

---

## PRÁTICA E TÉCNICAS DE ENSINO: ALTERIDADE EM SALA DE AULA

### Practice and teaching techniques: alterity in the classroom

### Práctica y técnicas de enseñanza: alteridad en clase

Paulo Rodrigues dos Santos<sup>1</sup> <https://orcid.org/0000-0003-0439-4898>

---

<sup>1</sup> Mestre em Geografia; Doutor em Educação, Professor Adjunto da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC-Ihéus-Brasil; email [pros@uesc.br](mailto:pros@uesc.br)

---

#### Resumo

O presente artigo apresenta reflexões sobre prática e técnicas de ensino em Geografia com base em experiência de trabalho na disciplina Metodologia do Ensino de Geografia. Tem afinidades com os artigos sobre técnicas de ensino de Ilma Veiga (1991), Antônia Lopes (1991) e de Jorcelina Azambuja e Maria de Souza (1991). A questão da alteridade e da autonomia na formação do professor de Geografia é trabalhada na concepção teórica e prática dos procedimentos de ensino. A aula expositiva dialogada, a leitura ativa de textos, o estudo dirigido multiprodutivo e a aula-oficina, como recurso de pesquisa didática, são abordados na perspectiva da aprendizagem significativa.

**Palavras-chave:** Técnica de ensino. Conhecimento escolar. Diálogo

---

#### Abstract

This paper aims to present reflections on the practice and techniques in teaching geography, based on the work experience in the Geography Teaching Methodology subject. It also relates to the studies concerning teaching techniques by Ilma Veiga (1991), Antônia Lopes (1991), Jorcelina Azambuja and Maria de Souza (1991). The issue of alterity and autonomy during the graduation process of a geography teacher is based on the theoretical and practical conception of teaching procedures. The lecture-discussion classes, the active reading of texts, the multitasked guided study, the seminar and the workshop class, as a didactic research resource, are approached from the perspective of the meaningful learning.

**Keywords:** Teaching technique; Scholastic knowledge. Dialogue

---

#### Resumen

Este artículo presenta reflexiones sobre la práctica y las técnicas en la enseñanza de la geografía, basadas en la experiencia de trabajo en la disciplina Metodología de la Enseñanza de la Geografía. También se relaciona con artículos sobre técnicas de enseñanza de Ilma Veiga (1991), Antônia Lopes (1991), Jorcelina Azambuja y Maria de Souza (1991). La cuestión de la alteridad y la autonomía en la formación del profesor de geografía se basa en la concepción teórica y práctica de los procedimientos de enseñanza. La clase expositiva dialogada, la lectura activa de textos, el estudio guiado multiprodutivo, el seminario y la clase de taller, como recurso didáctico de investigación, se abordan desde la perspectiva de la aprendizaje significativo.

**Palabras-clave:** Técnica de enseñanza. Conocimiento escolar. Diálogo.

---

Recebido em: 05/11/2019

Aceito para publicação em: 30/11/2019

---

## **Introdução**

Esse texto resulta de reflexões e trabalho prático na disciplina Metodologia do Ensino de Geografia. Dialoga com textos de Veiga (1991) – Na sala de aula: o estudo dirigido – de AZAMBUJA e SOUZA (1991) – O estudo de texto como técnica de ensino – e do artigo de LOPES (1991) – Aula expositiva: superando o tradicional. A série de leituras, apresentações e debates em sala de aula gerou adaptações, modificações e transformações que fez nascer outro texto às margens desses autores. A perspectiva de uma ética na prática de ensino, afins à alteridade e à busca da autonomia discente permeiam essas reflexões. O texto tem seis partes com essa introdução.

## **Aula expositiva**

A aula expositiva é o procedimento pedagógico mais universalizado que se tem registro. Em todas as modalidades de ensino, em todos os níveis de Educação, em qualquer tipo de curso ela é se faz presente (JESUS, 2017). Seu nascimento remonta ao século final do XVII, no início do processo de escolarização da sociedade Ocidental. No decurso de três séculos sua valia, eficácia e importância pedagógica são indiscutíveis. Contudo, sua trajetória notabilizou-se pelos aspectos negativos. É caracterizada como uma técnica tradicional, em que o professor é o centro da situação e o aluno tem função passiva – é receptivo. Favorece posturas autoritárias e o verbalismo. É comum seu uso exclusivo, constante e mecânico. O predomínio da aula expositiva é uma constante em muitas práticas pedagógicas.

