

DIDÁTICA E METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Prof.^a Denise de Castro Insaurriaga Silva

Prof. Josenei Martins



2023
2^a Edição



Copyright © UNIASSELVI 2023

Elaboração:

Prof.^a Denise de Castro Insaurriaga Silva

Prof. Josenei Martins

Revisão, Diagramação e Produção:

Equipe Desenvolvimento de Conteúdos EdTech

Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI

Ficha catalográfica elaborada pela equipe Conteúdos EdTech UNIASSELVI

C397 CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI.

Núcleo de Educação a Distância. **SILVA**, Denise de Castro Insaurriaga.

Didática e Metodologia do Ensino de Educação Física. Denise de Castro Insaurriaga Silva; Josenei Martins. Indaial - SC: Arqué, 2023.

224p.

ISBN 978-65-6083-212-1

ISBN Digital 978-65-6083-209-1

“Graduação - EaD”.

1. Educação 2. Esporte 3. Saúde

Bibliotecário: João Vivaldo de Souza CRB- 9-1679

CDD 613.7

APRESENTAÇÃO

Didática e Metodologia do Ensino de Educação Física é uma disciplina de grande importância na formação de professores, pois tem por objetivo refletir a respeito dos fundamentos da prática docente e a construção da formação e do profissional da educação.

Nossa disciplina tem aspectos práticos, como seleção de conteúdos, escolha de procedimentos de ensino, planejamento de aulas, até dicas para elaboração de instrumentos de avaliação. Porém é, também, uma disciplina que se preocupa com questões teóricas, como, por exemplo, a relação entre a Didática e as diversas concepções pedagógicas historicamente construídas.

Veremos que não podemos pensar a Didática como “uma arte de ensinar tudo a todos”, não podemos também concebê-la como uma disciplina “com ou sem a qual tudo permanece igual”. Dizendo de outra forma, se aprender Didática, por si só, não vai fazer de nós capazes de ensinar tudo a todos, pelo menos nos ajudará a melhor enfrentar os desafios diários das relações pedagógicas travadas em sala de aula.

Saber selecionar melhor os conteúdos, elaborar bons objetivos, escolher procedimentos adequados de ensino, planejar melhor nossas aulas, compreender os nossos processos de formação e qualificação como professores trará contribuições substanciais à nossa prática. É a isso que nos propusemos ao elaborar esse Caderno de Estudos.

Bem-vindo(a) ao mundo da Didática e Metodologia do Ensino de Educação Física!

Prof.^a Denise de Castro Insaurregiaga Silva
Prof. Josenei Martins



Você já me conhece das outras disciplinas? Não? É calouro? Enfim, tanto para você que está chegando agora à UNIASSELVI quanto para você que já é veterano, há novidades em nosso material.

Na Educação a Distância, o livro impresso, entregue a todos os acadêmicos desde 2005, é o material base da disciplina. A partir de 2017, nossos livros estão de visual novo, com um formato mais prático, que cabe na bolsa e facilita a leitura.

O conteúdo continua na íntegra, mas a estrutura interna foi aperfeiçoada com nova diagramação no texto, aproveitando ao máximo o espaço da página, o que também contribui para diminuir a extração de árvores para produção de folhas de papel, por exemplo.

Assim, a UNIASSELVI, preocupando-se com o impacto de nossas ações sobre o ambiente, apresenta também este livro no formato digital. Assim, você, acadêmico, tem a possibilidade de estudá-lo com versatilidade nas telas do celular, *tablet* ou computador.

Eu mesmo, UNI, ganhei um novo *layout*, você me verá frequentemente e surgirei para apresentar dicas de vídeos e outras fontes de conhecimento que complementam o assunto em questão.

Todos esses ajustes foram pensados a partir de relatos que recebemos nas pesquisas institucionais sobre os materiais impressos, para que você, nossa maior prioridade, possa continuar seus estudos com um material de qualidade.

Aproveito o momento para convidá-lo para um bate-papo sobre o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE.

Bons estudos!



BATE SOBRE O PAPO ENADE!



Olá, acadêmico!

Você já ouviu falar sobre o ENADE?

Se ainda não ouviu falar nada sobre o ENADE, agora você receberá algumas informações sobre o tema.

Ouviu falar? Ótimo, este informativo reforçará o que você já sabe e poderá lhe trazer novidades. ✓✓

Vamos lá!

Qual é o significado da expressão ENADE?

EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

Em algum momento de sua vida acadêmica você precisará fazer a prova ENADE. ✓✓



Que prova é essa?

É **obrigatória**, organizada pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Quem determina que esta prova é obrigatória... O **MEC – Ministério da Educação**.

O objetivo do MEC com esta prova é o de avaliar seu desempenho acadêmico assim como a qualidade do seu curso. ✓✓

Fique atento! Quem não participa da prova fica impedido de se formar e não pode retirar o diploma de conclusão do curso até regularizar sua situação junto ao MEC.

Não se preocupe porque a partir de hoje nós estaremos auxiliando você nesta caminhada.

Você receberá outros informativos como este, complementando as orientações e esclarecendo suas dúvidas. ✓✓



Você tem uma trilha de aprendizagem do ENADE, receberá e-mails, SMS, seu tutor e os profissionais do polo também estarão orientados.

Participará de webconferências entre outras tantas atividades para que esteja preparado para #mandar bem na prova ENADE.

Nós aqui no NEAD e também a equipe no polo estamos com você para vencermos este desafio.

Conte sempre com a gente, para juntos mandarmos bem no ENADE! ✓✓



SUMÁRIO

UNIDADE 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E CARACTERIZAÇÃO DA DIDÁTICA ..	1
TÓPICO 1 – CONCEITO E EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA DIDÁTICA	3
1 INTRODUÇÃO	3
2 CONCEITO DE DIDÁTICA	3
3 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA DIDÁTICA	5
4 A DIDÁTICA NO BRASIL	10
RESUMO DO TÓPICO 1	14
AUTOATIVIDADE	15
TÓPICO 2 – A DIDÁTICA E AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS	17
1 INTRODUÇÃO	17
2 QUADROS-SÍNTESE DE TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS	17
3 RELAÇÃO ENTRE AS TENDÊNCIAS E A DIDÁTICA	21
RESUMO DO TÓPICO 2	28
AUTOATIVIDADE	29
TÓPICO 3 – OBJETIVOS E CONTEÚDOS DE ENSINO	31
1 INTRODUÇÃO	31
2 OBJETIVOS EDUCACIONAIS	31
2.1 OBJETIVOS GERAIS	33
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	35
3 CONTEÚDOS DE ENSINO	39
3.1 OS ELEMENTOS DOS CONTEÚDOS DE ENSINO	39
3.2 CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO DE CONTEÚDOS	40
3.3 A ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS	41
RESUMO DO TÓPICO 3	43
AUTOATIVIDADE	44
TÓPICO 4 – PLANEJAMENTO DE ENSINO	45
1 INTRODUÇÃO	45
2 NÍVEIS DE PLANEJAMENTO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO	45
2.1 PLANEJAMENTO DE UM SISTEMA EDUCACIONAL	45
2.2 PLANEJAMENTO ESCOLAR	45
2.2.1 Diagnóstico da realidade	46
2.2.2 Definição dos objetivos	46
2.2.3 Organização geral da escola	46
2.2.4 Elaboração do plano de curso	46
2.2.5 Elaboração do sistema disciplinar da escola	47
2.2.6 Atribuição de funções	47
2.3 PLANEJAMENTO CURRICULAR	47
2.4 PLANEJAMENTO DIDÁTICO OU DE ENSINO	47
3 O PLANO DE ENSINO	48
3.1 JUSTIFICATIVA DA DISCIPLINA	48

3.2 DELIMITAÇÃO DOS CONTEÚDOS	48
3.3 OS OBJETIVOS ESPECÍFICOS	49
3.4 DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO	50
4 MODELOS DE PLANO DE ENSINO	50
5 O PLANO DE AULA	55
6 MODELOS DE PLANO DE AULA	56
7 O PROJETO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	59
LEITURA COMPLEMENTAR	61
RESUMO DO TÓPICO 4	63
AUTOATIVIDADE	64
 UNIDADE 2 – AVALIAÇÃO	 67
 TÓPICO 1 – ASPECTOS CONCEITUAIS E HISTÓRICOS DA AVALIAÇÃO	 69
1 INTRODUÇÃO	69
2 ALGUNS CONCEITOS DE AVALIAÇÃO	69
3 ASPECTOS HISTÓRICOS DA AVALIAÇÃO	71
4 ALGUNS MITOS SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	73
RESUMO DO TÓPICO 1	78
AUTOATIVIDADE	79
 TÓPICO 2 – ABORDAGENS E CARACTERÍSTICAS DA AVALIAÇÃO ESCOLAR	 81
1 INTRODUÇÃO	81
2 A AVALIAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR	81
3 ABORDAGENS QUANTITATIVA E QUALITATIVA EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL ..	83
4 ALGUMAS CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DA AVALIAÇÃO ESCOLAR	85
5 ETAPAS DA AVALIAÇÃO	87
RESUMO DO TÓPICO 2	94
AUTOATIVIDADE	95
 TÓPICO 3 – FUNÇÕES E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	 97
1 INTRODUÇÃO	97
2 FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO	97
2.1 CONHECER OS ALUNOS	98
2.2 IDENTIFICAR AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	98
2.3 DETERMINAR SE OS OBJETIVOS PROPOSTOS PARA O PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM FORAM OU NÃO ATINGIDOS	99
2.4 APERFEIÇOAR O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	99
2.5 PROMOVER OS ALUNOS	99
3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	100
3.1 A TÉCNICA DE OBSERVAÇÃO	100
3.2 A TÉCNICA DE AUTOAVALIAÇÃO	101
3.3 A TÉCNICA DE ELABORAÇÃO DE PORTFÓLIOS	102
3.3.1 Cuidados necessários para se trabalhar com portfólios	102
3.3.2 Vantagens e desvantagens da utilização do portfólio	103
3.4 A TÉCNICA DE APLICAÇÃO DE PROVAS	104
3.4.1 Prova oral	105
3.4.2 Prova escrita dissertativa	105
3.4.3 Prova escrita de questões objetivas	106
LEITURA COMPLEMENTAR	112
RESUMO DO TÓPICO 3	115
AUTOATIVIDADE	116

UNIDADE 3 – METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	117
TÓPICO 1 – MÉTODOS DE ENSINO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	119
1 INTRODUÇÃO	119
2 MÉTODOS DE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	119
3 ESTILOS DE ENSINO DE MUSKA MOSSTON	120
4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	125
RESUMO DO TÓPICO 1	135
AUTOATIVIDADE	136
TÓPICO 2 – EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: CONTEÚDOS E OBJETIVOS	137
1 INTRODUÇÃO	137
2 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	137
3 CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO	138
4 OBJETIVOS	140
5 CONTEÚDOS	142
RESUMO DO TÓPICO 2	143
AUTOATIVIDADE	144
TÓPICO 3 – ESTUDO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E SUA APLICAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	145
1 INTRODUÇÃO	145
2 BNCC E ENSINO FUNDAMENTAL	145
2.1 ESTRUTURA DA BNCC.....	151
2.1.1 A BNCC na Educação Infantil	152
2.1.2 A BNCC no Ensino Fundamental	153
2.1.3 A BNCC no Ensino Médio.....	154
3 A BNCC NA EDUCAÇÃO FÍSICA	157
3.1 UNIDADES TEMÁTICAS	158
3.1.1 Brincadeiras e jogos.....	158
3.1.2 Esportes	158
3.1.3 Ginásticas	160
3.1.4 Danças	161
3.1.5 Lutas	161
3.1.6 Práticas de aventura	162
4 CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	163
5 CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL	172
6 CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	173
7 ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS	174
RESUMO DO TÓPICO 3	178
AUTOATIVIDADE	179
TÓPICO 4 – PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	181
1 INTRODUÇÃO	181
2 PLANEJAMENTO E PLANOS DE AULAS	182
3 O QUE AVALIAR? COMO AVALIAR?	199
LEITURA COMPLEMENTAR	201
RESUMO DO TÓPICO 4	213
AUTOATIVIDADE	214
REFERÊNCIAS	215

UNIDADE 1

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E CARACTERIZAÇÃO DA DIDÁTICA

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

A partir desta unidade você será capaz de:

- compreender a Didática como a disciplina que estuda o processo de ensino no seu conjunto;
- relacionar a evolução histórica da Didática com a evolução histórica da própria educação;
- conhecer as principais contribuições de Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart e Dewey para a constituição da disciplina Didática;
- identificar as duas grandes fases da Didática no Brasil;
- sintetizar o quadro das tendências pedagógicas nas suas relações com a Didática;
- conhecer os fundamentos da didática freiriana;
- diferenciar objetivos gerais e objetivos específicos;
- identificar os diversos níveis de abrangência dos objetivos educacionais;
- perceber a importância da formulação dos objetivos de ensino;
- instrumentalizar-se para a elaboração de objetivos;
- compreender os conteúdos de ensino para além da simples listagem das matérias escolares;
- conhecer os elementos constitutivos dos conteúdos de ensino;
- apreender critérios significativos para a seleção dos conteúdos de ensino;
- conceituar planejamento educacional;
- identificar os diversos níveis de planejamento na área educacional;
- perceber a importância do plano de ensino e do plano de aula;
- instrumentalizar-se para a elaboração de planos de ensino e planos de aula;
- conhecer elementos do ensino por projetos de aprendizagem.

PLANO DE ESTUDOS

Esta unidade está dividida em quatro tópicos. Ao final de cada um deles você encontrará atividades que o(a) ajudarão a fixar os conhecimentos adquiridos.

TÓPICO 1 – CONCEITO E EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA DIDÁTICA

TÓPICO 2 – A DIDÁTICA E AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

TÓPICO 3 – OBJETIVOS E CONTEÚDOS DE ENSINO

TÓPICO 4 – PLANEJAMENTO DE ENSINO

CONCEITO E EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA DIDÁTICA

1 INTRODUÇÃO

Neste primeiro tópico estudaremos o conceito de Didática, sua evolução histórica mundial e, também, aspectos históricos relacionados à Didática no Brasil. Sabemos que não nos interessa, aqui, rever a História da Educação, mas não é possível falar em Didática sem contextualizá-la historicamente. Bom trabalho a você.

2 CONCEITO DE DIDÁTICA

O termo é conhecido desde os antigos gregos e com significação bastante semelhante à que muitos atribuem ao vocábulo atualmente. Deriva da palavra Τεχνή διδακτική (*techné didaktiké*), que pode ser traduzida como arte ou técnica de ensinar, fazer aprender, instruir. No entanto, enquanto uma disciplina ou campo de estudos específico, a Didática surgiu apenas no século XVII, com João Amós Comenius. É dele a definição, talvez um pouco exagerada, mas que revela bem o espírito de sua obra: “A Didática é a arte de ensinar tudo a todos”. Em sua principal obra, *Didática Magna* (COMENIUS, 2006), Comenius expõe seus princípios e suas propostas educacionais. Seu pensamento é bastante avançado para a sua época (ele escreveu essa obra entre 1633 e 1638).



Comenius viveu entre 1592 e 1670. É considerado o pai da Didática Moderna. Seu método, dentre outras coisas, previa o seguinte: tudo o que se deve saber deve ser ensinado; qualquer coisa que se ensine deverá ser ensinada em sua aplicação prática, no seu uso definido; deve-se ensinar de maneira direta e clara; ensinar a verdadeira natureza das coisas, partindo de suas causas; explicar primeiro os princípios gerais; ensinar as coisas em seu devido tempo; não abandonar nenhum assunto até sua perfeita compreensão; dar a devida importância às diferenças que existem entre as coisas.



A professora Haydt (2001, p.13) conceitua a Didática como “[...] o estudo da situação instrucional, isto é, do processo de ensino e aprendizagem, e nesse sentido ela enfatiza a relação professor-aluno”. O professor Libâneo afirma que a:

Didática é uma disciplina que estuda o processo de ensino no seu conjunto, no qual os objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas da aula se relacionam entre si, de modo a criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa. (2008, p. 5).

Com essas duas definições de Didática já é possível ter uma boa ideia do que seja esse campo do conhecimento. Em ambos os autores está claro que a Didática se preocupa com o ensino, com as condições de aprendizagem, ou seja, com o processo ensino-aprendizagem. Haydt (2001) enfatiza mais as relações entre professor e alunos. Libâneo (2008) preocupa-se com o processo como um todo, incluindo objetivos, conteúdos, métodos e procedimentos. As duas perspectivas se complementam, pois toda uma organização do processo de aprender e ensinar existe em virtude dos sujeitos envolvidos nesse processo, ou seja, professores e alunos.

Porém, tudo isso seria insuficiente se o professor não tivesse claras as finalidades da educação. E isso transcende o espaço da sala de aula e da escola. Tem a ver com opções políticas, sociológicas, filosóficas. A seleção de conteúdos, as escolhas de métodos de ensino e de formas de avaliação estão intimamente ligadas a determinadas convicções e visões de mundo. Como lembra o professor Libâneo (2002, p. 5), a prática docente está diretamente relacionada com o “para que educar”.

[...] pois a educação se realiza numa sociedade formada por grupos sociais que têm uma visão distinta de finalidades educativas. Os grupos que detêm o poder político e econômico querem uma educação que forme pessoas submissas, que aceitem como natural a desigualdade social e o atual sistema econômico. Os grupos que se identificam com as necessidades e aspirações do povo querem uma educação que contribua para formar crianças e jovens capazes de compreender criticamente as

realidades sociais e de se colocarem como sujeitos ativos na tarefa de construção de uma sociedade mais humana e mais igualitária.

Veja, então, que deste ponto de vista a Didática deixa de ser uma disciplina meramente técnica e instrumental. O aspecto técnico é importante, mas os aspectos humano e político, como veremos mais adiante, não podem deixar de compor o campo de preocupações da Didática. Dependendo do tipo de ser humano que se quer ajudar a formar e para que tipo de sociedade se quer formar esse ser humano, nossas opções didáticas serão diferentes.

De forma geral, então, podemos conceituar a Didática como uma disciplina pedagógica que se preocupa com o processo de ensinar e aprender, procurando sempre melhorar a aprendizagem, mas sem perder de vista as finalidades sociais, humanas e políticas últimas da educação.

3 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA DIDÁTICA

Como já vimos, a Didática moderna surge especialmente com os trabalhos de Comenius, mas o termo, que nos foi legado pelos gregos antigos, já é há muito tempo utilizado, embora representasse, no início, apenas o que hoje consideramos um dos aspectos da Didática, ou seja, sua dimensão técnica. A evolução histórica da Didática está relacionada com a evolução histórica da própria educação, que, como sabemos, desde a Antiguidade até praticamente o século XIX, não apresentou mudanças muito expressivas.

Durante todo esse período a aprendizagem era de tipo passivo e receptivo. Infelizmente, esse tipo de ensino ainda persiste em muitos lugares, embora a Pedagogia e a Didática tenham proposto muitos outros modelos nos últimos dois séculos. Porém, isso não é assunto para agora. Voltemos para nosso breve histórico da Didática.

Nesse tipo de aprendizagem receptiva e passiva, aprender era sinônimo de memorizar e repetir. A compreensão e a crítica estavam reservadas apenas àqueles poucos que conseguiam atingir níveis mais altos de escolarização. Naquele período:

[...] ensinava-se a ler e a escrever da mesma forma que se ensinava um ofício manual ou a tocar um instrumento musical. Por meio da repetição de exercícios graduados, ou seja, cada vez mais difíceis, o discípulo passava a executar certos atos complexos, que aos poucos iam se tornando hábitos. O estudo de textos literários, da gramática, da História, da Geografia, dos teoremas e das ciências físicas e biológicas caracterizou-se, durante séculos, pela recitação de cor. (HAYDT, 2001, p. 14).

É claro que o volume de informações disponíveis era infinitamente menor do que temos hoje. Por isso era possível que alguns decorassem e recitassem alguns textos. Porém, mesmo naquela época, alguns pensadores já se rebelavam contra

esse modelo didático. É conhecido de todos nós o caso do filósofo grego **Sócrates**. Seu método de ensino nada tinha a ver com a repetição ou a “decoreba”, como dizemos hoje. Afirmava ele que, assim como sua mãe era uma parteira de crianças, ele era um “parteiro de ideias”. Fazia as pessoas refletirem, convencerem-se de sua ignorância e formular suas próprias hipóteses a partir das perguntas que lhes ia fazendo.

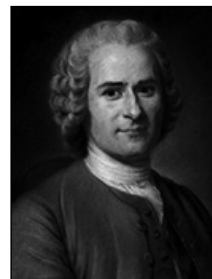
Além de Sócrates, muitos outros filósofos e professores propuseram alternativas didáticas à educação, mas que não tiveram efeitos práticos na vida escolar. Como já dissemos, a grande guinada rumo à Didática moderna vai se dar com a obra de **Comenius**. Alguns de seus postulados já foram também apontados no item anterior. Comenius irá se diferenciar bastante dos educadores medievais em relação aos métodos de ensino. Suas propostas metodológicas representam uma verdadeira revolução educacional, se não levarmos em conta as demais dimensões da Didática, das quais falamos no item 2.

Em relação às finalidades da educação, que também fazem parte do repertório de preocupações da Didática, Comenius não avança. Para ele o homem deve buscar, em última instância, a felicidade eterna dentro da tradição cristã, na qual foi ele também educado. (COMENIUS, 2006). A educação deve, então, perseguir esse objetivo, ou seja, preparar as crianças e jovens para alcançar a felicidade eterna. As questões de cunho social e político ainda não se fazem presentes no nascimento da Didática moderna.

Vamos encontrar já uma preocupação notadamente política nos escritos do filósofo **Jean-Jacques Rousseau** (1712-1778). Em sua obra *Emílio ou da Educação* (ROUSSEAU, 1999), Rousseau sugere um sistema educacional capaz de formar um jovem que consiga conviver com a sociedade que é, por definição, corrupta. É bom lembrar que Rousseau acredita que as pessoas nascem boas, mas a sociedade as corrompe. Suas ideias sociais e políticas vão servir de base para a renovação ideológica que, poucos anos mais tarde, culmina na Revolução Francesa, cujas repercussões no mundo ocidental conhecemos bem.



Rousseau nasceu em Genebra, Suíça, em junho de 1712, vindo a falecer em julho de 1778. É um dos mais influentes pensadores iluministas. Além de *Emílio*, escreveu também *O Contrato Social*, em que expõe suas ideias a respeito da sociedade. Seu conceito de liberdade influenciou muitas gerações de pensadores dos mais diversos matizes ideológicos, como liberais, socialistas e anarquistas.



O pensamento educacional de **Johann Heinrich Pestalozzi** (1746-1827) sofreu forte influência de Rousseau. Como seu mestre, Pestalozzi acreditava que o ser humano nasce bom e é formado pelo ambiente no qual vive. Era necessário, portanto, “[...] tornar esse ambiente o mais próximo possível das condições naturais, para que o caráter do indivíduo se desenvolvesse ou fosse formado positivamente”. (HAYDT, 2001, p. 17).

Pestalozzi acreditava também que “[...] a transformação da sociedade iria se processar através da educação, que tinha por finalidade o desenvolvimento natural, progressivo e harmonioso de todas as faculdades e aptidões do ser humano” (HAYDT, 2001, p. 17). No aspecto metodológico, a Didática de Pestalozzi é pouco prescritiva, ou seja, não há preocupação excessiva com regras, ocupando-se mais com princípios e com as condições ambientais que favorecessem o desenvolvimento harmônico das crianças. Ele propunha também que toda criança, independente do seu nível social, deveria ter acesso à educação. Foi o primeiro a advogar, de forma explícita, que a educação deve se dar respeitando-se o desenvolvimento infantil.

De acordo com Haydt (2001), os princípios formulados por Pestalozzi podem ser assim resumidos:

PRINCÍPIOS DE PESTALOZZI	1 A relação entre professor e aluno deve ser baseada no amor e no respeito mútuo.
	2 O professor deve respeitar a individualidade do aluno.
	3 A finalidade da educação deve se basear no seu fim mais elevado, ou seja, favorecer o desenvolvimento físico, mental e moral do educando.
	4 O ensino não deve objetivar a exposição dogmática e a memorização mecânica, mas o desenvolvimento das capacidades intelectuais.
	5 A educação deve auxiliar no desenvolvimento orgânico, por isso a atividade física é tão importante quanto a intelectual.
	6 A aprendizagem escolar não deve levar apenas à aquisição de conhecimentos, mas, principalmente, ao desenvolvimento de habilidades e ao domínio de técnicas.
	7 O método de instrução deve ter por base a observação ou percepção sensorial e começar pelos elementos mais simples.
	8 O ensino deve respeitar o desenvolvimento infantil, seguindo a ordem psicológica.
	9 O professor deve dedicar a cada tópico do conteúdo o tempo necessário para assegurar que o aluno aprenda.

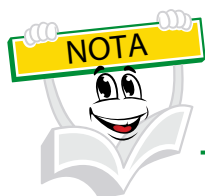


Pestalozzi nasceu em Zurique, Suíça, no mês de janeiro de 1748. Faleceu em Brugg, em fevereiro de 1827. Além de teórico da educação e da Didática, foi, de fato, professor. Durante a invasão francesa que a Suíça sofreu, em 1798, recolheu muitas crianças abandonadas e, além de protegê-las, as educou. Suas ideias e métodos influenciaram muito a educação. Até hoje muitas escolas ainda pautam seu trabalho pedagógico nos pressupostos didáticos de Pestalozzi.



Um dos educadores que sofreu influência de Pestalozzi, pelo menos na fase inicial de seus trabalhos, foi o alemão **Johann Friedrich Herbart** (1776-1841). Alguns consideram que foi o primeiro autor a formular a Pedagogia em termos propriamente científicos. A teoria de Herbart é bastante ampla e complexa e conta com grande contribuição da Psicologia. Sua proposta tem um forte conteúdo moral, enfatizando que a finalidade última da educação é a formação da moralidade e da virtude, moldando as vontades e desejos das pessoas.

A ação pedagógica, para Herbart, deve se guiar por três procedimentos: a) o **governo**, que representa o controle exercido pelos pais e professores sobre as crianças para adaptá-las às normas do mundo adulto, a fim de viabilizar a escolarização; b) a **instrução**, principal momento da educação, que deve se basear no interesse, sem o qual não há garantias da atenção dos alunos, nem de que novas ideias possam ser assimiladas; c) a **disciplina**, que, ao contrário do governo (heterônomo), caracteriza já a autonomia do educando, em virtude do seu amadurecimento moral.



Autonomia significa capacidade de governar-se pelos próprios meios ou, segundo Kant (1724-1804), capacidade da vontade humana de se autodeterminar segundo uma legislação moral por ela mesma estabelecida, livre de qualquer fator estranho ou exógeno com uma influência subjugante, tal como uma paixão ou uma inclinação afetiva incoercível.

Heteronomia quer dizer sujeição a uma lei exterior ou à vontade de outrem; ausência de autonomia ou, segundo Kant, sujeição da vontade humana a impulsos passionais, inclinações afetivas ou quaisquer outras determinações que não pertençam ao âmbito da legislação estabelecida pela consciência moral de maneira livre e autônoma.

FONTE: HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário eletrônico Houaiss**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1 CD-ROM.

O método didático de Herbart constitui-se de cinco passos que devem ser seguidos em cada unidade instrucional: a) **preparação**: momento inicial, no qual o professor relembra os conhecimentos prévios a respeito do assunto, para criar interesse pelo novo conteúdo a ser estudado; b) **apresentação**: o novo conteúdo é apresentado, partindo-se do concreto; c) **assimilação**: momento no qual o aluno, comparando o assunto novo com aquilo que já estudou, distingue as semelhanças e diferenças; d) **generalização**: partindo das experiências concretas, o aluno deve ser capaz de abstrair, desenvolvendo conceitos gerais; e) **aplicação**: através de exercícios, o aluno demonstra que consegue aplicar praticamente aquilo que estudou.



Herbart nasceu em Oldenburgo, Alemanha, no ano de 1776, e morreu em 1841. Suas propostas didático-pedagógicas influenciaram muito a educação durante os séculos XIX e XX. Seu pensamento resulta numa modalidade de ensino que hoje qualificamos como tradicional, pois os alunos participam do processo como sujeitos passivos.



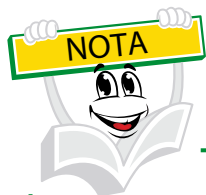
Contrapondo-se à passividade do ensino tradicional, hegemônica até então, aparece **John Dewey** (1859-1952). Para ele, a atividade é inerente ao ser humano. “A ação precede o conhecimento e o pensamento. Antes de existir como ser pensante, o homem é um ser que age. A teoria resulta da prática. Logo, o conhecimento e o ensino devem estar intimamente relacionados à ação, à vida prática, à experiência”. (HAYDT, 2001, p. 21).

Ainda segundo a mesma autora, Dewey considera o homem um ser eminentemente social, por isso as necessidades sociais é que norteiam sua concepção de vida e de educação. Ele considera que os motivos morais precisam estar a serviço de finalidades sociais. Assim, a cooperação e o trabalho grupal são os elementos fundamentais da vida coletiva, satisfazendo as necessidades sociais e psíquicas dos humanos. É dele a fórmula: vida humana = vida social = cooperação. A educação deve, portanto, organizar-se em torno desses elementos.

John Dewey é um dos educadores mais influentes do século XX. Suas ideias deram origem ao movimento que ficou conhecido pelo nome de Escola Nova, nascido para fazer o contraponto ao ensino tradicional, que reinou na educação

escolar por longos séculos. Amado por tantos, odiado por outros, talvez não tenha sido ainda suficientemente compreendido. Para quem o julga um liberal, descomprometido com as causas sociais, vale lembrar o que dizem os educadores Teitelbaum e Apple (2001, p.197):

Dewey esteve profundamente envolvido, ao longo da sua vida, num diverso espectro de causas educacionais, sociais e políticas. Por exemplo, foi membro da Academia Nacional de Ciências; ajudou a fundar a “American Association of University Professors”, a “New School for Social Research” e a “American Civil Liberties Union”. Foi um dos membros fundadores do primeiro sindicato de professores da cidade de Nova Iorque; contribuiu regularmente como membro do conselho editorial da “New Republic” e, durante os finais dos anos trinta, foi presidente de dois grupos que tentaram organizar um terceiro partido de orientação radical, resultado de uma coligação entre a classe média, laboral e agrícola (a “League for Independent Political Action e o People’s Lobby”). Para além disto, e ainda como outro exemplo do compromisso que manteve ao longo da sua vida em prol das causas progressistas, em 1937 (com 78 anos) viajou para o México para presidir a comissão que investigava as acusações de traição e assassinato proferidas contra o exilado Leon Trotsky durante os infames julgamentos de Moscovo.



John Dewey nasceu em 20 de outubro de 1859, vivendo até 1º de junho de 1952. É um dos mais reconhecidos educadores estadunidenses do século passado. Escreveu uma vasta obra (sua obra completa engloba 37 volumes), que inclui temas como educação, psicologia e filosofia.



4 A DIDÁTICA NO BRASIL

Como sabemos, a educação formal no Brasil inicia-se apenas em 1549, com a chegada dos padres jesuítas, que foram os principais educadores do período colonial, atuando até 1759. Essa educação servia especialmente para a aculturação e catequização dos índios e negros e a instrução dos descendentes dos colonizadores. O plano de instrução se manifestava no *Ratio Studiorum*, originário da Europa e utilizado pelos jesuítas do mundo todo, e aqui no Brasil representou a Pedagogia Tradicional Religiosa.

O ideal do *Ratio Studiorum* era a formação do homem universal, humanista e cristão. A educação se preocupava com o ensino humanista de cultura geral e enciclopédico. Era alicerçada na *Summa Theológica* de São Tomás de Aquino. Esta obra corresponde a uma articulação entre a filosofia de Aristóteles e a tradição cristã, base da Pedagogia Tradicional na vertente religiosa. (VEIGA, 1989, p. 40).

De acordo ainda com a mesma autora, os pressupostos didáticos implícitos no *Ratio* enfocavam instrumentos e regras metodológicas, compreendendo o “estudo privado”, cerne de todo o processo, no qual o professor prescrevia o método de estudo, o conteúdo e o horário. As aulas eram ministradas de forma expositiva. As lições eram tomadas dos alunos oralmente, repetindo o que fora exposto pelo mestre. As aulas eram preparadas dando-se especial atenção ao método, que compreendia: verificação do conteúdo anterior, correção, repetição, explicação, interrogação e ditado. Com a expulsão dos jesuítas, a educação escolar brasileira, que já era parca, quase desaparece.

A segunda vertente educacional a adentrar as terras tupiniquins foi a Pedagogia Tradicional Leiga. O modelo didático praticamente não se alterou, embora a ênfase não fosse mais a doutrinação cristã. O autor mais influente do período foi Herbart, que já foi apresentado no item anterior.

O relacionamento professor-aluno é hierárquico e autoritário. O professor se torna o centro do processo de aprendizagem, concebendo o aluno como um ser receptivo e relativamente passivo. Na sala de aula, mestres e alunos estão separados e não há necessidade de comunicação entre eles. A disciplina é a forma de garantir a atenção, o silêncio e a ordem. (VEIGA, 1989, p. 44).

Ainda segundo Veiga (1989), a Didática, na Pedagogia Tradicional, é entendida como um conjunto de regras que visa assegurar aos futuros professores as orientações necessárias ao trabalho docente. Este enfoque didático supõe a atividade docente totalmente autônoma em relação à política, dissociando educação e sociedade. Tal Didática separa teoria e prática, sendo a prática compreendida como a aplicação da teoria e o ensino como doutrinação.

No Brasil, como no resto do mundo ocidental, o contraponto à Pedagogia e Didática tradicionais é promovido pelo movimento escolanovista. O marco inicial se dá com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932. No ano de 1934 a Didática aparece pela primeira vez como disciplina dos cursos de formação de professores em nível superior, na recém-criada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

O Escolanovismo defende princípios democráticos e o direito de todos à educação. A sua característica mais marcante, afirma Veiga (1989), [...] “é a valorização da criança, vista como um ser dotado de poderes individuais, cuja liberdade, iniciativa, autonomia e interesses devem ser respeitados”. O professor torna-se “[...] um auxiliar do desenvolvimento livre e espontâneo da criança; é ele um facilitador da aprendizagem. Os processos de transmissão-recepção são

substituídos pelo processo de elaboração pessoal e o saber é centrado no sujeito cognoscente”. (VEIGA, p. 50). O centro do processo ensino-aprendizagem não é mais o professor, nem o conteúdo, mas o aluno.

A Didática escolanovista privilegia os aspectos técnico-práticos do processo ensino-aprendizagem. A exemplo do que ocorria nos métodos tradicionais, o contexto sociopolítico é ignorado e a Didática se apresenta como eminentemente instrumental, ainda que em novas bases, pois seu alicerce passa a ser a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. “Por ser uma Didática de base psicológica, as ideias de ‘aprender fazendo’ e ‘aprender a aprender’ estão sempre presentes”. (VEIGA, 1989, p. 51).

A partir da década de 60 do século XX, a Escola Nova começa a perder sua força, pois entra em cena a Pedagogia Tecnicista, embasada nos princípios da psicologia comportamental ou behaviorista, como sabemos. Derivou daí uma Didática que pode ser chamada de Tecnologia Educacional, na qual a eficiência e a eficácia do processo ensino-aprendizagem passam a ser as preocupações básicas.

Nessa perspectiva, os conteúdos dos cursos de Didática centram-se na organização racional do processo de ensino, isto é, no planejamento didático formal, na elaboração de materiais instrucionais, nos livros didáticos descartáveis. Sua preocupação básica é a descrição e especificação comportamental e operacional dos objetivos, o desenvolvimento dos componentes da instrução, a análise das condições ambientais, a avaliação somativa, a implementação e o controle, enfim, a mecanização do processo de ensino e a supervalorização dos meios sofisticados. (VEIGA, 1989, p. 60).

Essa perspectiva didática, afirmando a neutralidade científica dos métodos, desvinculou-os do contexto no qual foram produzidos e também das finalidades às quais serviam. O ensino tecnicista é compartimentalizado, fragmentado e também dissociado da realidade sociopolítica, acentuando-se, ainda mais, o fosso entre teoria e prática. O professor é transformado em um mero executor de planejamentos preconcebidos. Muito do formalismo didático que vemos hoje nas instituições brasileiras de ensino é resquício desse modelo.

Desde a década de 80 do século passado, os fundamentos da Didática tecnicista e das demais correntes que a antecederam passam a ser duramente questionados.

A partir de então, o saber didático caracteriza-se por discutir suas limitações epistemológicas, às quais se juntam as críticas ao seu caráter ideológico e à sua funcionalidade em relação ao papel do ensino e da escola ligado à reprodução das relações sociais de produção e, consequentemente, à manutenção do sistema socioeconômico e político brasileiro vigente. (OLIVEIRA; ANDRÉ, 1997, p. 10).

Aparece, então, um novo elemento no cenário didático, qual seja, a preocupação com os aspectos sociopolíticos do processo de ensino. Para Candau (2002), [...] “a competência técnica e o compromisso político se exigem mutuamente

e se interpenetram. Não é possível dissociar um do outro”. Afirmar ainda que “[...] a dimensão técnica da prática pedagógica, objeto próprio da Didática, tem de ser pensada à luz de um projeto ético e político-social que a oriente”.

E é mais ou menos nessa perspectiva que a Didática caminha nos dias atuais. Não é possível pensá-la sem os seus componentes técnicos. Entretanto, sabemos hoje que os métodos e técnicas não são neutros, mas servem a determinados propósitos. Por isso o “como ensinar” é tão importante quanto o “para que ensinar”.

RESUMO DO TÓPICO 1

Neste tópico você estudou que:

- O termo Didática deriva do vocábulo grego *techné didaktiké*, que pode ser traduzido como arte ou técnica de ensinar, instruir.
- Podemos conceituar a Didática como uma disciplina pedagógica que se preocupa com o processo de ensinar e aprender, procurando sempre melhorar a aprendizagem, mas sem perder de vista as finalidades sociais, humanas e políticas últimas da educação.
- Comenius é considerado o pai da Didática. Em sua obra *Didática Magna* ele expõe suas ideias e princípios pedagógicos.
- A evolução histórica da Didática está relacionada com a evolução histórica da própria educação. Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart e Dewey são os principais representantes da evolução do pensamento didático, até o século passado.
- A Didática no Brasil tem pelo menos duas grandes fases distintas: uma que vai de 1549 – com a chegada dos jesuítas – até 1934, e a outra, que se inicia em 1934, quando a disciplina Didática passa a compor o currículo dos cursos de formação de professores.
- Essa segunda fase da Didática é extremamente rica em produções teóricas e práticas pedagógicas, o que veremos mais detalhadamente no próximo tópico.

AUTOATIVIDADE



- 1 A partir da leitura, especialmente da parte inicial desse tópico, elabore um conceito de Didática.
- 2 Cite algumas das principais ideias dos seguintes teóricos da Didática:

Comenius	
Rousseau	
Pestalozzi	
Herbart	
Dewey	

- 3 O que era o *Ratio Studiorum*, utilizado pelos jesuítas aqui no Brasil, a partir de 1549?
- 4 Como era a Didática da Pedagogia Tradicional Leiga, segundo modelo de ensino conhecido no Brasil?

A DIDÁTICA E AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

1 INTRODUÇÃO

Como já vimos no tópico anterior, a história da Didática está recheada de tendências pedagógicas. Em ordem cronológica, sabemos que a primeira tendência a influenciar os postulados didáticos foi a Tradicional, que sobreviveu por longos séculos (e ainda sobrevive). Uma vez questionados os pressupostos dessa tendência – a qual, certamente, não se manifestou de forma homogênea em todos os espaço-tempos, mas contribuiu sobremaneira para dar o tom ao ensino de muita gente no mundo ocidental –, surgiram muitas outras sobre as tendências pedagógicas que acreditamos mais terem marcado a história da Didática. Não é nossa intenção, aqui, propor uma história da Didática, o que brevemente já fizemos no tópico anterior, nem tampouco estudar a história das tendências pedagógicas, mas relacioná-las com nosso objeto de estudo, ou seja, a Didática.

2 QUADROS-SÍNTESE DE TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Antes de mais nada, é bom que se diga que os quadros-síntese apresentados a seguir representam uma tentativa de resumir da forma mais objetiva possível as principais tendências pedagógicas da atualidade. Como em toda tentativa de síntese, corre-se o risco da simplificação exagerada e da generalização apressada. É bom estarmos também atentos ao fato de que, na prática pedagógica diária de nossas escolas, talvez não encontremos nenhuma destas tendências em estado puro. Na maioria dos casos, teremos alguns aspectos de umas, combinados com traços de outras. Mesmo assim, enquanto exercício intelectual, acreditamos ser importante que os acadêmicos das Licenciaturas e da Pedagogia tomem contato com o referido resumo, que tem por base Libâneo (1985).

As tendências pedagógicas são, normalmente, agrupadas em duas grandes correntes: a Pedagogia Liberal e a Pedagogia Progressista.

A **Pedagogia Liberal** não questiona os fundamentos da sociedade de classes (capitalista), por isso pretende o desenvolvimento de aptidões individuais que preparem as pessoas para o desempenho de papéis sociais. É necessário que os indivíduos aprendam a se adaptar às normas vigentes e aos valores da sociedade capitalista. Mesmo que algumas tendências liberais preguem a igualdade de oportunidades, as desigualdades de condições não são consideradas.

A **Pedagogia Progressista**, ao contrário, nasce fazendo a crítica à sociedade de classes e à contribuição da escola liberal para a manutenção do *status quo*. É uma pedagogia que, segundo Libâneo (1985), partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustenta implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. A Pedagogia Progressista busca não só transformar as relações de ensino-aprendizagem, mas a transformação da própria sociedade capitalista.

QUADRO 1

PEDAGOGIA LIBERAL

		TENDÊNCIAS			
		TRADICIONAL	RENOVADA PROGRESSIVISTA	RENOVADA NÃO DIRETIVA (ESCOLA NOVA)	TECNICISTA
MANIFESTAÇÕES	Papel da escola	Preparação moral e intelectual; o compromisso da escola é com a cultura, não com os problemas sociais; os "menos capazes" devem buscar o ensino profissionalizante.	Adequar as necessidades individuais ao meio social; deve retratar o quanto possível a vida; o aluno deve se educar num processo de construção e reconstrução do objeto.	Deve formar atitudes, por isso a preocupação com problemas psicológicos em detrimento dos pedagógicos e sociais; deve buscar o autodesenvolvimento e a realização pessoal.	Modelar o comportamento humano; ensinar habilidades, atitudes e conhecimentos para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social; criar indivíduos competentes.
	Conteúdos de ensino	Conhecimentos e valores morais legados pelas gerações adultas; são separados da experiência e da realidade social.	São estabelecidos a partir dos interesses, necessidades e experiências dos alunos; dá-se mais valor aos processos mentais do que aos conteúdos.	A transmissão de conteúdos é secundária, uma vez que o que importa é o processo; cada um deve buscar por si mesmo os conhecimentos.	São as informações e princípios científicos observáveis e mensuráveis; elimina-se qualquer tipo de subjetividade.
	Métodos	Demonstração e exposição verbal; ênfase em exercícios e repetição de conceitos e fórmulas; memorização.	Aprender fazendo; tentativas experimentais, pesquisa, descoberta; solução de problemas; trabalhos em grupo.	Os métodos usuais são dispensados e o professor deve desenvolver um estilo próprio e ajudar a organização dos alunos.	Técnicas de controle das condições ambientais pela aplicação sistemática de princípios científicos.
	Relacionamento Professor/aluno	Autoridade do professor; atitude passiva e receptiva do aluno; imposição de rígida disciplina.	Não há lugar privilegiado para o professor, seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança.	Educação centrada no aluno; o professor é um especialista em relações humanas; toda intervenção é ameaçadora.	Os papéis são bem definidos; o professor administra o ambiente e é o elo de ligação entre o aluno e a ciência.
	Pressupostos de aprendizagem	O ensino consiste em repassar conhecimentos; a capacidade de assimilação infantil é idêntica à do adulto, apenas menos desenvolvida; o reforço é, em geral, negativo.	A motivação depende das disposições internas e da estimulação do problema; aprender é uma autoaprendizagem e o ambiente é apenas o estimulador.	A motivação resulta do desejo de adequação pessoal e autorrealização; aprender é mudar as próprias percepções; a avaliação perde o sentido e se prima pela autoavaliação.	Aprender é modificar o desempenho; o ensino é um processo de condicionamento (Skinner); o enfoque do ensino é diretivo.
	Manifestações na prática escolar	É ainda viva e atuante em nossos dias, principalmente em escolas de tradição clássico-humanista.	Sua aplicação é reduzidíssima, embora sua difusão encontre forte ressonância nos cursos de formação de professores; algumas escolas particulares adotam tais princípios.	Seu inspirador é Carl Rogers, mais um psicólogo do que um educador; suas ideias influenciam principalmente orientadores educacionais.	Foi introduzida no final dos anos 60 na rede pública brasileira, pela ditadura militar; transpõe a racionalidade capitalista para a escola.

QUADRO 2

PEDAGOGIA PROGRESSISTA

TENDÊNCIA MANIFESTAÇÕES	P R O G R E S S I S T A LIBERTADORA	P R O G R E S S I S T A LIBERTÁRIA	CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS
Papel da escola	Não é próprio desta tendência falar em ensino escolar, pois sua marca é a atuação "não formal"; esta educação questiona a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens; a educação deve conscientizar para a mudança.	Uma transformação na personalidade dos alunos num sentido libertário e autogestionário; na escola deverá ser exercitada a democracia, para que os alunos a levem para as instituições externas.	A tarefa primordial é a difusão de conteúdos vivos e concretos; como a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir rumo à transformação da sociedade; deve-se garantir a todos um bom ensino.
Conteúdos de ensino	São os "temas geradores" extraídos da problematização da prática dos alunos; o importante não é a transmissão de conteúdos, mas despertar uma nova relação com a experiência vivida.	As matérias são colocadas à disposição dos alunos, mas não são exigidas; o que mais importa é a participação crítica.	São os conteúdos culturais universais incorporados pela humanidade, que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados; eles não são fechados à realidade social.
Métodos	Uma relação de autêntico diálogo; os sujeitos do ato de conhecer encontram-se mediatizados pelo objeto a ser conhecido.	A base é a vivência grupal sem qualquer forma de poder; os alunos têm liberdade de trabalhar ou não.	Subordinam-se aos conteúdos; favorecem a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos; nem o dogmatismo dos métodos tradicionais, nem a descoberta.
Relacionamento Professor/Aluno	Tendo o diálogo como método básico, a relação é horizontal; o critério do bom relacionamento é a total identificação com o povo; elimina-se, por pressuposto, toda relação de autoridade.	Consideram-se nocivos todos os relacionamentos com base em obrigações ou ameaças; ao professor cabe a função de conselheiro ou monitor à disposição do grupo; recusa-se qualquer forma de poder ou autoridade.	O papel do adulto é insubstituível, mas acentua-se também a participação dos alunos; o professor deve despertar necessidades, acelerar e disciplinar os métodos de estudo; o professor é um mediador entre o aluno e os conteúdos.
Pressupostos de aprendizagem	A motivação se dá a partir da codificação da situação-problema, da qual se toma distância para analisá-la criticamente; aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta.	Todas as formas burocráticas institucionalizadas comprometem o crescimento pessoal; a ênfase é a aprendizagem informal, que deve favorecer o desenvolvimento de pessoas livres.	Cada conhecimento novo se apoia numa estrutura cognitiva já existente; o grau de envolvimento depende tanto da disposição do aluno quanto do professor; a aquisição dos conhecimentos se dá no momento da síntese (superação da visão parcial/confusa).
Manifestações na prática escolar	Seu inspirador é Paulo Freire; exerce influência expressiva nos movimentos populares e sindicais; muitos educadores utilizam alguns desses pressupostos na prática educativa formal.	Miguel Arroyo é um dos principais representantes desta tendência; a tendência anarquista é a representante mais conhecida desta pedagogia.	Destacam-se como precursores desta tendência: Makarenko, Manacorda, Saviani e Libâneo; o que aproxima estes autores é a integração entre a competência técnica e o compromisso político.

3 RELAÇÃO ENTRE AS TENDÊNCIAS E A DIDÁTICA

Na **Pedagogia Tradicional**, a mais representativa das tendências de cunho liberal, a Didática é uma disciplina eminentemente normativa, composta por um conjunto de regras e princípios que organizam o ensino. O professor, como centro do processo, é responsável pela interpretação e exposição dos conteúdos. Mesmo quando se utilizam alguns recursos didáticos, a exposição oral não perde seu caráter de centralidade.

Supõe-se que ouvindo e fazendo exercícios repetitivos, os alunos “gravam” a matéria para depois reproduzi-la, seja através das interrogações do professor, seja através das provas. Para isso, é importante que o aluno “preste atenção”, porque ouvindo facilita-se o registro do que se transmite, na memória. (LIBÂNEO, 2008, p. 64).

A “decoreba” é o principal meio utilizado pelos alunos para “gravar” os conteúdos. De acordo ainda com Libâneo (2008), os objetivos, implícitos ou explícitos, reportam à formação de um aluno ideal, desvinculado da realidade que o cerca. A matéria a ser ensinada é tratada isoladamente, sem levar em conta os interesses dos alunos e os problemas reais da sociedade e da vida. O método de ensino é ditado pela lógica e sequência do conteúdo.

A Didática tradicional foi o primeiro modelo didático utilizado nas escolas, mas ainda não desapareceu. Pelo contrário, continua vivo e talvez seja o mais adotado no mundo atualmente.

A Tendência Renovada Progressivista, assim como a Renovada Não Diretiva, nasce em fins do século XIX, com o movimento da pedagogia ativa, que se contrapõe à Didática Tradicional. O centro do processo ensino-aprendizagem não é mais o professor, como ocorria na Didática Tradicional, mas o aluno, que deve participar ativamente da aprendizagem. A educação deve adequar as necessidades individuais ao meio social. O processo de aprendizagem é mais importante do que o conteúdo em si e o professor é um orientador e incentivador que organiza as situações de aprendizagem. É uma Didática que valoriza mais os aspectos psicológicos do que os cognitivos e uma relação amigável entre professor e alunos é indispensável. Seu principal idealizador é John Dewey.

A Tendência Renovada Não Diretiva é a que mais se aproxima do modelo que ficou conhecido por Escola Nova, embora esta seja também associada aos postulados da Tendência Renovada Progressivista. Inspirada especialmente no pensamento de Carl Rogers, sua Didática é também ativa e o aluno é sujeito do processo ensino-aprendizagem. Partindo dos interesses dos alunos, o professor deve garantir situações propícias para que estes possam buscar por si mesmos os conhecimentos. As situações de aprendizagem organizadas pelo professor devem ser adequadas às capacidades e características individuais dos educandos. Por isso, esta Didática [...] “dá grande importância aos métodos e técnicas, como o trabalho em grupo, atividades cooperativas, estudo individual, pesquisas, projetos,

experimentações etc., bem como aos métodos de reflexão e método científico de descobrir conhecimentos”. (LIBÂNEO, 2008, p. 66).

