



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**AMANDA DE JESUS SILVA**

**MANUAIS DIDÁTICOS E FORMAÇÃO DOCENTE: UM  
ESTUDO DA DIMENSÃO TÉCNICA NA PERSPECTIVA DA  
DIDÁTICA CRÍTICA**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Giseli Barreto da Cruz**

**Rio de Janeiro/RJ**

**Abril de 2016**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**MANUAIS DIDÁTICOS E FORMAÇÃO DOCENTE: UM  
ESTUDO DA DIMENSÃO TÉCNICA NA PERSPECTIVA DA  
DIDÁTICA CRÍTICA**

**AMANDA DE JESUS SILVA**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito  
parcial à obtenção do título de Licenciada em  
Pedagogia.

**ORIENTADORA: PROFª DRª GISELI BARRETO DA CRUZ**

**Rio de Janeiro/ RJ**

**Abril de 2016**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**MANUAIS DIDÁTICOS E FORMAÇÃO DOCENTE: UM  
ESTUDO DA DIMENSÃO TÉCNICA NA PERSPECTIVA DA  
DIDÁTICA CRÍTICA**

**AMANDA DE JESUS SILVA**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Giseli Barreto da Cruz (UFRJ)**

---

**Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento (UFRJ)**

---

**Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Priscila Andrade Magalhães Rodrigues (UFRJ)**

**Dedicatória:**

À minha primeira formadora, aquela que me apresentou a sala de aula e que despertou em mim o amor pela profissão docente, Jorginete de Jesus Silva.

## **Agradecimentos**

A Deus

A minha família

Ao meu esposo

A minha Orientadora, Giseli Barreto da Cruz

Ao querido grupo GEPED

Aos meus amig@s de faculdade e companheir@s de estudo

Ao querido amigo Jonathan

As queridas amigas Rosineire, Cristina, Flora, Crissy e Jessica

Essenciais em minha formação e no suporte a escrita deste trabalho,  
inesquecíveis em minha vida,

Muito obrigada!

## **Resumo**

O presente trabalho analisa as concepções de ensino presentes em manuais de técnicas à luz da Didática Crítica. Busca identificar nestas produções como a dimensão técnica tem sido trabalhada, verificando se a perspectiva prescritiva ainda permanece de forma acrítica ou se apresenta relação com as dimensões política e humana. Para efeito de análise foram utilizados três manuais didáticos, um elaborado para o ensino em uma organização militar da Marinha do Brasil, outro elaborado com base na observação e sistematização de técnicas consideradas eficazes, elaboradas e utilizadas por professores de alto desempenho docente, e outro manual que apresenta técnicas de ensino baseadas no conceito de ensino explícito e gestão dos aprendizados. Foi realizada uma análise bibliográfica a fim de responder ao questionamento central deste escrito: Quais são as concepções sobre ensino presentes em materiais didáticos destinados a trabalhar técnicas de ensino? A ênfase é puramente prescritiva ou é possível perceber indícios de articulação com as dimensões humana e político social da Didática? Como referencial teórico foram utilizados os estudos acerca da Didática produzidos por Candau (2007), Roldão (2009), Shulman (1987) e Gauthier (2006). Uma vez analisadas, foram verificadas as divergências e convergências destas obras e sua contribuição para a formação e trabalho do professor iniciante.

## **Sumário**

Capítulo 1: Um estudo sobre técnicas de ensino

Capítulo 2: A importância da formação técnica do professor

2.1: A Didática Tecnicista

2.2: A Didática Fundamental

2.3: O saber docente

2.4: A importância da técnica no processo ensino-aprendizagem

2.4.1: Metodologia de Ensino

2.4.2: Estratégia de Ensino

2.4.3: Sequência Didática

2.4.4: Técnicas de Ensino

Capítulo 3: Análise de produções didáticas com ênfase procedimental

3.1: A hora da virada: ensinar ou educar, eis a questão

3.2: Em análise

3.3: Aula nota 10! 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência

3.4: Em análise

3.5: Ensino explícito e desempenho dos alunos – A gestão dos aprendizados

3.6: Em análise

3.7: Convergências e divergências

Conclusão

Referências

## CAPÍTULO 1

### UM ESTUDO SOBRE TÉCNICAS DE ENSINO

*“Um professor com poucas oportunidades de aprender a dar aula é como um médico que não sabe tratar do paciente ou um advogado que não conhece os caminhos para defender o réu. Mas o que parece tão contraditório é uma realidade no caso dos educadores.”*

Cinthia Rodrigues, iG São Paulo | 23/04/2012

A Didática me é muito cara, pois em minha família somos seis professoras. Minha tia mais velha começou a dar aulas como explicadora muito cedo e com ela minha mãe aprendeu a escrever sua primeira palavra: batata. Mais tarde, minha outra tia e minha mãe cursaram formação de professores no Colégio Estadual Carmela Dutra/RJ.

Em uma casa de professoras crescemos eu e minha irmã, aprendendo a aprender e aprendendo a ensinar, principalmente porque uma vez ou outra lá estávamos nós na sala de aula de minha mãe observando atentamente cada movimento, cada fala e cada ação dela nesse espaço que nos era tão conhecido enquanto alunas, mas pouco explorado enquanto filhas da professora, e, portanto, naquele momento pessoas que não eram alunas e também não eram professoras. Tinha uma magia ali, um encantamento que me fazia considerar o trabalho de minha mãe algo muito especial e que eu gostaria de adotar como meu ofício profissional. Mais tarde, eu e minha irmã faríamos o curso normal. E eu, em sequência, o curso de Pedagogia.

Hoje percebo que meu aprendizado sobre a docência começou com a minha mãe, e que o que eu a via fazer em sala de aula com os alunos para que aprendessem, nada mais era do que Didática. Ela consegue até hoje, claro que com a ajuda da experiência e do estudo constante, solucionar problemas de aprendizado, receber alunos com dificuldades e fazer aprender alguma coisa a todos eles, e isso nada mais é do que Didática.

Candau (2007) nos permite definir a Didática como a reflexão sistemática e a busca de alternativas para os problemas da prática pedagógica. Neste sentido, a Didática exige pensar o processo ensino/aprendizagem e suas variadas demandas, como a gestão da sala de aula, os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos, as metodologias e estratégias de ensino, as influências política, social e cultural, o contexto, o planejamento e a avaliação... Como se pode notar são várias dimensões que compõem a

Didática. Porém, em uma análise inicial, é possível inferir que de acordo com a concepção de Didática multidimensional – termo cunhado pela autora – a dimensão técnica vem sendo, de certa forma, negligenciada dos currículos dos cursos de formação de professores.

Nesta perspectiva, apresenta-se, no meu entender, como importante a necessidade de se pensar e investigar como tem sido resgatada a dimensão técnica, sem que se torne uma prescrição, sendo concebida de forma reflexiva e que não ignore as outras dimensões do trabalho do professor e da Didática, a influência do meio, a não neutralidade do trabalho docente e ainda consiga dar conta do aprendizado dos alunos e da gestão da sala de aula, dos quais tanto se ressentem os professores em relação à sua formação.

Nesse sentido, escolho para este trabalho monográfico um tema da Didática, mais especificamente um tema ligado à sua dimensão técnica. Uma dimensão às vezes ignorada, mas, importante e necessária para o trabalho docente. Sinto falta de discussões mais investidas sobre o saber técnico na ação docente de ensinar. Penso que para avançarmos na produção de conhecimento sobre o ensino precisamos voltar a discutir a dimensão técnica da Didática, procurando de fato situá-la em nossa formação inicial não como uma receita para o sucesso, mas como um ponto necessário para o processo de ensino-aprendizagem, passível de estudo reflexivo e sistemático referente à formação para a prática profissional.

Desde já quero deixar claro que este trabalho não se propõe a retomar a didática instrumental ou de cunho tecnicista, cujo núcleo central está na técnica de ensino ou no como ensinar sem se importar com quem e para quê. Este trabalho se propõe sim, a contribuir para o debate sobre a dimensão técnica da Didática no contexto da Didática Fundamental ou Crítica, defendida por Candau (1983) durante o Seminário a Didática em questão. A Didática Fundamental defende a multidimensionalidade da Didática, marcada, em especial, pelas dimensões humana, político-social e técnica, daí a sua perspectiva essencialmente crítica. Cada uma dessas dimensões carece de ser considerada pelo professor ao ensinar, se o que se pretende é um ensino crítico, contextualizado e alicerçado na razão pedagógica que o sustenta.

A formação para a docência, por conta de várias razões, tem sido alvo de estudo de diversos pesquisadores em educação (GATTI, 2010; ANDRÉ, 2015; LÜDKE, 2012; BARRETO, 2010; CRUZ, 2014), sendo uma delas a percepção de que não são poucos os professores que apresentam dificuldades para realizar a aula, isto é, gerir a turma de

alunos e seu aprendizado. Tais dificuldades causam mal estar profissional e um sentimento de esvaziamento do que lhe foi ensinado em sua formação inicial, sustentando a premissa de que no curso de licenciatura aprende-se mais teoria do que prática. Lüdke e Boing (2012), afirmam:

Estamos convencidos de que a preparação de futuros professores, hoje sob a responsabilidade das universidades, sofre, de fato, uma carência no lado das práticas, estando essas instituições muito mais preocupadas com a formação no lado teórico (LÜDKE; BOING, 2012, p. 430).

Em conjunto com esta ideia, figura a problemática do estágio. O estágio representa um tempo/espço fundamental na formação do professor, uma vez que ele tem a intenção de favorecer a aproximação entre o estudado e trabalhado no curso com o campo da aplicação. Nesse sentido, há uma grande expectativa em relação ao aprendizado propiciado com os estágios, justamente para atenuar a percepção de uma formação marcadamente teórica e pouco prática. Entretanto, os estágios envolvem predominantemente a observação sistemática e poucas oportunidades efetivas de atuação e reflexão sobre o aprendizado da docência<sup>1</sup>. Soma-se a isto a crítica, por vezes infundada e por vezes não, que os próprios estagiários fazem acerca da prática docente acompanhada durante o estágio. Uma fala recorrente entre os alunos durante as práticas de ensino com seus professores do curso é a de que com a turma e a professora observados aprendeu-se o que não se deve fazer em sala de aula. Aparecem pouco as expressões referentes às experiências proveitosas durante os estágios.

Contribui ainda para o esvaziamento da formação inicial a concepção, entre os licenciandos, de que a Universidade é o local privilegiado para o aprendizado da teoria e o estágio representa um momento único para o aprendizado da prática, como se teoria e prática fossem coisas distintas e dissociadas uma da outra, e por isso tivessem local e tempo específicos para serem aprendidos durante a formação.

Neste sentido, a formação inicial de professores, - ainda que inicial - acaba por se mostrar aprofundada e rasa ao mesmo tempo. Aprofundada, pois prevalece o estudo de muitos fundamentos, e rasa, pois mesmo com as práticas de ensino, ainda há a sensação de que o que foi ensinado no curso não é o bastante para a atuação na escola básica, seja ela pública ou privada. Este quadro se repete em relação ao estudo da Didática de forma ainda mais explícita, pois os estudantes iniciam o estudo dessa

---

<sup>1</sup> Afirmação com base na minha experiência de estagiária e na escuta de opiniões de colegas de curso.

disciplina acreditando que aprenderão como dar aula, isto é, que aprenderão sobre diversos protocolos e técnicas a serem seguidas e/ou considerados para ensinar de forma eficaz e efetiva aquilo que pouco se estuda – matemática, português, história, geografia, arte etc.<sup>2</sup>. Além disso, esperam aprender sobre como gerir a sala de aula sem complicações frente ao crescente número de casos de violência e desrespeito ao professor que se têm observado nos últimos anos. Em resumo, da formação inicial, espera-se aprender a dar aula, fazer a gestão da classe, estabelecer autoridade e obter respeito dos alunos, com o propósito de alcançar bons resultados em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

No ENDIPE do ano de 2014, os pesquisadores Gauthier e Charlot abordaram em suas conferências de abertura do evento uma série de aspectos que envolvem o trabalho do professor em relação ao processo ensino-aprendizagem. Um aspecto, em especial, mobilizou minha atenção, que é o referente ao ensino. O que precisa fazer o professor para ensinar? No meu entender, essa questão não pode continuar sendo ignorada no contexto da Didática, se desejamos professores bem preparados para o exercício da docência. Responder esta pergunta pode nos direcionar para o saber docente (TARDIF, 2002; GAUTHIER, 2006) ou para a base de conhecimento profissional docente (SHULMAN, 1987). No caso deste trabalho, quero direcionar a discussão para a análise da dimensão técnica da Didática. Não no sentido de defender que esta por si só resolverá os dilemas da formação para a docência, mas, em função do que já disse, porque tem sido negligenciada nas discussões.

Os debates entre teoria e prática, embora importantes e fundamentais para a formação inicial, não constituem o tema principal desta monografia. Porém, eles constituem o pano de fundo para a abordagem da temática referente à preparação prática do futuro professor para lidar com metodologias, estratégias, sequência didática e técnicas de ensino. Nessa direção, pretendo investigar os conhecimentos sobre como ensinar apresentados em materiais didáticos para professores. Estas questões conduzirão este trabalho, cujo foco metodológico reside na análise comparativa de três manuais de técnicas de ensino.

Para este estudo serão investigados os conhecimentos trabalhados nos livros sobre técnicas para a prática docente, elaborados para oferecer ao professor subsídios práticos para o seu trabalho. O primeiro e mais recente é o livro de Clermont Gauthier,

---

<sup>2</sup> Refiro-me aqui aos componentes curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Steve Bissonette e Mario Richard – Ensino explícito e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados, publicado em 2014; o segundo é o livro elaborado pela equipe do Curso de Técnica de Ensino da Marinha do Brasil – Araújo, Araújo, Nascimento e Rodrigues – A hora da virada: ensinar ou educar, eis a questão, publicado em 2014; e o terceiro é o livro de Doug Lemov – Aula nota 10! – 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência, publicado em 2011.

Assim, visando investigar concepções sobre ensino presentes em materiais didáticos destinados a trabalhar técnicas de ensino, colocam-se como objetivos deste trabalho:

- Analisar concepções sobre o processo ensino/aprendizagem presentes em produções didáticas sobre técnicas de ensino;
- Mapear como técnicas de ensino são trabalhadas em produções didáticas para professores;
- Discutir a importância da formação em Didática do professor na sua dimensão técnica, na perspectiva da Didática fundamental.

Para atender aos objetivos delineados, serão analisadas três obras que abordam a Didática na sua dimensão técnica de formas distintas: uma obra sobre ensino explícito e desempenho escolar, uma sobre técnicas e métodos para ensinar qualquer assunto a qualquer aluno e outra sobre técnicas observadas e retiradas da prática profissional de professores considerados especialistas.

A escolha dessas obras se justifica porque tais materiais têm sido procurados por professores que, na incerteza de como agir em sua prática docente, os utilizam como parâmetro de atuação em sala de aula, acreditando ser este conteúdo a peça que faltava para uma atuação mais segura e livre de erros.