De fato, a longevidade desse procedimento está associada a sua pertinência, flexibilidade e à variedade de aplicações que permite. Assim temos exposições descritivas, narrativas, interpretativas, históricas, dissertativas, etc. Entre as características da aula expositiva destaco sua adequação a algumas metas: introduzir um novo assunto do programa de ensino; permitir uma visão global e sintética do tema,

apresentar e esclarecer conceitos básicos de determinada unidade de estudo; concluir estudos ou uma retomada de aspectos importantes de um conteúdo; adequa-se mais, afora essas situações, a apresentações teóricas.

Sublinho a pertinência inicial, ou parcial da aula expositiva como procedimento pedagógico. Seu papel é avançar em uma primeira compreensão dos aspectos essenciais de um novo assunto. Logo, uma aprendizagem completa do tópico não convém ser trabalhada exclusivamente, com base na aula expositiva. Seu uso extensivo tem relação com as posturas autoritárias que enseja.

Vejam os aspectos mais relevantes de uma aula expositiva bem organizada na visão tradicional desse método:

- a) Domínio do conteúdo pelo professor;
- b) Sequência de três etapas: introdução, desenvolvimento, conclusão. Comporta ilustrações que estimulem a atenção dos alunos.

Essas características enfatizam o lado tradicional, o foco no professor e a passividade dos alunos. Não contemplam a participação, e sim a colocação de questões em prol do encadeamento lógico do raciocínio do professor.

De outra perspectiva, a aula expositiva pode incentivar relações democráticas no trabalho pedagógico. Suscitar questionamentos, manifestações reflexivas da turma, a participação crítica e a criatividade. Como proceder para isso ocorrer? A relação dialógica é a chave para essa possibilidade.

### **A aula expositiva dialogada**

A relação dialógica é um tema importante na Filosofia, na Lingüística e na Educação. Contribuições importantes como a do pensador russo Mikhail Bakhtin (1993), fundador do dialogismo e Paulo Freire (1991) entre outros, sustentam as bases dessa perspectiva.

Vejam algumas características do dialogismo na perspectiva do ensino. O diálogo em sala de aula como via de busca mútua do conhecimento é contraposto a posturas autoritárias. O diálogo suscita o contraste com a realidade imediata dos alunos, a valorização da sua vivência, seu conhecimento da vida, e a busca por relacionar esse conhecimento com o assunto em estudo. Trata-se de fazer o movimento entre o conhecimento cotidiano do aluno, que se busca explicitar, o conhecimento científico apresentado pelo professor e o conhecimento escolar, isto é, a reelaboração pelo aluno

do assunto. Nesse processo os alunos são levados a refletir sobre suas experiências, externaliza-las, pensar e refletir sobre o tema de forma mais ampla.

Considerar as três formas de conhecimento citadas é muito relevante no trabalho pedagógico. O conhecimento cotidiano é o mais mal avaliado e subestimado dos três. O conhecimento escolar, talvez seja o que receba menos atenção quanto à sua natureza e peculiaridades. Já o conhecimento científico é o mais estudado e, a meu ver, equivocadamente, superestimado. De fato, devemos nos opor ao cientificismo. Vou apresentar de forma breve as características dessas três formas de conhecimento para atender a finalidade de fazer mais compreensível a aula dialogada. Por questão de espaço busco ser sucinto.

O conhecimento científico é explícito e restrito a pequenos grupos. É um conhecimento limitado, pontual, específico que incide sobre temas ou elementos determinados e funciona em espaços delimitados, no comum os laboratórios.

O conhecimento cotidiano é implícito. Universal. É geral, ou seja, trata de praticamente todos os assuntos possíveis (ARNAY, 1998; GARCIA, 1998). É aberto na sua funcionalidade, ou seja, não é restrito a lugares. É ainda conhecido como senso comum quando desvalorizado e bom senso quanto bem avaliado.

