



I Curso de Formação de Formadores



Fonte: Antônio Poteiro

Brasília, 20 a 24 de agosto de 2012

I CURSO DE FORMAÇÃO DE FORMADORES

Apostila de Material Didático



Fonte: Antonio Poteiro

BRASÍLIA-DF

20/08/2012

Este material é de domínio e uso da Enfam e das respectivas autoras. Fica "proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, assim como a inclusão em qualquer sistema de processamento de dados", sem a prévia autorização dos proprietários/autores. Às demais escolas judiciais, é concedido o direito de uso, sem fins lucrativos, nos cursos de formação de formadores. É proibido alterações dos conteúdos sem a prévia autorização das autoras. A violação do direito autoral é crime punido com prisão e multa (art. 184 do Código Penal), sem prejuízo da busca e apreensão do material e indenizações patrimoniais e morais cabíveis (arts. 101 a 110 da Lei nº 9.610/1998 - Lei dos Direitos Autorais).

Ficha Técnica

Diretor-Geral da Enfam

Ministro Cesar Asfor Rocha

Vice-Diretor da Enfam

Ministro Gilson Dipp

Secretário da Enfam

Armando de Araujo Cardoso

Coordenador de Ensino da Enfam

Antonio Matoso Filho

Planejamento do Curso e Organização do Material Didático

Marizete da Silva Oliveira – Pedagoga/Enfam

Revisão (apostila sem anexos)

Tayane Tássia

Capa

Taís Villela

Impressão/Reprodução

Reprografia do Superior Tribunal de Justiça

Professoras e autoras dos conteúdos didáticos:

Ma. Anelice da Silva Batista

Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges

“Um músico deve compor, um artista deve pintar, um poeta deve escrever, caso pretendam deixar seu coração em paz. O que um homem pode ser, ele deve ser. A essa necessidade podemos dar o nome de auto-realização.... Refere-se ao desejo do homem de autopreenchimento, isto é, à tendência que ele se apresenta de se tornar, em realidade, o que já é em potencial; tornar-se tudo aquilo de que uma pessoa é capaz.”

Abraham H. Maslow

Sumário

APRESENTAÇÃO	5
UNIDADE I – FUNDAMENTOS DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	6
1. Noções de educação e suas diferentes modalidades	8
2. Noções de teorias que fundamentam a educação	10
3. Noções das dimensões do conhecimento e o papel do professor	15
4. Elementos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem	16
5. Noções de educação de adultos e o desenvolvimento de competências	17
Referências - Unidade I	20
UNIDADE II - DIMENSÃO CURRICULAR DA FORMAÇÃO DOCENTE	21
1. O conceito de currículo à luz das teorias educacionais da atualidade.....	22
2. Por uma definição de currículo	24
3. Planejamento curricular	27
4. Currículo da formação docente	28
5. Avaliação curricular	30
Referências - Unidade II	33
UNIDADE III – PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS	34
1. Perspectivas didáticas das práticas docentes: abordagens envolvendo relações entre professor/aluno/saberes; a questão da intencionalidade de ensinar/aprender	36
2. Noções de modalidades de ensino e aspectos teóricos e práticos relacionados à atuação do professor	39
3. Planejamento educacional com foco nas diferentes modalidades educacionais.....	41
4. Práticas de técnicas de ensino e recursos didáticos direcionados a cada modalidade educacional.....	45
5. Práticas avaliativas no ensino presencial e na modalidade a distância	48
Considerações finais	53
Referências - Unidade III.....	55
ANEXO I – PLANEJAMENTO DO CURSO	1
ANEXO II – PLANO DAS AULAS	8
ANEXO III – APRESENTAÇÃO DAS PROFESSORAS	17

APRESENTAÇÃO

A Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – Enfam, dentre outras competências, é responsável por aprimorar a seleção e promover a formação continuada e o aperfeiçoamento dos magistrados. Para cumprir tal função, a escola vem implementando diretrizes e ações que reorganizam os serviços da oferta educacional destinada, direta ou indiretamente, a esse público, como é o caso do documento intitulado “*DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE FORMADORES*” que traz a proposta inicial - e outros direcionamentos - para a formação de formadores que, com a realização do curso (no período de 20 a 24 de agosto de 2012), torna-se uma realidade cujos principais materiais (conteúdos e planejamentos com componentes curriculares) estão organizados nesta apostila.

Falar, pensar, planejar e realizar a formação docente requer uma reflexão sobre a formação dos magistrados, pois é o que justifica este trabalho e o que nos move, como escola, a pensarmos sobre a formação das pessoas que atuam como professores em cursos destinados a tais práticas. Assim, considerando que uma das necessidades enfrentadas hoje pelo Poder Judiciário é a melhoria na prestação dos serviços aos jurisdicionados, é relevante para a tarefa desta escola relacionada à atualização, à capacitação e ao aperfeiçoamento do magistrado, ações voltadas à qualidade dos cursos. Pensar nisso significa refletir e buscar soluções no sentido de termos bons profissionais, bem preparados para garantir o sucesso dos nossos cursos no propósito maior a que as escolas da magistratura se destinam: a formação de qualidade do magistrado. Nesse contexto, a prática de formar ou preparar professores para a docência deve ser compreendida como:

Atividade profissional complexa, pois requer saberes diversificados [...] numa perspectiva teórica e prática
Envolve indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para a produção e socialização do conhecimento;
Envolve inovação. A atuação docente parte de conhecimentos científicos-pedagógicos – conhecimentos do conteúdo disciplinar e da área pedagógica. (Veiga, 2008.)

Com respaldo nas experiências adquiridas nos cursos já realizados por esta escola, é possível dizer que a formação didática e pedagógica, que muitos professores não tiveram, possivelmente devido à carência de um currículo de formação da área específica que contemplasse tais conhecimentos, apresenta-se como uma lacuna que a Enfam tenciona trabalhar para aprimorar o desenvolvimento da prática docente nos cursos ofertados pelas escolas da magistratura.

Com base no que foi abordado anteriormente, de forma alinhada às novas demandas de formação dos magistrados, a Enfam vem desenvolvendo mecanismos e organizando-se para que os objetivos institucionais sejam atingidos com efetividade. Dessa forma, justifica-se a realização do Curso de Formação de Formadores para capacitar tanto os docentes quanto a equipe pedagógica que atuam na formação judicial a partir de conhecimentos didáticos e pedagógicos considerados apropriados a tal prática educacional, em momentos de planejamentos, coordenação e, principalmente, de docência.

Assim, nesta apostila foram inseridos os conteúdos abordados no curso, bem como os planejamentos elaborados com o propósito de dar suporte aos participantes nas aulas e, também, auxiliar as demais escolas da magistratura em trabalhos semelhantes. O material foi organizado em duas partes: na primeira parte, optou-se por inserir os conteúdos abordados no curso e, na segunda, anexos com informações sobre os planejamentos (do curso e das aulas) e currículos das professoras que atuaram como docentes e conteudistas do curso.

Concluimos esta apresentação com a aspiração de que iniciativas similares sejam contínuas e possibilitem o compartilhamento de conhecimentos e procedimentos considerados relevantes ao bom desempenho das atividades educacionais dos profissionais das escolas da magistratura.

Desejamos ao público que a leitura deste material seja produtiva e agradecemos a todos que, indireta ou diretamente, contribuíram para tornar o curso e este material uma realidade.

*Equipe pedagógica da Enfam
Marizete da Silva Oliveira*

UNIDADE I – FUNDAMENTOS DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Nesta unidade, temos como objetivo proporcionar aos educadores que atuam na formação de magistrados a apropriação de aspectos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem e ao desenvolvimento de competências didáticas e pedagógicas necessárias ao bom planejamento e aos resultados favoráveis dos cursos.

O conteúdo desta unidade foi **elaborado pela Professora Anelice Batista** e, para melhor compreensão, organizado nos seguintes tópicos:

- **Noções de educação e suas diferentes modalidades.**
- **Noções de teorias que fundamentam a educação** (principais características das abordagens/teorias de aprendizagens).
- **Noções das dimensões do conhecimento e o papel do professor** (o processo de construção do conhecimento e a postura do professor no ensino presencial e no a distância).
- **Elementos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem** (contextualização, interdisciplinaridade, transversalidade, relação professor-aluno, metodologias, avaliação, motivação, dispositivos de diferenciação, etc.).
- **Noções de educação de adultos e o desenvolvimento de competências** (andragogia, atualização, formação profissional e novas habilidades e competências para ensinar adultos).

Desejamos que os conhecimentos aqui compartilhados sejam significativos para a sua prática educativa!

*Equipe pedagógica da Enfam
Marizete da Silva Oliveira*

FUNDAMENTOS DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Autora: Anelice Batista

Introdução

“O homem nasce com aptidão para adquirir o conhecimento das coisas; o homem encerra em si tudo o que há no mundo – microcosmo; o homem é dotado de sentidos e de inteligência e é imanente ao homem o desejo de saber – tendência ao conhecimento” (Jan Amos Comenio).

De todas as capacidades que nos são peculiares, aprender é, sem dúvida, a mais fundamental. É justamente ela que nos mantém vivos e garante o nosso desenvolvimento. Aprender, portanto, aproxima-se de viver. Os diferentes ramos da ciência provam essa assertiva ao demonstrarem que pessoas que pretendem manterem-se vivas e ativas devem procurar aprender coisas novas, mudar hábitos, introduzir novidades nas suas rotinas.

E como manter-se vivo é a razão última e mais básica do ser humano, o conhecimento tornou-se uma busca incansável. Aliás, foi esse o objeto da primeira cobiça de que temos notícia na história da humanidade. Adão não cobiçou outra coisa senão o conhecimento. Sócrates, em uma de suas preciosas reflexões afirma que *“quem conhece a palavra conhece as coisas”*. A palavra é a unidade básica, o começo de tudo.

A fim de tornar outros – aos quais chamamos de alunos – conhecedores das palavras, levando-os a descobrirem as coisas – ou os saberes que norteiam e organizam o mundo –, tornamo-nos professores, preceptores, emancipadores.

Mas a transmissão de saberes não foi sempre como conhecemos hoje. Durante muito tempo, o conhecimento foi transmitido de geração a geração pela comunicação oral, sendo a experiência a única forma de comprovação e ratificação.

Com o tempo e o avanço tecnológico, mesmo que façamos referência às mais rudimentares formas de tecnologia, a humanidade passou a exigir comprovações mais refinadas daquilo que se pretende considerar científico, pois a tradição ou a transmissão de informações já não eram suficientes. O homem passou a perceber a vulnerabilidade e fragilidade do saber baseado apenas na experiência e na transmissão cultural.

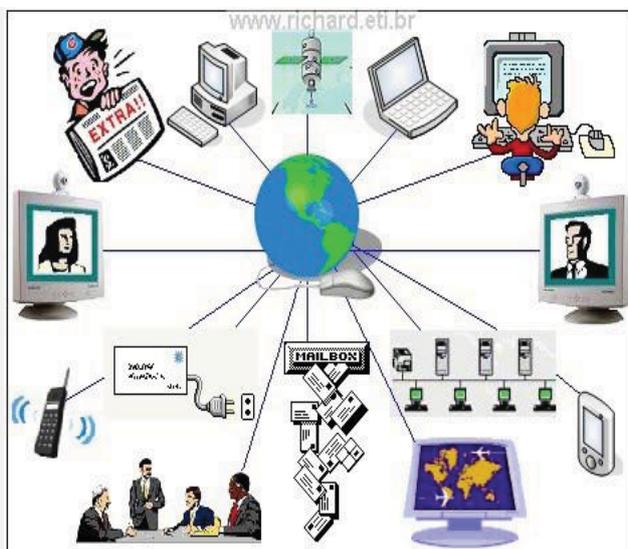
A partir desse momento, inicia-se a era da desconfiança e da necessidade de comprovação por meios que se tornariam cada vez mais exigentes e diversos. Os saberes são então organizados em disciplinas que se valem de métodos de investigação para

formular e sistematizar as descobertas do homem. Dessa forma, ensino e aprendizagem separam-se em duas atividades sistematicamente organizadas e para as quais são necessárias metodologias e estratégias próprias, que podem ser explicadas por vertentes políticas diversas, de acordo com a matriz epistemológica adotada.

Compreendemos que considerar o ensino, ou as estratégias e métodos de ensino, a partir da perspectiva da aprendizagem é reconhecer em quem aprende a sua condição inalienável de sujeito ativo e participante desse processo que deve ser reconhecido como uma unidade ensino-aprendizagem. Portanto, numa relação colaborativa entre sujeitos, o processo se torna uma relação na qual não se pode prescindir do vínculo afetivo, do encontro de emocionalidades, pois é esse vínculo que leva os sujeitos ao comprometimento mútuo, fazendo com que o sujeito que ensina seja mais importante que o conteúdo que está sendo ensinado, assim como quem aprende, e as formas particulares como essas aprendizagens se processam, é mais importante que os resultados mensuráveis quantitativamente.

1. **Noções de educação e suas diferentes modalidades**

Ao falarmos sobre educação e principalmente educação no Brasil, é mister considerarmos e conhecermos as muitas formas disponíveis para sua efetivação. Foi-se o tempo em que ao ouvir a expressão “sala de aula” a única imagem possível de ser visualizada era a da sala de aula com um professor à frente dos alunos.



Há muito essa realidade foi modificada e novas formas de estudo foram surgindo. Em decorrência dessa mudança, contamos hoje com três modalidades de educação: presencial, semipresencial e a distância.



- **Educação presencial** é a que acontece em um espaço físico, a sala de aula, onde professor e alunos se encontram. É o estilo de aula convencional.



- **Educação semipresencial** acontece em parte a distância, com uso de tecnologias ou envio de material por correios, e em parte na sala de aula, são os chamados encontros presenciais, que têm por meta dirimir dúvidas, introduzir novos conteúdos ou realizar avaliações de aprendizagem.



- **Educação a distância** é aquela na qual professor e alunos estão separados física e temporalmente e é mediada pelo uso de TIC's – tecnologias de informação e comunicação. Inicialmente, a educação a distância foi efetivada pelo correio. Os alunos recebiam os livros, estudavam, realizavam as tarefas propostas e as enviavam para as correções e atribuição de notas. Posteriormente, os livros passaram a ser enviados aos alunos acompanhados de fitas de áudio, depois de vídeo e, mais recentemente, de CD-ROM. Embora a educação a distância via internet venha apresentando considerável crescimento em nosso país, ainda contamos com essa modalidade de educação sendo ofertada com os recursos anteriormente descritos, pois ainda existem regiões brasileiras sem acesso à internet ou com acesso difícil.

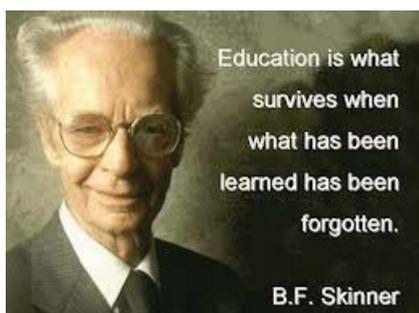
2. Noções de teorias que fundamentam a educação

“Aprendizagem é toda atividade cujo resultado é a formação de novos conhecimentos, habilidades, hábitos naquele que a executa, ou a aquisição de novas qualidades nos conhecimentos, habilidades, hábitos que já possuam.” (Piotr Galperin apud Nuñez, 2009, p. 93.)



