



VOZES DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES

HIGH SCHOOL STUDENT VOICES ABOUT THEIR TEACHER'S PEDAGOGICAL PRACTICES

Clarita Mitiko Isago

Marly Krüger de Pesce

Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

Resumo

O conhecimento das práticas pedagógicas pela fala direta dos educandos pode contribuir para a formação deles como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Arroyo (2014) coloca os professores diante de uma encruzilhada: serem desumanos sentenciadores das aprendizagens e comportamentos dos estudantes ou insistentes auscultadores de suas urgências. É pela segunda proposta do autor, insistentes auscultadores, que irá se considerar neste artigo uma leitura positiva da escola pública e de seus sujeitos sobre as práticas pedagógicas que levam à aprendizagem, não sobre as que não levam à aprendizagem. Nessa perspectiva, este trabalho tem por finalidade discutir parte dos dados de uma pesquisa de mestrado, intitulada “Vozes dos estudantes do Ensino Médio sobre as práticas pedagógicas dos professores”. O objetivo principal da pesquisa é conhecer as percepções dos estudantes do Ensino Médio sobre as práticas pedagógicas de seus professores, enquanto práticas sociais nos diferentes espaços e tempos da escola, como defendem Caldeira e Zaidan (2010). O método da coleta de dados foi o grupo de discussão, que ocorreu em duas escolas públicas estaduais, com alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Serão discutidas aqui as duas primeiras categorias que emergiram da análise das transcrições das falas dos estudantes de uma das escolas, sendo elas *relações entre práticas pedagógicas e interações professor-aluno* e *saberes pedagógicos pelas falas discentes*.

Palavras-chave: Vozes Discentes. Práticas Pedagógicas no Ensino Médio. Trabalho Docente.

Abstract

The knowledge of pedagogical practices through students' direct speech can contribute to their formation as subjects of the teaching and learning process. Arroyo (2014) places teachers before a crossroads: they are either inhuman judges of students' learning and behavior or insistent listeners of their urgencies. It is for the author's second proposal that this article will consider a positive reading of the public school and its subjects about the pedagogical practices which lead to learning, and not on those which do not lead to learning. This article aims to discuss part of the data collected in a Master's study entitled "High school student voices about their teacher's pedagogical practices". The objective is to comprehend high school students' perceptions about their teacher's pedagogical practices, such as social practices in the different spaces and times of the school, as argued by Caldeira and Zaidan (2010). The methodology of data collection was a group discussion with High School students in their final year in two state public schools. It will be discussed the first two categories that emerged from the analysis of the transcripts of the students' speeches, which are i) the relationship between pedagogical practices and teacher-student interactions and ii) the pedagogical knowledge from the learners' speeches.

Keywords: Student Voices. Pedagogical Practices in High School. Teaching Work.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Introdução

A década de 1990 foi marcada por reuniões e compromissos mundiais em prol de medidas que elevassem os números vergonhosos da educação, resultantes da década anterior marcada pelo neoliberalismo abraçado pelos países mais ricos e pelo endividamento profundo dos países mais pobres.

Neste contexto de expectativas educacionais para o novo milênio, o Brasil seguiu a cartilha da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), organizando o Plano Decenal, em 1993, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997. A LDB selecionou o ensino fundamental como única etapa obrigatória da educação básica. A ampliação da obrigatoriedade para as demais etapas foi assegurada apenas em 2009, por Emenda Constitucional, que estabeleceu um prazo para universalização das matrículas de 4 a 17 anos até 2016.

Com o direito à educação garantido, por lei pelo menos, a pesquisa tem como objetivo compreender como são percebidas as práticas docentes pelos estudantes do Ensino Médio. Deseja entrar no mundo escolar dos estudantes, ouvir suas percepções sobre as práticas de seus professores em sala de aula. Os dados aqui apresentados fazem parte de uma pesquisa de mestrado que se iniciou em 2016, sob o mesmo título deste artigo, e pretende colher outros frutos até seu término, além destas categorias aqui compartilhadas.

Especulamos que levar em consideração a opinião estudantil não seja uma prática cotidiana nas escolas, postura que enfrentará obstáculos, como alertam Teixeira e Flores (2010):

é importante frisar as dificuldades que enfrentam aqueles que decidem pesquisar a partir da visão dos alunos, já que acabam por “bulir” nas estruturas hierárquicas da escola, sobretudo onde a figura do docente

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



continua a predominar e o aluno é, normalmente, reduzido à sua condição de “ser futuro” e não de “ser actual” (CANÁRIO, 2005; PERRENOUD, 1995, apud TEIXEIRA; FLORES, 2010).

Assim, conhecer as práticas pedagógicas identificadas nas “falas” dos estudantes, principais atores no “palco” da escola, representa a possibilidade de evidenciar o fazer docente centrado na aprendizagem hoje, para os jovens que estudam hoje, valorizando os seres humanos que já são.

Práticas pedagógicas

Ensinar e aprender são verbos muito conjugados no ambiente escolar. Professor e estudante são os sujeitos que, provavelmente, mais conjugam tais verbos. O desejo desta pesquisa é compreender o seu gerúndio: como estão ensinando os professores? Como estão aprendendo os estudantes? A fonte de dados são narrativas discentes sobre suas percepções acerca do trabalho docente por meio das práticas pedagógicas de seus professores.

