

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

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

CLARITA MITIKO ISAGO
PROFESSORA DOUTORA MARLY KRÜGER DE PESCE

Joinville – SC

2017

CLARITA MITIKO ISAGO

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

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE – como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora Marly Krüger de Pesce.

Joinville – SC

2017

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

I74v Isago, Clarita Mitiko
Vozes dos estudantes do ensino médio sobre as práticas pedagógicas dos professores / Clarita Mitiko Isago; orientadora Dra. Marly Krüger de Pesce. – Joinville: UNIVILLE, 2017.

116 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Professores de ensino de segundo grau – Formação. 2. Estudantes do ensino médio . I. Pesce, Marly Krüger de (orient.). II. Título.

CDD 371.12

Termo de Aprovação

“Vozes dos Estudantes do Ensino Médio sobre as Práticas Pedagógicas dos Professores”

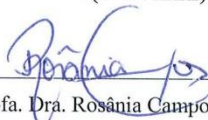
por

Clarita Mitiko Isago

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.



Profª. Dra. Marly Krüger de Pesce
Orientadora (UNIVILLE)



Profª. Dra. Rosânia Campos

Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

Banca Examinadora:



Profª. Dra. Marly Krüger de Pesce
Orientadora (UNIVILLE)



Profª. Dra. Monica Ribeiro da Silva
(UFPR)



Profª. Dra. Rosana Mara Koerner
(UNIVILLE)

Joinville, 07 de dezembro de 2017

Agradecimentos

Aos familiares,

ausentes e presentes

Às amigas e amigos,

das antigas e contemporâneos

Às professoras e professores,

das primeiras letras à orientação

Às colegas e aos colegas,

de profissão e de esperanças

Aos estudantes,

razão de ser professora

Aos estudantes entrevistados,

motivo deste trabalho

Agradeço a todas e todos

sem nomear aqui

pois gravados estão no meu coração

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Balanço das Produções Acadêmicas	17
Quadro 2 – Objetivos e Questões de Pesquisa.....	25
Tabela 1 – Participantes dos Grupos	43
Quadro 4 – Matriz de Referência	45

SUMÁRIO

1. Apresentação	09
2. Alinhavos teóricos.....	28
2.1. Sobre contexto neoliberal, educação cidadã e escola única.....	28
2.2. Sobre práticas pedagógicas	33
2.3. Sobre o contexto do trabalho docente e os estudantes do Ensino Médio	36
3. Caminho metodológico.....	41
4. Analisando falas, histórias.....	50
4.1. As relações entre práticas pedagógicas e interações professor - aluno	50
4.2. Saberes pedagógicos nas vozes docentes.....	55
4.3. Profissionais da escuta em construção.....	62
4.4. Dimensões juvenis pelas falas discentes.....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS	78
ANEXOS	82
ANEXO A - Parecer de aprovação do CEP.....	83
APÊNDICES.....	87
APÊNDICE A – TCLE dos responsáveis.....	88
APÊNDICE B – TCLE dos estudantes.....	90
APÊNDICE C – Roteiro para os grupos de discussão.....	91
APÊNDICE D – Transcrições dos grupos de discussão.....	92

Resumo

A presente dissertação está vinculada à linha de pesquisa “Trabalho e Formação Docente”, do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. E tem como objetivo conhecer as concepções dos estudantes sobre as práticas pedagógicas dos professores. Para tanto, optou-se pela investigação de cunho qualitativo, que teve como instrumentos de coleta de dados dois grupos de discussão formados em duas escolas da rede pública estadual de Joinville. A pesquisa contou com a participação de quatorze estudantes do terceiro ano do Ensino Médio. Os dados obtidos por meio dos grupos de discussão foram transcritos e depois analisados tendo como base a perspectiva teórico-metodológica da análise de conteúdo sugerida por Bardin (1977), Moraes (1999) e Franco (2012). Esta pesquisa conta com o aporte teórico dos seguintes autores: Arroyo (2007), Dayrrel e Carrano (2014), Freire (2002), Gramsci (2000), Schugurensky (1999), Tardif (2011), Weller (2007), Young (2007), entre outros. Os resultados apontam para a necessidade do diálogo para efetiva aprendizagem, de atividades que valorizem a interação professor-aluno-conhecimento. Os resultados indicam ainda como os estudantes percebem que os professores precisariam dominar conhecimentos específicos da sua área a fim de propor uma aula convidativa, que considerem diferentes formas de aprender e estimulem diferentes práticas com os estudantes. A necessidade de escuta por parte dos docentes também foi apontada como importante para diagnosticar diferentes níveis cognitivos dos estudantes, planejar e replanejar as aulas e refletir sobre as práticas pedagógicas. Os dados apontam ainda algumas dimensões constitutivas da juventude como a necessidade de estar em um grupo, de formar uma identidade e vislumbrar um projeto de vida com o apoio de seus professores.

Palavras-chave: Vozes Discentes. Práticas Pedagógicas. Trabalho Docente. Juventude. Ensino Médio.

