

Universidade Federal de Uberlândia
Curso de Pedagogia a Distância

Didática III

Roberto Valdés Puentes

PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTRO DA EDUCAÇÃO
Fernando Haddad

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA/CAPES
Celso José da Costa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU
REITOR
Alfredo Júlio Fernandes Neto

VICE-REITOR
Darizon Alves de Andrade

CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
DIRETORA E REPRESENTANTE UAB/UFU
Maria Teresa Menezes Freitas

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UFU
COORDENADOR UAB/UFU
Marcelo Tavares

SUPLENTE UAB/UFU
José Benedito de Almeida Júnior

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED – UFU
DIRETORA
Mara Rúbia Alves Marques

CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA
COORDENADOR GERAL
Eucidio Pimenta Arruda

COORDENADORA DE AVALIAÇÃO
Gizelda Simonini

COORDENADOR DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO
Guilherme Saramago de Oliveira

COORDENADORA DE TUTORIA
Marisa Pinheiro Mourão

EQUIPE DO CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UFU (CEaD)

ASSESSORA DA DIRETORIA

Sarah Mendonça de Araújo

EQUIPE MULTIDISCIPLINAR

Alberto Dumont Alves Oliveira

Otaviano Ferreira Guimarães

COORDENADOR DE TECNOLOGIA

Eucidio Pimenta Arruda

COORDENADORA PEDAGÓGICA

Marisa Pinheiro Mourão

EQUIPE DO CURSO DE PEDAGOGIA

SECRETÁRIA

Patrícia Cardoso Rocha

APOIO PEDAGÓGICO

Carla Souza Santos

Fabiano Goulart

Maria Helena Cicci Romero

REVISORA

Ana Lúcia Nardi Arruda

ESTAGIÁRIOS

Ana Rafaella Ferreira Ramos

Edson Silva Barbosa

Felipe Freitas da Silva

Gabriela Ribeiro Freitas

Lorraine Rodrigues de Vasconcelos

Márcia Kyo Sato

Santusa Junqueira

Silvana de Jesus Gonçalves

Thiago Henrique Pereira Freitas

Vinícius Ferreira de Oliveira

SUMÁRIO

SUMÁRIO	5
FIGURAS	7
INFORMAÇÕES	8
INTRODUÇÃO	9
<i>Objetivo Geral</i>	<i>10</i>
<i>Objetivos Específicos</i>	<i>10</i>
<i>Principais materiais</i>	<i>11</i>
<i>Tempo de dedicação nesse módulo</i>	<i>11</i>
<i>Formas de avaliação</i>	<i>11</i>
AGENDA	12
Módulo 1	15
<i>MÓDULO I – A gestão da matéria no processo de interação com os alunos I: características e exigências técnicas da aula</i>	
<i>1.1. Questões relativas ao conceito de aula</i>	<i>16</i>
<i>1.2. Questões relativas às fontes disponíveis para o estudo do tema</i>	<i>18</i>
<i>1.3. Questões relativas às características gerais e exigências técnicas da aula.</i>	<i>19</i>
Módulo 2	29
<i>MÓDULO II - A gestão da matéria no processo de interação com os alunos II: a estruturação didática da aula.</i>	
<i>2. Estruturação didática da aula do ponto de vista organizativo</i>	<i>30</i>
<i>2.1. Preparação e introdução da matéria</i>	<i>33</i>
<i>2.2. Tratamento didático do novo conteúdo na aula</i>	<i>38</i>
<i>2.3. A primeira e segunda consolidação da matéria</i>	<i>41</i>
<i>2.4. Aplicação</i>	<i>44</i>
Módulo 3	47
<i>MÓDULO III - A gestão da matéria no processo de interação com os alunos III: classificações e tipologias da aula.</i>	
<i>3.1 Tipos de aula e sua estrutura</i>	<i>48</i>
<i>3.2. Particularidades da estrutura dos diferentes tipos de aula</i>	<i>48</i>
<i>3.3. Tipos de aulas segundo Nicolai Yacoliev</i>	<i>52</i>

3.4. Tipos de aulas segundo José Carlos Libâneo	55
3.5. Tipos de aulas segundo M. A. Danilov e M. N. Skatkin	56
3.6. Diferentes formas de organização do trabalho dos estudantes na aula	59
Módulo 4	61
<i>MÓDULO IV: A gestão da classe em situação de interação com os alunos.</i>	
4.1. A aplicação das medidas disciplinares e das sanções.	62
4.2. A aplicação das regras e dos procedimentos	62
4.3. As atitudes dos professores	65
4.4. Supervisão ativa do trabalho realizado	67
REFERÊNCIAS	72

FIGURAS

<i>Figura 1– Sala de aula</i>	<i>15</i>
<i>Figura 2 – Aula: Técnicas de aula</i>	<i>19</i>
<i>Figura 3 – Aula: Trabalho durante a aula</i>	<i>23</i>
<i>Figura 4 – Aula: A estruturação didática da aula</i>	<i>29</i>
<i>Figura 5 – Aula: Introdução da matéria</i>	<i>33</i>
<i>Figura 6 – Aula: Classificações e tipologias da aula</i>	<i>47</i>
<i>Figura 7 – Aula: Interação com os alunos</i>	<i>61</i>

Prezado(a) aluno(a),

Ao longo deste guia impresso você encontrará alguns “ícones” que lhe ajudará a identificar as atividades.

Fique atento ao significado de cada um deles, isso facilitará a sua leitura e seus estudos.



Áudio



Vídeo



Leituras
Indicadas



Multimídia



Atividades
Guia Impresso



Atividades
Ambiente Virtual



Saiba Mais



Pare e Pense



Pesquisando
na rede

Você usará, também, o espaço ao lado de cada página para fazer suas anotações.

Sublinhamos alguns termos no texto do Guia cujos sentidos serão importantes para sua compreensão. Para permitir sua iniciativa e pesquisa não criamos glossário, mas se houver dificuldade interaja no Fórum de Dúvidas.

Prezado estudante,

Meu nome é Roberto Valdés Puentes. Sou doutor em Educação e professor da disciplina de Didática na Faculdade de Educação FAGED/UFU.

Iniciamos hoje o estudo do primeiro módulo da disciplina Didática III. É com enorme satisfação que voltamos a nos encontrar, depois de ter vencido as etapas anteriores relacionadas com a Didática I e II.

Na Didática I, discutimos os fundamentos gerais dessa ciência, ramo importante da Pedagogia e disciplina acadêmica universitária em grande parte responsável, junto com as metodologias do ensino (didáticas específicas), pela formação do pedagogo no que tange a sua atuação profissional no ensino em contextos escolares de aprendizagem.

Na Didática II, tratamos da organização didática da aula, entendendo por tal o ato consciente e colaborativo dos professores orientado para o planejamento, execução e avaliação do processo de ensino-aprendizagem com base na prática e para a prática. Mais especificamente, estudou-se o conceito de organização didática do processo de ensino-aprendizagem, as etapas da organização didática da aula (planejamento, execução e avaliação) e as repercussões das teorias pedagógicas na organização do trabalho pedagógico, especialmente, do trabalho didático; o planejamento didático do processo de ensino-aprendizagem, abordando o conceito de planejamento, os tipos de planejamentos existentes, a diferenciação entre planos de ensino e programas de aprendizagem, os tipos de programas de aprendizagem (programas de aprendizagem da disciplina, da unidade e da aula); bem como os componentes do programa de aprendizagem (conhecimentos da realidade, objetivos de ensino, sistema de conteúdos, atividades de aprendizagem, estratégias de aprendizagem, organização do ambiente educativo e avaliação).

A Didática I e II exigiu de todos nós esforço físico e intelectual, além de uma singular capacidade de abstração, para compreender, assimilar e sistematizar processos e fenômenos didáticos de enorme complexidade teórica até então muito distantes de nossa atividade científica, acadêmica e profissional. Mas, esse trabalho não foi inútil, pois nos capacitou para enfrentarmos, melhor preparados, a Didática III.

A Didática III será destinada, na sua totalidade, ao estudo do que seria a execução didática da aula, isto é, a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades, entendendo por tal a atividade do professor de dar aulas, ser artífice junto aos alunos, de estratégias que favoreçam uma aprendizagem significativa.

Ao longo da Didática III, abordaremos, nos módulos I, II e III, a gestão da matéria no processo de interação com os alunos. No primeiro módulo, trataremos mais especificamente das características gerais e exigências técnicas da aula, isto é, das questões relativas ao conceito de aula, as questões relativas às fontes disponíveis para o estudo do tema da condução da aula nas suas múltiplas possibilidades e as questões relativas às características gerais da aula. No módulo II, estudaremos a estrutura didática da aula, naquilo que diz respeito aos passos ou etapas didáticas da aula, isto é, preparação e introdução da matéria, tratamento didático do novo conteúdo na aula, a primeira e segunda consolidação da matéria e a aplicação. No módulo III, vocês terão a oportunidade de conhecer os diferentes tipos e tipologias de aulas elaboradas por autores brasileiros (José Carlos Libâneo) e estrangeiros (Yacoliev; Baranov, Bolotina e Slastioni; Danilov e Skatkin). Por fim, o módulo IV da disciplina será destinado à análise da gestão da classe em situação de interação com os alunos,

especificamente, no que está relacionado com a aplicação das medidas disciplinares e das sanções, com a aplicação das regras e dos procedimentos, com as atitudes dos professores, bem como com a supervisão ativa do trabalho realizado.

A Didática III tem como objetivos gerais, em primeiro lugar, aprimorar a nossa compreensão e entendimento sobre a importância da organização didática da aula, especificamente o planejamento, na permanente melhoria da qualidade política, técnica, científica, cultural e acadêmica dos processos de ensino-aprendizagem que são desenvolvidos em contextos escolares específicos; em segundo lugar, permitir a construção dos conhecimentos didáticos apropriados e o sentimento de confiança em nossas capacidades intelectuais/profissionais (saberes, habilidades, capacidades, hábitos e competências) e humanas (afetivas, éticas, estéticas etc.) para agir com perseverança na busca do conhecimento e da cidadania dos alunos; terceiro, aprender a utilizar em contextos pedagógicos as mais diferentes linguagens – lingüística, lógico-matemática, gráfica, plástica, corporal, espacial – como meio para produzir, expressar e comunicar idéias, além de diversas fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir, organizar, construir e aplicar conhecimentos didáticos.

Objetivo Geral

Com a disciplina procura-se, sob o ponto de vista geral, que você seja capaz de:

- Desenvolver a capacidade de posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações da profissão, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do processo docente-educativo no Brasil, contribuindo ativamente por intermédio de uma docência comprometida com a melhoria do sistema;
- Desenvolver o conhecimento pedagógico ajustado e o sentimento de confiança em suas capacidades profissionais e pessoais (afetivas, físicas, cognitivas, ética, estética etc.) para agir com perseverança na busca do conhecimento e da cidadania de seus alunos;
- Utilizar as diferentes linguagens (verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal) como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias e;
- Saber utilizar as diferentes fontes de informação e os recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos.

Objetivos Específicos

Sob o ponto de vista específico, motiva-nos o desejo de que você seja capaz de:

- Definir o conceito de aula como forma fundamental de organização do processo de ensino-aprendizagem.
- Identificar e descrever algumas das principais fontes disponíveis para o estudo da aula em suas múltiplas possibilidades.
- Caracterizar a aula, bem como identificar e explicar suas principais exigências técnicas.
- Identificar os principais momentos ou passos didáticos que integram a estruturação e preparação organizativa da aula para o ensino (o cumprimento aos alunos, o controle da assistência, a comprovação do estado da sala de aula, o controle do posto de trabalho dos estudantes, o controle do aluno, seu interesse, motivação e atenção, tratamento didático da matéria nova, a consolidação e aprimoramento da matéria nova, a aplicação, bem como o controle e avaliação dos resultados escolares).

- Caracterizar cada um dos passos didáticos identificados como integrantes do processo de estruturação e preparação organizativa da aula para o ensino, tais como, a preparação e introdução da matéria, o tratamento didático da matéria nova, a consolidação e o aprimoramento da matéria nova, bem como a aplicação.
- Identificar e descrever as atividades que integram a etapa de preparação e introdução da matéria, tais como, o cumprimento aos alunos; o controle da presença; a comprovação do estado da sala de aula; o controle do posto de trabalho dos estudantes; o controle do aluno, de seu interesse, motivação e atenção (preparação dos alunos); a preparação inicial do professor; a introdução do conteúdo e a orientação didática dos objetivos.
- Identificar e descrever os diferentes procedimentos que são necessários no processo de consolidação dos conhecimentos e habilidades, tais como, fixação, leitura de textos complementares e mudanças nos processos de consolidação.
- Identificar e caracterizar os tipos mais comuns de consolidação, tais como, consolidação reprodutiva, generalista e criativa.
- Identificar os passos adequados para a aplicação dos novos conteúdos consolidados.
- Identificar as principais classificações e tipologias da aula, bem como sua estrutura.
- Caracterizar as principais classificações e tipologias da aula.
- Identificar e caracterizar as diferentes formas de organização do trabalho dos estudantes na aula.
- Identificar os principais componentes que integram a gestão da classe em situação de interação com os estudantes (a aplicação das medidas disciplinares e das sanções, a aplicação das regras e dos procedimentos, as atitudes dos professores e a supervisão ativa do trabalho realizado).
- Caracterizar cada um dos componentes que integram a gestão da classe em situação de interação com os estudantes.

Principais materiais

Você realizará diversas atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem, utilizando para isso as ferramentas disponíveis, tais como hipertextos, fóruns, chats, blogs, vídeos etc. Além disso, o material impresso que agora chega às suas mãos trará os conteúdos básicos da disciplina.

Tempo de dedicação nesse módulo

Você deverá planejar cuidadosamente a distribuição do seu tempo no decorrer dos estudos. No entanto, a sugestão é que você empregue, no mínimo, 15 horas semanais para cada módulo. Essas horas serão distribuídas entre atividades e avaliações desenvolvidas no AVA, leitura do material impresso e da bibliografia de apoio.

Formas de avaliação

Participação nas atividades propostas no AVA e avaliação presencial.

AGENDA

Semana	Desenvolvimento do conteúdo	Avaliações
Semana 1	<p>Atividade 1 – Leitura do Guia Impresso: Módulo I</p> <p>Atividade 2 – Vídeo-aula – Módulo I</p>	<p>Atividade 3 – Definição de conceito</p> <p>Tarefa com envio de arquivo: Após a leitura do texto sugerido na atividade 1 e de assistir a vídeo-aula indicada na atividade 2, elabore um conceito próprio sobre a “aula”.</p> <p>Valor – 06 pontos</p> <p>Atividade 4 -Fórum - “Características gerais e exigências técnicas da aula”.</p> <p>Proposta: com as informações obtidas por intermédio da leitura do Guia Impresso e da vídeo-aula, você deverá postar no fórum suas idéias e comentários sobre as características gerais e exigências técnicas da aula.</p> <p>Valor – 04 pontos</p>
Semana 2	<p>Atividade 5 – Leitura do Guia Impresso: Módulo II.</p> <p>Atividade 6 – Vídeo-aula – Módulo 2.</p>	<p>Atividade 7 - Tarefa com envio de arquivo: Após a leitura do Guia Impresso e de assistir a vídeo-aula sugerido na atividade 6, identifique e caracterize os passos ou momentos didáticos que integram a estruturação e preparação organizativa da aula para o ensino.</p> <p>Valor – 10 pontos</p>

Semana 3

Atividade 8 – Leitura do Guia Impresso: Módulo III.

Atividade 9 - Vídeo-aula – Módulo 3.

Atividade 10 – Síntese em formato de apresentação

Título: Classificações e tipologias da aula

Após a leitura do Guia Impresso e de assistir a vídeo-aula sugerida na atividade 9, elabore no Powerpoint ou outro recurso de apresentação uma síntese que contenha a identificação bem como as principais características das classificações e tipologias da aula.

Valor – 10 pontos

Semana 4

Atividade 11 – Leitura do Guia Impresso: Módulo IV.

Atividade 12–Vídeo-aula–Módulo 4.

Atividade 13 – Tarefa com envio de arquivo: Após a leitura do Guia Impresso do Módulo IV e de assistir a vídeo-aula sugerida na atividade 12, identifique e caracterize os principais componentes que integram a gestão da classe em situação de interação com os estudantes.

Valor – 6 pontos

Atividade 14 – Fórum: A supervisão pelo professor do trabalho dos alunos.

Discutir a questão:

Por que é importante que o professor supervise o trabalho da classe durante a aula?

Lembre-se de que sua opinião deve ser fundamentada no aspectos teóricos trabalhados na disciplina.

Valor – 4 pontos

MÓDULO I – A gestão da matéria no processo de interação com os alunos I – características e exigências técnicas da aula



Figura 1 - Sala de aula

<http://commons.wikimedia.org/wiki/File:AF-kindergarten.jpg>

Ao longo da **Didática II** trabalhou-se, em primeira instância, com o lugar que tem ocupado a didática geral no contexto das diferentes teorias pedagógicas à luz de sua repercussão na organização do trabalho pedagógico na escola e em sala de aula; em segunda, com a organização didática do processo de ensino-aprendizagem (o planejamento, execução e avaliação da docência), especificamente, com o planejamento da gestão da matéria e da classe.

Nessa disciplina estudaram-se os conceitos de planejamento, de planejamento educacional e de programa de aprendizagem; identificaram-se e caracterizaram-se as diferentes etapas que integram a organização didática do processo de ensino-aprendizagem; compararam-se o plano de ensino e os programas de aprendizagem e caracterizaram-se os diversos tipos de programas de aprendizagem existentes (da disciplina, da unidade e da aula); por fim, identificaram-se, definiram-se, caracterizaram-se, classificaram-se e avaliaram-se os componentes que integram o planejamento do processo de ensino-aprendizagem (os objetivos de ensino, o sistema de conteúdo, as atividades e estratégias de aprendizagem, a organização do ambiente educativo – tempo, espaço e recursos-, bem como a avaliação, as medidas disciplinares, regras e procedimentos e representações e expectativas do professor).

O ato pedagógico de prever, antecipar e projetar de antemão o trabalho futuro que será realizado pelo próprio professor, pelo aluno e pela classe durante a aula, com vista ao cumprimento dos objetivos de aprendizagem e ao desenvolvimento integral da personalidade dos estudantes, é a função fundamental da etapa de planejamento. Como foi visto na **Didática I**, a



O que você sabe sobre a gestão da matéria no processo de interação com os alunos?



Na condução de A gestão da matéria no processo de interação com os alunos I – características gerais e exigências técnicas trataremos, especificamente, do conceito de aula com base na definição de diversos autores, das características gerais da aula e das exigências quanto à técnica de direção da aula (a clara orientação dos objetivos, a garantia material e organizativa, as condições psicológicas adequadas para o desenvolvimento da aula, o ritmo e intensidade do trabalho, da sucessão sistemática e a continuidade das operações de ensino, das operações concluintes e do aproveitamento adequado do tempo).

capacidade para planejar é considerada por muitos autores como um dos saberes didáticos básicos no processo de profissionalização docente do professor.

Da afirmação anterior desprendem-se duas ideias complementares: se bem planejar é um saber do qual depende em boa medida a qualidade do desempenho docente do professor em sala de aula, a qualidade desse desempenho não é constituída apenas pela capacidade de planejar, mas também pelos saberes associados ao contexto pedagógico da prática, à ambiência de aprendizagem, ao contexto sócio-histórico do estudante, à condução da aula em suas múltiplas possibilidades e à avaliação.

Especificamente, dos saberes associados à gestão da matéria em situação de interação com os alunos é que trata a **Didática III**. Pelo que parece, a Didática tem dimensionado demais as atividades de planejar e de avaliar do professor, em detrimento da capacidade de condução, execução e gestão da aula. Tanto é assim, que hoje não se dispõe de dados confiáveis relacionados ao ato de ensinar em qualquer um dos três níveis de ensino (o fundamental, o médio e o universitário). Fala-se muito em planejamento e em avaliação na educação básica e, muito pouco, na docência, na aula explícita que continua sendo o momento por excelência do processo de ensino-aprendizagem, porque é nele que o planejamento e a avaliação podem se concretizar por intermédio da aprendizagem dos alunos. Em outras palavras, aulas bem planejadas só têm sentido quando bem executadas. Aulas bem executadas só têm sentido quando geram aprendizagem. Avaliação só tem sentido quando se antecipa à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno, agindo como força que impulsiona o crescimento intelectual, afetivo e psicomotor do estudante. Da avaliação da aprendizagem ninguém precisa e muito menos o aluno. Do que a docência precisa mesmo é de avaliação para a aprendizagem e essa só pode ter lugar durante a própria execução e gestão da aula e não depois que ela acaba.