Por se tratar de assunto complexo e intrigante, a aprendizagem humana há muito suscita o interesse de teóricos e estudiosos dos processos de desenvolvimento e da personalidade. Muitas teorias apresentaram explicações para as mais diversas formas humanas de apropriação de saberes.

Apresentaremos a seguir algumas dessas teorias e seus representantes.



Fonte: <http://www.google.com/busca> com nome do teórico)

Skinner e o Behaviorismo ou Comportamentalismo

Burrhus Frederic Skinner nasceu em 20 de março de 1904, em Suskehanna, Pensilvânia – EUA. Formou-se em Psicologia na Universidade de Harvard.

Em 1938, publicou seu primeiro livro, intitulado *O comportamento dos organismos*, sua obra mais relevante, que firmou Skinner como importante teórico da aprendizagem e serve de base para suas posteriores publicações. Logo a seguir, publicou *Comportamento verbal*. Dez anos mais tarde, em 1948, Skinner publica o romance *Walden Two* que descreve uma comunidade utópica de 1000 membros baseada nos princípios de aprendizagem que defendia.

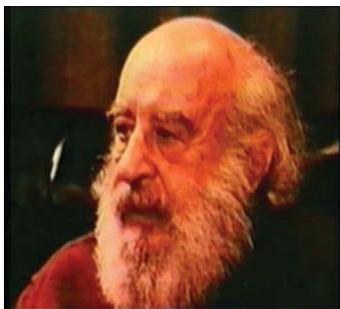
Em 1953, publica *Ciência e comportamento humano*: livro básico para a psicologia comportamentalista.

Skinner lecionou e desenvolveu pesquisas nas Universidades de Minnesota e Indiana. Morreu, em 18 de agosto de 1990, de leucemia.

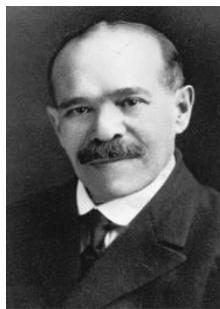
O Behaviorismo tem como objeto de estudo o comportamento – manifesto ou observável – a fim de compreender como as relações do organismo com o ambiente fazem surgir os diferentes comportamentos e como esses se organizam formando o que a pessoa é e determinam as formas como ela se relaciona com as outras pessoas e com as situações da vida. O Behaviorismo tem como princípio fundamental a afirmação de que todo comportamento é aprendido e que, portanto, pode ser modificado, na medida em que se mostra prejudicial ou adverso, por meio de mecanismos como punição/recompensa ou reforços (positivo ou negativo). Para o Behaviorismo, esses mecanismos podem ser eficazes também na aprendizagem de conteúdos, desde que sejam adequadamente utilizados na base da construção de estratégias de ensino.

Em oposição ao behaviorismo skinneriano, mais radical, temos a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura. Embora seja também um comportamentalista, Bandura considera que a modificação do comportamento como resposta a um estímulo externo não acontece de forma direta, como se estivéssemos, por exemplo, operando um robô, mas passa pelo pensamento e pela permissão da pessoa. É uma ação autoativada, como afirma. Apesar de concordar com Skinner no que diz respeito aos estímulos e às respostas suscitadas por eles, de acordo com Bandura, entre o estímulo e a resposta existe a atividade do sujeito, o que explica a aprendizagem por meio de exemplos. Dessa forma, a pessoa não precisa do estímulo direto para ter o comportamento modificado (é importante lembrar que aprendizagem é modificação de comportamento), pois isso também acontece pela observação.

Gestalt ou Teoria da Forma



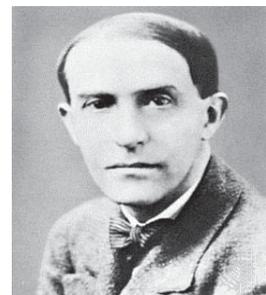
Frederic Perls



Max Wertheimer



Wolfgang Köhler



Kurt Kofka

Fonte: <http://www.google.com/busca> com nome do teórico)

Opondo-se diametralmente ao Behaviorismo, emerge na Alemanha uma nova escola de pensamento, a Gestalt, fundada por Frederic Perls e tendo como antecedentes

intelectuais Max Wertheimer (1880-1943), Wolfgang Köhler (1887-1967) e Kurt Kofka (1886-1940).

Para a Gestalt, apreendemos o mundo por meio das percepções, assim sendo, nosso comportamento, nossas emoções e nossas ações são originados a partir das percepções. Essa teoria surge como um protesto contra a visão atomística da existência humana, que compreende os elementos da experiência como sendo a soma de suas partes.

De acordo com a Gestalt, a existência só pode ser compreendida como um todo, afinal, a percepção é uma Gestalt, ou seja, uma totalidade, logo “*o todo é maior do que a soma das suas partes e é diferente delas*”. Além disso, compreende-se que a identidade dos objetos não é dada pela soma dos seus componentes, mas pela forma como são combinados. Dessa maneira, a teoria particulariza as experiências desconhecendo uniformizações. A Gestalt explica o momento de uma aprendizagem ou a apreensão e compreensão do mundo e dos objetos com o conceito de *insight*.

Jean Piaget e a Epistemologia Genética



"From this time on, the universe is built up into an aggregate of permanent objects connected by causal relations that are independent of the subject and are placed in objective space and time."

Jean Piaget

Fonte: <http://www.google.com/busca> com nome do teórico)

O biólogo Jean Piaget (1886 – 1980) nasceu em Neuchâtel, Suíça. Apesar da formação em Ciências Naturais, busca compreender a evolução mental das crianças e seus caminhos de pensamento. As suas duas filhas são os principais sujeitos na investigação criteriosa da gênese do pensamento.

Nas investigações acerca do desenvolvimento cognitivo, Piaget se opõe tanto à perspectiva inatista, que valoriza os fatores endógenos como os mais importantes (o sujeito impõe-se ao objeto), quanto à perspectiva ambientalista, que privilegia os fatores exógenos (o objeto impõe-se ao sujeito), que, pela causalidade, tentavam explicar os fenômenos psíquicos. Piaget opta por uma via diferente, explicando que o conhecimento resulta da interação dos fatores presentes nos dois grupos anteriores, ou seja, tanto os fatores externos quanto os processos de pensamento envolvem uma organização interna.

Piaget apresenta o desenvolvimento cognitivo organizado por estágios que correspondem à faixa etária desde o nascimento até a adolescência. Cada faixa etária engloba conjuntos de competências e capacidades.

Lev Semionovitch Vigotski e a Psicologia Histórico-cultural

Psicólogo russo, **Vigotski** nasceu em 17 de novembro de 1896 e morreu em 1934, aos 37 anos, em decorrência de tuberculose. Toda sua teoria psicológica foi elaborada num espaço de tempo de apenas 10 anos.



Fonte: <http://www.google.com/busca> com nome do teórico)

Para Vigotski, não existe uma porção ensino e outra aprendizagem funcionando isoladamente, essa ação deve ser compreendida como uma unidade, que funciona articuladamente. Podemos compreender melhor essa ideia, observando a afirmação:

No processo de educação também cabe ao mestre um papel ativo: o de cortar, talhar e esculpir os elementos do meio combiná-los pelos mais variados modos para que eles realizem a tarefa de que ele, o mestre, necessita. Desse modo, o processo educativo já se torna trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles
(VIGOTSKI, 2004)

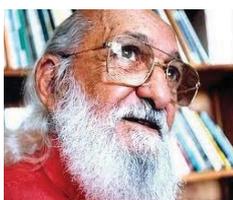
Na afirmação acima, o autor demonstra a importância atribuída à colaboração na relação ensino-aprendizagem.

Segundo Vigotski, o ensino somente será efetivo se passar pela experiência do sujeito, tendo o professor o importante papel de preparar o ambiente – que não é físico, mas relacional e afetivo, ou seja, o autor está falando de compromisso, interesse, singularização e não homogeneização – favorecedor da aprendizagem.

Uma preocupação frequente entre os professores é a busca pelo método ideal de ensino. Sobre isso, Vigotski afirma que *“nenhum método é por si mesmo, mal ou bom. Somente dentro do sistema geral de educação cada método encontra sua justificação ou sua condenação”* (1983). Essa recomendação nos leva a concluir que o ensino não deve ser organizado de forma obtusa, mas deve se adequar às características dos alunos aos quais está sendo dirigido, a fim de se evitar as situações de inadequação e aparente incapacidade de aprender por parte de um grupo.

Amparados pelas ideias de Vigotski, podemos afirmar que a educação organizada com base na transmissão de conhecimentos não tem validade, pois, de acordo com o autor, o aluno precisa atribuir significado à experiência educativa. Sobre isso, afirma que “o único educador capaz de formar novas reações no organismo é a sua própria experiência (...). É por isso que a experiência pessoal do educando se torna a base principal do trabalho pedagógico” (2004).

Importante postulado da obra de Vigotski para nortear o trabalho do professor é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP (encontrado em traduções mais recentes como Zona de Desenvolvimento Iminente), explicado como a área localizada entre o nível de desenvolvimento real (que faz parte do sujeito, é intrapessoal e representa todo o conhecimento já adquirido) e o nível de desenvolvimento potencial (aquele a ser alcançado, que só se concretiza com a mediação do outro sujeito com um nível mais elevado de conhecimento). De acordo com esse pressuposto, a educação deve ter olhar prospectivo e não retrospectivo.



Fonte: <http://www.google.com/busca> com nome do teórico)

Paulo Freire e a Educação Transformadora

Pedagogo brasileiro, pernambucano, Paulo Freire (1921-1997) é considerado o maior expoente nacional da educação popular e da erradicação do analfabetismo. Ele afirmava a existência de dois tipos básicos de Pedagogia: a pedagogia dos dominantes, na qual a educação é exercida como prática de dominação, ordenando e estabelecendo a estratificação social; e a pedagogia do oprimido, que significa a organização popular e estabelece a educação como prática da liberdade. De acordo com o pensamento freireano, “não é suficiente que o oprimido tenha consciência crítica da opressão, mas que se disponha a transformar essa realidade. Trata-se de um trabalho de conscientização e politização” (Libâneo, 2005).

A pedagogia do opressor, segundo Freire, está baseada no modelo que ele denomina de educação bancária, na qual o professor deposita informações ou comunicados dos quais os alunos deverão se apropriar, memorizar e repetir. A relação de ensino e aprendizagem nesse modelo é verticalizada, no sentido de quem sabe mais para quem sabe menos, nunca existindo o retorno comunicativo.

Entre 1962 e 1964, o método de alfabetização criado por Paulo Freire foi adotado em muitos estados do território brasileiro. Tal fato deveu-se à simplicidade de aplicação do método que parte de elementos da experiência do sujeito no ensino das palavras.

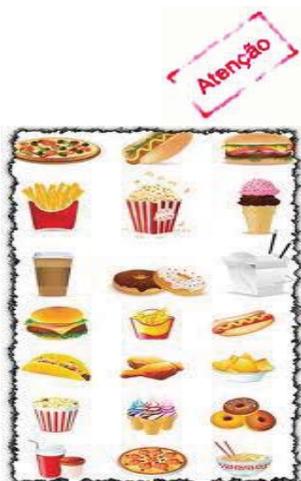
A partir das teorias apresentadas, concluímos que a comunicação na relação pedagógica é uma importante ferramenta que possibilita ao professor o conhecimento dos interesses do grupo ao qual se dirige, aumentando significativamente as possibilidades de êxito no ensino.

3. Noções das dimensões do conhecimento e o papel do professor

Para iniciarmos essa reflexão, invocaremos o seguinte pensamento de Paulo: *“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”*. Segundo Freire, a dimensão comunicativa tem importância fundamental na construção da relação ensino e aprendizagem. É condição *sine qua non* que o professor assuma uma postura de liberdade, de leveza, que possibilite a alternância entre as pessoas que se encontram nas duas pontas desse processo, como podemos observar na afirmação: *“quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender”*. A postura autoritária, como se pode apreender das falas de Freire, não permite a fluidez necessária à boa comunicação entre os atores que compõem o cenário de construção do conhecimento, de exploração dos saberes. **Independentemente da modalidade de educação, o professor deve assumir o papel de mediador entre os saberes e os alunos.** O mediador não é o dono, o detentor, mas é veículo, é possibilitador do acesso.



A presença do professor em sala de aula, no caso do ensino convencional, estabelece um tipo de organização, tanto do espaço quanto do tempo e, ainda, da rotina de estudos, diferente daquela em que as pessoas não estão ligadas fisicamente.



Educação a distância, como afirma Moran, “*não é um fast food, em que o aluno se serve de algo pronto*”, mas sim **um espaço de construção, no qual a colaboração é ferramenta imprescindível para o sucesso do processo**. O trabalho colaborativo, importante em qualquer modalidade de educação, torna-se ainda mais necessário no ensino a distância para que as possibilidades comunicacionais possam ser exploradas com êxito. Isso porque a EaD ocorre tanto de forma síncrona – quando professor e alunos se encontram *online* (*chats* e *web* conferências, por exemplo) – quanto assíncrona – por meio de fóruns, tarefas e outros recursos que cada pessoa acessa num momento determinado.

4. Elementos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem

De acordo com Perrenoud, cabe ao professor o importante papel de tornar inteligíveis os saberes elaborados pelas ciências, o que Perrenoud chama de dar ao conhecimento um tratamento artesanal. Com isso, o autor nos alerta sobre a importância de observarmos alguns detalhes durante a preparação das aulas que ministraremos. Quanto mais distante, temporal, cultural ou geograficamente, o conhecimento estiver, mais difícil será o seu alcance e assimilação por parte dos alunos. A contextualização é condição essencial para a aprendizagem daquilo que pretendemos tornar inteligível. Numa linguagem tecnológica, é fazer os *links*, encontrar referentes na realidade do aluno para que este possa atribuir significado àquilo que o professor deseja ensinar.

Seguindo a linha de importância da significação para a aprendizagem, deve-se dar atenção também à articulação entre os temas trabalhados nas aulas. Essa articulação denomina-se interdisciplinaridade e é o ponto de contato entre as diferentes disciplinas. Esse ponto de conexão auxilia na tessitura da trama, é o saber construído pelos alunos. Retomamos nesse ponto a importância da comunicação entre os atores do processo de ensino e aprendizagem, sem a qual a construção ficará carente de elementos que a fortaleçam.



A educação tem metas que a serem alcançadas e para isso as disciplinas são organizadas em currículos que seguem uma sequência favorecedora da articulação dos saberes. Entretanto, a escola, seja qual for a sua configuração, não forma apenas o profissional, mas o cidadão que será alvo da transformação operada pelo conhecimento assimilado ou construído. Pensando nisso, Moreno (1998, apud Pataro), recomenda que assuntos como sustentabilidade, orientação sexual, racismo, educação para a paz sejam trabalhados como “temas transversais”, o que significa que formarão



(...) o eixo em torno do qual deve girar a temática das áreas curriculares, que adquirem assim, tanto para o corpo docente como para os alunos, o valor de instrumentos necessários para a obtenção das finalidades desejadas. (Moreno, 1998, p. 37.)

Essa **preocupação com a organização do ensino e com as formas de comunicação dos saberes deve nortear a prática docente**, sob o risco de, na ausência da sua observância, não se conseguir que os alunos estejam suficientemente motivados para aprender o que se pretende ensinar.