O conhecimento escolar pode ser visto como o resultado do trabalho com o conhecimento realizado na escola, com base na relação entre o conhecimento cotidiano do aluno e o conhecimento científico do professor. Tanto o conhecimento científico quanto o cotidiano operam com conceitos. A maioria dos conceitos é comum a esses dois tipos de conhecimentos, como são exemplos: o conceito de fome, de lugar, paisagem, cidade, população, clima, sociedade dentre muitos outros. No conhecimento cotidiano esses conceitos são implícitos, ou seja, nunca se esclarece no seu uso, ao que concerne, àquilo a que dão conta. No conhecimento científico os conceitos são explicitados. O trabalho dialógico com o conhecimento cotidiano do aluno leva-o a explicitar o conhecimento implícito que possui, ao fazê-lo contraria a natureza desse conhecimento, passa a transformá-lo. O processo de aproximar e cotejar a definição de um dado conceito do aluno com a definição desse conceito no pensamento geográfico resulta numa fusão dos dois, isso é, um conceito enriquecido, resultado do encontro desses dois domínios, a vida cotidiana e o mundo científico, na forma do conhecimento escolar, na pessoa do aluno. O conhecimento escolar tem do conhecimento científico a qualidade de ser explícito e do conhecimento cotidiano a qualidade de ser abrangente,

ou seja, comum a todos os agentes do espaço escolar. O trabalho no espaço escolar, com base no diálogo, ocorre na relação entre essas três formas de conhecimento.

Como desencadear o processo dialógico? A problematização, com base em perguntas estratégicas que indagam certo assunto, situação, fato, fenômeno ou ideias podem funcionar como elemento desencadeador do processo, mas é preciso que os próprios alunos coloquem as questões. É preciso estar atento e acolher suas indagações, encontrar nelas os catalisadores do processo dialógico de construção do conhecimento. A problematização leva a ruptura do verbalismo, da memorização e da passividade.

Na prática é possível trazer o tema e ao invés de começar a apresentar respostas perguntas não formuladas pelos alunos, não apenas esperar por elas, mas ensinar que emergjam e ter em conta que suscitá-las implica aceitar o direcionamento que as perguntas trazem. De fato, não se trata de entrar no jogo de perguntas e respostas, mas na descoberta coletiva de novas interpretações, em um jogo dialógico que abre a palavra ao coletivo.

É importante abrir o movimento de indagação dos alunos, provocar a que digam sua palavra e seu conhecimento; fazer surgir o espaço para a palavra do outro, com base nas perguntas. É fundamental acolher a pergunta, qualquer que seja, e se necessário auxiliar o aluno a melhorar uma pergunta mal formulada. Fazer que o tema, a problematização passe ao interesse do grupo e aconteça como processo desencadeador do trabalho dialógico, como elemento de produção do conhecimento, é o desafio de uma aula expositiva dialogada. Na conclusão da aula dialogada cabe a síntese, que retoma o assunto, mas essa organização global do assunto trabalhado é mais promissora ao ser realizada coletivamente. A aula expositiva dialogada deve operar na reelaboração de conhecimentos, quanto na sua produção.

### **O estudo de texto como técnica de ensino.**

Ler e escrever são, no comum, atividades que levam dificuldades para a maioria dos alunos. É preciso evitar a situação de colocar a pessoa, sabendo-se das suas limitações de nado, para nadar onde não dá pé. É recomendável contornar a situação; trabalhar o tema da leitura com um procedimento de sondagem de conhecimentos prévios, com base em indagações simples e com a sistematização da palavra dos alunos sobre o assunto, em um texto mais ou menos grupal construído na lousa, do qual se

extrair as palavras chave. O trabalho com as palavras chave, os conceitos e noções que surgem no texto é parte do trabalho com os conteúdos cognitivos. Uma abordagem produtiva é trabalhar, inicialmente, com o conhecimento cotidiano dos alunos dessas palavras-chave. Suscitar a explicitação dessas noções, escrevê-las no quadro e gerar um debate, para incorporar nuances do conceito de toda a turma e alguns elementos do conhecimento científico trazidos pelo professor. Esse material, as definições trabalhadas servem de base para os grupos reatualizarem a escrita, isto é, gerar a experiência da escrita de grupo, adensar o texto inicial e com essas novas produções grupais, suscitar leituras. Só posteriormente se chega ao trabalho com o texto formal, isto é, do livro. Esse tipo de trabalho prévio tende a quebrar barreiras. No jogo entre a palavra falada e a palavra escrita; na explicitação do conhecimento cotidiano e seu enriquecimento na interação dialógica aberta, transpessoal, nas franjas do coletivo-classe e do grupo; no espaço de aproximação à palavra, na experiência interativa do ouvir, falar e escrever, na ação dialógica, algum conforto ao ato de expressão, de leitura e da escrita pode nascer.

Na leitura de textos sobre temáticas do programa escolar, quando se propõe a leitura de texto para trabalhos extraclasse, é de boa prudência, realizar trabalhos prévios motivadores da leitura, como observação e discussões de fotos, relatos e debates sobre filmes ou outras narrativas; propor pesquisa bibliográfica e de campo sobre o tema. A leitura de textos extraclasse, ou o dito “trabalho de casa”, deve ser precedida de atividades sobre o tema em consideração às reconhecidas dificuldades de leitura.