Assim como na tendência progressivista, na tendência não diretiva os aspectos psicológicos do processo ensino-aprendizagem são bastante valorizados, em detrimento, inclusive, dos conhecimentos sistematizados e habilidades intelectuais dos alunos. Para essa perspectiva, a Didática, ao invés de se constituir na direção do ensino, constitui-se na orientação da aprendizagem, experiência individual, única e irrepetível.

Esse entendimento da Didática tem muitos aspectos positivos, principalmente quando baseia a atividade escolar na atividade mental dos alunos, no estudo e na pesquisa, visando à formação de um pensamento autônomo. Entretanto, é raro encontrar professores que apliquem inteiramente o que propõe a Didática ativa. Por falta de conhecimento aprofundado das bases teóricas da pedagogia ativa, falta de condições materiais, pelas exigências de cumprimento do programa oficial e outras razões, o que fica são alguns métodos e técnicas. Assim, é muito comum os professores utilizarem procedimentos e técnicas como trabalho de grupo, estudo dirigido, discussões, estudo do meio etc., sem levar em conta seu objetivo principal, que é levar o aluno a pensar, a raciocinar cientificamente, a desenvolver sua capacidade de reflexão e a independência de pensamento. Com isso, na hora de comprovar os resultados do ensino e da aprendizagem, pedem matéria decorada, da mesma forma que se faz no ensino tradicional. (LIBÂNEO, 2008, p. 66).

A última das tendências de cunho liberal que veremos é a **Tendência Tecniciста**. Essa tendência se baseia na Psicologia Comportamental de Skinner, também chamada de Behaviorismo. O behaviorismo é uma corrente teórica que acredita que a aprendizagem é um processo de condicionamento. A tendência tecnicista é também bastante influenciada pela teoria administrativa taylorista-fordista. O tecnicismo é originário dos Estados Unidos e, no Brasil, proliferou-se a partir do final dos anos 60 e início dos anos 70 do século XX.

O papel da escola consiste em modelar o comportamento dos alunos, através da utilização de técnicas específicas de condicionamento, a fim de integrá-los ao funcionamento da sociedade capitalista. Os conteúdos, estabelecidos por especialistas, são ordenados de forma lógica e psicológica e cabe ao professor administrar eficientemente o ambiente, para que ocorra a assimilação da matéria e dos comportamentos desejáveis pelos alunos.

Assim, o ensino não passa de um processo de condicionamento através do uso de reforço das respostas comportamentais que se desejam obter. Por isso, a prática pedagógica é extremamente controlada, tanto pelo professor quanto pelos demais profissionais e “especialistas” da educação. As atividades de ensino são mecânicas e completamente programadas, seja pelos profissionais da escola, seja pelos livros didáticos ou manuais instrucionais.

É claro o papel da escola enquanto uma eficiente colaboradora no aperfeiçoamento da sociedade capitalista vigente, pois seu objetivo primordial é

a produção de indivíduos tecnicamente competentes para o mercado de trabalho.

A aplicação dos princípios do tecnicismo, também chamado de pedagogia do condicionamento, trouxe diversas consequências, dentre as quais destacamos:

Em âmbito individual: a) aluno ativo, emitindo respostas que o sistema permitir; b) alta eficiência da aprendizagem de dados e processos; o aluno não questiona os objetivos nem o método, tampouco participa em sua seleção; c) o aluno tem oportunidade de criticar as mensagens (conteúdos) do programa; d) o tipo e a oportunidade dos reforços são determinados pelo programador do sistema; e) tendência ao individualismo, salvo quando o programa estabelece oportunidades de coparticipação; f) tendência à competitividade: o aluno mais rápido ganha em *status* e em acesso a materiais ulteriores; g) tendência a renunciar à originalidade e à criatividade individuais: as respostas corretas são preestabelecidas.

Em âmbito social: a) tendência à robotização da população, com maior ênfase na produtividade e eficiência do que na criatividade e na originalidade; b) costumes de dependência de uma fonte externa para o estabelecimento de objetivos, métodos e reforços: desenvolvimento da necessidade de um líder; c) falta de desenvolvimento de consciência crítica e cooperação; d) suscetibilidade dos programas à manipulação ideológica e tecnológica; e) ausência de dialética “professor-conteúdo”, salvo em sessões eventuais de reajustes; f) dependência de fontes estrangeiras de programas, equipamentos e métodos; g) tendência ao conformismo por razões superiores de eficiência e pragmatismo utilitário. (BORDENAVE apud PEREIRA, 2003).

A **Tendência Libertadora**, uma das três tendências de cunho progressista que estudaremos, encontra em Paulo Freire, educador brasileiro, seu maior representante. A didática freiriana fundamenta-se no diálogo e procura desenvolver no aluno o compromisso consigo mesmo e com o social.

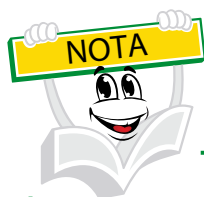
Na tendência libertadora, a preocupação com as reais condições de vida da população marginalizada é preocupação constante, e a educação só faz sentido se vier a contribuir com a sua emancipação e libertação. Por isso, os conteúdos são temas geradores que emanam da própria realidade na qual o grupo está inserido. Contrariando alguns que acusam sua didática de prescindir de conteúdos, o próprio Freire assim se expressa:

Não há prática educativa sem conteúdo, quer dizer, sem objeto de conhecimento a ser ensinado pelo educador e apreendido, para poder ser aprendido pelo educando. Isto porque a prática educativa é naturalmente gnosiológica e não é possível conhecer nada a não ser que nada se substantive e vire objeto a ser conhecido, portanto, vire conteúdo. A questão fundamental é política. Tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem e a favor de quê e de quem, contra quê, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar, que participação têm os estudantes, os pais, os professores, os movimentos populares na discussão em torno da organização dos conteúdos programáticos. (FREIRE, 1996, p. 44).

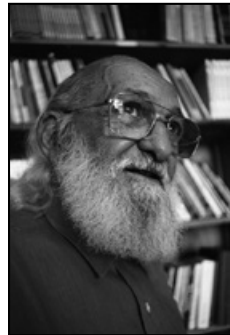
Partindo-se do contexto experiencial dos alunos, os conteúdos são trabalhados na direção da superação de momento inicial, levando à ampliação do conhecimento crítico da realidade e garantindo o acesso ao conhecimento mais sistematizado e elaborado, que se transforma num instrumento de luta contra a opressão.

Para a Pedagogia Libertadora, conhecer é apreender o mundo e isso não pode ser feito solitariamente, pois ninguém conhece sozinho, as pessoas se educam coletivamente. Essa premissa traz importantes implicações didático-metodológicas, pois, se aprender não é um ato solitário, estão descartadas muitas das técnicas de ensino individualistas, típicas das tendências liberais.

A pedagogia freiriana foi utilizada primeiramente na educação de adultos, em movimentos sociais e sindicais. No entanto, não se restringiu a esse público e vem ganhando cada vez mais espaço em todo o mundo, entre os educadores que acreditam na possibilidade da construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, tanto do ponto de vista político quanto econômico, cultural e social.



Paulo Reglus Neves Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1921, em Recife, Pernambuco, vindo a falecer no dia 2 de maio de 1997, em São Paulo, vítima de um infarto do miocárdio. É autor de uma vasta obra e reconhecido mundialmente pela sua práxis educativa. A ele foi outorgado o título de Doutor *Honoris Causa* por 27 universidades, além de numerosos prêmios de reconhecimento por seu trabalho.



A **Tendência Libertária**, também incluída entre as tendências progressistas, é originária do pensamento político anarquista e, como o próprio nome já diz, visa à formação da personalidade num sentido libertário e autogestionário. Assim, para o movimento anarquista, a educação ocupa lugar central e estratégico, uma vez que é capaz de ajudar a formar homens livres e conscientes, capazes de transformar a sociedade capitalista.

É explícita, na tradição libertária, a vinculação entre educação e luta política, pois “[...] a educação é um objetivo em si para combater a ignorância e a miséria, e, simultaneamente, instrumento de atuação política e social contra os privilégios, as injustiças e todas as formas de opressão e exploração”. (SILVA, A. O., 2004, p. 48).

Ainda segundo o mesmo autor, o pensamento pedagógico libertário é crítico a todas as relações de poder existentes no processo educativo e também às estruturas que proporcionam as condições para que estas relações se reproduzam. Por isso, um dos seus princípios centrais é a rejeição de toda e qualquer forma de autoritarismo. Assim, a tendência libertária rejeita quaisquer procedimentos que induzam à obediência cega ou expressem relações opressivas, aproximando-se, neste sentido, da tendência libertadora, da qual tratamos anteriormente.

No Brasil, os primeiros representantes dessa tendência foram os imigrantes europeus, especialmente italianos, portugueses e espanhóis, que aqui chegaram no final do século XIX para trabalhar nas lavouras de café.

As experiências pedagógicas libertárias, em todo o mundo, apresentam algumas características comuns, das quais é possível inferir uma espécie de Didática Libertária. Dentre essas características, Silva (A. O., 2004) destaca as seguintes:

LIBERDADE Entendida como meio e fim, a liberdade é intrínseca à prática libertária. Não se trata da liberdade em abstrato ou no sentido liberal, mas da liberdade construída socialmente e conquistada nas lutas sociais.

ANTIAUTORITARISMO Essencial à prática pedagógica libertária. A ideia-chave subjacente a este conceito é que não é possível combater o autoritarismo e a opressão presentes no Estado, na família, escola etc., sem que, concomitantemente, se formem homens livres; e não se formam homens livres através de métodos autoritários e de controle.

EDUCAÇÃO INTEGRAL Os educadores libertários não recusam a ciência e o saber especializado, mas advogam que, antes, o processo educativo se concentre na formação plena (dimensões física, intelectual e moral), que não separe o *saber* do *saber fazer*, isto é, que não se fundamente na divisão entre ação e pensamento (trabalho braçal e intelectual).

AUTOGESTÃO A Pedagogia Libertária enfatiza que os recursos no processo educacional devem ser controlados e administrados pelos diretamente envolvidos e pela comunidade. Isto significa superar a dicotomia Estado/Sociedade e colocar a educação sob controle da sociedade/comunidade.

AUTONOMIA DO INDIVÍDUO O processo educativo pedagógico centra-se no educando, com pleno respeito aos estágios do seu desenvolvimento e o estímulo para que ele tome o próprio destino em suas mãos. O educando não é tratado como objeto, mas enquanto sujeito e fim em si mesmo.

EXEMPLO A educação libertária pressupõe a busca da coerência entre o *falar* e o *fazer* (discurso e ação): os exemplos educam e *falam* mais do que as palavras; portanto, o educador deve estar sempre aberto a aprender, a *se educar*, a reconhecer os erros e dar o bom exemplo, a ser coerente em relação aos meios e fins, a teoria e prática; trata-se de, para além de assumir o pensamento anarquista, ter *atitude*, uma *ética* e um *modo de ser* anarquistas.

CRÍTICA O educador libertário é um educador crítico: dos conteúdos, dos programas e instituições oficiais, da sociedade e todas as esferas de reprodução de formas de opressão e, inclusive, de si mesmo.

COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE SOCIAL A Pedagogia Libertária é profundamente engajada, no sentido da crítica às estruturas de dominação e da formação de homens e mulheres capazes de atuar como críticos e sujeitos ativos pela transformação das suas vidas e do meio social. Nesta perspectiva, não há lugar para a neutralidade da educação e do educador. Uma consequência lógica dessa maneira de conceber o processo educativo é o compromisso com os oprimidos, os deserdados.

SOLIDARIEDADE Uma educação fundada em critérios solidários, de ajuda mútua, que recusa tanto os prêmios quanto os castigos e, portanto, os processos classificatórios (exames, notas etc.) e as relações de ensino-aprendizagem fundadas em critérios competitivos.

A **Tendência Crítico-Social dos Conteúdos**, última das tendências progressistas que analisaremos, surge entre o final dos anos 70 e início dos anos 80 do século XX. Preconiza que a escola pública “[...] cumpra a sua função social e política, assegurando a difusão dos conhecimentos sistematizados a todos, como condição para a efetiva participação do povo nas lutas sociais”. (SAVIANI, 2008a, p. 70).

Essa tendência, embora não negue muitos dos postulados, tanto da pedagogia libertadora quanto da libertária, centra seu foco de atenção nos conteúdos e saberes historicamente acumulados pela humanidade, não considerando suficiente colocar como matéria de estudo da educação escolar a problemática cotidiana, mas é preciso que o aluno se reconheça nos conteúdos e modelos sociais apresentados, a fim de desenvolver capacidades de lidar criticamente com as informações. “Somente com o domínio dos conhecimentos, habilidades e capacidades mentais podem os alunos organizar, interpretar e reelaborar as suas experiências de vida em função dos interesses de classe”. (SAVIANI, 2008a, p. 73).

Advoga-se, então, que os conhecimentos sistematizados devem ser confrontados com as experiências de vida e socioculturais dos alunos. “Do ponto de vista didático, o ensino consiste na mediação de objetivos-conteúdos-métodos que assegure o encontro formativo entre os alunos e as matérias escolares, que é o fator decisivo da aprendizagem”. (SAVIANI, 2008a, p. 75).

Como a escola é parte integrante do todo social, deve servir aos interesses populares, garantindo um ensino de qualidade e preparando o aluno para sua inserção no contexto social, de forma organizada e ativa. O papel do professor é mediar a relação de troca entre o aluno e o meio, a partir dos conteúdos escolares. Os métodos devem buscar a coerência entre teoria e prática, a correspondência entre os interesses dos alunos e a matéria de ensino. A aprendizagem caracteriza-se pela superação da visão parcial e confusa por uma visão mais elaborada, clara e unificadora.

Esta tendência, ainda segundo Saviani (2008a), atribui grande importância à Didática, cujo objeto de estudo é o processo de ensino nas suas relações e ligações com a aprendizagem. Assim, as ações de ensinar e aprender formam uma unidade, mas não são a mesma coisa, pois cada uma tem a sua especificidade. O objetivo da Didática é a direção do processo de ensinar, tendo em vista as finalidades sociopolíticas e pedagógicas e as condições e meios. Essa direção, entretanto, deve dar espaço para a autoatividade dos alunos.

Os conhecimentos, tanto teóricos quanto práticos da Didática, fazem o vínculo entre o pedagógico e a docência. Ligam o “para quê” (opções políticas, filosóficas, sociológicas, pedagógicas) e o “como” da prática docente.

A Pedagogia Crítico-Social toma partido dos interesses majoritários da sociedade, atribuindo à instrução e ao ensino o papel de proporcionar aos alunos o domínio de conteúdos científicos, os métodos de estudo e habilidades e hábitos de raciocínio científico, de modo a irem formando consciência crítica face às realidades sociais e capacitando-se a assumir, no conjunto das lutas sociais, a sua condição de agentes ativos de transformação da sociedade e de si próprios. (LIBÂNEO, 2008, p. 70).

RESUMO DO TÓPICO 2

Neste tópico você estudou que:

- As tendências pedagógicas dividem-se em dois grandes grupos: as tendências liberais e as tendências progressistas.
- As tendências liberais não questionam os fundamentos da sociedade de classes (capitalista), por isso pretendem o desenvolvimento de aptidões individuais que preparem as pessoas para o desempenho de papéis sociais.
- As tendências liberais estudadas foram: a Tradicional, a Renovada Não Diretiva, a Renovada Progressivista e a Tecnicista.
- As tendências progressistas fazem a crítica à sociedade de classes e à contribuição da escola liberal para o desenvolvimento do capitalismo. Buscam não só transformar as relações de ensino-aprendizagem, mas a própria sociedade capitalista.
- As tendências progressistas estudadas foram: a Libertadora, a Libertária e a Crítico-Social dos Conteúdos.

AUTOATIVIDADE



- 1 Fazendo um balanço da realidade educacional com a qual você convive, qual(uais) da(s) tendência(s) pedagógica(s) estudada(s) você acredita estar(em) mais presente(s) no cotidiano escolar? Por quê?
- 2 Escolha uma das tendências liberais estudadas e enumere alguns de seus princípios didáticos básicos.
- 3 Escolha uma das tendências progressistas estudadas e enumere alguns de seus princípios didáticos básicos.

OBJETIVOS E CONTEÚDOS DE ENSINO

1 INTRODUÇÃO

Neste tópico trataremos dos objetivos educacionais e dos conteúdos de ensino, dois dos elementos centrais presentes nas relações de aprendizagem.

2 OBJETIVOS EDUCACIONAIS

Não há atividade humana consciente que não seja movida por objetivos. Em qualquer ramo de atividade profissional e mesmo na nossa vida cotidiana estamos constantemente formulando objetivos, ainda que não os sistematizemos. Não é necessário, então, dizer o quanto os objetivos educacionais são importantes para o trabalho pedagógico. Todo educador precisa ter clareza da meta ou metas que deseja alcançar, pois, quando não sabemos onde queremos chegar, qualquer caminho serve, ou seja, qualquer aula serve, qualquer método serve, qualquer conteúdo é suficiente.

Ao contrário, quando temos metas e objetivos traçados, sabemos mais facilmente que tipos de metodologias ou procedimentos devemos usar, e em qual momento uns são mais adequados do que outros. Da mesma forma, a seleção dos conteúdos a serem objeto de nosso trabalho fica muito mais fácil quando sabemos o que desejamos alcançar, em termos de aprendizagens e atitudes. O quanto seria menos traumático o processo de avaliação, tanto para professores quanto para alunos, se tivéssemos maior clareza em relação às finalidades de nossa ação docente.

É comum que os professores iniciantes se preocupem com “o que farei na sala de aula”. É uma preocupação importante, mas essa seria uma questão mais facilmente resolvida se esses professores tivessem clareza dos objetivos que desejam alcançar, tanto a curto quanto a médio ou longo prazo.

A prática educacional deve estar orientada para alcançar determinados objetivos, através de ações sistemáticas e intencionais. Os objetivos educacionais expressam explicitamente propósitos definidos em relação ao desenvolvimento de determinadas qualidades humanas que todos precisam adquirir para serem capazes de participar das lutas sociais de transformação da sociedade. “O caráter pedagógico da prática educativa está, precisamente, em explicitar fins e meios

que orientem tarefas da escola e do professor para aquela direção. Em resumo, podemos dizer que não há prática educativa sem objetivos”. (LIBÂNEO, 2008, p. 120).

Ainda segundo o mesmo autor, a formulação dos objetivos educacionais tem, no mínimo, três referências:

- a) Os valores e ideais expressos na legislação educacional e que representam os propósitos das forças políticas dominantes no sistema social. É o caso, por exemplo, dos grandes objetivos traçados na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- b) Os conteúdos das diversas ciências, historicamente produzidos e acumulados pela humanidade.
- c) As necessidades e expectativas de formação cultural exigidas pela população majoritária, que decorrem de suas condições concretas de vida e de trabalho e das lutas pela democratização, das quais participam.

Essas três referências estão intimamente interligadas e sujeitas a contradições, por isso não podem ser tomadas isoladamente. Os conteúdos, por exemplo, estão em contradição tanto com as possibilidades reais dos alunos em assimilá-los quanto com os interesses da maioria dos membros da sociedade, uma vez que podem ser usados para disseminar a ideologia dos grupos minoritários dominantes. Isso vale também para os valores e ideais proclamados na legislação escolar, pois a legislação pode representar os interesses apenas da classe dominante, na medida em que a representatividade da maioria não esteja garantida.

Por isso, quando da elaboração dos objetivos, precisamos ter uma postura crítica em relação a essas três referências, levando em conta nossas opções sociopolíticas. Assim, é importante avaliarmos em que medida os objetivos propostos pelo sistema oficial de ensino atendem às necessidades e exigências da democratização política e social. Da mesma forma, na seleção dos conteúdos temos que ter em mente as expectativas e necessidades dos nossos alunos.

Na medida em que nos percebermos como agentes de uma prática profissional que está inserida num contexto mais amplo da vida social, mais seremos capazes de fazer correspondência entre os conteúdos que ensinamos e sua relevância social, no tocante às exigências de transformação da sociedade. Saberemos o que é de fato relevante e necessário ao aluno para desempenhar suas tarefas no âmbito profissional, cultural, social e político.

Os professores que não tomam partido de forma consciente e crítica ante as contradições sociais acabam repassando para a prática profissional valores, ideais, concepções sobre a sociedade e sobre a criança contrários aos interesses da população majoritária da sociedade. (LIBÂNEO, 2008, p. 121).

Esses profissionais, ao invés de ajudar os menos favorecidos a conquistar seus direitos e transformar a sociedade no interesse da maioria, acabam por prestar a eles um desserviço, contribuindo para que a exploração e a desigualdade se perpetuem. Por isso, os objetivos educacionais são indispensáveis para o trabalho docente. Neles o professor pode explicitar seu posicionamento e suas convicções, e se sua opção sociopolítica for, de fato, em favor da maioria, seu planejamento de ensino e suas aulas terão essa postura.

2.1 OBJETIVOS GERAIS

Os objetivos educacionais costumam ser divididos em duas modalidades, em função dos seus níveis de abrangência: os objetivos gerais e os objetivos específicos.

Os **objetivos gerais** são os mais abrangentes, expressam propósitos mais amplos. Podem se referir tanto ao papel da escola e do ensino em relação à sociedade quanto a propósitos que se desejam alcançar ao final de um ano letivo ou de um curso. Esses objetivos têm uma abrangência bastante geral e só podem ser atingidos em médio ou longo prazo. É possível, ainda, de acordo com o professor Libâneo (2008), perceber a existência de pelo menos três níveis de alcance para os objetivos gerais, formulados, respectivamente:

- 1 Pelo sistema escolar: esse nível de objetivos gerais expressa as finalidades educacionais de acordo com ideais e valores dominantes na sociedade. Normalmente estão contidos nos documentos oficiais e na legislação de ensino.
- 2 Pela escola: esses objetivos gerais se referem a princípios e diretrizes de orientação do trabalho escolar que representam o consenso do corpo docente em relação à filosofia da educação e à prática escolar. Tais objetivos estão normalmente expressos no PPP – Projeto Político-Pedagógico – das escolas ou em documento semelhante, às vezes, chamado de Projeto Pedagógico ou Plano Pedagógico-Didático.
- 3 Pelo professor: esses objetivos, constantes, normalmente, dos Planos de Ensino das disciplinas, revelam a visão de educação e de sociedade de cada professor.

Todos nós, professores, devemos conhecer os objetivos gerais da educação estabelecidos pelos órgãos oficiais, ainda que não concordemos, necessariamente, com todos. Precisamos conhecê-los, porque eles revelam os interesses das classes dominantes, as quais controlam os órgãos públicos.

Na sociedade de classes, como é a brasileira, os objetivos da educação nacional nem sempre vão expressar os interesses majoritários da população, mas, certamente, podem incorporar aspirações e expectativas decorrentes das reivindicações populares. É preciso que o professor forme uma atitude crítica em

relação a esses objetivos, de forma a identificar os que convergem para a efetiva democratização escolar e os que a cerceiam. (LIBÂNEO, 2008).

Sabemos que manter uma atitude crítica não é tão simples assim. Porém, se tivermos alguma clareza em relação a que tipo de sociedade queremos construir e que tipos de opções políticas, sociológicas e filosóficas nos são necessárias para ajudar a construir essa sociedade almejada, agir com uma postura crítica fica menos difícil.

O autor em foco sugere seis objetivos educacionais gerais para nos auxiliar na formulação dos objetivos específicos e na seleção dos conteúdos de ensino. O primeiro deles sugere “[...] colocar a educação escolar no conjunto das lutas pela democratização da sociedade” (LIBÂNEO, 2008, p. 124), ou seja, incluir a luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade no conjunto das demais lutas que buscam a conquista de melhores condições materiais, culturais, políticas etc. Aliás, uma educação de qualidade pode servir também como um instrumento para as demais lutas, pois a compreensão da realidade é indispensável para que o aluno se perceba como sujeito histórico, capaz de, junto com os demais, transformar a realidade.

O segundo objetivo “[...] consiste em garantir a todas as crianças, sem nenhuma discriminação de classe social, cor, religião ou sexo, uma sólida preparação cultural e científica, através do ensino das matérias”. (LIBÂNEO, 2008, p. 124). Faz muito tempo que se diz que a educação é um direito de todos. Na prática, entretanto, sabemos que nem todos têm acesso igual e nem garantia de permanência no sistema escolar. Construir uma escola que seja, de fato, “para todos” é um grande desafio, do qual nenhum professor consciente pode fugir.

O terceiro dos objetivos sugeridos é “[...] assegurar a todas as crianças o máximo de desenvolvimento de suas potencialidades, tendo em vista auxiliá-las na superação das desvantagens decorrentes das condições socioeconômicas desfavoráveis”. (LIBÂNEO, 2008, p. 123). Já faz tempo (desde a Escola Nova, eu suponho) que descobrimos que todas as pessoas têm potencial para aprender, independente de suas condições prévias. Infelizmente, a maneira como a educação escolar está organizada beneficia muito mais aqueles cujas condições prévias são melhores. O objetivo de assegurar a todos o desenvolvimento de suas potencialidades ainda está longe de sua concretização, mas deve ser uma meta a ser perseguida por todos nós, professores.

O quarto objetivo “[...] é formar nos alunos a capacidade crítica e criativa em relação às matérias de ensino e à aplicação dos conhecimentos e habilidades em tarefas teóricas e práticas” (LIBÂNEO, 2008, p.124). Temos proclamado aos quatro ventos que queremos formar cidadãos críticos e criativos, mas será que sabemos o que significa isso exatamente? Pensar criticamente é pensar para além da racionalidade lógica, é conseguir enxergar nas entrelinhas, é perceber quando se está diante de meias verdades. Por isso, o ensino de conteúdos apenas não tornará nosso aluno um pensador crítico. Isso só será possível com a vinculação dos conteúdos científicos à realidade sociopolítica. A criatividade também não é aprendida pela assimilação dos conteúdos. Ela é, acima de tudo, uma postura

daqueles que desenvolveram alguma autonomia intelectual. E essa autonomia intelectual não será construída nos processos de memorização, mas nos processos de reflexão.

O quinto objetivo “[...] visa atender à função educativa do ensino, ou seja, a formação de convicções para a vida coletiva”. (LIBÂNEO, 2008, p. 124). Os conteúdos selecionados e os procedimentos de ensino adotados devem servir não só para comunicar a ciência aos alunos, mas também para discutir princípios éticos e valorativos. A vida em sociedade exige muito mais do que os saberes que as ciências podem prover. É necessário que nossos alunos desenvolvam “[...] qualidades de caráter, como a honradez, a dignidade, o respeito aos outros, a lealdade”.

Somos membros de uma sociedade pautada por valores que nem sempre servem a uma convivência coletiva solidária. Estamos impregnados de ideias e condutas que refletem a selvageria dos postulados do mercado neoliberal, imposto especialmente por um processo de globalização excludente e extremamente competitivo e, muitas vezes, nem nos damos conta disso. É sabido que a escola não é a única responsável por isso e nem será ela sozinha capaz de nos transformar em seres solidários e sem egoísmo. Porém, é sabido também que nós, professores, não precisamos, necessariamente, reproduzir a ideologia e os valores dominantes. Podemos questioná-los e refletir acerca de outras possibilidades de convívio social e, mais do que isso, podemos estimular a criação de ambientes de convívio que representem alternativas ao modelo hegemônico.

O sexto e último objetivo educacional geral proposto por Libâneo refere-se “[...] à instituição de processos participativos, envolvendo todas as pessoas que direta ou indiretamente se relacionam com a escola: diretor, coordenador de ensino, professores, funcionários, alunos, pais”. (LIBÂNEO, 2008, p. 124). Esse objetivo, de certa forma, complementa o que discutimos no parágrafo anterior. Criar ambientes alternativos, nos quais se exercite a democracia, a cooperação, a participação efetiva, pode ser de grande valia para que os alunos percebam que outras formas de gestão são possíveis e que podem ser estendidas a outras esferas da vida social, inclusive com maior poder instituinte do que a escola.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Os **objetivos específicos** são desdobramentos dos objetivos gerais e são definidos para uma ou mais aulas, para uma unidade ou até para uma disciplina. Neles o professor expressa suas expectativas em relação ao que os alunos devem desenvolver no decorrer do processo ensino-aprendizagem. “A cada matéria de ensino correspondem objetivos que expressam resultados a obter: conhecimentos, habilidades e hábitos, atitudes e convicções, através dos quais se busca o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos”. (LIBÂNEO, 2008, p. 126).

Para Piletti (1997), os objetivos podem referir-se aos domínios **cognitivo**, **afetivo** e **psicomotor**.

O domínio **COGNITIVO** refere-se à memória, à razão e à inteligência, compreendendo desde informações e conhecimentos intelectuais, até ideias e habilidades mentais de análise e síntese.

Exemplos de objetivos de domínio cognitivo:

- Identificar as fases lunares.
- Conhecer as legendas e símbolos utilizados em cartografia.
- Diferenciar vogais e consoantes.
- Enumerar as principais causas da Segunda Guerra Mundial.
- Conceituar política.
- Distinguir verbos e pronomes no texto.
- Definir substantivo.
- Nomear os músculos da face.
- Informar-se sobre os principais sintomas da gripe A.
- Reconhecer as principais contribuições filosóficas de Sócrates.
- Determinar o valor de “x” nas equações.
- Resolver problemas envolvendo adição e subtração.
- Localizar o Brasil no mapa do mundo.

O domínio **AFETIVO** está relacionado a atitudes, valores, interesses, apreciações.

Exemplos de objetivos de domínio afetivo:

- Cooperar com os colegas da equipe.
- Valorizar as diferenças presentes na turma.
- Interessar-se pelo aprendizado dos demais.
- Respeitar as opções dos colegas.

O domínio **PSICOMOTOR** refere-se, como o próprio nome indica, a habilidades motoras ou operativas.

Exemplos de objetivos de domínio psicomotor:

- Moldar um objeto em barro.
- Desenhar o mapa do município.
- Pintar corretamente a bandeira do Brasil.
- Atirar a bola no local indicado.

Como podemos depreender dos exemplos acima, são os objetivos específicos que orientam, de forma mais direta, o processo de ensino, pois fornecem elementos para a escolha das atividades a serem desenvolvidas com os alunos e os fundamentos para a realização das avaliações.

De acordo com Haydt (2001), a elaboração dos objetivos específicos ajuda o professor a:

- a) Definir os conteúdos a serem dominados, determinando os conhecimentos e conceitos a serem adquiridos e as habilidades a serem desenvolvidas. Tendo presente o que esperamos que o aluno seja capaz de realizar ao final da aula ou da unidade, podemos selecionar mais criteriosamente os conteúdos de ensino.
- b) Estabelecer os procedimentos de ensino e selecionar as atividades e experiências de aprendizagem mais relevantes a serem vivenciadas pelos alunos, a fim de que possam adquirir as habilidades e assimilar os conhecimentos previstos em nossos objetivos como necessários tanto para sua vida prática quanto para a continuação dos estudos.
- c) Determinar o que e como avaliar. Uma vez definidos os objetivos a serem alcançados, fica mais fácil delimitar os conteúdos que deverão ser alvo das avaliações e também escolher ou construir os instrumentos avaliativos mais adequados aos nossos objetivos.
- d) Fixar padrões e critérios para avaliar o nosso próprio trabalho docente.
- e) Comunicar aos alunos, pais e demais educadores, de modo mais claro e preciso, os propósitos de ensino.

A mesma autora (HAYDT, 2001) nos oferece ainda algumas sugestões para a definição dos objetivos específicos, lembrando que a linguagem utilizada deve ser clara e precisa, evitando-se palavras ambíguas e imprecisas:

1 ➔ **Desdobrar os objetivos gerais em vários objetivos específicos, a serem alcançados em curto prazo**

Sabemos que os objetivos gerais, dada a sua amplitude, revelam metas a serem atingidas a longo e médio prazo. Porém, para chegarmos a atingir essas metas, precisamos ir alcançando, diariamente, objetivos mais observáveis. Cada um dos objetivos gerais que traçamos para a disciplina, por exemplo, pode ser desdobrado em diversos objetivos específicos.

2 ➔ **Focalizar a atividade do aluno e não a do professor**

O objetivo específico não deve se referir à atividade do professor, mas à atividade do aluno. É comum vermos, em planejamentos de colegas professores, objetivos específicos elaborados com o foco voltado ao professor. Isso se revela na utilização de verbos que indicam a atividade docente, como: ensinar, instruir, transmitir, introduzir, explicar. Como se vê, quem ensina, instrui, explica, é o professor. Obviamente que ele faz isto pensando na aprendizagem do aluno, mas é necessário tomar cuidado para que isso fique explicitado no planejamento.

Portanto, devemos descrever em nossos objetivos específicos aquilo que esperamos que os alunos sejam capazes de fazer ao final da aula ou da unidade.

3 → **Formular cada objetivo de modo que ele descreva apenas um conhecimento ou habilidade por vez**

Devemos cuidar para que cada objetivo específico elaborado inclua apenas um resultado de aprendizagem por vez e não uma combinação de vários resultados ao mesmo tempo. Essa forma de redação torna a compreensão mais clara e, inclusive, a elaboração dos objetivos, mais fácil. A elaboração de objetivos específicos, combinando várias expectativas ao mesmo tempo, além de dificultar a sua redação, dificulta também o seu entendimento.

4 → **Formular objetivos relevantes e úteis, isto é, que envolvam não apenas a memorização de informações, mas também habilidades cognitivas e operações mentais superiores**

Os objetivos específicos não devem enfatizar apenas o conhecimento de determinados fatos ou fenômenos, mas focalizar os processos mentais superiores, valorizando os mecanismos mais complexos de pensamento.

O professor Libâneo (2008) também nos dá algumas recomendações para a elaboração de objetivos específicos, chamando a atenção para a necessidade da vinculação dos objetivos específicos aos objetivos gerais, sem perder de vista a situação concreta (da escola, da matéria, dos alunos). Na redação dos objetivos específicos devemos, então:

- a) Especificar conhecimentos, habilidades, capacidades que sejam fundamentais para serem assimiladas e aplicadas em situações futuras, tanto na escola como na vida prática.
- b) Observar uma sequência lógica, de tal maneira que os conceitos e habilidades estejam inter-relacionados, possibilitando aos alunos uma compreensão de conjunto, formando uma rede de relações.
- c) Expressar os objetivos com clareza, de forma que sejam compreensíveis a todos os alunos e permitam que estes introjetem os objetivos de ensino com os seus objetivos.
- d) Dosar o grau de dificuldade, expressando desafios, problemas, questões estimulantes, mas também viáveis.
- e) Formular os objetivos, sempre que possível, como resultados a atingir, facilitando o processo de avaliação diagnóstica e de controle.
- f) Indicar os resultados do trabalho **dos alunos** (o que devem saber, compreender, memorizar, fazer).

Com essas “dicas” de Haydt (2001), Libâneo (2008) e Piletti (1997), teremos maior facilidade na elaboração de nossos objetivos específicos. Vejamos agora os conteúdos de ensino.

3 CONTEÚDOS DE ENSINO

Vários são os conceitos que tentam dar conta de explicar o que são os conteúdos de ensino. Alguns enfatizam apenas o conjunto de saberes das matérias de ensino a serem aprendidos pelos alunos, outros enfatizam aspectos valorativos e experienciais. Optamos pelo conceito de Libâneo (2008), autor ao qual temos recorrido frequentemente nesse caderno e ao qual continuaremos a recorrer nas páginas seguintes. Para ele, então, **conteúdos de ensino** são: um conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e dialeticamente, tendo em vista a assimilação ativa e a aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Englobam, portanto: conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes. São expressos nos programas oficiais, nos livros didáticos, nos planos de ensino e de aula, nas aulas, nas atitudes e convicções do professor, nos exercícios, nos métodos e formas de organização do ensino. (LIBÂNEO, 2008).

Como se pode ver, o conceito de conteúdos de ensino de Libâneo é bastante amplo. De modo algum limita-se às matérias de ensino. Segundo ele, os conteúdos retratam a experiência social da humanidade em relação a conhecimentos e modos de ação. Constituem o objeto de mediação escolar no processo de ensino, pois a assimilação e a compreensão dos conhecimentos e modos de ação transformam-se em ideias sobre as propriedades e relações fundamentais da natureza e da sociedade. Esses conteúdos são transformados em matérias de ensino e efetivados pela articulação objetivos-conteúdos-métodos e formas de organização do ensino, nas reais condições em que esse processo ocorre.

3.1 OS ELEMENTOS DOS CONTEÚDOS DE ENSINO

Para Libâneo (2008), conforme vimos no conceito de conteúdos de ensino esboçado anteriormente, os conteúdos de ensino se compõem de quatro elementos: conhecimentos sistematizados; habilidades e hábitos; atitudes; convicções.

Os **conhecimentos sistematizados** constituem a base do ensino, os objetos de assimilação e meio indispensável para o desenvolvimento global da personalidade. Libâneo (2008) acredita que a aquisição e o domínio dos conhecimentos sistematizados são condições prévias para os demais elementos, ainda que a assimilação destes concorra para viabilizar aqueles. Os conhecimentos sistematizados são conceitos fundamentais das ciências, fatos e fenômenos, leis

que explicam as propriedades do real, métodos de estudo das várias ciências e problemas da prática social, como questões econômicas, políticas etc.

As **habilidades** são qualidades intelectuais indispensáveis para a atividade mental na busca da assimilação de conhecimentos. Os **hábitos** são modos de agir, mais ou menos automatizados, que tornam mais eficazes os processos de aprendizagem. “Hábitos podem preceder habilidades e há habilidades que se transformam em hábitos. Por exemplo, habilidade em leitura pode transformar-se em hábito de ler e vice-versa”. (LIBÂNEO, 2008, p. 131). Certas habilidades e hábitos são comuns a todas as matérias, tais como: fazer relações, diferenciar, comparar, sintetizar. Outros são específicos de determinadas matérias, tais como: resolução de problemas matemáticos, observação de fenômenos naturais, utilização de materiais ou equipamentos específicos.

As **atitudes** e **convicções** são relativas a modos de sentir, de agir e de se posicionar frente a tarefas da vida social. Guiam as tomadas de decisão diante de situações concretas. Por exemplo, “[...] os alunos desenvolvem valores e atitudes em relação ao estudo e ao trabalho, à convivência social, à responsabilidade pelos seus atos, à preservação da natureza, ao civismo, aos aspectos humanos e sociais dos conhecimentos científicos”. (LIBÂNEO, 2008, p. 131). Tanto as atitudes e as convicções dependem dos conhecimentos, quanto estes influenciam na formação de atitudes e convicções.

3.2 CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO DE CONTEÚDOS

Ao selecionar os conteúdos a serem ensinados, o professor deve, segundo Haydt (2001), basear-se nos seguintes critérios:

- a) **Validade:** deve haver uma relação clara e nítida entre os objetivos a serem alcançados com o ensino e os conteúdos trabalhados. Por isso, os conteúdos devem ser adequados e vinculados aos objetivos. Assim sendo, em primeiro lugar, os conteúdos têm validade quando estão inter-relacionados com os objetivos propostos pelo professor. Em segundo lugar, quando há uma atualização dos conhecimentos do ponto de vista científico, pois a ciência é muito dinâmica, é necessário que o educador mantenha sua programação em sintonia com os conhecimentos mais recentes.
- b) **Utilidade:** os conhecimentos são úteis quando podem ser aplicados em situações novas, quando estão adequados às exigências e condições do meio em que os alunos vivem, satisfazendo suas necessidades e expectativas; quando têm valor prático e os ajudam a solucionar problemas da vida cotidiana.
- c) **Significação:** um conteúdo é significativo e interessante para o aluno quando se relaciona às experiências do seu dia a dia. Por isso, nós, professores, devemos sempre relacionar os conhecimentos científicos aos conhecimentos

e experiências prévias dos alunos, criando uma ponte entre aquilo que eles já sabem e o desconhecido a ser aprendido.

- d) **Adequação ao nível de desenvolvimento do aluno:** os conteúdos selecionados pelos professores devem respeitar o grau de maturidade intelectual dos alunos e o seu nível de desenvolvimento cognitivo.
- e) **Flexibilidade:** esse critério é atendido sempre que houver possibilidade de fazer alterações nos conteúdos selecionados. Quando for possível, no decorrer do processo ensino-aprendizagem, acrescentar ou suprimir determinados tópicos, a fim de adaptar os conteúdos às reais condições e necessidades dos alunos.

3.3 A ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS

Os conteúdos de ensino não podem ser organizados de qualquer maneira. Devem apresentar uma sequência lógica. Para Haydt (2001), a ordenação dos conteúdos é feita em dois planos:

- 1 No plano temporal, dispondo os conteúdos ao longo dos anos, semestres, ciclos ou séries. A isto se chama de organização vertical do currículo.
- 2 No plano de uma mesma série, tomando-se o cuidado de fazer relações entre as áreas específicas de conhecimento. A isto se chama de organização horizontal do currículo.

Ainda segundo Haydt (2001), há três critérios básicos para orientar a organização dos conteúdos: a continuidade, a sequência e a integração. A **continuidade** e a **sequência** relacionam-se com a ordenação vertical dos conteúdos. A continuidade remete ao tratamento de um mesmo conteúdo repetidas vezes, em diferentes fases de um curso. Já a sequência relaciona-se com a continuidade, mas a transcende. A sequência garante que os tópicos sucessivos de um determinado conteúdo partam sempre dos anteriores, aprofundando-os e ampliando-os progressivamente. A **integração** está relacionada à ordenação horizontal dos conteúdos, referindo-se ao relacionamento necessário entre as diversas áreas do conhecimento, buscando garantir uma determinada unidade de conjunto. A integração dos conhecimentos vem sendo perseguida atualmente por aquilo que chamamos de interdisciplinaridade ou, às vezes, transdisciplinaridade.

Além desses critérios, a autora ainda chama a atenção para a necessidade de levarmos em conta, na organização dos conteúdos, dois princípios básicos: o lógico e o psicológico.

O **PRINCÍPIO LÓGICO** relaciona-se à natureza dos conteúdos a serem organizados, estabelecendo-se relações entre seus elementos, tais como são vistas pelos especialistas naquele campo do conhecimento. Em cada disciplina

há determinados tópicos que devem ser apresentados antes de outros, para ser possível a sua compreensão. Já o **PRINCÍPIO PSICOLÓGICO** refere-se a estabelecer relações entre os elementos dos conteúdos, tais como podem parecer ao aluno. Esse princípio leva em conta o nível de desenvolvimento dos alunos e suas experiências anteriores.

RESUMO DO TÓPICO 3

Neste tópico você estudou que:

- Em qualquer ramo de atividade profissional e mesmo na nossa vida cotidiana estamos constantemente formulando objetivos, ainda que não os sistematizemos.
- Os **objetivos educacionais** expressam explicitamente propósitos definidos em relação ao desenvolvimento de determinadas qualidades humanas que todos precisam adquirir para serem capazes de participar das lutas sociais de transformação da sociedade.
- Os **objetivos gerais** são os mais abrangentes, expressam propósitos mais amplos. Podem se referir tanto ao papel da escola e do ensino em relação à sociedade, quanto a propósitos que se desejam alcançar ao final de um ano letivo ou de um curso.
- Os **objetivos específicos** são desdobramentos dos objetivos gerais e são definidos para uma ou mais aulas, para uma unidade ou até para uma disciplina. Neles, o professor expressa suas expectativas em relação ao que os alunos devem desenvolver no decorrer do processo ensino-aprendizagem.
- **Conteúdos de ensino** são um conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e dialeticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida.
- Os conteúdos de ensino se compõem de quatro elementos: conhecimentos sistematizados; habilidades e hábitos; atitudes; convicções.
- Ao selecionar os conteúdos a serem ensinados, o professor deve se basear nos seguintes critérios: validade, utilidade, significação, adequação ao nível de desenvolvimento do aluno e flexibilidade.
- Há três critérios básicos para orientar a organização dos conteúdos: a continuidade, a sequência e a integração.
- Devemos levar em conta, na organização dos conteúdos, dois princípios básicos: o lógico e o psicológico.

AUTOATIVIDADE



- 1 Qual a importância da elaboração dos objetivos para o trabalho pedagógico?
- 2 Vimos que os objetivos específicos são desdobramentos dos objetivos gerais. Então, elabore um objetivo geral para uma suposta disciplina e, a partir dele, elabore três objetivos específicos.
- 3 Elabore um conceito de conteúdos de ensino.
- 4 Escolha três dos critérios para seleção dos conteúdos apresentados no texto e disserte sobre a sua importância.

PLANEJAMENTO DE ENSINO

1 INTRODUÇÃO

Este tópico é dedicado ao estudo dos diversos tipos e níveis de planejamento educacionais. Daremos mais ênfase ao plano de ensino e ao plano de aula, por serem estes mais diretamente de responsabilidade dos professores. Ao final faremos também algumas reflexões sobre os projetos de ensino-aprendizagem, uma forma de planejamento cada vez mais usual em nossas escolas.

2 NÍVEIS DE PLANEJAMENTO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

De acordo com Haydt (2001), há vários níveis de planejamento, que variam em abrangência e complexidade.

2.1 PLANEJAMENTO DE UM SISTEMA EDUCACIONAL

Esse planejamento é feito em nível sistêmico, ou seja, em nível nacional, estadual ou municipal. Leva em conta a análise e a reflexão a respeito das diversas facetas de um sistema educacional, para perceber suas deficiências e prever alternativas de solução. A partir dessas constatações é possível definir prioridades ou metas, definir formas de intervenção, calcular e definir custos. Esse nível de planejamento reflete a política de educação que se pretende adotar em um determinado período. O resultado desse planejamento é diretamente dependente do jogo de forças políticas e ideológicas presente nas instâncias decisórias do Estado.

2.2 PLANEJAMENTO ESCOLAR

É o planejamento geral das atividades de uma unidade escolar. Nele são expressos os objetivos a serem alcançados e a previsão de ações administrativas e pedagógicas a serem executadas pela equipe escolar. Normalmente, o planejamento

escolar está expresso no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. A legislação educacional brasileira aponta para a necessidade de o planejamento escolar ser democrático, isto é, todos os segmentos da comunidade escolar (professores, funcionários, pais e alunos) devem participar de sua elaboração.

O processo de planejamento escolar não pode prescindir, pelo menos, dos seguintes passos:

2.2.1 Diagnóstico da realidade

Nesse momento, como o próprio nome já diz, faz-se o diagnóstico, levando-se em conta as características da comunidade; as características mais específicas do corpo discente; os recursos humanos e materiais disponíveis; a avaliação da escola como um todo, em relação aos anos anteriores (evasão, repetência, aprovação, reprovação, qualidade do ensino, problemas e dificuldades superados e ainda não superados).

2.2.2 Definição dos objetivos

De posse do diagnóstico, a comunidade escolar define os objetivos e as prioridades da escola a curto, médio e longo prazo.

2.2.3 Organização geral da escola

Esse passo requer também bastante atenção, porque envolve a vida cotidiana da escola. Deve-se estar atento, pelo menos, para a definição de: matriz curricular e carga horária de cada um dos componentes do currículo; calendário escolar, prevendo os dias letivos, as confraternizações, momentos de integração com a comunidade, formação continuada dos professores etc.; critérios para formação das classes e agrupamento dos alunos; sistema de avaliação do rendimento escolar, inclusive com previsão de recuperações, reposição de aulas, adaptação de alunos oriundos de outras escolas, compensação de possíveis ausências, tanto dos alunos quanto de professores.

2.2.4 Elaboração do plano de curso

Contém a programação das atividades curriculares a serem desenvolvidas.

2.2.5 Elaboração do sistema disciplinar da escola

É muito importante a participação de todos, inclusive dos alunos, que são os maiores alvos das disposições colocadas no sistema disciplinar.

2.2.6 Atribuição de funções

Todos os integrantes da equipe escolar devem conhecer suas funções para poderem desempenhá-las a contento: direção, secretaria, corpo docente, corpo discente, associação de pais, equipe pedagógica, equipe administrativa, cozinheiras, auxiliares, equipe de limpeza, bolsistas etc.

2.3 PLANEJAMENTO CURRICULAR

Trata-se da previsão dos diversos componentes curriculares que serão desenvolvidos durante o curso, com definição de objetivos gerais e a previsão dos conteúdos de ensino. Na elaboração do plano curricular a escola deve seguir as normas fixadas pelos órgãos deliberativos do sistema de ensino ao qual pertence (federal, estadual ou municipal). Em muitos casos, o respectivo sistema de ensino permite que a escola proponha ao seu conselho componentes curriculares para a parte diversificada. Neste caso a escola opta por alguns componentes curriculares e os submete à aprovação do respectivo conselho.

2.4 PLANEJAMENTO DIDÁTICO OU DE ENSINO

Esse é o nível de planejamento que diz respeito mais diretamente aos próprios professores.

Os planos devem ser pessoais. Precisam retratar a personalidade do professor, suas concepções individuais, sua capacitação profissional. Planos elaborados por outros, ou mesmo por equipes de educadores, poderão ser consultados como fonte de ideias, mas nunca deveremos copiá-los. Todo trabalho didático tem de ser criativo, jamais repetitivo. (CARVALHO apud HAYDT, 2001, p. 100).

Existem três tipos de planejamento didático, com níveis de especificidade crescente: plano de curso (também chamado de plano de ensino), plano de unidade didática e plano de aula. Usualmente, entretanto, os professores costumam elaborar por escrito apenas dois: o plano de ensino e o plano de aula. Dada a importância desses dois últimos tipos de plano para a nossa disciplina, trataremos cada um deles, a seguir, em itens separados.

3 O PLANO DE ENSINO

O **plano de ensino** é um roteiro organizado das unidades didáticas a serem objeto de estudo de uma disciplina durante um ano ou semestre letivo, dependendo de como a escola organiza a seriação de suas turmas. Este é também chamado de plano de curso. De acordo com o nosso velho conhecido professor Libâneo (2008), o plano de ensino contém os seguintes componentes: justificativa da disciplina em relação aos objetivos gerais da escola; objetivos gerais; objetivos específicos; conteúdo (com a divisão temática de cada unidade); tempo provável e desenvolvimento metodológico (atividades do professor e dos alunos). Veremos a seguir alguns dos elementos mais importantes do plano de ensino, de acordo com o autor em foco.

3.1 JUSTIFICATIVA DA DISCIPLINA

Toda a comunidade escolar deve ter participado da elaboração dos planejamentos da escola, conforme vimos anteriormente. Objetivos e metas foram traçados para curto, médio e longo prazo. A grande questão que se coloca agora é: em que a minha disciplina irá contribuir para a consecução daqueles objetivos e metas? Esta se desdobra em outras: qual a importância da matéria que ensino para o desenvolvimento cognitivo dos alunos? Para que serve a disciplina pela qual sou responsável?

A redação da justificativa pode ser iniciada levando-se em conta as funções sociais e pedagógicas da educação na nossa sociedade, tentando evidenciar, também, os objetivos que pretendemos alcançar com o trabalho docente. Em seguida, podem ser descritos brevemente os conteúdos básicos da disciplina, para indicar a relevância social e pedagógica daquilo que pretendemos ensinar. Por fim, explicitam-se formas metodológicas adequadas à consecução daquilo que pretendemos. Uma justificativa bem elaborada deve responder a três questões básicas: o porquê, o para quê e o como.