5. **Noções de educação de adultos e o desenvolvimento de competências**

Historicamente, os cursos de pedagogia formam profissionais para os anos iniciais da educação básica. Sendo assim, a educação de adultos não é assunto obrigatório nos currículos dos cursos de formação, ficando esse segmento como assunto dos cursos de pós-graduação ou dos alunos que queiram direcionar sua prática profissional para a área e, nesse sentido, procedam sua pesquisa e intervenção para a posterior escrita de Trabalho de Conclusão de Curso - TCC.

O tema educação de adultos no Brasil teve início com o pedagogo pernambucano Paulo Freire que, por sua implacável luta pela igualdade social e política, não aceitava haver cidadãos brasileiros excluídos devido ao analfabetismo. Paulo Freire cria então um método por meio do qual os trabalhadores poderiam aprender a ler e a escrever sem que

fosse necessário que os mediadores, ou alfabetizadores, dispusessem de cartilhas ou livros. O material necessário estava à disposição de todos, pois o método consistia em utilizar elementos do cotidiano dos alunos.

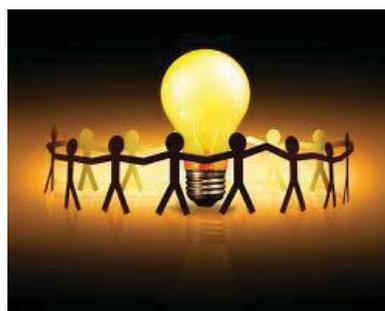


Como o ensino não pode andar desconectado da realidade, ao falamos do ensino dirigido à população adulta, devemos tomar esse cuidado ainda mais. **Formar professores que ensinarão adultos é conscientizá-los também de que seus alunos carregam uma bagagem de experiências vividas**, muitas vezes compostas por preconceitos arraigados, traumas. Além disso, trata-se de uma população cuja capacidade crítica já foi consideravelmente desenvolvida.

O termo utilizado para a prática educacional com adultos, que considera seus processos singulares de aprender e as experiências previamente adquiridas, é andragogia, que se opõe ao termo pedagogia, ambos derivados do grego, sendo paidós = criança e andros = adulto.



Motivação, inovação e criatividade, além de serem inseparáveis, são elementos imprescindíveis ao trabalho docente. Salientamos que **um professor motivado, inovador e criativo adapta-se à sua população de alunos**, reconhecendo as singularidades para atender às necessidades de formação sem, contudo, desconsiderar os interesses que os movem e os encantam.



**Chegamos ao final desta unidade de estudos,
esperamos que os conhecimentos
compartilhados tenham sido significativos!**



Equipe pedagógica da Enfam

Marizete da Silva Oliveira

Referências - Unidade I

ALMEIDA, G. P. *Transposição didática: por onde começar?* São Paulo: Cortez, 2011.

BATISTA, A. S. *Cada ser em si carrega o dom de ser capaz de ser feliz: um estudo de caso baseado em Alfred Adler, Lev Vigotski e González Rey*. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2011.

CARVALHO, J. A.; CARVALHO, M. P.; BARRETO, M. A. M.; ALVES, F. A. *Andragogia, considerações sobre a aprendizagem de adultos*. REMPEC - Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente. Ensino, Saúde e Ambiente, v. 3, n. 1, p. 78-90. Abril, 2010.

COMENIO, J. A. *Didática Magna*. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1954.

FADIMAN, J.; FRAGER, R. *Teorias da personalidade*. São Paulo: Harbra, 1986.

GURGEL, A. R.; BANDURA, A.; POLYDORO, S. A. J. *Teoria social cognitiva*. São Paulo: ARTMED, 2008

LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. *Educação na era do conhecimento e da transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Alínea, 2005.

PÁTARO, R. F. *O trabalho com projetos na escola: um estudo a partir de teorias de complexidade, interdisciplinaridade e transversalidade*. Dissertação de mestrado. Unicamp/FE, 2008.

PILETTI, N.; ROSSATO, S. M. *Psicologia da aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo*. São Paulo: Contexto, 2011.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Site consultado:

www.eca.usp.br/proff/moran/textosead.htm

Fonte das figuras:

www.google.com (busca a partir dos temas)

UNIDADE II - DIMENSÃO CURRICULAR DA FORMAÇÃO DOCENTE

Nesta unidade, temos como objetivo possibilitar aos educadores envolvidos nas práticas educativas destinadas aos magistrados a melhoria das atividades desenvolvidas, a partir do **conteúdo elaborado pela Professora Livia Borges**, que foi organizado nos seguintes tópicos:

- **Conceitos e teorias de currículo.**
- **Planejamento curricular** (processo de elaboração e organização curricular).
- **Currículo da formação docente** (formação inicial e continuada de professores).
- **Avaliação curricular** (significado, modalidades, funções, propósitos, benefícios e critérios da avaliação curricular).

Desejamos que os conhecimentos aqui compartilhados sejam significativos para a sua prática educativa!

Equipe pedagógica da Enfam
Marizete da Silva Oliveira

A DIMENSÃO CURRICULAR DA FORMAÇÃO DOCENTE

Autora: Profa. Dra. Livia Freitas Fonseca Borges

1. O conceito de currículo à luz das teorias educacionais da atualidade



Dentre as diversas e possíveis teorias curriculares, dados os limites deste texto, optamos por apresentar uma visão resumida das abordagens teóricas desenvolvidas por Silva (1998). Em sua obra referencial, o autor nos apresenta três grandes vertentes em que o currículo pode ser classificado e interpretado: Teorias Tradicionais, Teorias Críticas e Teorias Pós-críticas. Essa classificação nos possibilita localizar visões curriculares determinadas por diferentes e importantes marcos espaço-temporais no contexto da história da educação ocidental, mais precisamente a partir do século XX. Essas teorias também nos ajudam a refletir e pensar sobre novas possibilidades curriculares para os processos educativos em nosso país.

Apenas para fins didáticos, apresentaremos a seguir um quadro sintético das teorias curriculares com base em nosso autor de referência:

Teorias Tradicionais	Teorias Críticas	Teorias Pós-críticas
ensino	ideologia	identidade, alteridade, diferença
aprendizagem	reprodução cultural e social	subjetividade
metodologia	capitalismo	significação e discurso
organização	relações sociais de produção	saber-poder
planejamento	conscientização	representação
eficiência	emancipação e libertação	cultura
objetivos	currículo oculto	gênero, raça, etnia, sexualidade
	resistência	multiculturalismo

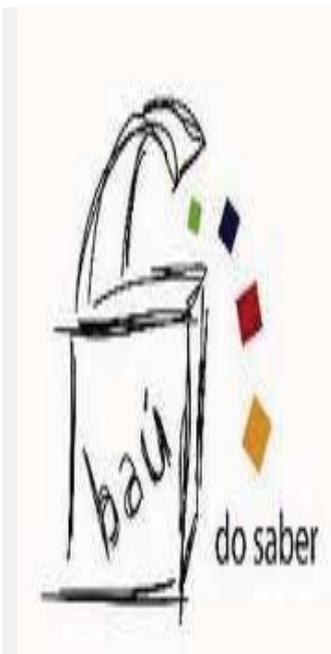
Fonte: (SILVA, 1998, p. 17)

1.1. Teorias Tradicionais

Em larga medida, as teorias tradicionais de currículo vão ao encontro das teorias tradicionais de educação, em que o processo pedagógico é centrado no ensino e, por consequência, na ação docente. Nessa perspectiva, residem as origens dos primeiros estudos curriculares que se tem notícia a partir dos trabalhos de Tyler e Bobbitt nos Estados Unidos no início do século XX (SILVA, 1998; LOPES e MACEDO, 2011). A partir das abordagens teóricas desenvolvidas nas obras referenciais desses autores brasileiros, depreendemos uma preocupação curricular mais centrada no “como” fazer um currículo, nas questões relacionadas à organização e ao desenvolvimento curricular que propriamente às questões sociais mais amplas que uma proposta curricular implica.

1.2. Teorias Críticas

As teorias críticas do currículo se contrapõem aos princípios basilares das teorias tradicionais em um contexto político europeu, mais notadamente a partir dos anos 1960, marcado pelo surgimento da nova sociologia da educação e dos trabalhos gerados pelos teóricos da reprodução social (LOPES e MACEDO, 2011), cujo foco se constitui nas questões sociais e econômicas que produzem diferenças de classes e de posições sociais dos indivíduos na sociedade capitalista, com forte preocupação nas questões atinentes à educação e exclusão social.



As temáticas relacionadas à organização curricular dão lugar às problemáticas dos conteúdos e suas perspectivas ideológicas. As relações entre saber e poder vão permear as discussões curriculares, focalizando a centralidade das decisões em torno do “conhecimento válido” (SILVA, 1998), daquilo que é considerado central para o processo pedagógico e o lugar de quem define este conhecimento. Nesse contexto, o vocabulário marxista se faz presente nos discursos curriculares, especialmente no que diz respeito à problematização em torno da “hegemonia” e da “ideologia” (LOPES e MACEDO, 2011).

[...] Na esteira dessa matriz de forte influência marxista, outros autores defendem o potencial emancipatório da escola e a necessidade de construção de um novo discurso curricular contra-hegemônico. Contrapor-se ao discurso performativo da racionalidade tyleriana exige um contradiscurso capaz de explicitar suas insuficiências tanto em relação a pressupostos teóricos quanto no que concerne a aspectos tidos como mais práticos, a exemplo do planejamento (Ibidem, p. 65)

1.3. Teorias Pós-críticas

Os estudos culturais ganham centralidade em relação ao determinismo econômico na constituição da sociedade e suas relações entre os sujeitos e as instituições. O multiculturalismo e as questões relacionadas às minorias sociais ganham centralidade, perdendo força as grandes teorias que explicavam os fenômenos sociais e suas repercussões no campo educacional, o que apropriadamente Silva (1998) denomina “O fim das metanarrativas: o pós-modernismo” nos parece central para compreender esta perspectiva curricular.

2. Por uma definição de currículo



Afetos ao campo da pedagogia, os estudos curriculares têm ocupado centralidade nas políticas educacionais e têm sido objeto de discussões e aprofundamentos nas instituições educativas de diferentes matizes. Isso se deve ao fato de o currículo ter sido compreendido como o coração do processo pedagógico, a bússola orientadora dos conteúdos e das metodologias que dinamizam as relações pedagógicas entre instituições e pessoas.



O termo currículo é derivado da expressão latina *curriculum*, significando “pista ou circuito atlético”. Essa palavra tinha também outros significados, incluindo “ordem como sequência e ordem como estrutura”. Desde sua introdução no campo pedagógico, ganhou várias definições. Inicialmente significava um elenco de disciplinas e conteúdos. Posteriormente, foi o conjunto de estratégias para preparar o jovem para a vida adulta. Também já foi definido como conjunto das atividades e dos meios para se alcançarem os fins da educação. Atualmente, o currículo é visto como artefato cultural, à medida que traduz valores, pensamentos e perspectivas de uma determinada época ou sociedade. Passa a ser entendido como todas as experiências e conhecimentos proporcionados aos estudantes no cotidiano escolar, através tanto do currículo explícito quanto do currículo oculto. Não tem sentido, portanto, dentro dessa acepção, usar o termo “atividades extracurriculares”. Desta forma, o que constitui o currículo não são parcelas pré-existentes de conhecimentos, mas o conhecimento que é produzido na interação educacional (MENEZES, 2000, pp. 84-5).

Ao destacar a importância de definir currículo estabelecendo parâmetro a partir daquilo que ele não é, a referida autora nos possibilita iniciar uma discussão a partir de equívocos comuns cometidos nas etapas de planejamento e implementação curricular focalizadas em temáticas periféricas em que o essencial se apresenta de forma

negligenciada pelos idealizadores e materializadores de um dado currículo. Nesse sentido, o princípio orientador se faz presente na ideia de que o que não for curricular não nos interessa. Não faz sentido o investimento de esforço humano e recursos financeiros e materiais, seja de pessoas ou instituições em torno de questões secundárias ou que a pretexto do enriquecimento curricular se apresentem no centro das discussões pedagógicas em um processo de ensino, a título de exemplo.

2.1. Currículo prescrito e currículo oculto

Nesta mesma direção faz-se necessária a distinção entre o que a autora denomina currículo explícito e currículo oculto. O currículo explícito em geral se apresenta em forma de documento escrito, na acepção dada por Gimeno Sacristán (1998) para definir “currículo prescrito”.

O currículo prescrito para o sistema educativo e para os professores, mais evidente no ensino obrigatório, é a sua própria definição, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas (Ibidem, p. 109).

A problemática em torno do currículo prescrito se faz presente à medida que as prescrições derivam de um poder central que desqualifica os sujeitos e as instâncias institucionais que dão materialidade ao currículo no momento de definição de diretrizes e princípios gerais que orientam os respectivos conteúdos e metodologias curriculares.

A definição de currículo oculto nos possibilita compreender as omissões intencionais ou não de conteúdos que compõem os saberes próprios de um dado campo do conhecimento, cuja problemática se faz notar no âmbito das avaliações das aprendizagens, em geral quando conceitos e temáticas gerais ou específicos são cobrados, em termos de aprendizagem, sem a devida correspondência nas atividades que compõem o ensino.

Esse termo se refere aos conteúdos não escritos, mas presentes na educação escolar. Eles dizem respeito às posturas adotadas por estudantes, professores/as e demais profissionais em suas relações entre si e com a escola enquanto instituição. É o conjunto de normas e valores implícitos nas atividades escolares, porém não mencionadas pelos professores ou não intencionalmente buscados por eles. É constituído tanto de práticas como de mensagens não explicitadas e podem desenvolver nos alunos a aceitação da hierarquia e do privilégio. Em política da educação, há pressuposição de que, em qualquer tipo de educação formal, encontra-se o objetivo de socializar os alunos para os sistemas políticos e econômicos específicos que estão no poder naquele momento (MENEZES, 2000, p. 86).

Sendo o currículo real aquele que se materializa no contexto da sala de aula, na relação entre professores e estudantes, as diferentes facetas do currículo oculto precisam ser identificadas e desveladas para que haja a necessária e desejável superação.

2.2. Currículo integrado

A proposta de um currículo integrado pode ser um caminho viável para a desconstrução de problemáticas educacionais configuradas na fragmentação do conhecimento que em larga medida representa a obsolescência de teorias e práticas pedagógicas antidemocráticas. A integração se faz em diferentes níveis e por intermédio de diversos sujeitos. **O primeiro nível** se estabelece no âmbito da política educacional mais ampla. Está presente na legislação educacional e no apontamento de diretrizes curriculares nacionais que orientam toda a educação institucional e escolarizada. **O segundo nível** se estabelece nos sistemas de ensino, no âmbito da execução e da avaliação das políticas públicas educacionais. **O terceiro nível localiza-se nas instituições educativas** de diferentes formatos. **O quarto e último nível situa-se nas ações entre os diferentes sujeitos** implicados nos processos educativos. Nesse sentido, a integração se faz entre políticas, instituições, projetos e pessoas. Essa não pode ser uma divisão arbitrária do nivelamento do pensar e do fazer currículo, tem apenas uma função didática que pretende contribuir com a construção teórica e metodológica de propostas curriculares exequíveis e pretensamente democráticas.