Em resumo, é prudente dispor uma série de atividades introdutórias ao uso do livro didático como base de leitura para os alunos. Essas atividades visam preparar a leitura e encaminhar a ultrapassagem da leitura passiva.

### **O estudo de texto como ação multiprodutiva.**

Vejam os alguns elementos da dimensão teórica-prática da leitura como procedimentos críticos analíticos a serem trabalhadas com os alunos. É preciso aprender a identificar os objetivos do autor, a estrutura do texto, os recursos utilizados, antever as hipóteses trabalhadas, gerar hipóteses sobre o texto e testá-las, confirmando ou refutando-as. Trabalhar a conquista de habilidades como compreensão, análise, síntese, julgamento, inferência, produção de argumentos, etc. levá-los a produzir a escrita própria, em que externalizam a relação com o texto. O trabalho é colocar o aluno em operacionalidade no estudo do texto e desenvolver sua capacidade de interpretação.

### **A leitura ativa.**

Os cuidados com o processo de leitura não podem ser deixados exclusivamente aos docentes de língua portuguesa. Com efeito, é preciso ter em conta, o fato simples e recorrente, de que o trabalho com a leitura textual ser um componente cotidiano do trabalho do professor. De fato, é preciso identificar as especificidades da leitura em cada disciplina, no nosso caso, trata-se de trabalhar a leitura em Geografia, de avançar das questões mais gerais implicadas na leitura às especificidades da linguagem geográfica. A atenção com as palavras chave, com os conceitos ganha importância nesse processo.

Dependendo do texto e da clientela é fundamental ler e reler o texto algumas vezes em um movimento que passe do superficial ao denso. A leitura superficial, prática muito usual, opera na passividade e leva ao desinteresse pela leitura. Habilidades como compreensão, interpretação, análise, síntese e recriação de novos textos, demandam a postura de leitura ativa, ler como ação de gerar distanciamento crítico e extrair significados.

O livro didático, no comum trabalha com um leitor passivo, implica um sujeito-paciente, isto é, não enseja o processo de leitura ativa que requer o sujeito-agente. Como chegar, mesmo na leitura individualizada e mais ainda, no trabalho de leitura dirigida em sala de aula, na superação da relação de simples decodificação de mensagens, ao processo interativo entre leitor-autor-texto-contexto? Ao espaço em que o texto emerge como fonte de múltiplos sentidos; à condição do aluno se posicionar, frente ao autor como ator, “sujeito social”, agente de uma interação dinâmica e mutável, que implica questionamentos e confrontos, o levantamento e a verificação de hipóteses, a produção e a defesa de argumentos na busca de significados. Mais ainda: à indagação do que quer o texto, de quais injunções opera. Em suma, o processo de leitura permite e deve ter funcionalidades muito além da relação de absorção dos conteúdos. O trabalho com a leitura em Geografia é assim, um dos recursos centrais na formação de uma cultura geográfica na Educação Básica. A cultura geográfica passa pela formação do leitor ativo, aquele com a capacidade de relacionar a leitura do texto de Geografia à sua leitura geográfica do mundo, que traz para a leitura do texto geográfico sua leitura do lugar e do mundo, e que ler o mundo com o olhar geográfico construído nas leituras dos textos geográficos.

O processo de leitura pode seguir movimentos diferenciados, ir do específico ao geral ou, ao contrário, da visão macro à micro, do detalhe ao conjunto, seguir o

movimento ascendente ou descendente. De fato, trata-se de movimentos que a ser trabalhados de forma complementar ou específica, em recorte de leituras centradas na busca de significados não unívocos. O estudo dirigido de texto implicar trabalhar o desenvolvimento da habilidade de realizar esse dois movimentos. A ideia de leitura solta, ou primeira leitura, rápida e geral, a título de primeira aproximação tem, entre outros, o benefício positivo de suscitar a compreensão que a leitura é um processo, com vários momentos, e graus diferenciados de exigências. O papel mais exitoso da leitura como processo múltiplo é a construção individual da relação com o texto, a inserção deste na “história de leituras” (Orlandi 1984, apud Azambuja & Souza, 1991) do aluno.