3.2 DELIMITAÇÃO DOS CONTEÚDOS

Trata-se de demonstrar os conteúdos que serão objeto do trabalho pedagógico de nossa disciplina, por unidades didáticas, com suas respectivas divisões temáticas. As unidades didáticas compreendem um conjunto de temas com estreita inter-relação e que compõem o plano de ensino para uma determinada série. As unidades didáticas são, por sua vez, subdivididas em tópicos.

Uma unidade didática deve formar um todo homogêneo de conteúdos em torno de uma ideia central. Os tópicos devem estar de tal forma articulados entre si

que seja possível percebê-los como uma unidade. Além disso, os conteúdos devem ser socialmente relevantes, para que os alunos os percebam como algo vivo, que tenha relação com suas experiências concretas de vida.

O autor lembra-nos ainda que conteúdos não são apenas os conhecimentos, mas também as habilidades, capacidades, atitudes e convicções, e sugere alguns procedimentos para a organização do conjunto das unidades do plano:

- a) Tendo em mente sua concepção de educação e de escola, seu posicionamento em relação aos objetivos sociais e pedagógicos do ensino e, ainda, seu conhecimento específico em relação à disciplina que leciona, o professor começa a elaborar o programa. Para tanto, deve consultar o programa oficial da matéria, o livro didático escolhido e outros materiais de consulta.
- b) Dividem-se os conteúdos da série em questão em unidades didáticas (semelhante aos capítulos de um livro), subdivididas em tópicos. Este detalhamento deve levar em conta o nível dos alunos, as condições concretas do desenvolvimento das aulas, os objetivos gerais da disciplina, a continuidade do programa em relação à série anterior e ao tempo disponível.
- c) Feito isso, o professor fará uma última checagem para verificar: se as unidades formam um todo homogêneo e lógico; se as unidades contêm, de fato, o conteúdo básico da disciplina; se o tempo planejado é realista; se os tópicos de cada unidade possibilitam, realmente, a compreensão da ideia central; se os tópicos podem ser transformados em tarefas de estudo para os alunos e em objetivos de conhecimentos e habilidades (objetivos específicos).

3.3 OS OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Os objetivos específicos resguardam uma relação muito estreita com os conteúdos e retratam os resultados a serem alcançados em relação ao processo de transmissão-assimilação ativa dos conhecimentos, conceitos e habilidades. Os objetivos específicos devem dar a medida e a direção do trabalho pedagógico. Na redação dos objetivos específicos, o professor transforma tópicos das unidades em uma proposição que expressa o resultado esperado de todos os alunos ao final daquela unidade.

Os resultados esperados são **conhecimentos** (conceitos, ideias, teorias, fatos, princípios) e **habilidades** necessárias à compreensão dos respectivos conhecimentos e a prosseguir com a aprendizagem nos estudos futuros. A redação dos objetivos específicos deve também prever **atitudes** e **convicções** em relação à matéria, ao relacionamento humano, às questões sociais. Talvez seja mais difícil explicitar as atitudes e convicções em termos de objetivos específicos, mas o professor deve constantemente estar atento para essas formulações.

A formulação de objetivos específicos consiste, principalmente, na

descrição dos conhecimentos a serem assimilados e nas habilidades, hábitos e atitudes a serem desenvolvidos ao final de determinada etapa do processo ensino-aprendizagem. É ainda importante dizer que os objetivos devem ser realistas, expressando resultados factíveis, dentro das reais condições que a materialidade objetiva impõe.

3.4 DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

Esse componente, como propõe Libâneo (2008), o autor que nos guia nessa reflexão, dará vida aos objetivos e conteúdos. Antecipa o que professores e alunos farão no decorrer de uma ou diversas aulas. Os conteúdos e objetivos elaborados pelo professor devem contribuir para o desenvolvimento intelectual dos alunos, através de tarefas e atividades que exijam a atividade mental e prática. Segundo Libâneo (2008, p. 159),

Não é suficiente, pois, “passar” a matéria; é preciso que a matéria se converta em problemas e indagações para os alunos. A função deste componente do plano de ensino, o desenvolvimento metodológico, é articular objetivos e conteúdos com métodos e procedimentos de ensino que provoquem a atividade mental e prática dos alunos (resolução de situações-problemas, trabalhos de elaboração mental, discussões, resolução de exercícios, aplicação de conhecimentos e habilidades em situações distintas das trabalhadas em classe etc.).

Assim, o desenvolvimento metodológico dos objetivos e dos conteúdos é o caminho a ser seguido pelo professor para que, de fato, ocorra a apreensão da matéria e o desenvolvimento de habilidades, hábitos e convicções. A elaboração desse item do plano de ensino deve responder às seguintes questões: que atividades deverão ser desenvolvidas pelos alunos para assimilarem esse conteúdo, em vista dos objetivos propostos? Que atividades deve o professor desenvolver a fim de que os alunos possam assimilar o conteúdo proposto?

4 MODELOS DE PLANO DE ENSINO

Muitos são os modelos de plano de ensino utilizados pelos professores. Apresentamos a seguir, a título ilustrativo, dois planos de ensino (um de Didática e um de Psicologia) por nós utilizados recentemente.

Por não ser exigência da escola em questão, os planos a seguir não apresentam a justificativa da disciplina nem o tempo aproximado para a integralização de cada uma das unidades. Esses modelos de plano de ensino contemplam os objetivos gerais (aqui chamados de **objetivos da disciplina**), a delimitação dos conteúdos (na coluna **conteúdos**), os objetivos específicos (na coluna **objetivos de aprendizagem**) e o desenvolvimento metodológico (nas colunas **estratégias** e **avaliação**). Ao final

dos planos encontram-se as **referências bibliográficas** utilizadas na confecção do plano e que servirão de base para o desenvolvimento das aulas.

Como se trata de um planejamento anual, todos os itens apresentados estão redigidos de forma muito sucinta. Caberá aos planos de aula, a serem feitos no decorrer do ano letivo, a explicitação maior dos conteúdos, dos objetivos e do desenvolvimento metodológico. Até porque essa maior explicitação dependerá das características mais específicas das turmas envolvidas, as quais só poderão ser conhecidas no decorrer do ano letivo.

QUADRO 3 - PLANO DE ENSINO DE DIDÁTICA

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA ROBERTO MORITZ			
PLANO DE ENSINO DE DIDÁTICA			
Série: 4º Magistério		Professor: Josenei Martins	Ano: 2010
OBJETIVOS DA DISCIPLINA			
• Possibilitar a apreensão e o domínio das múltiplas implicações presentes no processo didático-pedagógico e o desenvolvimento de habilidades para a sua aplicação. • Caracterizar as dimensões humana, política e técnica do processo ensino-aprendizagem. • Compreender a relação com o contexto histórico, social, político e econômico e o planejamento educacional, caracterizando diferentes tipos de planos e de projetos pedagógicos. • Caracterizar as etapas do planejamento escolar, distinguindo o planejamento educacional do planejamento de ensino. • Ordenar os conteúdos escolares de acordo com os critérios derivados da lógica inerente ao campo do conhecimento, à capacidade cognoscitiva dos alunos e da prática social transformadora.			
CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO
1 Objetivos e conteúdos de ensino • A importância dos objetivos educacionais. • Objetivos gerais e objetivos específicos. • Conteúdos de ensino. • Elementos dos conteúdos de ensino. • Escolha dos conteúdos. • A pedagogia crítico-social e os conteúdos. • O livro didático e os conteúdos. • Critérios para seleção dos conteúdos.	• Conceituar objetivos educacionais. • Diferenciar objetivos gerais e específicos. • Caracterizar conteúdos de ensino. • Refletir criticamente acerca da utilização do livro didático. • Identificar critérios para a seleção dos conteúdos de ensino. • Perceber as implicações filosóficas, políticas, sociológicas, ideológicas e pedagógicas presentes no processo de seleção de objetivos e conteúdos.	Aulas expositivas e dialogadas. Atividades de estudo individuais e em pequenos grupos. Estudos orientados. Seminários.	Participação nas atividades de estudo. Simulação de elaboração de objetivos e seleção de conteúdos. Prova escrita.

2 Os métodos de ensino • Conceito de método de ensino. • Métodos de ensino mais usuais. • A relação objetivo-conteúdo-método. • Os princípios básicos do ensino. • Classificação dos métodos de ensino. • Os meios de ensino.	• Conhecer os principais métodos de ensino. • Caracterizar método de ensino. • Perceber a umbilical inter-relação entre objetivos, conteúdos e métodos. • Identificar os princípios básicos do ensino. • Conhecer e exercitar a utilização de meios de ensino.	Aulas expositivas e dialogadas com auxílio de multimídia. Atividades de estudo individuais e em pequenos grupos. Estudos orientados.	Participação nas atividades de estudo. Simulação de utilização de métodos e meios de ensino.
3 A aula como forma de organização do ensino • Características gerais da aula. • Estruturação didática da aula. • Tipos de aulas e métodos de ensino. • A tarefa de casa.	• Perceber a aula como principal forma de organização do processo ensino-aprendizagem. • Reconhecer o processo estruturação didática de uma aula. • Identificar os principais tipos de aulas e de métodos de ensino. • Refletir criticamente acerca das tarefas de casa.	Aulas expositivas e dialogadas. Atividades de estudo individuais e em pequenos grupos. Estudos orientados. Aulas simuladas.	Participação nas atividades de estudo. Simulações de aulas. Desempenho nas aulas simuladas.
4 A avaliação escolar • Conceitos de avaliação escolar. • A avaliação na prática escolar. • Características da avaliação escolar. • Instrumentos de verificação do rendimento escolar.	• Caracterizar e diferenciar avaliação escolar e verificação do rendimento da aprendizagem. • Perceber as dificuldades e a necessidade da constante avaliação do ensino. • Identificar as principais características de procedimentos avaliativos adequados. • Conhecer os procedimentos avaliativos mais usuais.	Aulas expositivas e dialogadas. Atividades de estudo individuais e em pequenos grupos. Estudos orientados. Seminários.	Participação nas atividades de estudo. Elaboração de avaliações ideais, utilizando os diversos instrumentos estudados.
5 O planejamento escolar • A importância do planejamento escolar. • Requisitos para o planejamento. • O plano da escola (PPP). • O plano de ensino. • O plano de aula.	• Perceber a importância do planejamento da vida escolar. • Identificar as diversas etapas da elaboração de um plano escolar, plano de ensino e plano de aula. • Conhecer os requisitos mínimos necessários ao planejamento.	Aulas expositivas e dialogadas. Atividades de estudo individuais e em pequenos grupos. Estudos orientados. Seminários.	Participação nas atividades de estudo. Simulação de elaboração de planos escolares, planos de ensino e planos de aula. Prova escrita.

6 Relações professor-aluno na sala de aula - Aspectos cognoscitivos da interação. - Aspectos socioemocionais. - A disciplina em sala de aula.	- Diferenciar e caracterizar aspectos cognoscitivos e socioemocionais das relações de aprendizagem. - Compreender o processo ensino-aprendizagem como um processo de relações interpessoais. - Refletir criticamente acerca da disciplina em sala de aula.	Aulas expositivas e dialogadas. Atividades de estudo individuais e em pequenos grupos. Estudos orientados. Seminários.	Participação nas atividades de estudo. Prova escrita.
REFERÊNCIAS			
BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais . Brasília: MEC/SEED, 1998. CANDAU, Vera Maria. Rumo a uma nova didática . 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. HAYDT, Regina Célia Cazaux. Curso de didática geral . 7. ed. São Paulo: Ática, 2001. LIBÂNEO, José Carlos. Didática . 28. ed. São Paulo: Cortez, 2008. _____. Didática: velhos e novos temas . Goiânia: Edição do Autor, 2002. Disponível em: < http://d.scribd.com/docs/2jj1uc30dicgxmhb50lz.pdf >. Acesso em: 16 fev. 2010. MARTINS, Josenei. Didática e avaliação . Indaial: UNIASSELVI, 2009.			

QUADRO 4 - PLANO DE ENSINO DE PSICOLOGIA

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA ROBERTO MORITZ			
PLANO DE ENSINO DE PSICOLOGIA			
Série: 3º Educação Geral		Professor: Josenei Martins	Ano: 2010
OBJETIVOS DA DISCIPLINA			
• Possibilitar o acesso ao saber/fazer da Psicologia. • Perceber a evolução histórica da ciência psicológica. • Compreender as diferentes abordagens teóricas da Psicologia. • Identificar as diferenças e semelhanças entre as abordagens mais usuais em Psicologia. • Analisar a Psicologia como área de conhecimento, sua importância e desafios teóricos e metodológicos contemporâneos.			
CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ESTRATÉGIAS	AValiação
1 Evolução histórica da Psicologia • A psicologia na Grécia Antiga e no Império Romano. • A psicologia na Idade Média e no Renascimento. • A psicologia científica.	• Identificar aspectos básicos da evolução histórica da psicologia. • Compreender as mudanças que levam à origem da psicologia científica.	Aulas expositivas e dialogadas. Atividades de estudo individuais e em pequenos grupos.	Participação nas atividades de estudo. Prova escrita.

2 O Behaviorismo • Aspectos conceituais. • O comportamento respondente e o seu condicionamento. • O comportamento operante e o seu condicionamento. • Reforço positivo e reforço negativo. • Reforço primário e reforço secundário. • Esquiva e fuga. • Extinção e punição. • Discriminação e generalização.	• Conhecer os principais postulados do behaviorismo. • Diferenciar comportamento respondente e comportamento operante. • Conceituar reforço e diferenciar reforço positivo e reforço negativo. • Identificar reforços primários e reforços secundários. • Perceber as diferenças entre reforço negativo e punição. • Caracterizar discriminação e generalização. • Compreender os limites da teoria comportamental para explicar o psiquismo humano.	Aulas expositivas e dialogadas. Atividades de estudo individuais e em pequenos grupos. Filme: A Laranja Mecânica.	Participação nas atividades de estudo. Prova escrita.
3 A Gestalt • Aspectos introdutórios e conceituais. • A percepção. • Gestalt x Behaviorismo. • Relação parte-todo. • A boa-forma. • A relação figura-fundo. • Meio geográfico e meio comportamental. • Campo psicológico. • <i>Insight</i>. • Kurt Lewin e sua Teoria de Campo.	• Compreender minimamente os principais postulados gestaltianos. • Reconhecer a Gestalt como uma das teorias mais coerentes em psicologia. • Identificar as críticas da Gestalt à psicologia comportamental. • Apreender os principais conceitos relativos à psicologia da Gestalt. • Identificar na percepção o foco central dos estudos gestaltianos. • Perceber as contribuições e limites da Gestalt para explicar o psiquismo humano.	Aulas expositivas e dialogadas. Atividades de estudo individuais e em pequenos grupos. Filme: Vida de Solteiro.	Participação nas atividades de estudo. Prova escrita.

4 A Psicanálise • Um pouco de Sigmund Freud. • A trajetória teórica de Freud. • A descoberta do inconsciente. • A primeira teoria sobre o funcionamento do aparelho psíquico. • A sexualidade. • O desenvolvimento psicosssexual. • O Complexo de Édipo. • A segunda teoria do aparelho psíquico. • Alguns mecanismos de defesa do ego.	• Conhecer um pouco da trajetória intelectual e profissional de Freud. • Conceituar inconsciente, pré-consciente e consciente. • Identificar as fases do desenvolvimento psicosssexual. • Reconhecer as características do id, ego e superego. • Caracterizar mecanismos de defesa do ego e identificar as principais características dos mais usuais. • Perceber as contribuições e limites da psicanálise para a compreensão do psiquismo humano.	Aulas expositivas e dialogadas. Atividades de estudo individuais e em pequenos grupos. Filme: Freud, além da alma.	Participação nas atividades de estudo. Prova escrita.
5 A Psicologia Sócio-Histórica • Um pouco de Vygotsky. • Princípios da teoria vygotskyana. • Noções básicas da psicologia sócio-histórica no Brasil. • A subjetividade individual e a subjetividade individual.	• Conhecer um pouco da trajetória política, acadêmica e intelectual de Vygotsky. • Compreender o surgimento da psicologia sócio-histórica como uma resposta materialista/marxiana para a explicação do psiquismo humano. • Identificar os principais postulados da psicologia histórico-crítica.	Aulas expositivas e dialogadas. Atividades de estudo individuais e em pequenos grupos. Filme: A Guerra do Fogo.	Participação nas atividades de estudo. Prova escrita.
REFERÊNCIAS			
BARROS, Célia Silva Guimarães. Pontos de psicologia geral. 7. ed. São Paulo: Ática, 1990. BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.			

5 O PLANO DE AULA

O **PLANO DE AULA** é um detalhamento do plano de ensino, no qual os tópicos previstos são sistematizados e especificados, tendo em vista uma situação didática real. É a descrição do que vai ser desenvolvido em um dia letivo, detalhando-se as atividades a serem desenvolvidas por alunos e professor. De acordo com Haydt (2001), ao planejar uma aula, o professor:

- prevê os objetivos imediatos a serem alcançados (conhecimentos, habilidades, atitudes);

- especifica os itens e subitens do conteúdo que serão trabalhados durante a aula;
- define os procedimentos de ensino e organiza as atividades de ensino-aprendizagem de seus alunos;
- indica os recursos (cartazes, mapas, jornais, livros, *slides* etc.) a serem utilizados durante a aula para despertar o interesse, estimular a participação e facilitar a compreensão;
- estabelece procedimentos para a avaliação.

Muitos são os modelos utilizados para a confecção dos planos de aula, mas acreditamos que, qualquer que seja o modelo adotado pelo professor, pelo menos quatro componentes são indispensáveis:

⇒ **CONTEÚDOS:** itens ou subitens do conteúdo programático, já devidamente esboçados no plano de ensino, o qual estudamos anteriormente.

⇒ **OBJETIVOS:** são os objetivos específicos a serem alcançados ao final da aula.

⇒ **PROCEDIMENTOS DE ENSINO:** descrição detalhada dos “passos” a serem seguidos naquela aula e previsão do material necessário.

⇒ **PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO:** previsão do(s) instrumento(s) de avaliação, tanto dos alunos quanto do processo como um todo.

6 MODELOS DE PLANO DE AULA

Este **primeiro** modelo de plano de aula é relativo a uma aula de ciências para o Ensino Fundamental. Foi adaptado de um plano da professora Cristina Faganeli Braun Seixas, originalmente publicado no *site* UOL Educação (<http://educacao.uol.com.br/planos-aula/sentido-da-visao-1.jhtm>).

CONTEÚDO

Sentido da visão

OBJETIVOS

- ⇒ Perceber a importância da visão para a nossa sobrevivência.
- ⇒ Sensibilizar-se em relação às deficiências visuais.
- ⇒ Despertar o senso de responsabilidade e de solidariedade.

PROCEDIMENTOS DE ENSINO

- 1 - Os alunos formam duplas: um será o condutor, enquanto o outro será conduzido. Este último será vendado, ficando desprovido da visão por alguns minutos, e percorrerá, juntamente com o condutor, um trajeto (estabelecido pelo professor) na escola.
- 2 - Lembrar aos alunos, antes de saírem da sala, que a pessoa sem visão deverá ser orientada, verbalmente, pelo condutor, que usará expressões como “direita” e “esquerda”, além de avisar sobre possíveis obstáculos no trajeto.
- 3 - Terminada a experiência, todos voltam à sala, sentam em seus lugares, as vendas são retiradas e o professor pede que fechem os olhos.
- 4 - A seguir, o professor coloca uma música tranquila e pede que os alunos reflitam sobre as seguintes questões: Como foi o desempenho do seu condutor? Transmitiu segurança? Orientou bem quanto aos obstáculos? Utilizou linguagem adequada? Como foi ser conduzido? Qual foi a sua sensação ao ficar sem visão por alguns minutos? Quais sensações (cheiros, barulhos, texturas etc.) percebeu durante o trajeto?
- 5 - Depois de alguns minutos, o professor pede para que abram os olhos lentamente e, ainda num clima de tranquilidade, falem (condutores e conduzidos) sobre suas percepções.

PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

Elaborar um texto no qual os alunos analisam as adaptações que seriam necessárias na escola, no bairro e na sociedade em geral para minimizar as dificuldades de um deficiente visual em sua locomoção.

O **segundo** modelo de plano de aula que apresentamos é adaptado de um plano da professora Valéria Peixoto de Alencar, publicado no *site* UOL Educação (<http://educacao.uol.com.br/planos-aula/fundamental/artes-futebol-e-arte.jhtm>). É relativo a uma aula de artes, relacionando-a com o futebol, paixão nacional.

CONTEÚDO

Futebol e Arte

OBJETIVOS

- ⇒ Perceber como artistas contemporâneos brasileiros trabalham o tema “futebol” em suas obras.
- ⇒ Produzir uma obra com o tema.

PROCEDIMENTOS DE ENSINO E AVALIAÇÃO

- 1 - Leitura dos textos “Arte, o que é?” (<http://educacao.uol.com.br/artes/ult1684u8.jhtm>) e “Arte contemporânea” (<http://educacao.uol.com.br/artes/ult1684u35.jhtm>).
- 2 - Leitura de imagens de trabalhos de arte contemporânea e arte popular que discutam o tema. (O professor pode pedir uma pesquisa de imagens aos alunos também.) O importante é que a leitura das imagens deixe clara a proposta do artista: de simples admiração, de mero registro, ou de crítica à cultura de massa.
- 3 - A partir das leituras das imagens selecionadas/pesquisadas, os alunos deverão produzir desenhos ou esculturas sobre o tema. É importante que o professor oriente a classe e perceba a relação que os alunos têm com o futebol – de admiração ou de crítica –, sem deixar que piadas sobre times adversários ganhem a cena.

O **último** modelo de plano de aula que vamos apresentar é adaptado de um plano de aula de português da professora Lílian Campos, e foi também extraído do *site* UOL Educação (<http://educacao.uol.com.br/planos-aula/fundamental/portugues-verbos-texto-e-contexto.jhtm>).

CONTEÚDO

Verbos

OBJETIVOS

- ⇒ Compreender o uso dos verbos conforme os critérios de adequação aos tempos, modos e flexões verbais.
- ⇒ Utilizar a língua padrão, levando em conta ainda os possíveis registros informais que caracterizam o uso cotidiano da língua.
- ⇒ Analisar de forma contrastiva o registro padrão e o registro informal.

PROCEDIMENTOS DE ENSINO

- 1 - Em primeiro lugar, o professor distribui para cada um dos alunos um pequeno texto, de publicação recente – extraído de um jornal, revista etc. – com espaços em branco onde deveriam estar os verbos.
- 2 - Em seguida, pede ao grupo para que faça uma leitura global do texto, identificando seu tema em linhas gerais, onde e quando foi publicado, seu autor, se houver imagem(ns), como ela(s) pode(m) estar interligada(s) ao texto etc.
- 3 - Feita essa leitura global, solicita ao grupo que identifique qual o elemento que falta no texto (aqui se espera que eles sejam capazes de apontar “os verbos”).

- 4 - No momento seguinte, o professor propõe aos aprendizes reunirem-se em pequenos grupos (de três ou quatro) a fim de discutir possibilidades para completar os espaços em branco com verbos que possam dar sentido às orações e ao texto como um todo.
- 5 - Cada grupo deve ler “seu texto” e, uma vez que todos foram apresentados, o professor orienta um debate sobre as construções realizadas, reforçando o(s) sentido(s) que o texto ganhou após a intervenção dos estudantes, o porquê de suas preferências por determinados verbos e tempo(s) verbal(ais). O professor estimula o compartilhamento de opiniões, o que é fundamental para que todos no grupo tenham a oportunidade de contribuir com suas impressões, mesmo que eventualmente algumas construções não correspondam ao uso da língua padrão ou possam comprometer o entendimento do texto.
- 6 - Realizado o debate, o professor distribui para todos o texto original, completo, e pede aos grupos para compararem sua “versão” com aquela que acabam de receber.
- 7 - Por fim, o professor observa que os verbos exercem função determinante para a compreensão de certas informações do texto, a exemplo de quando se realizam as ações (tempo); quem as realiza (pessoa); e em que plano (hipotético, a ser ou já realizado, provável etc.) os eventos situam-se (modo).

PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

Os alunos serão avaliados pela produção escrita e pela participação e interesse demonstrados durante a realização das atividades

7 O PROJETO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O ensino por **projetos de aprendizagem** é, acima de tudo, a organização de situações de aprendizagem que eduquem pela pesquisa e que primem pela participação dos alunos em todas as fases, desde a elaboração do projeto, sua execução, até a sistematização final. Não se trata de secundar os conteúdos programáticos das diversas disciplinas, mas de colocá-los a serviço de aprendizagens vivas e significativas.

Os projetos de ensino-aprendizagem trazem, implícita ou explicitamente, uma concepção de educação. Para Vasconcellos (2002, p. 98):

[...] educação escolar é um sistemático e intencional processo de interação com a realidade, através do relacionamento humano, baseado no trabalho com o conhecimento e na organização da coletividade, cuja finalidade é colaborar na formação do educando em sua totalidade – consciência, caráter, cidadania –, tendo como mediação fundamental o conhecimento que possibilite o compreender, o usufruir ou o transformar a realidade.

Trazem também uma concepção de currículo. Para Alba (apud VASCONCELLOS, 2002, p. 99), currículo é a

[...] síntese de elementos culturais (conhecimentos, valores, costumes, crenças, hábitos) que conformam uma proposta político-educativa pensada e impulsionada por diversos grupos e setores sociais cujos interesses são diversos e contraditórios, ainda que alguns tendam a ser dominantes ou hegemônicos, e outros tendam a opor-se e resistir a tal dominação ou hegemonia.

Um projeto de ensino-aprendizagem deve estar intimamente articulado à realidade dos educandos. Tanto melhores serão os resultados de um projeto quanto maior for esta articulação.

A confecção de um projeto é “[...] também um processo de construção de conhecimento para os sujeitos que participam desta tarefa”. (VASCONCELLOS, 2002, p. 103). A preparação de um projeto de ensino-aprendizagem é um momento privilegiado de formação continuada dos professores. Na medida em que nos voltamos a um objeto do conhecimento, alvo do projeto, o estamos estudando.

Quando planejamos as ações a serem desenvolvidas com nossos alunos, estamos revendo nossas concepções de ensino, aprendizagem, educação, escola. Na formulação dos objetivos do projeto, muitas vezes precisamos rever nossos entendimentos em relação à sociedade, à política. Precisamos estar atentos e refletir acerca de questões como: que tipo de mundo queremos ajudar a construir? Para que tipo de cidadão queremos este mundo? Quais as possíveis contribuições da escola? Parafraseando Freire (2001), diríamos que a educação não muda a sociedade, mas ela muda as pessoas e as pessoas mudam a sociedade.

Um projeto de ensino-aprendizagem pode ter vários formatos, mas acreditamos que os itens que seguem são indispensáveis: justificativa, objetivos (geral e específicos), referencial teórico, metodologia e referências bibliográficas.



A leitura complementar que segue nos ajudará a compreender melhor o projeto de ensino-aprendizagem.

LEITURA COMPLEMENTAR

A leitura complementar que selecionamos para esta unidade foi extraída de um texto da professora Cyntia Graziella Guizelim Giroto, intitulado “A (re) significação do ensinar e aprender: a pedagogia de projetos em contexto”.

A METODOLOGIA DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Cyntia Graziella Guizelim Giroto

O trabalho com projetos traz uma nova perspectiva para entendermos o processo ensino-aprendizagem. Aprender deixa de ser um simples ato de memorização, e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos (HERNANDEZ, 1998 e 2000). Nessa postura, todo conhecimento é construído em estreita relação com o contexto em que é utilizado, sendo, por isso mesmo, impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes nesse processo. A formação dos alunos não pode ser pensada apenas como uma atividade intelectual. É um processo global e complexo, no qual conhecer e intervir no real não se encontram dissociados.

Segundo Jolibert e colaboradores (1994, a e b), ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas. Esse aluno deixa de ser, nessa perspectiva, apenas um “aprendiz” do conteúdo de uma área de conhecimento qualquer. É um ser humano que está desenvolvendo uma atividade complexa e que, nesse processo, está se apropriando, ao mesmo tempo, de um determinado objeto de conhecimento cultural e se formando como sujeito cultural. Isso significa que é impossível homogeneizar os alunos. É impossível desconsiderar sua história de vida, seus modos de viver, suas experiências culturais, e dar um caráter de neutralidade aos conteúdos, desvinculando-os do contexto sócio-histórico que os gestou. Abrantes (1995) aponta algumas características fundamentais do trabalho com projetos:

- **um projeto é uma atividade intencional:** o envolvimento dos alunos é uma característica-chave do trabalho de projetos, o que pressupõe um objetivo que dá unidade e sentido às várias atividades, bem como um produto final que pode assumir formas muito variadas, mas procura responder ao objetivo inicial e reflete o trabalho realizado;
- **num projeto, a responsabilidade e a autonomia dos alunos são essenciais:** os alunos são corresponsáveis pelo trabalho e pelas escolhas ao longo do desenvolvimento do projeto. Em geral, fazem-no em equipe, motivo pelo qual a cooperação está também quase sempre associada ao trabalho;
- **a autenticidade é uma característica fundamental de um projeto:** o problema a resolver é relevante e tem um caráter real para os alunos. Não se trata de mera

reprodução de conteúdos prontos. Além disso, não é independente do contexto sociocultural, e os alunos procuram construir respostas pessoais e originais;

- **um projeto envolve complexidade e resolução de problemas:** o objetivo central do projeto constitui um problema ou uma fonte geradora de problemas que exige uma atividade para sua resolução;
- **um projeto percorre várias fases:** escolha do objetivo central, formulação dos problemas, planejamento, execução, avaliação e divulgação dos trabalhos.

Com base nessas características, podemos situar os projetos como uma proposta de intervenção pedagógica que dá à atividade de aprender um sentido novo, através dos quais as necessidades de aprendizagem afloram nas tentativas de se resolver situações problemáticas. Para Jolibert e colaboradores (1994, a e b), um projeto gera situações de aprendizagem ao mesmo tempo reais e diversificadas. Possibilita, assim, que os educandos, ao decidirem, opinarem, debaterem, construam sua autonomia e seu compromisso com o social, formando-se como sujeitos culturais.

Jolibert e colaboradores (1994, a e b) distinguem três tipos de projetos, que podem ocorrer simultaneamente no processo ensino-aprendizagem. São eles:

- **Projetos referentes à vida cotidiana:** relacionados à existência e ao funcionamento de uma coletividade de alunos e professores na escola (organização do espaço, do tempo, das atividades, das responsabilidades, das regras de vida etc.).
- **Projetos empreendimentos:** relacionados a atividades complexas em torno de uma meta definida, com certa amplitude (organizar o pátio, uma excursão, instalar uma biblioteca).
- **Projetos de aprendizado:** coloca ao alcance dos alunos objetivos de trabalho para o ano, o conteúdo das instruções oficiais.

A autora também alerta para o fato de que os projetos podem ter durações variadas, podendo se desenvolver em um ano, em um mês, numa semana ou em um dia. Essas afirmações de Jolibert nos mostram o caráter flexível do planejamento dos projetos de trabalho, e a possibilidade de ocorrência de vários projetos ao mesmo tempo, desde que esses estejam ligados por um fio condutor.

FONTE: GIOTTO, Cyntia Graziella Guizelim. A re(significação) do ensinar e aprender: a pedagogia de projetos em contexto. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2003/A%20resignificacao%20do%20ensinar.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2009.

RESUMO DO TÓPICO 4

Neste tópico você estudou que:

- O **planejamento de um sistema educacional** é feito em nível sistêmico, ou seja, em nível nacional, estadual ou municipal. Leva em conta a análise e a reflexão a respeito das diversas facetas de um sistema educacional, para perceber suas deficiências e prever alternativas de solução.
- O **planejamento escolar** é o planejamento geral das atividades de uma unidade escolar. Normalmente o planejamento escolar está expresso no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.
- O **planejamento curricular** é a previsão dos diversos componentes curriculares que serão desenvolvidos durante o curso, com definição de objetivos gerais e a previsão dos conteúdos de ensino.
- O **plano de ensino** é um roteiro organizado das unidades didáticas a serem objeto de estudo de uma disciplina durante um ano ou semestre letivo.
- Os componentes mais importantes do plano de ensino são: justificativa da disciplina, conteúdos, objetivos e desenvolvimento metodológico.
- O **plano de aula** é um detalhamento do plano de ensino, no qual os tópicos previstos são sistematizados e especificados tendo em vista uma situação didática real.
- Os componentes indispensáveis a um plano de ensino são: conteúdos, objetivos, procedimentos de ensino, procedimentos de avaliação.
- O ensino por **projetos de ensino-aprendizagem** é, acima de tudo, a organização de situações de aprendizagem que eduquem pela pesquisa e que primem pela participação dos alunos em todas as fases, desde a elaboração do projeto, sua execução, até a sistematização final.
- Um projeto de ensino-aprendizagem pode ter vários formatos, mas acreditamos que os itens que seguem são indispensáveis: justificativa, objetivos (geral e específicos), referencial teórico, metodologia e referências bibliográficas.



- 1 Quando falamos do planejamento de um sistema educacional, afirmamos que “[...] esse nível de planejamento reflete a política de educação que se pretende adotar em um determinado período. O resultado desse planejamento é diretamente dependente do jogo de forças políticas e ideológicas presente nas instâncias decisórias do Estado”. Como isso vem se refletindo na prática?
- 2 Elabore um conceito de plano de ensino.
- 3 Com base nos componentes do plano de aula e nos modelos que sugerimos no texto, elabore um plano de aula. Fique bastante à vontade para escolher uma série fictícia, um recorte de conteúdo de alguma disciplina, os objetivos a serem alcançados naquele dia e os procedimentos de ensino e de avaliação.
- 4 De acordo com a leitura complementar (A metodologia do trabalho pedagógico), quais são as principais características de um projeto de ensino-aprendizagem?
- 5 (ENADE 2008) Com relação ao projeto político-pedagógico, percebe-se que ele não se tem constituído em instrumento de construção da singularidade das escolas, visto que não encontramos, nas representações sociais dos conselheiros, referências aos pressupostos sociopolítico-filosóficos que dariam a feição da escola; além disso, em sua maioria, as representações sobre o projeto ancoram-se no planejamento. O projeto, porém, indica um grande avanço quando verificamos, consensualmente, que sua elaboração se deu de forma participativa. Participação essa que envolveu conflitos e negociações, resolvidos a partir de decisões majoritárias, indicando uma nova forma de organização escolar, que rejeita o caráter hierárquico historicamente construído. Assim, a elaboração do projeto político-pedagógico constitui-se em um momento de aprendizagem democrática.

FONTE: MARQUES, L. R. O projeto político-pedagógico e a construção da autonomia e da democracia nas representações dos conselheiros. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 83, v. 24, 2003, p. 577-597 (com adaptações).

Tendo em vista as conclusões apresentadas no texto acima, resultantes de pesquisa realizada com uma comunidade próxima a Recife, infere-se que o projeto pedagógico de uma instituição escolar:

- a) () tem uma dimensão teórica pouco importante e ligada à efetivação da autonomia de escolas singulares, mas sua dimensão prática estimula a participação da comunidade escolar para planejar o futuro da escola.
- b) () depende do compartilhamento de pressupostos sociopolítico-filosóficos que possam dar feição à escola, pois nada adianta um discurso centrado no planejamento se não se sabe ao certo do que se está falando.

- c) () está intrinsecamente ligado ao carácter hierárquico da instituição escolar, vista como aparelho ideológico de Estado, a serviço da lógica do capital e da premissa da exploração do homem pelo homem, visando ao lucro.
- d) () depende de uma ruptura prévia com os modelos tradicionais de escola, o que conduz à conclusão obrigatória de que há uma ligação intrínseca entre a própria ideia de projeto pedagógico e inovação educacional, no sentido da aprendizagem.
- e) () tem funcionado apenas como um mote para catalisar a participação da comunidade em torno da escola, o que permite a ela que se compartilhem efetivamente os mesmos pressupostos sociopolítico-filosóficos que dão feição à escola.

UNIDADE 2

AVALIAÇÃO

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Nessa unidade vamos:

- conhecer alguns conceitos de avaliação e avaliação educacional;
- perceber a evolução histórica da avaliação;
- compreender a avaliação como um processo que supera a mensuração positivista/tecnicista;
- identificar os princípios básicos da avaliação;
- reconhecer os principais equívocos correntes nas práticas avaliativas de nossas escolas;
- diferenciar os pressupostos das abordagens quantitativa e qualitativa em avaliação da aprendizagem escolar;
- entender a necessidade da não supressão pura e simples da quantificação na avaliação do rendimento escolar;
- apreender as principais características dos processos avaliativos;
- conhecer as principais funções da avaliação;
- refletir a respeito das principais técnicas e instrumentos de avaliação;
- conhecer referenciais para a elaboração de instrumentos avaliativos adequados.

PLANO DE ESTUDOS

A Unidade 2 de nosso Caderno de Estudos é dedicada a reflexões acerca da avaliação, questão bastante polêmica e atual na agenda pedagógica. Trataremos, nos três tópicos que seguem, dos aspectos conceituais e históricos da avaliação, das abordagens mais correntes em avaliação educacional e das funções e instrumentos de avaliação do desempenho escolar.

TÓPICO 1 – ASPECTOS CONCEITUAIS E HISTÓRICOS DA AVALIAÇÃO

TÓPICO 2 – ABORDAGENS E CARACTERÍSTICAS DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

TÓPICO 3 – FUNÇÕES E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

ASPECTOS CONCEITUAIS E HISTÓRICOS DA AVALIAÇÃO

1 INTRODUÇÃO

Caro(a) acadêmico(a), neste tópico estudaremos alguns conceitos de avaliação e também um pouco da evolução histórica dos modos de avaliar a aprendizagem. Você perceberá que, assim como os demais aspectos do fazer pedagógico se alteraram historicamente, as concepções e práticas avaliativas também se modificaram.

2 ALGUNS CONCEITOS DE AVALIAÇÃO

Muitos são os conceitos de avaliação criados ao longo da história da educação. Os entendimentos do que seja a avaliação variam de acordo com as compreensões de aluno, escola, educação e sociedade que, implícita ou explicitamente, os autores dos conceitos possuem.

Para Thorndike e Hagen (apud TURRA et al., 1986, p. 177):

Avaliação em educação significa *descrever* algo em termos de atributos selecionados e *julgar* o grau de aceitabilidade do que foi descrito. O algo, que deve ser descrito e julgado, pode ser qualquer aspecto educacional, mas é tipicamente: (a) um programa escolar, (b) um procedimento curricular ou (c) o comportamento de um indivíduo ou de um grupo.

Já Bradfield e Moredock (apud TURRA et al., 1986, p. 177) propõem que “[...] avaliação significa atribuir um valor a uma dimensão mensurável do comportamento em relação a um padrão de natureza social ou científica”.

Sarubbi (apud TURRA et al., 1986, p. 177) postula que:

A avaliação educativa é um processo complexo, que começa com a formulação de objetivos e requer a elaboração de meios para obter evidências de resultados, interpretação dos resultados para saber em que medida foram os objetivos alcançados, e formulação de um juízo de valor.

Bloom, Hasting e Madaus (apud TURRA et al., 1986, p.177) entendem que:

A avaliação é um método de adquirir e processar evidências necessárias para melhorar o ensino e a aprendizagem; inclui uma grande variedade de evidências, que vão além do exame usual de “papel e lápis”; é um auxílio para clarificar os objetivos significativos e as metas educacionais, e é um processo para determinar em que medida os alunos estão se desenvolvendo dos modos desejados; é um sistema de controle da qualidade, pelo qual pode ser determinada, etapa por etapa do processo ensino-aprendizagem, a efetividade ou não do processo e, em caso negativo, que mudanças devem ser feitas para garantir sua efetividade; é ainda um instrumental da prática educacional para verificar se procedimentos alternativos são ou não igualmente efetivos ao alcance de um conjunto de fins educacionais; envolve uma coleta sistemática de dados, por meio dos quais se determinam as mudanças que ocorreram no comportamento do aluno, em função dos objetivos educacionais e em que medida essas mudanças ocorrem.

Como se pode perceber, as definições anteriores priorizam a mensuração. Em todos os casos, os aspectos quantitativos se sobrepõem aos aspectos qualitativos da avaliação educacional. Essas definições se enquadram nas tendências teóricas positivista e tecnicista.

Porém, já de início é bom que se diga que, ao negar o positivismo e o tecnicismo, não estamos querendo negar a importância da quantificação, mas, se a avaliação não superar a mera quantificação, de nada ou muito pouco contribuirá para a melhoria das relações de aprendizagem.

Vejamos, nesse sentido, como o professor Luckesi (apud LIBÂNEO, 2008, p. 196) entende a avaliação: “[...] a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem, que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho”.

Em sentido mais amplo, Sacristán e Pérez Gómez (2000, p. 298) assim conceituam a avaliação:

Avaliar se refere a qualquer processo por meio do qual alguma ou várias características de um/a aluno/a, de um grupo de estudantes, de um ambiente educativo, de objetivos educacionais, de materiais, professores/as, programas etc. recebem a atenção de quem avalia, analisam-se e valorizam-se suas características e condições em função de alguns critérios ou pontos de referência para emitir um julgamento que seja relevante para a educação.

Mais adiante, os mesmos autores, restringindo o aspecto educativo às relações de aprendizagem propriamente ditas, assim se expressam em relação à avaliação de alunos: “[...] processo por meio do qual os/as professores/as, já que são eles que a realizam, buscam e usam informações de numerosas fontes para chegar a um julgamento de valor sobre o aluno/a em geral ou sobre alguma faceta em particular do mesmo”. (SACRISTÁN; PERÉZ GÓMEZ, 2000, p. 302).

Podemos perceber, por estas três últimas definições, uma abrangência bem maior no conceito de avaliação, além da ênfase em elementos não mencionados

nos conceitos anteriores, vinculados ao modelo quantitativo, apenas.

As proposições de Luckesi, Sacristán e Pérez Gómez ultrapassam o paradigma classificatório, típico das Pedagogias Tradicional e Tecnista, abrindo-nos novas trilhas teóricas, a partir das quais podemos repensar as práticas avaliativas correntes.

3 ASPECTOS HISTÓRICOS DA AVALIAÇÃO

É na universidade medieval que vamos encontrar pela primeira vez a avaliação como prática educativa, com a *disputatio* (exposição verbal de um aluno a seus professores). Vamos seguir o raciocínio de Sacristán e Pérez Gómez (2000) para fazer um breve resumo da evolução do pensamento e das práticas de avaliação:

1 → A primeira tradição histórica em avaliação é classificatória e preocupa-se com o rendimento escolar em disciplinas ou áreas do currículo, para permitir a graduação dos alunos, determinar quem passa para a fase seguinte, quem obtém uma titulação, proporcionando a seleção e a hierarquização. Essa avaliação é realizada pelo professor, investido de autoridade e legitimidade, que lhe é dada pela instituição de ensino. O professor é, portanto, um “especialista” de reconhecida competência para avaliar seus alunos.

Essa função é exercida de maneira bastante simples, ou seja, apenas dar notas. Nesse período não há maiores discussões em torno do processo de avaliação. Apesar de ser uma prática medieval, ainda hoje muitos professores acreditam que avaliar resume-se a “dar notas”. “É preciso reconhecer, frente a declarações de intenção e pretensões de cientificidade diversa, que os/as professores/as realizam a avaliação sem grandes complicações de proposição, de elaboração de provas ou formas sofisticadas de pontuar”. (SACRISTÁN; PERÉZ GÓMEZ, 2000, p. 300).

Antes que alguém diga que essa afirmação é por demais generalizante, é bom que se diga que também existem muitos professores cujas práticas avaliativas são bem mais complexas e preocupadas com outros aspectos educacionais que não a simples memorização de informações, mas ainda carregamos o fardo histórico desse tipo de avaliação.

2 → Num segundo momento histórico, surge a preocupação com a objetividade na medição de resultados educativos. Esse período coincide com a generalização da perspectiva positivista e sua proliferação nas práticas educacionais. Acreditou-se, a partir de então, que a avaliação pudesse ser transformada em uma tecnologia precisa, objetiva, que não ficasse tão à mercê da subjetividade dos professores, que, a seu bel-prazer, classificavam os alunos.

A busca de provas objetivas, a elaboração do que se denominam testes de rendimento escolar, que evitaram as flutuações nas classificações dadas pelos/as professores/as, concretizando de forma precisa em suas perguntas o conhecimento objetivo, foram práticas amparadas nesta orientação. (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 30).

Estes testes de rendimento sobre os conhecimentos ou sobre técnicas continuam sendo empregados. Exemplo disso são as grandes pesquisas para analisar conhecimentos básicos de grandes populações em estudos comparativos internacionais. Também são utilizados em práticas de análise do rendimento no sistema educativo com fins de controle e seleção. A pretensa objetividade desse tipo de avaliação sempre pareceu atrativa frente à arbitrariedade dos exames tradicionais, nos quais a subjetividade de quem os propõe e os corrige tem um peso muito grande.

3 A partir de Tyler (apud SACRISTÁN; PERÉZ GÓMEZ, 2000), autor estadunidense que teorizou sobre o currículo, outra abordagem da avaliação aparece no cenário mundial. Essa abordagem não representa nenhuma grande novidade em relação à anterior, mas um aprimoramento por sua perspectiva condutista da aprendizagem. A teoria condutista considerava, no processo de avaliação, apenas os efeitos educativos que pudessem se traduzir em mudanças de conduta e que, por essa razão, eram observáveis através de técnicas objetivas. Essa orientação foi hegemônica nas décadas de 60 e 70 do século XX. Assim, o ensino e o currículo pressupõem a formulação precisa dos objetivos, cabendo à avaliação constatar o efetivo alcance ou não desses objetivos.

O próprio Tyler assim se expressa: [...] “a avaliação tem por objetivo descobrir até que ponto as experiências de aprendizagem, tais como foram projetadas, produzem realmente os resultados desejados”. (apud SACRISTÁN, PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 300).

A proposta tyleriana fortaleceu-se ainda mais por conta da contribuição da psicologia educativa cognitiva, também de orientação condutista, que postulava a necessidade de planos de sequência de instrução muito bem estruturados, passo a passo, que deviam ser seguidos à risca, para o domínio de uma determinada unidade de conteúdo, de maneira que se possa ir comprovando, através da avaliação, os progressos e as falhas.

A partir dessa tradição surgiram os testes **criteriais**, os quais mediam capacidades e aprendizagens em relação a um objetivo concreto, que expressa uma competência, objetivo que funciona como um modelo para decidir se houve ou não aprendizagem. O teste criterial pretende, portanto, diagnosticar o grau de domínio de um determinado conteúdo. Esse diagnóstico se pretendia preciso para detectar dificuldades concretas em aprendizagens bem delimitadas. A utilização desse enfoque avaliativo exigia dos professores a definição muito precisa de objetivos e o esclarecimento dos passos a serem dados para alcançar cada objetivo.

4

A pretensão condutista de fazer da pedagogia uma prática mais científica, precisando os objetivos e tecnicizando os procedimentos, afastou a avaliação dos alunos concretos e da complexidade do processo educacional, impossível de ser caracterizado em objetivos muito delimitados.

Paulatinamente, assim, outros métodos de conhecimento nas ciências sociais e na educação foram se constituindo e ganhando legitimidade, trazendo outros procedimentos de avaliação apoiados em fontes que, até então, eram consideradas acientíficas pela ótica positivista.

O conhecimento, por exemplo, obtido nas relações pessoais diretas, a compreensão da circunstância do sujeito para explicar seu comportamento, o acompanhamento de cada indivíduo como um caso particular são, entre outras, perspectivas consideradas valiosas para conhecer as realidades pedagógicas. (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 301).

Assim, a avaliação tende a ser atualmente entendida como um recurso para fornecer informações e não como um fim em si mesma. As informações colhidas no processo de avaliação são julgadas, considerando-se as circunstâncias do objeto avaliado e critérios de valoração. A conjuntura na qual a avaliação ocorre assume maior importância do que as notas ou classificações escolares.

As informações podem ser obtidas através de provas, das relações pessoais ou do acompanhamento direto do trabalho pedagógico. Porém, ainda que saibamos que a objetividade positivista é incompatível com uma avaliação que considere aspectos qualitativos, havemos de tomar sérios cuidados para não incorrer, novamente, na arbitrariedade e na subjetividade.

Se acreditamos que avaliar serve para ter consciência a respeito dos processos e resultados educativos, como o objetivo de atribuir juízos de valor, “[...] é evidente que se terá de tratar não apenas com problemas de natureza técnica (como obter a informação, com que provas etc.)” (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 302), mas também “[...] de tipo ético (o que se deve avaliar e por que fazê-lo; o que se deve comunicar sobre a avaliação dos/as alunos/as aos pais, a outros/as professores/as, à sociedade; como convém expressar os resultados da avaliação)”. (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 302).

4 ALGUNS MITOS SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Alguns mitos criados nos últimos anos sobre a avaliação da aprendizagem escolar precisam ser urgentemente superados, pois servem apenas à “manutenção do *status quo* individualista, meritocrático, discriminatório e injusto”. (ROMÃO, 2003, p. 26). O professor José Eustáquio Romão (2003) nos apresenta esses mitos:

✓ Escola boa é aquela que exige muito e “puxa” pela disciplina

Não é o caso de negar que o estudo exija disciplina e concentração. Alunos oriundos de famílias que não primam pela organização, especialmente em relação aos estudos, encontram dificuldade de se concentrar por um período de tempo maior. Entretanto, isso não invalida de todo a afirmação (mítica) acima. Vejamos as palavras do próprio professor Romão:

Ao longo da minha vida de estudante e profissional, conheci escolas de regimentos internos mais ou menos rígidos e, indiferentemente, de todas elas, saíram estudantes formados com mais ou menos capacidade metódica de organização e profundidade de reflexão. Mais importante do que ser muito exigente ou rigorosa quanto à disciplina cobrada dos alunos, é a capacidade de ser provocadora da leitura crítica das determinações naturais e sociais, de ser estimuladora da criatividade e da independência reflexiva (p. 26).

Uma boa escola não é aquela que apenas prima pela disciplina e repassa muitos conteúdos. A qualidade de uma escola deve ser medida também pelo nível de criticidade, de criatividade e de capacidade de organização e cooperação dos seus alunos. Mais do que lidar com informações, é necessário que a escola consiga fazer com que os alunos reflitam sobre elas.

✓ O bom professor é aquele que reprova muito

Muitos estudos na área da avaliação da aprendizagem têm demonstrado a quase absoluta ineficácia da reprovação enquanto instrumento de recuperação da aprendizagem. Alunos que reprovam uma vez tendem a ser reprovados diversas vezes. A reprovação de muitos alunos de uma mesma turma pode evidenciar também a reprovação de determinados métodos ou modos de ensinar de alguns profissionais da educação. Além disso, não raras vezes, os alunos reprovados têm sua autoestima abalada, o que alimenta a cultura do fracasso, da impotência diante das exigências escolares.

Boa parte das correntes pedagógicas contemporâneas avaliza a ideia de que os ritmos individuais de aprendizagem são diferentes. Sendo assim, como querer que todos aprendam as mesmas coisas e ao mesmo tempo? Como se isso não bastasse, em geral os alunos reprovados são aqueles que não se “encaixam” nos modelos ideais criados pelos “tecnopedagogos de plantão”. Ao contrário do que muitos desses pensam, “as famílias de baixa renda valorizam a escola e veem no estudo dos filhos a única herança que podem lhes deixar, para que não se reproduzam, em seus projetos de vida, os sacrifícios de uma existência iletrada no seio de uma sociedade grafocêntrica”. (ROMÃO, 2003, p. 27). Mas a cultura escolar da reprovação em massa inviabiliza, para muitos desses, o acesso aos saberes socialmente construídos.

