüentemente, recompensas devem ser sempre dadas ao grupo e não aos indivíduos.

Para alcance de melhores resultados no ensino, maiores esforços devem ser também concentrados em se ensinar alunos a ajudarem outros a aprender.

A observância aos aspectos anteriormente mencionados contribui para tornar o trabalho em grupo uma técnica extremamente frutífera, não somente para melhorar o rendimento acadêmico de alunos e a atitude dos mesmos em relação à escola, como também, para desenvolver competências sociais e um melhor relacionamento entre estudantes.



AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM

Haidt, Regina Célia Cazaux.
Curso de Didática Geral. São
Paulo: Ática, 1994, p. 286-319.

O CONCEITO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SUAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

O termo avaliar tem sido constantemente associado a expressões como: fazer provas, fazer exames, atribuir nota, repetir ou passar de ano. Essa associação, tão freqüente em nossas escolas, é resultante de uma concepção pedagógica arcaica, mas tradicionalmente dominante. Nela, a educação é concebida como mera transmissão e memorização de informações prontas e o aluno é visto como um ser passivo e receptivo. Em consequência, a avaliação se restringe a medir a quantidade de informações retidas. Nessa abordagem, em que educar se confunde com informar, a avaliação assume um caráter seletivo e competitivo.

Dentro de uma concepção pedagógica mais moderna, baseada na Psicologia Genética, a educação é concebida como vivência de experiências múltiplas e variadas tendo em vista os desenvolvimentos motor, cognitivo, afetivo e social do educando. Na sucessão de experiências vivenciadas, os conteúdos são instrumentos utilizados para ativar e mobilizar os esquemas mentais operatórios de assimilação. Nessa abordagem, o educando é um ser ativo e dinâmico que participa da construção de seu próprio conhecimento.

Dentro dessa visão, em que educar é formar e aprender é construir o próprio saber, a avaliação assume dimensão mais abrangente. Ela não se reduz apenas a atribuir notas. Sua conotação se amplia e se desloca, no sentido de verificar em que medida os alunos estão alcançando os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem. Tais objetivos se traduzem em mudanças e aquisição de comportamentos motores, cognitivos, afetivos, sociais. Se o ato de ensinar e aprender consiste em tentar realizar esses objetivos, o ato de avaliar consiste em verificar se eles estão sendo realmente atingidos e em que grau se dá essa consecução, para ajudar o aluno a avançar na aprendizagem e na construção de seu saber. Nessa perspectiva, a avaliação assume um sentido orientador e cooperativo.

A educação renovada não mudou apenas os métodos de ensino que se tornaram ativos, mas influiu também sobre a concepção de avaliação. Antes, ela tinha um caráter seletivo, uma vez que era vista apenas como uma forma de classificar e promover o aluno de uma série para outra ou de um grau para outro. Atualmente, a avaliação assume novas funções, pois é um meio de diagnosticar e de verificar em que medida

os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem estão sendo atingidos (HAYDT, 1993, p. 14).

Assim, a avaliação assume uma dimensão orientadora, pois permite que o aluno tome consciência de seus avanços e dificuldades, para continuar progredindo na construção do conhecimento.

Como vemos, o conceito de avaliação da aprendizagem está ligado a uma concepção pedagógica mais ampla, isto é, a uma visão de educação. Ele depende, portanto, da postura filosófica adotada. Além disso, a forma de encarar e realizar a avaliação reflete a atitude do professor em sua interação com a classe, bem como suas realizações com o aluno. Por exemplo, um professor autoritário e inseguro poderá ver na avaliação uma arma de tortura ou punição para alunos apáticos ou indisciplinados. Por sua vez, um professor que seja um profissional sério e responsável, seguro de sua prática docente – que orienta as atividades de aprendizagem dos alunos, colaborando com eles na construção do conhecimento – tenderá a encarar a avaliação como uma forma de diagnóstico dos avanços e dificuldades dos alunos e como indicador para o re-planejamento de seu trabalho docente. Nessa perspectiva, a avaliação ajuda o aluno a progredir na aprendizagem, e o professor a aperfeiçoar sua prática pedagógica.

O QUE AVALIAR: PRINCÍPIOS BÁSICOS

Em termos gerais, a avaliação é um processo de coleta e análise de dados, tendo em vista verificar se os objetivos propostos foram atingidos. No âmbito escolar, a avaliação se realiza em vários níveis: do processo ensino-aprendizagem, do currículo, do funcionamento da escola como um todo.

A avaliação da aprendizagem do aluno está diretamente ligada à avaliação do próprio trabalho docente. Ao avaliar o que o aluno conseguiu aprender, o professor está avaliando o que ele próprio conseguiu ensinar. Assim, a avaliação dos avanços e dificuldades dos alunos na aprendizagem fornece ao professor indicações de como deve encaminhar e re-orientar a sua prática pedagógica, visando aperfeiçoá-la. É por isso que se diz que a avaliação contribui para a melhoria da qualidade da aprendizagem e do ensino.

A partir do que foi exposto acima, podemos tirar algumas conclusões sobre os pressupostos e princípios da avaliação:

- a. A avaliação é um **processo contínuo e sistemático**. Faz parte de um sistema mais amplo, que é o processo ensino-aprendizagem, nele se integrando. Por isso, ela não tem um fim em si mesma, é sempre um meio, um recurso, e como tal deve ser usada. Não pode ser esporádica ou improvisada. Deve ser constante e planejada, ocorrendo normalmente ao longo de todo o processo, para reorientá-lo e aperfeiçoá-lo.
- b. A avaliação é **funcional**, porque se realiza em função dos objetivos previstos. Os objetivos são o elemento norteador da avaliação. Por isso, avaliar o aproveitamento do aluno consiste em verificar se ele está alcançando os objetivos estabelecidos.

c. A avaliação é **orientadora**, porque indica os avanços e dificuldades do aluno, ajudando-o a progredir na aprendizagem, orientando-o no sentido de atingir os objetivos propostos. Numa perspectiva orientadora, a avaliação também ajuda o professor a re-planejar seu trabalho, pondo em prática procedimentos alternativos, quando se fizerem necessários.

d. A avaliação é **integral**, pois considera o aluno como um ser total e integrado e não de forma compartimentada. Assim, ela deve analisar e julgar todas as dimensões do comportamento, incidindo sobre os elementos cognitivos e também sobre o aspecto afetivo e o domínio psicomotor. Em decorrência, o professor deve coletar uma ampla variedade de dados, que vai além da rotineira prova escrita. Para conseguir esses dados, deve usar todos os recursos disponíveis de avaliação.

Esses princípios norteadores da avaliação da aprendizagem são decorrentes de uma concepção pedagógica, que por sua vez é conseqüência de uma postura filosófica.