1.1. Questões relativas ao conceito de aula

A origem da palavra *aula* está no latim, assim como didática, *Asyllabus*, classe, catecismo e currículo. Sua aparição no léxico educacional europeu, como as outras mencionadas, ocorreu em um período de cem anos, ou seja, do início do século XVI ao início do século XVII (CASTANHO; CASTANHO, 2008). Em língua portuguesa apareceu em 1679 (ARAÚJO, 2008).

O significado de aula é *“pátio de uma casa, palácio, corte de um príncipe; o termo foi adaptado da língua grega, tendo nela o sentido de todo espaço ao ar livre, pátio de uma casa”* (ARAÚJO, 2008, p. 49). Sendo assim, entre o conceito contemporâneo de aula associado ao seu significado escolar e seu significado etimológico há um distanciamento *“que transita de uma concepção espacial – tal como presente nas culturas romana e grega – para se referir a uma forma de comunicação especificamente escolar”* (Ibidem, p. 50). Esse fenômeno denota a passagem de um ambiente de aprendizagem para um de instrução, configurando uma virada instrucional.

Na atualidade, a aula constitui o ato (ação, trabalho) intencional (consciente, dotado de objetivos, finalidades, propósitos) que

realizam, num espaço, num tempo e com recursos determinados, o professor, o aluno e a classe, tendo o conteúdo por mediação, com vistas à realização de um tipo específico de processo de ensino-aprendizagem voltado para o desenvolvimento integral da personalidade do estudante.

Isto é, a aula representa, sob o ponto de vista didático, a forma fundamental de organização do processo de ensino-aprendizagem porque nela *“se criam, se desenvolvem e se transformam as condições necessárias para que os alunos assimilem conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções e, assim, desenvolvem suas capacidades cognoscitivas”* (LIBÂNEO, 2008, p. 177).

Há uma diversidade enorme de definições para aula na literatura especializada sobre o tema. Há, por exemplo, aquelas que enxergam a aula como:

“Local de síntese de idéias e processos pedagógicos. [...] espaço disponível para lidar com as contradições de classes” (ARAÚJO, 1988, p. 30)

“forma de organização mediante a qual o professor, no transcurso de um período de tempo rigorosamente estabelecido e num lugar condicionado especialmente para este fim, dirige a atividade cognoscitiva de um grupo constante de alunos [...] para que todos [...] dominem os fundamentos [...], assim como também para a educação e o desenvolvimento das capacidades cognitivas...” (DANILOV e SKATKIN, 1978, p. 233).

“o conjunto de meios e condições pelas quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa de conteúdos” (LIBÂNEO, 2008, p. 177).

“o espaço e o tempo no qual e durante o qual os sujeitos de um processo de aprendizagem (o professor e alunos) se encontram para juntos realizarem uma série de ações...” (MASETTO, 2001, p. 85).

“a forma fundamental de organizar o ensino na escola, na qual o professor num período de tempo exatamente definido ocupa-se da instrução e educação de um grupo constante e homogêneo de alunos...” (REYES e PAIROL, 1988, p. 139).

“lugar privilegiado da vida pedagógica, [que] refere-se às dimensões do processo didático – ensinar, aprender, pesquisar e avaliar –, preparado e organizado pelo professor e seus alunos” (VEIGA, 2008, p. 267).



Em fim, a aula é um espaço de contradições sociais, de atividade cognitiva, de encontro, de desenvolvimento das capacidades intelectuais e humanas, de assimilação consciente e ativa de conteúdos, de instrução e de educação. Além disso, a aula é feita pelo professor e pelos alunos num espaço e tempo particular com vistas à aprendizagem.

1.2. Questões relativas às fontes disponíveis para o estudo do tema

Os estudos sobre a aula são relativamente abundantes, basta prestarmos atenção ao número de publicações efetuadas nos últimos anos. A aula tem sido objeto de análise em livros, capítulos de livros, artigos e comunicações em congressos, seja ela no nível fundamental (BARANOV, BOLOTINA e SLASTIONI, 1989; LAHERA, 2007; GAUTHIER et. al., 1998; REYES e PAIROL, 2001; LIBÂNEO, 2008; YAKOLIEV, 1979) médio (BURDANI, 1984) ou universitário (AQUINO, 2001; LIBÂNEO, 2003; VEIGA, 2006; ANASTASIOU, 2006), seja na perspectiva histórica (SILVA, 2008), na sua dimensão técnica e política (ARAÚJO, 2008), ética (RIOS, 2008), estética (AMORIM e CASTANHO, 2008), criativa (MARTÍNEZ, 2008), seja como expressão da prática pedagógica (MARTINS, 2008), como espaço não-convencional (XAVIER e FERNANDES, 2008), ou como projeto colaborativo de ação imediata (VEIGA, 2008).

Apesar dessa abundância de trabalhos e pesquisas sobre a aula, esse módulo será preparado com base, fundamentalmente, em duas obras diferentes de teóricos russos e brasileiros.

O Livro **Didática** (2008), escrito e publicado pelo professor e pesquisador brasileiro, José Carlos Libâneo, nos auxiliará no tratamento do seguinte aspecto da aula:

I)- das características gerais da aula

O livro **Metodologia e técnica da aula** (1979) do autor russo Nicolai Yacoliev nos ajudará no estudo dos aspectos:

I)- Aula como integrante fundamental do processo de ensino.

II)- Exigências quanto à técnica de gestão da aula:

- 1)-da clareza na orientação dos objetivos da aula;
- 2)-da adequada garantia material e organizativa da aula;
- 3)-das condições psicológicas adequadas para o desenvolvimento da aula;
- 4)-do ritmo e intensidade do trabalho adequado na aula;
- 5)-do sucesso sistemático e da continuidade das operações de ensino;
- 6)-das operações conclusivas;
- 7)-do aproveitamento adequado do tempo em aula.

1.3. Questões relativas às características gerais e exigências técnicas da aula.



Figura 2 – Aula
Técnicas de aula
http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Story_Time.jpg

1. Características gerais da aula

O ensino se constitui num processo de longa duração, composto por aulas isoladas ou células que se configuram como uma unidade e que são desenvolvidas em um prazo de tempo e de espaço determinados, voltadas para a realização de tarefas didáticas específicas de ensino, de aprendizagem e de trabalho intelectual, visando fundamentalmente propiciar a assimilação de conhecimentos, habilidades, destrezas, capacidades, valores, hábitos e competências pelos estudantes.

Segundo Yacoliev (1979), Libâneo (2008), e Danilov e Skatkin (1979), a aula representa a forma básica de organização do ensino. De acordo com esse entendimento, o termo aula não se aplica somente à aula expositiva, mas a todas as demais formas de organização do processo de ensino, tais como, a aula especializada, a aula combinada, a palestra, o seminário, a aula prática, o laboratório, a aula facultativa etc.

Na condição de célula, na aula apresentam-se intimamente relacionados todos os elementos do processo de ensino-aprendizagem: os objetivos, o sistema de conteúdo, as atividades de aprendizagem, as estratégias de aprendizagem, a organização do ambiente educativo (recursos, tempo e espaço) e a avaliação, bem como a relação professores-aluno. Na condição de unidade, uma aula está relacionada a um número relativamente alto de outras aulas, por intermédio das quais se dão os resultados do processo de ensino e de aprendizagem, os quais *“não são obtidos instantaneamente, e sim pelo trabalho contínuo do professor, estruturado no plano de ensino e nos planos de aulas”* (LIBÂNEO, 2008, p. 178).



Entendemos por forma de organização do ensino as distintas maneiras em que se manifesta a relação professor-conteúdo-aluno, isto é, a confrontação do aluno com o conteúdo de ensino sob a direção do professor.

As características principais da aula são as seguintes:

- 1)-a existência de um tempo fixo para a duração da aula de uma determinada disciplina;
- 2)-a constituição de grupos de alunos organizados por idade e nível de conhecimentos;
- 3)-a direção frontal do professor no desenvolvimento intelectual dos estudantes;
- 4)-cada aula constitui uma unidade fechada de conhecimentos, isto é, cada aula abarca um sistema de conhecimentos, logo tem início, desenvolvimento e fim;
- 5)-a aula permite realizar simultaneamente as funções instrutivas e educativas.

Para que a aula aconteça com a qualidade e exigência requeridas, cumprindo os princípios, finalidades e elementos constitutivos que a configuram é preciso, segundo Libâneo (2008, p. 179) que se observe uma lista de exigências:

- a)-ampliação do nível cultural e científico dos alunos, assegurando profundidade e solidez aos conhecimentos assimilados;
- b)-seleção e organização de atividades que possibilitem aos alunos desenvolver sua independência de pensamento, a criatividade e o gosto pelo estudo;
- c)-empenho permanente na formação de métodos e hábitos de estudo;
- d)-formação de habilidades e hábitos, atitudes e convicções que permitam a ampliação de conhecimentos para a solução de problemas em situações da vida prática;
- e)-desenvolvimento das possibilidades de aproveitamento escolar de todos os alunos, diferenciando e individualizando o ensino para atingir níveis relativamente iguais de assimilação da matéria;
- f)-valorização da sala de aula como meio educativo, para formar as qualidades positivas da personalidade dos alunos;
- g)-condução do trabalho docente na classe, tendo em vista a formação do espírito de coletividade, solidariedade e ajuda mútua, sem prejuízo da atenção às peculiaridades de cada aluno.

2. Exigências quanto à técnica de direção da aula

A aula, como forma fundamental de organização do processo de ensino-aprendizagem, é, em todos os sentidos, um processo de trabalho. Como processo de trabalho, a aula precisa de um trabalhador que seja responsável pela execução desse trabalho em correspondência com o objetivo definido. Precisa de um objeto de trabalho, isto é, um material a partir do qual o trabalhador elabora um produto em quantidade e qualidade desejadas. Por fim, precisa

também de meios de trabalho por intermédio dos quais pode-se interferir no objeto de trabalho.

O trabalhador é o professor e todas as pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem (gestores, técnicos, pedagogos, orientadores, psicopedagogos, supervisores, coordenadores etc.). O objetivo final do esforço desse coletivo é a formação integral da personalidade do estudante. O objeto do trabalho, o material a partir do qual se deve formar o estudante, é o próprio aluno com todas suas propriedades intelectuais, afetivas e psicomotoras. Por fim, os meios de trabalho que se podem definir como recursos didáticos, constituem, por exemplo, os conhecimentos e as capacidades dos professores, os livros didáticos e outras fontes de consultas, bem como a vida escolar etc.

O estudante, como objeto de trabalho, não constitui objeto passivo que apenas recebe a influência do professor e dos demais membros do coletivo pedagógico da escola. Pelo contrário, em consonância com suas possibilidades cognitivas, afetivas e com sua motivação atua conseqüentemente, fazendo uso das habilidades, conhecimentos e destrezas adquiridas anteriormente, bem como das que adquire de forma permanente e faz isso de maneira ativa, transformando-se também em produtor ou trabalhador, com a ajuda do professor, da aprendizagem e de sua própria formação.

A totalidade das operações produtivas que o professor e o estudante executam constitui o processo tecnológico. Todo processo tecnológico está exposto a certas exigências gerais e em relação à aula, especificamente, manifestam-se as seguintes:

1. A clareza na orientação dos objetivos da aula.
2. A garantia material e organizativa da aula.
3. As condições psicológicas ideais para o desenvolvimento da aula.
4. O ritmo e intensidade de trabalho adequado à aula.
5. A sistematicidade e continuidade das operações de ensino.
6. As operações conclusivas.
7. O aproveitamento ótimo do tempo na aula.

- A clareza na orientação dos objetivos da aula

A execução da aula tem como finalidade atingir um determinado propósito, uma meta, um produto. Toda aula deverá ter como resultado final um produto cognitivo, afetivo e psicomotor. Esse produto deverá satisfazer determinadas exigências do ponto de vista quantitativo e qualitativo e constitui o objetivo básico e imediato da aula e, por consequência, do trabalho do professor e do estudante.

Sendo assim, ainda que a elaboração e formulação clara dos objetivos da aula, durante a etapa de planejamento do processo de ensino, sejam muito importantes, isso não é suficiente. Importante é também e, sobretudo, especialmente para os estudantes, que esses objetivos sejam adequadamente explicitados e explicados no início da aula, numa linguagem compreensível, em termos de aprendizagem e de resultados esperados, de maneira que o aluno possa se mobilizar do ponto de vista intelectual para realizar as atividades previamente elaboradas pelo professor, colocando em prática diferentes estratégias de aprendizagem.

O professor precisa ter a certeza de que os propósitos da aula ficaram claros para todos os estudantes, antes de prosseguir-la. Depois de iniciada a aula, a orientação inicial dos objetivos deverá ser mantida até o final, de tal modo que não se perca nem o foco nem a concentração do estudante.

No prazo de tempo estipulado para a aula, os objetivos definidos no início deverão ser cumpridos em sua totalidade. Por isso, como conclusão do processo seria bom que o docente se informasse sobre a parte dos objetivos que foi atingida e qual não.

Por fim, explicitar os objetivos no início da aula significa informar para o estudante quais conhecimentos, capacidades, competências, destrezas, hábitos, valores, sentimentos, aspirações e habilidades se pretende agregar e em que quantidade e qualidade se aspira fazer isso.

- A garantia material e organizativa da aula

Atingir na aula todos os propósitos previstos com a qualidade requerida, não depende apenas da orientação adequada dos objetivos. É necessário também que se organize de maneira correta e exata o trabalho do professor e dos estudantes, e sejam garantidos, oportunamente e nas quantidades suficientes, todos os recursos humanos e materiais (tempo, espaço e recursos didáticos) necessários para sua realização.

Para o desenvolvimento exitoso da aula é imprescindível que a sala de aula esteja adequada em relação ao mobiliário, à ventilação, à iluminação e aos recursos didáticos (lousa, giz, livros, computadores, maquetes, mapas, gravuras etc.); que o professor esteja na sala antes do horário previsto para o início da aula, preparado, com a aula planejada e motivado; que todos os estudantes estejam também na sala, ocupando seus respectivos lugares, com os materiais de trabalho disponíveis e prontos e motivados para trabalhar e produzir.

A preparação do professor e a motivação dos alunos são fatores fundamentais para assegurar que toda a classe e cada estudante, em particular, trabalhem de forma intensa ao longo da aula, sem interferências e sem fadigas, com vistas ao cumprimento dos objetivos.

- As condições psicológicas ideais para o desenvolvimento da aula

A execução de uma boa aula depende em grande medida também, além das questões organizativas e dos recursos já mencionados, do predomínio de uma atmosfera psicológica adequada na sala, de tal modo que todos os alunos trabalhem de maneira prazerosa, alegre, tranqüila, motivada e enérgica em torno das atividades de aprendizagem.

Nas condições atuais da aula contemporânea o que parece faltar são essas condições psicológicas. De maneira geral, nas escolas públicas predominam salas mal condicionadas, professores e alunos chegando atrasados e ausentando-se muitas vezes ao longo do curso escolar, aulas que iniciam e terminam fora do horário, turmas superlotadas, ausência de recursos didáticos eficientes, alunos e professores desmotivados, mobiliário mais propício para escutar do que para

trabalhar etc.

A solução está, em parte, em suprimir tudo aquilo que impede ao aluno concentrar-se, que o leva a desviar sua atenção ou que o torne indiferente ante a situação geral da aula, tais como a conduta disciplinar dos colegas, a motivação do professor ou o trabalho do próprio estudante. A motivação e o preparo didático do professor são fatores positivos para a melhoria das condições psicológicas da aula, além da postura que assume em relação ao estudante, o tratamento, as medidas especiais que utiliza para motivar os alunos, a ajuda que concede aos estudantes que passam por dificuldades etc.

- O ritmo e a intensidade de trabalho adequado à aula



Figura 3 – Aula
Trabalho durante a aula
<http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/>

A questão da intensidade de trabalho é extraordinariamente importante em relação ao aumento da produtividade do trabalho. Aumentar a produtividade significa produzir mais dentro de uma unidade de tempo.

Na escola, a intensidade é um problema de disciplina de trabalho e de qualidade do ensino. Quando a intensidade é pouca, não se coloca em movimento o raciocínio dos estudantes. Pelo contrário, os estudantes trabalham com base nas suas possibilidades e lhes resta tempo para realizar atividades secundárias e paralelas à aula, tais como, as conversações, a indisciplina e movimentação dentro da sala.

Quando a intensidade é muito grande, os alunos avançam de maneira simultânea, mas trabalham com rapidez e com superficialidade, para logo se dedicarem a atividades próprias, distintas do objetivo da aula, por isso não conseguem manter a tensão e a concentração por muito tempo.

O mais comum entre os professores novos é o segundo. Eles acostumam cometer o erro de saturar seus alunos de atividades e tarefas com medo de “não ajustar-se ao tempo”. Dessa maneira, atropelam o processo de ensino, preocupados, sobretudo, com o conteúdo, sem levar em consideração se os estudantes são capazes ou não de acompanhar o ritmo estabelecido.



Você consegue imaginar como deve ser o ritmo e a intensidade de trabalho adequado para uma aula?

Mas, que intensidade é considerada como ótima para uma classe? Essa pergunta só pode ser respondida pelo próprio professor com base em sua experiência. O certo seria começar com uma intensidade contida e ir aumentando-a de forma paulatina até encontrar a intensidade adequada, logo é preciso prudência.

A prudência no tempo de duração de uma intensidade verdadeiramente adequada varia na própria classe, de classe para classe e de nível para nível, e varia também segundo o contexto, as circunstâncias e as exigências estabelecidas pelo professor e pelos próprios estudantes. De maneira que a intensidade ótima não é algo rígido, algo estabelecido para sempre num determinado nível. Cada fase de desenvolvimento e de ensino tem uma intensidade de trabalho apropriada.

A questão da intensidade de trabalho durante a execução da aula é mais complexa do que parece. Por exemplo, dentro da aula o professor pode fazer sentir determinada intensidade ou “intensidade média” que mais ou menos satisfaça a todos os estudantes da classe; mas apenas em grau “mais ou menos”. Nesse caso, os estudantes mais beneficiados, ou talvez os únicos beneficiados, serão os “médios” para os quais foi estabelecida tal intensidade. Para o restante da classe, a aula não fez muito sentido. Para os mais atrasados da sala, a “intensidade média” vai estar além de suas possibilidades. Para os mais adiantados a “intensidade média” vai se mostrar aquém de suas possibilidades.

As classes são comumente heterogêneas, isto é, estão compostas ou formadas por indivíduos que possuem seu próprio nível de intensidade. O certo é exigir de cada estudante que trabalhe segundo suas capacidades, isto é, com uma intensidade que resulte para ele como adequada ou ótima. Não obstante, durante o trabalho com toda a classe, não é possível levar em consideração as diferenças individuais nem as diferenças de grupos. Não resta alternativa a não ser manter a intensidade média, ainda quando resulte contrário à idéia de um ensino individualizado. Nos casos em que se pretenda partir das peculiaridades individuais, é preciso organizar o trabalho de forma puramente individual, isto é, trabalhando isoladamente com o aluno. Nesses casos, não será possível envolver no trabalho a toda a classe.

O certo seria colocar em prática o princípio didático, segundo o qual na classe se vinculam, da mesma maneira e com igual intensidade, formas coletivas de trabalho que incluem toda a classe com as formas individuais. Fazer isso na prática não é tão simples assim, mas é preciso que seja feito um esforço para cumprir essa exigência.

Por exemplo, um trabalho com toda a classe se desenvolve com uma intensidade média. Diante disso, é preciso considerar que tal intensidade afeta a assimilação de conhecimentos dos alunos para os quais a intensidade média é, na realidade, a máxima ou a mínima. Os primeiros não logram assimilar os conteúdos como é necessário, e os segundos não aprendem aquilo que poderiam.