Segundo Silva (1988, p. 133), da área da psicologia, toda percepção resulta do conhecimento de algo determinado, ultrapassando o sentir um algo, percebendo-o num contexto. Para o autor, percepção é “em suma, o conhecimento de um objeto no espaço”.

Para Hegel (apud RUSS, 1991, p. 215), da área da filosofia, “a percepção tem por objeto o sensível, não mais na medida em que é imediato, mas em que é, ao mesmo tempo, enquanto universal. É uma mistura de determinações sensíveis e determinações reflexivas”.

Entrelaçando o conceito e “percepção” adotado pela psicologia e pela filosofia, podemos dizer que é uma sensação reflexiva, apreensão consciente de um objeto para além do mero sentir. A apreensão de um objeto dentro da sua realidade.

Como os estudantes do Ensino Médio apreendem as práticas pedagógicas de



seus professores na sua realidade escolar? Práticas pedagógicas, ocorridas geralmente em sala de aula, definida por Franco (2012, p. 154) como sendo

práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social. Nesta perspectiva é que as práticas pedagógicas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Isto é, elas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação ou ainda por imposição.

A ideia de práticas que se organizam com intencionalidade comunga com a ideia de práxis, registrada anteriormente, na qual ação e consciência estão intimamente ligadas. Arriscamos sintetizar que as práticas pedagógicas são práxis do sujeito-professor inserido numa sociedade que as influencia e deposita nelas esperanças. Ele, o professor, responde aos anseios sociais em uma relação que pode ser amistosa, hostil ou apática.

No caso específico deste estudo, o foco está nas práticas para serem desenvolvidas com os alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Analisando aquelas mais recorrentes e que levam à aprendizagem, esperamos traçar um paralelo entre suas intencionalidades e as expectativas da comunidade escolar sobre elas e, talvez, compreender como se organizam e se desenvolvem, se por adesão, negociação ou imposição, dentro do espaço escolar, considerando suas relações com o contexto educacional mais amplo.

Práticas pedagógicas têm uma intenção social, são ações sociais que atendem às expectativas sociais e, como práxis ou práticas sociais, podem ser consideradas, posto que também têm, essencialmente, ação e consciência como suas constituintes.

Caldeira e Zaidan (2010, p. 3, grifos das autoras) fortalecem esta reflexão quando afirmam que

a prática pedagógica é práxis, pois nela estão presentes a concepção e a ação que buscam *transformar a realidade*, ou seja, há *unidade entre teoria e prática*. Nesse sentido, a prática e a reflexão sobre a prática se colocam como

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



parte da própria prática, num movimento contínuo de construção, como parte da realidade vivida pelos sujeitos e elemento essencial de transformação da realidade.

Ação e consciência, concepção e ação, são componentes das práticas pedagógicas e da práxis, duos similares que convergem na busca por transformação da realidade. Transformação que passa pela reflexão sobre as próprias práticas. Daí a importância em considerar a voz dos estudantes para que a ação de refletir ocorra integralmente.

Caldeira e Zaidan (2010) aprofundam a relação das práticas pedagógicas com a sociedade quando colocam que a “prática pedagógica é entendida como uma prática social complexa, acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento”.

Esta proposição de ser uma prática social, uma interação basilar do trabalho docente, especialmente em sala de aula, foi um eixo norteador escolhido para esta pesquisa.

Proposição baseada numa perspectiva histórico-crítica ou dialética, escolhida com base nas autoras citadas anteriormente. Elas apresentam outras perspectivas teórico-epistemológicas: a positivista, que pressupõe “a existência de uma realidade única que pode ser fragmentada e partes manipuláveis independentemente”; e a interpretativa, na qual “a realidade é construída socialmente pelo homem, ao dar significado aos objetos, situações e experiências vividas” (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010, p. 1).

Ambas as perspectivas limitam as propostas/objetivos desta pesquisa por não considerarem essencial relacionar teoria e realidade histórica. Pela perspectiva positivista, os critérios científicos dão conta da realidade. E na perspectiva interpretativa



a explicação da realidade pelo homem é o suficiente para mudá-la, bastando compreendê-la, bastando colocar em prática o que já vivenciou.

Enquanto a perspectiva histórico-crítica “resgata os princípios de especificidade histórica e de totalidade da realidade e, do ponto de vista metodológico, busca apreender e analisar os acontecimentos, as relações e cada momento como etapa de um processo, como parte de um todo” (KOSIK, 1976 apud CALDEIRA; ZAIDAN, 2010), esta perspectiva valoriza o específico e o total, as partes e o todo, as etapas e o processo, igualmente e inter-relacionados, não de forma estanque, sem supervalorizar a ciência ou o indivíduo. Tudo e todos influenciam e são influenciados por tudo e todos. A visão histórico-crítica possibilita uma análise complexa, já que tratamos aqui de práticas pedagógicas enquanto práticas sociais complexas.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa é um estudo qualitativo por se tratar de um caminhar investigativo baseado nas vozes de estudantes – vozes que traduzem vontades, juízos de valor, expectativas, na sua interação com seus professores e com seus pares nos grupos de discussão. Ouvir jovens requer uma abordagem que permita a compreensão dos fenômenos humanos que são difíceis de quantificar, mas são tão importantes quanto os dados quantificáveis. Gatti e André (2010, p. 30) elucidam a abordagem qualitativa quando mencionam que

Assim, as pesquisas chamadas qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais.