✓ **A maior parte das deficiências dos alunos decorre das carências que eles trazem de casa**

Normalmente esse mito resulta de uma avaliação apressada, unilateral e arbitrária das dificuldades iniciais dos alunos. “Mais uma vez, debita-se na conta do próprio aluno e de sua família a razão de seus insucessos. Com este mito, a escola exime-se de toda responsabilidade decorrente de sua natureza institucional” (p. 28). Todos sabemos que as crianças chegam à escola com experiências de vida e de aprendizagem diferentes. Dependendo da riqueza das experiências anteriores, estarão mais ou menos preparadas para o contato com os conteúdos tipicamente escolares.

Uma boa avaliação diagnóstica nos ajudará a perceber quais os melhores tipos de estratégias de ensino devemos usar. De nada adianta ficarmos culpando a própria criança ou sua família por eventuais descompassos entre aquilo que esperávamos e o real nível de desenvolvimento dos alunos.

✓ **A democracia exige o respeito aos códigos socioculturais e às diferenças individuais**

À primeira vista esta assertiva não parece incoerente ou mítica, pois ninguém duvida de que numa sociedade democrática devemos respeito aos códigos socioculturais e às diferenças individuais. Mas o grande risco é que, em nome desse pretenso respeito, negligenciemos a elevação dos patamares intelectuais, culturais, psicológicos etc., de nossos alunos, em especial quando se trata de educandos de escolas públicas.

Dialeticamente, há que se combinar o respeito às condições e ao ritmo próprio decorrente do itinerário educativo pessoal com o esforço de se buscar metas e objetivos previamente estabelecidos ou visualizados como desejáveis e cujo alcance permitirá a inserção do aluno no espaço universalizado da cidadania moderna. A avaliação cidadã tem por base essa relação dialética (p. 28).

Como dizia um professor meu, devemos ter um olho no gato e outro no rato. Devemos ter o maior respeito pela individualidade e o maior apreço pela herança sociocultural de nossos alunos. Isso não quer dizer que devemos mantê-los nesses níveis iniciais, afinal, a sociedade na qual viverão depois do processo de escolarização não é ideal, idílica, mas real e movida pela lógica das ciências e das letras.

Além disso, não raramente, valores prezados por muitos de nossos alunos pouco contribuem para sua emancipação, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo. Às vezes servem apenas para dar continuidade ao processo de alienação, dominação e opressão. Em outras circunstâncias, temos casos em que os valores trazidos das comunidades de origem podem contribuir muito para a construção de um convívio mais colaborativo, menos individualista, menos alienante. Por isso,

nenhuma estratégia avaliativa pode ser cega tanto em relação aos valores culturais quanto às diferenças individuais.

✓ **Avaliar é muito fácil e qualquer um pode fazê-lo**

“Essa é uma das crenças mais perigosas dentre as disseminadas entre os educadores brasileiros”. (ROMÃO, 2003, p. 29). Avaliar não é tão simples assim, pois exige o conhecimento de técnicas e experiências concretas de avaliação. Tanto que o autor em questão sugere que os professores menos experientes devessem ser assistidos por colegas com maior experiência em avaliação.

Além disso, propõe que fossem constituídos conselhos de classe nas escolas encarregados de ajustar os instrumentos de avaliação, formas de aplicação e, até mesmo, correção dos resultados. Pela nossa experiência profissional sabemos que muitos de nossos colegas são avessos à atribuição dessas competências a um colegiado. Isso só reforça a percepção da existência desse mito em nossas escolas.

✓ **Avaliar é tão complicado que se torna praticamente impossível fazê-lo corretamente**

Já percebemos que esse mito é praticamente oposto ao mito anterior, mas as consequências não são menos danosas. Sabemos que avaliar é uma tarefa complexa e difícil, pois além dos elementos intelectuais envolvidos no processo, existem ainda os ingredientes de ordem social, cultural, política, econômica, psicológica etc. Mas, por conta disso, proclamarmos a impossibilidade de avaliar o desempenho de nossos alunos é, no mínimo, nos isentarmos de algumas responsabilidades que nos cabem enquanto educadores. Por isso, mesmo tendo claro que qualquer processo avaliativo é complexo, não podemos fugir à responsabilidade de levá-lo a efeito, ainda que reconheçamos os limites dos instrumentos de avaliação utilizados.

✓ **É preciso eliminar os aspectos quantitativos da avaliação**

Já vimos nos tópicos anteriores e veremos ainda durante essa unidade reflexões a respeito dos aspectos quantitativos e qualitativos da avaliação. Mesmo assim é bom lembrar que nenhum existe sem o outro, ou seja, não há qualidade sem quantidade nem quantidade sem qualidade. Por isso, em se tratando de avaliação do desempenho escolar, “os aspectos quantitativos nunca serão totalmente descartados, uma vez que a oposição absoluta entre quantidade e qualidade constitui um falso dilema, não só no interior da escola, como na vida em geral” (p. 30).

✓ **Nas escolas avalia-se apenas o conhecimento adquirido pelo aluno, desprezando-se os aspectos de seu amadurecimento físico e emocional. Essa situação deve ser invertida**

Em muitas escolas, infelizmente, as avaliações versam apenas sobre as informações repassadas aos alunos. Mas essa não é uma regra geral. Há também,

por parte de muitos educadores, preocupação em avaliar os demais aspectos do desenvolvimento dos alunos, além do aspecto estritamente intelectual. Até porque, se, como já vimos, não é possível pensar a qualidade sem a quantidade, também não é possível compreendermos o desenvolvimento dos alunos sem levar em conta todos os aspectos que o constituem. Nossos alunos são seres intelectuais, mas também o são afetivos, físicos, psicomotores etc.

RESUMO DO TÓPICO 1

Neste tópico você estudou que:

- Existem vários conceitos de avaliação escolar, cada um enfocando concepções de aluno, professor, escola, educação, diferentes.
- Os conceitos de avaliação vinculados ao positivismo e ao tecnicismo enfatizam a mensuração, ou seja, os aspectos quantitativos.
- É na universidade medieval que vamos encontrar pela primeira vez a avaliação como prática educativa, com a *disputatio* (exposição verbal de um aluno a seus professores).
- A primeira tradição histórica em avaliação é classificatória e exercida pelo professor de forma muito simples e subjetiva: dar notas.
- O segundo modelo histórico de avaliação, decorrente da generalização do positivismo nas práticas pedagógicas, preocupa-se com a objetividade na avaliação, reduzindo-se o papel subjetivo do professor.
- A terceira forma histórica de avaliação decorre das formulações de Tyler, o qual pretende garantir ainda mais objetividade ao processo avaliativo, a partir dos objetivos baseados em mudanças de conduta.
- Atualmente, por se saber que a objetividade positivista é uma ilusão impossível, diversos aspectos qualitativos e circunstanciais também são considerados na avaliação dos educandos.
- Existem muitos mitos em relação à avaliação da aprendizagem espalhados pelas nossas escolas. Cada um, a seu modo, traz consequências negativas ao trabalho pedagógico, por isso precisamos superá-los.



- 1 A partir dos autores estudados, elabore um conceito de avaliação que você julgue coerente.
- 2 Comente a frase: “Ao negar o positivismo e o tecnicismo, não estamos querendo negar a importância da quantificação, mas, se a avaliação não superar a mera quantificação, de nada ou muito pouco contribuirá para a melhoria das relações de aprendizagem”.
- 3 Como era a atuação do professor na primeira tradição histórica em avaliação?
- 4 Quais as semelhanças e diferenças entre a segunda e terceira formas históricas de avaliação escolar?

SEMELHANÇAS		DIFERENÇAS
	SEGUNDA E TERCEIRA FORMAS HISTÓRICAS DE AVALIAÇÃO	

- 5 Escolha dois dos mitos vigentes sobre a avaliação do desempenho escolar e proponha estratégias para a sua superação.

ABORDAGENS E CARACTERÍSTICAS DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

1 INTRODUÇÃO

Veremos agora a avaliação no cotidiano escolar, as abordagens quantitativa e qualitativa em avaliação, além das características mais importantes da avaliação escolar.

2 A AVALIAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

A avaliação da aprendizagem está diretamente relacionada à avaliação do ensino, isto é, quando um professor avalia o que os alunos aprenderam, está também avaliando o que ele próprio conseguiu ensinar. Por isso a avaliação é tão importante no cotidiano escolar, pois ela fornece pistas para a reorganização da prática pedagógica, quando necessário. Neste sentido, Haydt (2001) oferece quatro princípios da avaliação:

- a) A avaliação é um processo contínuo e sistemático, fazendo parte do processo ensino-aprendizagem. Por causa disso, a avaliação não pode ser tratada como um fim em si mesma, mas sempre como um meio, um recurso. Avaliar requer planejamento sistemático. Não é possível avaliar esporádica ou improvisadamente, mas normalmente ao longo de todo o processo, para reorientá-lo e aperfeiçoá-lo.
- b) A avaliação é funcional, pois se realiza em função de objetivos previstos nos planejamentos. Os objetivos, embora não sejam os únicos, são elementos fundamentais da avaliação, uma vez que verificar o alcance ou não dos objetivos faz parte da avaliação.
- c) A avaliação é orientadora, pois indica as dificuldades e os avanços dos alunos. Assim, ajuda os professores a replanejar seu trabalho, pondo em prática inclusive procedimentos alternativos quando se revelarem necessários.
- d) A avaliação é integral, uma vez que considera o aluno como um ser total e integrado e não de forma compartimentada. Todas as dimensões do aluno devem estar presentes, desde os aspectos comportamentais, cognitivos, afetivos, até os psicomotores. Por isso é necessário coletar uma ampla variedade de dados, o que vai muito além da rotineira prova escrita.

Auxiliando-nos ainda a refletir acerca da avaliação no cotidiano escolar, Libâneo (2008) chama a atenção para quatro equívocos muito comuns nas práticas avaliativas de nossas escolas:

O **primeiro** deles é tomar a avaliação unicamente como ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar os alunos. Isso reduz a avaliação apenas à cobrança de informações memorizadas. Tal atitude desconsidera a complexidade de fatores que envolvem as relações de aprendizagem, tais como os objetivos de formação, os procedimentos e métodos do professor, a situação social dos alunos, as condições e meios de organização do ensino, as condições prévias dos alunos em relação aos conteúdos e atitudes a serem aprendidos, o nível de desenvolvimento intelectual dos educandos, as diferenças individuais, as dificuldades apresentadas pelos alunos em função de suas condições objetivas de vida, como a situação socioeconômica ou cultural. Quando o professor fixa critérios de desempenho unilaterais, está avaliando o aluno apenas por seu mérito individual, sua capacidade de se ajustar aos objetivos, desconsiderando os fatores externos e internos que interferem no rendimento escolar.

O **segundo** equívoco é a utilização da avaliação como recompensa aos “bons” alunos e punição para os indisciplinados ou desinteressados. Muitas vezes, as notas se transformam em armas de intimidação e ameaça para alguns e prêmios para outros. É frequente também o hábito de “dar pontos” ou “tirar pontos”, conforme o comportamento dos alunos. Nesses casos, o professor abdica do seu papel de assegurar as condições de aprendizagem para que os alunos sejam estimulados sem a necessidade de intimidação.

O **terceiro** equívoco é o da confiança excessiva que muitos professores têm em seu “olho clínico”, dispensando verificações parciais no decorrer das aulas. Logo nos primeiros meses do ano letivo, diversos alunos já recebem os rótulos de aprovação e reprovação. Esse equívoco traz prejuízos enormes a muitos alunos cujo destino é precipitadamente traçado, pois os condenados à repetência não recebem o mesmo tratamento que os demais em sala de aula.

O **quarto** e último equívoco refere-se a um fato que já comentamos no tópico anterior. Alguns professores, por entenderem que a avaliação qualitativa é mais abrangente, negam por completo as medidas quantitativas. Acreditam que as provas são prejudiciais ao desenvolvimento autônomo das capacidades e da criatividade dos educandos. Consideram que a aprendizagem depende principalmente das motivações internas dos alunos, por isso toda situação de teste ou prova produz ansiedade e inibição. Assim, recusam *a priori* qualquer quantificação de resultados.

Esses equívocos:

[...] mostram duas posições extremas em relação à avaliação escolar: considerar apenas os aspectos quantitativos ou apenas os qualitativos. No primeiro caso, a avaliação é vista apenas como *medida* e, ainda assim,

mal utilizada. No segundo caso, a avaliação se perde na subjetividade de professores e alunos, além de ser uma atitude muito fantasiosa quanto aos objetivos da escola e à natureza das relações pedagógicas. (LIBÂNEO, 2008, p. 199).

Para não incorrermos nesses equívocos, é necessário considerar as relações mútuas entre os aspectos quantitativos e qualitativos da avaliação. Veremos, a seguir, as principais características das abordagens quantitativa e qualitativa. Isso nos ajudará a melhor compreendê-las e também a perceber a necessidade da mútua correlação entre ambas.

3 ABORDAGENS QUANTITATIVA E QUALITATIVA EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Saul (1994) afirma que a **abordagem quantitativa** ancora-se em pressupostos éticos, epistemológicos e metodológicos influenciados pelo positivismo. Com base em A. I. Pérez Gómez, a autora propõe uma série de características que definem esta abordagem:

- a) Defesa do princípio da objetividade na avaliação, decorrente da crença na objetividade da ciência e também na crença da fidedignidade e da validade dos instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados.
- b) Utilização do método hipotético-dedutivo, próprio das ciências naturais e largamente utilizado pela psicologia experimental. As formulações teóricas são normalmente amparadas no tratamento estatístico dos dados e na sua quantificação.
- c) As normas da metodologia estatística exigem: operacionalização das variáveis, aleatorização e estratificação das amostras, construção de instrumentos objetivos e fidedignos de observação, dentre outros.
- d) A ênfase da avaliação está nos produtos ou resultados. O avaliador mede o êxito de ensino à maneira como um agricultor comprova a eficiência de um fertilizante (mede a situação inicial, aplica um programa e, depois, confere os resultados). Assim, apenas aspectos observáveis do comportamento podem ser objeto da avaliação, deixando-se de lado aspectos imprevistos e frequentemente imprevisíveis.
- e) Procura-se, em virtude da necessidade do controle das variáveis, simular na escola as condições de um laboratório, artificializando-se, dessa forma, o ambiente escolar. Tal modelo experimental é bastante criticado, tanto pelo seu viés técnico quanto ético.
- f) Um projeto de avaliação estruturado do tipo pré-teste, pós-teste (avaliam-se os

alunos no início e no final do curso) emperra a flexibilidade curricular, porque os currículos devem permanecer estáveis durante longo tempo.

- g) Como o modelo experimental busca a quantificação mediante instrumentos objetivos, a relevância e o significado de muitos dados, às vezes fundamentais mas numericamente menos importantes, não são considerados.
- h) Existe uma tendência ao emprego de grandes amostragens estatísticas que permitam generalizações, por isso os efeitos pouco usuais e as interferências locais não são contemplados.

Como foi possível perceber, esse modelo de avaliação entende a educação como um processo tecnicista. “A avaliação quantitativa tem como preocupação única a comprovação do grau em que os objetivos previamente estabelecidos foram alcançados”. (SAUL, 1994, p. 44). Nessa abordagem situam-se “[...] os modelos de avaliação centrados em objetivos comportamentais, análise de sistemas e aqueles cujo enfoque está na ‘tomada de decisões’”. (SAUL, 1994, p. 44).

Ainda segundo a mesma fonte, as características do modelo alternativo ou **abordagem qualitativa** são os seguintes:

- a) A objetividade, tanto na ciência quanto na avaliação, é sempre relativa, por isso não pode ser o objetivo central ou prioritário.
- b) A compreensão de acontecimento ou fenômeno é um empreendimento humano intencional e tentativo, por isso inevitavelmente sujeito a erros e limitações.
- c) Compreender uma situação na qual interagem seres humanos, como é o caso por excelência do processo educativo, implica levar em conta as diferentes posições, ideologias e opiniões mediante as quais os indivíduos interpretam os fatos e reagem às situações. A avaliação deve se referir não apenas ao grau em que o aluno aprende um conjunto de habilidades e conceitos. Deve também responder por que os alunos aprendem determinadas coisas e deixam de aprender outras, além de perceber as aprendizagens não previstas, mas que ocorreram.
- d) A educação e a avaliação não podem ser pensadas como processos tecnicistas, desvinculados de valores.
- e) Não cabe à avaliação apenas comparar resultados com objetivos previamente estabelecidos, observáveis e quantificáveis.
- f) A avaliação não pode se restringir a condutas manifestas ou a resultados de curto prazo, apenas, nem a efeitos previsíveis ou previstos. Os efeitos secundários e de longo prazo são tão ou mais significativos que os planejados ou imediatos.
- g) É necessário ampliar o campo dos produtos de aprendizagem para além das exigências metodológicas.

- h) Isso requer uma mudança de polo: da ênfase nos produtos à ênfase nos processos. E focar os processos não é possível através de procedimentos de avaliação somativa.
- i) Os estudos sobre processo registram os sucessos e o progresso em sua evolução, não podendo ser congelados por quantificações.
- j) A busca de significados e processos implica substituir as generalizações estatísticas pelas análises mais particulares, inclusive de eventos que não se repetem com frequência.
- k) A avaliação qualitativa requer metodologias que consigam captar as diferenças, o processo, o imprevisto, ou seja, o inverso do modelo positivista.
- l) Pluralidade e flexibilidade metodológicas são indispensáveis a uma proposta de avaliação qualitativa.
- m) O enfoque sobre os processos não implica que se esqueçam os dados quantitativos, mas sobre eles deve-se inaugurar um novo olhar.
- n) Há necessidade de se flexibilizar o delineamento do processo avaliativo, pois, na avaliação em processo, elementos novos podem surgir a qualquer instante.
- o) As informações obtidas no processo de avaliação não podem ser monopólio de uns ou alguns, mas instrumento válido para o contraste e a reformulação do processo, quando necessário.
- p) O documento resultante do processo de avaliação qualitativa deve incluir as perspectivas dos diferentes grupos que participam da experiência educacional, e não apenas da maioria numérica.

Como foi possível observar, a avaliação qualitativa diferencia-se substancialmente da avaliação quantitativa. No entanto, é bom estarmos atentos ao fato de que os dados quantitativos não são esquecidos; a diferença é que não se limita a eles. A quantificação vai servir como ponto de partida para as reflexões e não como ponto de chegada do processo avaliativo.

4 ALGUMAS CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

Nosso velho conhecido, professor Libâneo (2008), propõe sete características que julga as mais importantes da avaliação:

Reflete a unidade objetivos-conteúdos-métodos

A avaliação escolar não é uma etapa isolada, mas parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Ela deve estar concatenada com os objetivos, conteúdos e métodos constantes do planejamento de ensino e desenvolvidos no decorrer das aulas.

Como já vimos, os objetivos referem-se a conhecimentos, atitudes e habilidades a serem objeto do trabalho pedagógico, através de métodos adequados, os quais devem manifestar-se em resultados comprovados por algum processo de avaliação.

Possibilita a revisão do plano de ensino

As avaliações, quando bem interpretadas, possibilitam ao professor rever seu planejamento e, inclusive, dar nova direção a seu trabalho, quando necessário. “Não apenas nas aulas, mas nos contatos informais na classe e no recreio, o professor vai conhecendo dados sobre o desempenho e aproveitamento escolar e crescimento dos alunos”. (SAUL, 1994, p. 201).

A avaliação nos ajuda a tornar mais claros os objetivos que desejamos alcançar. Às vezes, no início de uma unidade de ensino, não estamos muito seguros de como alcançar os objetivos. Entretanto, na medida em que vamos observando a reação dos alunos, os objetivos vão se tornando mais claros, e o planejamento das atividades subsequentes torna-se mais fácil.

Ajuda a desenvolver capacidades e habilidades

As atividades de avaliação ajudam no desenvolvimento intelectual, social e moral dos alunos, além de identificar em que medida a escola e os professores estão contribuindo para que isso ocorra. “O objetivo do processo de ensino e de educação é que *todas* as crianças desenvolvam suas capacidades físicas e intelectuais, seu pensamento independente e criativo, tendo em vista tarefas teóricas e práticas, de modo que se preparem positivamente para a vida social”. (LIBÂNEO, 2008, p. 102). Por isso, a avaliação deve ajudar todos a crescer, independente de serem ativos ou apáticos, espertos ou lentos, interessados ou não. Sabemos que os alunos são diferentes uns dos outros e a avaliação nos possibilita identificar essas diferenças, dando-nos bases para elaborar as atividades de ensino e aprendizagem.

Voltar-se para a atividade dos alunos

“A avaliação do rendimento escolar deve centrar-se no entendimento de que as capacidades se expressam no processo da atividade do aluno em situações didáticas. Por essa razão, é insuficiente restringir as verificações a provas no final de bimestres” (p. 202).

Ser objetiva

A avaliação deve ser capaz de comprovar os conhecimentos assimilados pelos alunos, conforme os objetivos e os conteúdos trabalhados. Isso não significa, como já assinalamos anteriormente, excluir a subjetividade do processo, necessária à interpretação dos resultados.

Ajuda na autopercepção do professor

Através da avaliação, o professor pode verificar os resultados dos seus esforços. Quando verificamos as aprendizagens dos alunos, estamos também verificando o nosso próprio desempenho. Perceberemos se nossos objetivos estão sendo alcançados, se os conteúdos selecionados são acessíveis aos alunos, se os métodos, estratégias e técnicas de ensino são adequados aos nossos alunos.

Reflete valores e expectativas do professor em relação aos alunos

A maneira como o professor se relaciona com os alunos demonstra seus propósitos em relação ao seu papel social e profissional. Quando nos mostramos desatentos para com as crianças pobres ou malsucedidas, isso indica uma postura de discriminação social. “Atitudes de favoritismo por certos alunos, de preconceito social, de ironia em relação ao modo de alunos se expressarem etc. são antidemocráticas, portanto deseducativas” (p. 203).

Sendo a avaliação um ato pedagógico, nela o professor mostra suas qualidades de educador, na medida em que trabalha com propósitos definidos. O fato de a avaliação estar ancorada nos objetivos do ensino não quer dizer que estes possam ser determinados apenas com base na matéria da disciplina. Os objetivos devem expressar, também, convicções éticas, políticas, filosóficas etc.

5 ETAPAS DA AVALIAÇÃO

Recorreremos mais uma vez ao professor José Eustáquio Romão para refletir um pouco acerca das etapas da avaliação. A proposta do professor Romão (2003) é de uma **avaliação dialógica**, que segue os preceitos da pedagogia freiriana. Para ele,

A avaliação da aprendizagem é um tipo de investigação e é, também, um processo de conscientização sobre a “cultura primeira” do educando, com suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos. Ao mesmo tempo, ela propicia ao educador a revisão de seus procedimentos e até mesmo o questionamento de sua própria maneira de analisar a ciência e encarar o mundo. Ocorre, neste caso, um processo de mútua educação (p. 69).

São os seguintes os passos identificados numa perspectiva de **avaliação dialógica**:

- 1 identificação do que vai ser avaliado;
- 2 negociação e estabelecimento dos padrões;
- 3 construção dos instrumentos de medida e avaliação;
- 4 procedimento da medida e da avaliação;
- 5 análise dos resultados e tomada de decisão quanto aos passos.

1 IDENTIFICAÇÃO DO QUE VAI SER AVALIADO

A identificação do que vai ser avaliado se dá, primeiramente, no planeamento de ensino. A clara definição dos objetivos a serem alcançados em cada unidade didática nos dá o foco da avaliação. Não é possível avaliar com um mínimo de precisão se não temos alguma clareza das metas e objetivos a serem atingidos ao final de cada etapa do processo ensino-aprendizagem. “É claro que esta ‘precisão’ é relativa, pois o plano não é uma camisa de força, mas um roteiro de metas, objetivos e procedimentos, com um mínimo de flexibilidade, de modo a permitir ajustes ao longo da aprendizagem, em função das alterações contextuais exigidas em todo e qualquer processo de relacionamento humano”. (ROMÃO, 2003, p. 70).

O autor em foco afirma ainda que o plano de curso é um instrumento importante e que deve estar na mão tanto dos alunos como dos professores, como uma espécie de “mapa da mina do tesouro do saber”. Através desse mapa rastreiam-se as pistas e os caminhos que levam à descoberta do conhecimento.

O ideal seria que o plano de ensino fosse construído no início das atividades letivas e não antes disso, para que pudesse haver a efetiva participação de toda a comunidade escolar no processo, inclusive dos alunos, razão principal da existência da escola e do próprio planeamento.

2 NEGOCIAÇÃO E ESTABELECIMENTO DOS PADRÕES

Por mais que avancemos rumo a novos modelos de avaliação, ainda que esta se pretenda dialógica, vai ser quase impossível fugir da comparação de determinados rendimentos com padrões considerados desejáveis. Por isso:

[...] o estabelecimento de padrões desejáveis não é um mal em si mesmo. O mal está na sua imposição por apenas um segmento social. Se eles são referenciados ou construídos a partir das metas, dos objetivos, das estratégias, dos procedimentos, dos ritmos negociados no planeamento, não há por que temê-los. (ROMÃO, 2003, p. 74).

Dizendo de outra forma, não temos por que temer a aproximação a determinados padrões cognitivos, afetivos, motores, morais, dentre outros. Afinal, o ato educativo é sempre intencional e essa intencionalidade persegue a superação de convicções, atitudes, pseudoconceitos, visões de mundo equivocadas que

impedem uma compreensão efetiva da realidade na qual estamos inseridos e que, por isso mesmo, impedem ou dificultam a construção de projetos alternativos de relações sociais, políticas, econômicas etc.

O professor Romão (2003) nos traz um exemplo de uma situação concreta de estabelecimento de padrões de avaliação com base em uma prova de História para o sexto ano do Ensino Fundamental:

Imaginemos que foi desenvolvida na disciplina História a unidade relativa à 'Transformação do Estado Escravista Moderno em Estado Burguês no Brasil' (final do século XIX) e que, no plano da unidade foram estabelecidos os seguintes objetivos:

- I - conhecimento da terminologia básica e dos fatos que aparecem na unidade, tais como: modo de produção, formação social, Estado, direito, burocracia, aparelhos estatais, abolição da escravidão, proclamação da República, Constituinte e Constituição de 1891;
- II - compreensão da correspondência entre modos de produção e formas de Estado, das diferenças entre o direito e a burocracia pré-burgueses e burgueses;
- III - aplicação de conceitos e conhecimento histórico sobre as revoluções burguesas ocorridas no mundo à formação do Estado Burguês no Brasil.

Imaginemos ainda que estes objetivos foram estabelecidos de comum acordo na fase de planejamento, que a unidade foi desenvolvida dentro da concepção da educação dialógica e que os procedimentos didático-pedagógicos foram adequados ao nível dos alunos de 6ª série do Ensino Fundamental.

Imaginemos ainda que iremos construir e aplicar uma prova escrita, para o registro dos desempenhos equivalentes ao primeiro bimestre da série mencionada. Chegamos ao momento de estabelecer os padrões e trata-se de uma escola inserida numa estrutura educacional que adota o sistema de promoção, com escala de notas de zero a dez. Teríamos, então, nesta avaliação específica, os seguintes padrões:

- I - nota de um a quatro, para quem resolvesse todas as questões de memorização;
- II - nota de quatro a oito, para quem resolver todas as questões de compreensão;
- III - nota de oito a nove, para quem resolver a questão de aplicação;
- IV - dez, para quem resolver tudo.

Como se pode depreender da construção dos padrões específicos para a situação descrita, combinamos aspectos quantitativos e qualitativos, com

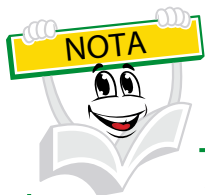
nítida predominância dos últimos. O aluno não será avaliado pela quantidade de respostas adequadas aos padrões estabelecidos, mas de acordo com o grau de exigência (mais ou menos complexa) das questões que nos remetem aos padrões construídos e negociados, a partir do que foi previsto no planejamento, desenvolvido em sala de aula e, também, de acordo com os procedimentos didático-pedagógicos adotados (mais ou menos dialógicos).

A participação do aluno na preparação da avaliação é também fundamental, porque, mesmo que ele tenha participado da formulação do planejamento, esta participação não garante que o desenvolvimento da unidade tenha se dado de acordo com o planejado. Os padrões fixados unilateralmente pelo professor, mesmo que correspondam ao que foi originalmente previsto quanto às metas e objetivos do plano de curso, estes podem ter sido distorcidos durante o processo ensino-aprendizagem, seja por fatores derivados dos procedimentos escolares inadequados, seja por condicionamentos limitantes gerados nos contextos dos alunos. Não negociar com os alunos a elaboração da avaliação significa impor, arrogantemente, a própria interpretação do que aconteceu no processo de aprendizagem como verdade indiscutível, ao mesmo tempo em que se considera que os instrumentos de avaliação elaborados são perfeitos e infalíveis. Com esta postura, o professor descaracteriza a natureza de investigação do momento da avaliação, perdendo uma oportunidade única de revisão e replanejamento de suas atividades subsequentes. (p. 75-76).

3 CONSTRUÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA E AVALIAÇÃO

Medida e avaliação são dois passos de um mesmo processo, por isso não é possível delimitar claramente a fronteira entre ambas. Por isso, ao nos referirmos, em educação, a instrumentos de medida, estamos também nos referindo a instrumentos de avaliação. Assim, quando elaboramos uma prova, por exemplo, estamos ao mesmo tempo elaborando um instrumento de medida e um instrumento de avaliação. Para exemplificar o processo de construção de um instrumento de avaliação, retomamos o exemplo do item anterior (Negociação e estabelecimento dos padrões). O professor Romão (2003) lembra que:

- a) iremos avaliar a unidade ‘Transformação do Estado Escravista Moderno em Estado Burguês no Brasil’, na 6ª série do Ensino Fundamental;
- b) construiremos uma prova escrita, com questões de resposta dirigida (‘objetivas’) e questões de ensaio (‘dissertativas’);
- c) chegaremos, com os alunos, no domínio cognitivo, apenas até a ‘aplicação’, nos termos da **taxonomia de Bloom**;
- d) usando a escala de notas de zero a 10, estabeleceremos patamares de notas de acordo com a natureza, mais ou menos complexa, dos objetivos a serem verificados (‘conhecimento’, ‘compreensão’ e ‘aplicação’), combinando os aspectos qualitativos aí expressos com os quantitativos (‘grau máximo para quem resolver tudo’).



Benjamim Bloom foi um psicólogo estadunidense que, com a ajuda de outros pesquisadores, elaborou uma taxonomia dos objetivos educacionais. Nessa **TAXONOMIA** os domínios a que se reportam os objetivos são: cognitivos, afetivos e psicomotores. Especificamente em relação aos objetivos cognitivos, o grau de hierarquia, do menos para o mais complexo, é o seguinte: conhecimento (memorização de fatos ou conceitos); compreensão (interpretação e atribuição de significado); **APLICAÇÃO** (utilização daquilo que foi aprendido em situações concretas ou em novos contextos); análise (estabelecimento de relações e percepção dos princípios organizativos e constitutivos de fatos e fenômenos); síntese (percepção de padrões de correlação, reunião das diversas partes constitutivas de um todo); avaliação (julgamento com base em critérios e evidências).

Como a maioria de nossos professores do Ensino Fundamental ainda não conquistou determinados direitos quanto às condições de trabalho e, por isso, são ainda obrigados a ministrar número excessivo de aulas semanais para um número também excessivo de alunos, é necessário que se tenha um mínimo de cuidado na elaboração das questões, para que a prova permita, além de medir adequadamente o que se pretende, uma correção mais precisa e mais rápida.

Ora, se o objetivo ‘conhecimento’ vale de 1 a 4, construiremos quatro questões de conhecimento, valendo um ponto cada uma. Cabe aqui uma série de constatações. Primeiramente, as questões de conhecimento devem abranger todo o conteúdo da unidade desenvolvida, naquilo que for pertinente à evocação ou ao uso da memória (datas, fatos, nomenclatura, conceitos). É bom lembrar que, se para determinado grupo de alunos determinada operação mental exigirá apenas a evocação, para outros, em outros níveis de aprendizagem, a resolução do mesmo problema exigirá outros mecanismos de raciocínio. Por isso, nunca se pode considerar os mesmos critérios e aplicar os mesmos instrumentos de avaliação para todos os alunos no mesmo momento. Algo que hoje me exige grande esforço cognitivo, amanhã, já tendo resolvido a questão, a mesma situação-problema exigirá apenas evocação da melhor forma de resolvê-la. A não ser que os alunos de determinado grupo estejam, rigorosamente, no mesmo nível e nas mesmas condições de escolaridade é que será justo aplicar-lhes o mesmo instrumento de medida e avaliação.

Em segundo lugar, iremos construir quatro questões, porque facilita a distribuição da pontuação por elas – de mesmo nível de complexidade: são relativas às subclasses da classe ‘conhecimento’. Como se pode perceber, de novo introduzimos o aspecto quantitativo, pois estamos no interior de uma mesma classe cognitiva, não havendo aí variações qualitativas (graus diferentes de complexidade). Em terceiro lugar, as questões relativas à classe subsequente (‘compreensão’) não podem valer, isoladamente, menos do que 4, porque ‘compreensão’ implica ‘conhecimento’. Da mesma forma, as questões de ‘aplicação’ não podem ter pontuação inferior a 8. Continuando ainda com

o raciocínio de cobrir todo o universo de verificação dos objetivos pretendidos e facilitar o trabalho docente, elaboraríamos duas questões de ‘compreensão’, valendo 4 pontos cada.

E, finalmente, proporíamos apenas uma questão de ‘aplicação’. Não é fácil, de início, formular provas com este cuidado, porque estamos acostumados a outra maneira de fazê-lo: preocupação exclusiva com a quantidade de ‘matéria lecionada’, isto é, com a abrangência das questões em relação ao conteúdo desenvolvido até o momento da avaliação” (p. 76-77).

4 PROCEDIMENTO DA MEDIDA E DA AVALIAÇÃO

É esse então o momento de aplicar a prova e, em seguida, corrigi-la, atribuindo notas ou conceitos, dependendo das exigências da escola em questão. Quanto mais estudamos avaliação, mais sabemos da complexidade desse processo e, por isso, cada vez maior é a nossa responsabilidade, especialmente na hora de aferir os resultados e transformá-los em notas ou conceitos.

Mas, quanto mais bem elaboradas e quanto mais participativas forem as etapas anteriores da avaliação, maiores as chances de não incorrerem em erros ou sermos injustos. Quanto mais as nossas avaliações estiverem umbilicalmente ligadas aos objetivos de ensino proclamados, menor a possibilidade de avaliarmos mal. Além do mais, quanto maior for nossa experiência na avaliação do desempenho escolar, melhor saberemos elaborar questões e interpretar as intenções expressas por nossos alunos.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS E TOMADA DE DECISÃO QUANTO AOS PASSOS

Infelizmente, em muitos casos, o processo de avaliação se conclui na etapa anterior, ou seja, com a correção da prova e publicação das notas. “No nosso modo de entender, a parte mais importante da avaliação é, exatamente, a análise dos resultados pelo professor e pelos alunos, no sentido de nortear as decisões a respeito dos passos curriculares ou didático-pedagógicos subsequentes”. (ROMÃO, 2003, p. 79).

A discussão dos resultados da avaliação com o grupo pode beneficiar tanto os alunos quanto os professores. Beneficia o aluno na medida em que ele é levado a perceber onde e por que errou, e pode, assim, retomar os estudos com maior atenção para aqueles aspectos. Beneficia o professor, uma vez que permite avaliar suas aulas e seus instrumentos de avaliação. Quando muitos alunos demonstraram não compreender aquilo que para nós parece óbvio, pode ter havido alguma falha na comunicação, seja no decorrer dos dias letivos, seja na elaboração da prova. Ou talvez o nível de exigência esteja além das reais possibilidades de muitos de nossos alunos.



Sugerimos como leitura para aprofundamento do tema avaliação, o livro de Celso dos Santos Vasconcellos, **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudanças por uma práxis transformadora. Vale a pena conferir.

RESUMO DO TÓPICO 2

Neste tópico você estudou que:

- A avaliação é um processo contínuo e sistemático, fazendo parte do processo ensino-aprendizagem.
- A avaliação é funcional, pois se realiza em função de objetivos previstos nos planejamentos.
- A avaliação é orientadora, pois indica as dificuldades e os avanços dos alunos.
- A avaliação é integral, uma vez que considera o aluno como um ser total e integrado e não de forma compartimentada.
- Libâneo aponta quatro equívocos correntes em avaliação: tomar a avaliação unicamente como ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar os alunos; utilizar a avaliação como recompensa ou punição; confiar excessivamente no “olho clínico”; negar por completo as medidas quantitativas.
- A **abordagem quantitativa** em avaliação se ancora em pressupostos éticos, epistemológicos e metodológicos influenciados pelo positivismo.
- Algumas características básicas da avaliação escolar são: reflete a unidade objetivos-conteúdos-métodos; possibilita a revisão do plano de ensino; ajuda a desenvolver capacidades e habilidades; ajuda na autopercepção do professor; reflete valores e expectativas do professor em relação aos alunos.
- A **avaliação dialógica** tem as seguintes etapas: identificação do que vai ser avaliado; negociação e estabelecimento dos padrões; construção dos instrumentos de medida e avaliação; procedimento da medida e da avaliação; e análise dos resultados e tomada de decisão quanto aos passos.



- 1 Escolha dois dos princípios da avaliação propostos por Haydt e comente-os.
- 2 Cite algumas das principais características da abordagem qualitativa em avaliação.
- 3 Cite algumas das principais características da abordagem quantitativa em avaliação.
- 4 Como devemos agir para superar a dicotomia **aspectos quantitativos x aspectos qualitativos** na avaliação educacional?
- 5 Dentre as características da avaliação escolar propostas por Libâneo, escolha três que você julgar mais importantes e comente-as.

CARACTERÍSTICAS	COMENTÁRIOS

- 6 Por que se pode afirmar que a parte mais importante da avaliação é a análise dos resultados pelo professor e pelos alunos?

FUNÇÕES E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

1 INTRODUÇÃO

Neste tópico trataremos das funções da avaliação e veremos alguns dos instrumentos mais usuais de verificação do rendimento escolar.

2 FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO

Bloom (1973) já propunha, na metade do século passado, que a avaliação deve cumprir três funções: diagnóstica, formativa e somativa. Apesar de tudo o que se pensou e escreveu sobre avaliação nos últimos anos, inclusive a respeito das limitações das proposições de Bloom e de seus colaboradores, essa categorização ainda permanece válida. Ela permite que a avaliação esteja presente em todas as etapas do processo ensino-aprendizagem. Entretanto, não é possível conceber essas funções de forma estanque, uma vez que elas estão sempre inter-relacionadas e são funcionalmente complementares.

 FUNÇÃO DIAGNÓSTICA

Esta função da avaliação permite o conhecimento da realidade na qual o processo ensino-aprendizagem vai ocorrer. Através da observação, do diálogo e de outras estratégias, faz-se uma sondagem da situação concreta e dos sujeitos envolvidos. O conhecimento do ambiente, dos equipamentos e materiais disponíveis, das características da turma, habilidades e conhecimentos prévios dos alunos são condições indispensáveis para a implementação de estratégias de ensino consequentes.

 FUNÇÃO FORMATIVA

A função formativa da avaliação se realiza na medida da verificação do alcance dos objetivos pretendidos. A avaliação formativa é sistemática e processual, ou seja, ocorre de forma planejada durante todo o processo ensino-aprendizagem. Permite que alunos e professores percebam seus erros e acertos. Informa o aluno sobre suas deficiências, permitindo que ele elabore estratégias para superá-las. Subsidiaria o professor a perceber se seu desempenho está se dando a contento ou se é necessário repensar as formas de abordagem dos conteúdos e de relacionamento com os alunos. Em suma, essa função da avaliação permite que se trace um quadro

geral do rendimento da aprendizagem no decorrer dos dias letivos para que, se necessário, se tomem providências em tempo hábil.

FUNÇÃO SOMATIVA

A função somativa objetiva averiguar o progresso do aluno ao final de uma unidade didática, determinando o nível de domínio em uma determinada área de aprendizagem. Os resultados decorrem de averiguações feitas durante o processo, ou seja, representam uma síntese dos resultados obtidos nas avaliações anteriores, especialmente as de tipo formativo. Corresponde a uma espécie de balanço final e a análise é transformada em parecer descritivo, conceito ou mesmo nota.

A professora Haydt (2001) não prescinde da categorização feita por Bloom, mas amplia um pouco o leque de análise e propõe cinco funções da avaliação do processo ensino-aprendizagem. Acompanhe!

2.1 CONHECER OS ALUNOS

No início de cada período letivo, ou antes de iniciar uma nova unidade de ensino, o professor verifica o conhecimento prévio dos alunos em relação aos conteúdos a serem estudados. Mais tarde poderá perceber se eles progrediram na aprendizagem em relação a essa primeira verificação. Neste caso a avaliação cumpre **função diagnóstica** e ajuda a perceber o que os alunos aprenderam nos períodos anteriores. “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”. (HAYDT, 2001, p. 292).

2.2 IDENTIFICAR AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A avaliação também contribui para diagnosticar as dificuldades que os alunos encontram no processo de assimilação/construção dos conhecimentos, identificando e caracterizando as possíveis causas. Essas dificuldades podem ser de naturezas as mais diversas. Algumas podem ser de natureza cognitiva e, neste caso, o professor deve rever sua metodologia, a fim de superar o problema.

Entretanto, o aluno pode ter dificuldades em virtude de problemas emocionais ou afetivos, decorrentes de conflitos familiares ou no grupo de amigos. Nem sempre o professor terá sucesso em resolver esse problema, embora deva fazer tudo o que estiver ao seu alcance. Às vezes é necessário conversar com os pais e, quando a situação for mais grave, encaminhar o aluno a algum serviço especializado.

2.3 DETERMINAR SE OS OBJETIVOS PROPOSTOS PARA O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM FORAM OU NÃO ATINGIDOS

Ao planejar sua ação didática, o professor estabelece os conhecimentos, atitudes e habilidades que espera de seus alunos em cada etapa do processo de ensino e aprendizagem. Esses conhecimentos, habilidades e atitudes devem ser continuamente avaliados, para que tanto o professor quanto o aluno estejam informados sobre o que já foi assimilado e o que precisa, ainda, ser aprendido. Caso todos tenham atingido os objetivos previstos, é possível avançar no conteúdo curricular. Porém, se alguns não conseguiram atingir as metas, é necessário organizar novas estratégias de aprendizagem, a fim de que todos tenham condições de êxito. A esta forma de avaliar dá-se o nome de **avaliação formativa**, cuja finalidade é verificar se os objetivos de aprendizagem foram alcançados. “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”. (HAYDT, 2001, p. 293).

Desse ponto de vista, a avaliação formativa contribui para o aperfeiçoamento do trabalho do professor, fornecendo-lhe dados para ajustar os procedimentos de ensino às necessidades dos alunos. Essa avaliação auxilia também o aluno, pois lhe oferece informações sobre seus avanços e suas dificuldades. Na modalidade formativa, a avaliação cumpre função orientadora, na medida em que fornece elementos para a reorientação do trabalho pedagógico.

2.4 APERFEIÇOAR O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Há uma relação muito estreita entre os resultados obtidos pelos alunos na aprendizagem e os procedimentos didático-metodológicos adotados pelo professor. Assim, em boa medida, o aproveitamento do aluno espelha a atuação do professor. Se a avaliação permite perceber diretamente o nível de aprendizagem dos alunos, permite também, indiretamente, perceber se os esforços do professor estão sendo frutíferos. Esta função da avaliação é denominada **retroalimentação** dos procedimentos de ensino, também chamada de *feedback*, pois fornece elementos para se replanejar ou reorganizar a ação didática, a fim de aperfeiçoá-la.

2.5 PROMOVER OS ALUNOS

Nos sistemas de ensino seriados a promoção de um aluno de uma série para outra ou de um grau para outro é feita com base no aproveitamento alcançado. A avaliação é também utilizada para atribuir notas ou conceitos para fins de

promoção. Neste caso a avaliação cumpre função **somativa** e é classificatória. Embora existam pertinentes críticas a este tipo de avaliação, ela é largamente utilizada em nossas escolas, até porque nossos sistemas de ensino funcionam de maneira classificatória.

3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Diversas são as técnicas e instrumentos de avaliação do rendimento dos alunos que podem ser utilizados pelos professores. Basicamente existem três técnicas, as quais podem se desdobrar numa infinidade de instrumentos. As técnicas são as seguintes: observação, autoavaliação e aplicação de testes ou provas.

3.1 A TÉCNICA DE OBSERVAÇÃO

Essa é, provavelmente, a técnica de avaliação mais utilizada nas escolas. Ocorre quando o professor observa os alunos realizando exercícios em sala, participando de trabalhos em grupo, realizando atividades de pesquisa, participando da aula, formulando questões, brincando etc.

Uma das vantagens da técnica de observação está relacionada ao ambiente de espontaneidade na qual ela ocorre, pois, tecnicamente, não transparece ser um momento de avaliação e os alunos agem sem as costumeiras pressões típicas das situações de prova. A observação é uma técnica valiosíssima, mas é necessário que o observador tome alguns cuidados para evitar conclusões precipitadas, preconceituosas ou generalizações apressadas.

Assim como nenhum caminho serve para quem não sabe aonde quer ir, ninguém consegue observar se não sabe o que quer ver. Por isso é necessário termos clareza do que queremos observar, quando e como observaremos.

Geralmente **o que** queremos observar é algo relacionado a ocorrências do cotidiano de nossas aulas: participação dos alunos nas atividades de ensino, evolução no processo de escrita ou de interpretação, dificuldades expressas e compartilhadas com o grupo, relações interpessoais, habilidade na resolução de situações-problema e um sem-número de outras situações. Mas é necessário delimitarmos, em cada situação observada, o que de fato queremos “ver” naquele momento, sob pena de construirmos uma “colcha de retalhos” que muito mais nos confundirá do que permitirá a visualização de um determinado quadro analítico.

Até aí tudo bem, mas **quando** devemos observar? Normalmente essa forma de avaliação se dá durante uma aula, durante ou ao final da execução de uma atividade, durante ou ao final de uma unidade didática. Esses momentos podem ser muito variáveis. Mas, o que não se pode perder de vista é que aquilo a “ser

visto” deve ser consonante com as metas e objetivos previstos para aquela seção didática.

Como devemos observar? Normalmente cada professor possui um grande número de turmas e, muitas vezes, turmas com um grande número de alunos. Sendo assim, não há estratégia de observação que dê conta da totalidade das turmas ou de todos os alunos das turmas de uma única vez. Por isso, devemos escalonar nossas observações, turma a turma e grupo a grupo dentro de uma mesma turma. Não é necessário que façamos anotações muito complexas, pois isso seria muito burocrático. Quanto mais simples e objetivas forem as anotações, mais fácil será fazê-las e menos complicada será a interpretação daquilo que anotamos.

3.2 A TÉCNICA DE AUTOAVALIAÇÃO

Como o próprio nome já diz, na autoavaliação o aluno expressa sua apreciação em relação ao processo pedagógico e seu resultado. Essa prática cria um ambiente mais participativo, democrático e ajuda a responsabilizar mais o educando por sua aprendizagem, pois o conscientiza de seus avanços, limites e necessidades.

Na autoavaliação o aluno deixa de ser apenas um cumpridor de tarefas e torna-se sujeito do processo. Mas para que isso ocorra é necessário que os educandos tenham clareza das metas que devem ser atingidas, individual e coletivamente, em cada etapa do processo ensino-aprendizagem, pois, como já dissemos, é impossível qualquer processo avaliativo consequente para quem não sabe quais são os objetivos previstos para cada situação de aprendizagem.

Para que a autoavaliação dê resultados, é necessário que os alunos saibam fazê-la, por isso é importante que a pratiquem frequentemente sob a orientação dos professores. Além disso, para que não haja muita dispersão, o professor deve oferecer aos alunos um roteiro de questões sobre as quais deverão se autoavaliar, que podem incluir desde o seu aproveitamento nos estudos até questões de cunho mais pessoal ou de relacionamento com os colegas e com o professor.

A autoavaliação pode ocorrer em qualquer nível do ensino, desde que seja planejada de acordo com as capacidades e potencialidades da turma em questão. Quanto mais cedo os alunos se autoavaliam, mais fácil será a sua compreensão acerca da corresponsabilidade inerente às relações pedagógicas. Muitos professores têm utilizado a autoavaliação desde a Educação Infantil, muito antes que as crianças dominem a técnica da leitura/escrita, e com resultados surpreendentes.

3.3 A TÉCNICA DE ELABORAÇÃO DE PORTFÓLIOS

O termo **portfólio** é originário do vocábulo italiano *portafoglio* e significa recipiente para guardar folhas soltas. Primeiramente a expressão foi utilizada nas artes plásticas e constituía uma seleção de trabalhos de um determinado artista. O portfólio foi logo incorporado à educação em geral e, mais recentemente, passou a ser uma poderosa ferramenta de avaliação.

O portfólio constitui-se em um conjunto de trabalhos produzidos pelos alunos durante um determinado período de tempo e logicamente organizados. Consiste numa compilação sistemática de atividades significativas realizadas pelos alunos numa determinada área de conhecimento em um intervalo de tempo razoavelmente extenso. Esse período de tempo pode ser o da duração de uma disciplina, um semestre ou ano letivo ou até diversos anos letivos subsequentes.

Para o professor espanhol Fernando Hernández, o portfólio é um:

[...] continente de diferentes classes de documentos (notas pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controle de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais etc.) que proporciona evidências do conhecimento que foi construído, das estratégias utilizadas e da disposição de quem o elabora em continuar aprendendo. (1998, p. 100).

O continente refere-se ao “lugar” onde serão armazenadas as informações que comporão o portfólio: pasta, encadernação espiral, brochura, caixa de papelão, fita magnética/DAT, CD-ROM, *home page*, *blog*, dentre tantas outras possibilidades. O conteúdo a ser armazenado vai desde relatórios ou registros de visitas, fichamentos de textos, fotos, desenhos, projetos e relatórios de pesquisa, anotações, comentários, rascunhos, até registros de heteroavaliações e autoavaliações.

3.3.1 Cuidados necessários para se trabalhar com portfólios

Crockett (apud ALVARENGA; ARAÚJO, 2006) propõe algumas sugestões para quem está prestes a iniciar um programa cuja ferramenta avaliativa seja o portfólio. Segundo ele, é necessário que o professor:

- ⇒ aprenda sobre portfólio e perceba o que representa para os estudantes elaborá-lo;
- ⇒ compreenda que existem objetivos e/ou competências a serem atingidos e que podem ser modificados ao longo do caminho;
- ⇒ decida os tipos de evidências que podem ser usadas pelos alunos como prova

ou evidência do aprendizado;

- ⇒ prepare os materiais a serem utilizados e auxilie com informações e leituras adicionais para que compreendam e elaborem adequadamente as tarefas propostas. Além disso, esclareça quais evidências básicas são importantes e quais processos e procedimentos são necessários para documentar as realizações;
- ⇒ encoraje os estudantes a refletir sobre suas habilidades, dificuldades, interesses e experiências, estimulando a criatividade;
- ⇒ seja um facilitador e saiba que construir um portfólio não é tarefa fácil. Requer perseverança e paciência;
- ⇒ ajude o aluno a refinar suas tarefas e refletir sobre elas e ainda ensine como criar portfólios especiais para projetos específicos;
- ⇒ auxilie os estudantes a entender o caminho que precisam percorrer para atingir os propósitos definidos;
- ⇒ crie oportunidades para os estudantes desenvolverem e compartilharem seus portfólios com colegas, amigos, pais e comunidade por meio de atividades e informações verbais e não verbais.