Outro fator que influenciou a escolha destes materiais especificamente foi também o fato de serem atuais e serem convidativos ao professor iniciante que, conforme foi abordado anteriormente, julga sua formação inicial insuficiente no que se pretende necessário para uma boa prática docente do ponto de vista do aprendizado da prática.

## CAPÍTULO 2

### A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO TÉCNICA DO PROFESSOR

A prática docente exige do professor um conjunto de dimensões que a constituem. Uma dessas dimensões é a dimensão técnica que se refere ao conjunto de saberes que o professor mobiliza antes, durante e depois da aula com a intenção de fazer seus alunos aprenderem um conteúdo considerado socialmente necessário e, portanto, estabelecido por um currículo.

Esta formação técnica, muitas vezes é identificada somente como a parte do curso de formação inicial onde se aprende a fazer o plano de aula, a sequência didática, o planejamento de uma atividade e o aprendizado de uma “estratégia” de ensino - e aqui coloco estratégia entre aspas com a intenção de chamar atenção para o significado e a aplicação desse conceito feita muitas vezes de forma equivocada. A abordagem desta dimensão, muitas vezes é resumida como o momento de aprendizagem do que fazer, do como fazer docente. Este entendimento pode limitar e engessar o trabalho docente, uma vez que entendendo a técnica na perspectiva do como fazer apenas, pressupõe-se que haja formas específicas de ensinar e que essas, portanto, são passíveis de serem aprendidas e ensinadas sem a necessidade de adequação ao contexto de trabalho.

Segundo Leal e Fontineles (2006), na dimensão técnica,

“destaca-se a preocupação com a organização e a operacionalização dos componentes do processo ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva a instrumentalização técnica constitui a principal preocupação na formação dos educadores, cabendo a eles, organizar as condições de ensino-aprendizagem, planejando rigorosamente as técnicas para que os resultados esperados sejam alcançados” (LEAL; FONTINELES, 2006, p. 2).

Sendo assim, a dimensão técnica não é apenas saberes possíveis de serem ensinados, pois estes exigem do professor uma postura ativa imbuída de intencionalidade pedagógica, criatividade, estudo, planejamento e conhecimento dos indivíduos sujeitos do processo de ensino em torno de um contexto, para que seja significativa e promotora de aprendizado, alcançando os objetivos planejados e adequados ao contexto de ensino e às necessidades dos alunos. Neste sentido, o

conhecimento acerca da dimensão técnica é fundamental para o professor, pois ela é parte essencial do trabalho docente.

Os conhecimentos profissionais pertencentes à dimensão técnica do trabalho docente no âmbito dos cursos de formação de professores se apresentam de forma mais evidenciada na disciplina Didática “geral” e nas Didáticas específicas. As expectativas dos estudantes em relação a estas disciplinas são diretamente relacionadas ao *como fazer*, e quando isto não ocorre – e não deve mesmo ocorrer, pois seria limitar e engessar a prática docente tornando-a inflexível e neutra, o que sabemos ser impossível – a frustração e a queixa de “não ter aprendido a dar aulas” surge e por vezes é solucionada através do uso de manuais de técnicas que podem se mostrar *vilões ou mocinhos* deste processo, como veremos adiante. Mas, antes creio ser necessária uma breve contextualização sobre a didática tecnicista e a didática fundamental, uma vez que estas são ponto de discussão quando tratamos da dimensão técnica na prática pedagógica do professor.

## **2.1- A didática tecnicista**

A didática tecnicista recebe esse nome em virtude de seu foco na aprendizagem por meio de técnicas pré-estabelecidas de ensino, que se pretendiam neutras, aplicáveis a qualquer indivíduo, visando um aprendizado que capacitasse para atender às demandas do mercado de trabalho de uma sociedade capitalista em crescimento.

Originada nos Estados Unidos, a didática tecnicista chega ao Brasil entre 1960 e 1970 baseada no modelo behaviorista de abordagem sistêmica do ensino com vistas à formação de cunho tecnológico e científico. Nesta perspectiva, o professor é um especialista, responsável pela ligação entre o conhecimento científico e o aluno. A escola é responsável por fazer a adequação entre o sistema educacional e a proposta política e econômica da sociedade visando à formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho.

O aprendizado se dá, geralmente, através de métodos programados, sequenciados e pré-estabelecidos, onde o papel do professor, através do uso de diversas técnicas de ensino, garante que os conhecimentos que chegam até o aluno sejam aprendidos e fixados, fazendo com que a relação entre ambos seja marcada apenas pelo viés da técnica, onde um “ensina” e o outro “aprende”.

A didática tecnicista está muito presente ainda hoje na educação brasileira, e isso é, de certo modo, naturalizado e até mesmo desejado, pois em vista do crescente número

de violência nas escolas, o uso amplamente generalizado da internet como meio de veiculação de informações e, ainda, a sensação de despreparo dos professores iniciantes, contribui para que técnicas de ensino sejam empregadas de forma a assegurar que se o aluno não aprende, a responsabilidade não é do currículo, não é do professor, não é da técnica, mas, do aluno que provavelmente não se esforçou o suficiente para alcançar os objetivos estabelecidos. Os alunos que se saem bem têm seus rostos expostos em outdoors pela cidade e nas traseiras dos ônibus atestando que a escola à qual pertencem ensina com técnicas eficazes e que eles estão não só preparados para o mercado de trabalho como servem de exemplo para quem vem depois.

Tal lógica reforça as desigualdades educacionais, uma vez que é relativamente consensual que cada aluno se desenvolve e aprende de forma diferente, e, portanto, deveria estar aprendendo de acordo com suas potencialidades. Colocar alunos como destaque, faz com que haja um foco no sucesso da técnica e, portanto, a crença de que as técnicas funcionam independente do aluno, dos conteúdos e do contexto educacional. Assim, não é difícil entender porque a elaboração de manuais de técnicas de ensino para o sucesso escolar ganha cada vez mais força e aceitação entre os professores, as escolas, e a própria sociedade. A meritocracia ganha força e as desigualdades se acentuam no campo escolar também, o que de forma alguma é desejável quando falamos de uma prática pedagógica reflexiva e centrada no propósito de fazer com que o aluno aprenda aquilo que nos propomos a ensinar.

## **2.2- A didática fundamental**

A didática fundamental surge, nos anos 80, como meio de negação da didática instrumental. Candau (1983) cunha o termo Didática Fundamental, no âmbito do Seminário “A Didática em Questão”, ocorrido na PUC-Rio em 1982.

A didática fundamental se apresenta como uma alternativa que mais do que substituir velhas práticas, propõe que as dimensões do trabalho docente sejam pensadas como fundamentos da aprendizagem com intencionalidade e adequação pedagógica, uma vez que é composta por três grandes dimensões: humana, político-social e técnica.

A dimensão humana diz respeito às relações do aluno com os professores, com os outros alunos, com os diretores, funcionários da escola, enfim, com todas as pessoas com quem têm contato. Esta dimensão influencia diretamente no aprendizado do aluno, na medida em que aceitação, afetividade, segurança e bem estar no ambiente escolar facilitam e contribuem para um aprendizado consistente.

A dimensão político-social trata das relações do aluno/professor/escola com o currículo e a comunidade em que a escola se situa e, sobretudo, com a sociedade e a necessidade de sua transformação. Não existe neutralidade na prática pedagógica ou na organização e escolha dos conhecimentos que farão parte do currículo escolar. Ensinar é um ato político!

Neste sentido, o trabalho de adequação do currículo, dos conhecimentos, responde à dimensão político-social, uma vez que para termos uma prática reflexiva e comprometida com o aprendizado, com a perspectiva de “fazer aprender alguma coisa à alguém” (ROLDÃO, 2007), é necessário ter clareza de onde este aluno vem, com quais conceitos sociais opera, e, em especial, qual é a função social do que está sendo ensinado.

A dimensão técnica por sua vez não foi negada ou negligenciada. Na didática fundamental, a técnica é ressituada a partir da intencionalidade e da perspectiva política. Não é concebível nesta nova forma de pensar a didática o fazer pelo fazer, a ampla utilização de técnicas “universais”, ou o professor como um especialista técnico do ensino. A dimensão técnica é reforçada de intencionalidade, reflexão, adequação, criatividade e compreendida como a forma de trabalhar com o ensino. O que fazer para o aluno aprender? Como ensinar? Que estratégia mobilizar? Quais atividades propor?

A perspectiva da didática fundamental tem sido alvo de estudos e escritos produzidos por professores, mestres, doutores e também tem sido difundida nos cursos de formação de professores em nível superior, o que é positivo. Entretanto, os resquícios da “segurança” de uma didática tecnicista ainda figuram no imaginário do estudante de Pedagogia e dos demais cursos de licenciatura, de um modo geral, e, também, do professor em atuação, pois, além de terem sido alvo de uma prática pedagógica baseada nesta perspectiva, se sentem muito mais seguros em recorrer à reprodução do que arriscar a operar com uma perspectiva de prática docente diferenciada e situada socialmente.

Para problematizar as raízes tecnicistas e contribuir para o debate a favor de sua superação, entendo ser necessário rever o conhecimento que fundamenta o trabalho docente, em especial aqueles que se referem ao saber docente. O que deve saber um professor para ensinar?

### 2.3- O saber docente

O saber docente se caracteriza por um conjunto de saberes amalgamados que o professor mobiliza em sua prática para ensinar. Gauthier (2006) esmiúça o saber docente em seis saberes que juntos constituem a prática docente. Tardif (2002) e Shulman (1987) fazem análises e caracterizações desses mesmos saberes sob óticas diferentes, mas com o mesmo propósito. Entretanto, utilizarei aqui apenas os saberes caracterizados por Gauthier. São eles: o saber disciplinar, o saber curricular, o saber das ciências da educação, o saber da tradição pedagógica, o saber experiencial e o saber da ação pedagógica.

O saber disciplinar se refere ao saber produzido pelos cientistas e pesquisadores nos diversos âmbitos da pesquisa científica e, portanto, não é produzido pelo professor, que por sua vez extrai esses conhecimentos, interpretando-os e transformando-os em matéria para ensinar.

O saber curricular se refere ao currículo em si e o programa que vai servir de base para o ensino e, portanto, para o planejamento do professor.

O saber das ciências da educação constitui o pano de fundo da profissionalidade docente, uma vez que esse tipo de saber diz respeito às particularidades da profissão. Não estão diretamente ligados à ação de ensinar, e são adquiridos durante a sua formação e no próprio trabalho. Dizem respeito às questões específicas de organização do sistema escolar.

“(...) por exemplo, o professor possui noções relativas ao sistema escolar, sabe o que é um conselho escolar, um sindicato, uma carga horária. Talvez tenha também uma ideia da evolução de sua profissão e domine determinadas noções sobre o desenvolvimento da criança, as classes sociais, os estereótipos, a violência entre os jovens, a diversidade cultural, etc. Em suma, possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões” (GAUTHIER, 2006, p.31).

O saber da tradição pedagógica surge na transição do ensino individual para o ensino coletivo simultâneo, ou seja, na transição entre o ensino com preceptores onde o professor ensinava a um aluno de cada vez para o ensino coletivo simultâneo onde mais de um aluno é ensinado. Este saber está pautado também nas representações que temos da escola e de como as relações em torno do conhecimento acontecem. É a nossa referência acerca da profissão.

O saber experiencial é o saber advindo da prática pedagógica que resultou de uma situação de sucesso ou fracasso que possibilitou ao professor uma postura de ação frente a outras situações problemas semelhantes. Este saber é fruto da ação do professor e pode-se dizer que seja o saber do qual o professor nunca irá abrir mão.

O saber da ação pedagógica emerge da comunicação, teste e pesquisa de um saber experiencial produzido por um professor, ou seja, é o reconhecimento e a validação de um saber experiencial publicamente, possibilitando, assim a utilização do mesmo por outros professores.

O saber docente é então parte fundamental da formação pedagógica, uma vez que engloba saberes essenciais para a prática pedagógica.

Estes saberes dialogam com a dimensão técnica no ensino uma vez que sendo constitutivos da prática docente permeiam toda a ação do professor no que se refere ao que ele mobiliza para ensinar. No decorrer da aula o professor lança mão de todos os saberes. Em alguns momentos mais investidamente de uns do que de outros, mas ainda assim, opera com todos eles em consonância com a dimensão técnica.

Alguns saberes são mais perceptíveis na prática docente em sala de aula como, por exemplo, os saberes experienciais e da ação pedagógica que possibilitam ao professor por meio da observação de sua prática mobilizar as técnicas mais assertivas para cada situação em sala de aula. Outros são mobilizados com maior ênfase na fase do planejamento como os saberes disciplinar e curricular. Os saberes das ciências da educação e da tradição pedagógica aparecem na prática pedagógica nos momentos em que o professor realiza a reflexão sobre a própria prática, sejam esses momentos, antes, durante e/ou depois da aula, pois representam um conjunto de ideias, concepções e conhecimentos que norteiam a profissão e conseqüentemente a ação pedagógica.

#### **2.4- A importância da técnica no processo ensino-aprendizagem**

Quando falamos da dimensão técnica, muitos termos se confundem ou são tratados como sinônimos. Estratégia de ensino e sequencia didática são a mesma coisa? Dizem respeito à mesma definição? Com o objetivo de clarificar tais questões, um glossário de termos pertencentes à dimensão técnica, torna-se necessário, inclusive para subsidiar a análise que será feita no capítulo três desta monografia.

### 2.4.1- Metodologia de ensino

Metodologia de ensino é o caminho, a intermediação que se utiliza para alcançar um objetivo pedagógico. Conforme Manfredi (1993),

“Etimologicamente, considerando a sua origem grega, a palavra **metodologia** advém de *methodos*, que significa META (objetivo, finalidade) e *HODOS* (caminho, intermediação), isto é caminho para se atingir um objetivo. Por sua vez, *LOGIA* quer dizer conhecimento, estudo. Assim, metodologia significaria o estudo dos métodos, dos caminhos a percorrer, tendo em vista o alcance de uma meta, objetivo ou finalidade” (MANFREDI, 1993, p 1).

A metodologia de ensino procura seguir diferentes roteiros, tendências, correntes pedagógicas de acordo com a concepção de ensino do professor/escola. Ela define os papéis do professor e do aluno em torno do aprendizado. Temos, portanto, a metodologia de ensino tradicional, pautada na transmissão de conhecimentos; a metodologia de ensino escolanovista, centrada na afetividade e individualização do processo de aquisição do conhecimento com vistas a uma aprendizagem ativa onde o aluno é o centro do processo; a metodologia de ensino tecnicista, onde a técnica é o centro; a metodologia de ensino na concepção crítica, que enfoca uma prática de ensino reflexiva; a metodologia de ensino na concepção histórico-dialética. Sobre esta, vemos que:

“é “um conjunto de princípios e/ou diretrizes sócio-políticos, epistemológicos e psico-pedagógicos articulados a uma estratégia técnico-operacional capaz de reverter os princípios em passos e/ou procedimentos orgânicos e sequenciados, que sirvam para orientar o processo de ensino-aprendizagem em *situações concretas*” (MANFREDI, 1993, p. 5).