Segundo Azambuja & Souza, (1991, p. 53) “O objetivo da leitura silenciosa-individual é a busca de significados. Por meio dessa atividade de leitura, esperamos que o aluno-leitor venha a ter uma visão geral do texto a ser estudado, visão esta que pode ser enriquecida ou refutada após o estudo feito.”

### **Estudo dirigido na sala de aula.**

O livro de didático e a prática de ensino de alguns professores fazem agir formas de estudos dirigidos voltados à memorização de conceitos, definições, datas e fenômenos. Não há ênfase na compreensão, mas na transmissão de conteúdos. São exemplos os exercícios de completar lacunas, que requerem que os alunos transcrevam informações do livro didático, perguntas tipo questionários, registradas no quadro-de-giz ou ditadas pelo professor que exigem respostas curtas e diretas. Exercícios objetivos como palavras cruzadas, questões de múltipla escolha, correlação de colunas. Trata-se de recursos que transformam o ensino em uma forma de adestramento. Não há espaço para o conflito, a argumentação, a divergência. Não se trabalha o desenvolvimento de habilidades como compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. O próprio livro didático é secundarizado no trabalho pedagógico que volta-se para ocupar o tempo da aula com atividades mecânicas. No Brasil essa técnica esta associada ao escolanovismo. Segundo Ilma Veiga (1991) a maioria dos autores nacionais entendem o estudo dirigido como uma ação realizada com base em um roteiro elaborado pelo professor. Os conceitos e habilidades de aprendizagem, implicados no estudo dirigido, devem ser explicitados.

É comum o estudo dirigido se visto como o momento pedagógico de fixação de conteúdos e integração da aprendizagem. Essas posturas não destacam os objetivos

metodológicos e educacionais que convém reger o uso da técnica e dispõe procedimentos de rotina e mecanização da ação pedagógica.

No comum, ênfase nas técnicas, no ensinar bem, mesmo com os poucos recursos difundidos pelo escolanovismo no Brasil, levou das preocupações com os objetivos e conteúdos para os métodos ativos e da quantidade para a qualidade do aprendizado. (CAVALHEIRO; TEIVE, 2013.) Houve o maior foco no domínio prático e técnico e na dimensão psicológica em detrimento do âmbito político do processo educacional. Esse tipo de inclinação levou a opção por procedimentos metodológicos e técnicos mais afins ao domínio prático, como é o caso do próprio estudo dirigido, que tende a reduzir os conteúdos escolares na sua forma de aquisição. O destaque ao aprender fazendo e no aprender a aprender, princípios do escolanovismo, com peso maior no processo, no como, ou seja, nos métodos e nas técnicas em detrimento dos conteúdos foram predominantes. Essas questões reportam-se às limitações e direcionamentos político pedagógicos do período de exceção do Governo militar no País.

No tecnicismo, paradigma educacional introduzido no País, nos anos de 1970, o Estudo Dirigido é reduzido ao domínio das táticas didáticas, se torna pragmático e burocrático. É a abertura para os domínios filosófico, sociológico e histórico, iniciada com a distensão do autoritarismo militar, no fim dos anos de 1980, que leva à secundarização da dimensão técnica e ao trabalho com didáticas críticas que dispõe métodos e técnicas interativos que:

- a) – Ensejam para o aluno a condição de sujeito ativo na sua aprendizagem;
- b) – Incentivam postura crítica com base na explicitação das ambiguidades e polissemias do processo ensino-aprendizagem e da explicação e compreensão das questões a enfrentar-resolver e dos recursos e conhecimentos para isso;
- c) - Desenvolvam a capacidade de expressar as compreensões como culminância da aprendizagem.
- d) As técnicas são componentes operacionais que fazem os métodos funcionar. Os métodos vinculam-se a ideários pedagógicos. Não são, portanto, elementos neutros ou similares, que atuam sozinhos na resolução de problemas. As técnicas devem atender a intencionalidade (objetivos a serem atingidos) do professor, mas é preciso buscar a interatividade entre esses elementos.

### **O estudo dirigido na perspectiva crítica**

O estudo dirigido requer a direção do professor, mas consiste na atividade do aluno e se efetiva na situação sócio-individualizada na sala de aula ou fora dela. Sua qualidade depende da forma como é previamente construída e aplicada ao aluno, isso é, monitorada com orientação e acompanhamento (CINEL, 2003). O estudo dirigido apóia em um texto, que pode ser capítulo de livro, artigo, um texto didático ou um livro. O professor oferece um roteiro de estudo para o aluno explorar o material escrito, com base na leitura, interpretação, compreensão, análise, comparação, avaliação e elaboração textual. Implica, portanto, o pensamento reflexivo, a análise crítica, e não memorização.