DISTINÇÃO ENTRE TESTAR, MEDIR E AVALIAR

O termo avaliar foi usado durante certo tempo como sinônimo de medir e testar. Isso ocorreu em parte devido à predominância de uma abordagem pedagógica que encarava a educação como mera transmissão e acumulação de conhecimentos já prontos. Nessa perspectiva, avaliar se confundia com medir – medir o número de informações memorizadas e retidas.

O uso do termo avaliar como sinônimo de medir se deveu também ao aperfeiçoamento, nas primeiras décadas do século XX, dos instrumentos de medida em educação, incluindo o grande impulso dado à elaboração e aplicação de testes. Mas essa abordagem, que identificava avaliação com medida, logo deixou transparecer sua limitação: nem todos os aspectos da educação podem ser medidos. Verificou-se então que os termos avaliar, medir e testar possuem conotações distintas. Afinal, que diferença existe entre esses três termos – testar, medir e avaliar?

Testar significa submeter a um teste ou experiência. OU seja, consiste em verificar o desempenho de alguém ou alguma coisa (um material, uma máquina etc.), por meio de situações previamente organizadas, chamadas testes. Atualmente, os testes são empregados em larga escala na educação. Mas os educadores devem ter em mente as limitações de sua utilização, pois nem todos os resultados do ensino podem ser medidos ou averiguados através de testes. Tyler diz que há várias

espécies de comportamento desejado que representam objetivos educacionais e que não são facilmente avaliadas mediante testes com lápis e papel. Por exemplo, um objetivo como o ajustamento pessoal-social é avaliado com mais facilidade e de maneira mais válida pela observação de crianças em situações que envolvam relações sociais (TYLER,

1974, p. 100).

Medir significa determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais. Em nossa vida diária usamos constantemente unidades de medida. O resultado de uma medida pode expresso em números, daí sua objetividade e exatidão. A medida se refere sempre ao aspecto quantitativo do fenômeno a ser descrito. O teste é apenas um entre os diversos instrumentos de mensuração existentes. No entanto, devido a sua objetividade e praticidade, ele é um dos recursos mais utilizados para a coleta de dados na avaliação da aprendizagem.

Avaliar é julgar ou fazer uma apreciação sobre alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores. Assim, a avaliação consiste na coleta de dados quantitativos e qualitativos e na interpretação desses dados com base em critérios previamente definidos. Portanto, não é suficiente testar e medir, pois os resultados obtidos devem ser interpretados sob a forma de avaliação. Podemos dizer que a mensuração é basicamente um processo descritivo, pois consiste em descrever quantitativamente um fenômeno, enquanto a avaliação é um processo interpretativo, pois é um julgamento com base em padrões e critérios.

Do ponto de vista educacional, quando se fala apenas em testar e medir, a ênfase recai na aquisição de conhecimentos ou em aptidões específicas. Quando usamos o termo avaliar, porém, estamos nos referindo não apenas aos aspectos quantitativos da aprendizagem, mas também aos qualitativos, abrangendo tanto a aquisição de conhecimentos decorrentes dos conteúdos curriculares, quanto as habilidades, os interesses, as atitudes, os hábitos de estudo e o ajustamento pessoal e social.

Como podemos concluir, esses três termos não são sinônimos, embora seus significados se justaponham. Na verdade, esses conceitos se complementam, pois têm amplitude diferente. Medir é um termo mais amplo que testar, pois os testes constituem uma das formas de medida. Avaliar é mais abrangente que os outros dois, pois inclui a utilização tanto de instrumentos quantitativos quanto de dados qualitativos.

FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO

Avaliar o processo ensino-aprendizagem é, basicamente, verificar o que os alunos conseguiram aprender e o que o professor conseguiu ensinar. Mas por que e para que o professor precisa determinar o nível de aprendizagem de seus alunos? Vários são os propósitos da avaliação na sala de aula. Vejamos as principais:

a. Conhecer os alunos.

No início do período letivo ou antes de começar uma unidade de ensino, o professor verifica o conhecimento prévio de seus alunos sobre os conteúdos a serem estudados. Poderá, assim, determinar se eles progrediram na aprendizagem depois de certo tempo. Essa avaliação tem *função diagnóstica* e ajuda a detectar o que cada aluno aprendeu ao longo dos períodos anteriores, especificando sua bagagem cognitiva. A avaliação diagnóstica auxilia o professor a determinar quais são os conhecimentos e habilidades que devem ser retomados

antes de introduzir os novos conteúdos previstos no planejamento.

b. Identificar as dificuldades de aprendizagem.

A avaliação também permite diagnosticar as dificuldades dos alunos, tentando identificar e caracterizar suas possíveis causas. Algumas dessas dificuldades são de natureza cognitiva, porque têm origem no próprio processo ensino-aprendizagem. Esse tipo de dificuldade deve ser superado através de um trabalho pedagógico, pois sua solução é da estrita competência do professor. O aluno pode manifestar também problemas de ordem afetiva e emocional, decorrentes de situações conflitantes que vive em casa, na escola ou com os amigos. Esse tipo de dificuldade também se manifesta no comportamento do aluno em sala de aula, interferindo no ato de aprender. O professor deve fazer o que estiver a seu alcance para atenuar ou superar essa dificuldade no contexto escolar. Quando sua superação estiver além do âmbito de atuações do professor, o que ele pode fazer é conversar com os pais ou responsáveis pelo aluno para, se a situação exigir, encaminhá-lo a um profissional especializado, que tenha condições de oferecer o tratamento necessário e o acompanhamento adequado ao caso.

c. Determinar se os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem foram ou não atingidos.

Ao iniciar um período letivo ou uma unidade de ensino, o professor estabelece quais são os conhecimentos que seus alunos devem adquirir, bem como as habilidades e atitudes a serem desenvolvidas. Esses conhecimentos, habilidade e atitudes devem ser constantemente avaliados durante a realização das atividades, fornecendo informação tanto para o professor como para o aluno sobre o que já foi assimilado e o que ainda precisa ser dominado. Caso os alunos tenham alcançado todos os objetivos previstos, podem continuar avançando no conteúdo curricular e iniciar outra unidade de ensino. Mas se um grupo não conseguiu atingir as metas propostas, cabe ao professor organizar novas situações de aprendizagem para dar a todos condições de êxito nesse processo. Essa forma de avaliar é denominada *avaliação formativa* e sua função é verificar se os objetivos estabelecidos para a aprendizagem foram atingidos. Portanto, o propósito fundamental da avaliação, com caráter formativo, é verificar se o aluno está conseguindo dominar gradativamente os objetivos previstos, expressos sob a forma de conhecimentos, habilidades e atitudes. Dessa forma, a avaliação formativa pode contribuir para o aperfeiçoamento da ação docente, fornecendo ao professor dados para adequar seus procedimentos de ensino às necessidades da classe. A avaliação formativa pode também ajudar a ação discente, porque oferece ao aluno informações sobre seu progresso na aprendizagem, fazendo-o conhecer seus avanços e suas dificuldades para poder superá-las. É através da modalidade formativa que a avaliação assume sua dimensão orientadora, fornecendo dados para o re-planejamento da prática docente e orientando o estudo contínuo e sistemático do aluno, para que sua aprendizagem possa avançar em direção aos objetivos estabelecidos.

d. Aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem.