Aspectos que surgem mais clarificados diretamente em se tratando de um método de coleta de dados interativo como o grupo de discussão, o qual foi adotado

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



nesta pesquisa. Tal método foi aplicado em duas escolas da Rede Pública Estadual, que contemplam o terceiro ano do Ensino Médio, e que tiveram os melhores desempenhos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) dentre as escolas estaduais no município de Joinville, Santa Catarina, no ano de 2015.

Um grupo de discussão foi formado em cada escola com 6 a 8 estudantes, mediante convite para participarem de forma voluntária.

Na condução dos grupos de discussão foram seguidos os princípios elencados por Weller (2006, p. 249): “estabelecer confiança mútua, dirigir a pergunta ao grupo como um todo, iniciar a discussão com uma pergunta ampla, permitir que o grupo organize suas falas, lançar perguntas que gerem narrativas e intervir somente quando necessário”.

As questões para os grupos foram pensadas a fim de instigar ampla discussão baseadas *menos no porquê e mais no como* são trabalhadas as práticas pedagógicas, a fim de estimular relatos mais expansivos possíveis.

A opção por convidar estudantes do terceiro ano do Ensino Médio se deu devido ao fato de estarem concluindo a educação básica e, conseqüentemente, serem mais maduros para discutirem questões concernentes ao seu aprendizado. Para Weller (2006, p. 248), “O critério de seleção não se orienta por uma amostra representativa em termos estatísticos, mas pela construção de um *corpus* com base no conhecimento e na experiência dos entrevistados sobre o tema”. Neste caso, experiência de quase doze anos na condição de estudantes, experimentando e vivenciando práticas pedagógicas diversas realizadas por seus professores.

Para preservar o anonimato dos estudantes, foram substituindo seus nomes por codinomes, escolhidos por eles mesmos numa atividade que se mostrou divertida e que contribuiu para uma atmosfera fraterna inicial. Os encontros foram gravados e, posteriormente, seu conteúdo foi transcrito.



Foram analisados os dados transcritos das discussões dos grupos pelo método de análise de conteúdo, que, segundo Bardin (1977, p. 31), se constitui de um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” oferecido pelas ciências humanas, orientado por dois objetivos gerais, desejo de rigor e necessidade de descoberta.

O desejo de rigor seria a busca por rigor científico, e a necessidade de descoberta seria a busca por novos dados e novas interpretações, que tendem à valorização dos dados coletados, tanto em relação ao seu conteúdo manifesto, quanto ao latente, sempre que considerados os diferentes contextos, como sintetiza Franco (2012, p. 17):

Resumindo: o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente. A análise e a interpretação dos conteúdos são passos (ou processos) a serem seguidos. E, para o efetivo caminhar neste processo, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo como o pano de fundo para garantir a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens.

Análise e interpretação dos conteúdos fazem sentido quando realizadas num contexto conhecido, como atores cujos papéis são compreensíveis somente num inteligível cenário. Com a articulação desta tríade – análise, interpretação e contextualização – é possível a materialização os dois objetivos gerais, apontados por Bardin anteriormente.

Duas categorias emergentes

Categorizar é reduzir dados, sintetizar uma comunicação. Moraes (1999) advoga alguns critérios para a constituição de categorias. Para que sejam cientificamente aceitas, necessitam passar pelo crivo da validade, exaustividade, homogeneidade, exclusividade, objetividade. Isto no caso presente, quando as categorias são definidas ao longo da investigação, conversando constantemente com questões de pesquisa e os dados coletados. Assim, da análise dos dados do primeiro grupo de discussão, emergiu uma proposta de categoria, resultante de um processo circular, não linear, por isso

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



provisório, como reforça Moraes (1999, p. 7): “O retorno periódico aos dados, o refinamento progressivo das categorias, dentro da procura de significados cada vez melhor explicitados, constituem um processo nunca inteiramente concluído, em que a cada ciclo podem atingir-se novas camadas de compreensão”.

A categoria proposta, primeiramente, é *Relações entre práticas pedagógicas e interações professor-aluno*, numa tentativa de entender como as interações entre os sujeitos principais da sala de aula são basilares das práticas que levam à aprendizagem. Práticas enquanto práxis, pois incorporadas nelas estão o pensar e o agir, unindo teoria e prática, objetivando mudanças da realidade, como defendem Caldeira e Zaidan (2010). Interações enquanto “ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas; ação recíproca” (FERREIRA, 2004, p. 1117). Ação levantada como importante para o aprendizado, como indica uma das participantes da pesquisa:

A gente tem uma realidade que os professores buscam trazer filmes que vão nos ajudar, por exemplo, agora bastante neste ano em questão de vestibular, em questões de ENEM. Eles buscam trazer um conhecimento que vá nos auxiliar não só dentro de sala de aula, mas também em coisas agora de final de ano, em coisas que a gente pode levar para vida. Eles buscam trazer debates que fazem a gente refletir [...] (Raquel dos Anjos, 2016).