Abstract

The present dissertation is linked to the line of research named "Work and Teacher Education", of the Masters in Education of the University of the Region of Joinville - UNIVILLE. It aims at knowing the students' conceptions about teachers' pedagogical practices. It is a qualitative research and the data was collected through two groups discussion formed in two schools of the state public network in Joinville (SC, Brazil). Fourteen high school students in their final year attended the two groups discussions. The data obtained from their discussion were transcribed and then analyzed based on the theoretical-methodological perspective of content analysis suggested by Bardin (1977), Moraes (1999), and Franco (2012). This research has the theoretical support of the following authors: Arroyo (2007), Dayrrel and Carrano (2014), Freire (2002), Gramsci (2000), Schugurensky (1999), Tardif (2011), Weller 2007), among others. The results point to the need for dialogue for effective learning, as well as activities that value teacher-student-knowledge interaction. The results also indicate how students perceive that teachers i) need to master specific knowledge in their area in order to offer an inviting class, ii) should consider different ways of learning and iii) should stimulate different practices with students. Teachers' need for listening was also pointed out as an important factor to diagnose students' different cognitive levels, to plan and re-plan classes and to reflect on pedagogical practices. The data also show some constitutive dimensions of youth as their need to be in a group, to form an identity and to envisage a life project with the support of their teachers.

Keywords: Students' Voices. Pedagogical Practices. Teaching Work. Youth. High School.

APRESENTAÇÃO

Ando devagar porque já tive pressa
Levo esse sorriso porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe?
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei
Eu nada sei.

Almir Sater e Renato Teixeira

Deparei-me, especialmente, com o último e penúltimo verso dos cantores Almir Sater e Renato Teixeira muitas vezes escrevendo esta apresentação, e durante outros momentos do mestrado. Muitas vezes. As leituras feitas anteriormente de textos de Paulo Freire contribuíram para racionalizar tais constatações e acalmar o espírito.

Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas. Por isso é que o pensar certo, ao lado sempre da pureza e necessariamente distante do puritanismo, rigorosamente ético e gerador de boniteza, me parece inconciliável com a desvergonha da arrogância de quem se acha cheia ou cheio de si mesmo. (FREIRE, 2002, p. 30)

No começo da minha carreira no magistério, após o primeiro ano de muitas dificuldades, eu usava como escudo a desvergonha da arrogância de quem se achava cheia de si mesma. Defendia-me, assim, das lacunas da minha formação acadêmica, das condições precárias de trabalho, da imaturidade de ser novata. Achava que todos os estudantes tinham que alcançar a média na “minha” disciplina, independente das suas condições materiais e imateriais para alcançar os resultados que o sistema educacional definira como meta. Eu não percebia nos estudantes os vários matizes do aprender porque não percebia em mim os vários matizes do ensinar. Eu não sabia o quão basilar seria ter um pensar pensado com pureza, rigor ético e boniteza.

Amigos, familiares, professores, artistas, Paulo Freire e outros autores contribuíram para eu começar a ter um novo pensar sobre as certezas e incertezas, que compartilho com os leitores nesta apresentação.

Ela se faz necessária para que o leitor ou leitora conheça quem fala, por que e como fala. Por isso, escrevo-a começando pelo memorial descritivo, depois a temática da pesquisa, seu objetivo mais geral e suas questões de investigação,

passando pelo balanço de produções, buscando uma justificativa consistente para o trabalho, e finalizando com a organização da dissertação.

Um interesse, não consciente, pelas práticas pedagógicas dos meus professores começou na escola multisseriada, zona rural de Guaramirim, onde comecei a estudar formalmente. Eu não entendi porque depois de uma noite mal dormida, e ter acordado às quatro da manhã, achando que perderia a hora, a professora pediu para eu preencher o caderno de caligrafia com cobrinhas!!! Eu não imaginava que eram exercícios de psicomotricidade. Pediu também para colocar a língua no céu da boca e fazer som de /r/, não imaginava que eram exercícios de preparação para a alfabetização. Na comunidade não havia pré-escola, então entrávamos na primeira série bem alheios aos afazeres discentes.

Os alunos eram filhos de colonos descendentes de italianos, alemães e japoneses. Havia apenas uma aluna afrodescendente, e eu não entendia porque ela foi a única a ganhar uma maria-mole inteira da professora, enquanto os demais ganharam meia, no dia em que todas as crianças estavam em fila esperando ansiosas para comer (e conhecer, no meu caso) o doce caseiro. Fui compreendendo a diferença de tratamento quando passamos a levar o que sobrava da merenda para a família da menina. Era uma diversão ser escolhida pela professora, juntamente com mais um colega, para levar a comida naquela panela enorme pela estrada de chão. Mas, seria diversão para a minha colega recebê-la?

Durante o curso de licenciatura em História, estudando a construção do país e as raízes do preconceito racial, imaginei que minha professora estivesse introduzindo o princípio da igualdade, fundante das ações afirmativas, com estas práticas. Ações afirmativas que, segundo Silva e Silva (2012, p.3), visam “[...] à redução da desigualdade, ao dar condições às minorias no acesso à educação, emprego e promoções, levando em consideração que esta igualdade não ocorreria sem a existência de tais medidas devido à discriminação”.