### **O seminário como técnica de ensino.**

Correlação com dinâmica de grupo – analisa a natureza do grupo, a interação e as inter-relações dos membros do grupo;

Formas de ação: discussão em pequenos grupos, grupos de cochicho; simpósios, painéis; as comissões; o diálogo; a entrevista; a discussão livre; a dramatização; as oficinas; seminários dentre outros. O seminário pode, no seu desenrolar, utilizar a exposição oral; da discussão e do debate. No seminário a ação é do alunos sob a direção do professor; leva ao pensamento crítico e à criatividade.

As bases do ensino socializado ou em grupos:

- a) – campo psicológico - interação intelectual, afetiva entre alunos como centro da aprendizagem e não exclusivamente com base no professor;
- b) Campo sociológico – alunos e professor são seres contextualizados. Assim as relações em sala de aula são atravessadas por contradições sociais;
- c) Base ética-filosófica – relação dialógica assentada no respeito mútuo e na busca de uma visão crítica da realidade. Cabe ao professor provocar questões, reflexões, delinear caminhos juntos com os alunos programando a busca de autonomia e independência.

O diálogo é um elemento central no trabalho pedagógico. Ilma Veiga(1991, p.74) observa que: “O diálogo não é uma técnica pedagógica, mas é a posição do professor em relação aos estudantes e aos conteúdos. Trata-se de uma relação cujo sentido é de base social e político-pedagógica.”

A origem etimológica de seminário é latina:– sementeira, semear ideias. Significa, no sentido geral, um congresso científico, cultural ou tecnológico. Como técnica de estudo, isto é, no sentido restrito, é um grupo de estudo em que se discute e se debate um ou mais temas apresentados por um ou vários alunos sob a direção do professor da disciplina.

Como construir de um seminário no sentido restrito?

A organização: preparo do tema; arranjo físico da sala; número de participantes; duração; realização e avaliação.

Precaução para o êxito: conhecimento prévio dos assuntos a serem apresentados; evitar discursos, falas longas,

Principais funções – relatores/expositores, comentador, coordenador e demais membros do grupo.

Papel do professor – Orienta, conduz o processo de ensino, portanto, coordenar. Objetivos - investigar um problema, um ou mais temas tendo em vista aprofundar a compreensão;

- analisar criticamente fenômenos observados ou as ideias do autor estudado;
- trabalhar em sala de aula de forma cooperativa;
- instaurar o diálogo crítico sobre um ou mais temas.

As etapas da construção do seminário

Preparação

Providências do professor:

- a) – explicitar os objetivos claramente; sugerir temas adequados para os alunos, justificando a importância dos mesmos;
- b) Ajudar aos alunos a selecionar subtemas;
- c) Recomendar bibliografia mínima para os participantes do seminário;
- d) Orientar os alunos na busca de fontes de consulta e bibliografia;
- e) Dar orientações escritas sobre pontos essenciais do tema, sugerir categorias de análise, formular questões para serem analisadas e discutidas;
- f) Preparar o calendário prevendo o tempo necessário à efetivação das leituras indicadas;
- g) Favorecer o debate, a discussão e diálogo;
- h) Ao dirigir o seminário o professor deve levar e exigir que os alunos pensem sobre as questões levantadas, questionando suas afirmações; sintetizando as ideias principais; estabelecendo relações do conteúdo com outras áreas de

conhecimento; exemplificando, utilizando resultados de pesquisas; estimulando as conclusões finais; para consolidá-las. A indagação é uma forma de conduzir o seminário com base no diálogo.

Funções os alunos

Escolher o tema ou subtema;

Obter as informações, dados, ideias, por intermédio da pesquisa, experimentação; levantamentos, leituras, entrevistas, que os capacitem a participar do seminário;

Ler a bibliografia sugerida e estudar previamente o tema escolhido;

Escolher os relatores e comentaristas;

Providenciar os recursos necessários à realização do seminário.

### **Aula-oficina.**

Etimologia da palavra oficina comporta as seguintes expressões: ofício, fazer, feitiço, sacrifício, edificante, benefício/malefício, afeto, confeccionar, artifício, (in) perfeição, fácil/difícil, efeito, eficaz, proveito, fato. Trata-se, como podemos apreender dessa visada sobre a etimologia da palavra de um evento prático. Um fazer, uma produção ou elaboração. Logo implica um resultado, um produto, um objeto final resultante do evento.