Existe uma estreita relação entre os resultados obtidos pelos alunos na aprendizagem e os procedimentos de ensino utilizados pelo professor. Por isso, o aproveitamento do aluno reflete, em grande parte, a atuação didática do professor. Assim sendo, o ato de avaliar fornece dados que permitem verificar diretamente o nível de aprendizagem dos alunos e também, indiretamente,

determinar a qualidade do processo de ensino, isto é, o sucesso do trabalho docente. Ao avaliar o progresso de seus alunos na aprendizagem, o professor pode obter informações valiosas sobre seu próprio trabalho. Nesse sentido, a avaliação tem uma função de *retro-alimentação* dos procedimentos de ensino (ou *feedback*) porque fornece dados ao professor para repensar e re-planejar sua atuação didática, visando aperfeiçoá-la, para que seus alunos obtenham mais êxito na aprendizagem.

Tendo por base a análise dos resultados da avaliação, o professor pode melhorar a qualidade de seu ensino, adequando os métodos e técnicas usados às características da classe, isto é, às necessidades, ao ritmo e à bagagem cognitiva dos alunos.

e. Promover os alunos.

Em um sistema escolar seriado, o aluno é promovido de uma série para outra e de um grau ou curso para outro, de acordo com o aproveitamento e o nível de adiantamento alcançado nos componentes curriculares estudados. Quando a avaliação é utilizada com o propósito de atribuir ao aluno uma nota ou conceito final para fins de promoção, ela é denominada *avaliação somativa*. Este tipo de avaliação tem função classificatória, pois consiste em classificar os resultados obtidos pelos alunos ao final de um semestre, ano ou curso, tendo por base os níveis de aproveitamento pré-estabelecidos.

A avaliação somativa supõe uma comparação, porque o aluno é classificado de acordo com o nível de aproveitamento e rendimento atingido, geralmente em comparação com os colegas, isto é, com a classe. A ênfase no aspecto comparativo é própria da escola tradicional. Como a forma de encarar a avaliação reflete a concepção pedagógica adotada, podemos dizer que a avaliação está, atualmente, perdendo seu caráter seletivo e competitivo, para se tornar orientadora e cooperativa, em decorrência das novas concepções educativas e das mudanças ocorridas na escola. Assim, a avaliação está sendo revista à luz dos novos princípios pedagógicos: "para tal, faz-se necessário eliminar comparações entre alunos, fazendo os resultados da aprendizagem referir-se a critérios pré-estabelecidos (através dos objetivos) ou ao desempenho anterior do próprio indivíduo" (MEDIANO, 1993, p. 31).

RELAÇÃO FUNCIONAL ENTRE OBJETIVOS E AVALIAÇÃO

A ação educativa é finalística, isto é, pressupõe objetivos a serem atingidos. Por isso, cabe ao professor estabelecer metas para seu trabalho. Como ensinar e aprender são processos intimamente relacionados, à medida que o professor propõe os objetivos de seu ensino, está também prevendo os objetivos a serem alcançados pelos alunos como resultado da aprendizagem.

Há uma estreita relação entre a avaliação e a definição de objetivos, porque avaliar é basicamente comprovar se os resultados desejados foram alcançados, isto é, verificar até que ponto as metas previstas foram atingidas. É a partir da elaboração do plano de ensino, com a definição dos objetivos que norteiam o processo ensino-aprendizagem, que se estabelece o que e como julgar os resultados da aprendizagem dos alunos. Por isso, os objetivos devem ser formulados claramente, para que possam ser um guia seguro na indicação do que avaliar e na escolha e elaboração dos instrumentos mais adequados de avaliação.

A elaboração do plano de ensino com a definição de objetivos tornou-se importante sobretudo a partir da ampliação do conceito de aprendizagem, pois atualmente aprender é considerado algo mais do que simples memorização de informações. A aprendizagem e a construção do conhecimento são processos dinâmicos, que requerem a mobilização dos esquemas cognitivos.

A partir da formulação dos objetivos que vão nortear o processo ensino-aprendizagem, determina-se o que e como julgar, ou seja, o que e como avaliar. É por isso que normalmente se diz que o processo de avaliação começa com a definição dos objetivos. Portanto, para ser válida, a avaliação deve ser realizada em função dos objetivos previstos, pois, se isso ocorrer, o professor poderá obter dados isolados, mas de pouco valor para determinar o que o aluno realmente aprendeu.

É por isso que o professor Balzan propõe a seguinte questão: “Não será exatamente ao proceder à avaliação de seus alunos que o professor se coloca como ele realmente é, na medida em que termina por explicitar de maneira bastante clara seus verdadeiros objetivos?” (1993, p. 84). O professor Gadotti diz que

Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos etc. Daí que os critérios de avaliação que condicionam seus resultados, estejam sempre subordinados às finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra. Seria ingênuo pensar que a avaliação é apenas um processo técnico. Ela é também uma questão política. Avaliar pode se constituir num exercício autoritário do poder de julgar ou, ao contrário, pode se constituir num processo e num projeto em que avaliador e avaliado buscam e sofrem uma mudança qualitativa. É nessa segunda prática da avaliação que podemos encontrar o que chamam de avaliação emancipadora e que, na falta de melhor expressão, eu chamaria de ‘concepção dialética da avaliação’” (1990, p. 07).

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Avaliação é o processo de coleta e análise de dados. Os recursos que são usados para isso chamam-se *instrumentos de avaliação*.

Para avaliar o aproveitamento do aluno existem três técnicas básicas e uma grande variedade de instrumentos de avaliação, que apresentamos no quadro a seguir:

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS	OBJETIVOS BÁSICOS
Observação	Registro da observação: × Fichas. × Caderno.	Verificar o desenvolvimento: cognitivo, afetivo e psico-social do educando, em

		decorrência das experiências vivenciadas.
Auto-avaliação	Registro da auto-avaliação.	Determinar o aproveitamento cognitivo do aluno, em decorrência da aprendizagem.
Aplicação de provas: * Argüição. * Dissertação. * Testagem.	Prova oral. Prova escrita: * Dissertativa. * Objetiva.	