Dentre os curriculistas que podem nos ajudar a pensar políticas curriculares integradoras ou mais especificamente uma proposta de currículo integrado estão Bernstein (1977) e Torres Santomé (1998).

Os dois conceitos de *currículo integrado* e *currículo coleção* criados por Bernstein (1977) nos permitem visualizar duas perspectivas opostas entre fronteiras disciplinares que de um lado poderão ser rompidas e reagrupadas formando novos campos disciplinares ou até mesmo a ruptura desta lógica disciplinar pensada a partir dos diferentes campos das ciências; e de outro nos levam a estruturas disciplinares fechadas e centradas em seus respectivos objetos epistêmicos sem possibilidades de rupturas ou diálogo com outros campos do conhecimento, o que o autor definiu como *coleção*.

Na condição de teórico expectante da possibilidade de currículos de base integrada, Torres Santomé (1998) nos apresenta uma rica discussão permeada de possibilidades de superação da *fragmentação da cultura escolar*, cuja argumentação se constrói na crítica pertinente à indesejável transposição do modelo de produção econômica para o sistema de ensino, tendo como referência o taylorismo-fordismo.

3. Planejamento curricular



Toda atividade humana requer um planejamento. Em se tratando de processos formativos no âmbito da profissionalização docente o planejamento curricular faz-se indispensável.

O planejamento curricular referenciado a partir do processo de elaboração e organização dos respectivos componentes curriculares deriva de diferentes movimentos educativos que em geral podem ser agregados em três dimensões: a *racionalidade tyleriana*, o currículo por competências e a busca de alternativas para essas perspectivas teórico-metodológicas (LOPES e MACEDO, 2011). As referidas autoras se reportam à didática clássica ancorada nos objetivos de ensino que nos remetem a propostas relacionadas à organização de natureza *técnica do ensino*, o que balizou Tyler na proposição dos *princípios de continuidade, sequência e integração* na constituição de currículos educacionais. Com base nas referidas autoras, [...] a racionalidade tyleriana se baseia na definição de metas/objetivos e de formas de verificação de sua consecução, secundada pela proposição de experiências que facilitem seu domínio (Ibidem, p. 44).



É possível captar das discussões conceituais desenvolvidas pelas autoras que da forma como as competências e habilidades foram introduzidas nos currículos escolares brasileiros não representa uma superação desse modelo, chegando até mesmo a parecer uma releitura ou ressignificação da lógica dos objetivos educacionais.

O oponente dessa lógica parece caminhar na direção da superação de previsões estandardizadas no campo das aprendizagens, em sua maioria representadas pela lógica de sequenciamento e gradação dos conteúdos. Nesse campo, é recorrente a proposição de currículos de base mais flexível e até mesmo de superação de sua estrutura disciplinar. Mas é Torres Santomé (1998) quem nos adverte no sentido de apontar para o fato de que as disciplinas são a base para a construção de novas estruturas de pensamento e elaboração teórica-curricular, a exemplo da *interdisciplinaridade*.

4. Currículo da formação docente

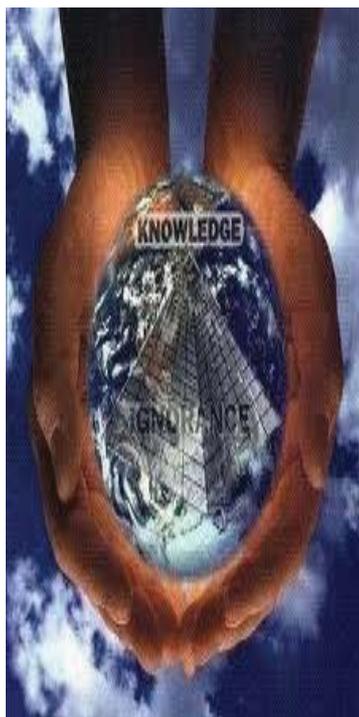
Em um currículo para a formação docente, é indispensável pensar a formação inicial, a formação continuada a serviço dos professores. Distinção mais bem detalhada entre essa tipologia formativa pode ser encontrada em outro texto nosso (BORGES, 2010).



Os saberes indispensáveis para a formação docente, seja ela inicial, continuada ou em serviço, compõem propostas curriculares que têm como foco a formação pedagógica que define os marcos identitários da docência em diferentes âmbitos institucionais. A distinção entre os saberes da profissão e a necessária formação pedagógica para todo profissional que deseja ou necessita exercer a docência tem sido objeto de inúmeras pesquisas e o cerne orientador da formação docente em nosso país. Particularmente, não nos opomos ao profissional que, demandado por questões de foro íntimo ou por questões das instituições a que estão filiados profissionalmente, resolve exercer atividades docentes. Entretanto, não podemos negligenciar a formação pedagógica que toda ação

docente requer. Para isso, faz-se necessária a definição de parâmetros e saberes curriculares que atendam a tal formação, distinguindo os diferentes saberes na melhor acepção do que Tardif (2002) apropriadamente denominou “saberes docentes”.

As ponderações explicitadas anteriormente nos levam ao seguinte questionamento: Que conhecimentos curriculares não podem ser dispensados na formação docente? Sem termos a pretensão de prescrever ou petrificar uma matriz curricular de referência, apenas, a título de contribuição para novas discussões e reflexões em torno dessas temáticas, apresentamos, a seguir, alguns elementos que consideramos indispensáveis à construção de referenciais curriculares para a formação de professores, em sua dimensão geral e específica:



1. **Princípios norteadores da formação** indicando as finalidades e os objetivos do curso em relação à formação geral e profissional pretendida.
2. **Núcleos integradores e seus respectivos eixos temáticos** representados pelo ementário de cada componente curricular, observando os critérios de cientificidade dos conhecimentos veiculados por nível de ensino, assim como das metodologias apropriadas à operacionalização do processo formativo.
3. **Delimitação da carga horária parcial** em relação aos diversos componentes curriculares, sejam eles disciplinares ou não, bem como da carga horária geral que integraliza a proposta curricular.
4. **Estruturação curricular flexibilizada** delimitando os componentes obrigatórios e optativos, bem como o equilíbrio entre as atividades de cunho teórico e prático, de forma transversal e integrada, ao longo de todo o processo formativo.
5. **Garantia de espaços curriculares diretamente relacionados aos saberes da ciência** historicamente acumulados e legitimados socialmente nos diversos campos do conhecimento humano, bem como os ligados à organização do trabalho pedagógico relacionada aos estudos do currículo, da didática e da avaliação.
6. **Garantia de espaços curriculares relacionados às diversidades culturais** e às demandas específicas dos diferentes sujeitos que compõem o cenário educativo, por meio de uma abordagem interdisciplinar, integrada e transversal.

5. Avaliação curricular



A avaliação é um procedimento didático indispensável em qualquer proposta curricular que orienta o processo pedagógico em diferentes instituições educativas. Avaliar o currículo em suas bases constitutivas desde a fase de planejamento até as diferentes etapas de sua execução é uma atitude que revela responsabilidade social das instituições educativas e dos seus respectivos sujeitos.

O maior significado da avaliação curricular reside na possibilidade de rever distorções e incoerências na operacionalização e no planejamento das suas diferentes etapas ao longo do processo pedagógico. Nesse sentido, a avaliação se faz presente durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não somente ao final de etapas e de um curso, por exemplo.

O currículo abarcado pelos procedimentos de avaliação é, enfim, o currículo mais valorizado, a expressão da última concretização de seu significado para professores, que, assim, evidenciam uma ponderação, e para alunos, que, dessa forma, percebem através de que critérios são avaliados. [...] A avaliação atua como uma *pressão modeladora da prática curricular*, ligada a outros agentes, como a política curricular, o tipo de tarefas nas quais se expressa o currículo e o professorado escolhendo conteúdos ou planejando atividades. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 311).

O que o autor denomina *pressão modeladora* pode ser interpretado como função de controle da avaliação curricular que poderá contribuir ou não para o alcance da pretensa qualidade do ensino, desde que a sistemática de avaliação não negligencie a autonomia docente e contemple as diferentes vozes dos sujeitos implicados em todo o processo pedagógico.

Dentre as modalidades de avaliação do currículo apresentadas pelo autor de referência, podemos destacar a avaliação formal e a avaliação informal. A avaliação formal pressupõe determinantes teóricos e metodológicos a partir de um sistema referencial de execução. Já a avaliação informal não demanda uma sistemática própria de efetivação, constituindo-se no âmbito dos processos pedagógicos assistemáticos, que se manifestam de forma incidental. Ambas têm sua validade reconhecida em diferentes contextos educativos.

A explicitação de critérios sob os quais as instituições, os projetos e os sujeitos serão avaliados, além de denotar práticas democráticas nos processos de formação humana e socialização de saberes culturais e profissionais, colabora para as assertivas em relação a objetivos e metas institucionais de aprendizagem e materialização dos propósitos educacionais mais amplos.

A função fundamental que a avaliação deve cumprir no processo didático é a de informar ou dar consciências aos professores sobre como andam as coisas em classe, os processos de aprendizagem de cada um de seus alunos que se desencadeiam no ensino, etc. Se uma proposta de avaliação ou um modo de entender como esta há de se fazer não pode ser abordada pelos professores dentro do andamento normal de seu trabalho, é uma proposta inútil, ainda que, de um ponto de vista teórico, seja concreta e conveniente (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 331).

A avaliação curricular precisa abranger as instituições, os projetos pedagógicos e os desempenhos individuais, não apenas para reprovar ou aprovar, mas, sobretudo, para nortear a seleção e a organização do conhecimento na estrutura curricular. Essa deverá ser uma tarefa de todos os sujeitos, direta e indiretamente, implicados no processo pedagógico.

**Chegamos ao final desta unidade de estudos,
esperamos que os conhecimentos
compartilhados tenham sido significativos!**



Equipe pedagógica da Enfam

Marizete da Silva Oliveira

Referências - Unidade II

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2005.
- APPLE, M. W. *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.
- BERNSTEIN, B. *Classes, códigos y control: hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madri: Akal, 1977.
- BORGES, L. F. F. Currículo, cultura e docência: uma tríade integrada. In: GALVÃO, Afonso Celso Tanus ; SANTOS, Gilberto Lacerda dos (Orgs.). *Escola, Currículo e Cultura, Ensino/Aprendizagem, Psicologia da Educação, Educação, Trabalho e Movimentos Sociais*. Brasília: Liber Livro Editora: ANPed, 2008.
- _____. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (Orgs.). *A escola mudou. Que mude a formação de professores!* Campinas, São Paulo: Papirus, 2010.
- FIDALGO, F.; MACHADO, L. *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- FLORES, M. A. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, M. C. PACHECO, J. A. EVANGELISTA, M. O. *Formação de professores*. Porto: Editora Porto, 2003.
- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. In: *Revista Brasileira de Educação*. Autores Associados/Anped, Jan./Abr. 2008, v. 13, n. 37 – pp. 57-70.
- GIMENO SACRISTÁN, J. 3^a ed. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- IMBERNÓN, F. *formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2005.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MOREIRA, A. F. B. Seleção e organização dos conhecimentos curriculares no ensino superior: notas para discussão. In: MORAES, M. C. PACHECO, J. A. EVANGELISTA, M. O. *Formação de professores*. Porto: Editora Porto, 2003.
- PUCCI, Bruno (Org.). *Teoria crítica e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TORRES SANTOMÉ, J. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Fonte das figuras: www.google.com (busca a partir dos temas)

UNIDADE III – PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS

Nesta unidade temos como objetivo proporcionar aos educadores que atuam na formação de magistrados a atualização em relação aos aspectos fundamentais da prática docente, favorecendo o desenvolvimento de competências didáticas e pedagógicas necessárias ao bom resultado dos cursos destinados aos magistrados, a partir do **conteúdo elaborado pela Professora Kátia Curado**, que foi organizado nos seguintes tópicos:

- **Perspectivas didáticas das práticas docentes** (abordagens envolvendo relações entre professor/aluno/saberes, a questão da intencionalidade de ensinar/aprender, etc.).
- **Noções de modalidades de ensino e aspectos teóricos e práticos relacionados à atuação do professor** nos diferentes contextos e espaços e nas diferentes situações educativas (atuações dos docentes no ensino presencial e no a distância).
- **Planejamento educacional com foco nas diferentes modalidades educacional** (tipos de planejamentos, modelos para planejar a instrução, mapas conceituais/competências, objetivos instrucionais).
- **Práticas de técnicas de ensino e recursos didáticos direcionados a cada modalidade educacional** (aspectos comunicacionais, estratégias e técnicas, recursos didáticos).
- **Práticas avaliativas no ensino presencial e na modalidade a distância** (conceitos de avaliação, verificação e medida, tipos básicos e planejamentos de procedimentos avaliativos de acordo com a modalidade de ensino).

Desejamos que os conhecimentos aqui compartilhados sejam significativos para a sua prática educativa!

Equipe pedagógica da Enfam
Marizete da Silva Oliveira

PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS

Autora: Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

Introdução

Por você ser formador da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados, buscaremos, neste módulo, refletir sobre a gestão pedagógica, especificamente sobre os procedimentos referentes ao papel do formador, ao planejamento e à avaliação.

Você pode estar pensando: **Por que discutir procedimentos pedagógicos?** Entendemos que um formador precisa compreender o conteúdo específico e a gestão pedagógica, ou seja, o saber ensinar algo a alguém. Conhecer não é garantia de que se vai saber transmitir o conhecimento, pois são complexas as relações entre ensinar e aprender, bem como as relações entre professor e aluno.

O trabalho do formador é uma atividade consciente e sistemática, em cujo centro está a aprendizagem ou o estudo dos cursistas sob a direção do professor. Nesse sentido, é preciso que o formador saiba conduzir e coordenar o processo, tendo em vista uma aprendizagem significativa. A complexidade que envolve a organização e a execução de programas e atividades de ensino-aprendizagem apresenta-se como um dos desafios para os formadores. Torna-se, portanto, relevante pensar e compreender a prática pedagógica de modo a ressignificar suas competências e seus conhecimentos necessários para as funções que exercerão na escola de formação.

A formação pedagógica é uma competência que proporcionará ao formador saberes sobre como fazer e exercitar a ação docente de forma coerente e planejada, para que suas finalidades sejam alcançadas de forma eficiente. Uma formação pedagógica adequada possibilita autonomia ao formador, de maneira que ele possa buscar, no âmbito pedagógico, novas possibilidades para a sua atuação.

Assim, o espaço desse curso pretende repensar e aperfeiçoar os processos de formação de formadores, de maneira a reaprender a ensinar; aprender; interagir com os alunos; fazer a mediação pedagógica, orientação acadêmica e avaliação da aprendizagem numa perspectiva crítica, reflexiva e transformadora do trabalho docente em momentos presenciais ou a distância.

Iniciamos com estas palavras de Paulo Freire (2000) que inspiram nossa reflexão pedagógica e didática: *"Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino"* (p. 20).

Conhecer, por si só, não é garantia de que podemos ser formador. O conhecimento científico, ou qualquer outro conhecimento, precisa de um tratamento antes de ser levado à sala de aula como objeto de ensino. Precisa ser transformado em algo que possa ser ensinado e, nesse sentido, passamos a discutir cinco tópicos que abrangem os procedimentos pedagógicos para um ensinar.