Neste período de alfabetização, também foram marcantes as práticas pedagógicas familiares, nomeadas assim aqui e para as quais abro parênteses. Meu pai tinha o hábito de, após o dia lavrando a terra, sentar à mesa redonda da sala e planejar sua rotina e sonhos em cadernos, compartilhar informações de enciclopédias e revistas, perguntar os significados de palavras escolhidas ao abrir o dicionário aleatoriamente, contar peraltices de sua infância no interior paulista.

Minha mãe não sentava à mesa com a mesma frequência dele, atarefada que andava com o caçula e organização da casa para, no dia seguinte, ir à roça. Tudo tinha que ser feito antes de desfrutar a novela das oito, mas ela arrumava tempo para contar as histórias da escolinha imaginária debaixo de árvores, onde passava lições para amigos nas folhas de laranjeira, escritas com os espinhos de limoeiro. Histórias do grupo em Joinville, onde cursou até a quarta série do Ensino Fundamental e findou sua trajetória escolar. Sonhava em continuar os estudos, mas as poucas condições financeiras paternas levaram-na a morar com parentes que não permitiram que estudasse.

Fecho os parênteses sobre as práticas familiares e retorno à educação formal. As práticas pedagógicas de algumas professoras das séries finais do Ensino Fundamental, cursado numa escola estadual no interior de Guaramirim, também me intrigavam:

Como uma professora de Geografia conseguiu fazer montanhas tão grandes, surpreendentemente, caberem num tablado em cima das carteiras?

Como uma das professoras de Língua Portuguesa (tivemos várias, pois a rotatividade dos professores era grande) nos cativou levando uma pizza para a turma quando lemos um texto que falava dela, a pizza, prato desconhecido para nós?

Como outra professora de Língua Portuguesa nos estimulou a escrever poemas e redações com seus concursos internos (tenho um Ursinho Carinhoso da Sorte, prêmio de um deles) e até um concurso num município vizinho?

Como a professora de Iniciação Para o Trabalho (IPT), com suas orientações em sala de aula, colocou meninas e meninos a cozinhar, modelar com *Durepox*, *pirografar* e capinar o jardim da escola, sem pestanejar? Escola que sentíamos tão nossa.

Como a professora de Ciências usou as folhas de plantas por baixo de uma folha de papel, e seus contornos foram surgindo com o passar do giz de cera sobre o relevo formado? Para mim, parecia mágica.

Como alguns professores me estimularam a participar no CCE¹ (Centro Cívico Escolar) formando chapa, concorrendo às eleições e colocando em prática as lições da disciplina Educação Moral e Cívica? Fui conhecer as intenções ideológicas do CCE e da EMC durante a graduação e percebi estas experiências, escrevendo este memorial, como um exercício democrático que, aliadas à movimentação da escola nas eleições diretas para diretores em 1985², fortaleceram os anseios por democracia na época.

Percebo ainda que as práticas dos meus professores exemplificaram muitas reflexões que Freire aborda no livro **Pedagogia da Autonomia** (2002), concretizando o conceito de práxis que irei explorar no próximo capítulo. Por exemplo, as práticas desses docentes eram marcadas por afetividade, em harmonia com o compromisso de ensinar, como defende o autor:

Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. (FREIRE, 2002, p. 159)

A não separação entre seriedade docente e afetividade, constante nas escolas de Guaramirim, foi marca de alguns professores do Ensino Médio, cursado numa escola particular, em Joinville.

A meiguice do professor de Física deixava os conceitos mais complexos digeríveis, exemplificados pelos seus desenhos e brincadeiras.

O instigar do professor de Educação Artística para discutirmos conceitos como cultura, dava mais sentido às aulas de teatro.

A paixão da professora de Literatura encorajou-me a encarar o linguajar rebuscado de Machado de Assis, curiosa que eu fiquei pelo desfecho do romance entre Bentinho e Capitu.

¹ Karina Cléia da Silva Guilherme em seu trabalho *Ditadura militar e educação: uma análise do Centro Cívico Escolar (1971-1986)* descreve o papel dos centros cívicos escolares no contexto da ditadura civil-militar brasileira ocorrida entre 1964 e 1985.

² Neiva Maria da Rosa Pacheco relata este momento democrático nas escolas catarinenses em *Gestão Democrática e Relação Escola-Comunidade: Um estudo sobre a experiência do Morro da Cruz* (2007)

O jeito zombeteiro do professor de Matemática desmistificou as aulas de logaritmo e criou um laço tão forte com a turma que, quando soubemos da sua demissão, saímos em passeata, da escola até a sua casa, num bairro vizinho, para pedir que voltasse a lecionar. Em vão, mas que experiência...

A austeridade do professor de Filosofia me levou a refletir os conflitos que um filme por ele exibido, **Sociedade dos Poetas Mortos** (1989), apresentou e que permanecem atuais.

Ainda, sua austeridade na organização de questionários, sobre as condições de moradia, que fizemos, foi imprescindível para aplicá-los com seriedade na comunidade Vila Paraná, assim chamada por ter recebido muitos imigrantes do estado do Paraná e que viviam, à época, em casas no meio do manguezal e do esgoto não tratado.