Portanto, temos, na condição de professores preocupados, a responsabilidade de compensar essas desvantagens relacionadas à intensidade média. Essa compensação é atingida por intermédio

do cumprimento das tarefas individuais, uma vez que esse trabalho poderá ser executado pelo aluno com um nível de intensidade que seja adequado para ele. Nesse caso, o conteúdo do trabalho não é o mesmo para todos os alunos. Os estudantes de raciocínio débil e lento recebem tarefas mais fáceis e pequenas. A resolução das atividades deve ajudar ao aluno a compreender as questões sobre as quais não tenha adquirido clareza durante a discussão conjunta.

Os alunos médios, por sua vez, recebem tarefas mais difíceis e amplas. Eles devem consolidar o conteúdo assimilado no trabalho coletivo e aprender algo novo a respeito. Por fim, os estudantes de maior rendimento deverão realizar atividades num nível de complexidade ainda maior.

Dessa maneira, é possível compensar, em certa medida, os problemas causados pela forma coletiva de trabalho docente na aula por intermédio de um trabalho individual cuja intensidade seja realmente adequada para cada estudante em particular.

- A sistematicidade e continuidade das operações de ensino

O princípio da sistematicidade é um dos mais importantes no sistema de princípios didáticos derivados da teoria de Galperin, do enfoque histórico-cultural de Vygotsky e da teoria da atividade de A. N. Leontiev. De acordo com Núñez (2009), a aprendizagem é um processo sistematizado, sendo necessário que os conhecimentos, as habilidades e os hábitos sejam formados em determinada ordem no sistema: de forma planejada e em sequência adequada ao processo de ensino-aprendizagem. Segundo o próprio autor:

Cada elemento do conteúdo escolar se articula de forma lógica com outros e cada um se apóia nas relações diversas que se estabelecem entre eles. Esse princípio não orienta uma sequência linear, hierárquica, única dos conteúdos, nos quais há variadas possibilidades de relações e de acesso ao conhecimento (NÚÑEZ, 2009, p. 146).

Sendo assim, é importante tanto a correta distribuição dos conteúdos bem como a sucessão adequada das ações do professor e dos estudantes, durante o processo de ensino-aprendizagem. De nada vale um sistema de conhecimentos bem estruturado, de maneira lógica que não esteja apoiado por um sistema correspondente de ações. No processo de ensino, a sucessão de ações deve resultar da lógica do próprio trabalho.

A sucessão sistemática resulta da vinculação de ações em que a seguinte operação só seja possível quando a anterior for realizada de forma necessária, isto é, pressupõe a continuidade das operações de ensino.

Durante a aula, há várias linhas de ações sucessivas. Por exemplo: o tratamento do tema da aula, a revisão sistemática, a consolidação dos conhecimentos e capacidades assimilados de forma insuficiente nas aulas anteriores, o enriquecimento do vocabulário, o estabelecimento da relação com as demais disciplinas etc. A essas se soma uma enorme quantidade de linhas subordinadas ou secundárias que desenvolvem



Recordando...

Você se lembra que no módulo IV da Didática II, tratamos do uso adequado do tempo durante a aula? Na ocasião, tivemos a oportunidade de entender que a produtividade de todo trabalho depende de em que medida se consegue utilizar o tempo de trabalho disponível (tempo atribuído para o aluno trabalhar em sala).

progressivamente determinadas habilidades dos estudantes. As mais importantes dentre elas são a linha geral que é determinada pela unidade do conteúdo do programa de aprendizagem da disciplina, vista mais amplamente pelo processo de ensino, e a linha operativa dada pelo tema da aula.

Sendo assim, a aula não pode ser considerada como um fenômeno independente, mas como um elo de todo o processo de ensino-aprendizagem. A aula soluciona não apenas a sua tarefa imediata formulada no seu tema, mas também as tarefas da unidade do conteúdo e do ensino na escola, de maneira geral. É de grande importância que todas as linhas do trabalho na aula conduzam à linha geral e com isso assegurem a sucessão sistemática e a continuidade do processo.

- As operações conclusivas

De acordo com Yacoliev (1979), todo sistema de ações, sobretudo, todo aquele planejado de maneira conseqüente, deverá conduzir a um final em todas as partes, quando se pretende atingir os resultados desejados: a elaboração de um determinado produto.

Muitas vezes, temos assistido a aulas que começam e concluem sem que tenha sido previsto para seu final um produto específico, surgido como resultado do trabalho dos alunos com vista ao cumprimento dos objetivos orientados pelo professor no início da mesma. Nesses casos, a aula pode ser considerada pouco positiva, porque o professor iniciará, na próxima semana, uma nova aula sem que os alunos tenham compreendido, sintetizado, consolidado e exercitado suficientemente o conteúdo da aula anterior que é, muitas vezes, básico para o tratamento da nova matéria.

O princípio da conclusão exige do professor que não inicie nada novo antes de ter a certeza de que o conteúdo anterior foi tratado com o rigor necessário. Segundo Yacoliev (1979), o professor precisa elaborar partes específicas do conteúdo de aprendizagem e concluí-las com as correspondentes generalizações e considerações finais. Em seguida, deverá comprovar junto aos alunos o nível de assimilação dessas conclusões. Quando se fizer necessário, o professor deverá voltar a fazer explicações e considerações adicionais.

O professor não poderá ficar totalmente satisfeito com o trabalho que realiza, caso não tenha sido capaz de educar seus estudantes no princípio e concluir tudo aquilo que foi começado.

- O aproveitamento ótimo do tempo na aula

O tempo da aula precisa ser aproveitado de maneira adequada ou ótima, isto é, uma aula de 45 ou 50 minutos necessita ser preenchida, na sua totalidade, de trabalho útil por parte do estudante.

Dado que comumente os professores não planejam adequadamente suas aulas, a quantidade de tempo previsto (tempo planejado) para que os alunos realizem diferentes atividades pedagógicas dentro ou fora da sala fica comprometido. Ao mesmo tempo, o comprometimento do tempo planejado leva, em decorrência, a outro prejuízo ainda maior que é o mau aproveitamento do tempo atribuído, isto é, o

planejado leva, em decorrência, a outro prejuízo ainda maior que é o mau aproveitamento do tempo atribuído, isto é, o tempo que o professor permite que os alunos gastem efetivamente numa dada tarefa escolar durante a execução na aula.

Esse é o motivo pelo qual a aula que predomina atualmente na escola, sobretudo, no ensino médio e superior, seja a aula tradicional, é expositiva ou copiada, ou seja, só ensina ao aluno a copiar. Nesse formato de docência, o tempo atribuído é quase sempre gasto na realização de uma única e mesma tarefa: escutar o professor falar e eventualmente tomar notas.

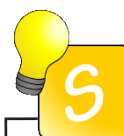
Em aulas expositivas, em que a exigência para o aluno é escutar e escrever, o tempo gasto na tarefa (quantidade de tempo efetivo que os alunos ocupam no desempenho das atividades relacionadas com os objetivos que o professor define para cada aula) é sempre mínimo e quase nulo do ponto de vista de aprendizagem. Longos períodos de permanência em sala escutando o professor a falar trazem um retorno acadêmico muito baixo para o aluno.

Está provado cientificamente que de cada 100 minutos de exposição do docente o aluno apenas consegue apropriar-se entre 15 e 20% do conteúdo apresentado. Quando a apropriação só é dada pela via da memorização (não há registro no caderno de notas), o estudante termina por esquecer quase toda a matéria no prazo de quinze dias. Ainda há mais. Alunos com idades que variam entre 5 e 12 anos, desconcentram-se facilmente depois dos primeiros 15 minutos de atividade e deixam de acompanhar o raciocínio do professor por algum tempo (10 ou 15 minutos), para voltar novamente à aula.

Nesses intervalos nos quais o computador cerebral pára ou “desliga”, o aluno começa a inquietar-se na cadeira, sente vontade de sair da sala, interrompe o professor com perguntas desvinculadas do conteúdo, inicia conversas paralelas com os colegas de turma, ou faz outra coisa. A maioria dos professores, despreparados para lidar com situações como essas, aborrecem-se com seus alunos e concluem sua aula no mesmo instante ou continuam sua exposição sem perceber que é preciso haver um intervalo ou mudar de atividade.

Por fim, a quantidade de tempo que um aluno gasta ocupado numa tarefa em que obtém sucesso (considerado como tempo de aprendizagem) é muito pequena. Uma pesquisa realizada no ensino superior (PUENTES e AQUINO, 2008) aponta que apenas em 24%, aproximadamente, do ano letivo (tempo escolar) o aluno universitário permanece ocupado ou envolvido na realização de alguma tarefa de aprendizagem em que vai ter algum tipo de sucesso, considerando, de maneira hipotética, que o tempo durante o qual o aluno fica ocupado na realização de uma tarefa é o tempo estritamente necessário para a obtenção de resultados positivos de aprendizagem.

O aproveitamento ótimo do tempo nos deve levar a dar maior importância a dois tipos de tempo especificamente: ao tempo gasto na tarefa e ao tempo de aprendizagem. O primeiro, porque diferentemente dos outros tipos de tempo, é o único que depende do aluno, de seu ritmo e de sua motivação para a tarefa e por esse mesmo motivo pode ser considerado como tempo efetivo da aula.



Clique no link abaixo e assista ao vídeo: A Educação do tempo e do espaço na escola (Convívio escolar).

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=20287

De maneira que a duração efetiva de uma aula (a aula real) é diretamente proporcional ao tempo gasto na tarefa e não ao relógio acadêmico. Quanto maior é o tempo que o aluno permanece em uma tarefa, maior é o tempo da aula e vice-versa.

O segundo, tempo da aprendizagem escolar, porque representa aquela parte do tempo gasto em uma tarefa durante o qual o estudante realmente consegue aprender alguma coisa. Ao final a aula é concebida e executada para propiciar momentos de aprendizagem no aluno.

Os professores eficientes ocupam a aula do começo ao fim com trabalho verdadeiramente útil para os estudantes. O professor verifica a matéria, os métodos e os procedimentos, não só do ponto de vista do conteúdo e da efetividade, mas também do ponto de vista do tempo que será empregado nisso. Quando precisa decidir entre dois ou mais métodos para apresentar uma determinada matéria, o professor eficiente preferirá, sob condições iguais, o método mais adequado em relação ao tempo.

De qualquer maneira, deve ficar claro para o professor, sobretudo, para os mais jovens, que todo tipo de economia de tempo é razoável. Aquela economia que influencia de forma negativa ou prejudica o tratamento do conteúdo e, por consequência, o processo de ensino-aprendizagem, não deve ser feita.

Síntese do módulo

Nesse módulo você viu:

Diferentes conceitos sobre a aula, elaborados por autores brasileiros e estrangeiros. A partir dessas definições, foi possível concluir que a aula se constitui em um ato consciente, intencional e proposital realizado em parceria entre o professor e os estudantes num espaço e num tempo escolar rigorosamente determinado no sentido da consecução dos objetivos de aprendizagem, isto é, da construção dos conhecimentos, habilidades, hábitos, valores, destrezas, capacidades e competências necessárias para o desenvolvimento integral da personalidade do aluno.

Você viu também algumas das fontes fundamentais para o estudo do tema da aula, nesse caso, os trabalhos de José Carlos Libâneo (2008), relacionados com as características da aula e de Nicolai Yacoliev (1979) associados à aula como integrante importante do processo de ensino-aprendizagem e às exigências quanto à técnica de gestão da aula (clareza na orientação dos objetivos da aula, adequada garantia material e organizativa da aula, condições psicológicas adequadas para o desenvolvimento da aula, ritmo e intensidade do trabalho adequado na aula, sucesso sistemático e da continuidade das operações de ensino, operações conclusivas e aproveitamento adequado do tempo em aula).

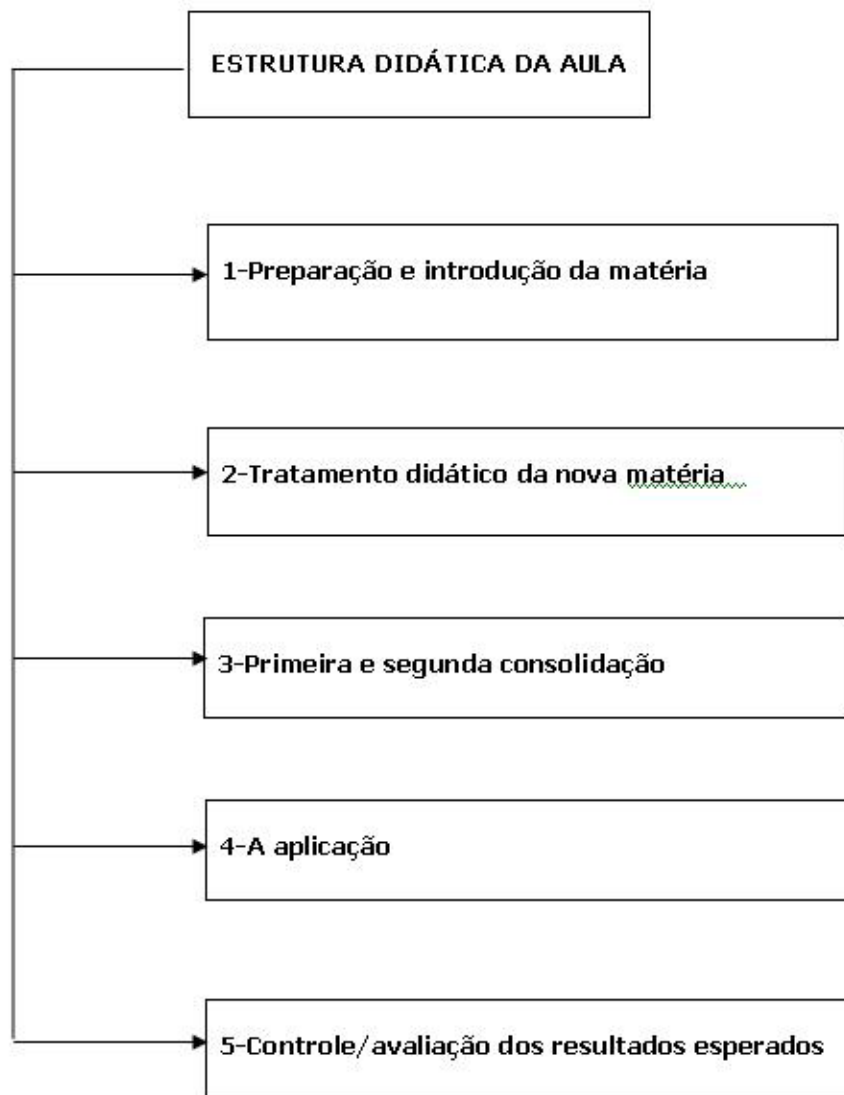
MÓDULO II - A gestão da matéria no processo de interação com os alunos II: a estruturação didática da aula.



Figura 4 – Aula: A estruturação didática da aula
<http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/>

Com o módulo II damos continuidade o tratamento do tema da aula e suas múltiplas possibilidades, no tocante à gestão da matéria (conteúdo) no sentido como é definido por Gauthier et. al. (1998). No módulo anterior, analisou-se tanto o conceito de aula, quanto as principais fontes para seu estudo, bem como as características da aula como forma fundamental de organização do processo de ensino-aprendizagem à luz dos trabalhos de José Carlos Libâneo (2008) e das exigências técnicas principais para sua gestão de acordo com a obra do autor russo Nicolai Yacoliev (1979).

Nesse módulo, que iniciamos agora, as referências fundamentais continuam sendo Libâneo (2008) e Yacoliev (1979), além dos trabalhos de autor canadense Gauthier et. al. (1998), do alemão L. Klingberg (1978) e das pesquisadoras cubanas Reyes e Pairol (2001). A obra de Yacoliev, Klingberg, Libâneo e Reyes e Pairol nos auxiliarão na compreensão da estrutura didática da aula do ponto de vista organizativo, tal e como é apresentado no esquema a seguir:



2. Estruturação didática da aula do ponto de vista organizativo

Uma boa aula requer um alto grau de cumprimento dos objetivos orientados no início da mesma por uma parte significativa dos membros da classe. Agora, a consecução dos objetivos de ensino depende, em grande medida, da estruturação e organização adequada do trabalho docente, com base na implementação de um conjunto de etapas ou passos.

De acordo com Libâneo (2008), ainda que o cumprimento rigoroso dessas etapas seja importante no desenvolvimento da aula, elas estão longe de representar para o professor uma camisa de força, pois a escolha das mesmas para a execução de uma aula, ou de um ciclo de aulas, é feita pelo próprio professor com base na experiência profissional, em gostos e preferências, bem como nos objetivos e conteúdos específicos para aquela aula, nas características da classe, nos recursos didáticos disponíveis, nas informações obtidas na avaliação diagnóstica etc. Esse é o motivo pelo qual a estruturação da aula é um processo que exige do professor muita criatividade e flexibilidade, isto é, *"perspicácia de saber o que fazer frente a situações didáticas específicas, cujo rumo nem sempre é previsível"*

(LIBÂNEO, 2008, p. 179).

Os passos didáticos são tarefas do processo de ensino-aprendizagem relativamente constantes e comuns a todas as disciplinas, matérias e conteúdos. A isso Gauthier et. al. (1998) chamam de estrutura estável da aula, quando se referem àquilo que não muda ou que muda muito pouco entre uma aula e a outra. De qualquer maneira, os passos não apresentam entre si uma seqüência necessariamente estável ou fixa, bem como em um mesmo passo ou etapa podem realizar-se outros passos ou etapas.

Segundo Libâneo (2008) as etapas ou passos didáticos da aula são:

- 1-Preparação e introdução da matéria;
- 2-tratamento didático da matéria nova;
- 3-consolidação e aprimoramento dos conhecimentos e habilidades;
- 4-aplicação;
- 5-controle e avaliação.

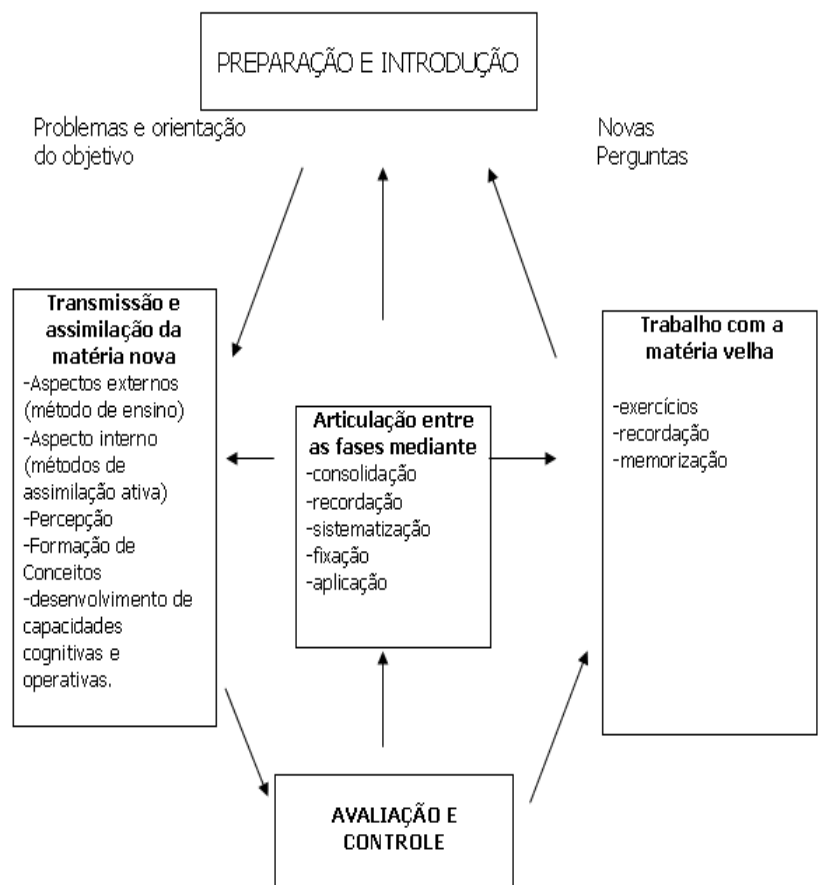
Segundo Yacoliev (1978) as etapas ou passos didáticos da aula são:

- 1-A preparação da aula do ponto de vista organizativo.
- 2-O trabalho com a nova matéria na aula.
- 3-A primeira e segunda consolidação da matéria.
- 4-O controle dos rendimentos.
- 5-A forma de elaborar as tarefas para casa e a organização do trabalho dos alunos.
- 6-Medidas contra os rendimentos insuficientes.
- 7-A disciplina na aula.