Ao selecionar as técnicas e os instrumentos de avaliação da aprendizagem, o professor precisa considerar os seguintes aspectos:

- * Os objetivos visados para o ensino-aprendizagem (aplicação de conhecimentos, habilidades, atitudes).
- * A natureza do componente curricular ou área de estudo.
- * Os métodos e procedimentos usados no ensino e as situações de aprendizagem.
- * As condições de tempo do professor.
- * O número de alunos na classe.

A seleção das técnicas e dos instrumentos de avaliação deve ser realizada durante o processo de planejamento de ensino, para que haja melhor adequação dos recursos de avaliação aos objetivos previstos, aos conteúdos estabelecidos e às atividades propostas para o processo ensino-aprendizagem.

Devem ser utilizadas técnicas variadas e instrumentos diversos de avaliação. Atualmente, a avaliação assume a função de diagnosticar, bem como de verificar a consecução dos objetivos previstos para o ensino e a aprendizagem. Para que a avaliação possa desempenhar essas funções é necessário o uso, combinado, de várias técnicas e instrumentos. Quanto mais dados o professor puder colher na avaliação, utilizando instrumentos variados e adequados aos objetivos propostos, tanto mais informações terá a seu dispor para re-planejar o seu trabalho e orientar a aprendizagem dos alunos.

1 A observação e seu registro

O professor está constantemente observando seus alunos. A observação pelo professor é a técnica de avaliação mais comum na escola, sendo usada desde longa data. Pode-se observar o aluno quando ele está realizando os exercícios em sala de aula (no caderno ou no quadro-de-giz); quando está participando de trabalhos em equipe, de atividades de pesquisa, de excursões, de jogos dramáticos, de atividades criadoras (desenhando, pintando, cantando, fazendo colagens e trabalhos de construção); quando lê em voz alta e faz comentários sobre pessoas e objetos; ao formular perguntas em classe; nas aulas de educação física e no recreio; tomando lanche ou brincando com os colegas. Enfim, o professor pode observar seus alunos nas mais variadas situações.

Assim, a observação é uma técnica de que o professor dispõe para melhor conhecer seus alunos, identificando suas dificuldades e avaliando seu avanço nas várias atividades realizadas e seu progresso na aprendizagem. Através da observação direta dos alunos no contexto das atividades cotidianas de sala de aula, onde eles agem espontaneamente, sem pressão externa que altere sua conduta, como no caso de uma situação de prova, o professor pode colher e registrar muitas informações úteis sobre o aproveitamento escolar, complementando os dados fornecidos por provas e testes.

Outro recurso de que o professor dispõe para conhecer o aluno, além da observação direta, é a análise da produção por ele realizada, como exercícios, pesquisas, relatórios, trabalhos.

Quando o professor encara o aluno como um ser integral, sua avaliação não incide apenas sobre facetas isoladas do comportamento. Não avalia apenas a aquisição de conhecimentos, limitando-se a avaliar o aspecto cognitivo, mas também verifica hábitos e habilidades de convívio social e constata a evidência de atitudes e interesses, analisando outras dimensões do comportamento. A observação permite avaliar objetivos educacionais que não podem ser apreciados com a mesma eficiência por outras técnicas. A observação direta do trabalho realizado pelo aluno ajuda a colher e registrar informações sobre seus avanços e dificuldades na consecução de:

- * Objetivos cognitivos, que se referem à construção do conhecimento e aos processos mentais usados nessa construção.
- * Objetivos que descrevem a execução de tarefas motoras, os relacionados à educação física, ou aqueles que se referem aos processos de aprendizagem em educação artística (artes plásticas, música, artes cênicas e expressão corporal).
- * Objetivos educacionais na área afetiva, envolvendo interesses, hábitos e mudanças de atitudes.
- * Objetivos que descrevem habilidades de convívio social.

A observação direta da atividade do aluno pode ser casual (assistemática) ou dirigida (sistemática). A observação casual é aquela que se realiza de modo espontâneo e informal. Embora a observação casual seja usada com mais frequência na sala de aula, fornecendo dados significativos, seu uso requer muito cuidado, evitando-se fazer interpretações muito apressadas, que conduzam a julgamentos falsos, baseados em idéias pré-concebidas. A observação sistemática é aquela que se processa de forma metódica e organizada, pois os aspectos a serem observados são determinados com antecedência e os resultados são registrados com uma certa frequência.

Para que os dados fornecidos pela observação sejam realmente úteis, eles devem ser anotados e constituir um registro escrito de fatos significativos da vida escolar do aluno. Os dados coletados através da observação podem ser registrados em fichas individuais ou em um caderno, reservando-se algumas páginas para cada aluno.

É preciso decidir sobre o tipo de instrumento que será adotado para o registro dos dados da observação. No caso de ser adotada uma ficha, antes de elaborá-la deve ser decidido o que é importante constar dela. Essas decisões

devem ser tomadas pelos professores em conjunto.

O instrumento de registro da observação deve ser prático e fácil de usar. Deve ser compreensível não apenas para os professores, mas também para os pais, pois ele serve de base à análise conjunta (professores – pais) do aproveitamento do aluno.

A seguir, apresentamos algumas sugestões para tornar o registro da observação mais útil e funcional:

- a. Determine os aspectos relevantes e significativos que serão priorizados na observação, em função dos objetivos educacionais estabelecidos.
- b. Defina a forma pela qual os dados serão coletados e o que é essencial constar dos registros.
- c. Faça, de preferência, um relato descritivo das manifestações de cada um dos alunos, indicando seus avanços e dificuldades no processo de aprendizagem.
- d. Faça as anotações usando linguagem: clara, objetiva e concisa.
- e. Registre os dados de observação colhidos em várias ocasiões.
- f. Registre as manifestações do aluno a partir do que lhe foi proposto fazer, e não do que se espera que ele realize.
- g. Evite fazer interpretações ou julgamentos apressados sobre os comportamentos observados, para não rotular o aluno.
- h. Esteja alerta para não permitir a interferência de pré-disposições pessoais (preferências e aversões) nos resultados da observação.

Como o professor tem muitos alunos na sala de aula, ele pode observar um certo número deles de cada vez. Assim, começa observando alguns alunos e progressivamente vai estendendo a observação aos demais.

O registro da observação e da análise da produção dos alunos é um instrumento de trabalho do professor. Quanto mais dados ele puder coletar e registrar sobre o aluno, como resultado da observação, mais condições terá para fazer um diagnóstico e uma análise precisa de seu aproveitamento na aprendizagem. Estas informações ajudam o professor a re-planejar o seu trabalho didático e a aperfeiçoar sua ação educativa, pois indicam os encaminhamentos e as intervenções necessárias.