Novamente estas práticas me reportam às reflexões propostas em **Pedagogia da Autonomia**: “[...] a prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso ética. Se não se pode esperar de seus agentes que sejam santos ou anjos, pode-se e deve-se deles exigir seriedade e retidão”. (FREIRE, 2002, p. 73)

Meus professores demonstravam seriedade e retidão, atributos defendidos por Paulo Freire. Os exemplos de suas práticas mostram como foram comprometidos com minha formação humana e ética.

Sem intenção, este memorial está se convertendo numa declaração de amor a eles...

Entre no Ensino Superior na UNIVALI, Universidade do Vale do Itajaí, para cursar Jornalismo, mais por um desejo do meu pai, falecido, do que um desejo meu. No único semestre que fiz, uma professora foi especial, a de Teorias da Comunicação. Muito parecida com meu professor de Filosofia quanto à austeridade, cobrou-nos a leitura do livro **As Veias Abertas da América Latina**, de Eduardo Galeano (1978). Dei-me conta do quanto desconhecia sobre o meu país e continente e que estava vivendo, naquele momento, o que Freire (2002) chama de promoção de ingenuidade para a criticidade, de uma curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica.

Faz-se necessário registrar neste momento minha primeira experiência formal com a docência: trabalhei um ano no colégio estadual onde estudara, lecionando Língua Portuguesa. E um dos motivos para trancar a faculdade de Jornalismo foi me

dedicar exclusivamente às aulas. Naquele ano tive a certeza de que queria ser professora e que deveria estudar para isso. Estas certezas, aliadas à leitura do livro de Galeano, e à influência do meu professor de Artes, formado em História, contribuíram para a escolha da licenciatura em História.

Cursei a licenciatura na UNIVILLE, Universidade da Região de Joinville, onde percebi a sintonia entre seriedade docente e afetividades em dois professores.

O professor de Sociologia trabalhava nossa criticidade para além de determinismos históricos instigando discussões, exibindo filmes clássicos e estimulando a participação no Movimento Estudantil.

A professora de Antropologia turvou minha visão romântica do indígena, estereotipada em personagens como Iracema de José de Alencar, ao nos levar à reserva de José Boiteux, para conhecer os Xokleng e suas condições de vida após a construção de uma barragem em suas terras. Mais um momento de promoção da curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica. Mais um momento de formação acadêmica e cidadã.

Depois de uma década de magistério, consegui organizar os afazeres maternos, do movimento sindical e docentes para começar uma especialização. A cidade não oferecia uma na área de História, então, fui assistir à palestra inaugural da especialização em Interdisciplinaridade, Teoria e Aplicabilidade Metodológica, oferecida pela UNIVILLE, e me identifiquei.

Convivi durante dois anos com alunos e professores de diferentes áreas. Os docentes mais preocupados com nossa formação ética tornaram-se exemplos, como um dos professores de Seminários Avançados, que indicava leituras sempre mostrando os livros e colocando-nos em roda para dialogar. Para aplicarmos a teoria, desafiou-nos com um exercício: criar um projeto interdisciplinar de desenvolvimento sustentável para uma área da cidade.

Outro professor, exemplar deste módulo, lapidou nosso olhar crítico sobre discursos baseados no multiculturalismo, identidade e diferença, aparentemente progressistas. E apresentou um texto de Michael Young – **Para que servem as**

escolas? (2007) – essencial para a minha compreensão sobre o Programa Ensino Médio Inovador³, desenvolvido na escola onde lecionava.

Outro exemplo foi a professora de Metodologia do Ensino Superior, que estudou conosco diferentes processos de ensino e impeliu-nos a planejar uma aula para os colegas do curso a partir do estudado, com base no nosso campo de conhecimento. Ela, especialmente, me incentivou a fazer um mestrado.

Eu, que achava impossível, naquele momento, estudar durante o dia, fui organizando a vida para assumir este desafio e, depois de quatro anos, comecei a cursar disciplinas eletivas e, no ano seguinte, ingressei como aluna regular no mestrado em Educação da UNIVILLE.

Escolhi a linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente após ler os resumos das dissertações defendidas nas duas linhas e considerar que muitos problemas enfrentados na educação básica estão ligados à formação do professor, que influencia diretamente o seu trabalho e a vida de crianças e jovens. Isto me preocupa desde que percebi ter passado pela desvergonha da arrogância de quem se achava cheia de si mesma, retomando Freire. E desejei estudar para superar mais esta arrogância e, quem sabe, contribuir na superação da arrogância dos colegas de profissão. Como se eu tivesse a responsabilidade de retribuir os exemplos de ética, seriedade e afetividade dos professores que tive.

O grupo de estudos da linha veio ao encontro destas preocupações, o GETRAFOR (Grupo de Trabalho e Formação Docente). Nele estudamos e discutimos temas urgentes, como qualidade na educação, educação na Finlândia, gestão e trabalho docente, agências internacionais tomando os espaços do Estado no gerenciamento da educação pública.