Olhando rapidamente para as etapas da estrutura da aula propostas por Libâneo e por Yacoliev é possível perceber muitos pontos comuns entre ambas, ainda quando Libâneo parece não ter conhecimento da obra do autor russo. Pelas coincidências que existem entre uma tipologia e outra, sobretudo, do ponto de vista da fundamentação filosófica sustentada no materialismo histórico-dialético, ao longo da análise de cada uma dessas etapas tentar-se-á conciliar as idéias de ambos os teóricos.

Libâneo com base nas idéias do alemão L. Klingberg (1978) propôs um esquema das fases coordenadas do processo de ensino-aprendizagem. Levando em consideração que nos pólos nos quais funciona o curso não está disponível a obra em questão do autor brasileiro (ainda que já esteja na sua 28ª reimpressão) e muito menos a obra de Klingberg (jamais editada em português e esgotada em espanhol) reproduziu-se aqui esse esquema na íntegra.

ESQUEMA DAS FASES COORDENADAS DO PROCESSO DE ENSINO



Fonte: José Carlos Libâneo (2008, p. 180) (Adaptação de esquema desenvolvido por L. Klingberg, 1978)

De acordo com o próprio Libâneo, o esquema por ele elaborado mostra tanto a dinâmica quanto a interdependência entre as diferentes fases do processo de ensino-aprendizagem. A preparação e introdução, por exemplo, representam o entrelaçamento com os conhecimentos anteriores (matéria velha), demarcando o movimento do conhecimento velho ao novo, do novo ao velho. Observam-se aqui também outras funções didáticas do processo de transmissão/assimilação, tais como, a consolidação, a recordação, a sistematização, a fixação e a aplicação.

O trânsito para o novo conteúdo, por sua vez, implica a orientação didática dos objetivos, que consiste simplesmente em ajudar os estudantes a tomarem ciência das atividades que deverão acometer, bem como dos resultados que deles se esperam. O novo conteúdo implica o mesmo conjunto de ações já mencionadas: a consolidação, a recordação, a sistematização, a fixação e a aplicação.

A aplicação, diz Libâneo, é o momento no qual:

...os alunos mostram capacidade de utilizar automaticamente conhecimentos e habilidades adquiridas, também assegura o enlace entre

matéria velha e matéria nova; já que tem por função a ligação dos conhecimentos com a prática, é momento de culminância parcial do processo de ensino (2008, p. 181).

Por fim, a avaliação tem a responsabilidade de ligar-se a todas as outras etapas com a missão de verificar e qualificar o grau em que estão sendo atingidos os objetivos.

Mas, vamos nos deter um pouco mais no conteúdo e na natureza de cada uma dessas etapas em separado.

2.1. Preparação e introdução da matéria



Figura 5 – Aula Introdução da matéria
<http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/>

A etapa corresponde com o momento inicial de preparação para o estudo do novo conteúdo. Na atualidade, o início da aula, em quase todos os níveis de ensino, tem se tornado, pelos mais diversos motivos, um momento de tensões entre alunos e professores. Salas de aulas mal ventiladas, com escassa iluminação, pequenas para o número excessivo de estudantes por turmas, corredores barulhentos, o uso indiscriminado de celulares e de outros aparelhos portáteis etc. estão retardando o começo da docência e, portanto, prejudicando a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Uma pesquisa empírica efetuada no nível universitário (PUENTES e AQUINO, 2008), entre 2005 e 2007, com o objetivo de identificar, analisar e avaliar a gestão eficaz do tempo escolar, constatou numa amostra de 72 aulas, observadas num período de oito meses, que 100% delas começam fora do horário, sacrificando 14,41% do tempo oficial previsto para cada uma (estipulado em 50 minutos); 22,90% dos alunos oficialmente matriculados não freqüentam a sala de aula; 100% das aulas sofrem, no decorrer dela, algum todo tipo de interferência ou de interrupção: sistemática entrada e saída de alunos, utilização de celular, comercialização de produtos etc.; entre 10 e 15% dos alunos abandonam a sala nos 30 primeiros minutos da



Você sabe como deve ser a preparação e introdução da matéria?

aula, e imediatamente depois que o professor efetuou a chamada, e entre 10 e 15% antes dos 10 minutos anteriores ao final da aula.

Provavelmente no ensino fundamental e médio esteja acontecendo o mesmo, ainda que não se disponha de dados de pesquisa que permitam fazer essa afirmação.

De maneira que, nas atuais circunstâncias, caracterizadas pela fragilidade da cultura escolar, pela falta de rigor e de disciplina, o êxito na execução do processo de ensino-aprendizagem depende, cada vez mais, da organização adequada do início da aula. Essa organização se refere a cada disciplina, a cada tema, a cada unidade e a cada aula, bem como a cada ambiente educativo ou espaço de realização: sala de aula comum, laboratório, oficina, cinema, rua, horta, biblioteca, teatro etc.

Segundo Yacoliev (1979), a organização da aula compreende dois momentos diferentes, mas, ao mesmo tempo, complementares:

1-O primeiro é aquele que assegura as condições exteriores normais de trabalho;

2-O segundo é a preparação psicopedagógica dos estudantes para as próximas aulas.

A maioria dos professores em exercício e os futuros professores em formação dão pouca ou nenhuma importância à preparação organizativa da aula para o ensino. Usam o mesmo formato de organização espacial que encontram quando entram na sala, caracterizado pela desordem, pelo número excessivo de cadeiras que dificulta a livre movimentação, bem como a concentração exagerada de alunos em áreas específicas da sala, especialmente próximas às portas.

Comumente a preparação dos professores limita-se ao cumprimento dos alunos, ao controle da presença e ao início imediato da aula com a solução das tarefas selecionadas para o dia. Segundo Yacoliev (1979), sob essas condições de organização por parte do professor, a docência só está garantida quando os alunos já desenvolveram o hábito de concentrar-se de maneira independente, rápida e correta no trabalho, mas essas habilidades e esses hábitos não surgem espontaneamente nem estão presentes na maioria de nossos alunos porque não foram formados. A formação só é possível por intermédio do esforço planejado e sistemático dos professores com vistas a um trabalho que deve ser feito com paciência e tenacidade em cada aula, em cada grupo de estudantes e em cada estudante individualmente.

A etapa preparação para o estudo do novo conteúdo prevê as seguintes atividades:

a)-cumprimento aos alunos;

b)-controle da presença;

c)-comprovação do estado da sala de aula;

d)-controle do posto de trabalho dos estudantes;

- e)-controle do aluno, de seu interesse, motivação e atenção (preparação dos alunos);
- f)-preparação inicial do professor;
- g)-introdução do conteúdo;
- h)-orientação didática dos objetivos.

Vamos, a partir de agora, descrever cada uma dessas atividades.

a)-*o cumprimento do professor aos estudantes* - O cumprimento é um ato de educação formal. Acontece quando o professor e os estudantes encontram-se na aula e deve expressar o respeito, a simpatia, o bom estado de ânimo e a disposição de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Esse momento não deve ser assumido como uma obrigação e muito menos deverá ser omitido. O cumprimento deve ser um momento de alegria e simpatia. Professoras e professores experientes costumam aproveitar esse momento para indagar seus alunos sobre o nível de disposição física e emocional para a aula, se realizaram a(s) tarefa(s) indicada(s) na última aula e se têm alguma informação importante que desejam socializar entre os demais colegas.

b)-*o controle da assistência* - O controle da assistência é outro momento importante no início da aula, porque o processo de assimilação dos conteúdos acontece fundamentalmente durante a aula, a preocupação dos professores com a presença dos alunos deve ser importante. Estar em aula não é sinônimo de aprendizagem, mas participar dela é a primeira condição.

Quando os alunos passam a ausentar-se, comprometem significativamente seu rendimento acadêmico. Nesses casos, o professor tem a obrigação de avisar ao aluno e à família dos riscos que correm, bem como tomar medidas depois de conhecer os motivos pelos quais o estudante passou a ausentar-se.

Segundo Yacoliev (1979), o controle da presença deve ser feito por dois motivos fundamentais: em primeiro lugar, para identificar quem faltou naquele dia e, em segundo, para esclarecer os motivos pelos quais determinados estudantes estão faltando. De acordo com o próprio autor, aqueles professores que fazem a chamada no início, no meio ou no final da aula apenas para manter a ordem disciplinar em sala ou para detectar quem falta, não se preocupam com motivos que levaram o estudante a faltar, não entenderam ainda o verdadeiro sentido do controle da presença.

Na escola brasileira, o controle da presença inicia-se no primeiro ano do ensino fundamental, pois na educação infantil não é usado. O estudante tem direito a ausentar-se por razões justificadas, até 25% da carga horária geral prevista para um ano escolar.

c)-*a comprovação do estado da sala de aula* – A sala de aula é o espaço por excelência do trabalho da classe. Por esse motivo é tão importante saber de seu estado de organização no início e durante a aula. As adequadas condições físicas da sala também têm sua influência educativa. Espaços físicos apropriados para o trabalho

criador, claros, arejados, limpos e agradáveis, afetam de maneira positiva os estudantes. O contrário também é verdadeiro. Quando a sala está suja, desarrumada, quando as paredes estão vazias e manchadas, as mesas cheias de poeira, as cadeiras desordenadas e o chão com papéis, os estudantes acostumam-se à indiferença ante a limpeza, o conforto e a beleza.

A organização do estado da sala ajuda a desenvolver no aluno, sobretudo, quando é criança, o sentido da ordem, da limpeza, da beleza e a fazer isso com alegria. E quando os próprios alunos participam do ato de organização, desenvolve-se também neles uma mentalidade socialmente útil e interessante, de plenos construtores no lugar de meros consumidores. Segundo Yacoliev (1979), assim:

As crianças não são os usufrutuários de uma instalação bonita criada por outros, mas que eles mesmos criam. Quanto mais valiosos sejam aos olhos das crianças os objetos que formam parte do equipamento da sala de aula, com mais cuidados eles a tratarão. As crianças pensam e estão ativas, e com isso se desenvolve o gosto a respeito das condições de vida e de trabalho (p. 68).

O resultado da comprovação do estado da aula é significativo em termos de formação do aluno e não requer muito tempo. Bastam alguns minutos por dia para identificar e resolver eventuais problemas.

d)-o controle dos pontos de trabalho, bem como da posição e o aspecto externo dos estudantes – Além da comprovação das condições físicas e organizativas da sala de aula, o professor deve controlar também o posto de trabalho, isto é, a cadeira e a mesa de cada estudante, sobretudo, nos anos iniciais da educação básica. Quando isso é feito com eficiência, no começo da formação do indivíduo, não será mais necessário nos anos posteriores.

O controle do posto de trabalho prevê desde a observação e correção das deficiências detectadas do ponto de vista do aspecto pessoal do estudante até o controle de sua postura de trabalho, tais como sentar-se de maneira adequada. Segundo Yacoliev “A preocupação pelo normal desenvolvimento do organismo do aluno e pelas consequências de um domínio livre e seguro do corpo, deve formar parte da obrigação diária do professor” (1979, p. 69).

Faz parte também dessa atividade de controle o interesse pelo estado da mesa de trabalho do estudante e pela presença dos materiais escolares (livros, cadernos, portfólio, canetas, borrachas etc.).

e)-a motivação dos alunos para o trabalho (preparação dos alunos) – A organização da sala de aula conclui-se com a atividade de motivação dos alunos para o trabalho intelectual. O professor jamais deverá começar sua aula sem antes estimular ou aguçar o interesse do aluno para o novo conteúdo que será tratado naquele dia ou naquele horário. Os alunos chegam à sala de aula ainda com a agitação própria de quem estava brincando no parquinho, no corredor da escola, na casa ou no transporte da casa à escola. Só aos poucos eles vão se

acalmando; por isso, para dirigir a atenção de todos, no sentido do trabalho, alguns professores experientes inicialmente colocam uma música tranquila com o volume do som muito baixo. A música age como uma terapia, diminuindo paulatinamente o nível de adrenalina dos estudantes e focando a atenção de todos num ponto específico. Finalmente, após a música, esses mesmos professores experientes dão início à orientação dos objetivos da aula, explicando para os alunos o que se espera deles.

Segundo Libâneo (2008) esse momento busca criar condições para o estudo, tais como, mobilização da atenção, organização do ambiente, motivação e ligação do novo conteúdo em relação ao anterior. A motivação inicial também inclui perguntas para *“averiguar se os conhecimentos anteriores estão efetivamente disponíveis e prontos para o conhecimento novo”* (p. 182).

f)-*a preparação inicial do professor* - dá-se através do planejamento sistemático de uma aula ou do conjunto delas. Na didática II estudamos a importância do planejamento. Segundo Reyes e Pairo (2001), o planejamento permite realizar uma melhor distribuição do tempo e dos conteúdos ao longo do ano escolar, levar em consideração os distintos tipos de aulas para o desenvolvimento do conteúdo, uma visão dos conhecimentos que os alunos deverão adquirir no curso durante o desenvolvimento da disciplina, quais habilidades ajudam a desenvolver, quais conhecimentos são necessários sistematizar, quais atitudes devem formar etc.

g)-*introdução do conteúdo (assunto)* – É o momento em que são associados os conteúdos velhos com o novo. Ainda que não constitua a apresentação do conteúdo na sua plenitude, representa a ligação entre noções que os alunos já têm em relação com o conteúdo novo, bem como o estabelecimento de vínculos entre a prática cotidiana e a matéria. As explicações de Libâneo a respeito são importantes. Segundo ele, o melhor procedimento para a introdução da matéria é apresentá-la sob a forma de problema cognitivo a ser resolvido. O professor, usando perguntas, trocando experiências, levantando prováveis soluções, formulando hipóteses, estabelecendo relações entre os objetos e fenômenos vinculados ao conteúdo, vai motivando o estudante a buscar respostas por meio do trabalho intelectual em sala de aula, de maneira individual e/ou coletiva. Para o autor, esse é o momento adequado para orientar os objetivos da aula. O tempo de duração da introdução da matéria vai depender tanto do nível de complexidade do próprio assunto novo, quanto de sua proximidade com os conteúdos anteriores, bem como do nível de assimilação do estudante para o conteúdo novo.

h)-*orientação didática dos objetivos* – No módulo anterior, ao estudar as exigências técnicas na direção da aula, você estudou a importância da clareza na orientação dos objetivos da aula. Na oportunidade, falou-se sobre a necessidade dos objetivos serem adequadamente explicitados e explicados no início da aula, numa linguagem compreensível, em termos de aprendizagem e de resultados esperados, de maneira que o aluno possa se mobilizar do ponto de vista intelectual para realizar as atividades previamente elaboradas pelo professor, colocando em prática deferentes estratégias de aprendizagem. A orientação dos objetivos aponta na direção da busca de soluções concretas para as perguntas formuladas durante a

introdução do conteúdo novo. Segundo Libâneo (2008):

Os objetivos dão o tom educativo da instrução, pois que excedem o simples domínio de conhecimentos, determinando a orientação para o desenvolvimento da personalidade do aluno na sua relação ativa com a realidade (p. 182).

Quando o professor não tem clareza dos objetivos da própria aula, pois trabalha apenas com base na importância do conteúdo, ou quando tem clareza dos objetivos, mas não os orienta adequadamente, os alunos podem até se envolver na realização das atividades planejadas, mas não vão conseguir a motivação intrínseca idônea, nem saber para onde leva a aula em termos de resultados esperados.

Segundo Gauthier et. al. (1998), os professores que explicam de maneira adequada e completa as atividades a serem realizadas pelos estudantes e, além disso, oferecem vários exemplos práticos antes do início do trabalho, aumentam as possibilidades de melhores resultados em termos de aprendizagem. Esse tipo de professor explica os objetivos que os estudantes devem atingir ao final da aula em “termos simples e corriqueiros (GAUTHIER ET. AL., 1998, p. 214).

2.2. Tratamento didático do novo conteúdo na aula

A preparação do novo conteúdo exige do professor prestar atenção ao tempo disponível para o tratamento dessa matéria. Disso depende também do tipo de aula que seleciona e dos métodos de ensino que pretende aplicar. Por sua vez, o tempo disponível depende de que grau de dificuldade tem a matéria de ensino e que atividades ou tarefas cognitivas o professor pretende que os estudantes resolvam durante a aula.

Quando o conteúdo é de fácil compreensão ou quando é tratado em um nível de assimilação cognitivo baixo (por exemplo, familiarização ou reprodução), não é necessário empregar muito tempo da aula no seu desenvolvimento. A maior parte da aula pode ser empregada em outro tipo de trabalho, por exemplo, para consolidar ou controlar os conhecimentos. Pelo contrário, quando o conteúdo é difícil, amplo e o professor pretende tratá-lo num nível de complexidade maior, a aula deve ser destinada exclusivamente para o tratamento do assunto.

O tratamento do novo conteúdo pode ser feito com base em diferentes atividades, estratégias, métodos e procedimentos didáticos. Cabe ao professor fazer essa programação. O conteúdo pode ser assimilado mediante o trabalho conjunto do professor e os estudantes (método de elaboração conjunta). Por fim, é possível que o novo conteúdo seja elaborado no contexto do trabalho independente dos alunos. Segundo Yacoliev (1978), o “último procedimento mencionado (trabalho independente) não deve ser omitido, e o primeiro, não deve ser utilizado em demasia” (p. 76).

Os novos conhecimentos devem ser assimilados pelos alunos no transcurso da aula, enquanto o trabalho individual em casa deve ser usado apenas como apoio ao trabalho na aula. De acordo com o

próprio Yacoliev (1978), no processo de trabalho com a nova matéria devem-se resolver um conjunto de tarefas pedagógicas, tais como:

- 1)- Os alunos devem perceber a idéia fundamental das questões estudadas (as regras, princípios, leis etc.).
- 2)- Os estudantes devem assimilar os métodos para investigar os fatos ou fenômenos e executar os passos do raciocínio que conduzem a uma determinada generalização.
- 3)- Os estudantes devem dominar os métodos para reproduzir o conteúdo aprendido, isto é, devem saber com que e como começarão, com que e como devem argumentar e que conclusões devem extrair.

O envolvimento com a nova matéria deve ser organizado de tal modo que, ao final da aula, o estudante possa estar em condições de explicá-la para o resto da classe.

Muito próximo de Yacoliev, no que se refere às tarefas pedagógicas para o tratamento do novo conteúdo, está Libâneo (2008, p. 186) com a síntese dos três momentos do processo de transmissão/assimilação:

- 1)-uma aproximação inicial do objeto de estudo para ir formando as primeiras noções, através da atividade de percepção, sensorial. Isso se faz, na aula, através da observação direta, conversação didática, explorando a percepção que os alunos têm do tema estudado; deve-se ir gradativamente sistematizando as noções.
- 2)-elaboração mental dos dados iniciais, tendo em vista a compreensão mais aprofundada por meio da abstração e generalização, até consolidar conceitos sobre os objetos de estudo.
- 3)-sistematização das idéias e conceitos de modo que seja possível operar mentalmente com eles em tarefas teóricas e práticas, em função da matéria seguinte e em função da solução de problemas novos da matéria e da vida prática.

Alguns termos utilizados por Libâneo precisam ser explicados. Por exemplo, transmissão/assimilação significa o momento de percepção dos objetos e fenômenos ligados ao tema de estudo, a formação de conceitos, o desenvolvimento das capacidades cognitivas de observação, imaginação e de raciocínio dos estudantes. No primeiro, da transmissão, predominam as formas de estruturação e organização lógica e didática dos conteúdos. No segundo, da assimilação, interessam os processos da cognição mediante a assimilação ativa e interiorização de conhecimentos, saberes, habilidades, hábitos, capacidades, destrezas, competências e valores. Sendo assim, o processo de transmissão/assimilação resulta, segundo o próprio Libâneo *“como um caminho que vai do não-saber para o saber, admitindo-se que o ensino consiste no domínio do saber sistematizado e não de qualquer saber”* (p. 184).