A estudante aprende com debates, reflexões, com conhecimentos próprios da sua etapa educacional, mas que também serão levados para a sua vida após o Ensino Médio. Sua fala pode ser remetida a Freire (2014, p. 109), quando esclarece o que é diálogo: “é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. É o encontro em sala de aula, entre professor e estudantes, mediatizados pelos conhecimentos a serem trabalhados, para pronunciá-los e assumi-los como seus.

O encontro que se dá a cada aula pode suscitar um diálogo, uma interação que trabalhe conhecimentos para além da sala de aula, como defende Young (2007). O autor

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



diferencia conhecimento dos poderosos, definido como aquele que as altas classes adquirem por acessarem as melhores universidades, do conhecimento poderoso, referente ao que o conhecimento pode fazer. É o conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico, ou seja, conhecimento que possibilita o domínio de conceitos gerais e universais que instrumentalizam, que embasam julgamentos, soluções de problemas e visões críticas de mundo. Ele mesmo responde a questão-título de seu trabalho: “Para que servem as escolas? É que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho” (Young, 2007, p. 1294).

Parece que é deste conhecimento que Raquel dos Anjos se refere: *coisas que a gente pode levar para vida. Eles [professores] buscam trazer debates que fazem a gente refletir*. Ela deseja levar do mundo escolar saberes que a auxiliem a lidar com as coisas do mundo multifacetado que a aguarda no término da educação básica.

Outra fala que reforça a necessidade de interação para a aprendizagem é da estudante Cláudia Café (2016):

Bom, como todo já falou aspecto positivo tem o lado negativo que, alguns professores vêm e utilizam só de slide para projetar vídeos aulas, de livros online, e tem aluno que não manja daquela matéria. Então não adianta, se ele quiser ver videoaula ele vê em casa. Ele quer que o professor passe o conhecimento dele, dialogue com ele né, porque é diferente videoaula. Quando o aluno está assistindo videoaula e quando ele está assistindo aula ele pode perguntar, ele pode né, e às vezes o professor é muito grosseiro fazendo isso com o aluno. Eu acho uma falta de respeito, só claro pode ter essa dinamicidade, mas não é só aquilo sabe, não sei.

A jovem critica o uso excessivo de slides com materiais digitais por não proporcionar o diálogo, a interação necessária para poder tirar dúvidas, para que o professor *passe o conhecimento dele, dialogue com ele* [aluno]. Para Freire (2014, p. 109), o diálogo faz parte do existir humano, faz parte da práxis, logo, das mudanças

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



necessárias para um mundo mais humano:

o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Os estudantes bem sabem que não são depósitos de informações, pois as informações estanques se reduzem a conhecimentos meramente repassados, nem são consumidores de ideias. São solidários com o colega *que não manja daquela matéria* e que precisa do professor presente, fisicamente, para sanar suas dúvidas. Sentem-se desrespeitados diante de meras exposições de conteúdo utilizando recursos tecnológicos. Intuem a prática pedagógica como prática social complexa que é mediada pela interação entre professor-aluno como parece indicar uma fala da participante Cláudia Café (2016):

*Tem professor também que quando, por exemplo, é uma matéria que é muito demonstrativa tipo Física, um exemplo, tem professor que **traz o material e mostra** aqui para gente, mostra ao vivo, ele vem e mostra “olha aqui, galera, porque que faz isso, porque que faz assim” entendeu? Isso é muito **interativo**, então traz o aluno ali para aula. O aluno não fica assim viajando sabe, só imaginando.*

Uma prática demonstrativa, mediada pela interação professor-aluno-tema de Física, no caso, prende a atenção dos estudantes, *traz o aluno ali para aula*, logo o *aluno não fica assim viajando sabe, só imaginando*, como relata a participante da pesquisa. O conhecimento é construído pela observação prática e pela interação.

Podemos incluir no tripé interação professor-alunos-conhecimento, alunos no plural, pois os participantes do grupo de discussão registraram em suas falas a importância de estar com seus pares como prática que leva ao conhecimento, como segue:

*Uma coisa que eu acho legal é que, agora nessa reta final, nas atividades de matemática, o professor **reuni os grupos** e faz a gente se juntar com pessoas para se unir e fazer as questões. Algumas questões com nível mais avançado (Fernando Dantas, 2016).*

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



*Para mim, por exemplo, quando eles dividem algumas **atividades em grupo** ou apresentação de trabalho, daí você pesquisa sobre aquilo, você vai atrás, você estuda e depois vai passar esta apresentação para turma (Árya Silva, 2016).*

Atividades em grupo para resolver questões de Matemática ou pesquisar um tema para posteriormente apresentá-lo para a turma são exemplos de propostas trazidas pelos professores que são reconhecidas pelos estudantes como sendo as que ajudam na aprendizagem.