A aula oficina é uma técnica de ensino dos métodos ativos (ALMEIDA; BIAJONE, 2007; PAVIANI; FONTANA, 2009). Vale dizer, que faz do aluno o sujeito da ação. O processo de elaboração é realizada pelos alunos. O professor a constrói como situação de aprendizagem a ser vivenciada pelos alunos. Elabora, põe em ação, monitora, e auxilia na realização do processo. A aula oficina requer trabalhar com pequenos grupos. Ter um desenho que de lugar a divisão dos temas e tarefas de forma a ocupar cada equipe de forma individualizada. Requer, portanto, um plano de aula oficina em que as fases estão previstas. Como todo plano de aula, a aula oficina demanda formular os seguintes elementos: (1) os objetivos específicos de forma clara e direta, (2) definir os conteúdos, (3) procedimentos, (4) os recursos e a (5) avaliação. Esses elementos, (dois, três, quatro e cinco) permitirão realizar os objetivos previstos.

Na aula oficina os procedimentos têm uma importância acentuada. Essa metodologia permite desenvolver varias habilidades, como o trabalho em equipe, a busca e organização de dados, a organização e expressão do pensamento e do

conhecimento obtido no processo de realização. A observação, descrição, comparação, a expressão e toda uma série de habilidades afins ao tipo de linguagem trabalhada e o conteúdo da oficina entram em ação na sua realização. Por exemplo, uma oficina cartográfica demanda habilidades específicas, uma com base na música outras habilidades. De fato, as chamadas outras linguagens, isso é, a música, o teatro, o desenho, a cartografia, a fotografia, o vídeo, dentre outras, entram quase sempre, na realização da aula oficina. Algumas dessas linguagens apresentam dimensões específicas. Por exemplo, na cartografia temos gráficos e tabelas, globo, mapas variados, plantas, etc. A escolha da linguagem tem relação com o conteúdo. Uma oficina sobre população ou que traga dados populacionais requer trabalhar com gráficos e tabelas. É possível construir uma oficina em função de um único tema que permita subdivisões, como o exemplo do lixo, com o lixo doméstico, industrial, hospitalar e de construção civil. Ou a poluição, com a poluição sonora, visual. Atmosférica, etc. Assim, temos as opções para os alunos. A escolha do subtema e de uma linguagem, seja a música, o teatro, a fotografia ou outra.

Na elaboração da aula oficina como situação de aprendizagem para o trabalho da classe é importante apresentar alternativas tanto de conteúdos quanto de linguagens. Isso motiva, desperta interesse e permite que um assunto extenso, como os biomas brasileiros, para dar um exemplo, seja abordado com agilidade, uma vez que cada equipe fica responsável por trabalhar um dos biomas e as alternativas de linguagem permite que os talentos e habilidades presentes nos alunos apareçam nas escolhas da turma. Assim em uma única oficina o tema biomas brasileiros é trabalhado pela turma.

Um ponto relevante é que a aula oficina, como metodologia ativa, tem grande importância como aprendizagem significativa. O fazer pelos alunos além de mobilizar habilidades tem um papel decisivo na compreensão dos conteúdos. Não obstante, é preciso um trabalho prévio à realização das oficinas com o tema. Ou seja, o professor trabalha o assunto com aulas expositivas dialogadas, com debate, com dinâmicas que preparam o trabalho da aula oficina. É importante comprometer a turma com a realização da atividade desde o início da abordagem do assunto pelo professor, pois a turma começa a ter mais interesse, a pesquisar, a se preparar para fazer a oficina em relação ao conteúdo.

É importante disponibilizar decisões para a turma como compor a equipe, escolher o subtema, a linguagem e a forma de expor os resultados.

O trabalho com os conteúdos como parte da preparação da aula oficina é básico. Ou seja, não deixar que o aprendizado se concentre na aula oficina. Essa é uma metodologia para enriquecer e da efetividade ao aprendizado por implicar a ação, o trabalho de construção e expressão do conhecimento.

A aula oficina pode ser vista como uma forma simples e breve de pesquisa didática. É uma seqüência didática com varias fases até chegar à oficina propriamente dita. De fato, a oficina é o momento em que o encaminhamento da pesquisa didática simples se efetiva. Para acontecer a oficina é preciso um trabalho anterior que viabiliza a realização e a integra. Entre eles o trabalho da escolha do tema, seu destrinchamento em aulas anteriores, sua distribuição entre grupos da turma. A turma deve ser orientada e motivada a pesquisar o assunto da oficina, a coletar os materiais para a construção e apresentação dos resultados.