O termo percepção apontado no primeiro momento de transmissão/assimilação significa uma qualidade da nossa mente que permite o conhecimento ou a tomada de contato com os objetos ou fenômenos da realidade por intermédio dos sentidos (olfato, visão, paladar, tato, audição). Esse contato pode acontecer de maneira direta ou indiretamente, nesse último caso, mediado por tecnologias. A percepção permite uma aproximação inicial aos objetos ou fenômenos da realidade objeto de estudo. Essa aproximação se dá na forma de familiarização ou de conhecimento descritivo e externo da realidade, pela via da aquisição de dados concretos.

De acordo com Libâneo:

A percepção, que é um processo de trazer coisas, fenômenos e relações para a nossa consciência, é a primeira familiarização do aluno com a matéria, formando na sua mente noções concretas e mais claras e ligando os conhecimentos já disponíveis com os que estão sendo assimilados (2008, p. 184).



Você viu até aqui a importância de alguns termos utilizados por Libâneo. Certo? Com isso, antes que continue sua leitura, peço que faça uma pesquisa na internet e procure o significado do termo: PERCEPÇÃO.

Um problema real que enfrenta atualmente o sistema de ensino brasileiro refere-se ao fato de que os professores não trabalham adequadamente com seus alunos os aspectos relacionados com a percepção. O predomínio da aula expositiva, descolada da realidade, obriga ao estudante a memorizar mecanicamente a matéria, porque os alunos não têm a possibilidade de estabelecer contato direto ou indireto com a realidade objeto de estudo. Estuda-se o conceito de rio, mas não se dá ao estudante a oportunidade de observar rios, de estabelecer relações entre um rio e outros, confrontar conhecimentos prévios etc. Enfim, a relação entre o conhecimento sensorial e o conhecimento racional, tão cara ao processo de transmissão/assimilação, fica comprometida.

A elaboração mental dos dados iniciais, que acontece no segundo momento de acordo com Libâneo, diz respeito ao processo de elaboração de representações com base nas percepções. As percepções se interrompem na ausência do objeto da realidade, mas nos restam as representações. As representações consistem nas marcas das percepções que se conservam devido à plasticidade do cérebro humano. Ainda que sejam formas primeiras ou elementares de conhecimento, pois não revelam a essência dos objetos e fenômenos, as representações são de grande importância no processo de elaboração mental.

Às representações segue a atividade do pensamento abstrato ou pensamento racional. São produtos principais desse momento, entre outros, os conceitos, os juízos, as leis, as regularidades, que constituem as formas superiores do conhecimento, entendendo por tal “*um reflexo da natureza no pensamento do homem*” (LENIN, 1979, p. 188). No conhecimento encontramos os processos de conhecimento, isto é, análise, síntese, abstração, generalização. Esses processos também estão presentes tanto no nível sensorial quanto no racional, a diferença está no fato de que no nível sensorial se integram na análise, a síntese, a abstração e a generalização elementos sensoriais, enquanto no nível racional se integram elementos essenciais.

O conhecimento se inicia no plano sensorial e se eleva ao plano

racional, o que reforça a necessidade de proporcionar aos estudantes um número grande de boas representações do objeto ou fenômeno de estudo. Sobre a base das representações realiza-se a formação de conceitos. Essa é a maneira mais adequada de realizar o processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais da educação básica. Já nos níveis superiores, médio e superior, é possível começar com uma apresentação teórica para mais tarde levar os estudantes à percepção do objeto, isto é, sua manifestação na realidade.

Por fim, além do trabalho de prever condições e modos de assimilação e compreensão da nova matéria pelos estudantes, durante essa segunda etapa; o professor deve também incluir exercícios e atividades práticas para solidificar a compreensão.

Durante o tratamento didático do novo conteúdo, é importante que o professor coloque em prática aquilo que Gauthier (1998) chama de seqüenciamento e redundância, isto é, que a matéria seja organizada de maneira lógica e ao mesmo tempo de forma repetitiva. Repetitiva não significa falar a mesma coisa sobre um mesmo assunto, mas voltar ao mesmo assunto para falar dele aspectos diferentes.

2.3. A primeira e segunda consolidação da matéria

José Carlos Libâneo chama esse momento de “consolidação e aprimoramento dos conhecimentos e habilidades”. A função dessa terceira etapa, segundo desse autor, é a de organizar, aprimorar e fixar na mente dos estudantes os conhecimentos, habilidades e hábitos adquiridos na etapa de transmissão/assimilação de tal forma que possam servir para orientá-los nas situações concretas de estudo e de vida. Para Yacoliev, a primeira e segunda consolidação do conteúdo têm como função “fazer dos conhecimentos e capacidades algo mais preciso, duradouro e aplicável, isto é, que os estudantes não só sejam capazes de aplicar seus conhecimentos e capacidades na aula, mas também na vida diária” (1978, p. 145).

O processo de consolidação dos conhecimentos, habilidades, destrezas, capacidades, competências e hábitos prevêem a realização de exercícios encaminhados à fixação, recapitulação dos conteúdos, às tarefas para casa e ao estudo dirigido. Mas esses exercícios não podem se limitar, como comumente acontece na escola, ao trabalho de mera e simples repetição mecânica, por parte dos alunos, dos conteúdos assimilados, pelo que precisam incluir oportunidades para que os estudantes estabeleçam relações “entre o estudado e situações novas, comparar os conhecimentos obtidos com os fatos da vida real, apresentar problemas ou questões diferentemente de como foram tratadas no livro didático, pôr em prática habilidades e hábitos decorrentes do estudo da matéria” (LIBÂNEO, 2008, P. 188).

A consolidação pode ser no nível da familiarização, reprodução, aplicação e criação. Mas os professores trabalham a consolidação quase que exclusivamente no nível da familiarização e da reprodução, sobretudo, o primeiro. Por esse motivo, os alunos não chegam a mobilizar a atividade intelectual, o raciocínio e o pensamento independente. A familiarização e a reprodução têm um caráter de exercitação, na medida em que permitem compreender e reproduzir o conteúdo aplicando-os a uma situação similar ou conhecida. A aplicação estimula a capacidade de aplicar o conhecimento, as

habilidades e os hábitos a situações novas, assim como a criação, levam o aluno ao aprimoramento do pensamento independente e criativo.

A função da escola e dos professores não deve se limitar apenas à transmissão dos conhecimentos. Os professores devem ensinar os métodos que permitem aos estudantes adquirir esses conhecimentos, pesquisar os fenômenos e aplicar os conhecimentos na vida, com vista a transformá-la e transformar-se a si mesmo.

Yacoliev propõe, em sua obra, um conjunto de procedimentos que se bem aplicados pode ajudar ao aluno a consolidar seus conhecimentos e habilidades. São:

1-fixação – tem a intenção de retomar a idéias principais do conteúdo elaborado e ressaltar o essencial do mesmo. Nas séries iniciais, é muito utilizada a conversão sobre todas as questões referentes ao tema ou assuntos, mas raras vezes se debate os pontos principais mais complexos.

2-A leitura dos textos correspondentes no livro – Possibilita aos alunos estabelecer imediatamente uma relação entre o que tem sido tratado e feito na aula e o que está escrito no livro didático. O professor não deverá se limitar, em suas explicações, ao conteúdo do livro didático, mas deverá completá-las ou substituir fatos e exemplos empregados pelo autor, por outros mais apropriados sob as condições específicas dadas.

3-Mudanças nos procedimentos de consolidação – É importante que o professor substitua, com certa freqüência, os procedimentos de consolidação utilizados na aula e jamais se dê por satisfeito em relação à reprodução literal ou mecânica de sua explicação. As mudanças repentinas podem ajudar a aumentar o interesse do estudante em relação à disciplina e à consolidação do conteúdo. Segundo o próprio Yacoliev (1978):

Quando uma atividade docente não permite ao estudante nada novo e interessante, quando chega a afirmar que “vêem outra vez o mesmo” e pode ocupar-se de seus próprios assuntos particulares, relaxa-se a disciplina e a atenção (p. 147).

Por fim, a atividade de fixação do conteúdo realizada pelo professor, sua reprodução por parte dos estudantes por intermédio do diálogo, do debate e do trabalho com o livro didático, serve para resolver duas tarefas importantes: primeiro, lograr nos alunos maior qualidade no processo de memorização do conteúdo; segundo, conseguir que eles aprendam a usar os conhecimentos adquiridos para iniciar algo novo.

Mas não se trata apenas de utilizar a consolidação para a simples memorização dos conteúdos por parte dos alunos. Elementos do pensamento ativo estão presentes durante o processo de fixação. Quando o professor consolida o conteúdo por intermédio de gravuras, fotos, ilustrações, maquetes, mapas ou objetos reais são necessários a comprovação, o confronto, a comparação, a caracterização, a explicação, a análise, a síntese. Por tanto, é imprescindível um trabalho que vá além de uma simples memorização para chegar ao

razoamento.

Não obstante essa consolidação dos conteúdos, durante a explicação do professor ou feita imediatamente depois, não é suficiente. Nesse caso, os conhecimentos e habilidades forçosamente se mantêm quase no mesmo nível alcançado durante a explicação. Por tal motivo, é necessário que se ampliem e aprofundem os conhecimentos por meio de um sistema de trabalho didático posterior, isto é, a **tarefa para casa**.

O sentido fundamental da tarefa para casa é lograr ao estudante a memorização dos conteúdos pela via da resolução individual de exercícios específicos que tenham a qualidade de produzir associações de acontecimentos, juízos que se relacionam com o tema de estudo, observações, reflexões, conclusões etc. Segundo Libâneo (2008), a tarefa para casa consiste em atividades de aprendizagem realizadas fora do período escolar, que servem para indicar, ao professor, as dificuldades dos alunos e as deficiências da estruturação didática do seu trabalho. As tarefas para casa se complementam com a aula, pelo que os exercícios sugeridos para realizar fora da escola não devem tratar de conteúdos ainda no trabalhados em aula. De acordo com Libâneo:

A tarefa de casa é um importante complemento didático para a consolidação, estreitamente ligada ao desenvolvimento das aulas (...) deve ser rigorosamente planejada pelos próprios professores, explicada aos alunos, e os seus resultados devem ser trabalhados nas aulas seguintes. Nada mais frustrante para os alunos do que empenhar-se nas tarefas e depois receber um mero “visto” do professor (2008, p. 193).

Por outras duas vias se consolidam também os conteúdos tratados. Em primeiro lugar, durante o tratamento do novo conteúdo, na medida em que o professor se apóia no já conhecido pelo aluno. Sobre essa primeira via Yacoliev aponta:

Quando o professor se apóia no já conhecido, quando faz chegar isto à memória dos alunos, consolida também seus conhecimentos. Não só os consolida, mas os desenvolve para a nova matéria. Assim, utilizam-se os conhecimentos existentes para a aquisição de outros novos. O novo é, portanto, o velho; mas enriquecido, aprofundado e melhor elaborado (1978, p. 150).

Em segundo lugar, durante o trabalho extra-escolar, doméstico e socialmente útil, sobretudo, naqueles casos em que existe uma vinculação orgânica entre a atividade cognoscitiva livre ou espontânea dos estudantes e o conteúdo de seu trabalho escolar.

O grande problema nessa segunda via é que o vínculo entre a atividade cognoscitiva espontânea do aluno e o trabalho escolar é menos freqüente do que deveria e poderia ser na realidade. Nesse caso, ambos os processos costumam transcorrer de maneira paralela,



Você saberia dizer qual o sentido da tarefa de casa?

pelo que não se produz uma influência recíproca. Sendo assim, o trabalho extra-escolar dos alunos não contribui para a consolidação dos conhecimentos e capacidades adquiridas durante a aula.

Levando em consideração os aspectos associados ao caráter da assimilação do conteúdo pelos alunos, podemos afirmar que a consolidação pode ser de três tipos:

- 1)-consolidação reprodutiva;
- 2)-consolidação generalista;
- 3)-consolidação criativa .

A primeira, a **consolidação reprodutiva**, é aquela que supõe apenas a reprodução dos conhecimentos pelos alunos. Nesse modelo de consolidação, a repetição de algoritmos ou seqüências de ações similares às utilizadas na exercitação são importantes. A própria exercitação, como apontado anteriormente, seja em sala de aula ou como tarefa para casa, constitui uma das formas mais comuns de consolidação reprodutiva. Apenas recomendamos que, durante o processo de exercitação, se preste especial atenção à seleção e seqüência dos exercícios, de modo que sejam resolvidos dos mais simples aos mais complexos.

A segunda, a **consolidação generalista**, tem como objetivo a generalização e sistematização dos conhecimentos de um tema, parte ou unidade do programa de aprendizagem da disciplina. Esse tipo de consolidação, tão ausente na maioria das escolas brasileiras, caracteriza-se pelo estabelecimento de relações entre os conhecimentos de uma disciplina e entre os conhecimentos dessa disciplina com os de outras disciplinas, pela via da classificação dos fatos e fenômenos sob diferentes pontos de vista e pela vinculação dos conhecimentos com a própria prática social.

A consolidação generalista estimula a formação nos estudantes da representação consciente dos conhecimentos e, por isso mesmo, a aprendizagem produtiva.

A terceira, a **consolidação criativa**, está relacionada ao emprego de procedimentos que favorecem a atividade cognoscitiva dos estudantes e sua iniciativa no processo de fixação dos conhecimentos.

2.4. Aplicação

Um problema sério que apresenta a educação escolar brasileira, muito forte no ensino superior, mas também presente na educação básica tem a ver o com predomínio de um modelo de docência (planejamento, execução e avaliação da aula) retilínea, horizontal, longitudinal ou linear. O que isso significa? Significa que o sistema de conteúdos é apenas trabalhado nos níveis de assimilação cognitiva mais simples: a familiarização e, quando muito, a reprodução. Nesses casos, o professor trabalha um tema uma vez, durante uma única aula, de maneira muito superficial e pobre em atividade intelectual por parte do aluno, para, na próxima aula, trocar de conteúdo sem voltar mais ao assunto anterior. Não são comuns as aulas de consolidação dos conhecimentos. Assim, professores e estudantes permanecem o

ano escolar praticamente “pulando” de conteúdo em conteúdo sem que haja oportunidade para a aprendizagem verdadeira. A sensação que fica é que os estudantes destinam muitos anos à escola, mas nelas aprendem muito pouco porque os conhecimentos adquiridos nos níveis de familiarização e reprodução, pouco consolidados, são fáceis de serem esquecidos.

A solução poderia estar num modelo de docência que, sem negligenciar seu caráter retilíneo, incorpore também uma concepção vertical, transversal e em profundidade. Isto é, uma aula que avance, retroceda e desça; que não fique apenas na superfície só indo para frente; que consiga ser sequencial e redundante no sentido dado por Gaurthier (voltar ao mesmo assunto num nível de complexidade superior); que leve em consideração, além da familiarização e a reprodução, os restantes níveis de assimilação cognitiva, tais como, aplicação e criação; que no lugar de transmitir ao aluno um mundo feito e compreender o conhecimento como o conhecimento de algo, apresente “um mundo em processo de construção e representação...” (GONGÁLEZ REY, 2008).

Daí a importância de se trabalhar a aplicação, considerada como “culminância relativa do processo de ensino” (LIBÂNEO, 2008, p. 189).

A aplicação consiste na capacidade de usar conhecimentos, capacidades, habilidades e competências adquiridas em situações novas sejam elas teóricas ou prática. Segundo o próprio Libâneo (2008), o objetivo da aplicação é estabelecer vínculos do conhecimento com a vida, de modo a suscitar a independência de pensamento e atitudes críticas e criativas expressando a compreensão da prática social. De acordo com Davidov e Skatkin (1978), o real domínio de conhecimentos se produz quando os estudantes podem utilizá-lo livremente ao executar tarefas teóricas ou práticas.

A atividade de aplicação supõe o atendimento de determinadas exigências didáticas, a saber:

1-formulação clara dos objetivos e adequada seleção de conteúdos que propiciem conhecimentos científicos, noções claras sobre o assunto em estudo, sistematização de conceitos básicos que formam a estrutura dos conhecimentos necessários à compreensão de cada tema;

2-ligação dos conteúdos aos fatos e acontecimentos da vida social e aos conhecimentos e experiências da vida cotidiana dos alunos, de modo que a realidade social concreta suscite problemas e perguntas a serem pesquisados no processo de transmissão/assimilação da matéria e em relação aos quais se dá a aplicação de conhecimentos (LIBÂNEO, 2008, P. 189-190).

Sobre a importância da atividade de aplicação na ligação dos conteúdos aos fatos e à vida social Davidov e Skatkin (1978) têm advertido que o professor deve estar preparado para criar situações

de ensino e aprendizagem que levem o estudante à seguinte seqüência de cinco passos:

- 1)-adentrar-se de maneira independente na tarefa;
- 2)-determinar os elementos indispensáveis de caráter experimental e de cálculo;
- 3)-traçar a idéias e o método de resolução da tarefa;
- 4)-resolver a tarefa;
- 5)-comprovar os dados obtidos.

Como os estudantes nem sempre estão seguros em relação ao domínio que possuem sobre determinados conhecimentos e habilidades indispensáveis para resolver a situação de ensino apresentada pelo professor, é importante que esteja preparado para a pesquisa e para a realização de atividades ou operações independentes.

Os demais passos didáticos da aula, isto é, o controle e avaliação (controle dos rendimentos), as medidas contra os rendimentos insuficientes, bem como a disciplina na aula, serão tratados na **Didática IV**.

Síntese do módulo

Nesse módulo você viu:

As principais etapas didáticas que integram a estruturação e preparação organizativa do processo de ensino-aprendizagem, a saber: 1- o cumprimento aos alunos; 2- o controle da assistência; 3- a comprovação do estado da sala de aula; 4- a controle do posto de trabalho dos estudantes; 5- o controle do aluno, seu interesse, motivação e atenção; 6-o tratamento didático do novo conteúdo; 7- a consolidação e aprimoramento da matéria nova 8- a aplicação; 9- o controle e avaliação dos resultados escolares.

Além de sua identificação, cada um desses passos didáticos foi caracterizado com base na leitura da obra de Libâneo (2008), Reyes e Pairol (2001) e Yacoliev (1978), principalmente.

Ao longo do módulo, tentamos ressaltar a importância da execução da aula e evidenciamos o enorme paradoxo que existe entre o discurso científico e a prática escolar. Enquanto os teóricos reforçam o valor do planejamento e da avaliação da docência, em boa medida negligenciando a aula ou a docência explícita; na prática, os professores planejam muito pouco, avaliam muito mal e centram sua atividade docente na execução dos conteúdos em interação com os alunos, num formato de aula totalmente imprevisível, porque não foi planejada, não tendo a clareza necessária em relação aos resultados concretos que essa aula, em específico, teve no desenvolvimento dos alunos porque não avalia ou porque avalia mal.

Planejar é importante, avaliar também. Mais importante ainda é a aula em si, porque só ela é capaz de gerar aprendizagem.

MÓDULO III - A gestão da matéria no processo de interação com os alunos III: classificações e tipologias da aula.



Figura 6 – Aula Classificações e tipologias da aula
<http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/>

Com o módulo III encerramos o tema da gestão da matéria no processo de interação com os alunos, no que diz respeito à aula em suas múltiplas possibilidades. No módulo anterior, analisamos a estruturação da aula do ponto de vista organizativo, sobretudo, pela identificação e caracterização de cada um dos passos didáticos que a integram (preparação e introdução da matéria, o tratamento didático no novo conteúdo na aula, a primeira e segunda consolidação da matéria, a aplicação e o controle/avaliação dos resultados esperados). Evidenciamos ainda que a qualidade da aula depende, em parte, do alto grau de cumprimento dos objetivos orientados no início da mesma e o cumprimento da adequada estruturação do trabalho docente, com base na implementação e execução de um conjunto de etapas ou passos didáticos.

Ao destinar um espaço significativo ao estudo dos passos didáticos que integram a estruturação da aula, gostaríamos de apresentar aqui aspectos sobre os tipos de aulas, estudando diferentes classificações e tipologias elaboradas por autores brasileiros e estrangeiros (Libâneo, 2008; Yacoliev, 1979; Danilov e Skatkin, 1984; Baranov, Bolotina e Slastioni, 1989), bem como sobre a organização do trabalho docente dos estudantes na aula. A imensa maioria dessas questões é totalmente nova para o futuro pedagogo, outras tratam de aspectos ou dimensões novas das mesmas questões tratadas no módulo II.