O primeiro exemplo pode desenvolver a autoestima por ajudar o estudante a aprender com seu colega e assim conseguir resolver questões mais complexas. O segundo exemplo pode contribuir com a construção de sua autonomia do seu processo de aprendizagem, na medida em que busca o assunto e se apropria dele para poder socializar para os colegas.

Os estudantes percebem a dinâmica de pesquisa individual, de apropriação do conhecimento primeiramente, e compartilhamento, posteriormente. De pronunciamento do conhecimento conquistado para e com os colegas e professor, num movimento de repensar do repertório, das relações, como registra Arroyo (2014, p. 50):

Nem melancolia, nem melodrama, nem condenação apressada dos alunos. Estas posturas nos fecham. Delas nada novo a esperar. São poucas. No palco da maioria das escolas temos a sensação de que os personagens são os mesmos, porém assistimos a um espetáculo com nova ação, novos ritmos e novas cores. O repertório é repensado. A luz é encontrada no cotidiano, na reinvenção de relacionamentos.

Práticas pedagógicas planejadas para as necessidades específicas de um grupo de alunos podem levar à aprendizagem e a novas formas de relacionamentos. Pois é no movimento dialógico da ação comunicativa que professor e alunos se constituem, ensinam e aprendem. Freire (2002, p. 25) esclarece sobre a indissociabilidade entre o ensinar e o aprender:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém.

Por isso a indignação da estudante Cláudia Café ao relatar sobre o uso de videoaulas e livros *online* em detrimento da interação professor-aluno. Por isso a necessidade, exposta nas “falas” dos participantes da pesquisa, de estudarem com o professor presente fisicamente e com seus pares, partilhando informações, dividindo dúvidas, debatendo ideias, aplicando teoria em experimentos práticos, pesquisando e expondo pesquisas. Engendrando conhecimento poderoso, quem sabe. Já que, segundo Freire (2005), “quem ensina ensina alguma coisa a alguém”. E quem aprende aprende alguma coisa *com* alguém, compartilhando, interagindo *com* alguém, pois o processo ensino-aprendizagem é essencialmente humano.

A segunda categoria proposta é *Saberes pedagógicos pelas falas discentes* e emergiu da reflexão de que o ofício da docência exige conhecimento/saber específico da profissão que, para Tardif (2011, p. 36), significa ser “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Esses saberes são acionados pelo professor na sua prática docente e são entendidos como necessários pelos estudantes. Por exemplo, para a estudante Claudia Café (2016), o saber pedagógico é fundamental para que ocorra aprendizagem:

*Eu acho que a **dinâmica da aula** influencia no aprendizado da turma, acho que mais de 50%. Porque é bem discrepante assim, o professor vir, sentar ali na cadeira e falar: “pessoal, copiem o resumo do livro valendo nota” e vir um professor: “não galera, vamos fazer aqui, é assim, vamos fazer um exercício, vamos ver se todo mundo entendeu, vamos aplicar um exemplo, acontece isso, isso, isso”. Vim e tentar buscar todos os alunos que estão na sala, porque querendo ou não, os alunos eles... quem está à noite trabalha, ou quem está de manhã está cansado porque, sei lá, trabalhou à noite ou fez cursinho e, muitas vezes, está cansado, está desanimado, está com problema em casa e*

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



não foca ali na aula. Então, se a pessoa simplesmente fizer um resumo, às vezes ela nem lembra o que ela está escrevendo. Ela só fez um trabalho com a mão e a professora acha que aprendeu. Então, acho que o professor tem que trabalhar essa dinâmica em grupo e fazer todo mundo gostar daquilo, se interessar e depois que ele [professor] sair da aula, o aluno falar “meu, eu aprendi”, eu acho que assim seria uma boa [aula].

A expectativa é por uma aula que envolva os alunos, que motive todos para a aprendizagem, considerando as diferentes condições de cada um, espera-se uma atitude do professor em *tentar buscar todos os alunos que estão na sala*. A estudante ressalta que a dinâmica das aulas e as estratégias de ensino como *fazer um exercício, aplicar um exemplo* podem significar a aprendizagem do conteúdo. A escolha das estratégias de ensino precisa estimular diversas capacidades cognitivas do estudante. Portanto, o conhecimento sobre teorias e metodologias relacionadas à área da pedagogia, associado aos saberes experienciais, irá proporcionar subsídios para o professor fazer sua escolha metodológica e propor atividades significativas aos estudantes.

Superar abordagens tradicionais de ensino, como copiar o resumo de um livro valendo nota, dando lugar para posturas colaborativas pode ser percebida nas sugestões da estudante Cláudia Café ao utilizar a terceira pessoa do plural: *vamos fazer um exercício, vamos ver se todo mundo entendeu, vamos aplicar um exemplo*. O professor estimulando o aluno, fazendo exercícios com ele, aprendendo com ele, leva-o a se sentir sujeito do processo de aprendizagem, como atesta Cunha (2011, p. 129):

Quando o professor chega perto do aluno, quando o chama pelo nome, há uma interação que faz o aluno se sentir sujeito do ato de aprender. Isso o anima a interferir no conhecimento, ainda mais quando o professor usa palavras de estímulo e usa capacidade de pensamento ou condição de experimentação.