2 Auto-avaliação

A auto-avaliação é uma forma de apreciação normalmente usada quando nos dedicamos a atividades significativas, decorrentes de um comportamento intencional. Na escola, a auto-avaliação é a apreciação feita pelo próprio aluno do processo vivenciado e dos resultados obtidos. Quando bem orientado, o aluno é capaz de dizer quais são seus pontos fortes, quais as suas dificuldades, o que aprendeu e em que aspectos precisa melhorar.

A prática da auto-avaliação cria condições para que o aluno tenha uma participação mais ampla e ativa no processo de aprendizagem, porque

ele tem oportunidade de analisar seu progresso nos estudos (o que aprendeu e o que poderia ter aprendido), bem como as atitudes e o comportamento diante do professor e dos colegas. Além disso, a auto-avaliação tem uma função pedagógica, pois a consciência dos próprios avanços, limites e necessidades é a melhor forma de conduzir ao aperfeiçoamento.

Por essa razão, o professor deve incentivar a participação do aluno na avaliação de seu próprio processo de aprendizagem, pois a capacidade de se auto-avaliar, como toda habilidade, é suscetível de desenvolvimento pela prática constante.

Ao iniciar os alunos na auto-avaliação, convém orientá-los, apresentando-lhes algumas perguntas, que servem de roteiro para facilitar o processo. O teor das perguntas pode variar, de acordo com os aspectos a serem analisados: aproveitamento nos estudos, comportamento na escola, relacionamento com os colegas, participação e cooperação nos trabalhos em grupo, condições de saúde, hábitos, sentimentos, atitudes, habilidades, interesses, preferências e aversões. O mais importante é deixar os alunos se expressarem à vontade sobre o processo e o produto de seu trabalho.

Essas questões constituem, portanto, um guia para ajudar o aluno a se auto-avaliar e podem ser planejadas pelo professor de acordo com o nível de desenvolvimento e as necessidades da classe, ou podem ser elaboradas cooperativamente pelos alunos. Aos alunos que cursam as séries iniciais do ensino fundamental, convém apresentar um roteiro contendo poucas perguntas para serem respondidas oralmente, pois eles ainda estão sendo iniciados na auto-avaliação.

A auto-avaliação tem como limitação o fato de depender da franqueza e da boa vontade de quem responde. Do ponto de vista pedagógico, contudo, apresenta inegável vantagem de permitir que o aluno constate por si mesmo quais são seus pontos fortes e dificuldades e considere o que lhe compete fazer para melhorar, assumindo responsabilidade por seus atos. Por isso, a avaliação segundo critérios exteriores, que é importante por estabelecer contato entre os alunos e a realidade social, deve ser, sempre que possível, acompanhada e complementada pela auto-avaliação. Se pretendemos, conforme pregam a moderna pedagogia e as novas teorias de instrução, que nossos alunos sejam ativos no processo de aprendizagem, eles devem tornar-se ativos também no processo de avaliação.

3 Prova oral

Embora tenha sido o recurso de avaliação mais usado até o final do século passado, a prova oral é pouco utilizada atualmente.

A vantagem desse instrumento é que permite avaliar a capacidade reflexiva e crítica do estudante, no que se refere ao tema abordado. A prova oral tem como função principal avaliar conhecimentos e habilidades de expressão oral. Por isso é especialmente recomendada no ensino de línguas. É utilizada no ensino de línguas estrangeiras, para verificar a pronúncia, a construção correta de frases e a fluência do vocabulário.

A prova oral apresenta alguns inconvenientes:

- * Pequeno número de perguntas que não abrangem todos os conteúdos estudados, oferecendo uma amostra reduzida do conhecimento do aluno.
- * Os atributos pessoais do aluno (fluência verbal, capacidade de expor oralmente as idéias, simpatia, desembaraço ou timidez etc.) interferem no resultado.
- * O julgamento é imediato e, não havendo padrões fixos, torna-se subjetivo.
- * Os alunos são avaliados individualmente, o que demanda muito tempo.

4 Questões dissertativas

A questão dissertativa é aquela em que o aluno organiza e escreve a resposta, utilizando as próprias palavras.

Existem diversos tipos de dissertação, conforme a operação cognitiva ou habilidade intelectual que ativam ou mobilizam. O professor Vianna relaciona os vários tipos de questões dissertativas, que apresentamos no quadro a seguir.

TIPOS DE QUESTÕES DISSERTATIVAS	
Relacionar ou numerar	É uma exposição que exige apenas recordação, sendo uma forma simples de resposta livre.
Organizar	Também exige a lembrança de fato, mas de acordo com determinado critério (cronológico, importância crescente, causa e efeito etc.), sendo mais complexo que o anterior. Neste caso, os elementos devem ser dispostos de forma a assumir a estrutura.
Selecionar	Supõe uma escolha fundamentada em normas de julgamento ou apreciação. A resposta exige avaliação, mas de natureza simples, de acordo com um critério pré-estabelecido.
Descrever	Solicita a exposição das características de um objeto, fato, processo ou fenômeno.
Analisar	É mais que uma simples descrição, porque supõe uma análise em que o aluno expõe idéias, questiona, apresenta argumentos a favor e conta e estabelece o relacionamento entre fatos ou idéias. A resposta requer estruturação cuidadosa e propicia diferentes abordagens do problema.
Definir	Consiste em enunciar os atributos essenciais e específicos de um objeto, fato, processo ou fenômeno, indicando as categorias a que estaria associado. O aluno não deve repetir as definições contidas nos livros-textos, mas usar as próprias palavras.
Exemplificar	Consiste em confirmar uma regra ou demonstrar uma verdade. A

	questão exige aplicação do conhecimento aprendido. O aluno deve não apenas apresentar definições e enunciar leis e princípios, mas aplicar o conhecimento, dando uma contribuição pessoal.
Explicar	Consiste em elucidar a relação entre fatos ou idéias. A ênfase da questão deve recair na relação de causa e efeito.
Comparar	Consiste em análise simultânea de objetos, fatos, processos ou fenômenos, para determinar semelhanças e diferenças e indicar relações. A resposta exige planificação e organização de idéias. O item pode ser enunciado de várias formas, sem necessariamente usar o termo comparar, solicitando a apresentação de vantagens ou desvantagens, semelhanças ou diferenças.
Sintetizar	Consiste em fazer um resumo, isto é, expor de forma concisa e abreviada uma idéia ou assunto, apresentando seus aspectos essenciais.
Esquematisar	O esquema ou esboço é uma espécie de síntese, mas exige organização do assunto em tópicos e sub-tópicos, dando ênfase às funções e às relações entre os elementos.
Interpretar	Consiste em analisar o significado das palavras, dos textos e das idéias ou compreender as intenções de um autor. A influência da memória é praticamente nula, pois a resposta exige basicamente capacidade de compreender e realizar inferências.
Criticar	Consiste em julgar e supõe análise crítica. O aluno deve avaliar idéias, textos, livros, tendo por base padrões ou critérios para proceder a uma análise crítica.