Essas metodologias são fundamentadas pelas concepções que as nomeiam e vão interferir diretamente na prática pedagógica e na escolha das técnicas que serão mobilizadas para ensinar, representando ideais acerca de como funciona o processo de ensino-aprendizagem e o papel de cada indivíduo em torno do conhecimento.

### 2.4.2- Estratégia de ensino

Estratégia de ensino está intimamente ligada ao planejamento do caminho que se vai percorrer, as técnicas que serão utilizadas e as atividades que serão empregadas para alcançar os objetivos determinados, conforme o método orientador do processo.

As estratégias são os componentes operacionais do método:

“(…) Consideramos as estratégias de ensino como andaimes didáticos que, vinculados aos fins educativos, possibilitam maior interação do professor com os alunos e destes com o conhecimento” (FARIAS, 2011, p. 137).

Nesse sentido, as estratégias são definidas de acordo com o método, variando conforme a concepção de ensino com a qual se opera. Se assumirmos uma concepção tradicional de ensino, trabalharemos com um método pautado na transmissão e as estratégias serão também pautadas na transmissão dos conteúdos e passividade do aluno em relação ao processo. Neste método, a abordagem dos assuntos predominantemente em forma de exposição seria uma estratégia adotada pelo professor.

Numa sala de aula tecnicista, onde predomina a técnica, seriam utilizadas estratégias como dinâmicas de grupo, seminários, provas e apresentações como forma de ensino, sem a consideração do professor ou do aluno como determinantes para a aprendizagem. O centro é a técnica, o professor é o aplicador da técnica e o aluno o receptor.

Sendo assim,“(…) a decisão pelo tipo de estratégia a ser utilizada revela, no primeiro plano, a intencionalidade do ato de ensinar. Assim, sua escolha deve considerar, além dos fins educativos, a adequação ao conteúdo programático, às características dos alunos, aos recursos materiais e ao tempo disponível para estudo” (FREITAS, 2011, p.140).

### **2.4.3- Sequência didática**

Sequência didática é uma consecução de atividades/ passos/ etapas encadeadas entre si com o propósito de tornar o aprendizado organizado e desta forma facilitá-lo. Por muitas vezes confunde-se sequência didática com estratégia de ensino. Uma engloba a outra. A estratégia é o âmbito maior da sequência didática. A sequência é a organização das atividades a serem desenvolvidas, tal como se pode notar no exemplo a seguir:

1º Momento: Apresentação do assunto a ser trabalhado: Poluição

2º Momento: Conversa exploratória com as crianças sobre a poluição. O que eles sabem sobre esse tema?

3º Momento: pesquisa em jornais e revistas de matérias jornalísticas sobre poluição e posterior apresentação do conteúdo formalizado;

4º Momento: leitura das reportagens encontradas e exploração do gênero textual;

5º Momento: Confecção de cartazes com as reportagens encontradas ;

6º Momento: Produção de texto sobre o tema no gênero textual explorado.

A sequência didática faz parte do planejamento de aula do professor, sendo organizada por momentos de trabalho com finalidades específicas. Nestes momentos são utilizadas estratégias de acordo com a metodologia que orientará o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, a cada etapa a ser desenvolvida pelo professor e pelos alunos é necessário que esta aconteça de maneira direcionada, enfatizando os conteúdos e partindo do mais simples para o mais complexo.

#### **2.4.4- Técnicas de ensino**

As técnicas de ensino dizem respeito às atividades programadas sistematicamente, com as quais o professor opera para ensinar. O trabalho em grupos é um exemplo bastante recorrente de técnica de ensino. Através do trabalho em grupos os estudantes exercitam a liderança, a coletividade, a consciência de equipe, a parceria e a solidariedade. Para tal, esta técnica exige que sejam formados conjuntos de quatro ou mais estudantes – o número varia de acordo com a complexidade do conteúdo a ser trabalhado – que irão se organizar para um determinado fim, que é a atividade que será proposta para a aprendizagem de um determinado conhecimento.

A dimensão técnica da Didática é bastante importante na atuação docente, mas é pouco abordada na formação de professores no que diz respeito ao ensino das técnicas, estratégias e metodologias que o professor utiliza em sua prática docente.

Esse espaço acaba sendo preenchido por manuais e livros que pretendem ensinar a ensinar, como dito anteriormente, e são alguns desses manuais que vamos analisar no capítulo que se segue.

## CAPÍTULO 3

### ANÁLISE DE PRODUÇÕES DIDÁTICAS COM ÊNFASE PROCEDIMENTAL

*“A sociedade não precisa mais de alguém que traga a informação. Isso o computador pode fazer. No entanto, a sociedade precisa cada vez mais de um mestre que ensine a pensar, a resolver problemas, a produzir conhecimento. Só que dificilmente o educador sabe como fazer isso”.*

**Bernard Charlot**

Quando Charlot, conforme epígrafe acima, nos diz que parece cada vez mais difícil o educador saber ensinar a pensar, ele nos alerta, mais uma vez, que existe um conhecimento que é papel da escola difundir. Trata-se do conhecimento crítico, transcendendo à informação. Aprender a refletir, criticar, questionar, contestar, problematizar, se posicionar... não parece simples, ocupando o professor posição estratégica para favorecer esse aprendizado. Mas, se ele não estiver preparado, como o fará?

Neste sentido, cresce cada vez mais o número de publicações de manuais didáticos que prometem ensinar a dar a melhor aula, ser o melhor professor, resolver problemas de aprendizagem, mesmo dos alunos mais difíceis. A primeira vista pensa-se: Meus problemas acabaram! Amanhã vou entrar em sala aplicando essas técnicas e quando a aula terminar todos os meus alunos terão aprendido o que eu me propuser a ensinar. Mas sabemos que não ocorre assim, não literalmente. Mas ainda assim, estes manuais trazem técnicas, sejam elas baseadas nas práticas de professores especialistas ou na própria Didática, ou em novas produções acerca da dimensão técnica da Didática, e eles estão no mercado, independente de sua eficácia ou funcionalidade, ao alcance de professores e professoras que sentem a necessidade de adquirir uma segurança em sua prática pedagógica ou não.

Sobre esses manuais fica a incerteza, será que funcionam? Será que propõem a retomada da Didática instrumental? O seu uso é benéfico para o professor iniciante? Que concepções aparecem por trás dessas técnicas? Uso ou não uso? Com base nestes questionamentos, analisaremos neste capítulo três produções sobre didática disponíveis para o professor.

Os manuais para análise neste trabalho foram escolhidos por tratar diretamente de técnicas de ensino de formas diferentes entre si, mas com ênfase no procedimento. O propósito consiste não só em analisá-los quanto às concepções de ensino/aprendizagem, ou mapear como as técnicas de ensino são trabalhadas, mas principalmente, discutir de que forma o uso desses manuais têm lugar na formação do professor no que se refere à dimensão técnica.

### **3.1 – A Hora da Virada, Ensinar ou Educar: Eis a Questão**

O primeiro livro analisado – A hora da virada, ensinar ou educar: eis a questão – foi produzido pelos instrutores do Curso de Técnica de Ensino ofertado aos militares da Marinha do Brasil. Este curso, de aproximadamente três meses, tem por objetivo formar o militar para dar aula sobre o seu ofício na carreira. Se o militar é cozinheiro, por exemplo, após concluir o curso de técnica de ensino, estará capacitado para dar aulas aos novos militares para que ao final do curso de cozinheiro exerçam esse ofício. No curso de Técnica de Ensino, que tive a oportunidade de cursar enquanto estagiária da Seção de Orientação Pedagógica de uma das Organizações Militares da Marinha do Brasil, observei as técnicas e a forma como o curso foi elaborado para ensinar ao militar que nunca tenha tido contato com uma sala de aula ou experiência de ensino aprendizagem, enquanto professor ou mediador do conhecimento.

Neste curso é utilizado como livro didático uma compilação de técnicas de ensino feita pelos instrutores do curso com base no que se pretende essencial para uma aprendizagem para a docência que comece do zero dirigida às pessoas que dominam o conteúdo a ser ensinado, pois este nada mais é do que seu próprio ofício profissional, mas que não possuem conhecimento sobre como se elabora um plano de aula ou a própria aula em si.

### **3.2 – Em análise**

Este manual é separado em oito capítulos. No capítulo um trata dos fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos e pedagógicos do processo de ensino-aprendizagem, dos fundamentos legais da educação – LDB e o ensino militar. No capítulo dois, trata do planejamento do processo de ensino-aprendizagem. O capítulo três é dedicado ao estudo dos objetivos. No capítulo quatro, aborda a didática do ensino – e é neste capítulo que encontramos as técnicas de ensino predominantemente. No capítulo cinco estão os recursos instrucionais, no capítulo seis também encontramos

técnicas de ensino referentes à condução do processo de ensino-aprendizagem. No capítulo sete encontramos o tema liderança em sala de aula, próprio das salas de aula militares, e por fim no capítulo oito a avaliação e medida<sup>3</sup> da aprendizagem.

No que diz respeito às concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem, este manual dedica um capítulo inteiro para a abordagem do tema. Neste capítulo, ensino e aprendizagem são conceituados e esmiuçados de forma separada, sendo a primeira parte do capítulo direcionada à aprendizagem e a segunda parte direcionada a relação entre educação e ensino.

Com relação à aprendizagem, são definidos três conceitos, a saber:

“A aprendizagem é um processo que se realiza internamente, no cérebro de cada pessoa em nível de sistema nervoso, ao longo de nossa vida, através de experiências que vivemos;  
Aprendizagem é um processo interno que consiste em mudanças permanentes, que se integram ao comportamento do indivíduo, levando-o a agir diferentemente, em situações novas posteriores; e  
Aprendizagem é o processo de aquisição de conhecimento onde as competências e habilidades são desenvolvidas.” (ARAÚJO [et.al.], 2014, p.9).

Para os autores, a aprendizagem vai possibilitar ao aluno, através da aquisição de novos conhecimentos, significar e ressignificar os conhecimentos que têm acerca de um assunto e até seu próprio comportamento em relação ao meio. Resumindo, os autores tratam a aprendizagem como “a mudança de comportamento que resulta da prática ou da experiência” (ARAÚJO [et.al.], 2014, p.9).

Ainda sobre a aprendizagem, os autores enumeram variantes do processo de ensino-aprendizagem. Ressaltam que a conscientização sobre o que precisa ser feito, a capacidade de associação e ressignificação dos conhecimentos prévios, a capacidade de retenção dos novos conhecimentos, a forma pelas quais aprende, a sua motivação, o reforço daquilo que foi apreendido, o teste e medição da aprendizagem juntamente com a vontade de querer aprender são determinantes para o sucesso do processo no que diz respeito ao papel do aluno.

À frente caracterizam a aprendizagem: progressiva, cumulativa, individual, transferível e global. Progressiva porque consideram que o indivíduo aprende quando está ainda no processo embrionário e ao longo de toda a vida. Consideram ainda que a quantidade de conhecimento que um indivíduo adquire depende somente de sua

---

<sup>3</sup> Aqui uso o termo medida da aprendizagem conforme é utilizado no livro.

iniciativa e vontade de aprender e dar prosseguimento, o que causa um conflito quando analisamos a partir das lentes da Didática fundamental, que considera que além da dimensão técnica, as dimensões humana e político-social influem diretamente na aprendizagem dos indivíduos. Cumulativa, já que a aprendizagem é constante e a aquisição de um novo conhecimento não anula os anteriores. Individual considerando que uma pessoa não pode aprender pela outra e cada indivíduo é responsável por sua própria aprendizagem. Transferível, pois os conhecimentos aprendidos podem ser transferidos<sup>4</sup> para outros indivíduos e global, considerando que quando o indivíduo aprende, ele se torna um ser total, ou seja, nos âmbitos emocional, intelectual, físico e espiritual.

Ainda sobre a aprendizagem, os autores destacam as condições necessárias à aprendizagem dividindo-as em condições internas e externas. Às condições internas eles atribuem as habilidades iniciais, que entendemos como o nível de desenvolvimento do organismo para operar com aqueles conceitos, o estado de alerta, que é a percepção daquilo que nos chama atenção e a motivação. As condições externas envolvem a técnica de aula, a atuação do instrutor, o ambiente, e a *incentivação*<sup>5</sup>.

Classificam três tipos de aprendizado, empírico, que decorre da prática, dinâmico que diz respeito à constante ressignificação e busca por novos aprendizados, temporário que se presta a um momento e situação específicos. Um exemplo de aprendizado temporário é o que realizamos ao estudar especificamente para uma prova.

Defendem que a aprendizagem se dá em níveis. Um indivíduo ao entrar em contato com um novo conhecimento, primeiro o memoriza, para posteriormente tomar consciência daquele conteúdo, interpretá-lo, relacioná-lo com outros conhecimentos e então torná-lo permanente. E ainda destacam que a aprendizagem deve ter um caráter efetivo, ou seja, não há aprendizagem se o professor ensinar e o aluno não se apropriar, aprender; que a aprendizagem deve ser necessária ao aluno e deve promover uma mudança de conduta.

No que diz respeito ao ensino, os autores negam a concepção tradicional e defendem uma concepção de ensino dinâmico e transformador dando ênfase na participação ativa do aluno como sujeito principal e o professor como facilitador do aprendizado.

---

<sup>4</sup> Termo utilizado pelos autores.

<sup>5</sup> Incentivação é um termo criado pelo e para o curso com o propósito de indicar a ação do professor de estimular, incentivar o aluno a aprender o conhecimento que se pretende ensinar.

Conceituam ensino como o desenvolvimento de habilidades e potencialidades dos alunos através da apropriação dos conhecimentos. Ensinar supera o ato de informar, ele desenvolve as potencialidades inatas dos alunos e para isso o papel do professor é responsável por ajudar no processo de aprendizagem através de estímulo:

“Você pode ser o melhor professor do mundo, mas, se o seu aluno não quiser aprender, ele não vai aprender. O principal trabalho do professor, acima de tudo, é despertar no aluno a necessidade de aprender. A motivação pertence ao aluno, mas o estímulo vem do professor. A motivação é interna, o estímulo é externo” (ARAÚJO [et.al.], 2014, p.17).

Definem ainda o ensino em três tipos, formal – ministrado pelas instituições de ensino, não formal – acontece quando aluno e professor realizam juntos uma mesma tarefa e informal – que se refere ao conhecimento do qual o aluno se apropria sem o auxílio do professor. É necessário chamar a atenção para a conceituação de ensino não formal e ensino informal, já que entendemos o primeiro como o ensino que ocorre no espaço escolar, mas que não vem especificamente da ação do professor, mas de colegas de classe, por exemplo, e o segundo não necessariamente representa um conhecimento do qual o aluno se apropria sozinho, mas também de conhecimentos produzidos no meio em que vive e não advém da instituição escolar, podendo ser influenciado ou não pela figura de um facilitador, que no conhecimento formal equivaleria à figura do professor.

Os autores enumeram como obstáculos ao ensino eficiente a falta de prioridade que o professor dá ao seu trabalho, a ênfase no aprendizado empírico, a improvisação a falta de organização do trabalho pedagógico, tanto no que se refere ao planejamento das aulas quanto ao preparo para o desempenho da profissão.