A participante do grupo de discussão Cláudia Café indica que um trabalho mecânico (*Ela só fez um trabalho com a mão*), não favorece a aprendizagem. Para a estudante é preciso gostar do assunto, se interessar e chegar ao término da aula e dizer *meu, eu aprendi*. Espera o



objetivo do ato de ensinar: o aprender.

Nesta mesma perspectiva, pode-se identificar no relato de outra participante a importância dos saberes pedagógicos ao se referir ao debate como uma estratégia de ensino significativa:

Bom, nas matérias, nas humanas, Filosofia, História, seria mais debate, porque essas matérias não são para decorar, fazer uma prova e tirar uma nota, mas sim para tu entender porquê. Essas humanas tu não vai usar só na escola, tu vai adquirir aquilo para o teu conhecimento e para ser uma pessoa melhor também. Para ter mais conhecimento sobre o mundo, sobre as outras pessoas. Então, se tivesse mais diálogo, mais debate em roda, debatendo opiniões com os alunos e até mesmo com os amigos, seria melhor. Só que é feito muito pouco na nossa, a minha estadia aqui nessa escola eu tive muito poucas aulas assim, de diálogo mesmo [...] (Alice, 2016).

Alice identifica as ciências humanas como disciplinas nas quais se entende o conteúdo, enquanto as demais são decoradas para fazer provas e, conseqüentemente, receber notas. Sugere mais debates e diálogos para elaborar seu próprio conhecimento e *ter mais conhecimento sobre o mundo, sobre as outras pessoas*. A estudante quer saber de si e do mundo, como sujeito cognoscente que é defendido por Freire (2002, p. 135):

Que me seja perdoada a reiteração, mas é preciso enfatizar, mais uma vez: ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É neste sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele.

Assim como Alice aprende dialogando, debatendo, sendo ouvida pelos professores e colegas, se ouvindo, a sua colega afirma:

Eu concordo com a Alice. Eu acho que debate é sempre uma forma de tu ver o que uma pessoa sabe, por exemplo, esse debate aqui, eu já entendi várias coisas, a opinião dos outros, o que os outros acham e imagine só das outras matérias da escola, sociologia, uns temas meio polêmicos assim que têm várias opiniões diferentes, eu acho legal. Só que Matemática e Física é mais conta mesmo e Física são os trabalhos que ele dá, na verdade, como vídeo e apresentação (Zileide,



2016).

O debate é visto como uma prática possível para as ciências humanas, enquanto que para as ciências exatas são *mais conta mesmo*. A metodologia utilizada nas disciplinas desse campo do saber parece ser ainda centrada na transmissão do conteúdo *como vídeo e apresentação*. Por outro lado, as estudantes deixam evidente que querem desenvolver sua inteligibilidade ouvindo a opinião dos outros, discutindo temas polêmicos, o que pode ser possível com a orientação de professores dispostos a ouvir e superar o falar para elas pelo falar com elas.

As estratégias e atividades de aprendizagem propostas pelo professor exigem conhecimento e planejamento. Para o estudante Fernando Dantas (2016):

Alguns professores parecem que não estudaram. Eu posso até estar enganado. Não que não estudaram no curso (de licenciatura), mas não estudaram para preparar uma aula porque, às vezes, traz tudo pronto e simplesmente deixa lá e não faz nada e isso é bem errado. Então uma sugestão ótima, acho que melhoraria 300 % seria estudar e preparar uma aula e trazer.

O estudante espera uma aula bem preparada, que demonstre a dedicação do professor para aquele momento. Preparo que começa na formação inicial e continua ao longo do ofício de professor.

Configura parte da atuação docente o planejamento das aulas, o estudo e a pesquisa constante. Cunha (2011, p. 128) relata que:

Percebo que, para trabalhar bem a matéria de ensino, o professor tem que ter profundo conhecimento do que se propõe a ensinar. Isso não significa uma postura prepotente que pressuponha uma forma estanque de conhecer. Ao contrário, o professor que tem domínio do conteúdo é aquele que trabalha com a dúvida, que analisa a estrutura de sua matéria de ensino e é profundamente estudioso naquilo que lhe diz respeito.

É imprescindível que o professor domine o conhecimento específico que lhe cabe ensinar, tanto quanto deve ter conhecimento teórico-metodológico da educação para poder saber



como ensinar. Tais conhecimentos podem ser entendidos como provisórios, pois a cada encontro em sala de aula ele se depara com novos desafios que o obrigam a rever suas certezas, pesquisar, estudar e planejar para um novo encontro.

Os estudantes participantes da pesquisa identificam quando a abordagem de ensino adotada pelo professor não corresponde ao propósito educativo. Os excertos a seguir demonstram a importância que o professor deve dar ao adotar uma abordagem de ensino para não correr o risco de perder o foco principal em sala de aula:

É, ele [referindo-se ao professor de Física] quer ser tão legal que acaba perdendo o foco. Então, o professor tem que ver bem o que ele quer, planejamento: “ah, eu quero ser divertido e quero fazer eles aprender, como que eu vou conseguir fazer isso!”. Então, vai todo um preparo até chegar em sala de aula (Alice, 2016).