O que você entende por classificações e tipologias da aula?

3.1 Tipos de aula e sua estrutura

Toda aula tem sua particularidade. Ela se diferencia de outras por suas tarefas concretas e pelo conteúdo. Não obstante, existem características gerais na atividade docente em todas as aulas. O processo de ensino-aprendizagem se divide em uma série de etapas, tal e como foi esclarecido no módulo II: a familiarização com o novo conteúdo, a consolidação, a repetição, a comprovação e o controle, as tarefas para casa, a generalização e a conclusão.

Entende-se por estrutura da aula, a correlação e sucessão das partes, os momentos e as etapas da aula que contribuem para o cumprimento das tarefas docentes. Na aula, a tarefa didática constitui o fundamento para distinguir os diferentes tipos de atividades docentes. De acordo com Baranov, Bolotina e Slastioni (1989), nós podemos estabelecer os seguintes tipos de aulas:

1-*A aula combinada*, na qual se misturam diferentes tipos de trabalho como: a explicação, a consolidação, a comprovação, o resumo etc.

2-*A aula de tratamento de novos conteúdos*, durante a qual se presta maior atenção ao estudo do novo conteúdo.

3-*A aula de formação e consolidação de habilidades e hábitos*, donde é prestada atenção especial à atividade prática, fundamentalmente nos exercícios.

4-*A aula de generalização*, na qual é sistematizado o conteúdo estudado em determinados temas e partes.

5-*A aula de controle*, na qual os alunos realizam diferentes tipos de trabalho de comprovação e controle, tanto orais quanto escritos.

6-*A aula de leitura extra-aula* cujo objetivo é a educação dos estudantes dirigida para o interesse e o amor pela leitura e pela literatura. Essas aulas têm formas específicas de manifestação, fundamentadas no interesse direto pela obra literária.

3.2. Particularidades da estrutura dos diferentes tipos de aula

Com base na tarefa docente e no conteúdo do trabalho, há variação na correlação das partes da aula. Algumas ocupam um importante lugar na aula, e outras têm uma importância secundária, ou não são levadas em conta e se omitem. Na estruturação dos diferentes tipos de aula surgem particularidades.

1-Estrutura da aula destinada ao tratamento de novos conhecimentos:

- 1.Organização do começo da aula.
- 2.Objetivos e tarefas da aula.
- 3.Trabalho preparatório para a explicação do novo conteúdo

(comprovação das tarefas para casa, reprodução do estudado etc.).

4. Explicação.

5. Resumo da aula e tarefa para casa.

A parte fundamental é a explicação, mas o êxito da aula depende de todos seus componentes. A unidade de estrutura significa que cada elemento deve contribuir para o êxito de toda a aula. Por exemplo, ao começo, a atenção pode estar centrada naqueles postulados do novo conteúdo que tenham caráter educativo e atraiam a atenção dos estudantes. Ao comprovar a tarefa para casa, é necessário reproduzir aqueles postulados, dados e regras que guardam relação com a explicação do novo. Por esse motivo, a tarefa para casa, dada na aula anterior, deve ter um caráter preparatório.

Na aula de explicação do novo conteúdo, a consolidação desempenha um papel secundário e é realizada com o objetivo de estabelecer um diagnóstico. O professor recebe a informação sobre o modo como os estudantes compreenderam e assimilaram os novos conhecimentos. Por esse motivo, o melhor é não delimitar a consolidação como uma parte independente, mas incluir uma série de exercícios, perguntas e tarefas especiais, trabalhos independentes, de fácil compreensão no sistema de explicação. Esses exercícios e tarefas são selecionados de forma tal que neles esteja presente, fundamentalmente, o novo conteúdo.

O professor realiza o resumo da aula do ponto de vista do cumprimento dos objetivos instrutivos e educativos. Além disso, indica os momentos positivos e negativos no trabalho dos estudantes e relaciona o resumo da aula com as indicações de como se deve realizar a tarefa para casa.

2-Estrutura da aula de consolidação:

1. Organização do início da aula.

2. Orientação sobre os objetivos e tarefas da aula.

3. Consolidação.

4. Resumo e tarefa para casa.

Ao início da aula é preciso comprovar a disposição e preparação de cada estudante para o trabalho, preparar os materiais que serão utilizados e colocá-los nos lugares convenientes. Quando o professor não tem grande experiência, os estudantes se distraem, durante as aulas de consolidação, com muita frequência. É precisamente a realização organizada do início da aula que propicia a atmosfera de trabalho e assegura o êxito de toda a aula.

Ao orientar os objetivos da aula, o professor lembra as regras e os postulados principais que formarão a base da atividade prática de estudo.

É adequado combinar a comprovação da tarefa para casa com a

consolidação. A aula adquire uma ordem lógica mais rigorosa e se sistematiza.

A parte principal da aula prevê as tarefas práticas, a solução de problemas e perguntas e os exercícios de treinamento ou exercitação e os trabalhos independentes. O êxito da aula depende da seleção dos exercícios, levando em conta as particularidades dos alunos desse nível de ensino.

O certo é encontrar, de maneira adequada, o grau de dificuldade do exercício, pois quando são muito difíceis, não resultam efetivos. Os alunos perdem muito tempo em sua realização, despendem muito esforço e não obtêm um resultado perceptível. Em troca, os exercícios muito simples também não contribuem para fixar corretamente o material teórico. Os exercícios devem estar em correspondência com as possibilidades e os conhecimentos dos alunos. Não obstante, é conveniente incluir também tarefas fáceis para educar ou formar, nos estudantes, a confiança em suas possibilidades, e tarefas difíceis, para propiciar a manifestação das capacidades criadoras.

Ao realizar o resumo da aula, além das conclusões práticas, é necessário apontar a aplicação e capacidade de trabalho dos alunos. As aulas de consolidação, principalmente nas séries iniciais, constituem os primeiros passos para a exercitação da vontade, a capacidade de trabalho e a independência.

3-Estrutura da aula de generalização:

- 1.Organização do início da aula.
- 2.Orientação dos objetivos e das tarefas da aula.
- 3.Generalização e sistematização do conteúdo de estudo.
- 4.Resumo da aula e tarefa para casa.

A particularidade e a complexidade da realização desse tipo de aula radicam em determinar com exatidão o que abarca o conteúdo de estudo, saber determinar com habilidade as idéias fundamentais, os conceitos, as regras e os postulados, assim como selecionar os exercícios correspondentes. Por exemplo, na aula se generalizam as partes da oração: o substantivo, o verbo e o adjetivo. Devido às condições de tempo, é difícil assegurar o êxito quando se tenta generalizar cada uma das partes da oração por sua ordem. Evidentemente, é necessário selecionar um sistema de tarefas e exercícios nos quais estejam representados, de maneira relacionada, os principais indicadores dessas partes da oração.

Ao generalizar, a atenção centra-se no aspecto educativo da aula. O conteúdo de estudo, nesse caso, guarda relação, em grande medida, com dados de interesse, acontecimentos e impressões.

Uma das particularidades da sistematização e da generalização reside no fato de que o próprio professor explica pouco, principalmente dirige a atividade cognoscitiva dos estudantes.

No do ensino fundamental, a sistematização do conteúdo é feita,

com freqüência, no processo de atividade prática docente, durante a realização dos exercícios. No ensino médio, presta-se maior atenção à análise teórica que conduz às conclusões generalizadas e contribui para o desenvolvimento do pensamento lógico.

É conveniente relacionar o resumo com a tarefa para casa, com o objetivo de se consolidar as idéias e os conceitos fundamentais do conteúdo estudando.

4-Estrutura da aula combinada:

- 1.Organização do início da aula.
- 2.Comprovação da tarefa para casa.
- 3.Orientação dos objetivos e das tarefas da aula.
- 4.Explicação do novo conteúdo.
- 5.Consolidação.
- 6.Resumo da aula e tarefa para casa.

Este tipo de aula prevê a combinação de todos os elementos. Cada parte tem igual importância entre as demais. A estrutura da aula de informação de novos conhecimentos lembra exteriormente a estrutura da aula combinada. Não obstante, naquela tudo está subordinado à explicação do novo conteúdo. Todos os elementos da aula, em respeito a essa tarefa, desempenham um papel complementar.

Na aula combinada é concedida grande importância à explicação. Não obstante, outras partes da aula têm também grande importância. Por exemplo, a comprovação da tarefa para a casa se realiza com freqüência como um elemento independente da estrutura que, às vezes, é difícil de vincular diretamente com o estudo do novo. A consolidação, assim como a comprovação dos conhecimentos, são partes da aula, relativamente independentes. Essa combinação de diversas formas de trabalho em uma mesma aula é própria das séries iniciais. Os estudantes de menos idade se cansam facilmente das formas variáveis na realização da aula, e é difícil mantê-los atentos à execução prolongada de um mesmo tipo de trabalho. Por isso, a aula combinada é própria das séries iniciais. Não obstante, o professor necessita observar também as deficiências mais difundidas na prática.

Enfim, a aula combinada é uma espécie de união de todas as vantagens da outros tipos de aulas em uma mesma atividade docente.

5-Estrutura da aula de controle:

- 1.Explicação do objetivo da comprovação e das orientações acerca da organização do trabalho.
Comprovação da disposição dos alunos para a realização da tarefa.
- 2.Familiarização com o conteúdo da tarefa de controle e com os procedimentos para sua realização.

3.Trabalho independente dos alunos.

4.Resumo prévio da aula.

O início da aula, em essência, consiste na instrução e na comprovação da disposição dos estudantes para o trabalho. É necessário explicar, de imediato, o caráter do trabalho de controle, quais são os conhecimentos e que tema se pretende comprovar.

O professor informa quais regras ou conceitos pretendem revisar. Explica a forma como realizará o trabalho de controle. Aponta a via para a atividade mental dos alunos: como devem utilizar a análise teórica, como relacionar a teoria com o trabalho prático e como podem ser os procedimentos de autocontrole. Nas séries iniciais, é necessário que as explicações sejam mais detalhadas e concretas. Nas séries superiores, as explicações são mais generalizadas, já que os estudantes têm certa experiência na realização de trabalhos desse tipo.

É necessário lembrar em quais oportunidades os estudantes podem recorrer ao professor durante a execução do trabalho. O professor das séries iniciais deve observar que os estudantes iniciam o trabalho de maneira simultânea, de forma independente; deve observar também quando algum aluno não atinge o nível médio de realização da tarefa. É conveniente ir observando se na série existem grandes diferenças individuais. Isso ajuda o professor a compreender e a avaliar os conhecimentos dos estudantes ao revisar os trabalhos de controle.

A análise prévia das conclusões consiste em dizer como os estudantes trabalharam: com rapidez ou lentidão, com calma ou intranquilidade, de maneira colaborativa ou individualista, motivados ou desmotivados etc. Pode-se perguntar quais foram as maiores dificuldades que apresentaram os estudantes ao realizarem a tarefa de controle.

Por regra geral, nesse tipo de aulas, não são indicadas tarefas para casa aos alunos. Não obstante, podem ser recomendadas, principalmente aos estudantes das séries finais.

3.3. Tipos de aulas segundo Nicolai Yacoliev

Nicolai Yacoliev (1979) classifica as aulas em dois grandes grupos. As *aulas especializadas* e as *aulas combinadas*. As primeiras dão solução, fundamentalmente, a uma das três tarefas didáticas (aquisição do conteúdo, consolidação dos conhecimentos e avaliação e controle dos resultados do trabalho docente dos estudantes). Dessa forma, há aulas que abordam o novo conteúdo, aulas para consolidar os conhecimentos e aulas para comprovar os conhecimentos assimilados e construídos.

As aulas especializadas se realizam quando se trata do cumprimento estrito de uma das três tarefas didáticas. Tomemos como exemplo uma aula na qual se deve explicar um novo conteúdo. Os 50 minutos da aula, o professor os destina, com sua classe ou turma, ao trabalho no tema previsto. Dispõe do tempo para isso, não há motivos para ter pressa, não há motivos para tratar o conteúdo de maneira superficial,

com o propósito de economizar tempo para tratar outro assunto. Aqui, professor e alunos podem avançar detalhadamente passo a passo, de uma idéia à outra, e de uma operação cognitiva à outra, tirando conclusões aprofundadas. Toda a turma pode estar ocupada no trabalho conjunto. Para isso também dispõe de uma determinada quantidade de tempo. A questão principal desse tipo de aula é que todos os alunos devem assimilar de maneira adequada o conteúdo tratado.

Em seguida, temos uma aula de aprofundamento e elaboração mental dos conhecimentos. Aqui a turma também destina 50 minutos à solução de uma tarefa. Nessa oportunidade, não há um tema novo, nem é levado a efeito um controle especial do rendimento dos estudantes. Os estudantes realizam os exercícios e resolvem as tarefas sobre o conteúdo já tratado em aula anterior. Além disso, realizam experimentos, assistem a filmes, observam diferentes fenômenos da natureza, aplicam seus conhecimentos no trabalho prático.

Como é possível observar, esse tipo de aula permite aplicar múltiplas formas para consolidar os conhecimentos e as capacidades, como, por exemplo, aquelas que não podem ser aplicadas em uma aula combinada. A consolidação não é simplesmente uma repetição do conteúdo assimilado com anterioridade, mas conduz a seu enriquecimento. Os estudantes abordam o tema tratado no contexto das novas relações que, por novos motivos e novas vias, se referem a ela, além disso, consolidam os conhecimentos adquiridos de forma tal que se transformam em conhecimentos mais amplos, mais sólidos e melhor elaborados mentalmente. Além de tudo isso se adiciona o fato de que todo o trabalho é desenvolvido sem pressa, que não carece de se limitar o tempo, tornam-se, assim, mais evidentes as vantagens da aula especializada de consolidação.

Finalmente, existe a aula especializada para o controle dos conhecimentos. Nesse caso, a aula também cumpre uma tarefa. Não há tema novo, nem consolidação dos conhecimentos. Os alunos têm a tarefa de realizar redações, escrever trabalhos de controle, resolver tarefas teóricas e práticas, realizar cálculos técnicos e ensaios, descrever e explicar determinados fenômenos e mostrar seus conhecimentos e capacidades.

Há também uma grande quantidade de formas cuja aplicação é quase impossível no contexto da aula combinada. Não se trata apenas de um ajuste de contas de maneira formal, mas do desenvolvimento e aprofundamento dos conhecimentos e das capacidades. Existe suficiente tempo para fazer isso, além de que é de grande importância a circunstância em que podem ser comprovados os conhecimentos de um número significativo de estudantes e, em alguns casos, de todos.

Dessa forma, a aplicação dos tipos de aulas especializadas garante uma sólida e profunda realização do ensino na escola e, por sua vez, podem-se resolver com êxito as três tarefas didáticas anteriormente mencionadas.

Segundo o autor russo, a delimitação exata das tarefas didáticas deve conduzir a que se estabeleça, no mínimo, uma aula para o primeiro tratamento do tema (aula introdutória), e se preveja o mesmo tempo

para a consolidação e o controle dos rendimentos. Dessa maneira, segundo Yacoliev, cada tema requer, no mínimo, de três aulas.

Por outra parte, é evidente que alguns temas precisam para seu primeiro tratamento de mais tempo que o tempo de uma aula restrito a 50 minutos e, em outros casos, é conveniente prever maior quantidade ou menor, para a consolidação ou controle dos conhecimentos.

No Brasil, comumente, só temos aulas introdutórias. Os professores e alunos tratam nas aulas um mesmo conteúdo uma única vez. Dessa maneira, durante cada aula, é tratado sempre um conteúdo novo, de forma introdutória, isto é, no nível mais simples de assimilação cognitiva. Sendo assim, o conteúdo programático da disciplina é abordado só horizontalmente. A abordagem vertical dos conteúdos não existe. Por isso não são comuns as aulas de consolidação, de exercitação e de controle que têm tarefa de tratar dos restantes níveis de assimilação, tais como, reprodução, aplicação e criação. Num modelo didático desse tipo, a sensação que fica nos estudantes é a de que permaneceram na sala de aula, durante dias, meses e anos, mas aprenderam muito pouco. A razão é a seguinte: o tratamento horizontal do programa da disciplina permite abordar na aula temas diferentes, já o tratamento vertical permite abordar o mesmo conteúdo várias vezes e de formas diferentes, usando o procedimento pedagógico da redundância, até que o estudante consiga assimilar e construir os conhecimentos, habilidades e valores previstos nos objetivos.

Por sua vez, no tipo de *aula combinada* todas as tarefas didáticas se resolvem em uma única aula. Por conseguinte, divide-se a aula em três etapas. No começo está, comumente, a comprovação dos conhecimentos, a seguir a elaboração do novo conteúdo e, finalmente, a consolidação desse novo conteúdo. Assim vai se avançando dia a dia, aula a aula. Ocasionalmente são realizadas aulas com exercícios, experimentos de laboratórios e excursões. Também há aulas nas quais se generaliza uma determinada unidade do conteúdo ou se realiza um controle do rendimento dos estudantes. Segundo Yacoliev, as aulas combinadas constituem a base própria do sistema de ensino.

Segundo o próprio Yacoliev, na aula combinada predomina um regramento relativamente rígido. De 3 a 5 minutos são empregados para a organização e o controle das tarefas para casa; 12 a 15 minutos para o controle dos conhecimentos; 15 a 20 minutos são utilizados para a transmissão/assimilação do novo conteúdo; 5 a 7 minutos para a consolidação e 1 a 2 para a orientação da tarefa.

Claro que esse regramento não constitui uma camisa de força. Os professores iniciantes, muitas vezes, acreditam que a sua tarefa principal não é assegurar o trabalho verdadeiramente produtivo dos alunos, mas o cumprimento das exigências normativas de regramento. Isso é um formalismo.

3.4. Tipos de aulas segundo José Carlos Libâneo

A classificação de aulas de José Carlos Libâneo é a única, entre as aqui estudadas, conhecida no Brasil. Segundo o autor, na sua concepção de ensino, as tarefas docentes visam organizar a assimilação ativa, o estudo independente dos alunos, a aquisição de métodos de pensamento e a consolidação do aprendido. Com base nisso, as aulas poderão ser previstas em correspondência com as etapas ou passos do processo de ensino. Sendo assim, podem existir os seguintes tipos de aulas:

1. aulas de preparação e introdução da matéria, no início de uma unidade.

2. aulas de tratamento mais sistematizado da matéria nova.

3. aulas de consolidação (exercícios, recordação, sistematização, aplicação).

4. aulas de verificação da aprendizagem para avaliação diagnóstica ou de controle.

De acordo com Libâneo, em qualquer desses tipos de aulas, deve existir a preocupação de se verificar as condições prévias, bem como de orientação dos estudantes para a consecução dos objetivos previstos, de consolidação e de avaliação. Além disso:

Conforme o tipo de aula, a matéria, os objetivos e conteúdos (estudo de assunto novo, formação de habilidades, discussão, exercícios, aplicação, de conhecimentos etc.), escolhe-se o método de ensino, dentro das variações de cada um. Nos métodos expositivo e de elaboração conjunta, os alunos estão ocupados ao mesmo tempo com o mesmo assunto. No método de trabalho relativamente independente, a tarefa escolar se concentra no trabalho silencioso dos alunos; a tarefa pode ser igual para todos ou diferenciada para alguns; assegura um acompanhamento mais de perto dos alunos, conforme seu ritmo de aprendizagem. No método de trabalho em grupo, os alunos resolvem em conjunto uma tarefa, possibilitando a orientação e ajuda entre professor e alunos, bem como alunos-alunos (LIBÂNEO, 2008, p. 191-192).

Finalmente, a explicação oferecida por Libâneo para o tipo de método de ensino a ser empregado e para o tipo de trabalho que os estudantes precisam realizar dentro de cada um dos tipos de aulas é muito parecida com a explicação de Baranov, Bolotina e Slastioni (1989).

Como muito bem afirma Libâneo, não há um processo de ensino único, mas processos concretos, determinados com base na especificidade dos conteúdos e nas circunstâncias de cada situação concreta. Pode haver preparação e introdução do novo conteúdo e,

ao mesmo tempo, exercitação e recordação do próprio conteúdo. Da mesma forma que o tratamento do conteúdo implica a recordação do conteúdo anterior etc. Finalmente, há formulação e orientação dos objetivos, na etapa de introdução do conteúdo, bem como avaliação e controle.