As concepções sobre ensino-aprendizagem presentes neste manual se propõem transformadoras, colocam o sujeito no centro do processo e o professor como facilitador do conhecimento. Para tal este professor deve conhecer as técnicas de ensino necessárias para desempenhar sua função com vistas a possibilitar ao aluno uma apropriação de conhecimentos que ao serem significados e ressignificados com base em suas vivências produzam uma transformação do comportamento e da atitude do mesmo em relação ao meio em que vive.

O professor como facilitador deve estar imbuído de um conjunto de técnicas – presentes no livro – que facilitarão a aprendizagem do aluno. Podemos encontrar estas

técnicas principalmente no capítulo quatro, denominado Didática do ensino, onde são abordados, conceituados e classificados método e técnica de ensino. Por método de ensino os autores entendem o roteiro que orientará a aula em linhas gerais: “o método indica as grandes linhas de ação didática, sem se deter em operacionalizá-las, tem sua estruturação norteada sempre por uma filosofia de educação” (ARAÚJO [et.al], 2014, p.47). E por técnica, entendem a operacionalização do método, o veículo que vai percorrer o caminho, que é o método.

Os métodos de ensino são classificados em quatro grandes grupos: individualizados, socializados ou em grupo, sócio individualizados e coletivos. Os métodos de ensino individualizados são dirigidos a cada aluno individualmente levando em conta as suas condições pessoais de aprendizado, aptidões, interesses e necessidades, o estudo dirigido é um exemplo de técnica de ensino individualizado. Os métodos socializados ou em grupo são empregados por meio de atividades em grupo com o propósito de promover a interação mental, social e a troca de experiências, a dinâmica de grupo é um exemplo. Os métodos sócio individualizados equilibram a aprendizagem em grupo e individualmente, o estudo de caso é um exemplo. Os métodos coletivos se dirigem a todos os alunos ao mesmo tempo e da mesma forma, exposição oral é um exemplo deste método.

Na escolha do método deve-se levar em consideração os objetivos planejados, a experiência do professor na utilização dos mesmos, o tempo e os recursos disponíveis bem como a estrutura de cada assunto que será ensinado por meio do método. A integração de um método com outros é desejável, pois individualmente um método não é plenamente suficiente. O professor deve ser flexível no emprego dos métodos percebendo se este funciona e se necessita de alguma mudança, e criativo para criar seus próprios métodos e técnicas de acordo com a necessidade do aluno (ARAÚJO [et.al.], 2014).

Neste manual as técnicas são trabalhadas de forma a contemplar desde o planejamento do professor até a gestão da sala de aula no que se refere ao controle da turma. As técnicas são apresentadas, separadas em tópicos, exemplificadas de modo a deixar claro seu modo de aplicação, além de citar as vantagens e desvantagem do uso das mesmas. Abaixo estão reproduzidas uma técnica de planejamento, uma de gestão do aprendizado, uma para a formulação de questões, para a elaboração de uma prova e uma de gestão da classe.

A técnica de planejamento consiste basicamente em descrever como deve ser feito um planejamento e o desenvolvimento de uma aula:

#### PLANEJAMENTO

Nesta primeira fase o professor/instrutor deverá em primeiro lugar:

1. Consultar o currículo;
2. Selecionar e localizar as fontes de consulta;
3. Estudar o assunto;
4. Em seguida, consultar o projeto específico da disciplina;
5. Selecionar e preparar os recursos instrucionais;
6. Elaborar o plano de aula.

#### EXECUÇÃO

É a fase que corresponde efetivamente a aula. Inicia-se quando o professor-instrutor entra em SALA DE AULA e termina quando termina a aula, ele se ausenta. Esta fase possui cinco etapas:

- a) **INTRODUÇÃO:** é a primeira etapa aonde o instrutor apresenta o título, os tópicos, os objetivos, e a incentivação inicial da aula, com duração de 10% do tempo da aula.
- b) **EXPLICAÇÃO:** é a segunda onde o instrutor apresentará o conteúdo de sua aula, terá a duração de 60% do tempo.
- c) **APLICAÇÃO:** é a terceira onde o aluno irá praticar aquilo que aprendeu teoricamente na explicação e terá a duração de 10% do tempo.
- d) **VERIFICAÇÃO:** é a quarta etapa onde o instrutor verifica se os alunos atingiram os objetivos traçados e terá a duração de 10% do tempo de aula.
- e) **SUMÁRIO:** é a quinta etapa em que o instrutor fará uma pequena revisão de tudo que foi falado em sua aula.(ARAÚJO, et. al. 2014, p.40)

Nesta técnica de planejamento, percebemos que a aula é separada em momentos e esses momentos são destinados a uma atividade específica que tem um tempo de duração pré-estabelecido para acontecer. Esta técnica, entretanto não permite que as atividades exercidas em cada momento sejam realizadas em outro momento. Por exemplo, a apresentação dos objetivos da aula deve acontecer no momento introdutório, caso aconteça no momento de aplicação, representa um desvio na formulação e no uso da técnica.

Nos procedimentos para gestão do aprendizado, encontramos a técnica de perguntas, que consiste em trabalhar com as perguntas sejam elas feitas pelos alunos ou pelo professor. Esta técnica também é chamada de interrogatório didático e é separada em seis tipos de perguntas, preparadora – visando a sondagem dos conhecimentos, incentivadora – visando o estímulo a aprendizagem, disciplinadora – visando a manutenção da disciplina, retificadora – usada para diagnosticar e orientar o processo, fixadora – recapitulação, integração e fixação da aprendizagem, e verificadora – tem por

finalidade verificar a aprendizagem. Dentro dessas técnicas encontramos quatro tipos de perguntas:

1. Pergunta Geral:  
Tem como propósito incentivar os alunos, prolongar ou retomar um debate, manter o interesse da turma, aumentar a participação, reanimar a turma, quando perceber desinteresse em determinados momentos de aula e verificar a aprendizagem.
2. Pergunta Dirigida:
  - a) Serve para encorajar um aluno tímido: Nesse caso procure fazer uma pergunta fácil de tal modo que ele possa responder e com isso motivar-se a participar e se integrar ao grupo;
  - b) Serve para interromper um diálogo paralelo: nesse caso o professor aproxima-se antes dos alunos que estão dialogando, procurando inibir a conversa; caso não obtenha êxito, procure saber se o assunto é pertinente, se for, solicite que os alunos socializem com o grupo todo o conteúdo da conversa. Se não, faça a pergunta dirigida a um deles, sem o enfoque de repreensão;
  - c) Obter a atenção de um aluno – neste caso, faça a pergunta de forma sutil, de tal modo que não o bloqueie;
  - d) Verificar a aprendizagem.
3. Pergunta Redistribuída:  
É a pergunta feita por um aluno ao professor, na qual este último repassa à turma ou a um determinado aluno, com a finalidade de:
  - a) Aumentar a participação geral – neste caso repasse a pergunta à turma;
  - b) Buscar a participação de um determinado aluno – neste caso, procure aplicar a técnica somente quando tiver certeza de que o aluno tem capacidade para responder;
  - c) Solicitar a opinião de um “especialista<sup>6</sup>” – neste caso procure valorizar a resposta para poder contar sempre com a colaboração do mesmo;
  - d) Ganhar tempo para pensar na resposta, caso não a tenha no momento.
4. Pergunta Reversa:  
É a pergunta feita por um aluno ao professor, na qual este último devolve ao aluno, visando:
  - a) Estimular o aluno a responder, caso ele seja tímido;
  - b) Solicitar ao aluno que aperfeiçoe a pergunta, caso a mesma não tenha sido clara;
  - c) Ganhar tempo para pensar na resposta.(ARAÚJO et.al., 2014 p.63)

Durante a nossa formação na escola básica, fomos ensinados por meio da utilização de técnicas como essa. Por muitas vezes a resposta a uma pergunta realizada por um professor era o absoluto silêncio. Percebemos isso ainda hoje nas salas de aula.

Assisti a uma aula de psicologia da aprendizagem onde a professora explicou o porquê desse fenômeno: quando um professor faz uma pergunta, espera que a resposta venha imediatamente. Entretanto o tempo que o cérebro leva para interpretar a pergunta, buscar a resposta, verificar se esta responde à pergunta realizada corretamente e vencer

---

<sup>6</sup> Especialista neste caso é o aluno que domina mais o assunto ou o tema, exemplo, se um aluno gosta muito de futebol e sabe tudo sobre o esporte, ele é um “especialista” neste assunto.

a barreira da quebra de silêncio é superior ao tempo que o professor leva para sentir-se frustrado pelo silêncio dos alunos e repetir a pergunta.

Frente a isso, imaginemos uma sala de aula onde o professor desconhece essa informação. Ele uma vez em contato com a técnica de perguntas, tentará, certamente, aplicar a pergunta dirigida em sua classe. Provavelmente ele se frustrará com a técnica, pois mais uma vez a resposta será um silêncio, ele repetirá a pergunta ou redistribuirá a mesma a turma, com sorte um aluno responderá, caso não haja resposta da turma, esse professor acabará respondendo ele mesmo à pergunta feita.

Neste sentido, percebemos que não basta apenas aprender a técnica e aplicá-la, outros fatores influenciam na prática docente que não somente a dimensão técnica. É certo que a técnica auxilia o professor no sentido de direcionar sua ação para alcançar os objetivos propostos, mas sem um cuidadoso estudo, interpretação e adequação da técnica à realidade em que será aplicada, dificilmente funcionará a contento deixando de contribuir para a aprendizagem do aluno e o bem estar docente.

Para a elaboração de questões, a técnica que escolhemos para ilustrar se refere à elaboração de uma questão de verdadeiro ou falso:

#### QUESTÃO TIPO FALSO OU VERDADEIRO

Consiste numa frase afirmativa que o discente responde assinalando falso ou verdadeiro fazendo a devida correção, substituição ou justificativa. Tem por objetivo testar os conhecimentos sobre fatos específicos. Sua principal limitação é não ser adequada para a medida de objetivos que envolvam compreensão e aplicação.

Cuidados na Elaboração:

- a) Construa uma lista significativa de proposições verdadeiras e transforme a metade em afirmações falsas;
- b) Evite declarações parcialmente certas, para que o item não seja ambíguo. É recomendável elaborar cada item de forma que inclua apenas uma ideia e apresente uma proposição que seja inteiramente certa ou inteiramente errada;
- c) Evite frases longas e confusas. Desdobre ou decomponha os enunciados longos em itens separados;
- d) Não use frases que pareçam corretas à primeira vista, mas incorretas devido a pequenos detalhes;
- e) Formule o item de modo que a proposição se relacione com fatos significativos e generalizações importantes;
- f) Evite frases de construção negativa, especialmente dupla negação;
- g) Evite o uso de proposições tais como: “sempre”, “nunca”, “todos”, “nenhum”, ou o uso de determinantes específicos como “geralmente”, “frequentemente”, “às vezes”, pois podem sugerir a resposta certa;
- h) Evite a discrepância de construção entre as afirmativas verdadeiras e falsas, isto é, não expressar as proposições corretas sempre com frases longas e detalhadas, e as proposições incorretas apenas com frases curtas, ou vice-versa. Tanto os enunciados corretos como os incorretos devem ser aproximadamente iguais em extensão;

- i) Apresente os enunciados verdadeiros e falsos misturados, sem seguir uma determinada sequência, para que sua distribuição não seja regular (ARAÚJO et.al., 2014 p.114-115).

Ao entrar em contato com a técnica de elaboração de perguntas falso ou verdadeiro, provavelmente pensa-se: “Eu elaborava esse tipo de questão sem saber que todas essas regras deveriam ser seguidas” ou “Será que todas essas regras são realmente necessárias?” Percebe-se que alguns professores têm dificuldades para a elaboração de instrumentos avaliativos recorrendo muitas vezes à modelos prontos elaborados por manuais ou pelos próprios pares ou aos conhecimentos empíricos relativos à esse aspecto da docência<sup>7</sup>.

Ainda sobre o uso e pertinência dessa técnica, segundo Melchior (1999, p.105), “poucas são as vantagens no uso deste tipo de questão em testes escolares, mas são questões úteis para serem trabalhadas como exercícios, em sala de aula [...] entre as desvantagens do seu uso em testes destaca-se a possibilidade de 50% de acerto casual”.

Certamente que cada técnica serve a um momento específico e não é porque apresenta desvantagens que deverá ser abandonada ou desqualificada. Toda técnica tem vantagens e desvantagens e o uso que o professor faz dela é que vai determinar se ela vai funcionar ou não.

As técnicas para gestão da classe encontradas neste manual são destinadas às situações específicas como, por exemplo, o que fazer quando tem um aluno dormindo durante a aula, quando temos um aluno que fala muito, quando temos alunos que discutem com o professor. Como exemplo, a técnica empregada quando temos um aluno que discute com o professor:

#### ALUNOS QUE DISCUTEM COM O PROFESSOR:

Gostam de provar que sabem mais que o professor e não cooperam. São difíceis e dominadores. Se preparam para o embate quando percebem a insegurança do professor. Neste caso:

- a) Corte contato visual com o aluno para não valorizar sua participação;
- b) Evite a discussão, porém mantenha a autoridade;
- c) Converse com ele durante o intervalo (ARAÚJO et.al., 2014 p.100).

As técnicas citadas têm o propósito de atender ao professor independente do conteúdo de sua aula, a escola em que trabalha, a comunidade em que se situa, o

---

<sup>7</sup> Afirmação feita com base observação das práticas de pares, nos campos de estágio e na prática docente que desempenhei por dois anos como professora da educação básica na rede privada de ensino.

ambiente escolar, à vontade e os interesses do aluno, a formação do professor e suas reflexões sobre o ensino. Foram agrupadas em manual como o objetivo de o militar a transmitir aos seus alunos um conteúdo próprio de seu ofício profissional. O ambiente a que se dirigem é o ambiente militar fortemente marcado pela hierarquia e disciplina e neste ambiente essas técnicas funcionam relativamente bem. Entretanto, para o professor iniciante e para o ensino civil fica o questionamento de se esse material, se essas técnicas seriam eficazes, já que por serem gerais, são descoladas de uma reflexão sobre o meio em que serão aplicadas, que não o meio militar.

Um professor que se sente inseguro ao planejar pode ser auxiliado por essas técnicas desde que reflita sobre como as etapas descritas para a formulação de um planejamento irão se adequar a sua realidade de ensino, aos seus alunos, às exigências de seu ambiente escolar. Um professor pode formular uma questão de falso ou verdadeiro seguindo as etapas descritas na técnica, entretanto não poderá empregar esta técnica se ainda com todas as regras descritas a execução das mesmas se tornar complexa demais ou se os alunos não conseguirem operar com o mecanismo da técnica.

Acerca da gestão da sala de aula, um professor pode se beneficiar ao aplicar a técnica destinada a lidar com alunos que discutem com o professor, entretanto, é necessária uma reflexão sobre o que mobiliza o aluno a discutir com o professor.