1. Perspectivas didáticas das práticas docentes: abordagens envolvendo relações entre professor/aluno/saberes; a questão da intencionalidade de ensinar/aprender



Antonio Poteiro

A educação é uma prática social que nos constitui como seres genéricos, ou seja, humanos. A prática social não pode ser vista, simplesmente, como uma atividade que se manifesta como fenômeno ou fato, mas como todo um conjunto de atividades humanas que se diferencia de qualquer comportamento simplesmente “natural”. Nenhuma prática, justamente por ser humana, pode prescindir de elementos teóricos. É uma atividade que incorpora uma reflexão sobre o mundo, sobre a vida, sobre si mesma, enquanto parte constitutiva indispensável à “humanidade do homem”.

Quando falamos de uma educação formal, sistematizada e com objetivos bem específicos, como o curso aqui proposto e como é o caso da própria Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados, torna-se imprescindível discutir o papel do formador e a relação entre saber/aluno/formador, pois esses são elementos para concretizar a relação pedagógica.

Essa intencionalidade nos remete às diversas ações do professor, que assim devem ser planejadas: utilização dos espaços disponíveis e do tempo; organização de conteúdos e do sentido das avaliações; sequências de tarefas utilizadas ao longo dos processos de ensino e aprendizagem, bem como o próprio papel dos formadores, como ensinam e como os alunos aprendem.

Charlot (2005) salienta a necessidade de se compreender que existem relações com o mundo e com o saber; não existe saber sem relação com o próprio saber; saber ou conhecer pode também denominar certo poder, um domínio sobre o mundo que se configura nas relações da comunicação com os outros, bem como na partilha. Definir o homem como sujeito do saber é confrontá-lo com as relações que ele mantém com o mundo. Faz parte dessa relação com o mundo a relação consigo mesmo e com os outros, acrescentando-se relações com a linguagem e com o tempo.



Tais conjecturas apontam para evidentes implicações pedagógicas. Como o saber é uma relação, deve-se pensar em um processo que contribui para a adoção desta relação do saber com o mundo. Esse processo deve ser objeto de uma educação intelectual, diferentemente de uma simples acumulação de conteúdos intelectuais. O processo, entretanto, é didático e cognitivo, devendo contribuir para levar o sujeito do aprender a inserir-se em tipos de relações consigo mesmo, com o mundo e com os outros. Diante do objeto cognoscível, os indivíduos que aprendem não realizam os mesmos passos para se chegar ao conhecimento. Portanto, o aprendizado pode passar por diferentes processos e, assim, nos remete à relação do saber como relação epistêmica, abordagem que não elimina as figuras do aprender.

Dessa forma, a relação pedagógica é um conjunto de relações, percepções, momentos, representações e projetos que tem origem no passado, no sujeito e nas visões peculiares de futuro. No aprender, existem questões além do didático e do epistêmico, levando-se em consideração as questões que dizem respeito à identidade, uma vez que também aparecem relações e questionamentos sobre o eu, os outros e a capacidade de aprender. Por isso, a importância da discussão em torno da formação do formador e a relação professor-aluno não é algo que se constrói aleatoriamente. O professor deve se preocupar como essa relação contribui ou não para forma intensa, pois nesse convívio

interagem pessoas e há envolvimento afetivo. A relação professor-aluno traz um apelo ético, político, filosófico, ideológico, social e afetivo.

Ensinar não é somente conhecer a matéria e manter uma relação com esta. Ensinar envolve o sujeito-professor, que mantém relação com a matéria de conhecimento. É preciso, também, saber o outro aprender, por isso a importância do conhecimento dos processos didáticos. .

A função docente não pode se eximir de sua função essencial que é ensinar. Ensinar, por sua vez, não pode se limitar apenas a transmitir, traduzir, facilitar ou mediar a aprendizagem. Trata-se de uma função que ensine para além da realidade que está posta, que reflita a intencionalidade de seu trabalho; é um ensinar que compreenda e viabilize o aprender do outro, pois não há ensino sem aprendizagem.

De acordo com Roldão (2007), há “geradores de especificidade” que caracterizam a construção do conhecimento profissional docente. Esses geradores agregam e criam fatores de distinção decorrentes de uma lógica normativa e de uma lógica interpretativa da prática real (natureza compósita, capacidade analítica, natureza mobilizadora e interrogativa, meta-análise e comunicabilidade e circulação), influenciando diretamente no ensinar.

E *saber ensinar* é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber contudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) [...] pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente (ROLDÃO, 2007, p. 101-2).



Ou seja, a função docente é ensinar, mas não um ensinar para transmitir ou mediar conteúdo ou, ainda, facilitar o aprendizado, mas ensinar para a apropriação significativa do sujeito construído por meio de uma transposição didática planejada.

2. **Noções de modalidades de ensino e aspectos teóricos e práticos relacionados à atuação do professor** (nos diferentes contextos e espaços e nas diferentes situações educativas)

Ao falarmos de modalidade de ensino presencial e a distância, é preciso pensar que não existe uma única forma de educação presencial, nem uma única forma de educação a distância (EaD). O que se pode comparar são as possibilidades e potencialidades de cada meio, as práticas mais comuns na sala de aula convencional e aquelas que vêm sendo utilizadas em cada tipo de curso *online*. Embora a EaD tenha como premissa perspectivas de aprendizagem autônoma e colaborativa, não há nada inerente ao meio virtual que conduza a isso de forma automática. Pode-se, na educação presencial ou na EaD, trabalhar com cursos e programas tradicionais que não desenvolvam uma aprendizagem significativa. Nunan (1999) argumenta que, apesar de óbvia, essa observação é frequentemente esquecida em meio à ideia de que a EaD é sempre inovadora.



As possibilidades de mudanças na educação pela introdução progressiva da tecnologia têm gerado questionamentos nos professores sobre o seu papel social e sua prática pedagógica. A redefinição dos papéis dos professores nas modalidades presencial ou a distância envolve questões como estilos de ensino, necessidade de controle por parte do professor, concepções de aprendizagem e percepção da sala de aula como um sistema mais amplo.

As diferenças entre o contexto educacional presencial e o virtual são marcantes pela forma de mediação: uma é direta e imediata e a outra é, na maioria das vezes, indireta e mediatizada. Por exemplo, podemos pensar na interação e no retorno de respostas que, no ensino presencial, estão num contexto repleto de sinais sociais (tais como sorrisos, balanço da cabeça em sinal de aprovação, franzir de testa para indicar surpresa ou discordância), em um ambiente com uma lista de discussões, onde o próprio contexto de comunicação e construção de sentido precisa ser explicitamente apresentado e negociado.





Parece-nos possível levantar uma hipótese de "retroalimentação", isso é uma espécie de transição do contexto presencial para o *online* e vice-versa. Assim, a experiência de atuar como professor em um ambiente presencial e *online* deve adotar uma abordagem colaborativa de aprendizagem. Essa atitude seria, então, o centro do processo da prática pedagógica.

Nesse caso, a tecnologia não se refere apenas ao acesso à internet, a *blogs*, a redes de aprendizagem e comunicação, a cursos *online*, a celulares ou a qualquer outro produto tecnologicamente de ponta, mas também a outras possibilidades antes não experimentadas. Como exemplos, temos a relativa facilidade em se publicar livros no mercado independente ou, com um computador de mesa comum, a criação, produção e venda de material audiovisual, ou mesmo música em CDs ou DVDs, em feiras e bazares. Um viés que demanda o uso de técnicas e que reproduz o anseio da sociedade por novos padrões de relacionamento, de acesso à cultura e ao conteúdo, ao mesmo tempo que cobra do professor mais que simplesmente a utilização de recursos tecnológicos (livros, mídias, recursos audiovisuais, internet, etc.) no processo de ensino-aprendizagem, cobra a sua apropriação, seja no ensino presencial ou na EaD.



3. **Planejamento educacional com foco nas diferentes modalidades educacionais** (tipos de planejamentos, modelos para planejar a instrução, mapas conceituais/competências, objetivos instrucionais)



Se qualquer atividade exige planejamento, a educação não foge dessa exigência. O trabalho docente é uma atividade consciente e sistemática, em cujo centro está a aprendizagem ou o estudo dos alunos sob a direção do professor. Assim, planejar é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente; é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas, em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação. O planejamento tem, assim, as seguintes funções:

- Assegurar a unidade e a coerência do trabalho docente, uma vez que torna possível inter-relacionar, num plano, os elementos que compõem o processo de ensino: os objetivos (para que ensinar), os conteúdos (o que ensinar), os alunos e suas possibilidades (a quem ensinar), os métodos e técnicas (como ensinar) e a avaliação, que está intimamente relacionada aos demais.
- Atualizar o conteúdo do plano sempre que é revisto, aperfeiçoando-o em relação aos progressos feitos no campo de conhecimentos, adequando-o às condições de aprendizagem dos alunos, aos métodos, às técnicas e aos recursos de ensino que vão sendo incorporados na experiência cotidiana.
- Facilitar a preparação das aulas: selecionar o material didático em tempo hábil, saber que tarefas professor e alunos devem executar e replanejar o trabalho frente a novas situações que aparecem no decorrer das aulas.

Para que os planos sejam efetivamente instrumentos de ação, devem ser como um guia de orientação e devem apresentar ordem sequencial, objetividade, coerência,

flexibilidade.

Podemos falar em três níveis de planejamento: educacional, curricular e de ensino. Destacamos, para este curso, o plano de ensino, que se caracteriza por ser um roteiro organizado das unidades. É denominado também de plano de curso, plano anual, plano de unidades didáticas, e contém os seguintes componentes: ementa da disciplina, justificativa da disciplina em relação aos objetivos gerais da escola e do curso; objetivos gerais; objetivos específicos; conteúdo (com a divisão temática de cada unidade); tempo provável (número de aulas do período de abrangência do plano); desenvolvimento metodológico (métodos e técnicas pedagógicas específicas da disciplina); recursos tecnológicos; formas de avaliação e referencial teórico (livros, documentos, *sites*, etc.).

A aula é a forma predominante de organização didática do processo de ensino. É na aula que organizamos ou criamos as situações docentes, ou seja, as condições e os meios necessários para que os alunos assimilem ativamente conhecimentos e habilidades e desenvolvam suas capacidades cognitivas.



O plano de aula é o detalhamento do plano de ensino. As unidades didáticas e subunidades (tópicos) que foram previstas em linhas gerais são agora especificadas e sistematizadas para uma situação didática real. A preparação da aula é uma tarefa indispensável e, assim como o plano de ensino, deve resultar num documento escrito que servirá não só para orientar as ações do professor como também para possibilitar constantes revisões e aprimoramentos de ano para ano. Em todas as profissões, o aprimoramento profissional depende da acumulação de experiências, conjugando a prática

e a reflexão criteriosa sobre a ação e na ação, tendo em vista uma prática constantemente transformadora para melhor. Na elaboração do plano de aula, deve-se levar em consideração o processo de ensino e aprendizagem, que se compõe de uma sequência articulada de fases:

- Preparação e apresentação dos objetivos, conteúdos e tarefas.
- Desenvolvimento da matéria nova.
- Consolidação (fixação, exercícios, recapitulação, sistematização).
- Síntese integradora e aplicação.
- Avaliação.

Como elaborar um plano de aula?

PLANO DE AULA: De forma mais prática....

DIA	OBJETIVO DA AULA	CONTEÚDO	HORA/ ATIVIDADE	RECURSO	AVALIAÇÃO

a) O primeiro passo é **estabelecer os objetivos** da aula e descrever claramente o que se pretende alcançar como resultado da nossa atividade. Os objetivos, portanto, são sempre do aluno e para o aluno. Os **objetivos gerais** são as metas e os valores mais amplos que se procura atingir a longo prazo, e os **objetivos instrucionais**, também **chamados de específicos**, são proposições mais específicas referentes às aprendizagens conceituais atitudinais e às mudanças comportamentais esperadas para um determinado

grupo-classe. Para manter a coerência interna do trabalho, o primeiro cuidado será selecionar os objetivos específicos que tenham correspondência com os objetivos gerais das áreas de estudo que, por sua vez, devem estar coerentes com os objetivos educacionais do planejamento de currículo. Os objetivos educacionais, conseqüentemente, devem estar coerentes com a linha de pensamento da entidade à qual o plano se destina.

Na **redação dos objetivos**, o formador transformará tópicos das unidades numa proposição (afirmação) que expresse o resultado esperado e que deve ser atingido por todos os alunos ao término daquela unidade didática. Os resultados **são conhecimentos (conceitos, fatos, princípios, teorias, interpretações, ideias organizadas, etc.)** e habilidades (o que deve aprender para desenvolver suas capacidades intelectuais, motoras, afetivas, artísticas, etc.). Na redação dos objetivos específicos, o professor pode indicar também as atitudes e convicções em relação à matéria, ao estudo, ao relacionamento humano e à realidade social (atitude científica, consciência crítica, responsabilidade, solidariedade, etc.), que devem ser: redigidas com clareza; realistas e correspondentes à capacidade de assimilação dos alunos, conforme seu nível de desenvolvimento mental e sua idade.

b) Em segundo lugar, indica-se o conteúdo que será objeto de estudo. Refere-se à organização do conhecimento em si, com base nas suas próprias regras. Abrange também as experiências educativas no campo do conhecimento, devidamente selecionadas e organizadas pela escola. O conteúdo é um instrumento básico para poder atingir os objetivos.

c) Em terceiro lugar, são estabelecidos os procedimentos e recursos de ensino, ou seja, as formas de utilizar o conteúdo selecionado para atingir os objetivos propostos. Indica-se o que o professor e os alunos farão no desenrolar de uma aula ou de um conjunto de aulas. Sua função é articular os objetivos e conteúdos com métodos e procedimentos de ensino que provoquem a atividade mental e prática dos alunos. As técnicas de ensino são maneiras particulares de organizar a atividade dos alunos no processo de aprendizagem. Os procedimentos de ensino selecionados devem:

- ser diversificados;
- estar coerentes com os objetivos propostos e com o tipo de aprendizagem previsto nos objetivos;
- adequar-se às necessidades dos alunos;
- servir de estímulo à participação do aluno no que se refere às descobertas;

- apresentar desafios.

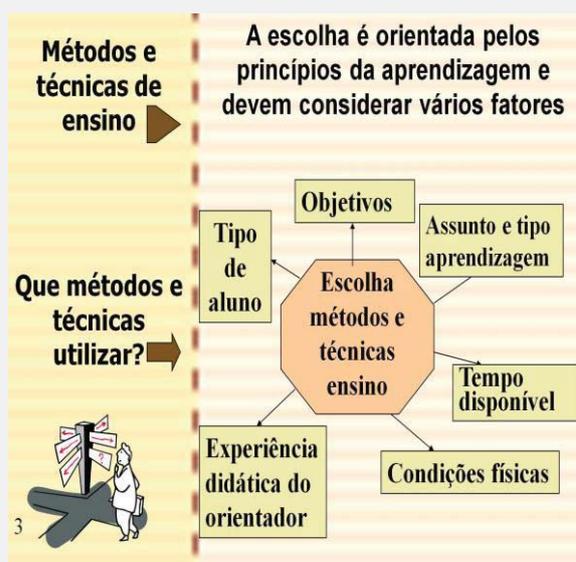
d) Em quarto lugar, o planejamento da aula deve prever como será feita a avaliação. Avaliação é o processo pelo qual se determina o grau e a quantidade de resultados alcançados em relação aos objetivos, considerando o contexto das condições em que o trabalho foi desenvolvido. No planejamento da avaliação, é importante considerar a necessidade de:

- avaliar continuamente o desenvolvimento do aluno;
- selecionar situações de avaliação diversificadas, coerentes com os objetivos propostos;
- selecionar e/ou montar instrumentos de avaliação;
- registrar os dados da avaliação;
- aplicar critérios aos dados da avaliação;
- interpretar resultados da avaliação;
- comparar os resultados com os critérios estabelecidos (*feedback*);
- utilizar dados da avaliação no planejamento.