Quanto mais estudávamos, mais o cenário foi se delineando assustador. Então, uma professora, com simpatia de borboleta, acalentou nossos corações e alimentou nossa utopia, lembrando o conhecimento poderoso, do anteriormente citado Michael Young. Aquele tipo de conhecimento necessário para a emancipação

³ Programa implantado pelo Ministério da Educação em 2009 em 357 escolas públicas estaduais de 17 estados e no Distrito Federal que estabeleceu uma nova organização curricular interdisciplinar, ampliando 200 horas anuais de aulas, além das 800 horas estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Estas horas a mais estariam dispostas em atividades optativas e disciplinas eletivas a serem escolhidas pelos estudantes, pautadas nos eixos constituintes do Ensino Médio não profissionalizante (cultura, trabalho, ciência e tecnologia).

dos jovens. Necessário para a emancipação docente, no nosso caso. Reflexões que ajudaram a perceber, criticamente, meu ofício na especialização, e que estavam aprimorando minhas percepções no mestrado.

Conhecimento poderoso também delineado no TRAFOR, Grupo de Estudos Trabalho e Formação Docente na Rede Pública de Ensino, constituinte do GETRAFOR. Nele discutimos condições de trabalho, formação continuada, processos de socialização no início de carreira e, especialmente, trocamos informações sobre as pesquisas em andamento, exercitamos diferentes procedimentos, ensaiamos apresentações, como numa microcomunidade de prática, parafraseando Young (2000).

Neste espaço também dividi minha experiência no estágio de docência, que ministrei no segundo ano do Núcleo Pedagógico Integrador⁴, nas aulas de História da Educação, gentilmente cedidas pela professora Raquel Alvarenga Sena Venera. Foi um desafio preparar aulas sobre a História do movimento estudantil e tentar provocar nos acadêmicos de cursos noturnos e futuros professores, reflexões sobre o papel político dos estudantes ontem e hoje.

E em meio às discussões no TRAFOR, aos estudos na disciplina Trabalho e Formação Docente, e às minhas memórias reflexivas, é que iniciei, com o apoio da minha orientadora Márcia de Souza Hobold, a desenvolver a pesquisa “Vozes dos estudantes do Ensino Médio sobre as práticas pedagógicas dos professores”. Comecei com a professora Márcia, mas como ela “foi conhecer as manhas e as manhãs, o sabor das massas e das maçãs” em outra cidade, prossegui com a professora Marly Krüger de Pesce.

A nova orientadora compartilhou comigo a vontade de saber como anda o processo ensino-aprendizagem na etapa final da educação básica, o Ensino Médio. A vontade de entrar no mundo escolar dos estudantes, ouvir suas percepções sobre as práticas de seus professores em sala de aula.

Partindo do pressuposto que o trabalho docente está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento profissional docente, e este pode ser enriquecido se considerar

⁴ Aulas em comum de Filosofia, Metodologia da Pesquisa em Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Diversidade e Educação Inclusiva, Políticas Públicas, Gestão Escolar e Libras e Códigos da Comunicação e Didática para os cursos de Licenciatura da Universidade da Região de Joinville: Cursos de História, Pedagogia, Educação Física, Letras, Biologia e Artes.

a opinião dos estudantes, recorri ao estudo de André (2010) sobre a constituição da formação docente como um campo de estudos. A autora aponta como o professor, seus saberes e práticas, cresceram dentro deste campo em construção, e questiona se não seria importante ir além da constatação do que o professor pensa, diz e faz. Para esta pesquisadora, “[...] queremos conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente porque temos a intenção de descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos” (ANDRÉ, 2010, p. 176). Assim, esta pesquisa tem como objetivo conhecer como os estudantes percebem o trabalho docente, sujeitos essenciais deste ofício. E, quiçá, apontar caminhos que levem a uma aprendizagem significativa, sugerida pela autora.

Portanto, ao se pensar em uma educação emancipatória e participativa, é fundamental que o estudante seja ouvido. Neste sentido, a primeira pergunta que fiz foi se havia pesquisas que contemplem a participação do estudante. Início assim, o balanço das produções. Segundo Milhomem (2013, p.4), “tal procedimento (balanço de produções) possibilita ao pesquisador conhecer o que vem sendo desenvolvido sobre o assunto, se este é inédito e se suas inquietações já foram respondidas por outras pesquisas.”

O balanço das produções foi realizado nos seguintes bancos de dados, disponíveis *on-line*: Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Scientific Electronic Library Online – Scielo Brasil, Educ@ da Fundação Carlos Chagas, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da CAPES - BDTD, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação nos GT 8 (Formação de Professores), GT 9 (Trabalho e Educação), GT 18 (Educação de Jovens e Adultos) e GT 19 (Psicologia da Educação) da 28ª à 37ª reunião, na Anped Sul, nos anos 1998, 1999, 2000, 2002, 2004, 2006, 2008, 2010, 2012, 2014 e 2016, e no Banco de Dissertações do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, de 2012 a 2016.

Os seguintes descritores foram utilizados para buscar as pesquisas correlacionadas nos bancos de dados anunciados anteriormente: “trabalho docente e alunos”; “trabalho docente e estudantes”; “trabalho docente e discente”; “voz dos alunos e práticas pedagógicas”; “voz dos estudantes e práticas pedagógicas”; e, “estudantes do ensino médio e práticas pedagógicas”.