Sabemos que a aprendizagem se desenvolve em todos os níveis, psicológicos, sociais, políticos, etc. e por este motivo se faz necessária a análise da adequação da técnica à sala de aula do professor, aos seus alunos e aos objetivos que se pretendem alcançar ao empregá-las, se trabalharmos sob a ótica da Didática fundamental.

### **3.3 – Aula nota 10! 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência**

O segundo livro analisado – Aula nota 10! 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência -, é uma obra produzida pela fundação Lemann, escrito por Doug Lemov, vice-presidente executivo da ONG Uncommon Schools, uma organização americana que supervisiona a rede de escolas True North, consideradas modelo pelo alto desempenho escolar de seus alunos, atribuído à boa prática profissional e emprego das técnicas de ensino de seus professores. Um fato interessante sobre esta obra é que foi o livro sobre educação mais vendido nos Estados Unidos no ano de 2010, um dado que nos permite questionar a formação inicial para docência, já que os professores buscam manuais como esse para se sentirem seguros e subsidiar suas ações em sala de aula. Ou será que tal manual tem realmente sido utilizado como um suporte na formação

para prática pedagógica, ou ainda pelo seu chamado que remete ao sucesso profissional se estas técnicas forem utilizadas? Outra curiosidade sobre este manual é que ele tem sido utilizado pela escola Paulo Freire de formação de professores da Prefeitura do Rio de Janeiro. Todos os professores que passam pela formação nesta escola, após serem aprovados no concurso, recebem este livro, em virtude da parceria da SEEDUC com a Fundação Lemann no ano de 2015.

Este livro foi escrito com base na observação da prática profissional de professores considerados especialistas em sua prática e no ensino de sua disciplina. O autor visitava as salas de aula desses professores e observava quais técnicas eles mobilizavam para ensinar, mesmo que sem a clareza de que o que faziam para que seus alunos aprendessem se tratava de uma técnica de ensino. Estes professores eram escolhidos em razão do alto desempenho de seus alunos na disciplina que lecionavam.

Uma vez observada a técnica, o autor conversava com o professor e buscava compreender a intencionalidade do professor na utilização dela. Neste livro, encontramos 49 técnicas observadas e sistematizadas pelo autor. Este mesmo livro deu origem a um segundo com mais 49.

### **3.4 – Em análise**

Este manual de técnicas está dividido em duas partes. Na primeira, e maior parte, o autor trata das técnicas que chama de “essenciais”, divididas em tópicos: Criar altas expectativas acadêmicas, planejar para garantir um bom desempenho acadêmico, estruturar e dar aulas, motivar os alunos nas suas aulas, criar uma forte cultura escolar, estabelecer e manter altas expectativas de comportamento, construir valores e autoconfiança, ritmo na sala de aula e estimular os alunos a pensar criticamente (esta técnica se assemelha com a técnica de perguntas do manual analisado anteriormente). Na segunda parte encontramos as técnicas denominadas: Técnicas e habilidades fundamentais. Para cada um desses tópicos será utilizada uma técnica para exemplificar.

#### **Criar altas expectativas acadêmicas:**

##### **Sem Escapatória**

Uma sequência que começa com um aluno incapaz de responder a uma pergunta deve terminar, sempre que possível com esse aluno respondendo a pergunta. Sem escapatória pode ser muito simples. É o primeiro dia de aula e você está revisando a tabuada com seus alunos do 5º ou 6º ano. Você pergunta ao Marcos quanto é 3 vezes 8. Ele olha para você e diz “sei lá” e vira a cabeça devagarzinho para olhar pela janela. É um momento crítico. Os alunos usam essa abordagem com muita frequência para afastar o professor quando sua falta de vontade de tentar, falta de conhecimento ou a combinação dos dois

faz com que se sintam inseguros ou resistentes. (...) Se você usar *sem escapatória* nessa situação, você vira para outro aluno, o Douglas, e faz a mesma pergunta. Se ele responder corretamente 24, aí você volta ao Marcos: “Agora você me diz Marcos: quanto é 3 vezes 8?. Marcos provavelmente acabou de descobrir – sem que você precisasse fazer um longo discurso, provavelmente inútil – que, na sua aula, ele vai ter que trabalhar de qualquer jeito (LEMOV, 2011, p.46-47).

Esta é uma técnica que se propõe a auxiliar na criação de altas expectativas acadêmicas, isto é, esperar e exigir sempre o melhor desempenho acadêmico de seus alunos. Ao utilizar essa técnica em aula, o professor obriga o aluno a participar de sua aula mesmo que ele não queira ou não saiba como fazer.

Em análise, essa técnica é produtiva e produtora de altas expectativas? Não. Quando o professor mostra ao aluno que não se sente motivado a participar da aula ou não sabe como fazê-lo que ele será obrigado a participar, o professor não está mostrando ao aluno que confia na alta capacidade acadêmica que pode se desenvolver, mas que exige que ele tenha essa alta capacidade acadêmica.

O aluno que está desmotivado não se sentirá motivado ao ser obrigado a responder uma pergunta que ele não saiba ou não queira responder. Esta técnica, no nosso entender, evidencia uma forma de disciplinar um aluno desmotivado, envergonhar um aluno que não saiba uma resposta, e não que o professor confia e espera desenvolver altas expectativas acadêmicas nos alunos.

### **Planejar para garantir um bom desempenho acadêmico:**

#### **Planeje em dobro**

A maioria dos planos de aula concentra-se no que você, o professor, estará fazendo – o que você vai dizer, explicar e modelar, o que você vai distribuir e recolher, o que você vai passar de lição de casa. Muitas vezes os professores esquecem de planejar o que os alunos vão fazer a cada etapa do processo. (...) Pensar a respeito e planejar as atividades dos alunos é crucial. Ajuda você ver a aula pela perspectiva deles e a mantê-los engajados de forma produtiva. (...) Um bom jeito de começar a fazer um planejamento em dobro: planeje suas aulas com uma tabela com “você” de um lado e “eles” do outro. (LEMOV, 2011 p.84)

Esta pode ser uma forma de planejamento bastante produtiva, se o professor conseguir prever como os alunos irão se apropriar dos conhecimentos que ele planeja ensinar. Esta técnica se refere somente ao planejamento das atividades que serão realizadas em uma aula e, portanto, o quadro “você” “eles” é uma forma alternativa de se construir uma sequência didática.

Esta é mais uma técnica positivista de gerenciamento do tempo, e não propriamente do aprendizado dos alunos.

### **Estruturar e dar aulas:**

#### **Quadro = papel**

Geralmente, os alunos aprendem como ser alunos tanto quanto aprendem conteúdos e habilidades, e os processos e práticas de ser aluno também devem ser assimilados por meio de modelos. Isso inclui um dos aspectos mais cruciais e complexos do ser aluno: aprender a tomar notas e conservar um registro do próprio conhecimento. O melhor ponto de partida é você ter como expectativa inicial que seus alunos façam, com suas anotações, uma réplica exata dos resumos que faz no quadro (daí o nome desta Técnica: Quadro=papel). A medida que os alunos se desenvolvem, eles podem começar a aprender como tomar decisões intencionais sobre o quê e como registrar para consulta futura. Mas este processo deve esperar que eles dominem a capacidade de registrar corretamente o que realmente interessa. A melhor maneira de desenvolver esta habilidade com eles é expor no quadro negro (ou na folha do projetor, etc.) exatamente aquilo que você quer que eles registrem e entregar-lhes um formulário com lacunas a ser preenchidas. Quando você preenche uma lacuna, eles também preenchem. Você completa os trechos em branco das notas que apresentou no quadro e diz: “Quero que os seus formulários fiquem igual ao que está aqui” (LEMOV, 2011 p.101).

Sem dúvida aprender a fazer um registro é importante para a aprendizagem de um aluno, entretanto, da mesma forma que um aluno aprende a ser aluno através de um registro, ele também aprende a ser aluno num sentido muito mais profundo que é o de aprender a responder exatamente aquilo que se espera em termos de pensamento, comportamento, aprendizagem.

A problemática maior que está por trás da utilização desta técnica é ensinar aos alunos à fazer exatamente aquilo que se espera sem que nesse processo estejam envolvidas as perguntas “por que estou fazendo isso dessa forma?” e “qual o objetivo disso?”

Quando um aluno entende um mecanismo escolar ele vai responder à esse mecanismo da forma que se espera, mas se não há reflexão, intencionalidade ou motivação este “ser aluno” se torna vazio e sem intencionalidade e aí vemos os fracassos escolares aparecendo. Suponhamos que o professor dê uma prova. Um aluno que aprendeu a ser aluno vai responder exatamente aquilo que o professor espera que ele responda, mesmo que ele pense diferente ou não saiba exatamente como operar com aquele instrumento de avaliação. Se o aluno não conseguir responder da forma que se espera, ou responda da forma como se apropriou do conhecimento que lhe foi ensinado e não exatamente da forma como o professor esperava, o fracasso aparece e se torna a maior parte do ser aluno.

Técnicas que ensinam alunos a responder exatamente da forma como esperamos, prestam um desserviço à prática pedagógica, pois não levam em conta os objetivos que

se pretendem alcançar ao ensinar um determinado conhecimento, mas adestram os alunos a responder exatamente àquilo que queremos e há uma diferença bem grande entre um e outro.

### **Motivar os alunos nas suas aulas:**

#### **De surpresa**

Esta técnica consiste em fazer uma pergunta clara e objetiva sobre o conteúdo da aula e depois de uma pausa convidar um aluno para responder. Esta técnica tem por objetivo motivar os alunos a antes de saber quem deverá responder em voz alta, responder mentalmente. Não deve ser usada quando os alunos estão desconcentrados pois imprimirá nos alunos um momento punitivo, e esse não é o objetivo. Deve ser aplicada todos os dias de forma a se tornar previsível engajando os alunos a se preparar para responder. Essa técnica funciona quando o aluno compreende que está sendo convidado a participar da conversa. Antes da aplicação é desejável que os alunos estejam cientes da técnica em si e de como devem proceder no decorrer processo, bem como os objetivos que se deseja atingir com ela.

Esta técnica se assemelha bastante à técnica “interrogatório didático” ou “técnica de perguntas” descrita no manual desenvolvido pela marinha do Brasil. Representa uma forma de verificação da aprendizagem, pode ser produtiva, mas uma conversa de sistematização com os alunos sobre o conteúdo da aula, ou a produção de um texto coletivo pode dar uma visão mais clara de como os alunos se apropriaram do conhecimento. Quando fazemos uma pergunta esperamos uma resposta. Ela pode vir correta ou incorreta. Quando conversamos, debatemos, logo podemos construir essa resposta de forma crítica e carregada de significado.

### **Criar uma forte cultura escolar:**

A forte cultura escolar que se pretende criar neste manual está pautada em cinco princípios: Disciplina, Gestão, Controle, Influência e Engajamento. Lembra uma fábrica não?!

#### **Rotina de Entrada**

A primeira rotina que afeta a cultura escolar refere-se a como os alunos entram na sala de aula. Uma rotina ideal começaria com os alunos entrando em sala e pegando materiais de uma pequena mesa logo ao lado da porta. Em alguns casos, especialmente nos níveis do ensino fundamental, os materiais podem já estar nas carteiras. Alguns pontos-chave maximizam a eficiência desta parte da rotina de entrada: 1. É muito mais eficiente deixar os alunos pegarem os materiais da mesa do que você mesmo distribuí-los. Isso só reduz a sua velocidade e lhe força a ser multitarefa. 2. Os alunos devem saber onde sentar. Passear pela sala procurando uma carteira vazia, decidir onde sentar ou falar sobre essa decisão são exemplos de desperdício de tempo e energia. Determine onde cada um vai sentar ou permita que os alunos escolham assentos definitivos. 3. Seja o que for que os alunos vão fazer com a lição de casa, eles devem fazer exatamente a mesma coisa todos os dias, sem ninguém mandar. 4. Uma atividade esperando para ser feita imediatamente após a entrada, acomodação, entrega da tarefa de casa, deve estar no mesmo lugar todos os dias: no quadro ou no material. Os objetivos da aula, a agenda

do dia e a lição de casa para o dia seguinte já devem estar no quadro, também no mesmo lugar previsível todos os dias (LEMOV, 2011 p.171-172).

Quem gosta de rotina? A rotina é realmente necessária? Ela tem um lugar na prática pedagógica? Deve ter intencionalidade ou só um momento de fazer o que tem que ser feito porque é assim e pronto? Reconhecemos a importância da rotina, dos limites e da disciplina. Todos são necessários no processo de formação humana. Mas, há que se questionar, se são necessários ao ponto de determinar o processo de ensinar e aprender.

Percebe-se que na melhor das intenções esta técnica é de natureza domesticadora e engessadora do aprendizado. É ponto pacífico que a rotina tem o seu lugar e ele é o de orientar o processo pedagógico de forma a maximizar a aprendizagem e não o tempo. Se ela maximizar o tempo estaremos no lucro. A gestão do tempo na sala de aula deve se prestar a dedicar mais tempo para a aprendizagem em não mecanizar os processos de entrada, saída, explicação, aplicação de atividades e outras técnicas e avaliação.

A rotina de entrada descrita nesta técnica nos mostra como pensa a educação e de quais concepções está imbuído o pensamento deste autor. É uma perspectiva plenamente empresarial, positivista e behaviorista. Se a apresentação dessa rotina de entrada tivesse a intencionalidade expressa de ensinar aos alunos a serem organizados quanto ao seu material, ou a respeitar a vez do outro de entrar em sala, ou ainda de incentivar a aprendizagem ao fazer uma lista contendo cada momento da aula, seria muito mais proveitoso do que simplesmente apresentar a técnica pela técnica ou somente para economizar tempo.

No estágio realizado de Prática de Ensino de Series Iniciais no Colégio de Aplicação da UFRJ, a professora de Matemática do primeiro ano tinha por hábito escrever no quadro a rotina do dia. Esta rotina continha todos os momentos que seriam vividos até o final da aula. Era assim: Entrada, artes, lanche, matemática, leitura, saída. Na escrita da rotina a professora escrevia algumas palavras com letras faltando para que as crianças completassem. Era uma escrita da rotina não somente para manter os alunos cientes do que iria ser feito ou saber se a aula estava começando ou acabando, se estava perto da hora do lanche ou da saída, mas era uma rotina que mais do que informar promovia um aprendizado sobre a língua escrita e intencionalmente alertava sobre o tempo também.

### **Estabelecer e manter altas expectativas de comportamento:**

#### **Padrão 100%**

Só existe um percentual adequado de alunos seguindo uma instrução dada em sala de aula: 100%. Se você não atinge esse percentual, sua autoridade está sujeita a interpretações, circunstâncias e motivações. Os alunos vão se sentir à vontade para perguntar-se: “Será que é para fazer mesmo? Todo mundo? Não sei se estou a fim de fazer o que o professor manda...” Afirmar que 100% é o único percentual aceitável na observância de uma instrução significa que 100% deve ser o padrão desde o início. Pode soar terrível e draconiano: um plano sedento de poder para controlar as vontades dos alunos ou uma sala de aula obcecada por obediência, onde o que importa é a disciplina férrea. Entretanto, os professores excelentes desmistificam esta percepção. Eles conduzem a busca pelo padrão 100% com um tom positivo e caloroso. São firmes e sistemáticos: os alunos seguem as orientações sem nem parecer pensar sobre isso. Assim, a cultura da observância é ao mesmo tempo positiva e – mais importante – invisível. Estas duas características não só podem, como devem, ser parte de uma sala de aula bem organizada. A disciplina positiva e invisível, que se transforma em hábito, é a única sustentável (LEMOV, 2011 p.187-188).