3.5. Tipos de aulas segundo M. A. Danilov e M. N. Skatkin

Para ambos os autores a tipologia das aulas é um problema didático importante. Tal tipologia deve contribuir para ordenar e sistematizar as noções, informações e dados que se tem sobre a aula, de maneira a poder atingir uma ampla esfera de objetivos, uma vez que constituem a base para sua análise comparativa, para o julgamento das diferenças e semelhanças entre elas.

De acordo com Danilov e Skatkin, pode-se tipificar as aulas por diversas vias. O primeiro e mais simples dos enfoques é o de enumerar as aulas que existem na prática escolar e, em seguida, uní-las atendendo a dois critérios, isto é, segundo o conteúdo e o método aplicado. A classificação de acordo com o conteúdo prevê a subdivisão das aulas, levando em consideração a especificidade das disciplinas, temas, unidades etc. Por exemplo, a disciplina matemática pode ser descomposta, segundo seu conteúdo, em aulas de aritmética, álgebra, geometria e trigonometria, e se organizam e se estruturam em dependência da especificidade dessas subdivisões, e interiormente, em dependência do conteúdo dos temas que são ensinados.

Atendendo ao método de realização das atividades docentes, as aulas podem ser consideradas como aulas excursões, aulas de cinema ou cinema aula, aulas de trabalho independente etc.

Um segundo enfoque para se classificar as aulas, está baseado na análise das particularidades do processo de ensino, de suas partes constitutivas. Aqui podem ser destacados os seguintes tipos de aula:

- 1.de assimilação de novos conhecimentos.
- 2.de aplicação na prática dos conhecimentos adquiridos.
- 3.aulas de hábitos.
- 4.aulas de fixação, recordação e generalização.
- 5.aulas de controle.
- 6.aulas mistas ou combinadas.

Uma terceira classificação de aulas é muito similar à segunda e está elaborada segundo o objetivo didático fundamental e o lugar que ocupa uma aula no sistema de aulas. Essa tipologia está integrada também por seis tipos de aulas.

- 1.as combinadas ou mistas.
- 2.as que familiarizam e põem em contato estudantes e a nova matéria.

3.a de fixação dos conhecimentos.

4.as que têm como finalidade básica a generalização e sistematização do estudado.

5.as que têm como objetivo central a criação e fixação de hábitos e habilidades.

6.as que têm como fim essencial a comprovação dos conhecimentos adquiridos.

Uma quarta e última classificação, elaborada por Danilov e Skatkin, repousa não apenas em determinados indícios ou critérios, como as anteriores, mas também nos métodos de organização da própria aula. Nessa classificação o termo “tipo de aula” é considerado como um gênero de aulas que tem uma construção ou estrutura comum. A partir desse critério, *“as aulas, como forma de organização do ensino, podem ser vista na forma de série que vai desde as estruturalmente simples até as complexas; nas aulas mais complexas se incluem unidades estruturais mais simples”* (DANILOV e SKATKIN, 1984, p. 245).

A *aula estruturalmente mais simples* é aquela que consta de duas ou várias situações docentes homogêneas e está consagrada a cumprir uma determinada tarefa didática. A *aula composta*, por sua vez, tem uma série de tarefas didáticas e consta de dois ou várias situações docentes heterogêneas. Essas situações docentes também podem subdividir-se em uma série de situações homogêneas. Dessa forma, os tipos fundamentais de aula, simples e composta, correlacionam-se na classificação com os tipos de situações docentes homogêneas e heterogêneas.

Nesse caso, a aula mais complexa será aquela em que se utilizem as tarefas didáticas fundamentais do processo de apropriação dos conhecimentos. Por conseguinte, a tipologia se inicia pelas aulas estruturalmente simples e avança na direção das aulas cada vez mais complexas. No nível mais alto, estarão as aulas que, devido a sua diversidade estrutural, prevêm maior quantidade de elos do processo de assimilação de conhecimentos. O aumento da quantidade de atividades didáticas, que podem ser realizadas durante a aula, exige a utilização de muitas atividades específicas. Quando a tarefa didática é apenas uma, a atividade da aula será mais ou menos similar, de um só tipo. Vejam a tabela elaborada por Danilov e Skatkin (1984, p. 247-248).

Tarefas didáticas principais da aula	Tipo de aulas (1)	Tipos de aulas que podem ser utilizadas para resolver essas tarefas didáticas (2)
1. Estudo da nova matéria (primário)	1. Estruturalmente simples (constam de duas ou várias situações didáticas homogêneas).	I, II, III – em separado ou combinados (3)
2. Fixação de conhecimentos		I, II, III (em separado ou combinado).
3. Formação e fixação de habilidades e hábitos		II, III (em separado ou combinados)
4. Generalização e sistematização dos estudos: aplicação de conhecimentos, habilidades e hábitos na solução de tarefas cognitivas e práticas.		II, III (em separado ou combinados)
5. Comprovação de conhecimentos, habilidades e hábitos.		II, III (em separado ou combinados)
6. Estudo da nova matéria, mais fixação dos conhecimentos etc.	2. Compostas (constam de duas ou várias situações docentes heterogêneas, cada uma das quais pode subdividir-se em uma série de tarefas homogêneas).	I mais II, etc.

Tomado do livro: Didáctica de la Escuela Media. La Habana: editorial Pueblo y Educación, 1984.

Observação:

(1)– Os tipos de aulas se colocam como manifesto em dependência ao número de tarefas práticas fundamentais; diferenciam-se, atendendo ao caráter da combinação de situações docentes homogêneas e heterogêneas.

(2)– Os tipos de aulas se destacam em dependência do estilo de direção da atividade cognoscitiva dos alunos que utiliza o professor: os tipos de aulas estão relacionados com os tipos de situações docentes nas quais se coloca em prática o ensino.

(3)– No esquema, em lugar das denominações completas: aula de primeiro, segundo e terceiro tipos, utilizam-se os correspondentes I, II e III.

O primeiro tipo de aulas (I) refere-se às aulas nas quais o professor utiliza preferentemente a direção “direta” da atividade cognoscitiva dos alunos, isto é, diretamente dirige suas atividades. A função do professor, nesse tipo é: determinar os objetivos gerais e parciais do trabalho, expor o conteúdo docente, indicar os métodos e recursos didáticos mais apropriados. Os estudantes, nesse caso, estão mais e

melhor preparados para realizar as atividades e cumprir as exigências do professor.

O segundo tipo de aula (II) corresponde-se com as aulas nas que o professor fundamentalmente aplica a direção indireta da atividade cognoscitiva dos alunos, isto é: coloca ao estudante em situações docentes planejadas ou solicita para que eles mesmos planejem tais situações docentes. Nesse tipo de aula, os alunos sozinhos, ou com certa ajuda do professor, terminam os objetivos do trabalho, estudam o conteúdo, ou cumprem qualquer outro tipo de tarefa, escolhendo para isso os recursos didáticos e os métodos mais adequados.

O terceiro tipo de aula (III) corresponde-se com a direção direta da atividade cognoscitiva dos estudantes. Esse tipo de aula de maneira sistemática e homogênea se combina com a aula indireta, como resultado do que o controle direto do volume, coordenação e ritmo de estudo do conteúdo os realizam o professor e os estudantes alternativamente.

3.6. Diferentes formas de organização do trabalho dos estudantes na aula

A aula oferece a possibilidade de organizar de distintas maneiras o trabalho com os estudantes. Segundo os objetivos da aula, é recomendável trabalhar com todos os alunos da classe ao mesmo tempo, outras vezes é recomendável que o professor trabalhe com os estudantes separados em pequenos grupos e, em outros momentos, é mais adequado que o estudante trabalhe sozinho. O trabalho frontal, em grupo ou individual, constitui as três formas de organização do trabalho dos alunos na sala. Essas formas oferecem ao professor a possibilidade de utilizá-las de maneira conveniente para atingir uma aprendizagem mais efetiva.

O trabalho frontal permite que todos os alunos da classe realizem simultaneamente, determinada tarefa de aprendizagem sob a orientação do professor; isto é o que dá a essa forma de organizar o trabalho um caráter econômico, pois supõe uma busca e solução coletiva para as tarefas solicitadas.

O trabalho em grupo se manifesta quando o professor separa aos estudantes da classe em pequenos grupos ou equipes de trabalho e lhes atribui determinada tarefa. A função do professor, nesse caso, consiste em orientar, sugerir, corrigir os alunos durante a realização da tarefa. Os alunos, por sua vez, trabalham coletivamente.

As tarefas atribuídas podem ser iguais para todos os grupos ou diferentes. No primeiro caso, o professor espera que todas as equipes, ao realizar a mesma tarefa, cheguem a conclusões iguais.

A organização do trabalho em grupos de alunos, ao permitir a solução coletiva das tarefas, adquire um grande valor educativo, pois favorece a formação de hábitos de colaboração, ajuda mútua e autocontrole. Além disso, essa forma de trabalhar estimula o interesse, tornando a aprendizagem mais efetiva, dado que, na busca coletiva, os estudantes aplicam seus conhecimentos em novas situações.

No *trabalho independente*, a cada estudante é atribuída uma tarefa que deve resolver por si só. Essa forma de trabalho leva em conta o ritmo de aprendizagem dos alunos, isto é, ante a mesma tarefa cada estudante avança segundo suas capacidades.

Quando o professor organiza o ensino na forma de trabalho independente, assume uma função similar a quando os alunos se organizam em grupos, ou seja, orienta e ajuda os alunos que trabalham sozinhos.

O trabalho independente, em geral, parte de um trabalho frontal prévio, no qual são dadas a informação inicial e a orientação necessária.

A organização do trabalho independente exige que os estudantes possuam determinados hábitos de trabalho individual, por exemplo, extrair o essencial de um conteúdo, fazer resumos, usar dicionários e instrumentos etc.

Síntese do Módulo

Nesse módulo você viu:

A estrutura da aula e as diferentes classificações e tipologias da aula, especialmente, aquelas elaboradas pelos autores estrangeiros Batanov, Bolotina e Slatoni (1989), Danilov e Skatkin (1984) e Yacoliev (1979), bem como pelo pesquisador e professor brasileiro José Carlos Libâneo.

Ficou claro que a estrutura da aula, do ponto de vistas conceitual, é a correlação e sucessão das partes, os momentos e as etapas da aula que contribuem para o cumprimento das tarefas docentes. A tarefa didática constitui o fundamento para poder distinguir diferentes tipos de atividades docentes ou aulas. De acordo com os autores estudados, as aulas podem ser classificadas de diferentes maneiras, por exemplo: a aula combinada, a aula de tratamento de novos conteúdos, a aula de formação e consolidação de habilidades e hábitos, a aula de generalização, a aula de controle, a aula de leitura extra-aula (segundo Batanov, Bolotina e Slatoni); as aulas combinadas e as aulas especializadas (segundo Yacoliev); as aulas de preparação e introdução da matéria; as aulas de tratamento mais sistematizado da matéria nova; as aulas de consolidação (exercícios, recordação, sistematização, aplicação); as aulas de verificação da aprendizagem para avaliação diagnóstica ou de controle (segundo Libâneo); as aulas estruturalmente simples e as estruturalmente compostas (segundo Danilov e Skatkin).

MÓDULO IV: A gestão da classe em situação de interação com os alunos.



Figura 7 – Aula Interação com os alunos
<http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/>

Com o estudo do módulo IV daremos por encerrada a Didática III. Não seria possível fechar essa disciplina sem antes tratar da gestão da classe naquilo que diz respeito à aplicação das medidas disciplinares e das sanções, à aplicação das regras e dos procedimentos, às atitudes dos professores e à supervisão ativa do trabalho realizado. Isto é, a organização didática de um conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente propício tanto ao ensino quanto à aprendizagem e ao desenvolvimento integral e harmônico dos estudantes.

A impressão que se tem é a de que não são poucos os professores, muito preocupados com o tratamento dos conteúdos de suas disciplinas, que se esquecem dos estudantes e da classe. Nesses casos, há certo descaso em relação à aplicação e avaliação de medidas disciplinares. Os professores parecem encarar a aula apenas como um direito do aluno. Os alunos, por sua vez, percebem-na apenas como uma obrigação ou responsabilidade dos professores. Por isso, os alunos têm total liberdade de ir e vir durante aula ou até ausentar-se, sem que por isso sofram algum tipo de consequência ou punição educativa. A única pena aplicada é a reprovação, ao final do semestre, por meio de uma nota baixa, mas isso é raridade.

Nesse módulo IV, pretendemos abordar tanto a importância da gestão da classe quanto as formas de se fazer isso da maneira mais adequada. Não poucos autores têm tratado desse assunto, mas muito menos do que o mesmo merece e necessita. A nossa discussão vai ficar restrita à obra do autor canadense Clermont Gauthier (1998), tantas vezes referenciado na Didática I e na Didática II, bem como nos módulos que antecedem a esse na própria Didática III.

4.1. A aplicação das medidas disciplinares e das sanções.

Segundo Gauthier et. al. (1998), citando Doyle (1990), resultados de pesquisas empíricas mostram que a frequência das intervenções, visando interromper problemas de comportamento é muito elevada, na ordem de 16 intervenções por hora. A decisão de intervir está ligada ao conhecimento de três fatores diferentes: 1. O que causa o problema; 2. A natureza do problema; 3. O momento em que surge o problema.

Segundo Doyle (1990 apud Gauthier et. al., 1998), as intervenções melhor sucedidas junto aos estudantes são geralmente feitas em particular, sem o conhecimento do grupo. Além disso, são breves, de modo a não prejudicar o andamento das atividades da classe “e não dão lugar a comentários suplementares por parte do aluno envolvido nem dos outros alunos” (p. 245).

Para controlar problemas de comportamento, sugere-se aos professores empregar sinais não-verbais e não-obstrutores (gestos, contato direto com os olhos, proximidade) que não quebram o efeito do clímax. Nos casos em que são usadas interferências verbais, indicam-se simples repreensões, tais como, Psiu! Espere! Pára com isso! Não! E outras.

Nas situações em que é preciso punir, os professores eficientes procuram fazer com que os estudantes envolvidos assumam a responsabilidade pelos seus atos. Recomenda-se também indicar aos alunos o comportamento mais desejado e informá-los sobre as eventuais consequências da repetição dos comportamentos inadequados ou indesejados. A punição deve ser aplicada em último caso e sempre de natureza moderada.

Os professores devem acompanhar de perto o desenvolvimento das atividades e ser capazes de reconhecer rapidamente e, até prever, os comportamentos inadequados susceptíveis de se propagar pelo grupo inteiro e de perturbar a ordem estabelecida. Deve ser aplicada uma disciplina justa, coerente e firme em relação a todos os alunos.

4.2. A aplicação das regras e dos procedimentos

Segundo as pesquisas sobre o ensino consultadas pelo Gauthier et. al. (1998), os professores que melhor gerenciam suas salas de aulas se baseiam em três princípios fundamentais para criar um clima de ordem no início do ano:

1.a simplicidade

2.a familiaridade

3.a rotinização

As primeiras atividades devem possuir estruturas organizacionais simples, de modo a ser familiares aos alunos. Por exemplo, apresentação à classe inteira, trabalho individual, no lugar de muitos pequenos grupos espalhados pela sala. As primeiras tarefas são facilmente realizadas em um tempo relativamente curto. Elas são especificadas claramente e realizadas em um ritmo intenso. Trata-se de tarefas que, comumente, baseiam-se em trabalhos que os alunos já realizaram anteriormente. De acordo com Doyle (1990), *“uma boa parte do problema representado pela gestão da classe parece ser resolvido com a seleção de atividades e de tarefas apropriadas para o início das aulas”* (Gauthier et. al., 1998, p. 247).

Com o tempo, os alunos passam a incorporar as rotinas de trabalho durante a aula. Dessa maneira, recomenda-se que os professores introduzam outras de tal modo que todas as atividades regulares passem a ser rotinizadas.

Segundo Gauthier, a implantação e a manutenção, nas atividades de ensino, das regras de gestão da classe em forma de rotinas e de procedimentos contribuem tanto para a ordem quanto para a realização do trabalho por parte dos alunos. A manutenção das regras ajuda a reduzir a ocorrência de comportamentos perturbadores e influencia de maneira positiva o bom desempenho da escola.

As regras e procedimentos utilizados pelos professores devem ser concretos, explícitos e funcionais. Isso significa que os diferentes elementos que fazem parte da aula devem ser explicados claramente, bem como ensinados os sinais de início e fim das atividades e repetidos os procedimentos de atuação.

Não obstante, o simples fato de se estabelecer as regras não é suficiente. É preciso que o professor desenvolva as capacidades e a vontade para agir em circunstâncias diversas, além de muita habilidade quando as regras são violadas. A situação demanda dele, equilíbrio para corrigir os alunos que transgrediram as regras; deter a aula para relembrar as regras à classe; explicando-as quando não foram entendidas.

De acordo com Gauthier, a rotinização das atividades, ajuda a fixar determinados comportamentos e reduz a soma das informações que devem ser avaliadas, decididas ou manipuladas pelos professores. Além disso, a utilização de rotinas libera tempo e energia para outras atividades.

O processo de rotinização das atividades favorece a manutenção da ordem da classe durante as aulas, porque diminui a indeterminação da situação de aprendizagem e porque reduz a ocorrência de interrupções. Sendo assim, ainda quando os professores melhor preparados dedicam menos tempo e esforço à gestão da classe, eles controlam de maneira mais eficiente a disciplina do que os professores menos experientes.

A capacidade do professor para estabelecer as regras e procedimentos

desde o início do ano letivo é considerada muito importante, porque o clima de ordem criado favorece o melhor empenho dos estudantes nas atividades durante todo o ano.

Segundo Gauthier, o número de regras implantadas varia de acordo com a composição das turmas e a maneira como o ambiente está estruturado. As regras de comportamento devem ser escritas, ensinadas e revistas no início de cada ano escolar, para que os alunos sejam sobrecarregados de informações.

Sendo assim, durante as quatro ou cinco primeiras semanas de aula, o professor deve se preocupar, especialmente, com:

- 1.a organização do ambiente físico e social,
- 2.a avaliação das habilidades dos alunos,
- 3.a repetição das mesmas formas de atividade (no intuito de familiarizá-los com as regras e procedimentos),
- 4.a explicação das razões das regras,
- 5.dar oportunidades para que os alunos as pratiquem,
- 6.dar responsabilidade e oportunidade para que os alunos as assumam.

O professor deve-se preparar não apenas para dar responsabilidades aos alunos, mas também para ajudá-los a se tornarem responsáveis, quer seja em relação ao trabalho escolar ou aos seus comportamentos em sala de aula. De acordo com Butler (1987 apud Gauthier et. al., 1998, p. 250), os professores devem observar e cumprir a seguinte seqüência de passos a fim de aplicar as regras e os procedimentos disciplinares:

- 1.explicar claramente as exigências de trabalho,
- 2.desenvolver procedimentos para comunicar as tarefas e as instruções aos alunos,
- 3.acompanhar o trabalho que está sendo realizado,
- 4.estabelecer rotinas para dar andamento ao trabalho,
- 5.fornecer retroações freqüentes.

Segundo Gauthier, com esses passos os alunos são estimulados e encorajados a desenvolver o senso de responsabilidade, bem como a confiança em si mesmos.

De acordo com Yacoliev (1979), pode ser assumido um sistema de medidas para restabelecer a ordem da classe, quando ela tenha sido momentaneamente perdida. Essas medidas são:

1-Medidas que não têm um caráter disciplinar. Isto é, não se pune a ninguém, nem se faz reprimendas. O professor dirige a atenção dos estudantes unicamente no sentido de um trabalho útil. Trata-se,

segundo esse autor, do procedimento mais eficaz para estabelecer a ordem na sala. Além disso, o uso do trabalho frontal, com toda a classe, também atrai os estudantes que não manifestam interesse especial por uma atividade socialmente útil na sala.

Outra forma de lograr a concentração dos estudantes dispersos ou envolvidos em atividades alheias à aprendizagem pode ser o uso de reprimendas serenas.