Essas dicas são muito importantes para que, na tentativa de explorarmos essa ferramenta de avaliação, não a transformemos em uma simples coleção de trabalhos ou amontoado de atividades dos alunos com pouco ou nenhum significado pedagógico.

3.3.2 Vantagens e desvantagens da utilização do portfólio

Dentre as inúmeras vantagens da utilização dos portfólios como ferramenta didático-avaliativa, citamos algumas que julgamos mais importantes:

- ⇒ A utilização de portfólios instiga a curiosidade dos alunos, pois se trata de uma ferramenta menos usual e, portanto, menos conhecida dos estudantes, representando uma novidade.
- ⇒ Ajuda a melhorar a autoestima, principalmente daqueles alunos que já sofreram frustrações com as provas tradicionais, que geram, muitas vezes, ansiedade e medo.
- ⇒ Permite ao professor uma melhor verificação da evolução do aluno tanto do ponto de vista cognitivo quanto afetivo, psicomotor etc.
- ⇒ Possibilita uma melhor integração entre os professores e seus respectivos

planejamentos, uma vez que pode envolver diversas disciplinas.

⇒ Melhora a interação entre alunos e professores, pois exigirá um diálogo constante, especialmente na escolha daquilo que deve ser arquivado.

Dentre as poucas desvantagens da utilização dos portfólios, as quais se relacionam, acima de tudo, com os hábitos já arraigados tanto nos alunos quanto nos professores, destacamos:

- Alunos acostumados às avaliações pontuais e formais encontrarão dificuldades em se inserir nesse modelo que não tem receitas prontas.
- Professores que não tenham clareza das metas a serem alcançadas e dos critérios de produção e seleção do material poderão enfrentar sérios problemas no momento de expressar sua síntese avaliativa.
- Como esse processo demanda mais tempo do que as avaliações tradicionais, talvez alguns professores tenham dificuldades em cumprir rigorosamente com o cronograma de fechamento das médias (notas) bimestrais ou semestrais.
- Corre-se o risco, como já referenciamos anteriormente, de o portfólio ser transformado numa simples “coleção de trabalhos”, sem um sentido mais claro, caso a proposta não esteja bem elaborada.

Uma boa dica para não nos “descabelarmos” durante ou ao final de um projeto que envolva o portfólio é não apostarmos nele, já de início, todas as fichas. A avaliação por portfólio não deve eliminar outras formas já consagradas de avaliação, como a observação, anteriormente discutida, ou os testes (também chamados de provas). Esses podem, inclusive, compor o portfólio ou servir de elementos adicionais no processo de avaliação.

3.4 A TÉCNICA DE APLICAÇÃO DE PROVAS

Muito já se falou sobre os testes e provas. Algumas correntes pedagógicas têm condenado esse instrumento de avaliação, mas ainda não foram encontradas estratégias de avaliação eficazes que pudessem suprimir por completo as provas. Por isso, ao invés de abolirmos as provas, talvez devêssemos ressignificá-las, fazendo delas não um simples instrumento de medida, mas uma estratégia de aprendizagem. Uma das maneiras de fazermos com que isso ocorra é tomando cuidado na elaboração e aplicação das provas. Veremos, a seguir, alguns dos tipos mais usuais de provas e alguns cuidados que devemos tomar na sua elaboração.

3.4.1 Prova oral

A prova oral foi o recurso de avaliação mais utilizado na história da educação, mas é pouco utilizada atualmente. Ela é importante para se avaliar habilidades e conhecimentos de expressão oral, por isso recomendada no ensino da língua materna e idiomas estrangeiros, para se verificar a pronúncia, a entonação, a pontuação e a fluência.

3.4.2 Prova escrita dissertativa

As questões dissertativas são aquelas que os alunos respondem com suas próprias palavras, sem repetir somente o que o professor disse ou o que está escrito no livro didático. “Cada questão deve ser formulada com clareza, mencionando uma habilidade mental que se deseja que o aluno demonstre. Por exemplo: compare, relacione, sintetize, descreva, resolva, apresente argumentos contra ou a favor etc.” Além disso, as questões devem estar relacionadas com os conteúdos que foram objeto do trabalho pedagógico e o objetivo da prova dissertativa deve ser a verificação de determinadas habilidades intelectuais, como: “raciocínio lógico, organização das ideias, clareza de expressão, originalidade, capacidade de fazer relações entre fatos, ideias e coisas, capacidade de aplicação de conhecimentos etc.” (LIBÂNEO, 2008, p. 205).

Não é demais lembrar, segundo o autor em foco, que todas as questões que comporão a prova devem fazer referência a objetivos e atividades que foram trabalhados durante as aulas. Quando durante as aulas não são empregadas metodologias adequadas para que os alunos se expressem corretamente, façam relações entre fatos, fenômenos e ideias, uma avaliação escrita dessa natureza resulta inútil.

Libâneo propõe, ainda, algumas recomendações importantes para formular e corrigir as provas escritas dissertativas:

- Fazer uma lista de conhecimentos e habilidades, de acordo com os objetivos expressos nos planejamentos, e selecionar o que será pedido na prova. Tomar cuidado com o nível de preparação dos alunos e com o tempo disponível para que os alunos respondam às questões.
- Preparar um guia de correção com as possíveis respostas que podem ser consideradas corretas para cada questão.
- Atribuir a cada questão um peso, quando desejar valorizar mais uma questão do que outra.
- Corrigir, preferencialmente, questão por questão e não prova por prova, a fim

de que as respostas possam ser comparadas entre si, tendo presente o padrão de desempenho esperado, o qual foi expresso na preparação do guia de correção.

- Quando a prova referir-se à dissertação de um só tema em que não há propriamente respostas certas e o aluno pode manifestar-se espontaneamente, é melhor ler todas as provas e classificá-las em três grupos: boas, suficientes e insuficientes. Depois disso, atribui-se, após uma leitura mais corrida, uma nota a cada uma delas.
- Deve-se ter o cuidado de ter o máximo de objetividade possível na correção das provas.

Haydt (2001) apresenta-nos algumas vantagens da questão dissertativa:

- a) Permite verificar certas habilidades intelectuais que constituem processos mentais superiores, como a capacidade reflexiva (analisar, sintetizar, aplicar conhecimentos, interpretar dados, emitir juízos de valor).
- b) Possibilita saber se o aluno é capaz de organizar suas ideias e opiniões e expressá-las por escrito.
- c) Pode ser facilmente elaborada e organizada.
- d) Reduz a probabilidade de acerto casual, frequente nas provas objetivas.

Exemplos:

1 - Compare as consequências da Primeira Revolução Industrial para os trabalhadores com os acontecimentos que vêm se dando no bojo na Terceira Revolução Técnico-Científica.
2 - Relacione a implantação da ditadura militar no Brasil (1964) com o surgimento de uma série de outros regimes de exceção na América Latina no mesmo período.
3 - Sintetize as principais ideias da teoria evolucionista.
4 - Descreva as fases da meiose.

3.4.3 Prova escrita de questões objetivas

Esse tipo de avaliação se preocupa com a extensão dos conhecimentos e habilidades. Possibilita a elaboração de um maior número de questões do que no caso das provas dissertativas. Há também uma maior facilidade na hora da correção; entretanto, exige maior esforço no momento da elaboração das questões.

Vejamos algumas dicas e exemplos para a elaboração de questões objetivas:

a) Questões de Verdadeiro e Falso

Nesse tipo de questão apresentam-se várias alternativas as quais podem ser verdadeiras ou falsas. O exemplo que segue foi extraído das questões da disciplina de História (questão 35) do vestibular 2010/2 da UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina, cuja resposta certa é a “B”:

No mês de março de 2010, atentados em Moscou e em Daguestão, na Rússia, reivindicados pelo líder separatista islâmico checheno Doku Umarov, mataram dezenas de pessoas e deixaram outras tantas feridas. Manchetes na mídia mundial, esses acontecimentos colocaram os russos em estado de choque e chamaram a atenção para a região do Cáucaso Norte (Sul da Rússia), que inclui as repúblicas de Daguestão, Chechênia e Inguchétia.

Em relação ao contexto que envolve a Rússia, analise as proposições e escreva V para verdadeira(s) e F para falsa(s).

- () Os atentados ocorridos devem ser compreendidos a partir do quadro de conflitos instaurado pelos esforços do governo russo em garantir unidade e restaurar um poder governamental efetivo sobre todo o território do país, a partir de 1991.
- () As viúvas que executaram os atentados em Moscou e em Daguestão lutavam por melhores condições de vida e, por isso, reivindicavam o retorno do comunismo à União Soviética.
- () A região do Cáucaso Norte (entre o Mar Negro e o Mar Cáspio), que reúne dezenas de etnias e também idiomas, tem sido palco de muitas guerras. Na Chechênia, inclusive, grupos extremistas tentam criar um Estado islâmico.
- () Os atentados recentes, na Rússia, remontam à própria desintegração da União Soviética, em 1991, que, por sua vez, resultou em movimentos separatistas das repúblicas da região do Cáucaso Norte.
- () Desde os tempos da União Soviética, a política externa da Rússia e as diferenças étnicas e religiosas em seu território são motivos para desentendimentos e conflitos diplomáticos, muitas vezes culminando em atentados violentos, como os ocorridos em Moscou e em Daguestão, em 2010.

Assinale a alternativa que contém a sequência correta, de cima para baixo.

- a) () F – V – V – V – V.
- b) () V – F – V – V – V.
- c) () F – F – V – V – V.
- d) () V – F – V – F – V.
- e) () V – V – V – F – F.

b) Questões de Certo e Errado

Esse modelo é muito semelhante às questões de verdadeiro e falso. Nesse tipo de questão o aluno escolhe entre duas ou mais alternativas. Cada item é uma afirmação que pode estar certa ou errada. Exemplo:

Assinale nos parênteses C (para as afirmações certas) ou E (para as afirmações erradas):

- a) A frase “tudo o que sei é que nada sei” é atribuída ao filósofo Sócrates. ()
- b) A divisão do Estado em três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) foi proposta pela primeira vez pelo pensador Aristóteles. ()
- c) Uma das mais conhecidas frases de Platão é: “conhece-te a ti mesmo”. ()
- d) Aristóteles afirmava que “o homem é um ser social e político”. ()

c) Questões de lacunas (para completar)

São questões compostas de frases incompletas, deixando-se espaços a serem preenchidos pelos alunos. Exemplos:

- 1 A abolição definitiva da escravidão no Brasil se deu com a Lei _____, promulgada no ano de _____.
- 2 A fotossíntese é o processo pelo qual a planta sintetiza compostos orgânicos a partir da presença de _____, _____ e _____. Os organismos que realizam a fotossíntese são denominados _____.
- 3 Os números ordinais são usados para assinalar uma _____ ordenada. São exemplos de números ordinais: _____, _____ etc.

d) Questões de correspondência

Elaboram-se duas listas de termos ou frases em colunas. Na coluna da esquerda aparecem conceito, nomes ou frases devidamente numerados. Na coluna da direita, diversas respostas fora de ordem, para que os alunos as numerem de acordo com a coluna da esquerda. Exemplo:

Coloque dentro dos parênteses da coluna B o número correspondente à capital do Estado que está na coluna A:

Coluna A	Coluna B
(1) Rio de Janeiro	() Goiás
(2) Goiânia	() Alagoas
(3) Vitória	() Maranhão
(4) São Luís	() Minas Gerais
(5) Porto Alegre	() Rio Grande do Sul
	() Espírito Santo
	() Rio de Janeiro
	() Pará
	() Pernambuco

FONTE: Libâneo (2008)

e) Questões de múltipla escolha

São questões compostas por uma pergunta seguida de diversas alternativas de respostas. “Há três tipos: apenas uma alternativa é correta; a resposta correta é a mais completa (nesse caso, algumas alternativas são parcialmente corretas); há mais de uma alternativa correta”. (LIBÂNEO, 2008, p. 210).

Exemplos:

Exemplo de questão que tem apenas uma alternativa correta

Ao utilizarmos um copo descartável não nos damos conta do longo caminho pelo qual passam os átomos ali existentes, antes e após esse uso. O processo se inicia com a extração do petróleo, que é levado às refinarias para separação de seus componentes. A partir da matéria-prima fornecida pela indústria petroquímica, a indústria química produz o polímero à base de estireno, que é moldado na forma de copo descartável ou de outros objetos, tais como utensílios domésticos. Depois de utilizados, os copos são descartados e jogados no lixo para serem reciclados ou depositados em aterros.

Materiais descartáveis, quando não reciclados, são muitas vezes rejeitados e depositados indiscriminadamente em ambientes naturais. Em consequência, esses materiais são mantidos na natureza por longo período de tempo. No caso de copos plásticos constituídos de polímeros à base de produtos petrolíferos, o ciclo de existência deste material passa por vários processos que envolvem:

- a) () a decomposição biológica, que ocorre em aterros sanitários, por micro-organismos que consomem plásticos com estas características apolares;
- b) () a polimerização, que é um processo artificial inventado pelo homem, com a geração de novos compostos resistentes e com maiores massas moleculares;

- c) () a decomposição química, devido à quebra de ligações das cadeias poliméricas, o que leva à geração de compostos tóxicos ocasionando problemas ambientais;
- d) () a polimerização, que produz compostos de propriedades e características bem definidas, com geração de materiais com ampla distribuição de massa molecular;
- e) () a decomposição, que é considerada uma reação química porque corresponde à união de pequenas moléculas, denominados monômeros, para a formação de oligômeros.

FONTE: Prova do ENEM/2009 (Ciências da Natureza e suas Tecnologias) cuja resposta correta é a terceira.

Exemplo de questão cuja alternativa correta é a mais completa

Assinale a alternativa correta. Os estados que compõem a Região Sul do Brasil são:

- a) () Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina.
- b) () Paraná, São Paulo e Santa Catarina.
- c) () Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Goiás.
- d) () Santa Catarina, São Paulo e Rio de Janeiro.

Exemplo de questão que contém mais de uma alternativa correta

Tendo por base as seguintes afirmações:

- I Um produtor colheu certa quantidade de maçãs e colocou-as em um cesto com capacidade máxima de 60 unidades. Se, ao contá-las em grupos de dois, três, quatro e cinco, teve restos 1, 2, 3 e 4, respectivamente, então havia 47 maçãs no cesto.
- II O erro percentual de um marcador de gasolina de um automóvel que marcava $\frac{3}{4}$ de tanque, após abastecer com 10 litros atingiu sua capacidade máxima de 50 litros, é de 6,25%.
- III Em uma plataforma submarina de petróleo constatou-se uma avaria no tubo de perfuração em local onde a pressão é de 2 atmosferas. O acesso ao local da avaria é feito por uma escada. Se a pressão aumenta 0,025 atmosferas por degrau que se desce, então, para chegarmos ao local da avaria, a partir do nível do mar devemos descer 50 degraus.
- IV Podem ser cortados exatamente 10 círculos de raio igual a 20 cm de uma chapa de compensado de 1,57 m de comprimento por 0,80 m de largura. (Considere: $\pi = 3,14$).
- V Um estudante obteve, em determinada disciplina, as seguintes notas: 3,5; 5,5;

7,0; 5,0; 6,0 e 4,5. Então a sua sétima e última nota deve ser maior ou igual a 3,5, para que sua média aritmética simples final seja maior ou igual a 5,0.

São corretas as alternativas:

- a) () II e V.
- b) () I e IV.
- c) () III e IV.
- d) () I, III e V.
- e) () II, III e IV.

FONTE: Exemplo adaptado da questão número 23 (Matemática) do vestibular 2010 da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina)

f) Questões de ordenação

São questões que apresentam uma série de dados fora de ordem, para que os alunos os ordenem na sequência correta. Exemplo:

Numere em ordem decrescente, na lista abaixo, as capitais mais populosas de estados brasileiros:

- () Fortaleza
- () Curitiba
- () Porto Alegre
- () São Paulo
- () Rio de Janeiro
- () Salvador
- () Belo Horizonte
- () Recife
- () Belém

FONTE: Libâneo (2008)

Além dessas dicas e exemplos, há muitas outras formas de se elaborar questões objetivas. Isso depende do conteúdo trabalhado e, acima de tudo, da criatividade do professor. Porém, é bom lembrarmos que tanto as provas objetivas quanto as dissertativas devem ser elaboradas em estreita relação com os métodos utilizados e os objetivos propostos para cada unidade de ensino. Além disso, o grau de dificuldade deve estar adequado ao nível de desenvolvimento e à capacidade intelectual do grupo a ser avaliado. Também é bom lembrar que as provas não podem ser os únicos instrumentos a serem utilizados para a avaliação do rendimento escolar de nossos alunos.

LEITURA COMPLEMENTAR

A leitura complementar que selecionamos para esta unidade é uma parte do artigo *A função social da escola e sua relação com a avaliação escolar e objetivos de ensino*, da educadora Cely do Socorro Costa Nunes. O texto foi publicado pela Revista Trilhas, em novembro de 2000.

A escola pública brasileira, mediante a forma como organiza seu trabalho pedagógico e estabelece seus regulamentos, ritmos e rituais, ainda está longe de produzir o sucesso escolar e de alcançar os fins educacionais assegurados constitucionalmente.

Tal assertiva parte do entendimento de que assegurar à população escolarizável o direito à educação escolar em igualdade de condições de entrada e permanência pela oferta de ensino público, gratuito e de qualidade em todos os níveis de ensino, é um desafio que se coloca ao sistema oficial de ensino, aos gestores educacionais, aos professores e à escola frente à persistência dos altos índices de crianças, jovens e adultos que têm este direito negado, cujo critério básico, ao que tudo indica, é a sua condição de classe. Dito de outra forma, é a condição de classe social dos alunos que vai determinar sua entrada ou não no sistema de ensino (eliminação propriamente dita); sua permanência por um determinado tempo (manutenção adiada); a manutenção provisória das classes populares em profissões menos nobres (eliminação adiada) e a manutenção propriamente dita das classes dominantes em profissões nobres.

Notoriamente são os alunos das camadas menos favorecidas economicamente da população brasileira que engrossam as estatísticas da repetência, da evasão e do abandono escolar, constituindo-se numa faceta do fracasso escolar. São eles, antecipadamente, excluídos do sistema de ensino, quer seja pela insuficiência de ofertas de vagas nas escolas públicas, quer seja pela qualidade do ensino duvidosa que propaga, instituindo-se uma cultura do fracasso e da exclusão escolar.

[...]

A análise da função social da escola, portanto, está intrinsecamente relacionada com o conceito de fracasso escolar, o que me indica compreender o fenômeno educacional na sua contradição, revendo e ampliando o conceito de avaliação, pois a forma como esta tem sido concebida e praticada tem contribuído para sedimentar tal fracasso.

Ao tomar como referência que a escola é uma instituição social e está em intensa relação com o contexto socioeconômico-político, traz na sua organização e estruturação do ensino, objetivos e interesses de grupos sociais economicamente diferentes. Esses interesses e objetivos que vão orientar e sustentar uma determinada prática educativa são definidos, portanto, por uma opção de classe social, às vezes não muito consciente por parte das escolas, dos professores e dos alunos.

Ao se materializarem na prática pedagógica, ocultam ou relevam as posições antagônicas com que esses grupos sociais se defrontam no interior da escola e da sociedade, uma vez que partem de exigências e necessidades diferentes, frutos de suas relações com o mundo material.

Portanto, se a prática escolar é orientada, organizada e dirigida por finalidades e objetivos, o ato de ensinar está mergulhado em explícitas (ou implícitas) opções políticas, opções teórico-metodológicas, que fazem da escola um local de confronto entre as classes privilegiadas e desprivilegiadas economicamente. Para ambas, resguardando as devidas proporções, a escola legitima e consolida a condição de classe dos que a frequentam, à medida que seus objetivos e suas práticas excluem ou mantêm determinados alunos no sistema de ensino. É a origem social do aluno que, *a priori*, determina sua entrada (ou não), o tempo de permanência e a sua saída do sistema de ensino. Freitas (1991) contribui com esta discussão quando nos esclarece que a eliminação e manutenção ocorrem tendo como fundamento básico a classe social dos envolvidos. Conclui o referido autor que as práticas de avaliação deverão ser vistas como instrumento de permanente superação da contradição entre o desempenho real do aluno e o desempenho esperado pelos objetivos, por meio de um processo de produção do conhecimento que procure incluir o aluno e não aliená-lo.

[...]

Pelo processo de avaliação em curso, na grande maioria das escolas, revestido ora por um caráter de formalidade, ora de informalidade, os alunos são medidos, rotulados, classificados conforme o grau de comparação do desempenho de certas habilidades e capacidades intelectuais, de seu comportamento e de certos valores, com os objetivos proclamados (ou escondidos) pela escola. Desta forma, a avaliação não se restringe apenas ao caráter instrucional, oficializado pelo currículo, tão bem valorizado pelos instrumentos que quantificam o rendimento escolar dos alunos. Nela estão presentes, com forte visão punitiva e/ou premiativa, os aspectos disciplinares e valorativos.

A arbitrariedade da prática da avaliação também se manifesta quando o aluno passa a ser o único elemento da comunidade escolar que deve ser avaliado, excluindo-se, dessa forma, os demais: avaliação do projeto pedagógico, do currículo, de disciplinas, de gestão, de programas, de professor. Registro ainda o fato de que as regras e os critérios do processo avaliativo nem sempre se tornam claras para os alunos. Ludke (1992) esclarece-nos que a avaliação é um grande jogo, cujas regras só são estabelecidas por uma das partes e não são devidamente relevadas à outra. Nesta ótica, instaura-se, portanto, um clima de mistério e suspense sobre o que vai ser avaliado, de que forma e quando. A ocultação das regras e dos critérios, estabelecidos por aqueles que sempre estão em posição de comando, demonstra o caráter arbitrário e a manifestação do poder que a avaliação exerce no interior das escolas.

O veredicto dessas avaliações, ao serem transformadas em notas ou conceitos, decide o destino que os alunos terão no decorrer de sua escolaridade

(e de suas vidas): excluídos (eliminação) ou mantidos (manutenção). Ao emitir juízo de valor sobre a *performance* do aluno, a escola certifica o aprendido e o não aprendido, rotula os fortes e os fracos, credencia os aptos e os não aptos, os que sabem e os que não sabem, os que serão eliminados ou mantidos no sistema de ensino, pelo menos por algum tempo.

Assumindo um poder que lhe é conferido pela sociedade de classes, que precisa colocar homens certos nos lugares certos para o desempenho de funções específicas, a avaliação entra como legitimadora dos papéis sociais a serem cumpridos pelas classes sociais. As camadas menos favorecidas da população são credenciadas ao trabalho manual, à condição de subordinação, à medida que são eliminadas do sistema de ensino antes mesmo de ingressarem nele, ou quando ingressam, pela prática da avaliação da escola. As camadas mais favorecidas economicamente da população, que pela sua condição de classe entram e permanecem na escola para consolidar seus privilégios, são credenciadas ao trabalho intelectual, à condição de comando. Bourdieu e Passeron (1992) concebem a escola como uma instituição que consegue melhor do que qualquer outra dissimular as suas verdadeiras funções sociais, o que motiva as classes dominantes a delegar-lhe cada vez mais o poder de seleção, como se ela fosse uma instância neutra. Referem-se eles que a escola possui, simultaneamente, uma função técnica – de produção e comprovação de capacidade – e uma função social – de conservação e consagração de poder e privilégios.

Neste sentido, a análise política da avaliação me induz a uma ressignificação de seu conceito, compreendendo-a como o estudo sistemático dos mecanismos de eliminação e manutenção que ocorrem no processo seletivo no interior da escola (FREITAS, 1995). Para além de elaborar instrumentos objetivos de avaliação, aferir notas e conceitos, estabelecer critérios que possam ser mensuráveis, torna-se de fundamental importância avaliar o processo de produção de conhecimento da escola como um todo.

FONTE: Adaptado de: NUNES, Cely do Socorro Costa. A função social da escola e sua relação com a avaliação escolar e objetivos de ensino. **Trilhas**, Belém, v.1, n. 2, p. 56-65, nov. de 2000.

RESUMO DO TÓPICO 3

Neste tópico você estudou que:

- São funções da avaliação: conhecer os alunos, identificar as dificuldades de aprendizagem, determinar se os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem foram ou não atingidos, aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem e promover os alunos.
- Existem basicamente quatro técnicas de avaliação do rendimento escolar: observação, autoavaliação, elaboração de portfólios e aplicação de testes ou provas.
- A técnica de observação é mais utilizada nas escolas. Ocorre quando o professor observa os alunos realizando exercícios em sala, participando de trabalhos em grupo, realizando atividades de pesquisa, participando da aula, formulando questões, brincando etc.
- Na autoavaliação o aluno expressa sua apreciação em relação ao processo pedagógico e seu resultado. Essa prática cria um ambiente mais participativo, democrático e ajuda a responsabilizar mais o educando por sua aprendizagem, pois o conscientiza de seus avanços, limites e necessidades.
- O portfólio constitui-se em um conjunto de trabalhos produzidos pelos alunos durante um determinado período de tempo e logicamente organizados. É uma compilação sistemática de atividades significativas realizadas pelos alunos numa determinada área de conhecimento em um intervalo de tempo razoavelmente extenso.
- A técnica de aplicação de provas, embora sofra pertinentes críticas, ainda nos é muito útil para conhecer o rendimento escolar de nossos alunos.
- As provas podem ser basicamente de três tipos: orais, dissertativas e objetivas.
- De acordo com a Leitura Complementar, a avaliação, da forma como é aplicada no sistema escolar brasileiro, serve como um instrumento de exclusão dos filhos da classe trabalhadora.



- 1 Escreva sobre a importância de pelo menos três das funções da avaliação propostas por Haydt.

FUNÇÕES	IMPORTÂNCIA

- 2 Como o professor deve proceder para que a técnica de observação possa auxiliá-lo na avaliação de seus educandos?
- 3 Em sua opinião, quais as vantagens pedagógicas da utilização da técnica de autoavaliação?
- 4 Escolha duas vantagens e duas desvantagens da utilização de portfólios da avaliação e disserte sobre elas.
- 5 Escolha dois dos tipos de questões objetivas exemplificadas no texto e elabore duas questões hipotéticas sobre algum conteúdo escolar que você domine.
- 6 Quais as pistas que a leitura complementar nos dá para melhor compreender o papel seletivo do sistema escolar?

METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

A partir desta unidade você será capaz de:

- refletir sobre a prática pedagógica da Educação Física Escolar;
- conhecer a história da Educação Física no Brasil;
- perceber as diferentes perspectivas da Educação Física Escolar;
- compreender a Legislação Educacional Brasileira para o ensino da Educação Física;
- refletir sobre planejamento e avaliação em Educação Física.

PLANO DE ESTUDOS

Esta unidade está dividida em quatro tópicos, sendo que em cada um deles você encontrará atividades que o(a) auxiliarão a fixar os conhecimentos estudados.

TÓPICO 1 – MÉTODOS DE ENSINO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

TÓPICO 2 – EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: CONTEÚDOS E OBJETIVOS

TÓPICO 3 – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

TÓPICO 4 – PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

MÉTODOS DE ENSINO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

1 INTRODUÇÃO

Caro(a) acadêmico(a)! Neste tópico, nossa intenção é conduzir você ao conhecimento dos diferentes métodos de ensino, instigando-o a escolher, para a sua prática, o melhor método que vai ao encontro das atuais exigências de qualidade de ensino da Educação Física Escolar no Brasil, fugindo da teorização de velhas receitas e apontando caminhos para o “como fazer”.

As Abordagens Pedagógicas da Educação Física escolar são movimentos que buscam uma mudança significativa nos estudos dos conhecimentos específicos da área da Educação Física (conteúdos, objetivos, avaliação) e, principalmente, na prática pedagógica dos professores.

2 MÉTODOS DE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Das várias maneiras de definir *método*, concordamos com Gallardo (2009, p. 42), que diz ser “[...] o caminho para se atingir um objetivo”. Mas a escolha deste caminho deverá ser feita, considerando os diversos aspectos socioeconômicos e culturais em que a comunidade escolar estiver inserida.

Estudando os diferentes métodos, pode-se pensar diversos caminhos para se atingir um objetivo comum. Caberá ao professor relacionar os conteúdos a serem tratados com os objetivos definidos e, assim, utilizar do método que melhor se adaptar ao contexto escolar e ao seu estilo de ensino.

Segundo Mosston e Ashworth (1986), *estilo de ensino* é a atitude que o professor adota para expor aos alunos os conteúdos e tarefas que serão abordados durante uma aula, ou seja, seu comportamento de ensino que se refere às diversas decisões que o educando deve tomar no processo educativo.



Ainda, neste tópico, falaremos mais sobre Muska Mosston e sua teoria sobre os “Estilos de Ensino”.

Infelizmente, ainda hoje continuam prevalecendo (no dia a dia de muitas escolas) a exercitação mecânica das atividades, não levando em conta o individualismo motor e a preocupação exclusiva com o desempenho final do aluno (GALLARDO, 2009).

Novas metodologias e conceitos vêm sendo desenvolvidos para as aulas de Educação Física escolar através de conteúdos selecionados para contemplar as necessidades dos alunos e, também, ações metodológicas participativas que os inserem no processo educacional. Também não podemos deixar de reconhecer que o sistema educacional está se esforçando na tarefa de uma reorganização geral, com incentivos à capacitação docente, construção de escolas com mais espaços e recursos, estímulo a novas experiências pedagógicas e à participação em eventos técnico-científicos. No entanto, a implementação de tais mudanças é lenta e ocorre, ainda, de maneira isolada.

Como veremos, no decorrer deste tópico, há alguns anos, a Educação Física escolar tinha a função (quase exclusiva) de oferecer atividades pré-desportivas e desportivas com a finalidade praticamente única de formar atletas, sem a preocupação maior com os conhecimentos produzidos e sua utilidade para a vida diária. Hoje em dia temos experiências significativas na área, com avanços importantes na fundamentação teórica, na seleção de conteúdos e com relação às metodologias.

Assim como Paulo Freire, Elenor Kunz, Reiner Hildebrant, Ralf Laging, Go Tani, João Batista Freire, Celi Taffarel e outros mais, que são referência de fundamentação importante para o trabalho do professor, consideramos a Educação Física escolar um componente fundamental do currículo, para o total desenvolvimento dos alunos.

3 ESTILOS DE ENSINO DE MUSKA MOSSTON

Biografia

Muska Mosston, filho único, nasceu em 5 de dezembro de 1925, em Haifa, Israel (Palestina, naquela época). Como um jovem garoto, Mosston tinha interesses inumeráveis: ele era um jogador de futebol, um violinista, um ginasta, um paraquedista, um atleta campeão de decatlo, um cavaleiro e, acima de tudo, um brincalhão encantador. Ele era o centro das atenções e adorou! Ele era incrivelmente

competente e hábil com pouco esforço. Além de sua paixão pelo violino, esporte e lazer, ele lutou para construir uma nação. Ele usava uma pulseira que dizia: Não há impossível.

FIGURA 1: MUSKA MOSSTON



FONTE: Disponível em: <<http://www.spectrumofteachingstyles.org/img/muska02.jpg>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

Ele se formou na primeira turma de formandos do Instituto Wingate, em Israel, onde recebeu honras. Depois de chegar aos Estados Unidos, ensinou Física, Geometria, Matemática, Hebraico e Educação Física.

Amava Educação Física e as oportunidades que ela oferece para o desenvolvimento físico, social, cognitivo, ético e emocional. Quando viu crianças sendo negadas da oportunidade de pensar e agir, ficou perplexo e irritado com os colegas que não puderam expandir seus pontos de vista do que a Educação Física poderia ser.

Em 1966, Mosston introduziu o espectro de estilos de ensino para o campo da Educação Física. Enquanto lutava para avançar a teoria e práticas de Educação Física, ele foi muitas vezes excluído por aqueles que se opuseram aos seus pontos de vista e de energia. Esta exclusão não o dissuadiu; ele apenas mudou suas energias para o ensino geral. Anos mais tarde, convites para apresentar sua teoria vieram de todo o mundo e trouxe Mosston de volta para o ensino da Educação Física.

Muska Mosston foi um pioneiro que descobriu um novo paradigma sobre ensino e aprendizagem. O espectro de estilos de ensino tem sido implementado em salas de aula de escolas públicas e privadas em todas as disciplinas. O espectro capacita os professores com o conhecimento fundamental para o desenvolvimento de um repertório de comportamentos profissionais que abraçam os objetivos necessários para se conectar e educar os alunos.

A Teoria

Toda a estrutura do Espectro decorre da premissa inicial de que o comportamento de ensino é uma cadeia de tomada de decisão. Cada ato deliberado de ensino é um resultado de uma decisão anterior.

As categorias possíveis de decisões que devem ser feitas (deliberadamente ou por defeito) em qualquer transação de ensino-aprendizagem são agrupadas em três conjuntos: os conjuntos de pré-impacto, impacto e pós-impacto, conforme visto a seguir:

FIGURA 2: DIVISÃO DAS CATEGORIAS DE DECISÃO



FONTE: Os autores (2023)

A anatomia, nome dado a estas fases ou conjuntos de tomada de decisões, delineia quais decisões devem ser tomadas em cada conjunto para alcançar os objetivos específicos de um estilo. Na realidade da classe, estes três conjuntos de decisões não são lineares na implementação.

Ambos, professor e aluno, podem tomar decisões em qualquer uma das categorias delineadas na anatomia. Quando a maior parte ou a totalidade das decisões em uma categoria são da responsabilidade de um tomador de decisão (por exemplo, o professor), a responsabilidade de tomada de decisão da pessoa é a "máxima", e é a outra pessoa (o aluno) no "mínimo".

Ao estabelecer quem toma as decisões, sobre o que e quando, é possível identificar a estrutura de onze tipos de abordagens de ensino-aprendizagem, bem como abordagens alternativas que ficam entre cada estilo no Espectro.

Duas capacidades de pensamento de base são refletidas no interior da estrutura do Espectro: a capacidade de reprodução e a capacidade de produção. Todos os seres humanos têm, em graus variados, a capacidade de reproduzir conhecimentos conhecidos, replicar modelos, recordar informações e habilidades práticas.

Os cinco primeiros estilos (Comando, Tarefa, Recíproca, Autocontrole e Inclusão) formam um conjunto que representa as opções de ensino que promovem a reprodução de (conhecido, passado) informações e conhecimentos existentes.

Os restantes estilos (descoberta guiada ou dirigida, convergente, divergente, individual, iniciada pelo aluno, de autoensino) formam um conjunto que representa as opções que convidam à produção (descoberta) de novos conhecimentos (novo para o aluno, o professor ou novo para a sociedade).

A linha de demarcação entre estes dois grupos é chamada de limiar de detecção. O limiar de detecção identifica os limites cognitivos de cada conjunto.

A estrutura das decisões em cada um dos tipos de estilos afeta o aluno a desenvolver de forma única através da criação de condições para experiências diversas.

Cada conjunto de decisões enfatiza objetivos distintos que os alunos possam desenvolver. Objetivos, além das expectativas de conteúdo, estão sempre relacionadas a atributos humanos ao longo dos canais físicos, sociais, emocionais, cognitivos, éticos e de desenvolvimento.

Devido à distribuição de decisões de cada estilo, cada evento de ensino oferece oportunidades para os alunos participarem e desenvolverem atributos humanos específicos ao longo de um ou mais dos canais de desenvolvimento.

Todas as características de cada estilo são intrínsecas e universais e, portanto, fundamentais para todos os eventos de ensino e aprendizagem. Todos os eventos de ensino incluem decisões.

O Espectro de estilos de ensino delinea o *modelo subjacente, mapa, ou estrutura* intrínseca ao ensino e aprendizagem, e mostra a relação de um evento de ensino para outro. Assim, cria-se uma visão cumulativa de várias opções de ensino e de uma linguagem comum para a compreensão de um evento de ensino a partir de outro. Este conhecimento profissional unificador pode levar a práticas teoricamente sólidas.

O Espectro fornece a estrutura para unificar as múltiplas ideias existentes, dispersado sobre ensino e aprendizagem, e que oferece a estrutura para o progresso válido e cumulativo.

Estilo A – Comando

O foco de aprendizagem do estilo de comando é o desempenho de precisão, estímulo-resposta, resultados imediatos. Tomada de decisão parte apenas do professor, o aluno realiza.

Estilo B – Tarefa

Ainda havendo estímulo-resposta, mas as decisões não partem unicamente do professor, o aluno pode decidir como realizar a tarefa com base nas operações cognitivas de memória.

Estilo C – Recíproco

Neste estilo é desenvolvida uma interação social que reforça o dar e receber *feedback* imediato, que é orientado por critérios específicos preparados pelos professores. O papel do professor é proporcionar a interação dos alunos. O papel dos alunos é trabalhar em uma relação de parceria, onde um executa uma tarefa enquanto o outro oferece *feedback* imediato e permanente, após trocam de papéis. Proporciona a identificação e correção de erros imediatamente.

Estilo D – Autocontrole

O foco desse estilo é desenvolver a prática independente de uma tarefa de memória. Prática a autoavaliação guiada por critérios estabelecidos pelo professor. O aluno identifica seus erros e acertos.

Estilo E – Inclusão

Oferece oportunidades para a participação constante de todos os alunos na tarefa selecionada, independentemente de seus níveis de habilidade. Os alunos podem tomar decisões de ajuste em seu nível de tarefa. Além disso, os alunos verificam o seu desempenho em relação aos critérios definidos.

Estilo F – Descoberta Guiada ou Dirigida

Desenvolve o pensamento lógico e sequencial. Neste estilo perguntas são feitas em uma série lógica e sequencial que leva o aluno a descobrir um conceito, princípio, relação ou regra de certa tarefa.

Estilo G – Convergente

Estimula a capacidade cognitiva para descobrir uma única resposta antecipada, pré-determinada para um novo e desconhecido estímulo misturando as informações conhecidas para produzir a resposta anteriormente conhecida.

Estilo H – Divergente

Cada aluno produz respostas múltiplas, para um mesmo problema, que anteriormente não eram conhecidas, expandindo os parâmetros de pensar sobre o conteúdo além do conhecido e esperado.

Estilo I – Individual

Neste estilo, o aluno tem maior independência na tomada de decisões, fundamentada nas diferenças individuais e a avaliação é feita de acordo com o desempenho de cada aluno.

Estilo J – Iniciado pelo Aluno

Neste estilo todas as decisões são tomadas pelo aluno, ele decide o que, como e quando.

Estilo K – Autoensino

Este estilo de ensino-aprendizagem não existe na escola ou sala de aula, pois não há a figura do professor. Este estilo é comandado por expectativas e desejos de tomada de decisão do indivíduo.

Nenhum destes estilos de ensino é o certo ou o errado. Segundo Mosston e Ashworth (1986), os estilos de ensino coexistem, sendo difícil exemplificar uma aplicação absoluta de um dos estilos destacados neste tópico.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Várias são as abordagens pedagógicas que norteiam a Educação Física escolar no Brasil. Azevedo e Shigunov (2001) classificam essas abordagens a partir de duas características: preditivas e não preditivas.

Preditivas: geram uma nova concepção de Educação Física, definem princípios norteadores de uma nova proposta metodológica.

Não preditivas: abordam a Educação Física sem estabelecer parâmetros, princípios norteadores e metodologias para o seu ensino.

Nos quadros a seguir, apresentamos um resumo das características das abordagens pedagógicas citadas.

QUADRO 1 - PREDITIVAS

Preditivas						
Abordagens	Aulas Abertas	Construtivista	Crítico Superadora	Aptidão Física	Desenvolvi- mentista	Educação Física Plural
Principais Autores	Hildebrandt & Laging	João Batista Freire	Coletivo de Autores	Markus V. Nahas; Dartagnam P. Guedes	Go Tani	Jocimar Daiolio
Obras e publicações	Concepções Abertas de Ensino	Educação Física de Corpo Inteiro	Metodologia do Ensino da Educação Física	Fundamentos da Aptidão Física relacionada à Saúde	Educação Física: uma Abordagem Desenvolvimentista	Educação Física Escolar uma Abordagem Cultural
Área Base	Sociologia	Psicologia	Sociologia Política	Fisiologia	Psicologia	Antropologia
Autores de Base	Hessischer Kugturminister	Jean Piaget; Michael Foucault	Saviani e Libâneo	Corbin; Bouchard	Gallahue	Marcel Mauss
Finalidades Objetivos	Construção coletiva	Construção do Conhecimento	Transformação Social	Promoção da prática e manutenção da Aptidão Física	Adaptação	Historicidade da Cultura Corporal

Temática Principal	História de vida na construção do movimento	Cultura Popular Lúdica	Cultura Corporal	Estilo de Vida Ativo	Aprendizagem Motora	Diversidade Pluralidade
Conteúdos	Conhecimento sobre as diversas possibilidades de movimento, contextualizando o sentido deles	Brincadeiras Populares, Jogo Simbólico e de Regras	Conhecimento sobre o jogo, esporte, dança, ginástica	Programas de atividades físicas: escolares; comunitários	Habilidades Básicas, Jogo, Esporte, Dança	História Cultural das formas de Ginástica, as Lutas, as Danças, os Jogos, os Esportes
Estratégia Metodológica	Temas geradores e codificação	Resgatar o conhecimento do Aluno	Reflexão e Articulação com o Projeto Político Pedagógico	Motivação e incentivo para adesão de um estilo de vida ativo	Aprendizagem do, sobre e através do Movimento	Valorização das formas de expressão da Cultura do Movimento
Avaliação	Não punitiva, Autoavaliação	Não punitiva, Autoavaliação	Avaliação baseada no fazer coletivo	Não punitiva Autoavaliação	Privilegia a Habilidade, Observação Sistematizada	Considera as diferenças individuais como essencial

FONTE: Adaptado de: Darido (1998, p. 64); Souza Júnior (1999, p. 21)

QUADRO 2 – NÃO PREDITIVAS

Não Preditivas					
Abordagens	Crítico Emancipatória	Humanista	Psicomotricista	Sistêmica	Tecnista
Principais Autores	Elenor Kunz	Vitor Marinho de Oliveira	Airton Negrine & Mauro Guiselini	Mauro Betti	Moacir B. Daiuto, José Roberto Borsari
Obras e publicações	Transformação Didático-pedagógica do Esporte	Educação Física Humanista	Aprendizagem & Desenvolvimento Infantil: Perspectivas Pedagógicas	Educação Física e Sociedade	Qualidades Físicas na E. F. e nos Desportos, Educação Física da Pré-escola à Universidade.
Área Base	Sociologia Filosofia	Sociologia e Filosofia	Psicopedagogia	Sociologia e Filosofia	Pragmatismo Norte-americano
Autores de Base	Habermas	Carl Rogers	Jean Le Boulch, Flinchum, Pangrazi et al.	Bertalanfy	James Cousilman
Finalidades Objetivos	Emancipação Crítico Pedagógica	Promoção do crescimento pessoal dos alunos	Aprendizagem através do Movimento	Transformação Social	Eficiência Técnica
Temática Principal	Cultura do Movimento	Aprendizagem Significativa e Potencial Criativo	Aprendizagem e Desenvolvimento Motor	Cultura Corporal	Esportivização
Conteúdos	Conhecimento sobre os Esportes através do sentido de movimentar-se	O jogo, o esporte, a dança, a ginástica	Vivências de Tarefas Motoras	Vivência Corporal: do Jogo, do Esporte, da Dança, da Ginástica	Atividade Física e Iniciação Esportiva
Estratégia Metodológica	Contextualização do sentido do fazer o esporte	Não direta, Aprendizagem Integral para a Vida	Estimulação das Capacidades Perceptivo Motoras	Tematização	Diretiva baseada na Prática Sistemática
Avaliação	Não punitiva Autoavaliação	Não punitiva, Autoavaliação	Observação Sistematizada	Observação Sistematizada	Mensuração da Performance Alcançada

FONTE: Adaptado de: Darido (1998, p. 64); Souza Júnior (1999, p. 21)

Consideramos que algumas dessas abordagens, sejam preditivas, ou não preditivas, mostram-se mais relevantes, visto a sua larga adoção no que diz respeito às práticas pedagógicas observadas nas aulas da maior parte dos professores de Educação Física escolar, assim como no debate existente nos locais de formação docente na área.



Uma ação pedagógica competente na área da Educação Física escolar vai significar, portanto, o resgate de sua dimensão ética. Em outros termos, dá um sentido do para que ensinar (ou aprender) esse ou aquele conteúdo, dessa ou daquela forma.

Abordagem tecnicista/tradicional

Sabemos que a tendência Tecnicista/Tradicional ainda caracteriza a prática da Educação Física na maioria das escolas, onde o conhecimento é construído, em grande parte, pelas mãos do professor, aquele que sabe. Dessa maneira, a repetição dos exercícios, uniformização dos movimentos e o adestramento do corpo parecem constituir a (quase única) preocupação metodológica mais frequente nas aulas de Educação Física.

Essa tendência faz parte de um modelo de ensino mais conservador, em que os alunos vão à escola apenas para ouvir e aprender, e os conhecimentos prévios ou espontâneos sobre seu corpo e suas vivências com relação ao movimento são desconsiderados. Suas possibilidades criativas, geradas na interação com professores e colegas, também não são levadas em conta (PEREIRA; SOUZA, 2011).

Uma aula de Educação Física que se apresente apenas como uma forma de exercitação mecânica, ou repetição de atividades sem um pensamento crítico, certamente pouco acrescentará ao aluno em seu cotidiano e tão pouco para sua vida pós-escola. A atividade desenvolvida torna-se uma ação com um fim em si mesma, ou seja, vivenciada para o momento, sem relação com as demais áreas e conhecimentos.

Esta perspectiva de Educação Física escolar tem como objetivo o desenvolvimento da aptidão física do homem, contribuindo historicamente para a defesa dos interesses das classes economicamente dominantes, mantendo a estrutura da sociedade capitalista (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Sustenta-se nos fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e, com muita ênfase, nos biológicos para educar o homem *forte e ágil*. Procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade, tornando alienado da sua condição de ser capaz de transformá-la.

Segundo Bracht (1986), esta perspectiva se sustenta na filosofia liberal, que se fundamenta no respeito às normas, hierarquia e valorização da obediência, criando um ambiente de “adestramento” do aluno.

Constata-se, então, que o objetivo desta linha de raciocínio é o de desenvolver a aptidão física, numa ideia de aquisição das habilidades específicas antes da aquisição das habilidades básicas, visando atingir o alto rendimento, sem levar em conta aspectos como: diversidade, inclusão, cooperação e autonomia.

Nesta perspectiva, o *esporte* é trabalhado como conteúdo principal, pois, de acordo com Coletivo de Autores (1992, p. 24), “[...] possibilita o exercício do alto rendimento e, por isso, as modalidades esportivas selecionadas são geralmente as mais conhecidas e que desfrutam de prestígio social [...]” usando os fundamentos desses esportes (salto, passe, drible, arremessos) como conteúdo praticamente único na Educação Física escolar.

Darido (apud PEREIRA; SOUZA, 2011, p. 35) acrescenta:

É nessa fase da história que o rendimento, a seleção dos mais habilidosos, o fim justificando os meios estão mais presentes no contexto da Educação Física na escola. Os procedimentos empregados são extremamente diretivos, o papel do professor é bastante centralizador e a prática, uma repetição mecânica dos movimentos esportivos.



Uma aula baseada em exercícios repetitivos pode levantar questionamentos sobre o significado e o alcance da Educação Física escolar, como exemplo: o que os alunos levam para sua vida ao final das aulas de Educação Física?

A partir da década de 1980, essa concepção de Educação Física passa a ser bastante criticada pelos meios acadêmicos, o que dá início a uma grande diversidade de pensamentos acerca da função da Educação Física no currículo escolar.

É bem verdade que, em alguns momentos, a crítica excessiva ao esporte de alto rendimento na escola volta-se para o outro extremo, em que são os alunos que decidem o que vão fazer na aula e a função do professor resume-se à prática do “dar a bola”, infelizmente, ainda tão presente na prática “pedagógica” de muitos professores de Educação Física.

Este modelo, então chamado de “Recreacionista”, surgiu porque o discurso acadêmico ficou muito tempo discutindo o que *não fazer* nas aulas, sem, contudo, não apresentar propostas viáveis e exequíveis para a prática (KUNZ, 1994).

Abordagem Psicomotricista

Uma das concepções que merecem destaque é a denominada Psicomotricista, que tem como seu principal expoente no Brasil o professor e teórico Jean Le Boulch, cujo método se intitula *psicocinética*.

FIGURA 2 – JEAN LE BOULCH



FONTE: Disponível em: <http://www.psicomotricitafunzionale.it/Jean_le_boulch/LeBoulch.jpg>. Acesso em: 6 jan. 2015.

Nas palavras de Le Boulch:

“A concepção de aprendizagem, na Psicocinética, permite propor uma metodologia que baseia as aprendizagens motoras em um desenvolvimento metódico das aptidões psicomotoras; seu coroamento se manifesta por uma disponibilidade corporal, a tradução objetiva do corpo operatório”.

(FONTE: Disponível em: <<http://www.cpaqv.org/epistemologia/leboulch.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2014).

Esse movimento caracteriza-se pela preocupação com a formação integral do aluno, sendo, portanto, uma vertente que supera o pensar no ser humano apenas sob a ótica de seus aspectos biológicos (PEREIRA; SOUZA, 2011, p. 36).

A psicomotricidade desconsidera a divisão do indivíduo em partes motora, afetiva e intelectual, e sim, visa facilitar a interação entre estes fatores, pois acredita que o desenvolvimento motor normal das pessoas está relacionado com estes (SOUZA; GODOY, 2005).

FIGURA 3 - CRIANÇAS BRINCANDO



FONTE: Disponível em: <<http://www.atenacursos.com.br/imagem/index/1771436/G/dmh.jpg>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

Molinari e Sens (2003) afirmam que a psicomotricidade se traduz em solidariedade profunda e original entre o pensamento e a atividade motora. E, segundo Barreto (apud MOLINARI; SENS, 2003, p. 87), “é a educação pelo movimento consciente, visando melhorar a eficiência e diminuir o gasto energético”.

Mello (1989, p. 31) coloca que “Psicomotricidade é uma ciência que tem por objetivo o estudo do homem, através de seu corpo em movimento, nas relações com seu mundo interno e externo”.

FIGURA 4 – BRINCANDO COM BALÕES



FONTE: Disponível em: <http://2.bp.blogspot.com/-T2D59e9sfNI/UVsg-3xM9YI/AAAAAAAAFV4/3pQ7q-TFK00/s1600/IMG_P4962.JPG>. Acesso em: 21 jan. 2015.