A busca de um padrão 100% em termos de seguir orientações e estabelecer autoridade em sala de aula pode ser muito frustrante ou se confundir com autoritarismo, especialmente se o professor iniciante não tem muita certeza sobre o que é “conduzir a busca pelo padrão 100% com um tom positivo e caloroso”.

Um padrão 100%, possivelmente, funcionaria muito melhor se baseado na confiança estabelecida na relação professor-aluno-aprendizado. Aqui destaque-se a palavra relação, que pressupõe muito mais que o poder de um sobre o outro e principalmente nega esta concepção de poder se o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem for o de mediar essa aprendizagem.

Quando o aluno confia no professor, suas orientações sobre o que deve ou não deve fazer, o que é desejável e indesejável no ambiente escolar partiu de uma reflexão, de um pensamento do aluno sobre suas próprias práticas e como isso interfere no ambiente e em virtude disso seguir as orientações do professor seria a atitude mais assertiva. Quando o autor diz que “os alunos seguem as orientações sem nem parecer pensar sobre isso” remete ao fazer pelo fazer cego e acrítico. Soa como uma manipulação das vontades e das ações dos alunos. O professor estabelece um padrão 100% seguindo essa técnica e se frustra ao perceber que os alunos não compartilham do mesmo padrão, por não terem participado, pensado, refletido sobre sua própria capacidade de alcançar este padrão, ou por não terem um relação suficientemente sólida a ponto de adotar esse nível de exigência em relação a alguém.

A questão principal é que não basta somente pensar, esquematizar e seguir uma técnica. A docência requer muito mais do que técnicas, ela requer a relação, a confiança,

a troca, a reflexão, a empatia, dentre muitos outros aspectos que constituem a interação humana.

### **Construir valores e autoconfiança:**

#### **Cordial/Rigoroso**

Somos educados para acreditar que a cordialidade e o rigor são mutuamente excludentes: ser muito cordial significa ser menos rigoroso e vice-versa. (...) A verdade é que seu nível de cordialidade não influencia seu rigor e vice-versa. De fato, como mostra essa técnica, você deve ter as duas características: ser carinhoso, engraçado, entusiasmado, preocupado e estimulante – e também rigoroso, fiel às regras, incansável e, em alguns casos, até inflexível. Não é “Eu gosto de você, mas você deve sofrer as consequências por ter se atrasado”, mas sim “Porque eu gosto de você, você deve sofrer as consequências por ter se atrasado”. (...) Quando você é claro, consistente, firme e incansável e, ao mesmo tempo, é positivo, entusiasta e afetuoso, você começa a passar a mensagem aos alunos de que ter grandes expectativas faz parte do respeito e do carinho por alguém. Esta é uma mensagem muito poderosa. Explique aos alunos por que está fazendo o que está fazendo e como isso vai ajudá-los(...), diferencie o comportamento da pessoa: ao invés de “você é imprudente” diga “seu comportamento é imprudente”, demonstre que as sanções são temporárias (...) , use um comportamento afetuoso não verbal(LEMOV, 2011 p.233-234).

Talvez essa seja a técnica mais proveitosa descrita neste manual, pois se refere à relação professor-aluno. A relação professor-aluno é primordial para se estabelecer um ambiente de mediação efetivamente. O desafio é estabelecer essa relação de confiança. O que se observa atualmente nas escolas brasileiras é um crescente número de casos de violência contra os professores. Se professor e aluno não conseguem minimamente estabelecer uma relação, como o professor conseguirá mediar o aprendizado?

A inferência que se faz, é de que para os alunos o espaço escolar não têm o valor e importância que se pretende. Os alunos cada dia menos reconhecem o espaço escolar, a figura do professor e os conhecimentos que na escola circulam como fatores importantes e fundamentais em sua vida. Basicamente, vão para a escola porque ela é obrigatória, e porque é isso que se espera. Se a educação não é reconhecida como necessária, então não há motivação para fazer do espaço escolar um lugar legal de se estar, muito menos de obedecer às normas ou acatar a autoridade de um professor, ou funcionário.

Outra inferência que se pode fazer com base na observação do cenário escolar é de que os professores não sabem muitas vezes lidar com essa desmotivação do aluno e se colocam em campo de batalha com os mesmos. Isso sem levarmos em consideração a desvalorização que os professores sofrem em relação à sua carga horária de trabalho, e a

sua remuneração, fatores importantes para o mal estar docente e o esvaziamento da função.

Neste sentido, a reflexão e a busca de alternativas para a construção de relações proveitosas entre professor-aluno se fazem urgentes. Não há técnica que dê conta de como se pode estabelecer esta relação, pois as partes que a envolvem referem-se à dimensão humana da didática. A técnica apresentada auxilia na manutenção de uma relação já construída, porém não é eficaz no que se refere a construção de relação com os alunos.

### **Ritmo na sala de aula:**

#### **Cada minuto conta**

Tempo é água no deserto, ou seja, é o recurso mais precioso do professor, a ser poupado, guardado e conservado. Cada minuto conta. E ainda assim, em diversas situações, nos arriscamos a deixar os minutos escaparem por entre nossos dedos. Os últimos minutos de uma aula são muitas vezes jogados fora despreocupadamente. Pensamos: “Não temos tempo para começar algo novo agora” ou “Trabalhamos bastante hoje, então vou lhes dar alguns minutos para relaxar”. (...) Em vez disso, use cada minuto conta e recompense os alunos por seu esforço com uma revisão altamente energizante de tudo que eles aprenderam ou proponha um problema desafiador. Tenha em mãos algumas atividades curtas de aprendizado, de forma que você esteja preparado quando alguma oportunidade de dois minutos aparecer (LEMOV, 2011 p.251).

“Tempo é água no deserto”. Sem dúvidas uma das dificuldades na gestão de uma aula é o uso do tempo. Quando planejamos uma aula, programamos o tempo que cada momento irá durar. Quando salientamos que o planejamento deve ser flexível isso se refere também ao tempo, já que cada aluno aprende no seu ritmo próprio. É importante pensar sobre o ritmo na sala de aula para que possamos ver como é possível fazer a mediação respeitando além do ritmo próprio de cada criança, o ritmo próprio do ambiente escolar.

Quando o autor propõe que ao final da aula uma revisão ou um desafio podem ser momentos de recompensa pelo esforço depreendido anteriormente no processo de ensino-aprendizagem, a palavra recompensa perde seu sentido. Segundo o dicionário online Michaelis: “Recompensa: prêmio, compensação, indenização, retribuição, gratificação”. Se assumirmos que o processo ensino-aprendizagem é algo que se encerra quando o aluno fecha o caderno, e mesmo sendo trabalhoso e por vezes cansativo, não faz sentido algum recompensar um grande esforço com mais esforço, já que um desafio ou uma revisão apesar de contribuir para a maximização do aprendizado não passariam de mais uma parte do processo, ou mais uma parcela de esforço.

Atividades recompensadoras que poderiam beneficiar a aprendizagem da língua escrita, por exemplo, seria a leitura de gibis enquanto se espera a chegada do responsável, ou um caça-palavras. Atividades recompensadoras são aquelas que trazem em si um prazer próprio em realizá-las. Talvez uma revisão ou um desafio não sejam propriamente recompensadores, ou prazerosos.

*Estimular os alunos a pensar criticamente* é um capítulo se propõe, pelo título a estimular o pensamento crítico, entretanto apresenta um conjunto de técnicas direcionadas a formulação de perguntas.

### **Do simples ao complexo**

Dá resultado fazer perguntas em uma progressão do simples ao complexo. Da mesma forma que um bom planejamento de aula, perguntas eficazes envolvem o raciocínio dos alunos sobre um determinado assunto de forma concisa e concreta em um primeiro momento, para depois solicitar-lhes que pensem de forma mais profunda e ampla. No processo de responder a perguntas mais concisas e focadas, os alunos começam a ativar a memória sobre fatos e detalhes relevantes para embasar sua opinião (LEMOV, 2011 p. 259).

Partir do simples ao complexo é a primeira regra que aprendemos sobre dar aulas, seja pela sua obviedade, seja pelo que a embasa, que é a forma como o ser humano aprende. Uma criança aprendendo a andar não vai correr primeiro para depois aprender a engatinhar. Essa é uma regra simples e básica, não classificaria como técnica. Relembra-la é sempre importante para o trabalho docente. É produtivo lembrar que temos a possibilidade de inverter a abordagem de um conteúdo, apresentando, por exemplo, assuntos como o machismo partindo do mais complexo ao mais simples, mas, ainda assim, a aprendizagem sempre se dará numa progressão. Todas as etapas necessárias à aprendizagem de um determinado conteúdo devem ocorrer, ou a compreensão ficará debilitada. Essa técnica nos possibilita pensar sobre qual é a melhor forma de apresentar conteúdos.

Em **Técnicas e habilidades fundamentais** será destacada uma das habilidades consideradas fundamentais: leitura. Escolhi a técnica “**Controle o jogo: torne a instrução de leitura produtiva e responsável**” por se tratar de uma técnica relacionada à leitura e interpretação de textos, o que se revela um desafio para a escola atualmente, já que muitos alunos conseguem decodificar, mas não conseguem propriamente ler, menos ainda interpretar.

Neste capítulo, o autor aborda a importância da leitura em sala de aula:

“Qualquer que seja a sua disciplina, você tem oportunidade e obrigação de assegurar que seus alunos leiam mais e melhor. Isso tem dois resultados valiosos: os alunos serão melhor informados sobre os conteúdos que você ensina e vão poder assimilar e analisar informações com mais eficiência no futuro – pois serão leitores melhores” (LEMOV, 2011 p.269).

Partindo dessa premissa, o autor sinaliza que todos os professores devem ser, professores de leitura. Professores que valorizem e usem a leitura como um momento de aprendizado não somente sobre o conteúdo, mas sobre a língua.

A técnica consiste em, basicamente, solicitar que um aluno inicie a leitura de um texto em voz alta e alternar o leitor, sem que os alunos tenham conhecimento de quem será o próximo a ler, ou qual parte do texto lerá. Com a aplicação dessa técnica o professor conseguirá mobilizar toda a classe durante a leitura de um texto, já que os alunos não sabem quem será o próximo a ler ou quanto tempo durará a atividade de leitura.

Para exemplificar essa técnica o autor traz a experiência de uma professora:

“A professora Hilary Lewis, da escola Leadership Prep, na cidade de Bedford Stuyvesant, demonstra bem a técnica *Controle o jogo*. Enquanto salta imprevisível e rapidamente de leitor para leitor, todos os seis alunos que ela convoca (usando apenas seus nomes para sinalizar as mudanças, o que resulta em um custo de transação ultrabaixo) conseguem continuar a leitura imediatamente. Os dados nos dizem que a alavancagem de Hilary é muito alta: os alunos estão lendo junto com o leitor primário. Além de usar exemplarmente os elementos de *Controle o jogo*, a professora também assinala erros de decodificação (por exemplo, “Tente essa parte de novo, por favor” (LEMOV, 2011 p.282).

Esta técnica pode trazer retorno quanto à decodificação e a fluência, mas sem a parte da interpretação se revela nula. Muitos fatores interferem na leitura, e um deles é a estruturação da linguagem. Ao ter contato com textos acadêmicos, científicos, aluno do curso de Pedagogia muitas vezes sente que mesmo o texto estando em português, a compreensão é difícil demais. E a mesma coisa acontece com os alunos na escola básica.

Os professores que utilizarem esta técnica terão que ter muita atenção na escolha do texto que será lido pelos alunos para que o exercício de leitura seja mais do que um momento de desenvolvimento de habilidades de decodificação e fluência, mas que seja também um momento de compreensão e estudo daquilo que se está lendo, do contrário,

o exercício de leitura não será efetivamente produtivo ou responsável no que tange à apropriação do conhecimento contido no texto.

Todos os professores, independente da disciplina que lecionem, são responsáveis por formar leitores. Nesse sentido, é importante selecionar os materiais de leitura de forma a proporcionar ao aluno uma mediação entre aluno e conhecimento. Conhecimento esse que deve partir daquilo que é familiar ao aluno para aquilo que ele ainda não conhece, de forma a possibilitar uma ampliação de horizontes educacionais, sociais, morais, afetivos, etc.

O manual analisado, a primeira vista parece realmente oferecer subsídios para o professor iniciante e ainda, ele provê técnicas que se propõem capazes de solucionar os problemas de indisciplina, ensino, planejamento, relação e ainda maximizar a aprendizagem dos alunos. Entretanto, quando colocamos esta obra em análise partindo dos objetivos deste trabalho monográfico e propriamente do que se espera partindo da orientação de uma concepção de Didática Fundamental, percebemos que a ênfase é predominantemente pautada numa concepção empresarial, positivista e behaviorista do processo de ensino-aprendizagem.

Analisando as técnicas encontramos palavras como produtividade, padrão de qualidade, campeão, e só essas palavras já revelam bastante do que embasa a estruturação e escolha dessas técnicas como fundamentadoras de uma “docência de sucesso”.

A formação técnica é necessária, mas a profissionalidade docente está longe de carecer de perspectivas empresariais, positivistas e behavioristas para se estabelecer. Ao longo da constituição do campo da Didática essa visão já foi alvo de estudo, problematizada e utilizada, e mesmo se propondo a oferecer a solução para os problemas educacionais e docentes, ainda assim essa concepção não se efetivou como a solução justamente por privilegiar a técnica pela técnica e não os envolvidos no processo, aluno-conhecimento-professor num contexto.

### **3.5 – Ensino Explícito e Desempenho dos Alunos – A gestão dos aprendizados**

O terceiro livro analisado – Ensino Explícito e Desempenho dos Alunos, A Gestão dos Aprendizados -, escrito por Clermont Gauthier, Steve Bissonnette e Mario Richard, nos propõe uma concepção de ensino, denominada de ensino explícito, onde se pretende ensinar mais e melhor com base na vasta quantidade de conhecimentos já

produzidos sobre técnica de ensino e sobre o aprendizado dos alunos, porém sem se afastar da intencionalidade que irá nortear a prática profissional.

Neste livro os autores, na primeira parte, exploram o que chamam de “efeito professor” e a eficácia do ensino explícito abordando fatores que influenciam no aprendizado: o meio socioeconômico, a escola, o professor. Explicam a concepção de ensino explícito e também o que não é ensino explícito. Na segunda parte falam sobre as técnicas de ensino propriamente, mas, com base na concepção de ensino defendida, e na terceira parte fazem uma reflexão e conclusão sobre escolas eficazes.

### 3.6 – Em análise

Apresentando os fundamentos que embasaram a escrita da obra e a proposição do ensino explícito como uma alternativa para o trabalho docente mais eficaz em termos de aprendizagem dos alunos, os autores analisam os fatores que interferem no aprendizado: influência do meio socioeconômico, influência da escola e influência do professor.