Após pesquisar nos bancos de dados já mencionados, encontrei quatro produções que possibilitaram convergências com este trabalho, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 - Balanço das produções acadêmicas

Título	Autores	Fonte e ano	Instrumento de Coleta de Dados	Objetivo	Principais resultados
Experiências escolares de alunos de ensino secundário: resultados de um estudo em curso	Cidália Teixeira e Maria Assunção Flores	SciELO Brasil, 2010	Entrevistas e testemunhos escritos de estudantes	Detectar a visão da escola e episódios marcantes	Prática do não ouvir, empobrecendo a relação professor-aluno
Discutindo a relação: o que dizem alunos e professores	Andréa Becker Narvaes e Valeska Fortes de Oliveira	Anped Sul-2012	Grupo focal com estudantes e entrevista com professores	Caracterizar um bom professor e como se dá a aprendizagem	Alunos levantaram como positivo os professores que exigem e explicam o conteúdo.
Jovens, adolescentes e o Ensino Médio: contextualização de uma discussão em vigor	Adriano Machado Oliveira	32ª Reunião da Anped Nacional - 2009	Grupos focais com estudantes	Discutir sentidos dos alunos sobre professores	Necessidade de horizontalidade e de contato interpessoal para um convívio harmonioso
Bom professor: percepções de alunos adolescentes do Ensino Médio	Célio Rodrigues Leite e Lidia Natalia Dobrianskyj Weber	Anped Sul-2016	Questionários com estudantes e professores	Relacionar o que discentes e docentes dizem sobre ser um bom professor	Preferência pelo equilíbrio entre professor afetivo, exigente e responsivo

Um vínculo entre esta pesquisa ocorreu com o artigo das pesquisadoras portuguesas Teixeira e Flores (2010), intitulado “Experiências Escolares de Alunos do Ensino Secundário: Resultados de um Estudo em Curso”, por se estar investigando a percepção dos estudantes oportunizando a pluralidade de vozes. As autoras apresentam a visão da escola e episódios marcantes ao longo do percurso escolar de estudantes do ensino secundário, correspondente ao Ensino Médio

brasileiro, a partir da análise de dados de entrevistas e testemunhos escritos dos estudantes. Participaram da pesquisa 304 alunos do 12º ano, correspondente ao nosso 3º ano do EM, que fizeram relatos escritos, dos quais 56 realizaram entrevistas semiestruturadas.

Os entrevistados ressaltam que o interesse pela voz dos alunos vem desde o fim da década de 1960, mas que em seu país, Portugal, há poucos estudos, tanto empíricos quanto teóricos. Alertam que a pressão social por resultados mensuráveis leva à prática do não ouvir, empobrecendo a relação professor-aluno e explicam que:

[...] devido a um crescente escrutínio público, os docentes, pressionados pela necessidade de preparar os alunos para testes e exames finais, tendem a relegar para segundo plano a voz dos alunos e apostar naquilo que é mensurável, sob a égide da preparação dos alunos ao nível cognitivo. Esta postura é irónica (e errónea), se atendermos ao facto de que, se os discentes estivessem motivados para a aprendizagem e se sentissem ouvidos, comprometer-se-iam muito mais no processo de ensino/aprendizagem. (TEIXEIRA e FLORES, 2010, p.117)

Porém, privilegia-se a preparação para as provas em detrimento do ouvir os estudantes, do conhecer suas necessidades e do trabalhar por elas, como se fossem ações estanques. Na lida com seres humanos, nenhuma ação é estanque.

A pesquisa também mostra que, se por um lado os estudantes não são considerados como os atores que são no palco-escola, eles, os estudantes, consideram os professores como o rosto principal da escola e expressam a importância de vê-los como seres humanos, como neste relato de uma aluna:

(...) Quando não tiverem a certeza de algo, devem admiti-lo e dizer, por exemplo, que irão procurar e informar-nos depois, devem criar bons laços com os alunos e transmitir paz, não nervosismo, devem deixar os alunos à vontade e devem ser rigorosos com a disciplina, exigentes e conquistar o respeito e confiança dos alunos. (TEIXEIRA e FLORES, 2010, p.122)

A estudante não exige muito, espera atitudes relativas à humildade, bom relacionamento, disciplina, respeito. Não seriam elas as mesmas que os professores esperam dos alunos?

Outro aspecto do trabalho que representa a consideração dos estudantes para com seus professores foi a resposta à questão sobre as pessoas mais significativas para a sua trajetória. A maioria dos 304 alunos, 221, respondeu que

foram os professores. Dentre estes, 150 respostas referem-se a influências positivas; 71 alegaram que foram negativas. As qualidades elencadas dos professores foram:

[...] a versatilidade na leccionação das matérias, a atenção dada aos alunos, a competência científico-pedagógica, a simpatia, o sentido de humor e a justiça que emana dos seus actos, o empenho e dedicação, a paixão pelo ensino e o seu profissionalismo. (TEIXEIRA e FLORES, 2010, p.124)

A preocupação com a relação professor-aluno dimensionada para o processo de ensino e aprendizagem, logo, para o exercício do trabalho docente, foi o foco do trabalho de Becker Narvaes e Oliveira (2012), intitulado “Discutindo a relação: o que dizem alunos e professores”, parte da pesquisa de tese de Narvaes.