O *feedback* deve ser encarado como retroinformação para o formador sobre o andamento de sua atuação.

4. Práticas de técnicas de ensino e recursos didáticos direcionados a cada modalidade educacional (aspectos comunicacionais, estratégias e técnicas, recursos didáticos)

A proposta pedagógica é articuladora das intenções educativas; ela define os conteúdos, os meios e, inclusive, as competências e os recursos. É a proposta pedagógica que vai dar tratamento ao conhecimento científico, às práticas educativas e, enfim, aos objetos de conhecimento, transformando-os em algo que possa ser ensinado; isso se dá por meio da Transposição Didática (FORQUIN).



A Transposição Didática se dá quando o conteúdo é selecionado e recortado de acordo com sua relevância para, assim, potencializar a proposta pedagógica. Para isso,

alguns aspectos são enfatizados e outros são considerados menos importantes. O formador seleciona, divide, faz relações, distribui o tempo e, em sequência, ordena e determina uma forma de apresentar os conteúdos, em forma de texto, gráficos, dentre outros recursos didáticos a serem escolhidos de acordo com a relevância.

O tema da Transposição Didática é amplo, e não é objetivo aqui esgotá-lo. Contudo, é relevante mencionarmos dois recursos importantes que potencializam e instrumentalizam a transposição, a saber: a interdisciplinaridade e a contextualização. Transposição, interdisciplinaridade e contextualização são, na verdade, inseparáveis quando se fala em transformação do conhecimento em conhecimento escolar.

No movimento de transposição didática, as técnicas de ensino têm o papel de facilitar e dar significado ao processo de ensino-aprendizagem. As técnicas são formas concretas de como proceder ao ensinar, sendo necessário ter clareza sobre os seus diversos tipos e o modo de empregá-las. É claro que cada situação, disciplina, curso e modalidade de ensino exige técnicas definidas que, geralmente, não são únicas e exclusivas. Por isso, devem-se variar as técnicas, tanto por causa dos assuntos como atendendo as características das diversas situações.

Poderíamos indicar as técnicas como, basicamente, sendo de três tipos:

- Expositiva ou de comunicação.
- Interrogativa ou de indagação.
- De pesquisa ou de experimentação.

As técnicas expositivas correspondem ao método dedutivo, lógico, verbalizado. Há muitas formas de exposição, desde a simples palavra do professor até as comunicações de grupo, os meios de comunicação social, os cartazes, os recursos audiovisuais, etc. A característica principal é transmitir uma mensagem codificada, seja por palavras, seja por símbolos visuais ou sonoros.

Sua maior característica é que as ideias vêm mais ou menos estruturadas, mas nem por isso devem estar definitivamente fechadas. Geralmente, todo o material e todos os modos de comunicação de alguma coisa, por viva de voz ou por imagem, se situam na faixa das técnicas expositivas. Embora forneçam ideias, conceitos, fatos e conclusões, podem ser o início de uma atividade de aprofundamento, pesquisa e questionamento.

As técnicas de comunicação ou interrogação implicam basicamente uma comunicação e um aprofundamento dialogado dos assuntos. Assim, é estabelecido o diálogo, ou o confronto, entre diversas ideias ou opiniões. Uma das características dessas

técnicas é que não são meras informações ou generalizações, como geralmente acontece na técnica expositiva. Existe sempre um elemento de dúvida ou indagação, que é respondido de várias formas, seja por meio da resposta oral, seja pela pesquisa ou reflexão. Dessa forma, é estabelecido o diálogo e, às vezes, a dialética. Parecem com a técnica expositiva, que é uma comunicação de pessoa a pessoa ou de um meio de comunicação para a pessoa. Entretanto, vão além disso por causa do trabalho individual ou coletivo de aprofundamento. A comunicação é apenas um dos passos para a aprendizagem e, geralmente, não é afirmativa, uma simples informação, mas uma indagação, uma solicitação de reflexão e resposta.

As técnicas da experimentação geralmente são utilizadas em princípios aprendidos por meio de outras técnicas, seja de comunicação, seja de indagação ou da própria pesquisa. Um aluno que aprendeu noções de mecânica, no momento em que monta um rádio, está aplicando a técnica da experimentação. Essa se presta especialmente para o campo da profissionalização, mas não exclusivamente. É uma técnica de atividade, produção e aplicação.

É importante lembrar que não existe uma técnica única, válida para todas as situações e aprendizagens. Qualquer situação pode comportar uma técnica principal e várias secundárias. Às vezes se faz necessário que haja, ao mesmo tempo, o envolvimento de várias técnicas, ou então uma alternância ou variação de técnicas. O critério principal para a decisão sobre qual método ou técnica se deverá adotar deve ser o que atenda à situação concreta. Um bom método ou técnica precisa atender às características, às capacidades, aos objetivos, às aspirações, às necessidades e possibilidades, aos recursos e às circunstâncias, não só do aluno, mas do seu ambiente e de todos os elementos envolvidos no processo da educação.

Assim, não é o aluno e/ou o formador sozinhos que determinarão qual será a técnica ou o método a ser utilizado, mas o conjunto de fatores que neles influem e os desafiam. Cabe ao formador, a todo momento, julgar as situações e decidir quais os melhores procedimentos, métodos e as técnicas a serem utilizados. A aprendizagem, o conteúdo e o objetivo têm algumas características próprias que não se repetem em outras circunstâncias.

São exemplos de técnicas de ensino: seminários, estudos de caso, estudos de textos, portfólios, tempestades cerebrais, estudos dirigidos, listas de discussão por meios

informatizados, etc. Na educação a distância: leitura de textos, fórum de discussão, *chat*, produção de vídeos, resenha, entre outros.

Apresentamos algumas estratégias muito conhecidas, pois existem muitas a serem exploradas e criadas. É preciso, portanto, que o formador use a criatividade e coerência.

5. **Práticas avaliativas no ensino presencial e na modalidade a distância** (conceitos de avaliação, verificação e medida, tipos básicos e planejamentos de procedimentos avaliativos de acordo com a modalidade de ensino)

Avaliação e o Cotidiano



- Avaliamos o tempo todo
- Mas, por que avaliamos?

Como vimos ao longo do curso, a prática pedagógica é intencional e reflexiva. Reflexão que se inicia com ação deve ter um ponto de partida e um ponto de chegada, o antes e o depois. Por essa razão, não se pode pensar nessa prática sem avaliação e sem planejamento; a avaliação ao longo dos processos educativos, pautada em registros que definem avanços, paradas e possíveis retrocessos, pode ser o ponto de partida da reflexão que conduzirá às ações. Dessa forma, a prática deve ser orientada pelo planejamento e pela avaliação.

No desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, é o formador que constrói o contexto avaliativo, planeja e pensa na forma mais adequada de viabilizar o conteúdo aos alunos, pensando principalmente como eles aprendem. Ele seleciona os recursos didáticos, a sequência em que serão enfocados os textos, os trabalhos em grupo, os exercícios, etc. Também elabora os testes, as perguntas e os demais procedimentos e, no exercício de avaliar e analisar os estudantes, revela seus valores morais, sua concepção de compromisso de aprendizagem e participação.

O processo de avaliação da aprendizagem deve ser, em qualquer modalidade de educação, ininterrupto, e não somente uma comprovação. A partir desse, o formador e o aluno podem identificar os problemas que surgem e, assim, oferecer novas estratégias para a aprendizagem. Dessa maneira, torna-se uma tarefa didática, necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino-aprendizagem como reflexão sobre o nível de qualidade do ensino.

Ao termos como referência uma perspectiva de avaliação que será processual e contínua, podemos trabalhar com três formas de avaliação.

CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	FORMATIVA	MERITOCRÁTICA
Sujeitos	Avaliação interna, de origem endógena	Avaliação externa, de origem exógena
Finalidades	Autoconhecimento e tomada de decisão	Hierarquização, competição, exclusão
Enfoques	Global	Parcial
Abordagens	Avaliação qualitativa e Quantitativa	Avaliação predominantemente quantitativa

ago-12

3

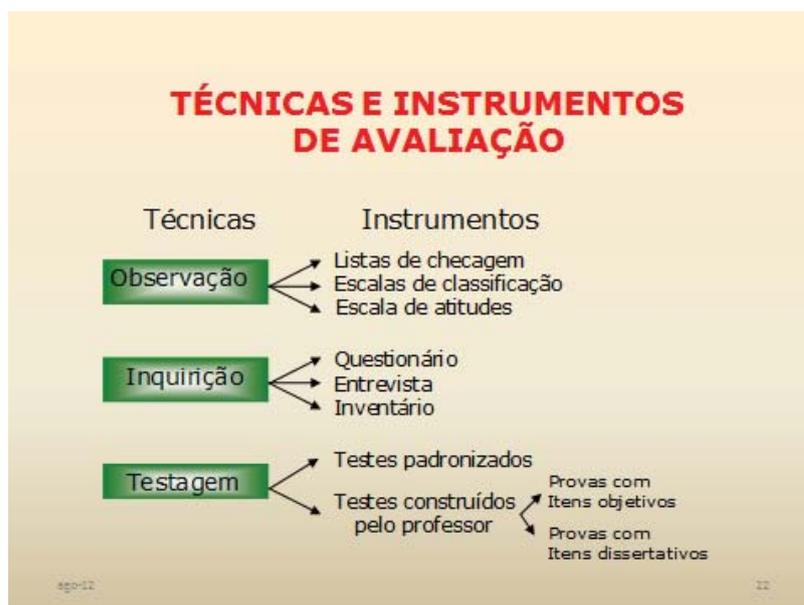
A diagnóstica pressupõe um conhecimento prévio, estabelecendo bases, identificando conceitos já construídos na existência e nas experiências. Esses pressupostos serão úteis para a base e as futuras aprendizagens. O formador de posse desse diagnóstico poderá adaptar as metodologias a serem utilizadas.

Na avaliação formativa, o formador deverá identificar o andamento e os estilos de aprendizagem, promovendo o processo ensino-aprendizagem, permitindo aos alunos efetuar correções, enfatizando os conteúdos e objetivos mais importantes.

A avaliação somativa compara o desenvolvimento dos alunos com os objetivos definidos, classificando-os em relação ao desempenho, conferindo-lhes um conceito ou uma nota. Nesse sentido,

A ação avaliativa deve ser encarada na perspectiva de uma das medidas pela qual se encorajaria a reorganização do saber. O termo mediação refere-se ao que está ou ao que acontece no meio, ou entre duas ou mais coisas separadas no tempo e/ou no espaço. O movimento se realiza por mediações que fazem passagem de um nível a outro, dentro daquela realidade. Transferindo essas colocações para a ação avaliativa, poderemos vislumbrá-la na perspectiva de que a avaliação, enquanto mediação, far-se-ia presente justamente no interstício da etapa de construção do conhecimento do aluno e a etapa possível de produção, por ele, de um saber enriquecido, complementado (HOFFMANN, 1993, p. 114).

É preponderante o papel do formador na definição das técnicas e dos instrumentos de avaliação, para que, de forma válida e confiável, possibilite uma comprovação pública e fundamental para a autoavaliação do educando, de suas capacidades e competências. Quanto mais bem elaborados e relacionados aos objetivos forem os instrumentos a serem aplicados, maior a probabilidade de relativização do subjetivismo inerente a qualquer avaliador. Seguem alguns exemplos de instrumentos de avaliação:



1. OBSERVAÇÃO

O ato de observar é uma característica própria e é por meio dele que informamos sobre o contexto em que estamos para nele nos situarmos de forma satisfatória, de acordo com normas e valores dominantes. A observação exige do formador: eleger o objeto de investigação (um aluno, uma dupla, um grupo, etc.); elaborar objetivos claros (descobrir dúvidas, avanços, etc.); identificar contextos e momentos específicos (durante a aula, no recreio, etc.); estabelecer formas de registros apropriados (vídeos, anotações, etc.).

2. REGISTRO/FICHAS

Tem como função acompanhar o processo educativo. Contribui para que os dados significativos da prática de trabalho não se percam.

3. DEBATE

O debate nos permite, nas situações de interação, trocar ideias com as pessoas, compreender as ideias do outro, relacioná-las e ampliar conhecimentos sobre o tema ou assunto discutido. É uma atividade de reflexão fundamental na aprendizagem, que visa levantar:

- o caminho percorrido pelo aluno para as suas respostas e seus resultados;
- as evidências que conseguiu aprender;
- as evidências das dificuldades que ainda enfrenta e, a partir delas, o reconhecimento das superações que precisam ser conquistadas.

5. TRABALHO EM GRUPO

É todo tipo de produção realizada pelos alunos em parceria, sempre orientada pelo formador. Permite um conhecimento maior sobre as possibilidades de verbalização e ação dos alunos em relação às atividades propostas. É necessário considerar as condições de produção em que ocorrerão, o tempo de realização, o nível de envolvimento e de compromisso dos alunos, os tipos de orientações dadas, as fontes de informação, os recursos e os materiais utilizados.

6. PARTICIPAÇÃO EM SALA DE AULA

Trata-se de analisar o desempenho do aluno em fatos do cotidiano da sala de aula ou em situações planejadas. Permite perceber como se constrói o conhecimento, já que é possível acompanhar de perto todos os passos desse processo. É necessário que o formador faça anotações no momento em que os fatos a serem considerados ocorrem, ou logo em seguida, para que se evitem as generalizações e os julgamentos com critérios subjetivos. Habilita o professor a elaborar intervenções específicas para cada caso, sempre que julgar necessário.

7. SEMINÁRIO

É a exposição oral que permite a comunicação das informações pesquisadas de forma eficaz, utilizando material de apoio adequado.

7. PORTFÓLIO

Volume que reúne todos os trabalhos produzidos pelo aluno durante o período do curso. Presta-se tanto para a avaliação final como para a avaliação do processo de aprendizagem. Tem a finalidade de auxiliar o educando a desenvolver a capacidade de refletir e avaliar seu próprio trabalho.

8. PROVAS

Caracteriza-se por apresentar uma série de perguntas (no caso da redação, problemas ou temas) que exijam capacidade de estabelecer relações, resumir, analisar e julgar. Podem ser: oral, dissertativa, objetiva e com consulta.

Considerações finais

Procuramos aqui apresentar recursos, estratégias pedagógicas e a própria didática, inseridos no contexto de uma formação pedagógica, pontuando a grande contribuição que esses recursos podem proporcionar à aprendizagem. Deseja-se que o formador, especialista em sua área de conhecimento, que atua no magistério e não teve uma formação inicial, uma formação pedagógica, um envolvimento com as questões do ensino e uma experiência prévia, encontre subsídios para a construção de sua prática docente, baseada na formação pedagógica científica. Essa possibilitará ao formador conduzir uma prática educativa crítica e consciente, permitindo-lhe clareza e, principalmente, que saiba refletir sobre os efeitos de sua prática na formação dos cursistas.