Ao tempo em que pode ser pensada como pratica elementar de pesquisa didática a oficina é um recurso de ensino que enseja o uso de outras linguagens na sala de aula. A forma como os resultados são apresentados tem relação direta com a linguagem escolhida. No trabalho com fotografia o uso de painel temático costuma ser bem adequado, com cartografia fica condicionado à técnica cartográfica, por exemplo, o mapa temático é adequado a se espacializar certos fenômenos, os gráficos e tabelas para apresentar dados numéricos, a dramatização para o uso da linguagem teatral e assim por diante.

O painel fotográfico, o conjunto de gráficos e tabelas, o varal de fotos e enunciados, o varal de desenhos, o conjunto de globos temáticos, a maquete, a encenação teatral, o mapa temático, a paródia musical entre outros meios de apresentação dos resultados não convém ser vistos como resultados, mas como recursos ou suporte para a apresentação dos conhecimentos obtidos na investigação dos grupos. Esses suportes são elementos para o trabalho de expressão dos alunos, do uso da palavra para expor aquilo que foi pensado, elaborado no trabalho coletivo. A aula oficina realiza a elaboração dos meios de expressar o conhecimento produzido na interatividade da seqüência didática percorrida pelos grupos.

### **Considerações finais**

A prática de ensino em formação de professores requer, para além do ensino de conhecimentos teóricos e práticos que permitirão o desempenho da profissão, o trabalho com princípios éticos que aportem valores democráticos ao cotidiano da sala de aula.

Tais princípios e valores para terem efetividade prática devem conformar a própria natureza da prática de ensino, em cada procedimento e técnica usada na sala de aula, tanto pela natureza quanto na forma de aplicação. A perspectiva de uma ética pedagógica, afins à autonomia e valorização do outro poderá ser trabalhada com base no enfoque metodológico aqui trabalhado.

## Referências

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de e BIAJONE, Jefferson. **Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a07v33n2.pdf> Acesso em 18. 05. 2019.

ARNAY, José. Reflexões para um debate sobre a construção do conhecimento na escola: rumo a uma cultura científica escolar. Em: RODRIGO, María José; ARNAY, José (Orgs.). **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança.** São Paulo, SP: Ática, 1998, p. 37- 68.

AZAMBUJA, Jorcelina Queiroz de; SOUZA, Maria Letícia Rocha de. O estudo de texto como técnica de ensino. Em: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.) **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas, São Paulo: Papirus, 1991.

BAKHTIN, MIKHAIL. **Para uma filosofia do ato.** Austin: *University of Texas Press*, 1993.

CAVALHEIRO, Caroline Battistello; TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **Movimento Escolanovista - Três Olhares.** EDUCERE. XI Congresso Nacional de Educação. PUC do Paraná, 2013. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7135\\_4344.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7135_4344.pdf) Acesso em 23.03. 2019

CINEL, Nora Cecília Bocaccio. **Estudo dirigido.** Revista do Professor. Porto Alegre, 19(73) 31-35, jan./mar., 2003. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/SandraS3/estudo-dirigido-14628016> Acesso em 14.03.2019.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler - em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991.

GARCÍA, Eduardo. Anatureza do conhecimento escolar: transição do cotidiano para o científico ou do simples para o complexo? . Em: RODRIGO, María José; ARNAY, José (Orgs.). **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança.** São Paulo, SP: Ática, 1998, p. 75-101.

JESUS, Edson Oliveira de. **A aula expositiva dialogada como procedimento metodológico para a abordagem da temática relevo na geografia escolar.** 2017. 122 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

LOPES, Antonia Osima. Aula expositiva: superando o tradicional. Em: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.) **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas, São Paulo: Papyrus, 1991.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli e FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 77-88, maio/ago. 2009. Disponível em:

<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/16/15> Acesso em 18. 04. 2019.

SANTOS, Paulo Rodrigues dos. **Outras palavras com outras linguagens**. ENPEG, 2009.

SILVA, Onildo Araujo da. **Geografia: Metodologia e técnicas de ensino**. Feira de Santana: UEFS. 2004.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.) **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas, São Paulo: Papyrus, 1991.

VEIGA, Ilma Passos A. Na sala de aula: Estudo dirigido. Em: VEIGA, ILMA Passos A. (Org.) **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas, São Paulo: Papyrus, 1991.

---