(Adaptado de Heraldo M. Vianna, Testes em educação, p. 85)

O uso da questão dissertativa apresenta as seguintes vantagens:

- × Permite verificar certas habilidades intelectuais que constituem processos mentais superiores, como a capacidade reflexiva – capacidade de analisar, sintetizar, aplicar o conhecimento, relacionar fatos e idéias, interpretar dados e princípios, realizar inferências e julgar, emitindo juízos de valor.
- × Possibilita saber se o aluno é capaz de organizar suas idéias e opiniões e expressá-la por escrito de forma clara e concreta.
- × Pode ser facilmente elaborada e organizada.
- × Pode ser copiada da lousa.
- × Reduz a probabilidade de acerto casual, isto é, de acerto por adivinhação ou casualidade, pois o aluno deve organizar a resposta e usar sua linguagem para exprimi-la.

Uma das limitações da prova de dissertação é o fato de exigir tempo para sua correção. Isso porque, como as respostas dissertativas são livres, para realizar um julgamento criterioso é preciso avaliar cuidadosamente cada

resposta.

Para ajudar o professor a elaborar uma prova com questões dissertativas, apresentamos as orientações a seguir:

- a.** Organize a prova com antecedência, formulando questões relevantes e que estimulem a capacidade reflexiva do aluno, mobilizando seus esquemas operatórios de pensamento.
- b.** Elabore as questões de forma que sejam coerentes com os objetivos propostos para a unidade de ensino e representem os aspectos mais importantes do conteúdo abordado.
- c.** Redija os itens com clareza e exatidão, especificando o que deseja como resposta. Os enunciados devem explicitar o que o aluno vai fazer, utilizando termos como descreva, compare, explique, exemplifique, sintetize, que fornecem orientações sobre a forma de responder aos itens.
- d.** Formule as questões de acordo com o tempo disponível para a aplicação e com a experiência e a capacidade dos alunos, adequando-as ao nível de desenvolvimento intelectual da classe.

Para orientar os alunos do ensino fundamental a fazer uma dissertação, organizando e estruturando adequadamente o conteúdo, pode-se formular um conjunto de perguntas em seqüência, que, à medida que são respondidas, formam uma pequena dissertação.

Na correção da prova dissertativa é necessário estabelecer critérios. Pode ser elaborada uma chave de correção, que consiste num resumo ou esquema contendo os principais aspectos a serem abordados em cada item, definidos sob a forma de tópicos e sub-tópicos.

5 Testagem

A testagem é uma técnica de avaliação que utiliza instrumentos chamados testes. O teste é um conjunto de tarefas apresentadas a todos os membros de um grupo, com procedimentos uniformes de aplicação e correção. Os testes apresentam as seguintes vantagens:

- × Avaliam vários objetivos ao mesmo tempo, fornecendo uma ampla amostra do conhecimento do aluno, pois são constituídos por numerosas questões.
- × Possibilitam julgamento objetivo e rápido, pois a correção é relativamente simples, já que, em geral, cada questão só admite uma resposta.

Mas os testes apresentam algumas desvantagens:

- × A elaboração é difícil e demorada.
- × Exigem serviço de digitação, impressão e reprodução.
- × Não avaliam as habilidades de expressão.
- × Restringem as respostas dos alunos, podendo condicioná-los a uma certa passividade, caso sejam submetidos apenas a esse tipo

de instrumento.

O teste construído pelo professor é uma prova objetiva organizada para fins imediatos, com a finalidade de averiguar o aproveitamento escolar do aluno, como resultado do processo ensino-aprendizagem. Suas questões são elaboradas de acordo com o conteúdo e os objetivos específicos do plano de ensino desenvolvido pelo professor.

Para elaborar provas objetivas de boa qualidade, o professor precisa:

- × Conhecer bem o conteúdo a ser avaliado.
- × Ter objetivos claros e definidos.
- × Conhecer as técnicas de construção de testes.
- × Expressar as idéias por escrito de forma clara, precisa e concisa, usando linguagem adequada ao nível dos alunos.

Apresentamos a seguir sugestões para organizar uma prova objetiva e redigir questões adequadas. Essas sugestões são válidas para todos os tipos de questão objetiva:

- a.** Elabore questões a partir de idéias relevantes e problemas importantes e que avaliem os conteúdos e objetivos realmente significativos.
- b.** Faça uma adaptação da dificuldade do item ao grau de formação escolar dos alunos e ao nível da classe.
- c.** Redija, de preferência, questões com nível de dificuldade mediano, isto é, procure não redigir questões extremamente fáceis, que todos respondem, ou muito difíceis, que ninguém consegue acertar.
- d.** Use linguagem clara, direta e sucinta na redação das questões e instruções, evitando ambigüidades. Se a questão ficar ambígua, o professor deverá considerar certas todas as respostas possíveis.
- e.** Inclua no teste as instruções específicas para cada tipo de item (múltipla escolha, certo / errado, relacione etc.), indicando a forma de registrar as respostas.
- f.** Organize as questões em ordem de dificuldade crescente, apresentando primeiro as mais simples e depois as mais complexas.
- g.** Agrupe as questões de acordo com a forma, colocando juntos todos os itens do mesmo tipo (lacuna, múltipla escolha, certo / errado etc.).
- h.** Apresente o teste digitado e impresso, para que o aluno não tenha que despendar tempo e esforço copiando da lousa.
- i.** Ao copiar os itens, preparando-os para a impressão, não divida uma questão, colocando uma parte no fim da página e a outra no começo da página seguinte. É aconselhável iniciar a questão em outra página, para que fique sem divisão.
- j.** Só inclua ilustrações quando puderem ser nitidamente

reconhecidas.

k. Prepare uma chave de correção contendo a resposta certa de todos os itens do teste, para facilitar a apuração dos resultados.

Há vários tipos de questões objetivas: de resposta curta, de lacuna, de certo / errado, de acasalamento ou correlação ou combinação, de múltipla escolha, de verdadeiro / falso etc.

A escolha do tipo de item a ser usado no teste depende, em grande parte, dos objetivos a serem avaliados e da natureza do conteúdo abordado.

QUESTÃO DE RESPOSTA CURTA

É uma questão que exige uma resposta breve e bem definida; o aluno deve escrever apenas uma palavra, uma frase curta ou um número. O problema é apresentado por meio de uma pergunta direta ou sob a forma de uma declaração incompleta.

Exemplos de questões de resposta curta, tendo por base uma pergunta direta:

Instruções: Responda às perguntas escrevendo no espaço em branco, à direita, a resposta certa.