Na atualidade, a formação pedagógica envolve inúmeras questões como a educação, a sociedade e a forma de organização da nação, tornando-se, assim, um desafio para o professor. Ser professor é uma profissão, por isso, antes que alguém a exerça, é necessário, primeiramente, aprendê-la.

**Chegamos ao final desta unidade de estudos
desta apostila, esperamos que os
conhecimentos compartilhados tenham sido
significativos!**



Equipe pedagógica da Enfam

Marizete da Silva Oliveira

Referências - Unidade III

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1989. p. 117-118.

CHARLOT, Bernard. *Relações com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artimed, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GANDIN, Danilo, Carlos H. Carrilho Cruz. *Planejamento na sala de aula*. 1. ed. Porto Alegre: 1995.112p.

GONÇALVES, Maria Helena Barreto. *O processo ensino-aprendizagem*. 1. ed. São Paulo: Senac, 1997. 77p.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtiva*. Porto Alegre: Mediação, 1993.

LEITE, Lígia Silva (coord.) et al. *Tecnologia Educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991. p. 221-247.

MARTINS, José do Prado. *Didática geral*. São Paulo: Atlas, 1988. p. 183-194.

MINICUCCI, Agostinho. *Técnicas do trabalho de grupo*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1992. 303p.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino - as abordagens do processo*. 7. ed. São Paulo: EPU, 1986. 119p.

NUNAN, D. (1999). A foot in the world of ideas: graduate study through the Internet. *Language Learning & Technology*, 3 (1), July 1999, pp.52-74.

ROLDÃO. Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In: *Revista Brasileira de Educação*. V. 12, n.34, jan./abr. 2007.

VASCONCELOS, Celso dos S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. 5. ed. São Paulo: Libertad, 1999. p. 148-151.

Fonte das figuras: **www.google.com (busca a partir dos temas)**

ANEXO I – PLANEJAMENTO DO CURSO



PLANEJAMENTO DO I CURSO DE FORMAÇÃO DE FORMADORES – CAPACITAÇÃO DE DOCENTES IDENTIFICAÇÕES INSTITUCIONAIS:

Diretor Geral: Ministro Cesar Asfor Rocha

Secretário: Armando de Araujo Cardoso

Coordenadoria de Ensino: Antônio Matoso Filho

Responsável da Área Pedagógica (presencial): Marizete da Silva Oliveira

Responsável da Área de EaD: Marcelo Conforto

INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE O CURSO

Nome do Curso: **I Formação de Formadores – Conhecimentos Básicos Para Práticas Docentes**

Modalidade: presencial

Carga Horária Total: 31 horas-aulas (25h para as aulas e 6h para as palestras)

Realização¹: 20 a 24/08/2012

Local: Auditório do CJF

Número de Vagas: **96** (03 para cada escola – duas para docentes e uma para integrante de equipe pedagógica) mais uma previsão de 80 participantes para o último dia (público só para as palestras relacionadas à EaD, ação planejada pelo Sr. Marcelo/Dra. Marlúcia)
Número de Turmas: 03 (três)

Professoras responsáveis pelas aulas:

(atuarão no período de 20 a 23/08/12)

Anelice Batista (Turma "A")

Kátia Curado (Turma "B")

Lívia Borges (Turma "C")

Palestrantes (último dia: EaD):

(atuarão no dia 24/08/12)

Anelise Sihler - 2ª Tema: Educação a Distância e Afetividade.

Marcelo Conforto - 1ª Tema: Cursos a Distância na ENFAM e Compartilhamento nas Escolas e 3ª Tema: *Tutoria nos Cursos de EAD na ENFAM.*

Marlúcia Ferraz Moulin - 4ª Tema Experiência em Tutoria, Casos e Causos.

¹ Conforme programação anexa.

Público-alvo: Integrante de equipe pedagógica e Professores docentes atuantes nos cursos ofertados pela Enfam e demais Escolas nas modalidades presencial e a distância

Pré-requisitos: Professores e servidores das Escolas da Magistratura atuantes no planejamento e implementação de cursos para magistrados

Justificativa: Uma das necessidades hoje enfrentadas pelo Poder Judiciário é a melhora na prestação dos serviços aos jurisdicionados. Uma das ações não prescindível a essa tarefa é a atualização, capacitação e o aperfeiçoamento do magistrado, possível por meio de cursos de qualidade, o que requer profissionais bem preparados para garantir o sucesso dos cursos.

Formar ou preparar professores para a docência, requer reflexões sobre esta prática e percebê-la como:

“Atividade profissional complexa, pois requer saberes diversificados [...] numa perspectiva teórica e prática” Envolve indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para a produção e socialização do conhecimento; Envolve inovação.” A atuação docente parte de conhecimentos científicos-pedagógicos – conhecimentos do conteúdo disciplinar e da área pedagógica.”

(Veiga, 2008)

Percebe-se que a formação didática e pedagógica, que muitos dos professores não tiveram, possivelmente, devido à carência de um currículo de formação da área específica que contemplasse tais conhecimentos, apresenta-se como uma lacuna que a Enfam trabalha no sentido de preencher por ser considerada relevante à prática docente e, consequentemente, ao bom desenvolvimento dos cursos ofertados por esta e demais escolas da magistratura. Pensando nisso e considerando as necessidades educacionais neste sentido, percebidas na implementação de alguns dos eventos realizados por esta escola, é que se justifica a necessidade de realização de um curso de formação para os formadores que atuam como docentes nos cursos de formação inicial e continuada destinados aos magistrados de forma a proporcionar a estes profissionais a atualização e aperfeiçoamento de suas ações a partir de oportunidades de conhecimentos inerentes aos fundamentos dos processos de ensino e aprendizagem e a apropriação de procedimentos didáticos, metodológicos e avaliativos inerentes à prática docente.

Objetivo Geral: Proporcionar aos professores, que atuam na formação e aperfeiçoamento de magistrados, a atualização relativa aos fundamentos básicos da prática docente, com abordagens teóricas e simulações de atividades práticas a partir dos procedimentos didáticos e metodológicos considerados mais apropriados para tal fim.

Metodologia: o curso será ministrado com o desenvolvimento de aulas expositivas teóricas e com o desenvolvimento de atividades práticas que ocorrerão simultaneamente em três turmas (A, B e C) durante os dias 20, 21, 22 e 23 e com a realização de palestras, no dia 24, com temas inerentes, mais especificamente, ao público atuante na Educação a Distância, conforme programação anexa.

<p align="center">Unidade I - Fundamentos dos processos de ensino e aprendizagem Professoras Docentes: Anelice Batista (Turma "A"); Kátia Curado (Turma "B") e Lívia Borges (Turma "C") Professora autora do conteúdo: MsC. Anelice Batista</p>			
Objetivos das Unidades	Conteúdo Programático	Proposta metodológica	Avaliação de Aprendizagem
<p>Favorecer aos educadores que atuam na formação de magistrados a apropriação de aspectos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento competências didáticas e pedagógicas necessárias ao bom resultado dos cursos destinados aos magistrados.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. A educação e suas diferentes modalidades (conceitos de educação, de educação presencial, a distância e semipresencial) 2. Noções de teorias que fundamentam a educação (principais características das abordagens/teorias de aprendizagens) 3. Noções das dimensões do conhecimento e o papel do professor (o processo de construção do conhecimento e a postura do professor no ensino presencial e no a distância). 4. Elementos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem (Contextualização, interdisciplinaridade, transversalidade, a relação professor-aluno, metodologias, avaliação, motivação, dispositivos de diferenciação, etc). 5. A educação de adultos e o desenvolvimento de competências (andragogia, a atualização, formação profissional e as novas habilidades e competências para ensinar adultos). 	<p>De forma a proporcionar momentos de integração e colaboração entre professoras e alunos e alunos-alunos a partir de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Exposições de situações da prática dos participantes. 2. Exposições dialogadas das professoras. 3. Debates, desenvolvimento e apresentações de atividades práticas em grupos pelos alunos/participantes. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dos participantes: conforme plano de aula das atividades desenvolvidas em sala. 2. Do Curso e das Professoras: será feita pelos participantes a “Avaliação de Reação” referente ao desenvolvimento do curso e à atuação das professoras. <p align="center">Observação*</p>

<p style="text-align: center;">Unidade II - Dimensão curricular da formação docente Professoras Docentes: Anelice Batista (Turma "A"); Kátia Curado (Turma "B") e Lívia Borges (Turma "C") Professora autora do conteúdo: Dra. Lívia Borges</p>			
Objetivos das Unidades	Conteúdo Programático	Proposta metodológica	Avaliação de Aprendizagem
<p>Possibilitar aos educadores envolvidos nas práticas educativas destinadas aos magistrados a adoção e utilização, de forma adequada, dos conceitos e procedimentos didáticos, metodológicos inerentes à dimensão curricular no planejamento de ações educacionais.</p>	<ol style="list-style-type: none"> Planejamento Curricular (Processo de Elaboração e Organização Curricular) Currículo da Formação Docente (Formação Inicial e Continuada de Professores) Avaliação Curricular (Significado, Modalidades, funções, Propósitos, Benefícios e Critérios da Avaliação Curricular) 	<p>De forma a proporcionar momentos de integração e colaboração entre professoras e alunos e alunos-alunos a partir de:</p> <ol style="list-style-type: none"> Exposições de situações da prática dos participantes. Exposições dialogadas das professoras. Debates, desenvolvimento e apresentações de atividades práticas em grupos pelos alunos/participantes. 	<ol style="list-style-type: none"> Dos participantes: conforme plano de aula das atividades desenvolvidas em sala. Do Curso e das Professoras: será feita pelos participantes a "Avaliação de Reação" referente ao desenvolvimento do curso e à atuação das professoras. Observação*

<p style="text-align: center;">Unidade III - Procedimentos Pedagógicos Professoras Docentes: Anelice Batista (Turma "A"); Kátia Curado (Turma "B") e Lívia Borges (Turma "C") Professora autora do conteúdo: Dra. Kátia Curado</p>			
Objetivos das Unidades	Conteúdo Programático	Proposta metodológica	Avaliação de Aprendizagem
<p>Proporcionar aos professores, que atuam na formação e aperfeiçoamento de magistros, a atualização relativa aos fundamentos básicos da prática docente, com abordagens teóricas e simulações de atividades práticas a partir dos procedimentos didáticos e metodológicos considerados mais apropriados para tal fim.</p>	<ol style="list-style-type: none"> Perspectivas Didáticas das práticas docentes (abordagens envolvendo relações entre Professor/Aluno/Saberes, a questão da intencionalidade de ensinar/aprender etc). Noções de modalidades de ensino e aspectos teóricos e práticos relacionados à atuação do professor nos diferentes contextos e espaços e nas diferentes situações educativas (atuações dos docentes no ensino presencial e no a distância). Planejamento Educacional com foco nas diferentes modalidades educacional (Tipos de planejamentos, modelos para planejar a instrução, mapas conceituais/competências, objetivos instrucionais). Práticas de técnicas de ensino e recursos didáticos direcionados a cada modalidade educacional (Aspectos comunicacionais, Estratégias e técnicas, Recursos didáticos). Práticas avaliativas no ensino presencial e na modalidade a distância (Conceitos de avaliação, verificação e medida, tipos básicos e planejamentos de procedimentos avaliativos de acordo com a modalidade de ensino). 	<p>De forma a proporcionar momentos de integração e colaboração entre professoras e alunos e alunos-alunos a partir de:</p> <ol style="list-style-type: none"> Exposições de situações da prática dos participantes. Exposições dialogadas das professoras. Debates, desenvolvimento e apresentações de atividades práticas em grupos pelos alunos/participantes. 	<ol style="list-style-type: none"> Dos participantes: conforme plano de aula das atividades desenvolvidas em sala. Do Curso e das Professoras: será feita pelos participantes a “Avaliação de Reação” referente ao desenvolvimento do curso e à atuação das professoras. <p style="text-align: center;">Observação*</p>

PALESTRAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA Realização: 24/ AGO - Carga horária: 6h			
Objetivo	Temas / Palestrantes	Proposta metodológica	Avaliações
Apresentar práticas de EaD, de Tutoria e o contexto da tutoria e educação a distância no âmbito da Enfam	1ª Tema: Cursos a Distância na ENFAM e Compartilhamento nas Escolas (<i>Marcelo Conforto</i>) 2ª Tema: Educação a Distância e Efetividade (<i>Anelise Sihler</i>) 3ª Tema: <i>Tutoria nos Cursos de EAD na ENFAM</i> (<i>Marcelo Conforto</i>) 4ª Tema: <i>Experiência em Tutoria, Casos e Causos</i> (<i>Marlúcia Ferraz Moulin</i>)	Proporcionar aos participantes espaços para troca de experiências e para solução de dúvidas, a partir de: Exposições do panorama geral e casos práticos do contexto educacional da EaD e da tutoria no âmbito da Enfam e abordagens sobre a Efetividade da EaD.	1. Dos participantes: não será cobrada. 2. Das palestras: será feita pelos participantes a “Avaliação de Reação” referente à atuação dos palestrantes.
OBSERVAÇÕES GERAIS: 1.* As normas e critérios de avaliação da aprendizagem dos alunos, a partir das atividades propostas no decorrer das aulas e devem ser previamente explicitados aos alunos, devem ser coerentes com os objetivos e conteúdos do curso e, sempre que possível, devem ser fundamentados na valorização da relação teoria-prática. 2.* CERTIFICAÇÃO: O participante que frequentar todos os dias do curso e for considerado aprovado, com base no bom desenvolvimento das atividades propostas pelas professoras do curso (no caso das aulas realizadas no período de 20 a 23/ago), receberá certificado de que estará apto, com conhecimentos pedagógicos, à prática da docência, em área que comprove conhecimentos específicos, sejam nos cursos destinados aos magistrados ou aos servidores. Os participantes das palestras de EaD terão direito ao certificado se comprovada a frequência.			

ANEXO II – PLANO DAS AULAS

Unidade I – Fundamentos dos processos de ensino e aprendizagem

Professora: Anelice da Silva Batista

Plano de aulas

Aula I

Objetivo Geral

- Apresentar as modalidades de educação, suas especificidades e o papel do professor em cada uma delas.

Objetivos Específicos

- Refletir sobre as diferentes formas de ensinar e aprender e sobre o papel do professor nos diferentes espaços educativos .

Atividades

- Aula expositiva mediada pelo debate.

Avaliação

- A avaliação será efetivada no decorrer da aula mediante a manifestação dos cursistas.

Aula II

Objetivo Geral

- Apresentação das teorias que fundamentam a aprendizagem

Objetivos Específicos

- Refletir sobre as diferentes teorias e sua importância para a compreensão dos mecanismos e estratégias que possibilitam a aprendizagem.

- Aula expositiva e dialogada seguida de debate.

Avaliação

- A avaliação será efetivada no decorrer da aula mediante a manifestação dos cursistas.

Aula III

Objetivo Geral

- Elementos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem.

Objetivos Específicos

- Diferenciar os elementos que constituem as estratégias de ensino e promovem a aprendizagem.

- Aula expositiva mediada pelo debate.