A investigação foi feita em uma escola estadual sul-rio-grandense de um bairro periférico, por meio de uma entrevista escrita com os docentes e um grupo focal com os estudantes de uma turma de 2º ano do Ensino Médio diurno, sendo a metodologia de pesquisa mais próxima a esta.

Para iniciar e motivar o debate no grupo focal, as pesquisadoras exibiram trechos do filme **Pro dia nascer feliz** (2007), que trata de diferentes realidades escolares no Brasil, e fez perguntas para conhecer o ponto de vista dos estudantes sobre as relações professor-aluno. Das respostas surgiram particularidades importantes como:

A cordialidade, uma característica de relação entre professor e alunos é o que foi destacado como característica de um bom professor. Exatamente o oposto do mau professor que destrata, o bom professor é aquele que trata bem seus alunos, para eles o bom humor é característica essencial da relação positiva entre professores e alunos. [...] O bom professor deveria, segundo as expectativas dos alunos, saber ensinar, isto é, ter simultaneamente as características por eles ressaltadas como essenciais: exigir do aluno e explicar para o aluno. (NARVAES e OLIVEIRA, 2012, p.8)

Como os estudantes portugueses, os sul-rio-grandenses esperam relações pautadas no respeito, afeição, bom humor, no bem lecionar. Segundo Narvaes e Oliveira (2012), os alunos dificilmente indicam um bom professor se ele não mostrar domínio da sua disciplina, planejamento e bom manejo das aulas, e um relacionamento positivo com os estudantes, que demonstra a importância dada à afetividade por este professor.

Outra intersecção foi possível com o trabalho “Jovens, adolescentes e o Ensino Médio: contextualização de uma discussão em vigor”, de Adriano Machado Oliveira (2009), que trouxe discussões sobre as construções de sentido dos alunos sobre os seus professores e sobre a relação com eles.

Para tanto, obtive as informações junto a alunos do terceiro ano do Ensino Médio de duas escolas do Rio Grande do Sul, uma da rede estadual e outra da rede particular, cada uma com um grupo focal com 12 alunos em cada, reunidos em três momentos em um mês.

O último ano da educação básica foi escolhido como foco da pesquisa por se tratar de um momento no qual os estudantes enfrentam o dilema de entrar no mercado de trabalho diretamente ou escolher uma profissão e cursar o ensino superior.

Uma das demandas emergentes destes grupos foi a necessidade de horizontalidade nas relações entre estudante e professor, de contato interpessoal que contribuísse para um convívio harmonioso em sala de aula. Para que isso ocorra, Oliveira (2009, p. 7) afirma que:

[...] torna-se imperioso que posturas por demais rígidas e distantes sejam superadas, dando lugar ao estabelecimento de relações mais próximas, nas quais o diálogo jovem-professor seja legitimado como parte importante da dinâmica do espaço escolar e não apenas um acontecimento raro e intermitente, como se sua ocorrência em nada tivesse relação com a aprendizagem dos alunos.

O autor justifica a supressão de posturas rígidas e efetivação de relações pautadas no diálogo, baseando-se em trabalhos que defendem que as mudanças da relação pais e filhos iniciadas nas décadas de 1960 e 1970 repercutem diretamente nas relações professores e estudantes. Mudanças nas configurações familiares que levaram a uma comunicação mais aberta e informal: “Os adolescentes, neste sentido, ao chegarem ao ambiente escolar, trazem consigo já sedimentadas essas formas de ser e agir junto aos adultos.” (OLIVEIRA, 2009, p. 10) E quando não têm acesso a uma comunicação horizontal, os conflitos surgem.

Outra demanda emergente dos grupos focais foi a necessidade de uma comunicação autêntica:

Isso significa, mais do que simplesmente ouvir as reclamações discentes, colocar-se em uma autêntica posição de escuta aos adolescentes, de forma

que estes possam sentir que suas verbalizações encontram eco nos projetos político-pedagógicos elaborados pela escola e nos inúmeros procedimentos administrativos que repercutem sobre os estudantes. (OLIVEIRA, 2009, p.11)

Fazer uma escuta autêntica, fidedigna, significa ouvir sinceramente os estudantes e transformar sua fala em ação correspondente, levando a uma comunicação autêntica, própria dos seus autores: alunos, professores e demais envolvidos no processo ensino aprendizagem.

Nesta mesma linha de pensamento, de bom relacionamento em sala de aula contribuindo para a aprendizagem, o trabalho de Leite e Weber (2016), nominado “Bom professor: percepções de alunos adolescentes do Ensino Médio”, enriqueceu o diálogo por objetivar “compreender as interações entre professor e aluno que ocorrem nesse ambiente se faz necessário para desvendar possibilidades de usar estratégias que possam contribuir para a melhoria das relações entre eles.” (*Op. cit.*, p. 2)

Esse trabalho foi feito junto a estudantes do primeiro e terceiros anos do Ensino Médio e seus professores. Os estudantes, num total de 458, foram indagados, coletivamente, em sala de aula, e os professores, num total de 47, foram ouvidos numa reunião pedagógica.