Os conteúdos relativos às funções psicomotoras no ensino da Educação Física pautado nos princípios psicomotores, segundo classificação elaborada por Mello (1989), seriam: esquema corporal, tônus postural, dissociação de movimentos, coordenações globais, motricidade fina, organização espacial e temporal, ritmo, lateralidade, equilíbrio e relaxamento (total, diferencial e segmentar).

Essa abordagem de Educação Física escolar tem a atividade lúdica como base dos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (principalmente em idade pré-escolar), seja ela com ou sem dificuldades, e responde a uma finalidade dupla: assegurar o desenvolvimento funcional, tendo em conta as possibilidades da criança, ajudar sua afetividade a se expandir e equilibrar-se por meio do intercâmbio com o ambiente humano (LE BOULCH, 2001).

A atividade lúdica engloba qualquer tipo de movimento que busca proporcionar prazer durante a realização, ou seja, divertir quem a pratica. Resumidamente, podemos destacar as seguintes características dessas atividades:

1. São brinquedos ou brincadeiras menos seguras, com uma menor quantidade de regras ou normas.
2. São atividades que têm, como principal objetivo, a realização de uma tarefa de maneira prazerosa, não seguindo, principalmente, competição, ou resultados.
3. Sempre, há uma motivação presente para alcançar os objetivos.

Desde os filósofos gregos que se utiliza esse expediente para ajudar os aprendizes. As brincadeiras e os jogos podem e devem ser utilizados como uma ferramenta importante de educação. Frequentemente, as atividades lúdicas também ajudam a memorizar fatos e favorecem em testes cognitivos.

No contexto da Educação Física, as atividades lúdicas consistem em exercícios físicos sadios e intensos. Os professores consideram que tais atividades propiciam desafogo de dificuldades emocionais e sentimentos agressivos, fortalecendo entre outras coisas a autoestima e a segurança.

Na educação infantil, as atividades lúdicas são mais empregadas no aprendizado das crianças de 0 a 5 anos de idade, com as quais elas interagem umas com as outras, desempenham papéis sociais (papai e mamãe), desenvolvem a imaginação, criatividade e capacidade motora e de raciocínio. Alguns educadores julgam necessário que as brincadeiras sejam direcionadas e possuam um objetivo claro, sob o argumento de que são importantes no desenvolvimento afetivo, motor, mental, intelectual, social, enfim no desenvolvimento integral da criança.

A brincadeira é mais do que um passatempo, ela ajuda no desenvolvimento, promovendo processos de socialização e descoberta do mundo.

FONTE: Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Atividade_l%C3%BAdica>. Acesso em: 3 jan. 2015.

Outra abordagem amplamente difundida no cotidiano da Educação Física escolar é a conhecida como desenvolvimentista. Segundo Tani et al. (1998) apud Darido (2005, p. 9), tal viés é uma tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social na aprendizagem motora e, em função dessas características, sugerir aspectos relevantes para a estruturação das aulas.



Nessa abordagem, a aula de Educação Física deve privilegiar a aprendizagem do movimento, embora outras aprendizagens paralelas possam ocorrer, pois é por meio do aprendizado de habilidades motoras que os seres humanos se adaptam aos problemas do dia a dia, ou seja, resolvendo problemas motores.

A Educação Física, na visão desenvolvimentista, evidencia as características únicas de cada aluno e fundamenta-se no princípio de que, “embora o desenvolvimento motor seja relacionado com a idade, ele não é dependente da idade” (GALLAHUE, 2001, p. 7). Diante disso, as decisões do professor referentes ao que ensinar, quando ensinar e como ensinar, baseiam-se, primeiramente, na adequação da atividade para o indivíduo, e não na adequação para um determinado grupo.



Recomendamos a leitura do livro: TANI, G.; MANOEL, E. J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988. v. 1.

O livro visa estabelecer uma fundamentação teórica para a Educação Física Escolar. Para tanto, parte de um pressuposto básico: se existe uma sequência normal nos processos de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem, isto significa que as crianças necessitam ser orientadas considerando-se estes processos, pois só assim as suas reais necessidades e expectativas serão alcançadas. Em outras palavras, este trabalho procura mostrar que, para o estabelecimento de objetivos, métodos e conteúdos de ensino apropriados, é importante considerar as necessidades que advêm do próprio processo de mudanças no comportamento motor humano ao longo da vida.



Abordagens Críticas

Diferente das abordagens abordadas até então, apresenta-se a denominada Educação Física Crítica. É uma abordagem diferente, pois ela propõe que a responsabilidade da disciplina em questão seria a de tratar dos conhecimentos relativos à “*Cultura Corporal do Movimento*”.



Para a Antropologia, cultura se refere à capacidade que só os seres humanos têm de dar significados às ações que praticam, à realidade que os cerca e aos comportamentos de animais e pessoas. É um mundo de significados, um código simbólico construído socialmente, ou seja, cultura é algo que se adquire na convivência em grupo (FREIRE, 2007).

Segundo Coletivo de Autores (1992, p. 27),

é preciso que o aluno tenha noção de historicidade da cultura corporal, que ele entenda que o homem não nasceu pulando, correndo, jogando etc. todas essas atividades corporais foram sendo construídas em determinadas épocas históricas em respostas aos estímulos, desafios ou necessidades humanas.

Elenor Kunz (1996), em sua abordagem **crítico-emancipatória**, reflete sobre a possibilidade do ensino de esportes de forma crítica e emancipada, onde o aluno, além de aprender as habilidades, técnicas e fundamentos, possa entender e questionar por que executar um movimento dessa e não de outra maneira, ou por que é melhor passar a bola ao invés de tentar o drible.

Ainda de acordo com Kunz, o ensino deve ser norteado na desmistificação da imagem negativa interiorizada pelo aluno do esporte como prática autoritária e domesticadora.

Em outra perspectiva crítica, o esporte, enquanto tema da cultura corporal, é tratado pedagogicamente na escola, de forma **crítico-superadora**, evidenciando-se o sentido e significado dos valores que indica e as normas que o regulamentam dentro de nosso contexto sócio-histórico (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Ainda de acordo com os autores, esta forma de organizar o conhecimento não desconsidera a necessidade do conhecimento e domínio de técnica e tática, no entanto não os coloca como os únicos conteúdos da aprendizagem.

Azevedo e Shigunov (2001, p. 80) completam que essa abordagem “[...] embasa-se no discurso da justiça social no contexto da sua prática. Busca levantar questões de poder, interesse e contestação, faz uma leitura dos dados da realidade

à luz da crítica social dos conteúdos” e entende o ensinar não como um ato de transferir conhecimento, mas de criar meios em que o aluno se aproprie e transforme este conhecimento de maneira crítica valorizando o contexto dos fatos e seu resgate histórico.

A aula de Educação Física escolar deve, então, servir como espaço democrático onde todos possam acessar, partilhar, produzir, reproduzir, e transformar as práticas que caracterizam a área em questão desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, cabendo ao professor a reflexão sobre a melhor forma de viabilizar um aprendizado significativo.



Vários são os autores e as abordagens defendidas e estudadas na área da Educação Física escolar. Você poderá saber mais lendo o estudo: Didática Aplicada à Educação Física. Disponível em:
<<http://www.intaead.com.br/ebooks1/livros/ed%20fisica/14.%20Didatica%20aplicada%20a%20EF.pdf>>.

É preciso que os professores valorizem o tempo e o momento em aula. Sua função é contribuir para o crescimento do repertório cultural dos alunos e criar condições para uma autonomia maior em relação aos conhecimentos abordados.

A autonomia do aluno é algo a ser buscado ao longo de todo o ensino, construindo uma de suas principais metas e preocupações. A Educação Física escolar pode contribuir muito para que essa autonomia seja alcançada.



RESUMO DO TÓPICO 1

Neste tópico, você estudou que:

- Método é um caminho para se atingir um objetivo.
- Estilo de ensino é a atitude que o comportamento de ensino que se refere às diversas decisões que o educando deve tomar no processo educativo.
- A Educação Física já teve a finalidade praticamente única de formar atletas, sem a preocupação maior com os conhecimentos produzidos e sua utilidade para a vida diária.
- Você conheceu Muska Mosston e sua teoria sobre os estilos de ensino.
- Várias são as abordagens pedagógicas que norteiam a Educação Física escolar no Brasil, as quais podem ser classificadas a partir de duas características: preditivas e não preditivas.



- 1 Defina Método.
- 2 As abordagens pedagógicas podem ser classificadas a partir de duas características: preditivas e não preditivas. Diferencie estas características.
- 3 Enumere os três conjuntos de categorias possíveis de decisões que devem ser feitas em qualquer transação de ensino-aprendizagem.
- 4 Vimos que, segundo Mosston e Ashworth (1986), cinco estilos formam um conjunto que representa as opções de ensino que promovem a reprodução de informações e conhecimentos existentes. Quais são?
- 5 Elenor Kunz defende qual tipo de abordagem pedagógica de ensino em Educação Física?

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: CONTEÚDOS E OBJETIVOS

1 INTRODUÇÃO

Como já vimos no tópico anterior, a Educação Física escolar está repleta de diferentes abordagens pedagógicas e que a linha Tecnicista/Tradicional ainda impera em muitas escolas brasileiras, mas um olhar crítico vem mudando esta situação e a cultura corporal do movimento vem, cada vez mais, ganhando espaço nas aulas de Educação Física escolar.

Neste tópico abordaremos a Educação Física e sua atuação no contexto escolar, os desafios e as conquistas dos professores desta área, por muitas vezes questionada de sua validade na formação e desenvolvimento dos alunos, indicando os objetivos e conteúdos que norteiam o processo de ensino-aprendizagem.

2 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A Educação Física, ao longo de sua história escolar, vem sofrendo influências do período histórico que passava, as quais refletem em seus conteúdos e práticas pedagógicas. Há muito era vista pela sociedade como uma aula sem importância pedagógica, onde o aluno estava presente para brincar, jogar e não para estudar.

O termo Educação Física era relacionado com a prática de exercícios físicos com um fim em si mesmos, ou seja, a atividade servia para fortalecer, dar flexibilidade, chutar, arremessar etc. Assim, a Educação Física reduzia-se ao biologicismo, não trazendo um sentido de sua relação com a escola, e sim com centros de treinamento, academias e “escolinhas” de esportes.

Ao final do período da Ditadura Militar no Brasil, no início dos anos de 1980, lentas, mas significativas mudanças na Educação Física vêm ocorrendo, alterando a visão de que só se trabalha com esporte como conteúdo, incorporando novas manifestações corporais como a ginástica, dança e as lutas.

A partir de 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Física deixa a ideia de área de atividade para ser um componente curricular obrigatório, sendo ressaltada como área de conhecimento com conteúdos sistematizados que devem estar presentes no contexto escolar.

Entretanto, mudanças em Lei e reconhecimento como área de conhecimento não servem de nada se os cursos de formação inicial e a atuação dos profissionais da área não tiverem avanços significativos para que a Educação Física escolar receba o devido valor.

No que diz respeito a isso, Freire (2003, p. 35) provoca: “Se a Educação Física pretende ser uma disciplina escolar com status semelhante ao adquirido pelas demais, precisa dizer a que veio, o que ensina. Enquanto ‘engasgar’, cada vez que for questionada sobre o que pode ensinar, será uma disciplina marginal”.

A disciplina Educação Física está presente na escola há muito tempo e, mais do que se caracterizar como disciplina escolar nas políticas educacionais, é necessário que ela se caracterize como disciplina escolar nas instituições de ensino, mostrando sua representatividade e importância na formação do educando no cotidiano durante todo o período escolar.

Essa legitimização da Educação Física na escola está mais do que nunca nas mãos dos professores, que, com a ação docente diária, devem afirmar cada dia mais a Educação Física como disciplina necessária e indispensável, não mais por ser obrigatória, mas sim, por ser a única disciplina que estuda, no âmbito escolar, o sujeito que se movimenta e as diversas práticas corporais que ele possa se expressar e se comunicar com os outros.

Como nos lembra Bracht (1992, p. 37),

Legitimar a Educação Física significa, então, apresentar argumentos plausíveis para sua permanência ou inclusão no currículo escolar, apelando exclusivamente para a força dos argumentos, declinando do argumento da força (que é o que acontece quando um regime autoritário “legaliza” alguma prática social).

Portanto, ao ensinar os conteúdos da Educação Física, o professor deve promover estratégias que contribuam para que o educando se compreenda enquanto sujeito atuante na sociedade por meio de seu movimento. Movimento esse que é constitutivo do sujeito e intencional, feito por nós, humanos, a todo instante.

3 CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO

Em virtude da fragilidade de seus recursos biológicos, os seres humanos tiveram que buscar estratégias para suprir suas deficiências. Dessa maneira foram criadas e desenvolvidas possibilidades que pudessem tornar seus movimentos mais eficazes com relação à caça, à pesca, à agricultura, ao domínio de novos espaços físicos, por razões religiosas ou lúdicas (DARIDO, 2005).

Neste meio tempo, foi originada uma série de conhecimentos e representações que se transformaram, ao longo do tempo, tendo revistas as suas intencionalidades e formas de expressão, constituindo o que se denomina de Cultura Corporal de Movimento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000, p. 28) entendem a Educação Física como área de conhecimento da Cultura Corporal de Movimento e a Educação Física escolar como um componente curricular que introduz e integra os alunos nessa cultura, formando cidadãos críticos.

A Educação Física, na atualidade, contempla inúmeros conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento, sejam eles com finalidade de lazer, expressão de sentimentos e, também, como possibilidades de promoção de saúde.

O aprendizado deve ir além do simples saber fazer, ou seja, o aluno deve ultrapassar o saber técnico, sendo capaz de discutir regras e estratégias e discutir criticamente, assim como analisar determinada manifestação da cultura corporal, dando significado a ela.

Portanto, é tarefa da Educação Física escolar garantir o acesso dos alunos às práticas da Cultura Corporal de Movimento, contribuir para a construção de um estilo pessoal de exercê-la e oferecer instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente.

Sabe-se que as atividades físicas e esportivas, atualmente, são fenômenos de proporções mundiais, utilizadas por todas as camadas sociais nas mais diversas faixas etárias, bem como se pode afirmar que as atividades físicas sempre tiveram, no imaginário da sociedade, um valor positivo em relação à saúde e à obtenção de “qualidade de vida”.

Com isso, vê-se que a Educação Física escolar, enquanto componente curricular, vem buscando uma prática corporal que possibilite ao indivíduo ser educado para a vida (FREIRE, 2003), descobrindo muitas possibilidades de se expressar, corporalmente, de forma crítica no mundo dessa mídia corporal, que vem aprisionando os corpos em estereótipos cruéis.

O corpo, nas últimas décadas, tem causado um grande poder de sedução e os profissionais de Educação Física, atuantes como interventores sobre os corpos, devem ter a consciência de entendê-los, por meio de seus sinais sociais, onde vêm gravado o cotidiano de sua cultura.

Como dito anteriormente, a Educação Física no Brasil, desde seus primórdios, compreendeu o corpo e suas expressões por meio da concepção biológica. Assim, a pedagogia visava ao desenvolvimento do físico, como se todos os seres humanos fossem constituídos da mesma forma, não levando em consideração a realidade social das pessoas, utilizando-se de atitudes e movimentos irrelevantes para determinadas culturas.

A Educação Física não deve organizar programas que compreendam os indivíduos como seres divididos em corpo e mente, pois não pode haver uma educação corporal sem a participação do intelecto, assim como não se pode compreender a educação intelectual sem a participação corporal.

O corpo, por meio de seus movimentos, poderá expressar seus traços culturais e, ao mesmo tempo, entender que ele não está só no universo e, por isso, necessita tomar conhecimento da existência de outras culturas, para que possa conviver em harmonia com o meio (MORIN, 2003).

Não negamos a validade das concepções biologicistas, visto que são úteis para a compreensão de como funciona o corpo humano e de como ele aprende as habilidades motoras. No entanto, tais conhecimentos não nos ajudam a perceber *para que* a criança aprende. Mais importante do que realizar ações é a compreensão que o aluno tem sobre elas.

A criança deve aprender a viver em sociedade e para isso é necessário que ela internalize os elementos da cultura corporal que são relevantes para seu grupo social, como também as normas de convívio presentes nos diferentes grupos sociais dos quais participa.

Neste sentido, a Educação Física escolar tem valor inestimável ao oferecer à criança a oportunidade de vivenciar diferentes formas de organização, a criação de normas para a realização de tarefas ou atividades e a descoberta de formas cooperativas e participativas de ação, possibilitando a transformação da criança e de seu meio.

4 OBJETIVOS

Para fazermos um planejamento, existe a necessidade de se determinar, além dos objetivos gerais, os objetivos específicos para cada atividade, e os objetivos imediatos para cada aula. Pode-se assim determinar qual a estratégia a ser empregada para que se obtenham melhores resultados.

Especificar os objetivos que se deseja que os alunos alcancem. Recomenda-se que, dia a dia, os objetivos de ensino da Educação Física sejam formulados e enunciados em função de resultados da aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, quando o professor pretende ministrar um bom curso de Educação Física, ele deve, antes de tudo, certificar-se de que os comportamentos que deseja que seus alunos adquiram ou modifiquem estejam claramente definidos em termos dos resultados pretendidos, e que o enunciado destes objetivos não leve a cometer enganos, seja pela sua imprecisão ou incerteza, seja por sua generalização.

Um objetivo bem cuidado e enunciado, em função dos alunos, logo

revela a preocupação do professor com os resultados a serem alcançados com a aprendizagem.

Este fato não ocorre, entretanto, quando o professor, inadvertidamente, centraliza mais a sua atenção na atividade de ensino em detrimento dos resultados desejados, isto quando da formulação e enunciado de objetivos.

Numa segunda etapa, deve o professor efetuar uma sondagem que revelará se o aluno já possui o comportamento que o professor pretende ensinar. Neste caso os objetivos propostos poderiam ser substituídos por outros de maior conotação ou novos, economizando mais tempo.

- Objetivos Gerais referem-se ao desenvolvimento geral da criança, não só relacionados à atividade física, mas também em seu desenvolvimento cognitivo.
- Objetivos Específicos são os que caracterizam o produto da aprendizagem de determinada disciplina ou prática educativa.

Depois de definir os objetivos e de selecionar os conteúdos, seria necessário escolher os procedimentos didáticos mais apropriados a conduzirem os educandos a observarem os objetivos propostos.

Os objetivos do ensino da Educação Física constituem os resultados previstos e desejados e servem para nortear o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Objetivos são os comportamentos que os alunos deverão demonstrar ao longo do processo ensino-aprendizagem.

Quando o aluno incorpora uma experiência de aprendizagem, modifica seu comportamento e passa a agir diferente daquele que não foi submetido ao processo ou que não obteve o mesmo êxito.

Qualquer especialista em Educação Física pode analisar o trabalho de um curso, mesmo que ministrado por outro, se os objetivos de ensino estiverem bem formulados. Da mesma forma, o próprio educando pode acompanhar a evolução de seu desempenho no referido curso.

5 CONTEÚDOS

O professor deverá selecionar os conteúdos em função dos objetivos formulados. Os conteúdos constituem, em última análise, o teor do ensino da Educação Física e são vistos hoje em dia como os meios para atingir os objetivos propostos. Poder-se-ia dizer, desta forma, que os conteúdos são os ativos e que, por sua vez selecionados, programados e dosados, tornam possível a aprendizagem.

Como vimos no tópico anterior, na didática tradicional de Educação Física, o conteúdo era considerado como um valor absoluto e autônomo, ao qual os educandos deviam conformar-se, executando-o integralmente, sem ao menos terem a possibilidade de introduzir uma nota pessoal. Por esse fato, os alunos detestavam as aulas de Educação Física nas escolas tradicionais. A rebeldia instintiva dos alunos ensinava o quanto estavam errados nossos predecessores.

A didática moderna de Educação Física propõe, entretanto, novos rumos a seguir. O reexame e a renovação surgiram em nossas especialidades com bastante atraso, presos aos pensamentos predominantes no século passado.

Assim, de conteúdos exclusivamente baseados na biologia, com objetivos especialmente analíticos e segmentários, onde o estático predominava sobre o dinâmico, dentro do mais absoluto racionalismo, passamos a selecionar conteúdos que objetivem uma formação global e não exclusivamente física, que atendem aos interesses e às necessidades do educando, que valorizem os aspectos dinâmicos e rítmicos, utilizando-se de formas mais livres, totais e espontâneas.

Por isso, os objetivos da Educação Física, quando elaborados em termos comportamentais, como resultado de aprendizagem, tomam-se excelentes guias para a seleção e organização dos conteúdos pelo professor.

RESUMO DO TÓPICO 2

Neste tópico você estudou que:

- A Educação Física, ao longo de sua história escolar, vem sofrendo influências do período histórico que passava, as quais se refletem em seus conteúdos e práticas pedagógicas.
- Educação Física deixou a ideia de área de atividade para ser um componente curricular obrigatório.
- Ao ensinar os conteúdos da Educação Física, o professor deve promover estratégias que contribuam para que o educando se compreenda enquanto sujeito atuante na sociedade por meio de seu movimento.
- A Educação Física, na atualidade, contempla inúmeros conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento, sejam eles com finalidade de lazer, expressão de sentimentos e, também, como possibilidades de promoção de saúde.
- Os objetivos da Educação Física, quando elaborados em termos comportamentais, como resultado de aprendizagem, tomam-se excelentes guias para a seleção e organização dos conteúdos pelo professor.

AUTOATIVIDADE



- 1 A partir de qual momento histórico foram incorporadas novas manifestações corporais na Educação Física escolar, alterando a visão de que só se trabalha com esporte como conteúdo?
- 2 Diferencie objetivos gerais de específicos.
- 3 Os conteúdos deverão ser selecionados em função de quê?
- 4 A Educação Física no Brasil, desde seus primórdios, compreendeu o corpo e suas expressões por meio de qual concepção?

ESTUDO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E SUA APLICAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

1 INTRODUÇÃO

Neste tópico, abordaremos uma temática de extrema relevância dentro dos padrões esperados para o trabalho de um profissional dessa área no ambiente escolar.

“A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7), garantindo que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento sejam assegurados, em consonância com o estabelecido pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

Caro acadêmico, como você pode perceber no parágrafo supracitado, desde o ano de 2018, a BNCC se caracteriza como a norma que rege tudo o que diz respeito à Educação Básica no Brasil, ou seja, ela determina os rumos que a educação deverá seguir em todas as escolas do país em nível básico, independentemente de serem públicas ou privadas.

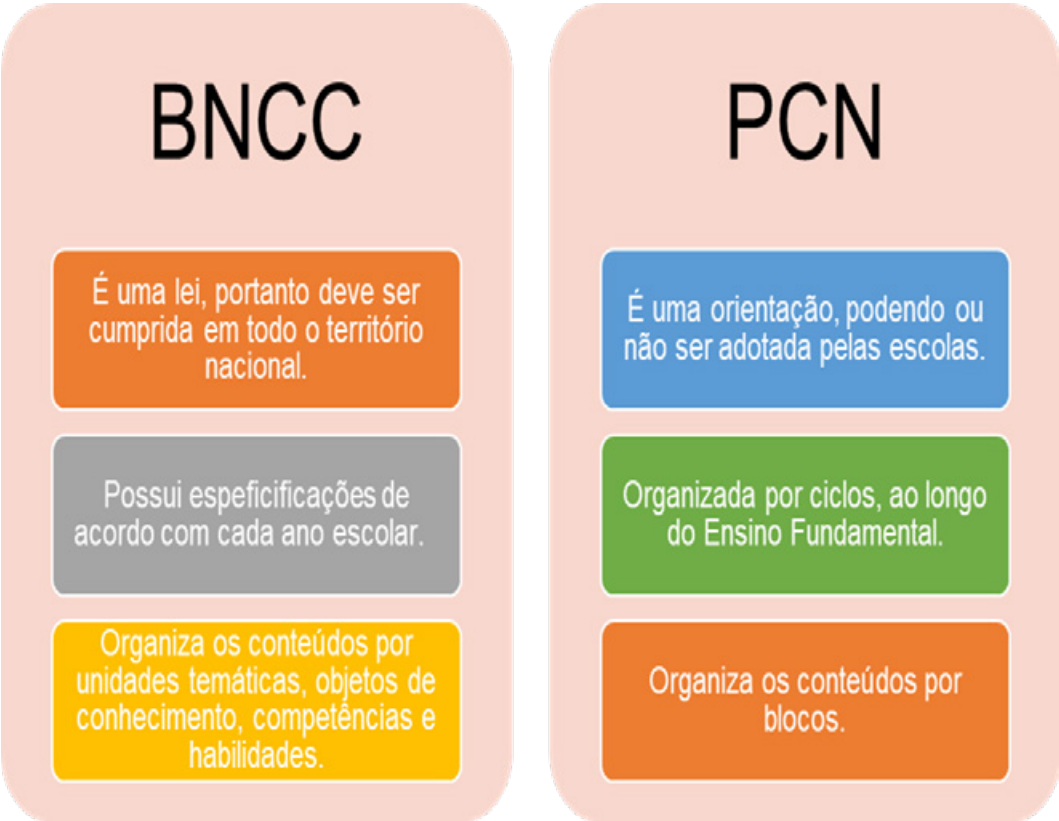
Vem com a gente acompanhar essas mudanças e o rumo que se vislumbra para a educação brasileira!

2 BNCC E ENSINO FUNDAMENTAL

Vale lembrar que, antes da publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tínhamos, como um dos documentos mais importantes no cenário educacional brasileiro, os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), que apresentavam um caráter normativo relacionado a diversas possibilidades de boas práticas direcionadas ao trabalho docente em sala de aula em todo o território nacional. Tais indicações não possuíam caráter legal, portanto, como a própria denominação expõe, são *parâmetros*, sugestões e indicações, tanto no que se refere aos conteúdos quanto aos objetivos e metodologias a serem adotados no ambiente escolar. Esse documento é organizado em diferentes blocos de conteúdo e em diferentes volumes, de acordo com a disciplina.

Como diferenças fundantes entre os PCN e a BNCC, podemos relatar as seguintes:

FIGURA 6 – DIFERENÇAS BNCC X PCN



FONTE: Os autores (2023)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma referência nacional para a elaboração dos currículos dos sistemas educacionais, redes escolares, estados, Distrito Federal e municípios, assim como para as propostas pedagógicas das instituições escolares. A BNCC faz parte da Política Nacional da Educação Básica e tem, como objetivo, contribuir para a harmonização de outras políticas e ações, tanto em nível federal, estadual e municipal, relacionadas à formação de professores, avaliação, desenvolvimento de conteúdos educacionais e critérios para a disponibilidade de infraestrutura adequada para a plena realização do ensino.

A respeito da organização, é correto afirmar que, “ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar, aos estudantes, o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 6).

Sob essa perspectiva das competências, confira, a seguir, as competências gerais da Educação Básica determinadas pela BNCC:

QUADRO 3 – DEZ COMPETÊNCIAS GERAIS A SEREM DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA, SEGUNDO A BNCC

1	Reconhecer e utilizar os conhecimentos construídos historicamente sobre os mundos físico, social, cultural e digital, a fim de compreender e explicar a realidade, continuar aprendendo e contribuir para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2	Cultivar a curiosidade intelectual e adotar uma abordagem científica, envolvendo investigação, reflexão, análise crítica, imaginação e criatividade, para explorar causas, formular e testar hipóteses, resolver problemas e criar soluções (inclusivas tecnológicas) com base nos conhecimentos de diferentes áreas.
3	Valorizar e apreciar as diversas manifestações artísticas e culturais, desde as locais até as globais; e participar de práticas comemorativas de produção artístico-cultural.
4	Utilizando diferentes formas de linguagem - verbal (oral ou escrita), corporal, visual, sonora e digital - e os conhecimentos das linguagens artísticas, matemáticas e científicas para se expressar, compartilhar informações, experiências, ideias e emoções em diferentes contextos, gerando significado que leve ao entendimento mútuo.
5	Compreender, usar e criar Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), a fim de se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimento, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria em suas vidas pessoal e coletiva.
6	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, adquirindo conhecimentos e experiências que conseguiram compreender as relações presentes no mundo do trabalho e fazer escolhas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7	Argumentar com base em fatos, dados e informações ansiosos para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões coletivas que respeitam e promovem os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável nos níveis local, regional e global, adotando uma postura ética em relação ao autocuidado, aos outros e ao planeta.
8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar das saúdes física e emocional, reconhecendo-se na diversidade humana e compreendendo suas próprias emoções e as dos outros, desenvolvendo autocrítica e habilidades para lidar com elas.
9	Praticar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, respeitando a si mesmo e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e grupos sociais, seus conhecimentos, identidades, culturas e potencialidades, sem nenhum tipo de preconceito.
10	Agir de forma autônoma, responsável, flexível, resiliente e determinada, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, autônomos e solidários, tanto em nível pessoal quanto coletivo.

Fonte: Adaptado de Brasil (2018)'



Acadêmico, para saber mais, você pode acessar a BNCC de forma virtual, através do site do Ministério da Educação, em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Ainda, se preferir, clique aqui e baixe o documento na íntegra: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EL_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

Como fundamentos pedagógicos da BNCC, podemos enumerar duas importantes situações. A respeito delas, falaremos logo, na sequência deste livro didático.

1. Foco no desenvolvimento de competências

O conceito de competência, adotado pela BNCC, tem sido um elemento central nas discussões pedagógicas e sociais ao longo das últimas décadas, e a relevância dele pode ser identificada no texto da LDB, especialmente, ao abordar as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35).

Ao eleger essa abordagem, a BNCC enfatiza que as decisões pedagógicas devem estar direcionadas para o desenvolvimento de competências. Ao indicar, claramente, o que os alunos devem "saber" (abrangendo conhecimentos, habilidades, atitudes e valores), e, principalmente, o que devem "saber fazer" (envolvendo a aplicação desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para enfrentar demandas complexas da vida cotidiana; exercer, plenamente, a cidadania; e se preparar para o mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para fortalecer ações que garantam a aquisição das aprendizagens essenciais definidas na BNCC.

2. Compromisso com a educação integral

A sociedade contemporânea demanda uma abordagem inovadora e inclusiva em relação a questões fundamentais do processo educativo: o que deve ser aprendido, qual o propósito da aprendizagem, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o progresso. Nesse contexto, a BNCC declara, explicitamente, o compromisso dela com a educação integral. Reconhece, portanto, que a Educação Básica deve buscar a formação e o desenvolvimento humano de forma abrangente, levando em conta a complexidade e a natureza não linear desse desenvolvimento, superando visões simplistas que favorecem, apenas, a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.

Isso implica em adotar uma visão plural, singular e abrangente da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, considerando-os como sujeitos de aprendizagem, e promovendo uma educação que os acolha, reconheça e promova o pleno desenvolvimento deles, respeitando singularidades e diversidades. Além

disso, a escola, como ambiente de aprendizagem e democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coerente de não discriminação, ausência de preconceitos e respeito às diferenças e diversidades.

A respeito dos ideais de igualdade, diversidade e equidade vislumbrados pela BNCC, podemos afirmar que essa lei desempenha um papel crucial na busca por tais direitos sociais do povo brasileiro, pois delineia como aprendizes essenciais, que todos os estudantes devem adquirir, garantindo, assim, a igualdade educacional na qualidade das particularidades individuais, devem ser atendidos. Essa igualdade, também, deve se aplicar às oportunidades de acesso e permanência na Educação Básica, uma vez que o direito à aprendizagem não pode ser efetivado sem elas.

Ao longo da história do Brasil, as desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao desempenho delas foram naturalizadas. É, amplamente, reconhecido o abismo entre diferentes grupos de estudantes em termos de raça, gênero e condição socioeconômica de famílias.

Diante desse panorama, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento anual das instituições escolares e as rotinas e eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superar essas desigualdades. Para isso, os sistemas de ensino, as redes escolares e as instituições devem se planejar com um foco claro na equidade, reconhecendo que as necessidades dos estudantes são diversas.

Acadêmico, para finalizar a questão geral que situa a BNCC no Ensino Fundamental, abordaremos a importância do currículo nesse contexto de vislumbre a mudanças e melhorias no processo de educação no Brasil.

A respeito disso, a BNCC e os currículos se alinham na convergência de princípios e valores que, como mencionado na íntegra da BNCC, orientam a LDB e as DCN. Dessa forma, reconhecem que a educação possui um compromisso com a formação e o desenvolvimento abrangente do ser humano, contemplando as dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

A seguir, acadêmico, perceba as oito ações sugeridas pela BNCC, em Brasil (2018), para promover os objetivos supracitados:

- É importante contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, buscando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, levando em consideração a realidade local e o momento em que as aprendizagens estão inseridas.
- É necessário tomar decisões de formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares, a fim de adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas na gestão do ensino e da aprendizagem.

- É necessário selecionar e aplicar diferentes metodologias e estratégias didático-pedagógicas, adaptando-se a ritmos e incorporando conteúdos complementares, quando necessário, a fim de atender às necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias, suas culturas de origem, suas comunidades e seus grupos de convívio social.
- É fundamental conceber e implementar situações e procedimentos que motivem e envolvam os alunos nas aprendizagens.
- Deve-se construir, além de aplicar procedimentos de avaliação formativa, levando em consideração os contextos e as condições de aprendizagem, utilizando esses registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos.
- É importante selecionar, além de produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensino-aprendizagem.
- É essencial criar, além de disponibilizar materiais de orientação para os professores. Ainda, manter processos contínuos de formação docente que permitam aprimorar, constantemente, os processos de ensino-aprendizagem.
- É necessário manter processos de aprendizagem contínua em relação às gestões pedagógica e curricular para os demais educadores, tanto nas escolas quanto nos sistemas de ensino.

Acadêmico, finalizamos esta etapa introdutória da BNCC, trazendo as leis e decretos que a sustentam dentro do contexto relatado neste livro didático. Lembrando que, para conferir o documento na íntegra, você pode acessar as *Gio Dicas* que estão nas páginas anteriores.

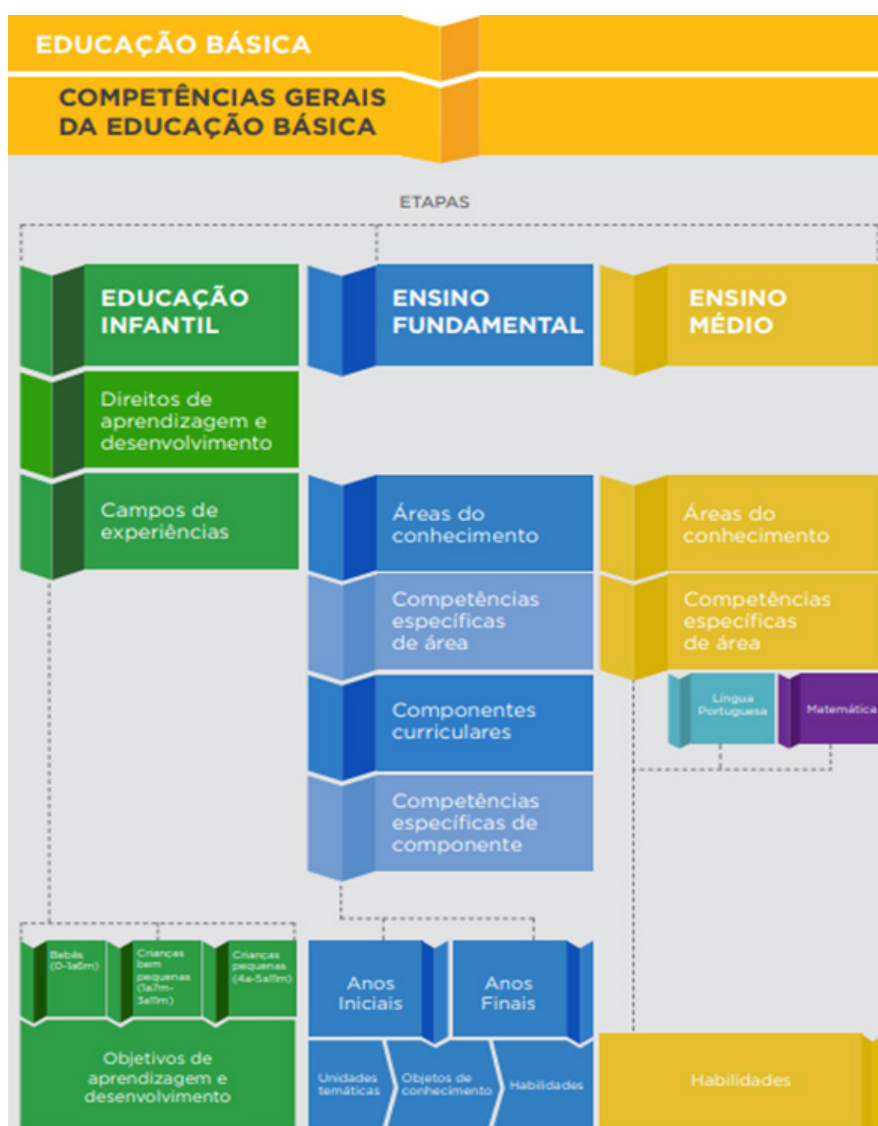
Assim, é responsabilidade, dos sistemas e redes de ensino, assim como das escolas, dentro das esferas de autonomia e competência, incorporar, aos currículos e propostas pedagógicas, a inclusão de temas contemporâneos que impactam a vida humana em níveis local, regional e global, preferencialmente, de maneira transversal e integradora. Dentre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educações alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e culturas afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vidas familiar e social, educação para o consumo, educações financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023). Na BNCC, essas temáticas são abordadas por meio de habilidades nos componentes curriculares, sendo responsabilidade dos sistemas de ensino e escolas, de acordo com as especificidades deles, trabalhá-las de forma contextualizada.

2.1 ESTRUTURA DA BNCC

Acadêmico, na sequência, abordaremos, de forma resumida, a estrutura da BNCC, visto que o foco será a relação desta com a disciplina de Educação Física, que apresentaremos adiante, neste livro didático.

De acordo com os princípios pedagógicos apresentados na introdução deste documento, a BNCC é organizada de forma a detalhar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como uma manifestação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes, distribuídas da seguinte forma:

FIGURA 7 – ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL GERAL DA BNCC EM ETAPAS



FONTE: Brasil (2018, p. 24)

Conforme exposto, é possível perceber a organização da BNCC por etapas de ensino. Dessa forma, as orientações são direcionadas aos professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, separadamente, para que, dessa forma, seja possível, aos educadores, planejarem, da melhor forma possível, tanto os objetivos quanto as metodologias que serão adotadas, com o intuito de atingi-los.

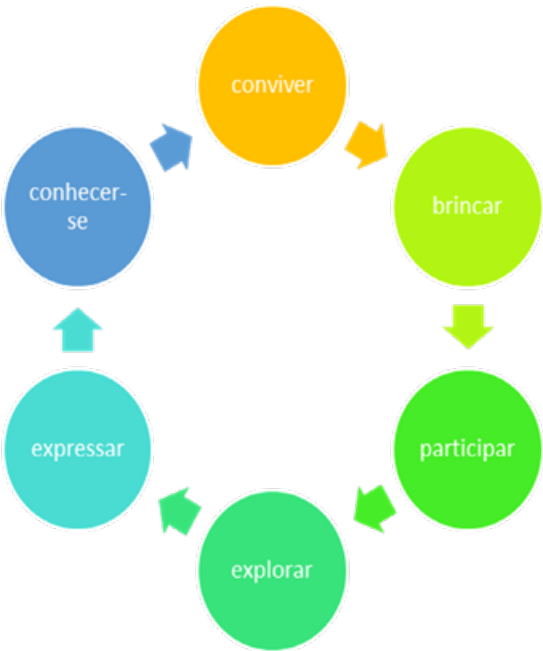
A seguir, apresentaremos, de forma resumida, o que se espera desenvolver em termos de habilidades e atitudes em cada uma das etapas referidas anteriormente.

Vem com a gente!

2.1.1 A BNCC na Educação Infantil

Separam-se as orientações de acordo com os direitos de aprendizagem e os campos de experiência. Assim, temos, como direitos fundamentais que devem ser providos pela escola entre as crianças entre 0 e 5 anos de idade, previstos pela BNCC:

FIGURA 8 – COMPONENTES DO EIXO ESTRUTURANTE DA BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERAÇÕES E BRINCADEIRA



FONTE: Adaptada de Brasil (2018)

Com relação aos campos de experiência, a Base Nacional Comum Curricular identifica campos de experiência nos quais a educação pode se desdobrar, com metas de aprendizagem correspondentes às idades dos alunos. Esses arranjos curriculares refletem as experiências e conhecimentos concretos da vida das crianças, incluindo:

- o eu, o outro e o nós;
- corpo, gestos e movimentos;
- traços, sons, cores e formas;
- escuta, fala, pensamento e imaginação;
- espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

2.1.2 A BNCC no Ensino Fundamental

Este estágio abrange tanto os anos iniciais (1º ao 5º ano) quanto os anos finais (6º ao 9º ano) da Educação Básica. Nele, são atendidas crianças com idades entre 6 e catorze anos. A estrutura curricular é composta por cinco áreas do conhecimento, que são:

- Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa);
- Matemática;
- Ciências da Natureza;
- Ciências Humanas (História e Geografia);
- Ensino Religioso.

Cada área do conhecimento possui competências específicas a serem abordadas. Da mesma forma, os componentes curriculares (disciplinas), dentro dessas áreas, também, possuem habilidades estabelecidas a serem desenvolvidas.



Atenção, acadêmico! Nas áreas que englobam mais de um componente curricular, como Linguagens e Ciências Humanas, também, são estabelecidas competências específicas para cada componente (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Língua Inglesa, Geografia e História) a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo desta etapa de ensino.

2.1.3 A BNCC no Ensino Médio

Esta etapa, que inclui alunos adolescentes, a partir dos quinze anos de idade, compreende do 1º ao 3º ano e é organizada em quatro áreas do conhecimento:

- Linguagens e suas Tecnologias (Artes, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa);
- Matemática e suas Tecnologias (Matemática);
- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia);
- Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química).

Acadêmico, você sabia que o Ensino Médio recebe muitas críticas?

A chamada *Reforma do Ensino Médio* é uma medida do Governo Federal que, segundo o documento, visa à melhora do Ensino Médio em todo o país. Essa Reforma está organizada, mantendo, como base, os componentes curriculares previstos na Base Nacional Comum Curricular, uma vez que a BNCC possui poder de Lei e, portanto, deve ser seguido em todas as fases do Ensino Fundamental no país.

Com relação a essa Reforma, é possível dizer que foi instituída através da Lei nº 13.415/2017, modificando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, resultando em uma alteração na estrutura do Ensino Médio. Essa alteração consistiu em aumentar o tempo mínimo de permanência dos estudantes na escola, de 800 para 1.000 horas anuais (até 2022). Além disso, a Lei estabeleceu uma nova organização curricular, mais flexível, que inclui a implementação da BNCC e a oferta de diversas opções de escolha aos estudantes, denominadas de itinerários formativos. Esses itinerários formativos enfatizam as áreas de conhecimento e as formações técnica e profissional. O objetivo dessa mudança é assegurar uma educação de qualidade para todos os jovens brasileiros, além de aproximar as escolas da realidade dos estudantes atualmente, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

Na prática, porém, as críticas a essa Reforma se dão por diversos motivos. Aqui, listamos, apenas, alguns, porém, você pode e deve pesquisar mais a respeito, ok?! Dessa forma, exercitando sua autonomia como acadêmico e seu senso crítico.

Como primeira crítica à implementação da Reforma do Ensino Médio (EM), apresentamos o fato de ela ter sido instituída sem o devido debate público e, portanto, sem uma discussão acerca da realidade e das dificuldades que, facilmente, seriam previstas já na teoria, ou seja, alguns dos problemas que, hoje, estão ocorrendo na implementação prática da Reforma do Ensino Médio poderiam ter sido evitados ao ser ouvida a comunidade escolar.

O segundo fator que gera desconforto é a extinção de algumas disciplinas, como Filosofia e Sociologia; e a redução da carga horária de outras, como é o caso da nossa Educação Física, dentro dos componentes curriculares obrigatórios, dentro do contexto do novo EM. Existe, é claro, a possibilidade de o aluno escolher, dentro dos componentes eletivos, algum relacionado ao componente formativo que julgar mais relevante para sua futura atuação profissional. Nessa situação.

Entretanto, é preciso pensar na realidade de cada escola do país. Nessa perspectiva, tem-se percebido que, na prática, o novo Ensino Médio está acentuando as diferenças entre o ensino público e o privado, privando, ainda mais, aos alunos de regiões periféricas, ou isoladas, o acesso a conteúdos de cunho crítico e ético.



Para saber mais a respeito da Reforma do Ensino Médio, clique em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Neste site do MEC, você terá acesso a informações de funcionamento do Novo Ensino Médio. Para ter acesso a uma visão crítica do Novo EM, acesse este artigo acadêmico: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-62102019000200209. Desejamos boas leituras!

Na sequência, apresentamos a divisão da BNCC quanto às áreas do conhecimento.

FIGURA 9 – ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL DA BNCC EM ÁREAS DE CONHECIMENTO E SERIAÇÃO



FONTE: Brasil (2018, p. 27)

Acadêmico, fechamos, por aqui, as informações gerais da BNCC. Na sequência, traremos a relação entre a BNCC e a Educação Física. Permaneça com a gente e vamos adiante!



Em 2023, o Ministério da Educação estabeleceu um grupo de trabalho com os objetivos de elaborar e discutir a revisão da Reforma do Ensino Médio. Essa iniciativa foi motivada, principalmente, pelas críticas de estudantes e professores em relação à implementação desse novo modelo. Embora o Novo Ensino Médio já esteja em vigor em grande parte das escolas do Brasil, os debates político e educacional a respeito da continuidade dele, ainda, estão em andamento, o que pode ter efeitos sobre os itinerários formativos, o prazo de implementação nas redes de ensino e o impacto no ENEM.

3 A BNCC NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física, na BNCC, aborda as práticas corporais, tematizando-as e refletindo a respeito das diferentes formas delas e do significado que elas têm para aqueles que as praticam. A visão da Educação Física é que o movimento humano está, sempre, inserido na cultura, e deve ser interpretado de acordo com os contextos social e histórico dos indivíduos envolvidos.

Dessa forma, a Educação Física, na BNCC, propõe o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para ampliar a consciência dos movimentos corporais, os recursos para o autocuidado e o cuidado com os outros, além de promover a autonomia e a participação confiante e autônoma na sociedade. Conforme o próprio documento afirma:

É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam, apenas, nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza, aos alunos, participarem, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde (BRASIL, 2018, p. 213).

A Educação Física se encontra dentro da área das Linguagens, junto a componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte; e no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa.

O objetivo dessa organização em áreas é proporcionar, aos estudantes, a participação em práticas de linguagem diversas, que permitam a ampliação de habilidades expressivas nas manifestações artísticas, corporais e linguísticas, bem como o aprofundamento de conhecimentos nessas linguagens, seguindo em continuidade com as experiências vivenciadas na Educação Infantil.

Tal objetivo será atingido através da interação entre os seguintes elementos:

Há três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde (BRASIL, 2018, p. 213).

3.1 UNIDADES TEMÁTICAS

Em Educação Física, na BNCC, cada uma das práticas corporais tematizadas compõe uma das seis unidades temáticas abordadas ao longo do Ensino Fundamental. Saiba um pouco mais a respeito de cada uma delas a seguir:

3.1.1 Brincadeiras e jogos

A temática "Brincadeiras e jogos" aborda atividades voluntárias realizadas dentro de limites de tempo e espaço específicos. Essas atividades são caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela adesão coletiva às combinações estabelecidas e pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto fixo de regras e, portanto, embora possam existir jogos semelhantes em diferentes épocas e partes do mundo, eles são, constantemente, recriados pelos diversos grupos culturais. No entanto, é possível observar que muitas dessas brincadeiras e jogos são difundidos por meio de redes informais de sociabilidade, o que lhes confere o título de "populares".

3.1.2 Esportes

A unidade temática engloba tanto as manifestações formais quanto as derivadas das práticas esportivas. O esporte, sendo uma das atividades mais conhecidas na contemporaneidade e, amplamente, divulgado pelos meios de comunicação, é caracterizado pela comparação de desempenho entre indivíduos ou grupos (adversários), regido por um conjunto de regras formais estabelecidas por organizações esportivas (associações, federações e confederações). Essas organizações definem as normas de competição e promovem o desenvolvimento das modalidades em todos os níveis. No entanto, é importante ressaltar que essas características não possuem um único sentido ou significado exclusivo para aqueles que praticam o esporte, especialmente, quando realizado nos contextos do lazer, da educação e da saúde. Assim como qualquer prática social, o esporte é suscetível a ser reinterpretado por aqueles que se envolvem com ele.

Ainda, com relação aos esportes, a BNCC prevê, em Brasil (2018, p. 215): “para a estruturação dessa unidade temática, é utilizado um modelo de classificação baseado na lógica interna, tendo, como referência, os critérios de cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos da ação”. Assim, a seguir, elencamos as principais orientações desse documento normativo, a respeito de uma classificação, potencialmente, mais efetiva dos esportes na escola. Veja conosco!

QUADRO 4 – SETE CATEGORIAS DE ESPORTES PROPOSTAS PELA BNCC

CATEGORIA	DESCRIÇÃO	EXEMPLOS
Marca	Essa categoria abrange modalidades em que os resultados são comparados com base em medições de tempo, distância ou peso, registrados em segundos, metros ou quilogramas.	Patinação de velocidade, todas as provas do atletismo, remo, ciclismo, levantamento de peso etc.
Precisão	Relaciona-se às modalidades em que o objetivo é arremessar ou lançar um objeto, buscando acertar um alvo específico, que pode ser estático ou em movimento. A comparação é feita com base no número de tentativas realizadas, na pontuação obtida em cada tentativa (maior ou menor em relação ao adversário) ou na proximidade do objeto arremessado em relação ao alvo (mais próximo ou mais distante do que o adversário conseguiu alcançar).	Bocha, curling, golfe, tiro com arco, tiro esportivo etc.
Técnico-combinatório	Refere-se a modalidades em que a qualidade do movimento é o resultado da ação motora, comparada a padrões técnicos e combinatórios.	Ginástica artística, ginástica rítmica, nado sincronizado, patinação artística, saltos ornamentais etc.
Rede/quadra dividida ou parede de rebote	Engloba modalidades que se destacam pelo ato de arremessar, lançar ou rebater a bola em direção a áreas da quadra adversária, com o objetivo de impedir que o oponente a devolva da mesma maneira ou induzi-lo a cometer erros enquanto a bola está em movimento	Esportes de rede: voleibol, vôlei de praia, tênis de campo, tênis de mesa, badminton e peteca. Esportes de parede: pelota basca, raquetebol, squash etc.

Campo e taco	Abrange as modalidades em que o objetivo é rebater a bola lançada pelo adversário o mais longe possível, buscando percorrer o maior número de vezes as bases ou atingir a maior distância entre as bases. Durante esse processo, os defensores tentam recuperar o controle da bola, enquanto os jogadores ofensivos buscam marcar pontos.	Beisebol, críquete, softbol etc.
Invasão ou territorial	É marcada pela comparação da capacidade de uma equipe em introduzir ou levar uma bola (ou outro objeto) até uma meta ou setor da quadra/campo, enquanto protege, simultaneamente, o próprio alvo, meta ou setor do campo dos adversários.	Basquetebol, frisbee, futebol, futsal, futebol americano, handebol, hóquei sobre grama, polo aquático, rúgbi
Combate	É caracterizado como envolvimento de disputas em que o objetivo é subjugar o adversário, utilizando uma variedade de técnicas, táticas e estratégias, equilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço. Nesses esportes, os competidores empregam combinar ações de ataque e defesa para alcançar os objetivos durante a competição.	Judô, boxe, esgrima, taekwondo etc.