Avaliação

- A avaliação será efetivada no decorrer da aula mediante a manifestação dos cursistas.

Aula IV

Objetivo Geral

Apresentar o conceito de andragogia e as competências comunicacionais necessárias para o êxito na educação de adultos

Objetivos Específicos

- Refletir sobre competências necessárias para a efetivação do ensino na comunicação com alunos adultos.
- Aula expositiva mediada pelo debate.

Avaliação

- A avaliação será efetivada no decorrer da aula mediante a manifestação dos cursistas.

Referências Bibliográficas: ver no final do conteúdo da Unidade.

Unidade II - Dimensão Curricular da Formação Docente

Professora: Livia Freitas Fonseca Borges

Plano de aulas

Plano de Aula I

Objetivo Geral

- Explicitar o conceito de currículo à luz das teorias educacionais da atualidade.

Objetivos Específicos

- Desenvolver o conceito de currículo nas perspectivas: tradicional, crítica e pós-crítica.
- Explicitar o significado do currículo para o processo pedagógico.

Atividades

- Aula expositiva seguida de debate, livre reflexão e crítica.

Avaliação

- A avaliação será desenvolvida de forma espontânea e oralmente, promovendo a participação voluntária dos cursistas no transcorrer e ao final da aula.

Plano de Aula II

Objetivo Geral

- Definir Planejamento Curricular

Objetivos Específicos

- Desenvolver os conceitos e os componentes constitutivos do planejamento curricular em diferentes abordagens.
- Aula expositiva seguida de debate, livre reflexão e crítica.

Avaliação

- A avaliação será desenvolvida de forma espontânea e oralmente, promovendo a participação voluntária dos cursistas no transcorrer e ao final da aula.

Plano de Aula III

Objetivo Geral

- Explicitar uma visão crítica a respeito do currículo da formação docente.

Objetivos Específicos

- Distinguir as interfaces entre formação inicial, continuada e em serviço na perspectiva do desenvolvimento profissional docente.
- Aula expositiva seguida de debate, livre reflexão e crítica.

Avaliação

- A avaliação será desenvolvida de forma espontânea e oralmente, promovendo a participação voluntária dos cursistas no transcorrer e ao final da aula.

Plano de Aula IV

Objetivo Geral

- Desvelar concepções de avaliação curricular em uma perspectiva emancipadora

Objetivos Específicos

- Explicitar os aspectos constitutivos do processo de avaliação curricular: Significado, Modalidades, Funções, Propósitos, Benefícios e Critérios da Avaliação Curricular.

- Aula expositiva seguida de debate, livre reflexão e crítica.

Avaliação

- A avaliação será desenvolvida de forma espontânea e oralmente, promovendo a participação voluntária dos cursistas no transcorrer e ao final da aula.

Referências Bibliográficas: ver no final do conteúdo da Unidade.

UNIDADE III: Procedimentos didáticos, metodológicos e avaliativos inerentes à Prática Docente.

Professora: Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

1- APRESENTAÇÃO

Prezado formador!

Por ser você, formador da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados, um docente em ação e com a incumbência de zelar pela justiça via a formação da magistratura, buscaremos, nesta unidade, refletir sobre os procedimentos didáticos, metodológicos e avaliativos inerentes à formação de sujeitos num espaço específico de ensino-aprendizagem embrenhado de intencionalidades.

Você pode estar pensando: Por que discutir processos didático-metodológicos se já sou formador e o objeto do processo ensino-aprendizagem faz parte da minha prática? Entendemos que é preciso compreender o processo pedagógico no âmbito das suas especificidades e intencionalidades, é sabido que a educação é um processo inerente à atividade e ao ser humano na sua condição genérica, entretanto aqui estamos tratando da educação formal, num espaço denominado escolar, que imprime uma função característica com objetivos e direção de formação pré-determinados exigindo do formador e do formado uma relação mediatizada por processos pedagógicos elaborados sistematicamente, assim o estudo do campo da didática torna-se necessário para subsidiar uma atividade docente consistente e objetiva.

Toda reflexão pedagógica exige um horizonte, uma esperança, uma utopia. Reinventar o pedagógico, tentar pensar sobre a escola de magistratura na relação do saber e saber ensinar algo a alguém é um desafio posto a cada dia e a cada curso.

Iniciamos com estas palavras de Paulo Freire (2000), que nos animam a seguir afirmando o horizonte utópico que inspira nossa reflexão pedagógica e didática:

É certo que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas, a partir da realidade concreta a que “chegam” em sua geração. E não fundadas ou fundados em devaneios, falsos sonhos sem raízes, puras ilusões. O que não é, porém, possível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto. As puras ilusões são os sonhos falsos de quem, não importa que pleno ou plena de boas intenções, faz a proposta de quimeras que, por isso mesmo, não podem realizar-se. A transformação do mundo necessita tanto de sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta (p.53-54).

2- Objetivo da unidade:

Proporcionar aos professores, que atuam na formação e aperfeiçoamento de magistrados, a atualização relativa aos fundamentos básicos da prática docente, com abordagens teóricas e simulações de atividades práticas a partir dos procedimentos didáticos e metodológicos considerados mais apropriados para tal fim.

3- Proposta metodológica da unidade:

A proposta metodológica para esta unidade tem por princípio ser integradora e colaborativa buscando proporcionar ao formador o processo de ação-reflexão-ação na relação entre a teoria

proposta e a análise da prática do planejamento e avaliação na gestão pedagógica de forma a produzir novas sínteses e portanto novos conhecimentos.

O desenvolvimento da unidade ocorrerá considerando os seguintes procedimentos:

- a) Leitura de textos básicos e complementares;
- b) Participação efetiva nos diálogos promovidos nos fóruns de discussão;
- c) Realização das atividades propostas em cada subunidade.

4- SUBUNIDADES:

4.1 Perspectivas Didáticas das práticas docentes: abordagens envolvendo relações entre Professor/Aluno/Saberes, a questão da intencionalidade de ensinar/aprender

Carga horária: 2 horas

Objetivo específico:

Definir a função docente tendo como referência a relação entre professor/aluno/ saberes adaptando tais conceitos ao processo de ensino e aprendizagem nos diversos contextos e situações educacionais dos magistrados.

Metodologia

a) Dinâmica de problematização: “ensinar e aprender” - deverão ser formadas duplas e um dos membros receberá um envelope com uma figura e peças do tangram. Este participante deverá instruir o outro a montar a figura sem mostrá-la e com os seguintes critérios: 1) É proibido utilizar a palavra “não”; b) Não pode utilizar de gestos para ensinar; c) tem o prazo de um minuto. Num segundo momento o participante que recebeu o envelope deve trocar de dupla e será invertido o papel de ensinar.

Após a realização da dinâmica haverá discussão do papel da função docente.

b) Aula expositiva-dialogada: slides.

c) Atividade prática: discussão com os participantes relacionando a abordagem teórica com suas experiências de formadores.

Bibliografia básica

CHARLOT, Bernard. *Relações com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artimed, 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In: *Revista Brasileira de Educação*. V. 12, n.34 jan/abr. 2007.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. *Procedimentos didáticos, metodológicos e avaliativos inerentes à Prática Docente*. Texto didático. Brasília, ENFAM. 2012.

4.2 Noções de modalidades de ensino e aspectos teóricos e práticos relacionados à atuação do professor nos diferentes contextos e espaços e nas diferentes situações educativas (atuações dos docentes no ensino presencial e no a distância).

Carga horária: 2 horas

Objetivo específico:

Identificar as especificidades da atuação do professor nas modalidades de ensino presencial e a distância.

Metodologia

a) Dinâmica de problematização:

Apresentação e discussão do vídeo “tecnologias na sala de aula”.

b) Aula expositiva-dialogada: slides.

c) Atividade prática: Atividade em grupo:

Formar dois (02) grupos de trabalho sendo que um grupo deverá preparar apresentação de um tema para o ensino presencial e o outro para o ensino a distância.

Bibliografia básica

MORGADO, Lina. O Papel do professor em contextos de ensino online: problemas e virtualidades. In: *Discursos*, III Série, nº especial, pp.125-138, Univ. Aberta, 2001.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. *Procedimentos didáticos, metodológicos e avaliativos inerentes à Prática Docente*. Texto didático. Brasília, ENFAM. 2012

4.3 Planejamento Educacional com foco nas diferentes modalidades educacional: Tipos de planejamentos, modelos para planejar a instrução, mapas conceituais/competências, objetivos instrucionais.

Carga horária: 2 horas

Objetivo específico:

Apropriar do conceito e técnica de planejamento educacional e adaptar tais processos aos diversos contextos e situações educacionais dos magistrados.

Metodologia

a) Dinâmica de problematização:

Em duplas criar frases com as palavras abaixo listadas e que tenha sentido. Não será permitido consultar dicionário.

Galactite; garrano; gurupés; urupema; venusto; xiba; admoesta, homizio; janota; perscrutar; besugo; ósculo; pacóvio; dândi.

b) Aula expositiva-dialogada: slides.

c) Atividade prática: Em duplas elaborar um planejamento de aula e apresentar para a discussão com o grupo de formadores/alunos.

Bibliografia básica

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 221 a 247.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 1989. p. 117-118.

LEITE, Lígia Silva (coord) et all. **Tecnologia Educacional**: descubra suas possibilidades na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2003

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. *Procedimentos didáticos, metodológicos e avaliativos inerentes à Prática Docente*. Texto didático. Brasília, ENFAM. 2012.

4.5 *Práticas de técnicas de ensino e recursos didáticos direcionados a cada modalidade educacional: aspectos comunicacionais, estratégias e técnicas, dinâmicas de grupo, recursos didáticos.*

Carga horária: 2 horas

Objetivo específico:

Reconhecer que o processo de ensino na educação formal se caracteriza pelo trabalho sistematizado do docente que, tanto no planejamento como no desenvolvimento das aulas, conjuga objetivos, conteúdo, métodos e formas de organização do ensino, de maneira que o formador seja capaz de escolher as estratégias necessárias para a o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Metodologia

a) Dinâmica de problematização: Grupo verbalizador (GV) e grupo observador (GO) – discutir o que é técnica de ensino e qual seu papel no processo de aprendizagem.

b) Aula expositiva-dialogada: slides.

c) Atividade prática: Em grupo de quatro (04) pessoas escolher ou criar uma prática de ensino e desenvolver com o grupo de formadores.

Bibliografia básica

BORDENAVE, J. D. e PEREIRA, A. M. *Estratégias de Ensino e Aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1989.

VEIGA, I. P. de A. (Org.). *Técnicas de Ensino: por que não?* Campinas: Papirus, 1991

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. *Procedimentos didáticos, metodológicos e avaliativos inerentes à Prática Docente*. Texto didático. Brasília, ENFAM. 2012.

4.6 *Práticas avaliativas no ensino presencial e na modalidade a distância: conceitos de avaliação, tipos básicos e planejamentos de procedimentos avaliativos de acordo com a modalidade de ensino.*

Carga horária: 2 horas

Objetivo específico:

Perceber a avaliação como tarefa sistemática, necessária e permanente do trabalho docente a fim possibilitar que o docente possa elaborar instrumentos avaliativos pertinentes concatenados com os objetivos-conteúdos-métodos estabelecidos para o processo de ensino-aprendizagem.

Metodologia

a) Dinâmica de problematização: Painel integrado – formar grupos com 04 membros que serão enumerados de 01 a 04. O grupo deverá elencar as dificuldades no processo de avaliação e nomear os instrumentos utilizados nos cursos de formação. Após a primeira etapa de discussão será formado

novos grupos utilizando a numeração dos membros, nessa nova etapa deverão apontar algumas perspectivas de solução nas dificuldades do processo de avaliação e sintetizar as discussões.

b) Aula expositiva-dialogada: slides.

c) Atividade prática: Elaborar um instrumento de avaliação específico para a escola de magistrados.

Bibliografia básica

SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que avaliar? como avaliar?: critérios e instrumentos*. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 195 a 220.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. *Procedimentos didáticos, metodológicos e avaliativos inerentes à Prática Docente*. Texto didático. Brasília, ENFAM. 2012.

5- AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A relação pedagógica que deve permear o trabalho educativo de ensinar e aprender é por natureza dialógico-interativa, ela deve envolver não só o trabalho com os conteúdos, mas deve irrigar as metodologias e a avaliação. Nesta perspectiva, se tem em vista adotar uma avaliação educativa, no sentido de um lado exigir o constante envolvimento do(a) formando/aluno (a), anotando, documentando e discutindo; do outro lado, buscando a reconstrução do saber, pelo docente e discente. Desta forma, avaliação terá característica diagnóstica, formativa e progressiva que se realizará em momentos diversos, por meio de variados procedimentos. Iremos priorizar a produção discente oral e escrita, visando identificar de forma processual e contínua as deficiências e os avanços do processo ensino-aprendizagem.

Utilizaremos os seguintes aspectos e instrumentos:

- Serão computadas as frequências;
- As participações em todas as atividades individuais e coletivas desenvolvidas durante o curso;

A pontuação dos instrumentos será:

- Frequência acima de 75%
- Os trabalhos individuais e coletivos serão computados no valor de 1,0 para cada atividade e serão observados os seguintes critérios: envolvimento, desenvolvimento da atividade com coerência e objetividade, resolução da atividade, resultados práticos alcançados, aprendizado teórico.

A avaliação será expressa por conceitos e notas (ótimo – nota entre 10 e 9, bom – notas entre 8 e 7, regular – nota 6 e insuficiente – nota menor que 6). Nestes termos, será reprovado quem tiver conceito insuficiente ou nota menor que 6 (seis).

Esperamos que o desenvolver deste trabalho pedagógico permita que você construa elementos teóricos e práticos para melhor subsidiar o trabalho do processo pedagógico na formação dos magistrados e, com isso, consolide ainda mais sua atuação como formador.

ANEXO III – APRESENTAÇÃO DAS PROFESSORAS

Professora Ma. Anelice da Silva Batista

Currículo Lattes (resumo)

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Especialização em Desenvolvimento Psicológico Inclusão Escolar. Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília; Doutorado em andamento (2012) pela Universidade de Brasília. Título: Ensino de conceitos científicos, orientadora: Maria Helena S. Carneiro. Atua em intervenções com crianças que se encontram em situação de desvantagem na escola; **Leciona em cursos de graduação e pós-graduação *latu senso*, presencial e à distância.**

Maiores Informações: Email: anelicebatista@gmail.com

Professora Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges:

Currículo Lattes (resumo)

Possui graduação em Pedagogia e História pelo Centro de Ensino Unificado de Brasília, Mestrado em Educação e **Doutorado** em Sociologia pela Universidade de Brasília. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. **Tem experiência na área de Educação Básica, Educação Profissional e Educação Superior**, atuando principalmente nos seguintes temas: **currículo, formação docente, pedagogia e educação superior**. Atualmente é **Coordenadora da Área Desenvolvimento Profissional Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.**

Maiores Informações: Email: liviaborges@fe.unb.br

Professora Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva:

Currículo Lattes (resumo)

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão (1988) e Mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Goiás (2001) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2008). Professora adjunto - DE - da Universidade de Brasília. **Tem experiência na área de Educação**, com ênfase em **políticas para Formação de Professores**, atuando principalmente nos seguintes temas: **produção do conhecimento científico, currículo, políticas públicas e formação de professores.**

Maiores Informações: Email: katiacurado@unb.br