2-Medidas disciplinares. Trata-se de medidas com as quais se pretende influir na consciência dos alunos. Quando há necessidade de aplicar algum tipo de medida disciplinar, é adequado que o professor explique para toda a classe os danos que um comportamento ou uma atitude indesejada produz no trabalho conjunto. Ao final de contas, muitas vezes, os alunos não refletem sobre as conseqüências de suas ações. Essas explicações devem ser breves e concretas de tal modo que não prejudiquem o tempo previsto para a realização das atividades.

4.3. As atitudes dos professores

As atitudes e os comportamentos manifestados pelos alunos na aula são susceptíveis de afetar os resultados do trabalho do restante da classe. As pesquisas na área de ensino mostram que um clima de classe positivo se caracteriza, entre outras coisas, por expectativas elevadas, tanto em relação ao desempenho dos alunos, quanto a seus comportamentos sociais.

De acordo com Gauthier et. al. (1998), os descritores empregados para caracterizar um clima de classe eficaz são variados. Os termos mais empregados são: solidário, agradável, justo, democrático, pessoal, simpático, afável.

A aula só tem sentido quando garante ao estudante o direito de aprender com qualidade técnica, cultural e política; quando tem a oportunidade de obter bom desempenho, progredir, desenvolver-se intelectual e afetivamente. Sendo assim, o professor precisa prestar atenção para não criar expectativas muito grandes nos alunos (até irrealistas), que possam terminar gerando um sentimento de frustração neles e no próprio professor quando o resultado esperado não for atingido. Segundo Gauthier et. al. (1998):

É provável que expectativas irrealistas alimentadas pelos professores possam, eventualmente, vir a produzir efeitos negativos no desempenho dos alunos, sejam eles do primeiro ou do segundo graus, rapazes ou moças, da classe operária ou da classe média (p. 251).

Dessa maneira, é aconselhável que os professores, além de criarem expectativas apropriadas ao nível dos estudantes, sejam capazes de mostrar para eles que podem contar com seu apoio ou assistência, quando acharem necessário ou oportuno. O professor precisa também dar a entender que o mais importante são os alunos, seus interesses, desejos, aspirações, expectativas e projetos de vida,



Diante o que foi visto até aqui, você saberia dizer como deve ser a atitude dos professores?

e não os conteúdos e recursos empregados na aula. Mostrar para os estudantes que confia neles, que trabalha por, para e com eles. Mostrar que se empenha para apoiá-los em seus trabalhos e que faz isso com sinceridade, com responsabilidade profissional, com vista à aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos estudantes e ao cumprimento dos objetivos do programa de aprendizagem.

O uso de mensagens de estímulo e de reconhecimento por parte dos professores em relação ao trabalho que os estudantes realizam, é considerado muito adequado. Esse tipo de estímulo influencia de maneira positiva o desempenho dos alunos e seus comportamentos. Quando as expectativas são informadas de maneira explícita, no início da aula em relação a cada aluno em particular, elas interferem no desempenho dos estudantes. Ainda assim, segundo Gauthier, esses efeitos não são universais e diferem em grau e natureza. Além disso:

Em compensação, pode ocorrer que mensagens implícitas e mesmos inconscientes, como, por exemplo, aquelas veiculadas pela comunicação não verbal dos professores, exerçam uma poderosa influência sobre os alunos (1998, p. 252).

As percepções dos professores a respeito das habilidades dos alunos influem nas interações que se estabelecem entre eles. Por exemplo, as notas atribuídas no início levam aos professores a construir uma imagem dos alunos que permanece durante tudo o ano. Essa imagem interfere, nas notas futuras e no tipo de retroação (retornos) que os professores atribuem a seus alunos. Quanto mais elevados são os resultados dos alunos, mas positivas são as retroações e os elogios.

Os professores precisam manter uma atitude otimista, em relação ao seu trabalho e em relação ao trabalho dos alunos e da classe. Os professores precisam acreditar sem que por isso se tornem sonhadores. O otimismo permite a seleção de objetivos no nível de exigência adequado e a persistência em seu esforço para atingir os objetivos propostos. Além disso, o otimismo prepara os professores para enfrentar e vencer obstáculos que aparecem no processo pedagógico e ajudam a desenvolver a mesma atitude nos estudantes em relação aos estudos e com a escola.

Os professores melhor preparados acreditam na capacidade dos alunos para aprenderem e nas próprias capacidades (dos professores) para criar condições educativas propícias, de tal modo que essa aprendizagem possa ser interessante, sólida, motivadora e duradoura. Além disso, não têm medo de perder o controle da aula, pelo que se reservam o direito de orientar e guiar o processo de aprendizagem dando ao estudante a oportunidade de desempenhar “um papel ativo na própria aprendizagem, oferecendo-lhes, por exemplo, a possibilidade de tomar decisões autônomas, decisões essas que podem, contudo, ser orientadas” (Brophy apud Gauthier et. al., 1998, p. 252).

Estudantes mais preparados e com maiores habilidades participam de maneira mais ativa no processo pedagógico e exigem de situações didáticas estimulantes e eficientes. Os professores precisam estar preparados para não decepcionar esse tipo de alunos, manifestando

expectativas elevadas e exigências ao alcance de padrões de desempenho da mesma natureza.

Uma atitude adequada dos professores é planejar para seus alunos, em correspondência com o nível de desenvolvimento da classe e de cada aluno individualmente, atividades de aprendizagem desafiadoras, que estimulem a o trabalho criativo e socializador. Atividades simples estimulam muito pouco do ponto de vista intelectual e geram certa apatia entre os alunos. Além disso, quando necessário, os professores competentes devem saber recusar trabalhos que não correspondem aos critérios de qualidade previamente estabelecidos, e até chegar a punir ou criticar.

4.4. Supervisão ativa do trabalho realizado

Professores adequadamente preparados para realizar a gestão da classe propiciam uma aprendizagem mais rápida e eficiente. O contrário também é verdadeiro. Por esse motivo, é prudente que os professores adotem certas medidas preventivas que permitam minimizar a freqüência dos comportamentos inadequados dos alunos durante a aula, entre as quais cabe mencionar as seguintes (Gauthier et al., 1998, p. 258):

1. executar várias tarefas simultaneamente;
2. dar aulas de maneira a manter a atenção dos alunos voltada para a matéria;
3. empregar técnicas de exposição do conteúdo e de questionamento, a fim de manter o grupo atento e empenhado;
4. ser vigilante.

Os professores devem garantir que a maior parte do tempo da aula seja consagrada ao tratamento do conteúdo, bem como tomar providências para que os estudantes realmente aprendam esses conteúdos. Além disso, recomenda-se que os professores ofereçam uma elevada quantidade de conteúdos aos alunos, enquanto mantêm com a classe uma quantidade maior de interações. O tipo de trabalho escolhido deve ser feito com muito cuidado, pois trabalhos escolares rotineiros e familiares mantêm o andamento da aula e o desempenho da classe bem-ordenados. Pelo contrário, quando se trabalha com problemas ou na interpretação de situações e toma-se de decisões para a realização de tarefas, o fluxo da atividade é comumente lento, demorado e perturbado.

A melhor maneira de saber se os alunos estão realmente a aprender os conteúdos é supervisionando o trabalho que eles realizam. Segundo as pesquisas, supervisionar a atividade da classe durante a aula resulta mais proveitoso do que deixar os estudantes trabalhar em seus postos sem supervisionar o que fazem. Há uma relação positiva entre supervisão do professor e bom êxito na gestão da classe. Os professores devem supervisionar o trabalho dos alunos com relativa freqüência, seja por intermédio de avaliações informais ou formais, individuais ou grupais, diárias ou semanais. Avaliar ou supervisionar diariamente é mais oportuno que avaliar eventualmente, como

acontece comumente, duas ou três vezes ao longo de um semestre. O resultado das avaliações deve ajudar a ajustar o ritmo, a natureza e complexidade das lições com base nas necessidades manifestas pelos alunos. Segundo Clark e Dunn (1991 apud Gauthier et. al. 1998, p. 259) esses ajustes devem ser feitos para um aluno em particular, sem afetar o desenvolvimento global da lição. Ambos os autores chamam isso de macroajuste.

Durante a supervisão do trabalho individual dos estudantes, o professor deve agir de maneira constante a fim de levantar informações úteis para fazer perguntas, realizar explicações e oferecer reforços apropriados, quando necessário. Essa postura exige do professor um movimento permanente na sala de aula, mantendo um contato mais direto e constante com os estudantes ainda quando seja de maneira não-verbal ou com os olhos.

Segundo Yacoliev (1979) às vezes pode ocorrer que as palavras influenciam menos no estudante que a mímica e o olhar. Muitas vezes o professor não precisa usar palavras para expressar um sentimento. Basta que ele se expresse de gestos. O sentimento está no rosto, diz Yacoliev. Também pode ser usada a linguagem mímica como meio importante para estimular, alegrar e ajudar aos estudantes sempre que seja necessário. Um olhar de aprovação, um sorriso de satisfação e a expressão do reconhecimento no rosto do professor, são claramente percebidos pelo aluno e provoca imediatamente a reação correspondente.

Rosenshine e Stevens (1986 apud Gauthier et. al., 1998), por sua vez, chamam aquele tipo de movimento e circulação pela sala de “habitar a sala de aula”. A intensidade do “habitar a sala de aula”, por parte do professor, varia de um nível de ensino para outro. Na educação infantil e no ensino fundamental a intensidade deve ser muito maior do que no ensino médio e, sobretudo, na educação superior.

Se os futuros professores não acreditam na importância da intensidade da circulação na sala de aula enquanto os estudantes trabalham, é hora de começar acreditar. As pesquisas (Rosenshine, 1986^a apud Gauthier et. al., 1998) têm constatado que o contato que os alunos estabelecem com seu professor durante o trabalho individual aumenta em aproximadamente 10% o nível de empenho. Esse aumento no nível de empenho interfere de maneira positiva na aprendizagem.

A supervisão não só age de maneira adequada no aumento do desempenho dos estudantes. Ela também tem uma intervenção positiva na criação de um clima de classe mais relaxado, mais tranquilizador e mais ordenado. Maior desempenho, num clima favorável, costuma traduzir-se em mais aprendizagem e em aprendizagem mais eficiente e significativa.

De acordo com Gauthier et. al. (1998), podem ser identificadas três dimensões no trabalho de supervisão:

1. *Os professores observam a turma, ou seja, eles atentam para o desenrolar das atividades na classe como um todo* – significa que a atenção dada aos estudantes individualmente não deve levá-lo a perder de vista o âmbito mais amplo da atividade da turma.

2. *Os professores observam os comportamentos ou a conduta dos estudantes* – significa que a atenção também é dada aos desvios em relação ao programa de ação previsto. Esse tipo de observação ajuda a identificar com rapidez os problemas de comportamentos mais graves, bem como as causas que os originaram e a colocar em prática ações que ajudem a resolvê-los antes de produzirem conseqüências públicas.

3. *Os professores supervisionam o movimento, o ritmo e a duração das atividades da sala de aula* – parte do critério de que tanto o movimento quanto o ritmo são fatores-chave para que a atividade da classe e o desempenho dos alunos permaneçam ideais. Atividades muito longas geram fadiga nos alunos, sobretudo, das séries iniciais, ainda pouco treinadas para ficar concentradas de forma prolongada em uma única tarefa. Também motivam comportamentos indesejados e perturbadores mudanças repentinas na maneira de encaminhar as atividades. O adequado é que o professor mantenha um fluxo de atividade regular e uma intensidade constante nas atividades da classe.

A organização do ambiente educativo, especialmente o tempo, precisa ser realizada de tal modo que as atividades escolares sejam desenvolvidas de maneira uniforme, que os períodos de transição entre atividades sejam breves e que se gaste pouco tempo em organizar a classe.

No caso do Brasil, no ensino fundamental, especificamente, os professores perdem tempo demais organizando a classe, controlando a disciplina e escrevendo na lousa. Por esse mesmo motivo, o tempo de desempenho do aluno em atividades de aprendizagem é mínimo em relação ao tempo concedido pelo professor no planejamento. Castro (2004, p. 92) tem afirmado:

Até metade do tempo em sala de aula é gasto copiando do quadro-negro, atividade totalmente inútil como aprendizado e irritante para os alunos. Os professores faltam muito. Gasta-se tempo demais com disciplina ou cuidando de alunos individualmente, enquanto os demais nada fazem... Os professores aprendem teorias pedagógicas, mas não aprendem a dar aula nem sequer os conteúdos a ser ensinados.

Num ambiente educativo com essas características, torna-se difícil aprender com qualidade técnica e formal na escola básica. Segundo Salomão (2006a, p. 22), o brasileiro aprende muito pouco na escola e carrega uma herança pesada, materializada na forma de despreparo e ignorância, que é transmitida à geração seguinte.

Esse é um dos motivos pelo qual o Brasil, comparado com outros países de similar nível de desenvolvimento econômico, apresenta alguns dos piores resultados em termos educacionais. Segundo fonte do ano 2002, um total de 32,1 milhões de brasileiros (26%), com 15 anos ou mais, estava na lista dos analfabetos funcionais, isto é, não tinham superado a quarta série do ensino fundamental. No mesmo ano, apenas 36,5% das crianças até os seis anos de idade freqüentavam creche ou escolas no país. Somente na faixa entre 19 e 24 anos de

idade é que a média da população alcançava 8 anos de estudo, ou seja, a conclusão do ensino fundamental (8ª série completa), quando, nos países de maior desenvolvimento, isso acontecia com 14 anos de idade. No caso do ensino básico, todos entravam na escola, mas só 84% concluíam a 4ª série, e 57% terminavam o ensino fundamental. Nesse processo de afunilamento seletivo, no nível médio, o índice de conclusão era de apenas 37%.

Enfim, longos períodos de permanência na sala de aula da escola, com baixo aproveitamento e escassa supervisão por parte do professor, levam a um único resultado: quase total ausência de aprendizagem e de desenvolvimento das competências básicas necessárias para o exercício da cidadania.

Síntese do Módulo

Nesse módulo você teve a oportunidade de estudar:

Aspectos relacionados com a gestão da classe em situação de interação com os estudantes, especificamente, a aplicação de medidas disciplinares e sanções, a aplicação das regras e dos procedimentos, as atitudes dos professores e supervisão ativa da realização do trabalho em classe.

Ficou evidenciado, ao longo do módulo, que os professores precisam aprender a aplicar medidas disciplinares e sanções e aplicá-las quando necessário. Mas não devem punir de modo severo nem intempestivo. O uso de medidas e o emprego de procedimentos e técnicas disciplinares devem ser usados para corrigir comportamentos perturbadores antes que eles possam atingir proporções maiores.

A rotinização do processo de ensino-aprendizagem é considerada importante porque ela ajuda a guiar os professores no estabelecimento da ordem da classe. A rotinização ajuda a economizar tempo e energia para que o professor possa se destinar a realizar outras atividades, tais como, a supervisão do trabalho dos estudantes.

Os professores que gostam do trabalho que realizam, apresentam alto grau de motivação profissional e acreditam nas capacidades cognitivas, afetivas e emocionais de seus alunos, são exigentes, selecionam objetivos elevados, supervisionam constantemente, preocupam-se com as necessidades individuais dos estudantes e favorecem uma aprendizagem eficiente, prazerosa e duradoura na sala de aula.

REFERÊNCIAS

Módulo 1

AMORIM, V. M.; CASTANHO, M. U. Da dimensão estética da aula ou do lugar da beleza na educação. In: VEIGA, I. P. A. Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008, p. 95-111.

ANASTASIOU, L. G. Docência na educação superior. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI (ORGS.). Docência na educação superior. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 147-172. Disponível em www.naeg.prg.usp.br/gap/secoes/seminário/docência_universitária_na_educacao_superior.Pdf, Acesso em fevereiro de 2007.

AQUINO, M. A. Configurações etnográficas demarcando um território de pesquisa: aula de leitura em sala de aula universitária. Informação e Sociedade: Estudos, v. 11, n. 1, 2001, disponível em <<<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000001565&dd1=5c1e9>>>, acesso em 10/05/2010.

ARAÚJO, J. C. S. Disposição da aula: os sujeitos entre a tecnia e a polis. In: VEIGA, I. P. A. Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008, p.45-72.

BURDANI, A.A. La clase: forma fundamental de organización del proceso. In: DANILOV, M. A.; SKATKIN, M. N. 2ª reimpressão. Didáctica de la Escuela Media. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1984, p. 224-305.

CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. Introdução a uma história da didática no Brasil. VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Cultura Escolar Migrações e Cidadania. Anais do VII Congresso LUSO-BRASILEIRO de História da Educação, do 20 a 23 Junho de 2008, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade do Porto). Disponível em http://web.letras.up.pt/7clbheporto/trabalhos_finais/eixo2/IB594.pdf, acesso 12/07/2009.

GAUTHIER, C. et. al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 1998.

LIBÂNEO, J. C. Didática. 28ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José C. O ensino de graduação na universidade - A aula universitária na perspectiva da teoria histórico-cultural. In: XI Semana de Planejamento Academico Integrado da UCG, 2003, Goiânia -GO, 2003.

MARTÍNEZ, A. M. A criatividade como princípio funcional da aula: limites e possibilidades. In: VEIGA, I. P. A. Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008, p. 115-143.

NÚÑEZ, I. B. Vygorsky, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber Livro, 2009.

PUNTES, R. V.; AQUINO, O. F. A aula universitária: resultados de um estudo empírico sobre o gerenciamento do tempo. Linhas Críticas (UnB), v. 14, p. 111-128, 2008.

REYES, G. L.; PAIROL, G. E. V. Pedagogía. 2ª reimpresión. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2001.

RIOS, T. A. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, I. P. A. Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008, p. 73-94.

ROMANOVSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. A aula como expressão da prática pedagógica. In: VEIGA, I. P. A. Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008, p. 169-186.

SILVA, E. F. A aula no contexto histórico. In: VEIGA, I. P. A. Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008, p.15-42.

VEIGA, I. P. A. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, I. P. A. Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008, p. 267-298.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI (ORGS.). Docência na educação superior. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 85-96. Disponível em www.naeg.prg.usp.br/gap/secoes/seminário/docência_universitária_na_educacao_superior. Pdf, Acesso em fevereiro de 2007.

XAVIER, O. S.; FERNANDES, R. C. A. A aula em espaços não-convencionais. In: VEIGA, I. P. A. Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008, p. 225-266.

YACOLIEV, N. Metodología y técnica de La clase. La Habana: Editorial de Libros para La Educación, 1979.

Módulo 2

GAUTHIER, C. et. al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 1998.

GONZÁLEZ REY, Fernando. O sujeito que aprende. In: TACCA, Maria C. V. R. Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas, SP.: Editora Alínea, 2008, p. 29-44.

KLINGBERG, L. Introducción a la Didáctica General. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1978.

LENIN, V. I. Cuadernos filosóficos. La Habana: editorial Política, 1979.

LIBÂNEO, J. C. Didática. 28ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2008.

REYES, G. L.; PAIROL, G. E. V. Pedagogía. 2ª reimpressão. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2001.

VEIGA, I. P. A. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, I. P. A. Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008, p. 267-298.

YACOLIEV, N. Metodología y técnica de La clase. La Habana: Editorial de Libros para La Educación, 1979.

Módulo 3

BATANOV, S. P.; BOLOTINA, L. R.; SLASTIONI. Formas de Organización de la enseñanza. In: Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y educación, 1989, Capítulo 2, p. 141-161.

DANILOV, M. A.; SKATKIN, M. N. La clase: forma fundamental de organización Del proceso de enseñanza en la escuela. In: Didáctica de la Escuela Media. 2ª reimpressão. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1984, Capítulo 6, p. 224-305.

LIBÂNEO, J. C. A aula como forma de organização do ensino. In: Didática. São Paulo: Cortez Editora, 2008, capítulo 8, p. 177-193.

REYES, G. L.; PAIROL, G. E. V.. Formas de organización de la Enseñanza. In: Pedagogía. 2ª reimpressão La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2001, Capítulo 8, p. 135-153.

Módulo 4

CASTRO, C. de M. Falta ensinar. Revista Exame/15 de janeiro de 2004, p. 90-92.

GAUTHIER, C. ET. AL. Por uma teoria da pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 1998.

SALOMÃO, A. O preço da ignorância. Revista Exame/27 de setembro de 2006a, p. 21-30.

YACOLIEV, N. La disciplina en la clase. In: Metodología y técnica de la clase. La Habana: Editorial de Libros para la Educación, 1979, Capítulo 11, p. 210-240.