1. Por que o desmatamento causa erosão? _____
2. Para que serve o higrômetro? _____
3. Qual a área de um círculo cujo raio mede 3 metros? _____

Exemplos de questões de resposta curta, tendo por suporte uma proposição incompleta:

Instruções: Complete as frases escrevendo a resposta certa sobre a linha pontilhada.

1. A região brasileira que mais produz trigo é
2. O número decimal que corresponde à fração $1/100$ é
3. O mínimo múltiplo comum de 3, 6, 9 e 12 é

Sugestões para a elaboração de questões de resposta curta.

a. Redija o item com linguagem clara, precisa e sintética, de forma que haja uma única resposta certa.

b. Elabore a questão baseando-se em idéias relevantes e significativas, de forma que a resposta exija compreensão e aplicação de conhecimento, e não apenas simples memorização.

c. Elabore, de preferência, uma pergunta direta, em vez de uma afirmação incompleta, pois esta exige cuidado ao ser redigida, para que haja somente uma resposta correta.

QUESTÃO DE LACUNA

É uma questão constituída por uma ou mais frases com algumas partes omitidas, correspondendo a espaços em branco que devem ser preenchidos com uma palavra ou um número.

A questão de lacuna é muito semelhante à de resposta curta com enunciado incompleto. A diferença é que, enquanto na questão de resposta curta só aparece um espaço no final da frase, a de lacuna pode apresentar mais de um espaço em branco em qualquer lugar da afirmação.

Exemplos:

Instruções: Escreva, nos espaços pontilhados, as palavras ou números que completam as frases.

1. Fotossíntese é o processo pelo qual as plantas, sob a ação da luz solar e na presença de água, absorvem e eliminam, produzindo nutrientes orgânicos.
2. Hexágono é um polígono que tem lados e vértices.

Sugestões para a elaboração de questões de lacuna

- a. Formule a questão de modo que cada espaço em branco só admita uma resposta correta.
- b. Use poucos espaços em branco, no máximo três, para que a frase não se torne longa demais, de difícil compreensão e sujeita a mais de uma interpretação.
- c. Não coloque lacunas no início da frase, para não dificultar a compreensão.
- d. Omita dados significativos e não apenas detalhes irrelevantes. Mas não retire palavras fundamentais à compreensão da frase.
- e. Não reproduza textualmente declarações e enunciados de manuais ou outros livros, porque pode incentivar a simples memorização; além disso, uma afirmação, fora do contexto original, pode perder o sentido primitivo e tornar-se ambígua. É conveniente reformular as frases, recriando o enunciado.

QUESTÃO DE CERTO / ERRADO OU DE RESPOSTA ALTERNADA

É uma questão formada por uma frase declarativa, e o aluno responde assinalando uma das palavras destes pares: certo ou errado; correto ou incorreto; sim ou não.

Exemplos:

Instruções: Leia cada uma das frases abaixo. Se a afirmação estiver certa, faça um X depois da palavra CERTO. Se a afirmação estiver errada, marque um X depois da palavra ERRADO.

1. Durante o período colonial brasileiro, a renda proveniente da extração do ouro acarretou um grande desenvolvimento urbano.

CERTO () ERRADO ()

2. Materiais como o vidro e a borracha são bons condutores de eletricidade.

CERTO () ERRADO ()

Sugestões para a elaboração de questões de certo / errado

a. Elabore cada item de forma que inclua apenas uma idéia e apresente uma proposição que seja inteiramente correta ou inteiramente incorreta. Evite declarações parcialmente certas, para que a questão não seja ambígua.

b. Evite frases longas e rebuscadas, contendo muitos detalhes. É preferível desdobrar os enunciados longos em dois ou mais itens separados.

c. Formule a questão de forma que a proposição se relacione com aspectos significativos e generalizações importantes.

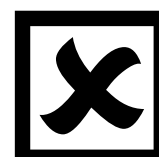
d. Evite frases de construção negativa, especialmente dupla negação.

e. Apresente os enunciados corretos e incorretos misturados, sem seguir uma determinada seqüência, para que sua distribuição no teste não seja regular.

QUESTÃO DE ACASALAMENTO, CORRELAÇÃO OU COMBINAÇÃO

É uma questão constituída por duas colunas, sendo que cada item da primeira coluna deve ser combinado com uma palavra, frase ou número da outra coluna. Victor Noll afirma que o emprego desse tipo de questão é recomendado "nas situações em que se examinam ou julgam as relações entre idéias, fatos ou princípios mais ou menos semelhantes" (1989, p. 149).

Uma das formas mais usadas da questão de acasalamento é a chamada questão de classificação, da qual damos um exemplo, a seguir:



Instruções: Na coluna da esquerda estão enumerados os grupos em que se dividem os animais vertebrados. Na coluna da direita estão relacionados os nomes de alguns animais. No espaço entre parênteses, antes de cada nome de animal, coloque o número do grupo ao qual pertence. Cada número pode ser usado uma ou mais vezes.

1. Ave	() arara
2. Batráquio	() baleia
3. Mamífero	() boi
4. Peixe	() carneiro
5. Réptil	(...) dourado
	() golfinho
	() lagarto
	() sapo
	() tartaruga
	() tucano

Sugestões para a elaboração de acasalamento

a. Use conteúdo do mesmo tipo, em cada questão, para manter alto grau de homogeneidade, é preciso que o conteúdo de cada conjunto de itens pertença à mesma categoria.

b. Elabore instruções completas, explicando qual será a forma de combinação e informando se cada letra ou número da resposta poderá ser usado apenas uma vez ou mais de uma vez.

c. Faça com que uma das colunas contenha sempre um número maior de itens, para evitar que a resposta seja encontrada por simples eliminação ou exclusão e para reduzir o acerto casual.

d. Sempre que possível, apresente os itens das duas colunas numa ordem lógica, organizando-os em seqüência numérica ou alfabética, para que o aluno possa encontrar mais facilmente a resposta certa.

e. De preferência, coloque os enunciados mais longos na coluna da esquerda, e os mais breves na da direita, para facilitar a leitura por parte do aluno.

QUESTÃO DE MÚLTIPLA ESCOLHA

É uma questão formada por uma parte introdutória (suporte) contendo o problema – que pode aparecer sob a forma de afirmação incompleta ou de pergunta direta – seguida de várias alternativas que se apresentam como possíveis soluções; uma delas é a resposta certa, que deve ser escolhida e assinalada.

Exemplo:



Instruções: Escolha a alternativa correta e marque a letra correspondente, fazendo sobre ela um X.

1. A vitamina D é necessária para o desenvolvimento dos ossos. Ela é encontrada:

- a) no arroz integral, no trigo e nos demais cereais.
- b) nas frutas como laranja, limão, caju e acerola.
- c) na gema de ovo, cenoura, soja e óleos vegetais.
- d) no óleo de fígado de peixe e no leite e seus derivados.
- e) nas verduras como a alface e a chicória.