Nestas análises, concluíram que o meio socioeconômico e o ambiente escolar em correlação têm uma grande influência no aprendizado dos indivíduos, sobretudo quando assumimos como princípios fundamentais para o trabalho docente os princípios de igualdade de oportunidades e igualdade de tratamento. Tais princípios amplamente difundidos e aceitos no meio educacional acabam por reforçar as mazelas e desigualdades educacionais e por consequência, as dificuldades de aprendizagem e os fracassos escolares. Neste sentido, os autores propõem que o princípio mais assertivo seria o princípio de igualdade de conhecimentos, onde é oferecido a todos os alunos a igualdade de acesso ao conhecimento:

“O princípio de igualdade de conhecimentos significa que o ensino deveria ser organizado primeiro e antes de tudo em função de objetivos a atingir ou competências essenciais a dominar em alto nível por todos os alunos.” (GAUTHIER, 2014 p.35)

Com relação à influência do professor, os autores utilizaram como base quatro mega-análises que verificaram a importância do mesmo na aprendizagem dos alunos. Tomaram como base a mega-análise de Fraser e seus colaboradores (1978), onde a categoria **estratégias pedagógicas** teve o maior efeito sobre os resultados positivos de aprendizagem dos alunos. Utilizaram também a mega-análise de Wang, Haertel e Walberg (1993) que evidenciou a categoria **gestão da classe** como o fator de maior

influência. Por gestão da classe, os autores entendem as técnicas para manter o interesse dos alunos, como perguntas e recitações como forma de manter os alunos engajados e participando ativamente das tarefas propostas. E por fim, utilizaram a primeira (2003) e a segunda mega-análise de Hattie (2012), onde foram verificados **reforço e feedback** e o próprio **professor** como os fatores de maior influência nos resultados de aprendizagem dos alunos.

A partir desses resultados, os autores passam a explorar o conceito de **valor agregado do professor** com base nos resultados apresentados por essas mega-análises. Por valor agregado do professor, os autores entendem as práticas de ensino desempenhadas consideradas eficazes. Esse valor agregado foi também observado nas mega-análises citadas anteriormente de forma indireta e também de forma específica nos estudos do Tennessee (1990, no Texas (1990) e por associações de pesquisa como a Associação Americana de Pesquisa em Educação que fez um estudo sobre o assunto posteriormente publicando na revista *Research Points* (2004).

Ainda na primeira parte deste manual encontramos a concepção de que o **ensino explícito** é a forma de ensino mais eficaz em consonância com os fatores já apresentados uma vez que este privilegia uma aprendizagem pautada na estruturação e diretividade, referindo-se “*a uma abordagem de aprendizado que é dirigida pelo professor, [que] vai do simples até o complexo e usualmente se dá em três etapas: modelagem, prática dirigida e prática autônoma*” (ROSENSHINE & STEVENS, 1986 in GAUTHIER, 2014 p.51).

Com base nos aspectos analisados e nos resultados encontrados sobre a influência do meio socioeconômico, do meio escolar, do professor e o valor agregado do mesmo, os autores concluem que o maior fator de influência sobre a aprendizagem escolar é a atuação do professor, o que nos beneficia a título de estudo para este trabalho monográfico, uma vez que é o professor e a sua atuação baseada em conhecimentos sobre a profissão docente e as técnicas que embasam seu trabalho o alvo das análises de manuais aqui proposta.

Antes de partirmos para a análise das estratégias presentes neste manual, faz-se necessária uma definição do que é ensino explícito e do que não é ensino explícito, diferenciação essa, presente na obra analisada.

A primeira informação que se encontra sobre o conceito de ensino explícito nesta obra é de que ele é baseado na *psicologia cognitiva*, na qual a memória desempenha um papel crucial para o aprendizado:

“Fazendo uma analogia com o funcionamento de um computador, as pesquisas em psicologia cognitiva estudam como o ser humano recolhe, codifica, interpreta, modifica e armazena informações provenientes do ambiente e de que forma ele as leva em conta para tomar decisões.” (GAUTHIER, 2014 p. 65)

Neste sentido podemos definir ensino explícito como o ensino simples, claro e objetivo de conhecimentos, estruturados e sistematizados de forma a evitar a sobrecarga de informações na memória de curto prazo do indivíduo, possibilitando a decomposição e assimilação em unidades hierarquizadas e sequenciadas do mais simples ao mais complexo aquilo que se pretende ensinar. No ensino explícito o professor oferece *feedback* durante todo o processo como forma de auxiliar e facilitar a compreensão. O ensino explícito envolve três grandes momentos: 1. Preparação e planejamento; 2. o ensino propriamente dito e 3. acompanhamento e consolidação.

Podemos também entender como esses momentos se dão na prática a partir de três conceitos apresentados no manual analisado: **modelagem**, **prática guiada** e **prática autônoma**. Na modelagem o professor executa uma tarefa na frente dos alunos verbalizando todo o raciocínio que faz para executar essa tarefa objetivando mostrar aos alunos não só como se resolve uma tarefa, mas um modelo de desenvolvimento do raciocínio e da lógica necessários para a resolução da tarefa. Na prática guiada, o professor executa junto com o aluno a tarefa que é proposta objetivando dirigir a aprendizagem a partir da modelagem, oferecendo o *feedback* necessário a cada etapa da aprendizagem de forma a corrigir possíveis compreensões erradas evitando assim que um conceito errado se efetive na memória do aluno. Por fim, na prática autônoma, o aluno resolve autonomamente uma tarefa e o professor apenas supervisiona oferecendo *feedback* necessário para evitar erros de compreensão e consequentemente de aprendizagem.

Neste sentido ensino explícito não é **ensino magistral** e a diferença está na forma de verificação da compreensão, que no ensino magistral se dá ao final do processo, na avaliação final. No ensino explícito a verificação se dá durante todo o processo para oferecer ao aluno o *feedback* necessário a compreensão dos conhecimentos apresentados. Enquanto o ensino magistral prioriza a transmissão, o ensino explícito está focado na compreensão e na organização na memória dos alunos o conteúdo trabalhado:

“se trata de uma maneira direta de ensinar, que descreve com exatidão os elementos que se deve levar em conta para preparar sistematicamente o que será ensinado (o *design* e o planejamento das aulas) e delimita as estratégias que se deve instaurar para garantir uma interação eficaz com os alunos, no intuito de facilitar o aprendizado de conteúdos ou habilidades, bem como as estratégias de consolidação e automatização dos saberes adquiridos.” (GAUTHIER, 2014 p.65)

Os autores ao difundir suas pesquisas sobre o ensino explícito encontraram equívocos na apropriação de outras pessoas sobre o que é o ensino explícito e por meio de exemplos de discursos equivocados explicam no manual analisado o que não é ensino explícito reforçando o que é. Um dos exemplos decorre da ideia, equivocada, de que no ensino explícito o aluno tem um papel passivo, já que é pautado numa forma de ensino dirigido.

“Desde o início o professor procura captar a atenção dele, em seguida relembra os conhecimentos anteriores através de um questionamento específico, depois modela o que se deve aprender, ligando um alto-falante ao seu pensamento, para ilustrar as questões das quais o aluno poderá se apropriar quando tiver de executar uma tarefa semelhante.” (GAUTHIER, 2014 p.97 e 98)

O nível de intervenção do professor no aprendizado irá variar já que seu papel no ensino explícito é o de mediador. O ensino explícito valoriza a aprendizagem autônoma, entretanto o professor que trabalha com essa concepção deve estar atento a três características que irão determinar o andamento do processo de ensino-aprendizagem: o nível de competência dos alunos, a complexidade da tarefa a realizar e o tempo disponível. Estes três fatores irão determinar o nível de autonomia com a qual o professor irá trabalhar. Se o nível de competência dos alunos for baixo, a tarefa complexa e o tempo curto, o professor irá dirigir intensamente a aprendizagem no início e posteriormente o nível de aprendizagem autônoma daquele conteúdo aumentará. Se o exemplo for o contrário, alunos de alta competência, conteúdo menos complexo e bastante tempo disponível, a aprendizagem autônoma se dará com maior intensidade no início do processo e a aprendizagem dirigida posteriormente.

Os autores destacam as duas grandes funções do ensino como a **gestão da classe** e a **gestão dos aprendizados**. Por gestão da classe entende-se a criação e manutenção de uma ordem (“*uma organização não anárquica e estruturada o bastante para que um grupo de alunos possa ficar receptivo mental e afetivamente*” (GAUTHIER, 2014 p.

61)) necessários para o aprendizado num grupo de alunos, que envolve a organização dos grupos de trabalho, a criação de regras de convivência, a correção de comportamentos inaceitáveis, dentre outros, e por gestão dos aprendizados, o ensino explícito, tema central do livro.

Explorados estes conceitos fundamentais a compreensão e identificação das concepções de ensino-aprendizagem presentes neste manual, passamos a segunda parte do mesmo onde serão exploradas as técnicas de ensino, que é chamada pelos autores de *estratégias de ensino*. Naturalmente, essas estratégias de ensino se referem e correspondem ao modelo de ensino explícito e estão divididas em três grandes momentos, conforme a própria orientação do modelo: preparação do ensino, interação com os alunos, e consolidação dos aprendizados.

Para exemplificar esses três grandes momentos estão transcritas abaixo três estratégias presentes no manual.

### **Preparação do Ensino**

#### **“4.9.2 Planejar a abertura da aula**

Para que a aula seja eficaz, o professor deve planejar como introduzir a matéria, o que chamamos aqui de abertura da aula. Trata-se de uma etapa importante porque ela lança a atividade, permite explicitar a direção que será tomada e suscitar a motivação necessária para chegar lá. Os fatores a seguir contribuem para compor bem o cenário, mas notemos que eles não necessariamente precisam ser apresentados nessa ordem:

- *Planejar* uma forma de chamar a atenção dos alunos. Para começar bem uma aula é importante captar a atenção dos alunos desde o início. Não precisa ser nada complicado, mas o professor deve prever o que ele vai fazer para consegui-lo.
- *Planejar* uma apresentação do objetivo da aula. Certos estudiosos (HOLLINGSWORTH & YBARRA, 2009) afirmam que o professor deve explicar o objetivo perseguido e até verificar se os alunos o compreenderam.
- *Planejar* uma justificativa do objetivo da aula. Justificar a relevância do objetivo garante uma maior motivação dos alunos. Como já vimos, os diversos elementos do currículo se encaixam uns nos outros. Ao se apoiar no que vem antes ou depois no programa, o professor pode justificar mais facilmente e dar sentido, perante os alunos, à tarefa a realizar, pois ele situa, assim as sucessivas tarefas com coerência. Ele também pode perguntar aos alunos por que, segundo eles, o objetivo em questão está sendo perseguido.

- *Planejar* como ativar conhecimentos anteriores. Aprender o novo objetivo exige que certos saberes e habilidades aprendidos anteriormente pelos alunos sejam mobilizados. O professor deve pensar em uma estratégia que permita ativar tais conhecimentos anteriores. Pode ser oralmente, com o modelo de perguntas-respostas, ou por escrito, com o auxílio de uma curta folha de exercícios já pronta.
- *Planejar* como apresentar aos alunos o caminho que será seguido durante a aula. Explicar aos alunos a “pauta do dia”, para que eles tenham uma ideia do que se prepara para as próximas aulas, nos dias ou semanas seguintes.
- *Planejar*, caso contrário, uma simulação relativa ao conteúdo do objetivo de aprendizado. O professor também pode decidir levantar diretamente um problema para os alunos, refletindo em seguida junto com eles sobre o mesmo. Ele busca então aguçar a curiosidade de todos, para que eles estejam dispostos a se empenhar na tarefa” (GAUTHIER, 2014 p. 138 e 139).

Esta estratégia é apresentada para auxiliar e embasar o planejamento e a preparação do ensino. É sistematizada em linhas gerais, sem oferecer ao leitor uma “receita de bolo” onde ele seguirá os passos exatamente conforme escritos e obterá sucesso profissional.

Esta técnica é baseada numa concepção de ensino onde o professor é o mediador e a figura de maior influência sobre o aprendizado dos alunos e, portanto, não diz ao leitor o que ele deve fazer, mas o que ele deve pensar para embasar o seu fazer e consequentemente como os alunos irão reagir a isso. É uma perspectiva que não oferece modelos prontos sobre como agir, mas oferece subsídios para a reflexão sobre como agir.

## **Interação com os Alunos**

### **“6.2.1 Obter a atenção dos alunos**

Pode parecer supérfluo mencionar essa estratégia de tão óbvia que ela é. No entanto, se uma aula começar sem que os alunos estejam atentos ao que o professor estiver dizendo, eles não saberão os elementos essenciais e, mais cedo ou mais tarde, precisarão de novas explicações. Para evitar essa perda de tempo valioso e potenciais erros de compreensão dos alunos, o professor sairá ganhando ao utilizar estratégias para captar a atenção da turma. Pode ser uma frase (‘Amigos, vamos começar agora a nossa aula de Português’) ou ainda a combinação de um gesto como bater palmas, e de uma frase (‘Olhem para mim; agora nós vamos...’). Não importa a técnica adotada, mas ela deve fazer parte das rotinas que o professor instaurar a fim de captar a atenção dos alunos. Como

afirmam Archer e Hughes (2011), é importante ritualizar esse processo e utilizá-lo regularmente no intuito de deixar bem claro para os alunos que uma transição está acontecendo e que eles devem largar o que estiverem fazendo para escutar o professor. Esse sistema, assim como todos os outros, deve ser ensinado e praticado quando for implantado; progressivamente, os alunos reagirão com mais rapidez aos sinais (*attention getters*) que os incitam a escutar. Pode ser que o professor tenha de acompanhar sua frase ou gesto de uma pausa silenciosa, durante a qual ele vai percorrer a sala com o olhar, para se certificar de que sua intervenção tenha provocado o efeito esperado. Uma vez a atenção obtida, ele passa para as etapas seguintes. Captar a atenção dos alunos é uma estratégia que não se limita à abertura da aula, devendo ser repetida continuamente” (GAUTHIER, 2014 p.188 e 189).

Esta estratégia oferece ao professor uma orientação que o auxiliará na gestão da classe. Ela auxilia o professor a estabelecer e seguir um ritmo em sua aula além de manter os alunos atentos ao que devem fazer e o que irá acontecer. Esta estratégia funcionará bem se o professor ao se apropriar da concepção de gestão da classe que pressupõe uma relação de confiança e respeito estabelecida ele e o aluno.