FONTE: Adaptado de Brasil (2018)

3.1.3 Ginásticas

Dentro desta unidade temática, há uma nova subdivisão, conforme explica a própria normativa da BNCC, em Brasil (2018, p. 217):

Na unidade temática Ginásticas, são propostas práticas com formas de organização e significados muito diferentes, o que leva à necessidade de explicitar a classificação adotada: (a) ginástica geral; (b) ginásticas de condicionamento físico; e (c) ginásticas de conscientização corporal.

Para facilitar a compreensão, trazemos o resumo dessa informação na seguinte figura:

FIGURA 10 – CARACTERÍSTICAS DAS DIFERENTES CLASSIFICAÇÕES DA GINÁSTICA NA BNCC

GERAL	DE CONDICIONAMENTO FÍSICO	DE CONDICIONAMENTO CORPORAL
• Têm como principal foco a exploração das habilidades acrobáticas e expressivas do corpo • Promove a interação social, o compartilhamento do conhecimento e uma abordagem não competitiva • Exercício no solo, no ar e em aparelhos • Individual ou coletivo; • Piruetas, rolamentos, paradas de mão, pontes, pirâmides humana, jogos de malabar.	• Prática de exercícios corporais com o objetivo de melhorar o desempenho físico, adquirir e manter a forma física individual, ou ainda, realizar alterações na composição corporal. • Movimentos repetitivos, com uma frequência e intensidade determinadas • Excelente opção para trabalhar com grupos específicos e especiais • Ginástica laboral, gestantes, obesos, hipertensos.	• Envolvem movimentos suaves e lentos, como o uso de posturas corporais e exercícios de consciência respiratória • Apresebta como objetivo aprimorar a percepção do próprio corpo • Tai chi chuan, yoga, pilates.

FONTE: Adaptado de Brasil (2018)

3.1.4 Danças

Relacionada a um conjunto de práticas corporais que se caracterizam por movimentos rítmicos e organizados em passos e evoluções específicas, frequentemente, incorporados a coreografias. As danças podem ser realizadas individualmente, em duplas ou em grupos, sendo, essas últimas, as formas mais comuns. Diferentemente de outras práticas corporais rítmico-expressivas, as danças possuem codificações particulares e históricas que permitem identificar movimentos e ritmos musicais específicos associados a cada uma delas.

3.1.5 Lutas

Enfatizam as atividades corporais competitivas, nas quais os participantes utilizam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um espaço determinado, combinando ações de ataque e defesa direcionadas ao corpo do adversário. Além das lutas presentes nos contextos local e regional, abrange lutas tradicionais brasileiras (como huka-huka e luta marajoara) e diversas modalidades de lutas de diferentes países ao redor do mundo (muay thai, kendo, dentre outras).

3.1.6 Práticas de aventura

Exploram-se diversas formas de experimentação corporal que se concentram nas habilidades e proezas resultantes de situações imprevisíveis ao interagir com ambientes desafiadores. Algumas dessas práticas são conhecidas como esportes de risco, esportes alternativos ou esportes extremos.

Essas práticas recebem classificações variadas, dependendo dos critérios utilizados. Neste documento, optou-se por diferenciá-las com base no ambiente necessário para a realização delas: natureza e ambiente urbano.

As práticas de aventura, na natureza, exploram as incertezas geradas pelo ambiente físico, proporcionando vertigem e risco controlado, como em corridas orientadas, corridas de aventura, mountain bike, rapel, tirolesa, arborismo, dentre outras. Por outro lado, as práticas de aventura urbana exploram o ambiente urbano, conhecido como "paisagem de cimento", para criar condições semelhantes de vertigem e risco controlado durante a prática de parkour, skate, patins, ciclismo urbano, dentre outras.

Acadêmico, a seguir, apresentamos um quadro resumido do que tratamos nos parágrafos anteriores, ok?! Temos certeza de que será útil para uma leitura dinâmica do conteúdo tratado.

QUADRO 5 – EXEMPLOS DE ATIVIDADES, DE ACORDO COM A UNIDADE TEMÁTICA DA BNCC, EM EDUCAÇÃO FÍSICA

UNIDADE TEMÁTICA	EXEMPLOS PRÁTICOS
BRINCADEIRAS E JOGOS	Práticas de envolvimento com relações flexíveis entre meios e fins, com a criação constante e a violação de regras. São práticas que são reconhecidas local e universalmente, sendo identificadas em diferentes épocas e partes do mundo, e por diversos grupos culturais.
ESPORTES	Englobam a prática e a compreensão de esportes com recursos, como marcação, precisão, combinação técnica, divisão de quadra ou rede, campo e taco, invasão territorial e combate. A prática esportiva destaca os significados em outros contextos, como lazer, saúde e educação.
GINÁSTICAS	Abrangem uma variedade de práticas agrupadas em ginástica geral, ginástica de condicionamento e ginástica de conscientização corporal. Permitem compreender a ginástica desde uma perspectiva de desempenho, consciência corporal e bem-estar.

DANÇAS	Promovem a integração da educação física com a arte, explorando práticas corporais sincronizadas com diferentes ritmos e temas musicais, desde passos e evoluções específicas até coreografias.
LUTAS	Problematizam as práticas de defesa com um histórico de resistência civil (como a capoeira), autoconhecimento (judô) e esportes (esgrima, boxe). O domínio das técnicas e táticas das lutas é, apenas, um meio.
PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA	Exploram experimentações, corporalmente, em ambientes desafiadores, que podem variar da natureza ao ambiente urbano, onde indivíduos e grupos agem de maneira a criar espaços que exigem diálogo e respeito em relação a esses ambientes.

FONTE: Os autores

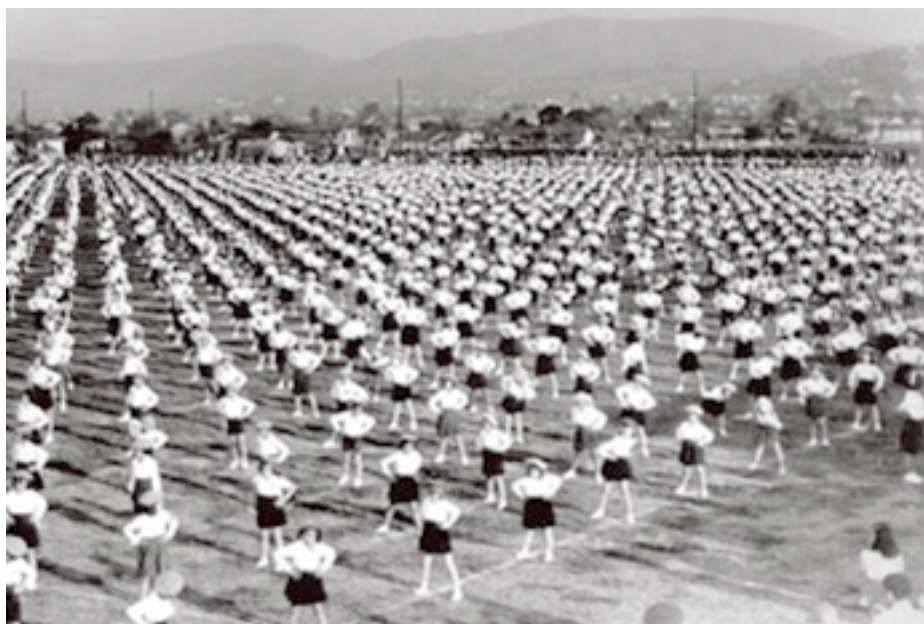
4 CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A história de Educação Física no Brasil do século passado estava baseada basicamente nos pilares higienista e militarista.

Essas influências se corroboram ao longo do processo histórico sofrido pela justificativa de finalidade, campo de atuação e forma em que a Educação Física deveria ser ensinada.

A influência militarista ocorreu pela própria questão histórico-social que o país viveu naquele momento quando se deveria recrutar soldados saudáveis e prepará-los para as guerras que poderiam eclodir a qualquer momento (seja no próprio país ou em países aliados).

FIGURA 11 – MANIFESTAÇÃO EM HOMENAGEM AO ESTADO NOVO REÚNE MILHARES DE JOVENS EM COREOGRAFIA DE EXERCÍCIOS NO RIO GRANDE DO SUL, DURANTE A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL



FONTE: Disponível em:

<http://www2.uol.com.br/historiaviva/reportagens/o_brasil_lem_marcha.html>. Acesso em: 6 jan. 2015.

A influência higienista deu-se pelo fato de que nas Escolas médicas havia grande preocupação com as doenças – quase sempre mortais da época – e a necessidade de que a população tivesse, além de melhores hábitos de higiene, a prática de atividades físicas como medida profilática às enfermidades.

Havia também abstruso a estes conceitos, ideais políticos e intelectuais que desejavam ser, através de Educação Física, garantida a “pureza” da raça branca (visto a grande migração de escravos negros para o Brasil naquela época).

Interessante ressaltar que, naquele momento histórico, a prática de atividades físicas (até então denominadas ginásticas) pelas elites era vista com muito preconceito, pois associavam o trabalho físico exclusivamente ao trabalho escravo.

Este conceito começou a ser quebrado quando, através do apoio da filosofia positivista, a necessidade de prática da Educação física justificou-se pela política nacional de busca à ordem e ao progresso; sendo que esta somente seria alcançada se o Brasil contasse com indivíduos fortes e saudáveis para defender e lutar pela nação.

Somente no ano de 1851 a Educação Física tornou-se obrigatória nas Escolas da Corte. Houve grande resistência entre ambos os sexos, porém, no que se refere

às práticas físicas por meninas, houve proibições por parte da maioria dos pais, que não viam uma justificativa em práticas físicas na Escola.

Foi Ruy Barbosa que, em 1882, através da Reforma Leôncio de Carvalho – Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879 – reforçou sua aprovação à prática da educação física, inclusive fazendo relação entre a necessidade de se praticar atividades físicas para que as atividades intelectuais fossem melhor desempenhadas.

A Educação Física que era ensinada nas Escolas nas primeiras décadas de 1900 era baseada no chamado Movimento Ginástico Europeu (praticado e desenvolvido pelos suecos, alemães e franceses).

Embora se tenha feito muitas tentativas de implantação real e efetiva das práticas da Educação Física nas Escolas, esta somente foi implantada no Ensino Fundamental através da Constituição Federal, em 1937.

Foi também nesse período histórico que a Educação Física – acompanhando o atual crescimento da industrialização e urbanização do país – recebeu novos propósitos, como fortalecimento da capacidade de produção dos indivíduos e a capacidade de se desenvolver o espírito de cooperação e trabalho em grupo.

O esporte começou a exercer cada vez mais destaque na Educação Física a partir de 1961 (introdução do Método Desportivo Generalizado nas Escolas). E, a partir de 1964, a Educação Física Tecniciста começou a ser deveras importante, até mesmo socialmente, pois era visto como possibilidade de formar mão de obra qualificada – período de grande ascensão das escolas profissionalizantes pelo país.

FIGURA 12 – EXERCÍCIOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA



FONTE: Disponível em: <<http://tanerteixeiraedf.blogspot.com.br/2013/04/6-ano-historia-da-educacao-fisica-no.html>>. Acesso em: 6 jan. 2015.

Já no período militar (década de 70), a educação física retornou à sua função de formação de exército saudável e forte. Também, neste período histórico, o esporte começou a ser utilizado como meio de comoção do povo (nacionalismo).

O Decreto nº 69.450, de 1971, que determinava (apud PCN, 1997, p, 21) “a atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando” foi o que manteve a ênfase dos trabalhos em Educação Física estritamente voltados à aptidão física.

Naquele momento, a educação física era uma ferramenta para a descoberta de novos talentos esportivos que eram captados nas aulas de educação física escolar a partir da 5ª série (iniciação esportiva escolar). Através deste trabalho, o objetivo da Educação Física escolar era melhorar a aptidão física da população e, em conjunto com a iniciativa privada, desenvolver atletas de elite para que o Brasil pudesse participar em competições internacionais (nacionalismo).

FIGURA 13 – PELÉ LEVANTA A TAÇA DA COPA DE 70 AO LADO DO DITADOR MÉDICI



FONTE: Disponível em: <<http://futnroll.com/2014/04/02/ditadura-militar-e-futebol-tres-filmes-que-mostram-esta-relacao/>>. Acesso em: 6 jan. 2015.

Na década seguinte, porém, iniciou-se uma profunda crise de identidade na área da Educação Física, pois o modelo de trabalho adotado anteriormente não rendeu os frutos esperados (Brasil não se tornou uma nação de elite nos esportes e

a população não se tornou apta a atividades físicas regulares). Foi desta crise que nasceu uma nova visão política e educacional na Educação Física. A partir dali, entendeu-se que a Educação Física deveria priorizar o trabalho desde a pré-escola até a 4ª série (que até então não existia).

A partir daí passou-se a priorizar o trabalho da Educação Física no pleno desenvolvimento psicomotor da criança, retirando da escola a função de promoção de esportes de rendimento.

A Educação Física passou a ser questionada quanto à sua função política e finalidade. Ocorreram mudanças, então, nas seguintes áreas relacionadas à natureza, aos objetivos, aos conteúdos e também aos pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases promulgada em 20 de dezembro de 1996 busca transformar o caráter que a Educação Física assumiu nos últimos anos ao explicitar no art. 26, § 3º, que “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”. Dessa forma, a Educação Física deve ser exercida em toda a escolaridade de primeira a oitava séries, não somente de quinta a oitava séries, como era anteriormente (PCN, 1997, p. 22).

APRENDER E ENSINAR EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Embora tenhamos consciência de que a Educação Física seja essencialmente corporal, devemos sempre relacionar as práticas às questões afetivas e cognitivas.

O papel do professor de Educação Física não deverá ser o de capacitar o aluno à reprodução do gesto motor estereotipado. O aluno deve receber subsídios para que tenha a capacidade de compreender como o movimento é alcançado e, por suas vias, descobrir o melhor meio para reproduzir o gesto final.

FIGURA 14 - PROFESSOR EXPLICANDO À CLASSE COMO SE DEVE JOGAR O BASQUETEBOL



FONTE: Disponível em: <<http://twixar.me/lJ6m>>. Acesso em: 6 jan. 2015.

Nesse processo de desenvolvimento do aprendizado serão levados em consideração os conhecimentos sociais e sua própria linguagem corporal. O aluno deverá conhecer a natureza e as características de cada ação corporal para poder recriar as informações e criar seu próprio movimento.

Aprender a movimentar-se implica planejar, experimentar, avaliar, optar entre alternativas, coordenar ações do corpo com objetos no tempo e no espaço, interagir com outras pessoas, enfim, uma série de procedimentos cognitivos que devem ser favorecidos e considerados no processo de ensino e aprendizagem na área de Educação Física (PCN, 1996, p. 26).

AUTOMATISMO E ATENÇÃO

Para que um movimento se torne automático, é necessária uma grande quantidade de repetições, ou seja, quanto mais oportunidades forem oferecidas ao aluno para que ele possa repetir um gesto motor durante as aulas de Educação Física, mais automatizado este movimento ficará.

Com relação à atenção, quanto menos o aluno conhece determinado movimento, mais atenção ele precisa para poder fazê-lo de forma correta (aprender como se faz) e, à medida que a execução do gesto motor é aprimorada, a necessidade de atenção diminuirá.

AFETIVIDADE E ESTILO PESSOAL

Algumas questões merecem ser tratadas com muito zelo pelo professor durante as aulas, como a questão dos riscos físicos (quedas, escorregões, arranhões) inerentes às práticas físicas e grupais.

Neste sentido é necessário que o profissional organize o espaço e a aula de maneira geral de tal forma que o aluno se sinta seguro a participar, acreditando que sua integridade física e emocional será preservada.

Outra característica das aulas de Educação Física é que a exposição a um turbilhão de emoções (alegria, raiva, competição, prazer, ansiedade) vivenciadas através das atividades práticas faz com que o aluno, muitas vezes, perca o controle sobre essas emoções e acabe por extravasar seus sentimentos em forma de choro, gritos, risos, agressividade. Estas reações às situações inesperadas deverão ser utilizadas de forma pedagógica pelo professor com o intuito de ensinar os alunos sobre o respeito por si próprio e pelos demais.

FIGURA 15 – CRIANÇAS DURANTE A AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA.



FONTE: Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=i&rct=j&q=&src=s&source=images&cd=&ved=0CAMQjxw&url=http%3A%2F%2Fwww.tecnologiaetreinamento.com.br%2Feducacao%2Feducacao-infantil-educacao%2Fcurso-educacao-fisica-infantil%2F&ei=NXvKVJy2JITIsQTt8IGwBQ&bvm=bv.84607526,d.cWc&psig=AFQjCNHOayb4KwM-qrE6ZJkMF7vSmma7Q&ust=1422642337482519>>. Acesso em: 6 jan. 2015.

O professor deverá focar seus ensinamentos no sentido de que a criança não se compara aos demais da classe, e sim que cada uma delas perceba suas conquistas pessoais ao longo do processo de aprendizagem.

A espontaneidade deverá ser estimulada para que, através dela, o aluno consiga desenvolver suas próprias concepções acerca das atividades que lhe são pedagogicamente ensinadas. O professor deverá proporcionar o acesso às informações, representações e à prática dos gestos motores dos esportes para que o aluno consiga recriar estes gestos e expressar-se, melhorando cada vez mais seus movimentos.

PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS FÍSICAS

As aulas de Educação Física são uma excelente ferramenta no ambiente escolar para que se promova a inclusão das crianças com algum tipo de deficiência física.

Através destes momentos, o aluno com deficiência física poderá realizar-se afetiva e socialmente, através da integração com os demais de sua classe.

Porém, estas crianças são muitas vezes dispensadas das aulas (por iniciativa própria e da família, ou até mesmo de alguns profissionais) que ainda desconhecem os inúmeros meios de promover a inclusão destes alunos nas aulas de Educação Física.

FIGURA 16 – CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA INCLUÍDA NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA



FONTE: Disponível em: <<http://efinclusiva2012.blogspot.com.br/2012/06/projeto-de-educacao-fisica-inclusiva-1.html>>. Acesso em: 7 jan. 2015.

FIGURA 17 – CRIANÇA CADEIRANTE INCLUÍDA NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA



FONTE: Disponível em: <http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://institutobaresi.files.wordpress.com/2011/03/disability-blog.jpg&imgrefurl=http://institutobaresi.com/tag/nomenclatura/&h=2592&w=3872&tbnid=_30pRz-v5lwMGM:&zoom=1&docid=tdNy60HBqL4vRM&ei=9X7KVN3II-2KsQSSnILACg&tbm=isch&ved=0CHcQMyhNME0>. Acesso em: 7 jan. 2015.

O papel do professor, neste caso é, além de garantir a segurança física da criança, de fazer adaptações necessárias à inclusão dela nas atividades de forma justa (sem que se torne mera expectadora nas atividades, mas sim que a criança possa de fato participar das atividades e que se beneficie física, psicológica e socialmente daquele momento esportivo).

O fato de o professor possuir em sua classe aluno com deficiência física é uma excelente oportunidade de trabalhar questões como o respeito ao próximo, as diferenças, a solidariedade, a ausência de preconceito e a aceitação aos limites dos outros.

FIGURA 18 - A FIGURA MOSTRA O RESPEITO ENTRE ADVERSÁRIO EM QUADRA



FONTE: Disponível em: <<http://professorarturfelipe.blogspot.com.br/2012/03/novidade-treinamento-de-fair-play.html>>. Acesso em: 8 jan. 2015.

5 CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS

Relevância social

A partir deste tópico, selecionaram-se práticas corporais que são marcantes nas mais diversas culturas sociais brasileiras. Essas práticas serão de grande valia para a promoção da saúde individual e coletiva, além de na interação sociocultural.

Características dos alunos

Neste tópico, sugere-se que os professores, ao selecionarem os objetivos de suas aulas, atentem e valorizem as características socioculturais estaduais, municipais e mesmo locais de seus alunos. Deve-se também considerar a capacidade atual e as possibilidades de cada grupo de alunos.

Características da própria área

Os professores devem organizar seu planejamento fazendo uso de alguns dos conteúdos disponíveis no vasto campo de possibilidades que a Educação Física disponibiliza.



O site <<http://www.educacaofisica.com.br>> é uma excelente ferramenta de pesquisa para os profissionais e acadêmicos da Educação Física. Neste ambiente, você confere reportagens atuais e dicas de planejamento. Vale a pena conferir!



Baixe gratuitamente o manual intitulado: Jogos e Brincadeiras Atletismo e Ginástica, elaborado pelo Governo de Minas Gerais, através do link: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/escolaintegral/livro%20de%20jogos%20e%20brincadeiras,%20atletismo%20e%20ginastic.pdf>. O documento possui muitas atividades que você poderá usar em suas aulas. Boa leitura!

6 CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A avaliação deverá ser, prioritariamente, algo útil para o professor e para o aluno.

Dessa forma é necessário que tanto o professor consiga realmente avaliar o que se propôs no processo de avaliação de seus alunos quanto os alunos tenham na avaliação uma ferramenta pedagógica que os auxiliarão em seu desenvolvimento pedagógico.

O professor deverá fugir das avaliações padronizadas (exemplo: avaliações de aptidão física).

É muito importante que se faça presente nas avaliações uma contextualização da avaliação de acordo com o processo pedagógico dos conteúdos que foram trabalhados naquele ciclo de trabalho. O professor também não poderá se esquecer das características pessoais de cada aluno (físicas e pessoais).

Assim, a avaliação em educação física deverá proporcionar ao professor avaliar o desenvolvimento de cada aluno no que se refere às suas próprias possibilidades dentro dos ciclos de conteúdos e, além disso, proporcionar ao professor que explicita os conteúdos e seus alunos continuem a aprender.

Acadêmico, no Tópico 4 desta mesma unidade, trataremos, com mais ênfase, dos diferentes processos avaliativos em Educação Física. Confira!



Quer saber mais sobre Avaliação em Educação Física Escolar? Leia o artigo AVALIAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. Disponível em: <http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/educacao_fisica/co/190-419-1-SM.pdf>. Acesso em 10 de jan. 2015.

7 ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Mídia, apreciação e crítica

A mídia deve ser usada nas aulas de educação física com dois objetivos:

- educar com a mídia;
- educar para a mídia.

O professor poderá fazer uso de vídeos para demonstrar aos alunos táticas, técnicas, informações históricas e documentários, por exemplo.

Pode-se, também, selecionar matérias de jornais e revistas para uso didático com a classe.

O professor pode usar esses recursos da mídia para solicitar de seus alunos uma análise crítica de fatos, como riscos e benefícios da atividade física, esportes populares em determinadas camadas sociais, entre outros.

Os vídeos, documentários e textos mostram-se particularmente úteis quando o professor deseja apresentar a classe esportes que não seria possível trazer ao ambiente escolar (como surfe e esportes radicais, por exemplo).

Em um segundo momento, o professor também poderá fazer uso desses recursos para que seus alunos interpretem as notícias de forma crítica e identifiquem contradições contidas nas informações (um exemplo são as redes de televisão que, de um lado, enaltecem a carreira de jogador de futebol e de outro denunciam as péssimas condições de vida e trabalho de alguns profissionais dessa área).



A Prefeitura de São Paulo disponibiliza um caderno de orientação intitulado: REFERENCIAL DE EXPECTATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA E ESCRITORA NA EDUCAÇÃO FÍSICA. Ele é muito interessante por traçar esta interdisciplinaridade e também porque traz relatos de quatro projetos bem distintos que foram feitos na disciplina de Educação Física. É uma excelente leitura, e talvez uma ótima ideia para vocês colocarem em prática na escola. Segue o link para baixar o material: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloII/LerEscrever/CadernoOrientacaoDidatica_EdFisica.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

OLHAR SOBRE OS CONTEÚDOS

Neste sentido, o professor deve estar atento às diferenças culturais e sociais de seus alunos para que, apoiado neste conhecimento, consiga compreender como decorrem as manifestações da cultura corporal do movimento e também seja possível que seus alunos desenvolvam amplamente suas potencialidades individuais.

O professor deverá ter um olhar atento quanto às potencialidades individuais em suas aulas, de maneira a não permitir que um talento individual seja sufocado em nome do grupo, por vergonha ou insegurança sobre a aceitação do grupo a este talento esportivo.

Por outro lado, o professor também tem a necessidade de identificar e corrigir situações onde o grupo ou membros do grupo usem de alguma atitude desleal para obter a vitória em nome da equipe.

A fim de observar o andamento do processo de construção da cultura corporal de seus alunos na formação desses indivíduos enquanto seres sociais é preciso que o professor atente para os seguintes aspectos:

1. dimensão individual dos conteúdos propostos;
2. dimensão relacional e interativa dos conteúdos.

Na dimensão individual, a atenção deverá ser direcionada aos aspectos da transformação e da evolução, que são decorrentes do processo de aprendizagem adquirido individualmente por cada aluno da classe.

FIGURA 19 – TREINAMENTO INDIVIDUAL



FONTE: Disponível em: <<http://www.treinoemfoco.com.br/opinio-qualificada/educacao-fisica-e-saude/>>. Acesso em: 8 jan. 2015.

Na prática, esta dimensão nos diz que um aluno pode ser capaz de fazer 20 arremessos perfeitos de três pontos, porém este mesmo aluno não é um bom jogador de basquete.

O professor deve oferecer estes momentos de prática individual como um preparativo para o momento da prática coletiva. E, além desse objetivo, pretende-se que o aluno que não consegue desempenhar o jogo num todo, sinta-se valorizado por conseguir fazer as repetições de determinado fundamento de jogo; o que acaba por contribuir para o aumento de sua autoestima e motivação para a prática do esporte.

É muito importante que o professor faça a leitura de sua turma e perceba os momentos onde cada esporte deve ser trabalhado individualmente e coletivamente para que o aprendizado aconteça de fato.

Já na dimensão relacional, refere-se aos valores socioculturais do ambiente no qual os alunos estão inseridos e também às atribuições de sucesso e fracasso; erro e acerto.

O professor deverá incutir nos alunos valores como respeito, cooperação e participação responsável, a fim de que seus alunos possam analisar criticamente o meio no qual estão inseridos e rever seus conceitos sobre competição.

FIGURA 20 – EXEMPLO DE ATIVIDADE DE JOGOS COOPERATIVOS



FONTE: Disponível em: <<http://gustavostelmach.blogspot.com.br/2010/04/fair-play.html>>.
Acesso em: 9 jan. 2015.

RESUMO DO TÓPICO 3

Neste tópico você estudou que:

- A BNCC possui caráter normativo e estabelece as diretrizes para que escolas públicas e particulares de todo o Brasil desenvolvam uma educação inclusiva, de qualidade e regionalizada.
- Podemos perceber que a história da Educação Física, no Brasil do século passado, estava baseada, basicamente, nos pilares higienista e militarista.
- O papel do professor de Educação Física não deve ser o de capacitar o aluno à reprodução do gesto motor estereotipado. O aluno deve receber subsídios para que tenha a capacidade de compreender como o movimento é alcançado e, por suas vias, descobrir o melhor meio para reproduzir o gesto final.
- Para que um movimento se torne automático, é necessária uma grande quantidade de repetições, ou seja, quanto mais oportunidades forem oferecidas ao aluno para que ele possa repetir um gesto motor durante as aulas de Educação Física, mais automatizado este movimento ficará.
- A aula de Educação Física escolar deverá proporcionar ao aluno com deficiência que este seja plenamente incluído nas atividades de forma a sentir-se realmente incluído nas atividades do grupo.
- A BNCC prevê seis diferentes unidades temáticas que devem ser contempladas conforme estabelecido em cada ano, desde a educação infantil até o ensino médio.
- O professor deve sempre considerar a capacidade atual e as possibilidades de cada grupo de alunos.
- Vimos que o professor deverá fugir das avaliações padronizadas (exemplo: avaliações de aptidão física). E que avaliação em Educação Física deverá proporcionar ao professor avaliar o desenvolvimento de cada aluno no que se refere às suas próprias possibilidades dentro dos ciclos de conteúdos e, além disso, proporcionar ao professor que explicita os conteúdos e seus alunos continuem a aprender.
- Entendemos que a mídia deve ser usada nas aulas de Educação Física com os objetivos de educar com a mídia e de educar para a mídia.



- 1 Vimos no material estudado neste tópico que, durante a avaliação, o professor deverá fugir de avaliações prontas. Para fugir desse tipo de avaliação, qual(is) seria(m) a(s) avaliação(ões) utilizada(s) sendo você o professor de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental?
- 2 Em se tratando de conteúdos na Educação Física Infantil, descreva uma atividade (jogo/brincadeira) que você desenvolveria com crianças de 4º ano. (Lembre-se de levar em consideração os fatores indicados no material, como características regionais, por exemplo).
- 3 Escreva como você introduziria em seu Planejamento a Inclusão de aluno cadeirante em uma turma de nono ano. Sua resposta deverá conter pelo menos cinco situações/atividades inclusivas para este aluno.
- 4 Faça a indicação de três temas alternativos que o professor poderá desenvolver nas aulas de educação física fazendo uso das mídias. (Em sua resposta, diga qual tipo de mídia deverá ser utilizada e a seguir descreva o tema).

PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA

1 INTRODUÇÃO

Acadêmico, neste Tópico 4, revisitamos a BNCC para apresentar diferentes possibilidades de conteúdos a serem trabalhados desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, separados pelas unidades temáticas (apresentadas no tópico anterior), ainda, pelos objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas nos alunos.



A obrigatoriedade da educação física, durante toda a Educação Básica, portanto, incluindo a Educação Infantil, se dá através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no inciso 3 do artigo 26.

Algumas pessoas, ao realizar uma primeira leitura da BNCC equivocadamente, entendem que a educação física começa a ser praticada na escola a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental, o que é um engano que deve ser, o quanto antes, corrigido, uma vez que, na Educação Infantil, são trabalhados vários campos de experiência e, em um deles, o trabalho do educador físico está inserido.

Acadêmico, você que já leu a BNCC, sabe identificar em qual desses campos nossa atuação deverá ser realizada na Educação Infantil?

Tal primeira impressão é compreensível, uma vez que, embora a atuação da educação física, na Educação Infantil, não esteja tão clara quanto nas demais divisões por seriação do documento (Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Séries Finais do Ensino Fundamental; e Ensino Médio), é possível, dentro das orientações específicas para a Educação Infantil, identificarmos nosso local de atuação inserido no Campo de Experiência: Corpo, gestos e movimentos.

Dessa forma, a seguir, trazemos uma percepção do Campo de Experiência: Corpo, Gestos e Movimentos, em que atuaremos junto às crianças de 0 a 5 anos de idade.

Como já vimos nos tópicos anteriores, para fazermos um planejamento, existe a necessidade de se determinar, além dos objetivos gerais, os objetivos específicos para cada atividade, e os objetivos imediatos para cada aula. Pode-se assim determinar qual é a estratégia a ser empregada para que se obtenham melhores resultados com as atividades propostas.

O desenvolvimento das atividades aumenta a necessidade de o professor criar um constante clima permissivo à aprendizagem, onde os alunos devem ser orientados pela compreensão, persuasão, esclarecimento e amizade. É melhor esclarecer do que reprimir; atribuir responsabilidades ao contrário de fiscalizar; num clima de mútuo respeito, confiança e camaradagem.

2 PLANEJAMENTO E PLANOS DE AULAS

O ato de planejar requer a seleção dos conteúdos, para isso deve ser realizado previamente em observações da turma, e, a partir daí, e de acordo com o projeto político pedagógico da escola, traçar os conteúdos e objetivos e elaborar o planejamento de ensino.

O planejamento poderá ser feito por períodos (anual, semestral, bimestral), por etapas (anos iniciais, anos finais, Ensino Médio), por estrutura física e material disponível (quadra, areia, cimento, bolas, cordas, arcos), ou de acordo com outros inúmeros fatores.

Deverá estar de acordo com o Projeto Pedagógico e com a Proposta Curricular em que a unidade escolar estiver inserida, assim como, também, privilegiar suas características socioeconômico-culturais.

A falta de observação conduz a um baixo rendimento, que se reflete, na maioria das vezes, em uma escolha errada das atividades didáticas. Neste caso, cabe ao professor modificar o planejamento de ensino e/ou os objetivos.

O plano de aula deverá ser feito, preferencialmente, direcionado para a turma específica, mas pode-se ter um plano geral em que o professor faz pequenas adaptações de acordo com características particulares da turma (se há um aluno com necessidades educativas especiais; grandes diferenças etárias).

A seguir, alguns exemplos de planos fundamentados, principalmente, na motivação dos alunos para o desenvolvimento de habilidade.

Utiliza-se de método desportivo porque emprega exercícios ou atividades de maneira gradual e atraente, para que os alunos possam atuar naturalmente em atividades mais complexas.

Os processos pedagógicos são utilizados pelo método desportivo porque respeitam as diferentes fases do desenvolvimento do indivíduo, principalmente no amadurecimento, buscando motivar o aluno a desenvolver suas habilidades motoras, harmônica e espontaneamente, para o despertar de uma atividade mais complexa.

Os planos estão divididos em quatro partes: aquecimento, formação corporal, atividades desportivas e volta à calma.

Aquecimento – atividades leves e de curta duração que servem de preparação do aluno para as etapas seguintes.

Formação Corporal – atividades que visam ao desenvolvimento das capacidades motoras (correr, saltar, pular, empurrar.), não necessitam ter relação com fundamentos esportivos.

Atividades Desportivas – atividades que envolvem a prática dos fundamentos esportivos.

Volta à calma – atividades que servem para diminuir o ritmo da aula, com sentido prioritariamente lúdico, visando preparar os alunos para o final da aula.

ATLETISMO

CORRIDAS DE FUNDO

AQUECIMENTO

3 a 7 min

Pique-cooperação:

Execução: Alunos correndo numa área previamente delimitada. O professor escolhe um aluno para ser o pegador e à proporção que este for tocando os demais companheiros, passam a dar as mãos, dois, três ... até que se juntem todos para pegar um único que se sagrará o vencedor. Este jogo só terá valor se for conduzido dentro das delimitações.

FORMAÇÃO CORPORAL

13 min

Revezamento dividindo a turma em quatro colunas, com os alunos realizando a corrida lateral. Após cada revezamento, o professor vai apurar os vencedores. Marcará ponto a equipe que vencer mais revezamentos.

Revezamento dividindo a turma em quatro colunas, com os alunos correndo em quatro apoios.

Abdominal em dupla:

Os alunos A e B deitados, com o corpo em extensão, apoiam-se de mãos dadas e executam flexão e extensão alternada do tronco. Cada aluno realizará vinte movimentos.

ATIVIDADES DESPORTIVAS

20 min

Corrida em volta da quadra.

VOLTA À CALMA

10 min

Jogo da memória:

O professor distribuirá para a turma cartões previamente preparados. Alunos, dispostos em semicírculo, cada um com seu cartão. O professor escolherá um aluno que ficará em frente aos companheiros, que mostrarão seus cartões, em aproximadamente três segundos, e em seguida os ocultará. O aluno destacado escolherá um dos companheiros e pedirá que lhe mostre o cartão e imediatamente apontará aquele que tem em seu poder o cartão com o desenho correspondente. Modificam-se as posições dos alunos e dos adivinhadores.

CORRIDA COM BARREIRAS

AQUECIMENTO

3 a 7 min

Cão, gato e rato:

Alunos em círculo, de mãos dadas. Três alunos do mesmo porte são escolhidos para serem o cão, gato e rato. O gato persegue o rato e foge do cão, e o rato persegue o cão e foge do gato. Os alunos do círculo não prestam nenhuma ajuda. A corrida deverá ser feita dentro do círculo, e quando alguém for pego, escolhe-se outra trinca.

FORMAÇÃO CORPORAL

13 min

Agachamento em dupla:

Alunos A e B em pé, de mãos dadas, farão flexão alternada das pernas.

Flexão do tronco (abdominal) de forma individual:

Alunos deitados, com as pernas fletidas, executam flexão alternada do tronco. Cada aluno realizará vinte movimentos.

Alongamento da musculatura de coxa em duplas:

Aluno B, ajoelhado, empurra aluno A que está sentado com os braços e pernas em extensão.

Alongamento da musculatura anterior do corpo:

Alunos A e B, em pé, de costas um para o outro. O aluno A segura o colega B pelos punhos, e fará uma flexão de tronco para frente. O aluno B mantém o corpo bem relaxado.

ATIVIDADES DESPORTIVAS

20 min

Corrida de obstáculos sobre o companheiro, dividindo a turma em duas colunas. Alunos na posição de quatro apoios, à distância de dois metros entre eles. Os alunos da retaguarda correm, saltando sobre os obstáculos, e, a dois metros do último colega, ficam na posição quatro apoios, e os alunos seguintes dão continuidade à corrida. Os concorrentes devem dar dois passos entre os obstáculos.

Corrida de obstáculos sobre plintos, ultrapassando os obstáculos lateralmente:

Utilizar o mesmo desenho trocando o companheiro pelo plinto.

VOLTA À CALMA

10 min

Céu, terra e mar:

Aluno em círculo, o professor, no centro, aponta para um dos alunos e diz uma das três palavras: céu, terra, mar. Imediatamente o aluno responde com outra que corresponda à pergunta do professor.

Ex.: Mar, resposta peixe.

Céu, resposta sol.

Terra, resposta casa.

Aquele que errar ou demorar a responder deverá se sentar.

CORRIDA DE REVEZAMENTO

AQUECIMENTO

3 a 7 min

Arranca-rabo:

O professor distribui tiras de pano (rabos) que os alunos colocarão na parte de trás do calção, preso, sem amarrar. A área do jogo será delimitada. Ao sinal do professor, todos procuram tirar os rabos dos colegas, sem perder o seu próprio rabo. Aquele que perder o rabo ou ultrapassar a área delimitada sairá do jogo.

FORMAÇÃO CORPORAL

13 min

Extensão dos joelhos:

O aluno B, deitado com o corpo em extensão, mãos para trás, apoia-se sobre a planta dos pés do aluno A, que estará com as pernas flexionadas. Este fará extensão e flexão das pernas lentamente. Cada aluno realizará vinte movimentos.

Apoio de frente sobre o solo em dupla:

O aluno A apoia as pernas nas costas do aluno B, e executa flexão e extensão dos braços. Cada aluno realizará dez movimentos.

Exercício Abdominal:

O aluno B, deitado com as pernas fletidas. O aluno A, sentado, passa sucessivamente as pernas esticadas à direita e à esquerda sobre as pernas do companheiro. Cada aluno realizará vinte movimentos.

Exercício de tração em dupla:

O aluno B mantém o aluno A seguro pelas mãos, a fim de impedi-lo de correr.

ATIVIDADES DESPORTIVAS

20 min

Corrida de revezamento dividindo a turma em quatro grupos, marcando uma linha onde o companheiro deverá correr até a linha e voltar segurando um bastão, passando-o para o companheiro seguinte que, deverá realizar o mesmo percurso e, assim sucessivamente, ganhando a equipe que completar o percurso primeiro.

Corrida de revezamento com o mesmo sistema anterior, porém com os alunos correndo de costas.

VOLTA À CALMA

10 min

Passagem pelo túnel:

Alunos dispostos em duas fileiras, ajoelhados e com distância de um metro entre eles, e de mãos dadas para o alto. Inicia-se o jogo pelo lado esquerdo; um a um, os alunos se deslocam em quatro apoios, até chegar ao outro lado, por dentro do túnel. Se alguém tocar no túnel será desclassificado. Terminado o percurso, incorpora-se ao outro lado e outro aluno começa o novo percurso.

HANDEBOL

CONTROLE DA BOLA

AQUECIMENTO

3 a 7 min

Pontos cardeais:

O professor designará as áreas com os pontos cardeais. Os alunos correm na área delimitada à vontade, em várias direções.

Ao comando de "norte", todos correrão para o local onde se sentarão.

Voltam a correr, o professor varia os locais e os alunos correm em direções opostas.

FORMAÇÃO CORPORAL

13 min

Revezamento de corrida normal:

Alunos, em coluna, correrão completando o percurso de ida e volta.

Alongamento da musculatura de coxa:

O aluno B apoia as pernas afastadas do aluno A e puxa alternadamente seus braços por entre as pernas.

ATIVIDADES DESPORTIVAS

20 min

Sentado com os joelhos flexionados e/ou à frente do corpo, conduzir a bola de handebol com as mãos, fazendo-a rolar da direita para a esquerda, e vice-versa, utilizando ambas as mãos.

Igual ao exercício anterior, fazendo-a rolar em volta do corpo.

Posicionamento do aluno igual ao exercício anterior, driblar a bola à frente do corpo, da direita para a esquerda, e vice-versa, utilizando ambas as mãos.

Idem ao exercício anterior, driblando a bola ao redor do corpo.

VOLTA À CALMA

10 min

Quem é?

Alunos dispostos em meio círculo. O professor escolhe um para ser o adivinhador, que se manterá de olhos fechados, e de costas para os demais companheiros. Em seguida, outro aluno é escolhido e fica bem perto do primeiro.

Este, usando apenas o tato, terá de adivinhar quem é o companheiro.

DRIBLE PARADO

AQUECIMENTO

3 a 7 min

Pega e senta atrás:

Execução: Alunos divididos em duas colunas A e B, sentados. Ao aluno que inicia a coluna A, o professor entrega uma bola e este a lança em qualquer direção. Imediatamente, os outros alunos da outra coluna procuram alcançá-la. Aquele que conseguir pegá-la deverá sentar-se, e os demais de sua coluna vão sentando à sua retaguarda. O aluno, após lançar a bola, dará tantas voltas quanto forem possíveis em torno do seu grupo. Seus companheiros contam em voz alta. Quando todos os da coluna B estiverem sentados, apura-se o número de voltas da coluna A e o jogo continua em melhor de cinco.

FORMAÇÃO CORPORAL

13 min

Revezamento Corrida em um pé só:

Alunos fazem o percurso correndo com um dos pés, ida e volta.

Exercício lombar em dupla:

Aluno A, deitado em decúbito ventral, eleva e abaixa o tronco, apoiado pelas pernas do aluno B, que está ajoelhado, segurando suas pernas.

ATIVIDADES DESPORTIVAS

20 min

O aluno ficará em pé com as pernas afastadas, dribla a bola à frente do corpo, de uma mão para a outra.

Na mesma posição anterior, dribla a bola por trás do corpo, de uma mão para a outra.

Na mesma posição anterior, dribla a bola, passando-a entre as pernas.

VOLTA À CALMA

10 min

Andar na Linha:

Alunos dispostos em fileira. O professor traçará uma linha reta de dez metros. Os alunos deverão passar um a um, com os olhos vendados sobre a linha, de uma extremidade à outra, e durante o percurso a turma bate palmas ritmando o companheiro, e, quando este sair da linha, o ritmo das palmas aumentará.

DRIBLE COM DESLOCAMENTO

AQUECIMENTO

3 a 7 min

Labirinto:

Alunos divididos em coluna por três, com distância de um braço aberto entre si. Ao comando do professor "direita", deverão girar para a direita com os braços abertos e, em seguida, darão as mãos.

Ao comando de "esquerda" repetem da mesma forma anterior e, em seguida, um aluno será perseguido por outro, nos corredores feitos pelas mudanças de direções.

Não será permitido passar por debaixo dos braços.

FORMAÇÃO CORPORAL

13 min

Revezamento de corrida lateral:

Alunos, em coluna, fazem o percurso correndo lateralmente.

Alongamento da Musculatura Posterior de Coxa Alunos A e B, sentados, de mãos dadas, com as pernas afastadas, executam alternadamente a flexão e extensão do tronco.

ATIVIDADES DESPORTIVAS

20 min

Driblar a bola, deslocando-se à frente.

Driblar a bola, deslocando-se para trás.

Driblar a bola, deslocando-se lateralmente.

VOLTA À CALMA

10 min

Vigia noturno:

Alunos no centro de um círculo. Um aluno, de olhos fechados, ficará sentado no meio do círculo. Ao sinal do professor os demais procuram aproximar-se dele, cuidadosamente, sem fazer nenhum barulho. O aluno do centro, ao pressentir que alguém se aproxima, aponta para essa direção, colocando fora de jogo, o aluno que por ali se desloca. Vencerá aquele que tocar primeiro no vigia.

PASSE DE FRENTE

AQUECIMENTO

3 a 7 min

Jogo do penetra:

O professor divide a turma em duas equipes, A e B, que estarão de costas sobre a linha central da área que estará delimitada. Cada equipe escolherá um companheiro que será o "furão", e este se deslocará sobre a linha de fundo, de frente à equipe oposta.

Ao comando de "bloqueio", as turmas, ombro a ombro, correm imediatamente na direção do "furão", impedindo-o de chegar à linha de fundo oposta. Não será permitido segurar.

FORMAÇÃO CORPORAL

13 min

Apoio de frente alternado em dupla:

Aluno B, deitado, com os braços em extensão, segura os tornozelos do aluno A, que estará em posição contrária. Enquanto o aluno A flexiona, o aluno B estende os braços.

Alongamento da musculatura anterior do tronco:

Aluno B, com o tronco flexionado, apoia-se nos quadris do aluno A, que estará em pé, com as pernas afastadas e braços apoiados nas costas do aluno B. Aluno A forçará as costas de B para frente. Cada aluno realizará dez movimentos.

ATIVIDADES DESPORTIVAS

20 min

Alunos sentados frente a frente, a uma distância de três metros, passar a bola para o companheiro na altura do peito, alternando as mãos do arremesso. Ir aumentando a distância.

Alunos em pé, frente a frente, a uma distância de seis metros, passar a bola para o companheiro na altura do peito, alternando as mãos de arremesso.

Ir aumentando a distância.

VOLTA À CALMA

10 min

Múltiplos de três:

Alunos dispostos em círculo, sentados no chão. O professor numerará todos seguidamente.

Ao comando "numeral", todos pronunciarão seus números em voz alta.

Ao comando "múltiplos de três", aqueles que forem múltiplos de três, ao invés de dizerem seus números, dirão 6, por ex.: 1, 2, 6. 4, 5, 6 etc. O aluno que errar, fica de pé. O professor vai substituindo os múltiplos para o jogo ficar mais emocionante.

PASSE POR BAIXO

AQUECIMENTO

3 a 7 min

Perseguição:

Alunos dispostos em duas fileiras, equipes A e B. A primeira delas ficará ajoelhada, no final da quadra; e a outra, sentada a seis metros desta.

Cada aluno terá o seu correspondente na outra fileira. Ao comando do

professor, os alunos da retaguarda elevam os joelhos do chão e à voz alta de “Já” tentam alcançar seus companheiros que estavam sentados, antes que eles atinjam a chegada.

Trocam-se as posições, e correm no sentido inverso.

FORMAÇÃO CORPORAL

13 min

Revezamento dividindo a turma em quatro colunas, com os alunos fazendo o salto de rã.

Alongamento da musculatura do tórax em dupla alunos de costas um para o outro, braços em extensão, mãos entrelaçadas, executam rotação dos braços.

ATIVIDADES DESPORTIVAS

20 min

Alunos em dupla, de frente para o outro, distantes cinco metros. Afastar as pernas e passe a bola para seu companheiro por baixo das pernas, de trás para frente.

Alunos correndo lateralmente, passando a bola por baixo, um para o outro.

Alunos em dupla, de frente para o outro, distantes dois metros. Passar a bola um para o outro, afastando-se cada vez mais, a cada passe.

VOLTA À CALMA

Jogo das profissões – alunos em meio-círculo, ajoelhados, o professor ao centro, com uma bola de meia na mão, que lançará em direção de um aluno, que dirá uma profissão. Exemplo: pintor! E aquele que recebe a bola, imediatamente a devolve ao professor, pronunciando o nome de um objeto ligado àquela profissão. Exemplo: pincel.

VOLEIBOL

SAQUE POR BAIXO

AQUECIMENTO

3 a 7 min

Gato e rato:

Execução: Alunos dispostos em círculo de mãos dadas. O professor escolhe dois alunos do mesmo porte, um será o gato e o outro, o rato. O gato persegue o rato, que foge por entre os companheiros do círculo, uma vez para dentro e outra vez para fora. Os alunos procuram impedir que o gato alcance seu objetivo (pegar o rato). Os alunos se revezam.

FORMAÇÃO CORPORAL

13 min

Apoio de frente sobre o solo alternado em dupla:

Enquanto o aluno A flexiona, o aluno B estende os braços. Cada aluno realizará dez movimentos e depois trocam-se as posições.

Agachamento em dupla:

Alunos A e B, de costas para o outro, com braços entrelaçados, sentados, levantam-se e sentam-se simultaneamente. Cada aluno realizará vinte movimentos.

Abdominal em dupla com joelhos fletidos:

Alunos A e B deitados com as pernas entrelaçadas, executam flexão alternada do tronco. Cada aluno realizará trinta movimentos.

ATIVIDADES DESPORTIVAS

20 min

Alunos divididos em dupla, um de frente para o outro, realizam o saque por baixo, utilizando uma bola de tênis.

Alunos sacam por baixo uma bola de vôlei contra uma parede.

Alunos, em dupla, sacam por baixo uma bola de vôlei para o companheiro no sentido da largura da quadra, até atingirem as linhas laterais.

VOLTA À CALMA

10 min

Acertar a marca:

Alunos dispostos em círculo, ajoelhados no chão. O professor marca um X no chão, com auxílio de um giz. Um por um dos alunos, com os olhos fechados, tentará marcar seu X sobre o X do professor. Ganhará aquele que mais se aproximar da marca.

TOQUE POR CIMA

AQUECIMENTO

3 a 7 min

Morto-vivo:

Execução: Alunos correndo em círculo. Ao comando de "mudar", invertem o sentido da corrida e continuam correndo. Ao comando de "morto", todos se deitam imediatamente. Ao comando de "vivo", todos ficam em pé e voltam a correr.

FORMAÇÃO CORPORAL

13 min

Corrida de revezamento de quatro:

Apoios: O aluno completa o percurso em quatro apoios. Ao terminá-lo,

entra o aluno seguinte.

Abdominal:

Em duplas, um aluno deitado segura seu companheiro pelo tornozelo que estará em pé. O aluno que está deitado realiza vinte elevações do quadril com as pernas elevadas. Trocam-se as posições.

ATIVIDADES DESPORTIVAS

20 min

Cinco alunos sentados, sendo dois a dois, um de frente para o outro e o quinto, no centro. Com a bola de *medicine ball*, os quatro devem arremessar a bola para o outro companheiro, sem que o do centro pegue.

Troca-se de lugar.

Alunos divididos em duas fileiras. Um companheiro levanta e tocando a bola por cima, contorna o companheiro da outra fileira e volta ao lugar. Troca-se o aluno que vai tocar a bola.

Alunos em pares, um de frente para o outro, tocam a bola para o seu colega que devolverá com o toque.

VOLTA À CALMA

10 min

Quem é o chefe:

Alunos dispostos em círculo. Um aluno ficará a distância, enquanto os outros e o professor escolhem um chefe. A este, cabe iniciar as ações que todos devem imitar.