No primeiro ano teve um professor, ele fez um método que foi muito legal, só que eu não aprendi nada, por isso que tinha que... tem que saber, tem que ter bastante regra, tem que ser tudo certo, tem que planejar bastante. Um método diferente, assim, para a pessoa não se perder na dinâmica (Roberto, 2016).

Ao planejar uma aula divertida ou aplicar uma estratégia diferente, o professor precisa refletir e pesquisar sobre o quando sua proposta irá ajudar o aluno a desenvolver sua aprendizagem. Como adverte Freire (2002, p. 32), “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando”. Ouvindo os estudantes para me autoavaliar, avaliar o nível de aprendizagem, não me contentando com o ser um professor *tão legal que acaba perdendo o foco* ou utilizar *um método que foi muito legal*, mas o aluno conclui ao fim da aula que não aprendeu.

A ação de ensinar é intencional, portanto deve ser planejada, o que é compreendido pela participante Alice (2016). Para Libâneo (1994, p. 221), “Planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação”. Demanda trabalho



como constata Alice: *vai todo um preparo até chegar em sala de aula, não finalizando ao término de quarenta e cinco minutos, por ser um trabalho que inclui a pesquisa, reflexão e avaliação constantes, e conclusões instigadoras como só que eu não aprendi nada!*

O estudante Guilherme Raphael (2016) relata sua preocupação com diferentes formas de ensinar para diferentes formas de aprender:

Então, a primeira sugestão que tem ser dada é assim, variar. Todo bimestre, um pouquinho de cada coisa, um pouco de debate, um pouco de conteúdo, um pouco de dinâmica, porque assim lembraria todos os três, todas as formas que os alunos pensam. Porque sugestões a gente tem, só que a minha sugestão vai ser diferente da Nicole talvez, porque eu aprendo de um jeito, ela de outro, às vezes o Nestor... Então, variar. Variando sempre o seu método, porque tem professor que chega fevereiro até dezembro com o mesmo. Aí no próximo ano a gente vai ter aula com ele de volta, fevereiro a dezembro o mesmo método. No outro ano, o terceiro, a mesma coisa. E às vezes aquele método é justamente o método que o aluno não consegue absorver o conteúdo. Aí foram três anos para nada.

Sua sugestão fica em torno de um planejamento variado na expectativa de atender aos estilos de aprendizagem, evitando-se a repetição de uma prática que pode dificultar a construção do conhecimento pelo estudante.

O professor, respeitando os diferentes estilos da aprendizagem e planejando diferentes atividades pedagógicas, aponta para a valorização dos que-fazeres docentes, tanto quanto dos que-fazeres discentes, indissociáveis que são. Valorização que indica a seriedade do profissional, como explica Cunha (2011, p. 129): “O fazer bem e com cuidado o material didático que se apresenta em classe é valorizar o ato docente e influir no comportamento que o aluno desenvolve frente ao estudo e frente ao mundo. É um indicador da seriedade com que o professor encara o seu ensino”.

A responsabilidade com que o professor encara seu planejamento influencia diretamente em como o aluno lida com o estudo, com a realidade. Ambos são atores no



palco da escola, mas o professor é o responsável pelos diferentes atos da peça ensino aprendizagem, como sinaliza Roldão (1998, p. 5):

Pelo questionamento, pela pesquisa, pela narrativa, pela exposição, pela exemplificação, pela experiência, pela leitura orientada – sempre o professor é professor porque ensina, é professor porque o trabalho que dele se espera é gerar e gerir formas de fazer aprender, mesmo se, por vezes, o não consegue com sucesso.

Os alunos têm clareza da responsabilidade docente em propor metodologias para aprender e são críticos quando esta responsabilidade não é assumida, como narra o estudante João das Neves (2016):

Então, o professor primeiro tem que, não totalmente, mas em partes isolar sua parte pessoal do seu trabalho porque quando o professor entra dentro de sala de aula, ele tem uma responsabilidade com todos os alunos. Eles não podem transmitir a sua vida pessoal para os alunos. Tem professor que chega e: “ah, porque a minha filha fez isso, isso e isso”, “porque eu tenho um primo que tal” e o aluno não está aqui para saber sobre a vida do professor, eles querem aprender, eles querem ter um futuro, querem aprender para ter um futuro, não ficar sabendo da vida do professor. Então, primeiramente isolar a vida pessoal do trabalho para poder ter um desempenho melhor dentro da sala.

A “fala” acima demonstra a preocupação com o desempenho profissional de professores ao levar questões pessoais para a sala de aula, em detrimento do objetivo central que é ensinar, o que parece transparecer um planejamento frágil e uma instabilidade emocional por parte do docente. Para Cunha (2011, p. 141), “As relações devem ser entendidas pelo lado afetivo, ainda que não apareça como desejável para o aluno o professor bonzinho”. O que eles querem é um professor intelectualmente capaz e afetivamente maduro”. Um professor intelectualmente capaz de estudar e planejar aulas que proporcionem aprendizagem. Um professor afetivamente maduro para interagir, dialogar e manter bom relacionamento. Pois, como explana João das Neves, *eles [os alunos] querem aprender, eles querem ter um futuro, querem aprender para ter*



um futuro.