## **Consolidação dos Aprendizados**

### **“7.2.2 As revisões semanais e mensais**

Não existe receita milagrosa para facilitar os aprendizados dos alunos. Como já vimos, em ensino explícito dá-se ênfase a um planejamento minucioso e uma conduta da aula baseada na **modelagem**, na **prática guiada**, e na **prática autônoma**. Revisões semanais e mensais oferecem oportunidades adicionais para os alunos desenvolverem saberes sólidos e automatizados. Good e Grouws (1979), em um estudo experimental, sugeriram que os professores revisassem toda segunda-feira o trabalho da semana e em uma em cada quatro segundas-feiras o trabalho do mês. A experiência mostrou que essa prática era importante não somente para desenvolver habilidades e aumentar o desempenho dos alunos, mas também para transferir as habilidades e conhecimentos a outras áreas. Na verdade, quanto mais o aluno revisar e reutilizar os conhecimentos ensinados, mais se tecerão laços entre as informações armazenadas na memória e mais sólidas essas últimas se tornarão. Solucionar problemas novos fica mais fácil quando a rede de conhecimentos integrados na memória de longo prazo se consolida. Pesquisar sobre os processos de tratamento de informações confirmam, portanto, a ideia de que o professor pode facilitar o aprendizado dos alunos, oferecendo-lhes múltiplas oportunidades de estudar novamente os conteúdos e habilidades ensinados. É a razão pela qual as revisões ocupam um lugar importante. Elas permitem organizar bem os novos saberes em rede e possibilitam mobilizar os mesmos quando necessário. [...] Um teste semanal

permite que o professor diagnostique o que os alunos guardaram e lhe fornece o *feedback* necessário para que ele possa fazer reajuste caso seja preciso. Se o professor constatar que certas habilidades estão deixando vários alunos em uma saia justa, isso é um claro sinal que ele deve revisar a matéria e passar os exercícios necessários para que os alunos adquiram e consolidem suas habilidades.

As revisões semanais e mensais são formas de oferecer o *feedback* da aprendizagem tanto para o professor quanto para o aluno a longo prazo. O que se observa nas salas de aula é a transmissão de conteúdos e a verificação através de provas trimestrais ou bimestrais, ao final do processo. As revisões auxiliam a ter uma visão sobre o que os alunos realmente aprenderam e o que não aprenderam oferecendo então uma oportunidade de corrigir erros de compreensão e aprendizagem.

Esta técnica está esquematizada em linhas gerais e não dizem ao professor como devem fazer as revisões, se com trabalho de grupo ou com uma verificação oral por exemplo. Não oferece passos a ser seguidos, oferece apenas uma estratégia que pode ser utilizada para a verificação. Está mais baseada em dar suporte ao aprendizado do aluno do que à prática propriamente dita do professor.

### **3.7- Convergências e divergências**

Nos três manuais analisados encontramos estratégias, técnicas sistematizadas e estruturadas que buscam oferecer ao professor auxílio em sua prática docente para as dificuldades mais comuns e recorrentes e ainda oferecem subsídios não só para resolver as dificuldades, mas também maximizar o próprio desempenho e o dos alunos tornando-os capazes de ter os melhores resultados.

Os manuais convergem em técnicas que podemos encontrar nos três como a verificação através de perguntas. Mas divergem na forma como a técnica está estruturada e apresentada ao leitor. Em dois, percebemos a técnica pela técnica e em um a técnica tem um espaço e uma reflexão e concepção de ensino que vai orientar esse processo.

Há divergências principalmente nas concepções de ensino que orientam a escolha e sistematização dessas técnicas e estratégias. Os dois primeiros manuais oferecem concepções positivistas, behavioristas sobre o processo de ensino-aprendizagem, enquanto o terceiro oferece uma nova concepção de ensino baseada na

aprendizagem sistematizada, estruturada e desenvolvida para garantir ao aluno o acesso ao conhecimento de forma clara e objetiva.

Outra divergência encontrada reside na sistematização das técnicas e estratégias. Enquanto em um manual encontramos o passo a passo para o aluno entrar na sala de aula, por exemplo, no outro manual encontramos orientações sobre como conduzir o processo de ensino-aprendizagem onde o aluno seja ensinado a aprender refletindo sobre aquilo que está aprendendo e, sobretudo, como está aprendendo.

Dois manuais visam à aprendizagem através de uma sequência de ações que os alunos irão executar sem saber propriamente porque as estão executando. Um manual orienta o professor a explicar durante todo o processo os motivos de estar executando tal tarefa e como executa-la com autonomia. Um manual privilegia a oferta de *feedback* ao aluno durante todo o processo, dois privilegiam avaliações ao final do processo.

O manual “A hora da virada – Ensinar ou educar eis a questão?” foi desenvolvido para um contexto específico de aprendizagem, o militar, mas não necessariamente, significa que as técnicas ali descritas sejam efetivamente eficazes, visto que a quantidade de alunos que recorriam à seção pedagógica para solicitar uma segunda avaliação ou para reclamar sobre como o professor explicava a matéria, não era pequena<sup>8</sup>.

O manual “Aula nota 10 – 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência” foi desenvolvido com base na experiência de professores considerados especialistas. Esse manual de certa forma reforça a concepção de valor agregado do professor descrita no manual “Ensino Explícito e Desempenho dos Alunos”, entretanto, ao sistematizar essas técnicas descoladas de um contexto, esse manual se tornou uma forma de aprendizagem e aplicação da técnica pela técnica, sobretudo quando o mesmo promete transformar o professor que o lê e o utiliza, em um professor “campeão de audiência”, retirando assim o protagonismo, a autonomia e a capacidade de reflexão sobre a técnica do professor, uma vez que basta aplicar as técnicas ali descritas e o sucesso será instantâneo.

O manual “Ensino Explícito e Desempenho dos Alunos” é o que em análise oferece um melhor aprendizado sobre a dimensão técnica do ensino, uma vez que as estratégias oferecidas são parte de uma concepção, de um modelo de ensino que privilegia a aprendizagem partindo da igualdade de desempenho. Os professores que

---

<sup>8</sup>Afirmação feita com base no estágio remunerado no quartel ao qual tive acesso ao manual e ao curso para o qual o manual foi desenvolvido e do qual pude ser aluna.

leem este manual entram em contato com um modelo de ensino que vai contribuir para a reflexão do professor sobre como irá mobilizar seus alunos em torno de um conhecimento, e como irá orientá-los a desenvolver o raciocínio necessário para a aprendizagem.

Os três manuais estão disponíveis nas prateleiras das livrarias. Os três se propõem a auxiliar o professor em sua prática docente. Somente um auxilia de fato se levada em consideração a concepção de Didática que orienta este trabalho monográfico.

## CONCLUSÃO

A título de conclusão se faz necessária a retomada do questionamento que guiou a escrita deste trabalho e as análises bibliográficas aqui realizadas: **Quais são as concepções sobre ensino presentes em materiais didáticos destinados a trabalhar técnicas de ensino? A ênfase é puramente prescritiva ou é possível perceber indícios de articulação com as dimensões humana e político social da Didática?**

O manual “A hora da Virada – Ensinar ou educar: eis a questão” traz consigo uma concepção de ensino centrada na técnica e na condução do processo de ensino-aprendizagem através de mecanismos behavioristas. Este manual propõe que a função principal da educação é a de transformar o indivíduo, entretanto, a transformação de comportamentos através da educação não é possível quando utilizamos técnicas adestradoras de aquisição de conhecimento.

Em análise, este manual se mostra prescritivo e descolado do debate sobre as dimensões humana e político-social da Didática Fundamental uma vez que oferece técnicas que pautam a relação do professor com o aluno em concepções de liderança em sala de aula, sobretudo em razão do motivo e meio de aplicação pelo qual este manual foi elaborado. Sobre a relação político-social, percebemos uma perspectiva de neutralidade da técnica e, portanto, as questões como a influência do meio socioeconômico e da comunidade em que os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem se situam não aparecem neste manual.

No manual “Aula nota 10 – 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência”, a concepção de ensino presente é behaviorista. Embora defenda uma maximização dos aprendizados através da Didática e das técnicas oriundas da prática de professores especialistas e com ótimo desempenho profissional, ainda assim a orientação é prescritiva e remete à técnica pela técnica rechaçada nos anos 1980, uma vez que estas técnicas correspondem a um contexto e prática profissional de um professor que não necessariamente será correspondente ao contexto e prática profissional do leitor, isso sem contar os alunos e a estruturação do currículo de ensino.

Este manual se propõe não só a subsidiar o trabalho do professor oferecendo técnicas “testadas e comprovadas”, mas, também tornar o professor um “campeão de audiência”. Esta visão remete a uma concepção empresarial de ensino, onde o professor tem metas a cumprir e, portanto, uma prática baseada em técnicas seguras e com

eficácia comprovada é desejável. Não importa o conhecimento, não importa o contexto, se o professor aplica as técnicas presentes nesse manual ele certamente irá, por consequência natural, ser não só um professor melhor, mas um professor “campeão de audiência”.

A ênfase deste manual é prescritiva e embora cite a dimensão humana da Didática para embasar as técnicas, ainda assim, a abordagem é insuficiente, já que as técnicas ali descritas e organizadas estão descoladas de um contexto de ensino. A dimensão político-social também não aparece. Quando citada é apenas para descrever o contexto dos professores observados que elaboraram essas técnicas, o que não é suficiente para a realidade que não seja àquela observada. Quando analisamos as técnicas presentes percebemos que não é uma questão de adaptação e adequação a nossa realidade, em virtude do caráter prescritivo e behaviorista presente nelas.

O último material analisado, “Ensino Explícito e Desempenho dos Alunos – A gestão dos aprendizados” oferece uma concepção e um modelo de ensino próprio e, conseqüentemente, as técnicas nele presentes estão intimamente ligadas a essa concepção de ensino de forma muito coerente. Na concepção de ensino descrita, o foco da aprendizagem está no conhecimento e, sobretudo, na forma como ele é apresentado ao aluno pelo fator de maior influência na aprendizagem (segundo as pesquisas citadas no livro para embasar esta premissa), o professor. Nesta concepção os alunos são agrupados a partir do princípio de igualdade de desempenho e não por igualdade de oportunidades ou habilidades, já que o desempenho o professor pode “controlar” de forma a mediar o conhecimento com maior clareza durante o processo, tanto para o aluno quanto para si. Esta concepção preconiza o *feedback* e a verificação da apropriação e compreensão dos conhecimentos de forma a corrigir possíveis erros. Está também baseada nos estudos acerca da psicologia cognitiva, onde a memória de longo prazo e a memória de curto prazo tem papel importante para a apropriação dos conhecimentos.

Este material se articula com a dimensão humana da Didática, uma vez que a aprendizagem nesse modelo se dá a partir da relação do professor com o aluno em torno do conhecimento. As técnicas são apresentadas como um suporte para o professor pensar a melhor forma de esquematização e apresentação dos conhecimentos com base na concepção do ensino explícito e o contexto no qual o processo se situa.

A dimensão político-social não aparece problematizada neste manual, uma vez que se acredita que igualando os alunos a partir do princípio do desempenho, as

questões socioeconômicas não irão determinar a aprendizagem dos alunos e sim o trabalho do professor em esquematizar e apresentar os conhecimentos aos alunos de forma clara, explícita e objetiva. As técnicas não são prescritivas, mas embasadas num modelo de ensino centrado no conhecimento e sua apresentação aos alunos, o que permite ao professor centrar o seu trabalho na gestão dos aprendizados, o que implica na percepção de que neste manual o currículo e as concepções políticas e sociais que envolvem o trabalho do professor não são abordadas como fator determinante para o aprendizado dos alunos.

Como análise final, e baseada nas três obras que foram alvo de discussão neste trabalho, podemos concluir que as produções sobre Didática ainda preconizam a dimensão técnica como uma parte destinada às técnicas para ensinar a entrar em sala de aula ou fazer anotações, por exemplo, e que não estão diretamente ligadas a uma concepção de ensino que não seja behaviorista ou empresarial.

Percebe-se um avanço se compararmos estes manuais com as concepções sobre a Didática que foram negadas nos anos 80, entretanto ainda é necessário avançar nos debates e produções sobre a dimensão técnica. O manual “Ensino Explícito e Desempenho dos Alunos – A gestão dos Aprendizados”, que é a produção mais recente sobre o tema propõe um modelo que auxilia na modificação das concepções que ainda perduram sobre a dimensão técnica da Didática. Entretanto, ainda precisamos de mais estudos e debates sobre esse assunto, principalmente na formação inicial para que os professores, uma vez no campo de trabalho sejam capazes de refletir sobre sua prática profissional para além do que fazer para ensinar, mas como fazê-lo de forma a privilegiar a apropriação crítica dos conhecimentos pelos alunos.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Marco Antonio Reis [et. al.]. *A Hora da Virada : Ensinar ou Educar: Eis a questão*. Curso de Técnica de Ensino para praças – Rio de Janeiro, RJ : Marinha do Brasil, 2014.

FREITAS, Isabel Maria Sabino de [et. al.]. *Didática e Docência : Aprendendo a profissão*. – 3 ed., nova ortografia – Brasília : Liber Livro, 2011.

GAUTHIER, Clermont, BISSONNETTE, Steve e RICHARD, Mario. *Ensino Explícito e Desempenho dos Alunos : A gestão dos Aprendizados*. – Col. Mirielle Castonguay / Trad. Stephania Matousek. – Coleção Ciências Sociais da Educação – Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

GAUTHIER, Clermont [et. al.]. *Por uma teoria da pedagogia : pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. - 2ª ed. – Ijuí, 2006

HOKAMA, Marília Godinho. *Didática do Ensino Superior*. Faculdade Interativa – COC. In: <https://pt.scribd.com/doc/96751570/13/Da-didatica-instrumental-a-didatica-fundamental> Acesso em: 15/12/2015 às 13:17

LEAL, Francisca de Lourdes dos Santos e FONTINELES, Isabel Cristina da Silva. *Formação de professores: discutindo alguns paradigmas, prática pedagógica e saberes necessários à docência*. In: [http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1\\_12\\_2006.PDF](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_12_2006.PDF) Acesso em: 17/11/2015 às 15:29

LEMOV, Doug. *Aula Nota 10 : 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência*. Trad. Leda Beck – 3ª ed. Ed. Da Boa Prosa; Fundação Leemann – São Paulo, SP, 2011.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Do trabalho à formação de professores . Cad. Pesqui. [online]. 2012, vol.42, n.146, pp. 428-451. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000200007>.

MANFREDI, Silvia Maria. Metodologia do ensino - diferentes concepções. In: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:4IBa78k9R8QJ:https://www.fe.unicamp.br/formar/wp-content/uploads/2012/08/METODOLOGIA-DO-ENSINO-diferentes-concep%25C3%25A7%25C3%25B5e-s.doc+&cd=6&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em: 20/02/2016 às 11:33

ROLDÃO, Maria do Céu. *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. p. 57. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. 2009.

<http://epf.rioeduca.net/projetoseacoes.html>

Acesso em: 28/03/2016 às 16:43

[http://www.fundacaolemann.org.br/wp-content/uploads/2016/01/cases-de-formacao-professores\\_FINAL.pdf](http://www.fundacaolemann.org.br/wp-content/uploads/2016/01/cases-de-formacao-professores_FINAL.pdf)

Acesso em: 28/03/2016 às 20:07

Candau, 2007/1983

Roldão, 2007

Shulman, 1987

Gatti, 2010

André, 2015

Barreto, 2010

Cruz, 2014 (Livro Ensino de Didática: entre recorrentes e urgentes questões)

Tardif, 2012

Melchior, 1999