Exemplo: bater palmas, bater com os pés no chão etc. Chama-se o aluno que está distante (detetive), que irá adivinhar quem comanda os movimentos, e o jogo então começa. As ações são mudadas para que ele não descubra, e, uma vez ou outra. O professor indaga: "Quem é o chefe?" Se ele acertar, será substituído e começa de novo; porém, se errar, o jogo continuará.

MANCHETE

AQUECIMENTO

3 a 7 min

Mudando de casa:

Execução: Alunos em duplas de mãos dadas. Cada dupla mantém um aluno no meio. Sobrará um aluno sem casa. Ao comando de "mudando de casa", os alunos mudam de casa enquanto que o que sobra tenta ocupar uma casa vazia. Alternam-se as posições dos alunos.

FORMAÇÃO CORPORAL

13 min

Corrida de revezamento com os alunos fazendo o salto de canguru.

Guerra de tração com os alunos em dupla:

Alunos A e B, agachados, de mãos dadas, tentam puxar-se pelas mãos.

Em duplas, realizar a flexão e extensão dos cotovelos de barriga para cima.

O aluno B apoia as pernas do aluno A, que faz flexão e extensão dos braços, de barriga para cima.

ATIVIDADES DESPORTIVAS

20 min

Alunos em dupla, um de frente para o outro, com uma bola de *medicine ball*, lançam a bola um para o outro, fazendo o movimento da manchete.

Alunos, em dupla, um de frente para o outro, com *medicine ball*. Um dos alunos lança a bola de cima para baixo, para o seu companheiro, que terá de amortecê-la e lançá-la para cima. Aos poucos vai aumentando a distância entre si.

Alunos, em dupla, um de frente para o outro, com uma bola de vôlei. Um dos alunos passa a bola de manchete e o seu companheiro a devolve, com toque para cima.

VOLTA À CALMA

10 min

Percebendo o som:

Alunos dispostos em meio círculo. Um aluno ficará no meio, com os olhos fechados.

O professor fará com que ele gire muitas vezes, em torno de si mesmo. Aponta para determinados companheiros, que o chamam pelo nome, sem modificar a voz, para que este o identifique.

Caso reconheça a voz, troca de posição com outro aluno.

POSIÇÃO DE EXPECTATIVA

AQUECIMENTO

3 a 7 min

Corrida em dupla ou trinca na quadra:

O professor limita uma área na quadra e os alunos correm à vontade, em várias direções. Ao comando de "dupla", os alunos dão as mãos, dois a dois, e param. Voltam a correr. Ao comando de "trinca", dão as mãos, três a três, e param. Os alunos que sobra rem imitam um animal, com sua forma de andar e de se expressar.

FORMAÇÃO CORPORAL

13 min

Agachamento em duplas:

Alunos A e B, em pé, com as mãos dadas, braços esticados, executam flexão alternada das pernas. Cada aluno realizará vinte movimentos.

Revezamento com corrida de quatro apoios de costas:

Os alunos farão o percurso em quatro apoios, de costas, ida e volta, no menor espaço de tempo possível.

Alongamento da musculatura posterior de coxa.

ATIVIDADES DESPORTIVAS

20 min

Distribuir os alunos na quadra, com os pés afastados, joelhos semiflexionados, visando a um deslocamento rápido em qualquer direção; fazer com que eles se desloquem lateralmente e/ou ântero-posteriormente, visando receber a bola lançada do outro lado da quadra. O posicionamento dos braços pode ser em relação à posição do toque por cima ou à posição da manchete, posição esta que será dada pelo professor ao seu comando.

VOLTA À CALMA

10 min

Voa ou não voa:

Alunos dispostos em meio círculo, ajoelhados, de frente para o professor. Todos estarão com as mãos apoiadas nos joelhos. O professor erguendo suas mãos pergunta: "Passarinho voa?" Os alunos, com as mãos levantadas, respondem: "Voa." O professor pergunta: "Elefante voa?" e levanta as mãos. Aquele que levantar as mãos, ou responder que voa, ficará de pé ou sairá do jogo, e assim sucessivamente.

BASQUETE

DESLOCAMENTO

AQUECIMENTO

3 a 7 min

Corrida matemática:

O professor delimitará a área onde os alunos correrão à vontade. O professor dirá em voz alta uma operação matemática, cujo resultado dê um algarismo até cinco.

Os alunos resolverão mentalmente a operação e formarão um grupo, dando-se os braços, de acordo com o resultado. Aqueles que sobrarem abrirão os braços e imitam uma aeronave, voando, e voltam a correr.

FORMAÇÃO CORPORAL

13 min

Revezamento de corrida de costas:

O aluno terá que fazer o percurso de costas, e, ao chegar ao ponto de partida, reveza-se com outro companheiro, e assim sucessivamente.

Abdominal em dupla:

Alunos A e B deitados, com as pernas entrelaçadas, executam flexão alternada do tronco. Cada aluno realizará vinte movimentos.

ATIVIDADES DESPORTIVAS

20 min

Os alunos correm normalmente pela quadra, procurando ter o domínio do campo visual da quadra. Alunos deslocando-se lateralmente, mantendo a posição básica de equilíbrio.

VOLTA À CALMA

10 min

Voa ou não voa:

Alunos ajoelhados em semicírculo, em frente ao professor que, levantando as mãos, pergunta: "Urubu voa"? Os alunos, com as mãos levantadas, respondem: "Voa". O professor pergunta: "Papagaio voa"? Com as mãos nos joelhos, e os alunos respondem com as mãos levantadas. "Voa". O professor indaga: "Elefante voa"? E levanta as mãos. Quem levantar as mãos ou falar voa, fica de pé e sai do jogo, continuando a brincadeira.

DRIBLE E MARCAÇÃO**AQUECIMENTO**

3 a 7 min

Pega a cobra:

Alunos divididos em duas fileiras, uma de frente para a outra, de mãos dadas, a dois metros de distância. Ao comando de "começar", a cabeça de uma das cobras tenta pegar o rabo da outra, mantendo-se toda a fileira de mãos dadas, o tempo todo. A cobra que se desprender será a perdedora.

FORMAÇÃO CORPORAL

13 min

Revezamento dividindo a turma em quatro colunas, com os alunos realizando a corrida lateral. Após cada revezamento, o professor vai apurar os vencedores. Marcará ponto a equipe que vencer mais revezamentos.

Alongamento da musculatura de coxa em duplas:

Aluno B, ajoelhado, empurra aluno A, que está sentado com os braços e pernas em extensão.

ATIVIDADES DESPORTIVAS

20 min

Deslocar-se pela quadra em várias direções, driblando a bola de basquete. Um grupo de alunos desloca-se pela quadra driblando a bola de basquete e um outro grupo de alunos acompanha seus colegas, marcando o deslocamento deles.

VOLTA À CALMA

10 min

Jogo das profissões:

Alunos em meio círculo, ajoelhados, o professor ao centro, com uma bola de meia na mão, que lançará em direção a um aluno, que dirá uma profissão. Exemplo: pintor! E aquele que receber a bola, imediatamente a devolve ao professor, pronunciando o nome de um objeto ligado àquela profissão. Exemplo: pincel.

PASSE DE PEITO E MARCAÇÃO

AQUECIMENTO

3 a 7 min

A águia e os pintinhos:

Alunos dispostos em coluna, mãos nos quadris do companheiro da frente. O primeiro aluno será a galinha e os outros, os pintinhos.

O professor escolhe um aluno para ser a águia. Ao seu comando, a águia tenta pegar o último pintinho, que está no final da coluna, porém é impedido pela galinha e seus pintinhos que, sem desfazerem a fila, ajudam na segurança.

FORMAÇÃO CORPORAL

13 min

Guerra de Tração com os alunos em dupla:

Alunos A e B agachados, de mãos dadas, tentam puxar-se pelas mãos.

Abdominal em dupla um aluno fica sentado e o outro firma os seus joelhos contra o solo para que ele possa realizar a flexão de tronco.

ATIVIDADES DESPORTIVAS

20 min

Alunos em dupla realizam o passe de peito a uma distância de três metros. Ir aumentando a distância até atingir cinco metros.

Três alunos em linha. O aluno 1 passa a bola ao aluno 2, que passa ao aluno 3, realizando o passe de peito curto. O aluno 3 realiza um passe de peito longo para o aluno 1, que recomeça o passe.

Alunos em dupla deslocando-se pela quadra. Um deles dribla a bola e o outro faz a marcação. Invertem-se as funções.

VOLTA À CALMA

10 min

Desenvolvendo a audição:

Alunos dispostos na quadra, em quatro apoios, e com os olhos fechados. O professor coloca um relógio no chão. Os alunos deverão localizar o relógio pelo tique-taque, com o cuidado de não tocá-lo. Vencerá aquele que achar primeiro o relógio.

PASSE PICADO

AQUECIMENTO

3 a 7 min

Verdade ou mentira:

O professor dividirá a turma em duas fileiras. Os alunos sentarão no meio da quadra, sentados aos pares, com intervalo de um metro entre si. Uma das fileiras se chamará "verdade" e a outra, "mentira". O professor inicia o jogo falando a respeito de fatos que poderão ser falsos ou verdadeiros. Ao terminar sua oratória, por exemplo, uma "verdade", os alunos que estiverem nesta equipe deverão correr e alcançar o pique antes que sejam alcançados pelos pares da equipe adversária. Se o professor proferir alguma "mentira", o procedimento será inverso.

FORMAÇÃO CORPORAL

13 min

Agachamento em dupla:

Os alunos A e B, sentados, apoiam-se mutuamente pelas costas com os braços entrelaçados. Sentam e levantam simultaneamente. Cada aluno realizará vinte movimentos.

Exercício abdominal:

O aluno B, deitado, com as pernas fletidas. O aluno A, sentado, passa sucessivamente as pernas esticadas à direita e à esquerda sobre as pernas do companheiro. Cada aluno realizará vinte movimentos.

ATIVIDADES DESPORTIVAS

20 min

Alunos em dupla se deslocando pela quadra realizando o passe picado.

Seis jogadores formando um círculo com um jogador no centro. Os alunos do círculo realizam o passe picado e o aluno do centro tenta interceptar. Quando isso ocorre, o aluno que errou o passe vai para o centro.

VOLTA À CALMA

10 min

Procurando o lápis:

Alunos à vontade pela quadra, em quatro apoios, com os olhos fechados. O professor coloca um lápis no chão, e os alunos se deslocam procurando, com auxílio da mão (tato), achar o lápis. Aquele que achar o lápis primeiro, ganha o jogo (SILVA, 1996).

3 O QUE AVALIAR? COMO AVALIAR?

Embora seja discutido há muito tempo, a avaliação ainda é um assunto polêmico no ambiente docente. Como avaliar? O que avaliar? São questionamentos que veem à cabeça quando pensamos neste assunto. Mas o que é avaliar? De acordo com o Dicionário Michaelis (2006), avaliar é “calcular ou determinar a valia, o valor, o ‘merecimento’ de”. Ou seja, quem avalia tem o poder de decidir a que o avaliado é merecedor.

A Educação Física é uma disciplina diferenciada em relação às demais (que usam de avaliações quase que exclusivamente teóricas), pois o conhecimento é construído pela assimilação de experiências corporais e pela criação de movimentos, o que dificulta a avaliação (tanto prática quanto teórica) por parte do professor.

De acordo com Barbosa (1997), para fins didáticos, podemos classificar a avaliação em três tipos: a diagnóstica, a formativa e a somativa.

A avaliação diagnóstica é aquela realizada no início do ano letivo, com o objetivo de dar ao professor uma noção sobre os níveis de conhecimento e habilidades dos alunos, para que, a partir daí, o professor possa planejar seu trabalho de acordo com as necessidades dos alunos.

Já a avaliação formativa é realizada durante o ano letivo, onde o professor pode detectar possíveis falhas no processo ensino-aprendizagem, podendo, assim, modificar a maneira de ministrar suas aulas de acordo com a evolução de seus alunos.

E, por fim, a avaliação somativa, que objetiva verificar o resultado do processo ensino-aprendizagem ao final de um bimestre, semestre ou ano letivo. Geralmente esta avaliação está associada a uma “nota” que o reprovará ou aprovará para a série seguinte.

O diagnóstico é fundamental, junto ao Projeto Político Pedagógico da escola, para que se possa delinear o plano de ensino e os objetivos a se alcançar ao final do ano; e uma avaliação formativa para que o professor venha a corrigir ou apenas aprimorar suas aulas. Já a avaliação somativa é mais complexa, e nela que está centrado este ensaio.

Cabe ressaltar que temos, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a indicação de três focos principais de avaliação na Educação Física. A respeito deles, podemos levantar as seguintes questões:

1. Realização das práticas – É preciso observar primeiro se o estudante respeita o companheiro, como lida com as próprias limitações (e as dos colegas) e como participa dentro do grupo. Em segundo lugar, vem o saber fazer, o desempenho propriamente dito do aluno tanto nas atividades quanto na organização.

O professor deve estar atento para a realização correta de uma atividade e também como um aluno e o grupo formam equipes, montam um projeto e agem cooperativamente durante a aula.

2. Valorização da cultura corporal de movimento – É importante avaliar não só se o educando valoriza e participa de jogos esportivos. Relevante também é seu interesse e sua participação em danças, brincadeiras, excursões e outras formas de atividade física que compõem a nossa cultura dentro e fora da escola.
3. Relação da Educação Física com saúde e qualidade de vida – É necessário verificar como crianças e jovens relacionam elementos da cultura corporal aprendidos em atividades físicas com um conceito mais amplo de qualidade de vida.

Giannichi (1984) esclarece que, para procedermos a uma avaliação, devem-se ter claros alguns princípios: esclarecer o que será avaliado inicialmente, selecionar as técnicas de avaliação em função dos objetivos, considerar os pontos positivos e limitados das técnicas de avaliação empregadas, levar em conta uma variedade de técnicas para assegurar uma avaliação compreensiva e considerar a avaliação como meio e não fim.

Betti (1992) não especifica o modelo, ou metodologia de avaliação. Apenas deixa claro que o processo de ensino-aprendizagem deve estar de acordo com a proposta política pedagógica da escola.

A avaliação presencial, medidas biométricas e execução de gestos técnicos referem-se a uma avaliação “formal”, já que ela também possui um caráter “não formal”, ou seja, critérios estabelecidos pelos professores a partir de condutas e comportamentos que ocorrem nas aulas e influenciam a nota do aluno (segundo os autores da obra em questão, isso fica claro quando o professor escolhe aqueles mais habilidosos para dividir as equipes, organizar atividades etc.). Com essas características, a avaliação em educação física vem sendo realizada com ênfase na aptidão física e na busca de talentos esportivos, e desse modo acaba por segregar aqueles classificados como menos aptos (MAUAD, 2003, p. 35).

De acordo com Luckesi (1999), a avaliação que se pratica na escola é a avaliação da culpa. Aponta, ainda, que as notas são usadas para fundamentar necessidades de classificação de alunos, onde são comparados desempenhos e não objetivos que se deseja atingir.

Concordo com os autores quando defendem que a proposta de avaliação do processo de ensino-aprendizagem em educação física deve “(...) levar em conta a observação, análise e conceituação de elementos que compõem a totalidade da conduta humana e que se expressam no desenvolvimento de atividades” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 103).

Mauad (2003) fala que a educação física é uma disciplina que trata do conhecimento denominado de cultura corporal; por isso seus adeptos

compreendem que os conteúdos devem ser: o esporte, as danças, os jogos, a ginástica e as lutas, entendidos como linguagem corporal, por meio da qual o aluno pode compreender melhor as relações sociais do meio em que vive e confrontá-las com outras realidades existentes à sua volta. Betti (1992) completa que é preciso levar o aluno a compreender as razões que o levam a fazer uma atividade física, favorecer o desenvolvimento de atitudes favoráveis e positivas em relação à atividade física, desenvolver a compreensão de todas as informações relacionadas às conquistas materiais e espirituais da cultura física e aprender a apreciar o corpo em movimento.

Não existe um modelo, ou fórmula mágica de avaliação, o que há é que toda avaliação deve ser um reflexo do processo ensino-aprendizagem e se levar em conta se os objetivos traçados foram alcançados e não usar a avaliação como uma arma de defesa ou coação aos alunos.

LEITURA COMPLEMENTAR

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR A PARTIR DA BNCC

Ana Nathalia Almeida Callai
Eriques Piccolo Becker
Rosalvo Luis Sawitzki

INTRODUÇÃO

Este texto tem a devida importância para o melhor entendimento das novas estruturas curriculares, em razão da Base Nacional Comum Curricular, documento que teve a versão homologada para o Ensino Fundamental, passar a constituir os princípios norteadores para a elaboração dos currículos em níveis federal, estadual e municipal, nas redes pública e privada. Essa reavaliação e/ou, mesmo, elaboração, transcenderá as práticas escolares, formação inicial e formação continuada de professores.

O surgimento da BNCC possibilita repensar nas modificações da Educação Física em relação ao currículo dela, como o então denominado Movimento Renovador (MR), nos anos 70/80, que trouxe, para a área, uma nova forma de pensar na educação, assim como outras metodologias e práticas de ensino. O MR tratou de justificar a importância da Educação Física enquanto componente curricular obrigatório da Educação Básica e mostrar o sentido e o significado de trabalhar a Cultura Corporal de Movimento, ou seja, passar de uma atividade complementar para uma disciplina curricular. Bracht (2010, p. 100) explica que o foco das discussões, naquele momento, era “o sentido, a função educacional da Educação Física no sistema educacional brasileiro, concomitantemente ao questionamento radical da função social de tal sistema”.

Com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, há a concretização das reivindicações solicitadas, dentre as quais está o entendimento da Educação Física como componente curricular da Educação Básica, e, com a redação de 2003, sua obrigatoriedade na Educação Básica. Ao notar todas essas considerações, o MR se configura como positivo por possibilitar a ampliação dos horizontes da área e a criação de outras possibilidades de pensar o professor e o trabalho docente. Pensar em currículo remete a todas essas transições, às mudanças sociais, culturais e econômicas. Quando se fala de currículo como seleção particular de cultura, logo, vem uma relação de conhecimentos a serem aprendidos à mente, pertencentes a diversos âmbitos da ciência, das artes, das humanidades, da tecnologia, dentre outros (as).

Ressaltar a relevância do currículo nos estudos pedagógicos, no debate a respeito da qualidade do ensino e nas discussões acerca da educação é resgatar a consciência do valor cultural da escola. Considerando o que foi exposto, o presente estudo busca apresentar e entender como está materializado o componente curricular Educação Física na Versão Homologada da BNCC para o Ensino Fundamental.

MÉTODO

O estudo é qualitativo do tipo descritivo, pois tem, como uma das principais características, explorar diferentes contextos, buscando a compreensão de um documento e as possíveis alterações que trará para o âmbito escolar. O documento analisado é a BNCC, que se encontra disponível no site do Ministério da Educação.

O tipo de pesquisa utilizada foi documental, que, segundo Gil (2008), assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica, porém, a única diferença está na natureza das fontes – a pesquisa bibliográfica se utiliza, fundamentalmente, das contribuições dos diversos autores para determinado assunto, e a documental considera que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais.

O critério de avaliação incluiu o estudo da Versão Homologada para o Ensino Fundamental a partir das seguintes categorias: introdução (considerações gerais), estruturação por competências, competências específicas da área de Linguagens – são competências baseadas nos pressupostos estabelecidos pelo documento, que buscam a reflexão crítica dos conhecimentos dos componentes da área, estabelecendo-se como meio para compreender os modos de se expressar e participar do mundo e que evidenciam as necessidades do educando de conhecer, vivenciar e incorporar-se dos diferentes conhecimentos presentes na área - e componente Educação Física.

De acordo com Sampieri (2013), para a pesquisa ficar mais organizada, precisa ser feita a utilização de questões que devem ser destacadas ao longo da leitura, e, se possível, realizar as anotações a respeito delas.

Para a investigação dos resultados, realizou-se uma análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (1977), desenvolve-se em três fases: (a) pré-análise; (b) exploração do material; e (c) tratamento dos dados, inferência e interpretação.

Em um primeiro momento, foram compreendidas as concepções de currículos e as produções que abarcam esse assunto, e, depois, realizada uma leitura detalhada da BNCC, procurando entender do mais geral ao mais específico, fazendo a apresentação da introdução em relação a aspectos mais gerais, estruturação por competências, competências da área das Linguagens e as propostas para a Educação Física, trazendo algumas compreensões para os resultados do estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

CURRÍCULO

Uma das concepções para um melhor entendimento de currículo é:

O currículo não se restringe à reprodução de conhecimentos e destrezas para a produção; ele produz, ou melhor, dá abrigo a um conjunto de representações que dizem respeito, não apenas, ao mundo da produção, mas, também, às variadas relações que os homens mantêm entre si e com o seu meio (PEDRA, 1997, p. 16).

Com isso, pode-se dizer que o currículo possibilita a organização de tais conhecimentos em formas de disciplinas. Para melhor entender a organização dos conhecimentos disciplinares, utiliza-se a ideia de Sacristán (2000, p. 19): “O conteúdo é a condição do ensino, e o currículo é, antes de mais nada, a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar”.

Pensar no currículo como uma práxis significa que várias ações vêm a intervir na configuração dele, ou seja, a construção processual das propostas curriculares nos leva a ver seu significado como o resultado de diversos procedimentos nos quais é submetido, não somente, nos aspectos materiais e ideias que lhe dão forma. Além disso, o seu enquadramento político, administrativo, as divisões de decisão, os planejamentos, manejo por parte dos professores, a avaliação dos resultados e a tradução em materiais fazem com que essas práticas não sejam neutras.

Assim, o currículo, enquanto prática, é um campo privilegiado para analisar as contradições entre as intenções e a prática educativa que está para além das declarações, dos documentos, da retórica, uma vez que, nas propostas de currículo, expressam-se mais os anseios do que as realidades. Contudo, sem considerar as interações entre esses aspectos, não se pode compreender o que acontece, realmente, nos contextos educacionais. Assim, para tornar nítida a realidade curricular, é necessário compreender os contextos e as práticas que, nele, interagem.

Essa dimensão prática do currículo nos ajuda a entendê-lo como um processo, historicamente, situado, resultante de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, geradoras de uma ação pedagógica que integra a teoria e a prática, com certo grau de flexibilidade, enquanto campo legitimado de intervenção dos professores. É com essa intenção que o contexto em que a prática é desenvolvida assume um papel primordial na compreensão da construção do currículo, sobretudo porque o valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, comprova-se na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais.

As práticas curriculares vividas em última instância, por educandos e professores, sujeitos do processo educativo, em todos os níveis de ensino, mostram que é, apenas, o começo de um processo que tem a maior parte implícita em um sistema que traz consigo uma visão de mundo, uma concepção de currículo e pressupostos teóricos condizentes com o momento histórico, com o lugar social que ocupam e a ideia de gestores. O currículo resulta em práticas pedagógicas, ou seja, através dessas atividades, ele se torna concreto.

A prática pedagógica, sendo entendida como o que o professor faz no cotidiano dele, depende, não apenas, dos conhecimentos formais, adquiridos, principalmente, nos cursos de formação, mas, essencialmente, das avaliações diárias que o professor faz do próprio trabalho, dos alunos, da escola, da sociedade e da reflexão diária que impõe todo trabalho pedagógico. Para se ter uma prática pedagógica consistente, fazem-se necessários os comprometimentos ético, político e democrático, pois o processo está relacionado com a conduta de cada professor e a relação desse com os saberes dele, sejam eles adquiridos na formação inicial/continuada ou através de experiência. Por esse motivo, quando novas ideias se apresentam, necessita-se repensar nas propostas curriculares dos cursos de formação de professores e na formação continuada em serviço para professores de escola.

Parafraseando Candau (1997), pode-se dizer que o conhecimento é um processo contínuo de construção, é construção, desconstrução e reconstrução.

Compreende-se currículo como:

[...] um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores, visando a uma “dada” formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com o conhecimento eleito como educativo (MACEDO, 2008, p. 24).

Dessa forma, torna-se explícita a importância do currículo na construção de práticas pedagógicas, uma vez que, através dele, mantêm-se alguns mecanismos de seletividade a partir da ação dos envolvidos. Ideia defendida por Macedo (2008, p. 25), quando informa que “o currículo estabelece chegadas e caminhos a percorrer, que são, constantemente, realimentados e reorientados pela ação dos atores/autores educativos”. Com isso, a BNCC vem com a concepção de pensar em

um currículo comum de ensino entre as instituições, além de considerar o contexto no qual cada escola está inserida.

A BNCC: UMA INTRODUÇÃO

Considerando as propostas de ensino da BNCC, que tem, como foco, trabalhar com competências gerais, competências da área das Linguagens e a especificidade da Educação Física para os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, ressalta-se que a Base será referência nacional obrigatória para a rede de ensino de escolas públicas e privadas, com o objetivo de garantir um ensino comum de aprendizagem a todos os estudantes, ou seja, será norteadora na construção ou readaptação dos novos currículos e planejamentos escolares.

Com relação à construção dela, foi realizada com a ajuda de especialistas de cada área e com a participação de parte da comunidade civil, por meio das contribuições que foram recebidas em audiências públicas nas cinco regiões do país, bem como pareceres on-line, pelo site, tendo um total de mais de 12 milhões de colaborações. A versão homologada, no caso, a final, da proposta do Ensino Fundamental foi aprovada no final do ano de 2017, e prevê um tempo de dois anos para que as escolas adequem os próprios currículos.

As competências gerais da BNCC, que têm o intuito de acompanhar os alunos da Educação Infantil até o Ensino Médio, apresentam-se divididas em dez tópicos. O primeiro é conhecimento, e se refere à valorização do que já foi produzido e à utilização dele para a construção de uma sociedade mais justa. O segundo é instigar a imaginação, reflexão, por meio dos pensamentos científico, crítico e criativo. O terceiro é repertório cultural, conhecimento e valorização das manifestações artísticas e culturais. O quarto é a comunicação, no sentido de instigar os diversos modos de comunicação, seja ela oral, escrita, sinais, Libras etc. O quinto é cultura digital, compreensão das tecnologias digitais na tentativa de auxílio para se comunicar, resolver problemas e ser protagonista da vida pessoal e/ou coletiva. O sexto, trabalho e projeto de vida, condiz com os saberes culturais e ter uma posição ao projeto de vida, com liberdade, autonomia e responsabilidade. O sétimo é a argumentação, refere-se aos argumentos que podem ser utilizados na vida pessoal, profissional, baseados em fatos confiáveis. O oitavo é autoconfiança e autocuidado, objetivando a valorização das saúdes física e mental. O nono, empatia e cooperação, valoriza as diversidades e promove respeito e empatia. O décimo ponto de destaque das competências é responsabilidade e cidadania, agir individual e coletivamente, com princípios éticos, de responsabilidade, democráticos e sustentáveis.

Essas competências têm o intuito de possibilitar que os estudantes tenham uma educação integral, não no sentido de tempo, mas para que garanta o desenvolvimento dos alunos em todas as dimensões, como intelectual, física, emocional, social e cultural, no que se refere aos processos educativos que tenham aprendizagens sintonizadas com a necessidade, interesses e possibilidades de cada

indivíduo, levando em conta o desenvolvimento humano global e vendo a escola como um espaço democrático e de fortalecimento das práticas de respeito e contra as discriminações e preconceitos.

Além disso, a BNCC traz uma preocupação em preparar o professorado para a nova sociedade contemporânea, na qual os educandos têm fácil acesso às informações e tecnologias, e o professor deva buscar um olhar inovador e inclusivo, buscando contextualizar os conhecimentos que os alunos trazem para a aula, de modo que os discentes tenham, a partir disso, uma opinião participativa e crítica a respeito do que é uma informação e do que é, de fato, um conhecimento.

Trazidos os aspectos legais da Base, está previsto um currículo comum no sistema de ensino por meio do artigo 26 da LDB:

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, p. 19).

É nesse trecho da LDB que há a previsão de uma base nacional comum, porém, que considere as particularidades de cada escola, assim como a valorização, e resgate as diferenças culturais de cada comunidade, ou seja, são propostas de habilidades que devem ser, minimamente, trabalhadas em todas as escolas, respeitando, porém, as possibilidades de organização dos conhecimentos e o que será significativo a cada comunidade.

[...] tem de considerar os coletivos empobrecidos como sujeitos de direitos, direitos específicos à sua história. Se a negação de sua história, sua memória, sua identidade e seus saberes-valores coletivos fazia parte de uma relação política de subordinação-dominação, o seu empobrecimento extremo massificado, na atualidade, perpetua essa relação política. O sistema de educação e os currículos podem e devem ser um espaço de libertação (ARROYO, 2013, p. 117).

A BNCC apresenta como parte diversificada do currículo, ou seja, é o que corresponde a cerca de 40% destinado a cada instituição, a fim de fazer as adequações em currículo e práticas pedagógicas, ajustando as realidades locais àquelas nas quais as escolas estão inseridas. A escola, em um primeiro viés, deverá ofertar cursos de formação continuada, em que os/as professores/as consigam ter uma compreensão das finalidades do documento e quais serão as implicações nas práticas docentes deles (as). Se isso não ocorrer, o documento, consequentemente, não terá utilidade prática, não atingirá os objetivos.

A escola necessita, em primeiro lugar, conhecer a comunidade em que está inserida, seu contexto, seus anseios, e, a partir disso, pensar nas dimensões de conhecimentos, habilidades e metodologias que devem ser repensadas junto a todos na reelaboração de seus currículos. Já quanto à formação inicial, as universidades devem reavaliar se os atuais currículos atendem às demandas necessárias aos

alunos ainda em formação, visto que, por exemplo, na área da Educação Física, há unidades temáticas a serem seguidas, habilidades mínimas que o aluno deverá conhecer e reconhecer.

O professor precisa se inteirar de cada conhecimento, por isso, a necessidade de, além da escola se apropriar do documento, os professores universitários darem condições aos discentes de acesso aos conhecimentos mínimos propostos, além de realizar discussões e análises do documento.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A BNCC, ao situar a Educação Física na área de Linguagens, avança em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino por inseri-la, para além do Médio, no Ensino Fundamental com a Língua Portuguesa, Artes e Língua Estrangeira Moderna, correspondente às diferentes formas de linguagens e expressões e das diversas práticas sociais, que resultam na interação do eu com o outro e consigo mesmo, e se tornam conhecimentos, valores e atitudes culturais que devem ser passados às novas gerações.

Esse conhecimento, tendo em vista, na Educação Física, o se movimentar, vai além do corpo orgânico, propriamente, dito. Há relevância no fato de os componentes das linguagens estarem organizados nessa área por valorizar o que se tem em comum entre as disciplinas, para que os conhecimentos não sejam percebidos de formas isoladas e sem relação, visto que os saberes se complementam, porém, uma das maiores dificuldades está nos modelos de formação inicial que não oportunizam reflexões voltadas às dificuldades enfrentadas pelos docentes que estão atuando nas escolas.

Junta-se, a isso, a precarização de espaços adequados à formação continuada de professores e às condições para a realização dela. Demo (1996) questiona essa fragmentação disciplinar que ocorre nos cursos de formação de professores e aponta que a realidade é complexa e necessita da articulação das diversas áreas do conhecimento para que seja possível compreendê-la, sendo que, durante a formação inicial, deveriam ser ofertadas disciplinas que fomentem a multidisciplinariedade. Refletindo, brevemente, a respeito do papel da educação escolar do ponto de vista da formação humana, que é o de possibilitar, aos alunos, o conhecimento histórico-cultural produzido pela humanidade e as mudanças sociais que vêm ocorrendo durante a história e como isso influencia no dia a dia, nos direitos e deveres enquanto um cidadão, que é possível se posicionar criticamente diante do mundo no qual se vive. Com isso, a Educação Física tem a finalidade de ensinar a cultura corporal de movimento, na qual as práticas corporais promovem um tipo de conhecimento particular e significativo que tenha sentido para os diferentes alunos e grupos sociais.

Cada prática corporal compõe uma unidade temática, fechando um total de seis. A primeira unidade temática, brincadeiras e jogos, caracterizados pela alteração e criação de regras, propostos em limites de espaços e tempo, tem, como característica, manter o que foi tratado pelo coletivo e a apreciação pelo ato de

brincar. Alguns exemplos são brincadeiras e jogos da cultura popular nos contextos comunitário, regional e mundial, assim como das culturas indígena e africana. Já a partir do sexto ano, aparecem os jogos eletrônicos. Ainda, são escassas as discussões de como utilizar esse conteúdo de modo a abranger todos os alunos, e que isso tenha uma coerência com a realidade local.

Existem, porém, diversos estudos a respeito das novas gerações, como a atual geração alfa, uma geração marcada por características que vão ao encontro desse conhecimento. Viegas (2015, p. 26) fala dessa nova geração:

O termo Alpha foi usado, pela primeira vez, pelo sociólogo australiano Mark McCrindle, em março de 2010, e seu nome tem origem na primeira letra do alfabeto grego, “ α ”, visto que, após a geração Z, não havia mais letras do alfabeto, então, optou-se para iniciar um novo ciclo, já que essa geração Alpha seria de grandes transformações (VIEGAS, 2015, p. 26).

Uma geração capitalista, com pais, em sua maioria, que trabalham o dia todo, e, desde pequenos, os/as filhos/as são mandados/as para a escola no turno em que não estão estudando. Os pais, como chegam cansados, ao contrário das crianças, que têm, ainda, muita energia, acabam por dar tablets, celulares, notebooks para compensar essa atenção. Com isso, eles estão propensos a acessar as mais diversas informações que o mundo digital oferece. Como o professor lidará com isso?

O conhecimento e acesso à tecnologia surpreendem, mas esse é um fator tecnológico que está implícito a esta geração. Diferentemente das gerações anteriores, eles não precisam fazer cursos de informática, por exemplo, já nascem inseridos nessa realidade. A habilidade e adaptação a novas tecnologias indicam que sejam muito mais independentes do que as gerações antecessoras (BERALDO, 2015 *apud* VIEGAS, 2015, p. 26).

Os jogos eletrônicos serão uma grande oportunidade de os professores debaterem a respeito de vários assuntos em aula, como as mídias, a internet, os games e como utilizar esses instrumentos de modo a qualificar as próprias práticas pedagógicas. Prever esse conhecimento, na BNCC, caracteriza-se como um avanço ao considerar os novos perfis de alunos, porém, como exposto anteriormente, a formação inicial deverá pensar em novas disciplinas que contemplem esses assuntos, de modo que os docentes possam garantir um ensino significativo.

A segunda unidade temática é denominada de Esportes, baseando-se nas propostas de Parlebas (2001). A lógica interna está, diretamente, ligada ao sistema de obrigações imposto pelas regras do jogo,

[...] isto é, dos limites a serem respeitados para que se possa participar do mesmo, dentro dos quais é gerada uma ordem, ou lógica interna, que deve ser interpretada, fazendo surgirem as ações motrizes, que são o resultado observável e emergente da lógica interna de qualquer prática motriz (LAVEGA, 2004 *apud* SILVA; RIBAS, 2016, p. 4).

Pensando nessas ações motrizes referentes ao esporte, é realizada a divisão por categoria. A explicação das categorias é para melhor entender a divisão do conhecimento. Assim, são apresentadas sete delas: marca - modalidade que compara os resultados em segundos, metros, tendo, como exemplo, o atletismo; precisão - é caracterizada por arremessar ou lançar, como bocha; técnico-combinatório - procura pela qualidade do movimento, por exemplo, saltos ornamentais; rede/quadra dividida ou parede de rebote - características, como lançar, rebater ou arremessar, como voleibol, peteca, tênis de mesa; campo e taco - têm, como objetivo, rebater a bola lançada pelo adversário o mais longe que conseguir, como beisebol; invasão ou territorial - comparar a capacidade de uma equipe de levar/introduzir a bola até a quadra defendida pelos adversários, como futsal e rúgbi; combate - disputas em que o oponente deve ser subjugado com técnicas e táticas de desequilíbrio, imobilização, por exemplo, o judô.

A terceira unidade temática é ginástica, que tem, como objetivo, trabalhar com três classificações: a ginástica geral, que trabalha com elementos expressivos e possibilidades acrobáticas; a ginástica de condicionamento físico, que procura pela melhoria do rendimento, por exemplo, a ginástica laboral; e a ginástica de conscientização corporal, voltada à obtenção de uma melhor percepção do próprio corpo.

O estudo de Schiavon e Piccolo (2017) tem apontado que os professores enfrentam dificuldades em trabalhar o conhecimento de ginástica, devido a alguns fatores, dentre eles, a falta de materiais e de espaços de formação continuada dessa temática. Além disso, há a não existência de uma formação inicial que contemple aspectos da ginástica escolar.

Na verdade, ao analisarmos as grades curriculares dos cursos de Educação Física, em diferentes faculdades, percebemos que falta um olhar pedagógico sobre essa modalidade esportiva; não há vivências que privilegiem o ato de ensinar Ginástica para crianças e adolescentes, nas quais se interpretem as dificuldades em trabalhar com o conteúdo gímico (SCHIAVON; PICCOLO, 2017, p. 132).

A quarta unidade temática é dança, que procura propiciar, aos alunos, as práticas corporais expressivas, que podem se configurar em passos e evoluções específicas, dependendo do ano em que isso será trabalhado e das particularidades históricas. Um dos grandes desafios será problematizar a relação de gênero presente nesse conhecimento, tendo em vista a construção histórica sofrida pela sociedade, a partir da qual se tem a ideia de que a dança remete à feminilidade. Essa unidade temática pode proporcionar um importante espaço para debater questões de gênero, etnia e diversidade cultural, fazendo uma reflexão a respeito dessas temáticas que acercam algumas práticas corporais.

As lutas, as quais compõem a quinta unidade, além de trazer as mais tradicionais do Brasil (capoeira, huka-huka, luta marajoara) e de outros países (judô, aikido, jiu-jítsu, muay thai, boxe etc.), são importantes e significativas para a Educação Física escolar. A partir delas, o aluno poderá ter uma compreensão do que é luta e do que é briga. A afirmação corrobora frente ao discurso de Rufino

e Darido (2013), que aponta o estabelecimento de associações errôneas das lutas com questões relacionadas à incitação da violência, às brigas, dentre outras, além de trabalhar com as técnicas, táticas e estratégias de imobilização e desequilíbrio.

A última unidade temática é marcada pelas práticas corporais de aventura, que procuram pela exploração de ambientes urbanos em contato com o cimento, como parkour e skate; e natureza, onde se exploram os ambientes físicos, como as práticas de rapel e orientação.

O que se percebe, em relação à utilização dessa prática corporal, é uma certa resistência por parte dos professores, devido ao fato de se sentirem mais preparados para atuar/trabalhar com os conhecimentos mais hegemônicos da Educação Física (DARIDO; RANGEL, 2005).

No fim das divisões das unidades temáticas, é salientada a importância de cada uma delas ser reconstruída, de acordo com a realidade de cada escola, pois o professor deve, necessariamente, conseguir realizar a transposição didática dos conhecimentos, de modo que atenda às demandas de determinada comunidade na qual está inserida. O documento propõe que todas as unidades tenham um caráter lúdico e que, ao jogar, dançar e vivenciar todas as práticas corporais propostas, eles consigam se apropriar das lógicas intrínsecas e aos sentidos e significados delas.

Por isso, conforme Brasil (2017), a Base Nacional Comum Curricular traz dimensões, que são experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário, sendo, as habilidades, como ações específicas de cada prática corporal. São elas: a experiência: entendida como vivência; uso e apropriação: realizar de forma autônoma; fruição: apreciar a estética de experiências sensíveis; reflexão sobre a ação: observação e análise; construção de valores: conhecimentos advindos de discussões e vivências; análise: compreensão de características e funcionamentos – saber sobre; compreensão: conhecimento conceitual; e protagonismo comunitário: atitudes ou ações.

A BNCC justifica que, por meio das dimensões trazidas, o professor promoverá uma educação integral aos alunos, e, a partir delas, poderá ter um avanço no mesmo conhecimento de um ano para o outro, pois cada bloco já prevê o que deve ser, minimamente, proposto no componente curricular Educação Física. Com relação às competências específicas da Educação Física, de forma geral, almeja-se que o aluno compreenda, além de que conheça, experimente e aprecie a Cultura Corporal de Movimento. Ainda, que amplie aprendizagens relativas às práticas corporais; reflita a respeito de saúde e doenças; conheça modelos de estética corporal; analise, criticamente, o que a mídia apresenta; combata posicionamentos preconceituosos; reconheça as práticas corporais como patrimônio histórico, de modo a usufruir delas para o lazer; e que reconheça direitos e deveres enquanto cidadão.

Nessa lógica, Bracht (2007) explica essa relação de corpo, cultura e movimento:

[...] o movimentar-se é entendido como forma de comunicação com o mundo, que é constituinte e construtora de cultura, mas, também, possibilitada por ela. É uma linguagem, com especificidade, é claro, mas que, enquanto cultura, habita o mundo do simbólico. A naturalização do objeto da EF, por outro lado, seja o alocando no plano do biológico ou do psicológico, retira, dele, o caráter histórico, e, com isso, sua marca social. Ora, o que qualifica o movimento enquanto humano é o sentido/significado do mover-se, sentido/significado mediado simbolicamente e que o coloca no plano da cultura (BRACHT, 2007, p. 45).

Pelas características das competências, consegue-se perceber que a Educação Física é uma área privilegiada por conseguir trabalhar as diversas capacidades do ser humano, além da possibilidade de tornar as pessoas críticas e autônomas. São diversas questões que se apresentam na disciplina. Além dos conhecimentos básicos, temas, como preconceitos, estereótipos, ética, violência e meio ambiente, são assuntos que devem estar presentes nos planejamentos escolares, para que esse indivíduo tenha uma posição ética e de respeito. A disciplina deve explorar o que tem de mais valioso: o “se movimentar”.

De acordo com Kunz e Trebels (2006), o movimento humano, como um “movimentar-se”, é um fenômeno relacional de “ser humano-mundo”, e se concretiza, sempre, como uma espécie de diálogo. Faz com que as crianças e jovens vivenciem não só a técnica, mas que tenham uma relação de sensibilidade e afetividade com os colegas e com a natureza. Além do documento prever novos horizontes formativos, de modo a contemplar as novas gerações que têm os acessos midiático e eletrônico, a BNCC se mostra preocupada com a adequação dos professores em relação a esse assunto, trazendo conhecimentos que possibilitem essa ação e solicitando debates durante o trabalho docente (formações inicial, continuada e/ou em serviço). Lembrando que as propostas de modificações dos currículos devem ser realizadas de acordo com as necessidades de cada instituição, as quais devem ser debatidas com toda comunidade escolar, por meio da reorganização dos planejamentos, como Projeto Político Pedagógico (PPP).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o estudo, conclui-se que a BNCC é uma política de governo que exige uma adaptação da escola, não o contrário. Além disso, há uma grande relação de poder por trás desses documentos. Apesar de contar com a participação de especialistas de cada área, é muito difícil pensar nas especificidades e reais dificuldades que cada instituição tem e terá ao se ajustar ainda mais com a dimensão territorial que tem o Brasil.

Apesar de a BNCC considerar que cada escola deve levar em conta o contexto da comunidade na qual está inserida, ela determina a construção de novos currículos. As mudanças que a BNCC traz para a Educação Física são avanços em termos de concepções críticas, preocupadas em formar um indivíduo capaz de

conhecer e reconhecer a cultura corporal de movimento, além de ter capacidade e autonomia de se posicionar diante dela e refletir perante cada conhecimento e os espaços que são ofertados pela comunidade, além de levar o aluno a observar se tem ou não a oportunidade de vivenciar tal prática fora do contexto escolar. Com isso, a BNCC encaminha uma mudança na organização curricular do sistema educacional, visando a um currículo comum para as instituições de ensino, sem deixar de considerar os aspectos individuais de cada escola.

Além disso, consequentemente, deverá acontecer uma reestruturação nos PPPs das escolas, para melhor atender às demandas, adequando-as às normas estabelecidas pela Base. Para a proposta da BNCC se tornar concreta, os currículos dos cursos de formação de professores deverão reavaliar as próprias grades curriculares, de modo com que contemplem os conhecimentos que se fazem necessários, assim como as escolas devem propiciar, aos docentes, formação continuada que oriente a como o documento transcenderá na prática.

Se não for ofertada formação continuada para esses/as professores/as, as propostas do documento não serão concretizadas no âmbito escolar. Por se tratar de um documento recente e que está em processo de implantação, é preciso que existam espaços formativos que trabalhem em cima da BNCC, para que os professores/as estejam preparados/as para a utilização deste na prática pedagógica. Como as escolas, ainda, estão em fase de ajustes, novos estudos de avaliações dos impactos nas práticas pedagógicas dos/das professores/as devem surgir, de maneira que tenham a seguinte compreensão: se a implementação da BNCC foi um avanço, ou não, para a área em questão.

REFERÊNCIA

CALLAI, A. N. A.; BECKER, E. P.; SAWITZKI, R. L. Considerações acerca da Educação Física escolar a partir da BNCC. **Conexões**, Campinas, v. 17, n. 1, p. e019022, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8654739>. Acesso em: 28 jun. 2023.



RESUMO DO TÓPICO 4

Neste tópico você estudou que:

- É melhor esclarecer do que reprimir; atribuir responsabilidades ao contrário de fiscalizar; num clima de mútuo respeito, confiança e camaradagem.
- O ato de planejar requer a seleção dos conteúdos, para isso deve ser realizado previamente em observações da turma, e, a partir daí, e de acordo com Projeto Político-Pedagógico da escola, traçar os conteúdos e objetivos e elaborar o planejamento de ensino.
- Na Educação Física, o conhecimento é construído pela assimilação de experiências corporais e pela criação de movimentos, o que dificulta a avaliação.
- Não existe um modelo, ou fórmula mágica de avaliação, o que há é que toda avaliação deve ser um reflexo do processo ensino-aprendizagem e se levar em conta se os objetivos traçados foram alcançados e não usar a avaliação como uma arma de defesa ou coação aos alunos.



- 1 Elabore um planejamento bimestral para uma turma de 5º ano, de acordo com as orientações da BNCC.
- 2 Elabore um plano de aula de basquetebol para uma turma de 7º ano, de acordo com as orientações da BNCC.
- 3 Desenvolva um planejamento semanal de atividades para a Educação Física na Educação Infantil, de acordo com as normas da BNCC, relativas ao eixo das interações e brincadeiras. Seu planejamento deverá contar com, no mínimo, três diferentes atividades por dia, totalizando 15 atividades na semana.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, E. S.; SHIGUNOV, V. **Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em educação física**. In: SHIGUNOV, V.; SHIGONOV NETO, A. (Org.). A formação profissional e a prática pedagógica. Paraná: Midiograf, p. 77-94, 2001.
- BARBOSA, C. L. de A. **Educação física escolar: da alienação à libertação**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para quê? **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**: vol. 13, nº 2, p. 282-287, jan. 1992.
- BETTI, M. Valores e finalidades na educação física escolar: uma concepção sistêmica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 16, n. 1, p. 14-21, out. 1994.
- BRACHT, V. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 7, n. 2, p. 62-68, jan. 1986.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. BRASÍLIA. MEC, 2018.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- DARIDO, S. C. Apresentação e análise das principais abordagens da educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 20, n. 1, p. 58-66, set. 1998.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coord.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- FREIRE, J. B. S. **Educação com prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.
- FREIRE, J. B. S. **Educação física de corpo inteiro**. Teoria e prática da educação física. Campinas: Scipione, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GALLAHUE, D.; OZMUN, J. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte, 2001.
- GALLARDO, J. S. P. **Prática de ensino em educação física: a criança em movimento**. São Paulo: FDT, 2009.

GIANNICHI, R. S. **Medidas e avaliação em educação física**. Viçosa: Editora da Universidade Federal de Viçosa, 1984.

GOZZI, M. C. T.; RUETE, H. M. Identificando estilos de ensino em aulas de educação física em segmentos não escolares. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esportes**, v. 5, n. 1, p. 117-134, jan. 2006.

GUEDES, D. P. & GUEDES, J. E. R. P. Subsídios para implementação de programas direcionados à promoção da saúde através da educação física escolar. **Revista da Associação de Professores de Educação Física de Londrina**, v. 15, n. 8, p. 3-11, jan. 1993.

HILDEBRANDT, R. & LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Trad. Sonnhilde van der Heide. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

KUNZ, E. **Transformações didático-pedagógicas do esporte**. 6. Ed. Ijuí: Unijui, 2004.

LE BOULCH, J. **Educação psicomotora**. 2.ed. Tradução: Jeni WOLFF. Porto Alegre: Artes Medicas, 1998.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

LUCKESI. C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MAUAD, J. M. **Avaliação em educação física escolar: relato de uma experiência**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

MELLO, A. M. de. **Psicomotricidade, educação física e jogos infantis**. 3. ed. São Paulo: Ibrasa, 1989.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2006.

MOLINARI, Â. M. da P.; SENS, S. M. A educação física e sua relação com a psicomotricidade. **Rev. PEC**, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 85-93, jul. 2002-jul. 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MOSSTON, M. & ASHWORTH, S. **Teaching Physical Education**. 3. ed. New York. Columbus. A. Bell & Howeel Company, 1986.

MOURA, D. L. A educação física escolar e os estilos de ensino: uma análise de duas escolas do Rio de Janeiro. EFDeportes.com, **Revista Digital**. Buenos Aires, a. 14, n. 137, outubro, 2009. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd137/a-educacao-fisica-escolar-e-os-estilos-de-ensino.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

NAHAS, M. V. **Atividade física, aptidão física & saúde**. Florianópolis/SC: Material Didático, 1998.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida**: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. Londrina: Midiograf, 2001.

OLIVEIRA, V. M. **Educação física humanista**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: 10º Ed. Brasília, Distrito Federal: Editora FTD, 2000.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1997.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

PEREIRA, S. A. M.; SOUZA, G. M. C. (Org.). **Educação física escolar**: elementos para pensar a prática educacional. São Paulo: Phorte, 2011.

SILVA, E.N. - Recreação em Sala de Aula – 1ª à 8ª Série. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

SOARES, C. L. Parâmetros Curriculares Nacionais e a Educação Física Escolar. In: COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (Org.). **Educação física escolar frente à LDB e aos PCN**. Ijuí/RS: Sedigraf, 1997.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O & BRACHT, V. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, H. A. de; GODOY, J. R. P. de. A psicomotricidade como coadjuvante no tratamento fisioterapêutico. **Univércitas: Ciências da Saúde**, Brasília, v. 3, n. 2, p. 287-296, jul./dez. 2005.

SOUZA JÚNIOR, M. **O saber e o fazer pedagógicos**: a educação física como componente curricular...? Isso é história? Recife: EDUPE, 1999.

SPECTRUM OF TEACHING STYLES. Disponível em: <<http://www.spectrumofteachingstyles.org>>. Aceso em: 7 set. 2014.

TANI, G. Educação Física Escolar no Brasil: seu desenvolvimento, problemas e propostas. In: **Seminário Brasileiro em Pedagogia do Esporte**. Santa Maria: UFSM, 1998. p. 120-127.

TANI, G.; MANOEL, E. J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

ANOTAÇÕES

[illegible]

Blank lined paper for writing.

[illegible]

Blank lined paper for writing.