O professor pode ter a capacidade de atuar, interagir, de mobilizar e verificar se houve aprendizagem, o que constitui parte dos saberes experienciais, os quais são definidos por Tardif (2002, p. 48) como

o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática profissional docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos [...].

O excerto da “fala” de Roberto (2016) exemplifica a importância desse saber: *tem que saber, tem que ter bastante regra, tem que ser tudo certo, tem que planejar bastante. Um método diferente, assim, para a pessoa não se perder na dinâmica.*

A pessoa, professor, manifesta tal saber quando demonstra domínio sobre ele, quando não se perde na sua prática e, especialmente, quando um estudante chega a uma conclusão como a de Claudia Café (2016): *Então, acho que o professor tem que trabalhar esta dinâmica em grupo e fazer todo mundo gostar daquilo, se interessar e depois que ele [professor] sair da aula, o aluno falar “meu, eu aprendi”, eu acho que assim seria uma boa [aula].* Pensamos que este é o propósito primordial do trabalho docente: a aprendizagem do estudante.

Considerações finais

Esta análise indica que dentre as práticas pedagógicas elencadas pelos estudantes que propiciam conhecimento, estão as atividades como debates, questões resolvidas em grupo, pesquisas realizadas em grupo, apresentações dessas pesquisas para o grande grupo e aulas experimentais. Percebemos que essas atividades privilegiam a interação, envolvendo professor-alunos-conhecimento.

Para tanto, constatamos também a preocupação discente com o planejamento docente, seu domínio de conhecimentos teóricos e saberes experienciais a fim de serem mobilizados nas aulas e contribuam para a aprendizagem.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



As falas dos estudantes demonstram uma preocupação com os conhecimentos para as demandas do seu momento, que são completar o terceiro ano do Ensino Médio, obter bons resultados no vestibular e no Exame Nacional do Ensino Médio, e também a preocupação para além da educação básica, de conseguir construir os conhecimentos que levarão para sua vida cotidiana e profissional.

Os estudantes ouvidos diferenciam uma educação bancária, na qual são tratados como receptores à espera de informações a serem depositadas por seus professores, de uma educação progressista, na qual os professores instigam reflexões sobre a realidade.

As “falas” analisadas evidenciam a necessidade de se ouvir os estudantes para o estabelecimento de diálogos e interações em sala de aula, necessárias para melhores condições de aprendizagem discente e, por extensão, do ensino e da aprendizagem docente, pois, afinal, “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se ao ser formado”, como diria Freire (2002, p. 25).

Todos são afetados, num movimento no qual as reciprocidades podem ir minando as estruturas hierárquicas da escola, a começar pela ruptura assimétrica na relação entre professor e aluno. Num movimento que começa com novas percepções do professor sobre si e sobre os estudantes,

Começamos a ver-nos e a ver os educandos como novos personagens, com suas paixões, medos, esperanças e frustrações. Novas imagens, novos sujeitos que começam a falar, sem medo de falar suas linguagens. Sem medo de revelar-lhes seus medos, frustrações e esperanças [...] (ARROYO, 2014, p. 50).

Relações francas e democráticas podem propiciar espaços para conhecer os estudantes e melhorar as práticas pedagógicas, discutidas neste trabalho como práticas sociais complexas – práxis. Logo, a interseção entre concepção e ação intenta mudar a realidade discente e docente, cujas vozes precisam ser igualmente ouvidas.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Referências

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. MEC. **Resultados das escolas na edição de 2015 do Enem já estão disponíveis**. Disponível em: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-das-escolas-na-edicao-de-2015-do-enem-ja-estao-disponiveis/21206>. Acesso em: 6 out. 2016.

CALDEIRA, Ana Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellari; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=328>>. Acesso em: 26 mai. 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24.ed. Campinas: Papirus, 2011.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 3.ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santouro Franco. **Pedagogia e prática docente**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 58.ed.rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli E.D.A. A Relevância dos Métodos de Pesquisa Qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

ROLDÃO, Maria do Céu. O que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



revisitada (1998). **Revista da ESES**, 9, Nova Série, 79-87.

RUSS, Jacqueline. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Scipione, 1991.

SILVA, Valmir Adamor da. **Dicionário de Psicologia**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1988.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, Cidália; FLORES, Maria Assunção. **Experiências escolares de alunos no ensino secundário: resultados de um estudo em curso**. 2010 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 mai. 2016.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, n.2 p. 241-260, maio/ago. 2006.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

Sobre as autoras

Clarita Mitiko Isago

Mestrado em Educação pela Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Professora de História da Rede Pública Estadual de Santa Catarina.

E-mail – claritaisago2@gmail.com

Marly Krüger de Pesce

Doutorado em Educação- Psicologia da Educação pela PUC/SP. Professora permanente do programa de pós-graduação Mestrado em Educação e do curso de graduação de Letras da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE.

E-mail - marly.kruger@univille.br

Recebido em: 22/11/2017

Aceito para publicação em: 20/12/2017