A questão de múltipla escolha pode verificar conhecimento e também a capacidade de compreensão, interpretação e aplicação. Além disso, é fácil de corrigir. Mas sua construção requer tempo e uma certa habilidade criativa.

Para verificar a capacidade de compreensão e interpretação, as questões de múltipla escolha podem empregar textos ou utilizar mapas, gráficos e tabelas.

Sugestões para a elaboração de questões de múltipla escolha

- a.** Apresentar a idéia ou problema contido no suporte do item de forma definida e breve, usando uma pergunta direta ou uma declaração incompleta.
- b.** Inclua sempre uma resposta correta ou que seja considerada a melhor para cada item.
- c.** Redija as diversas alternativas de modo que todas pareçam plausíveis à primeira vista, embora apenas uma delas seja correta.
- d.** Construa todos os itens de múltipla escolha de um teste com o mesmo número de alternativas. Coloque pelo menos quatro alternativas; o número geralmente recomendado é cinco, para reduzir a influência do fator adivinhação ou acaso.
- e.** Torne todas as alternativas gramaticalmente ajustadas ao suporte, para não dar indicações da resposta correta.
- f.** Coloque a resposta correta em cada uma das posições possíveis (letras), com a mesma frequência.
- g.** Formule todas as alternativas com aproximadamente o mesmo comprimento.
- h.** Elabore alternativa breves, eliminando tudo que não for essencial.
- i.** Coloque no suporte da questão todas as palavras que ficariam repetidas nas alternativas.
- j.** Evite, sempre que possível, suportes negativos, em que o aluno deve selecionar a resposta incorreta.
- k.** De preferência, coloque as alternativas que expressam respostas

verbais em ordem alfabética e as que contêm números em ordem numérica.

O QUE A AVALIAÇÃO DEVE SIGNIFICAR PARA O ALUNO

Este capítulo pretendeu mostrar que a avaliação não deve ser semelhante a um meteorito, que cai repentinamente dos céus para castigar alunos indisciplinados ou para preencher a aula, quando o professor não tiver tido tempo para prepará-la. A avaliação é um processo e como tal deve ser encarada. Por isso, ela deve fazer parte da rotina da sala de aula, sendo usada periodicamente como um dos aspectos integrantes do processo ensino-aprendizagem.

Verificações periódicas fornecem maior número de amostras e funcionam como incentivo para que o aluno estude de forma sistemática e não apenas às vésperas de uma prova. Como diz Irene Carvalho (1990, p. 346), “tais verificações podem ser informais (trabalhos, exercícios, participação nos debates, solução de problemas, aplicação de conhecimentos etc.) ou formais (provas propriamente ditas)”. Mas o valor da avaliação depende do fato de o aluno conhecer seus progressos e dificuldades, para poder superar essas dificuldades e continuar progredindo na construção do conhecimento. Não é o simples aumento do número de provas e trabalhos que vai contribuir para melhorar a aprendizagem. Se esse aumento visar apenas a atribuição de notas, não vai melhorar o aproveitamento do aluno. O importante é que os instrumentos de avaliação sejam utilizados tanto pelo aluno como pelo professor: o aluno deve ter acesso a suas provas e trabalhos corrigidos, para saber quais são seus avanços e necessidades; o professor deve analisar o desempenho dos alunos para aperfeiçoar seu ensino.

A avaliação não tem um fim em si mesma, mas é um meio a ser utilizado por alunos e professores para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem. Atualmente, a avaliação assume uma função diagnóstica e orientadora, pois ajuda o aluno a progredir na aprendizagem e o professor a reorganizar sua ação pedagógica. Portanto, o desenvolvimento do processo educativo deve ser acompanhado de uma avaliação constante.

Para a realização de uma avaliação integral, isto é, para avaliar as várias dimensões de seu comportamento, é necessário o uso combinado de técnicas e instrumentos de avaliação, que devem ser selecionados tendo em vista os objetivos propostos. O professor deve fazer uso de todos os recursos a seu alcance para obter o máximo de informações sobre o comportamento e o aproveitamento escolar do aluno. Por isso, não convém utilizar apenas um instrumento de avaliação, confiando nele como se fosse infalível. O mais recomendável é empregar técnicas diversificadas e instrumentos variados.

Mas, qual o sentido da avaliação para o aluno? Ou, pelo menos, qual deveria ser sua real função para o aluno?

Após a avaliação é comum o professor apresentar ao aluno uma simples nota, como resultado do seu desempenho em uma prova ou trabalho. O que significa essa nota? Para que ela adquira realmente significado, é preciso que o professor comente esse resultado em função do processo e do produto do aluno, mostrando-lhe seus progressos e os aspectos em que precisa melhorar.

A avaliação deve ser um instrumento para estimular o interesse e

motivar o aluno a maior esforço e aproveitamento e não uma arma de tortura e punição. Nesse sentido, a avaliação desempenha uma função estimuladora, à medida que serve de incentivo ao estudo. Complementando essa função, a avaliação desempenha também outra: a de *feedback* ou retro-alimentação, pois permite que o aluno conheça seus avanços e dificuldades.

As experiências confirmam que, quando o aluno recebe informação imediata sobre os resultados da avaliação, existe uma tendência a melhorar a aprendizagem. Ross (1991, p. 319) relata uma experiência realizada com 59 alunos que foram divididos em três grupos. A todos eles foram dadas as mesmas atividades de aprendizagem de uma habilidade motora. O primeiro grupo – chamado grupo de controle – não recebeu nenhuma informação acerca do progresso alcançado depois de cada prática. O segundo recebeu apenas algumas informações sobre seu rendimento. O terceiro teve conhecimento completo de seus erros e acertos. O resultado foi que o terceiro grupo apresentou uma aprendizagem mais eficiente, isto é, rendimento maior em menor tempo. Portanto, após uma avaliação, quanto antes o aluno conhecer seus progressos e dificuldades, mais facilmente ele tende a superar as dificuldades e continuar progredindo na aprendizagem. Dessa forma, a avaliação contribui para a construção do conhecimento e constitui um incentivo para o aluno aprender (e não apenas para se preocupar com a nota).

É através principalmente da avaliação diagnóstica e formativa que o aluno conhece seus avanços e necessidades e encontra estímulo para um estudo sistemático. Essa concepção de avaliação é basicamente orientadora, pois orienta tanto o estudo do aluno como o trabalho do professor. O propósito da avaliação orientadora não é detectar o sucesso ou o fracasso dos alunos para fins classificatórios. É isto sim verificar suas dificuldades para poder indicar as intervenções adequadas no ensino, planejando atividades que os ajudem a atingir níveis ou estágios mais complexos de aprendizagem.