A pesquisa relacionou o que discentes e docentes consideram ser um bom professor com quatro estilos de lideranças docentes elencados pelos pesquisadores: professor autoritário, que valoriza mais a autoridade que a responsividade; professor autoritativo, que valoriza tanto a responsividade quanto a exigência em cobrar regras com coerência e afetividade; professor permissivo, que valoriza a responsividade, mas deixa a exigência de lado por insegurança ou ingenuidade; professor negligente, que não assegura nem responsividade, nem exigência.

Uma conclusão a que se chegou nesta pesquisa foi que os alunos têm preferência pelos professores que são afetivos, exigentes e responsivos equilibradamente, características do estilo autoritativo, quando “o professor estabelece limites, regras claras e coerentes e monitora o comportamento dos seus alunos, com afetividade.” (LEITE e WEBER, 2016, p.4) Conclusões semelhantes tiveram o segundo e terceiro trabalhos mencionados neste balanço de produções. Leite e Weber (2016, p.13) também concluem que:

Os resultados obtidos por meio da percepção dos alunos adolescentes do ensino médio, comparada ao que os professores também percebem sobre seus estilos de liderança, indicam, conforme se esperava, que é possível uma discussão considerando também o que os alunos observam na sala de aula e as práticas realizadas pelos seus professores. Desta forma, o presente estudo se faz importante no sentido de evidenciar a existência de uma relação muitas vezes contraditória entre prática docente e o que os alunos adolescentes percebem.

O trabalho traz, ao mesmo tempo, o olhar docente sobre suas práticas pedagógicas, o olhar discente sobre as práticas pedagógicas de seus professores e as relações contraditórias entre estes pontos de vista.

A pesquisa reconhece como necessária a percepção dos estudantes para verificar relações contraditórias entre a visão que os professores têm do seu trabalho e como suas práticas pedagógicas configuram-se em sala. Os estudantes consideram que bons professores, autoritativos, “não é aquele que apresenta características relacionadas ao conhecimento, mas sim quando têm aplicação em sociedade por exemplo: ‘ouvir e dar valor às opiniões dos alunos’” (LEITE e WEBER, 2016, p. 12) E os professores, por sua vez, também consideram essas práticas como de um bom professor. A pesquisa visa contribuir para que a distância entre o que estudantes e professores percebem sobre as práticas pedagógicas diminuam. A minha pesquisa visa elencar e discutir quais são estas práticas.

Os quatro trabalhos aqui descritos mostram que, mesmo em contextos diferentes, o bom relacionamento em sala de aula contribui para o processo de ensino e aprendizagem. Eles valorizam as vozes discentes nesse processo e na análise do trabalho docente.

No levantamento das produções, encontrei poucos trabalhos focados na percepção dos estudantes. Por que são poucas as produções acadêmicas que partem das narrativas estudantis se são muitos os casos de desistência e repetência no Ensino Médio? Por que o meio acadêmico pouco considera ouvir tais atores para o debate sobre esta etapa? Etapa controversa, como salienta Krawczyk (2014, p. 77):

São só três ou quatro anos da educação básica, mas talvez os mais controversos, o que implica na hora de definir políticas para ele. Fala-se da falta de interesse por parte dos jovens, dos altos índices de evasão e fracasso escolar, da perda da identidade, quando na verdade o Ensino Médio nunca teve uma identidade muito clara. E as controvérsias têm se acirrado ainda mais, na medida em que se implantam políticas de expansão desse nível de ensino.

Ouvir os estudantes sobre o que os leva a aprender pode contribuir para a compreensão da sua falta de interesse, para identificar motivos para os índices alarmantes de abandono e retenção

Por exemplo, houve um crescimento de matrículas dos jovens com idade entre 15 e 17 anos, do ano de 2002 para 2009. Crescimento de 44,2% para 50,9% (BRASIL, 2013). No entanto, por que a outra metade não está matriculada? Não frequenta a escola ou está entre os 34,3% que frequentam o Ensino Fundamental, por não matricular-se na idade adequada ou por ser retido nesta etapa.

Da mesma forma, as políticas públicas para o Ensino Médio precisam propor um currículo que venha ao encontro das necessidades e anseios da juventude, não algo imposto por grupos financeiros, como a última tentativa do governo federal, denunciada por Gonçalves (2017), mais discutida no capítulo posterior:

Para organizar a Reforma do Ensino Médio, os interlocutores do Ministério da Educação não foram universidades, pesquisadores, professores e estudantes, mas, sim, empresários, através de organizações como o Instituto Alfa Beta, Sistema S, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú, entre outros.

Esses são argumentos significativos que motivam a realização desta pesquisa ao se encarar o desafio que é auscultar jovens estudantes, considerando que:

[...] 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 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 e FLORES, 2010, p. 118)

Portanto, ciente de que levar em consideração a opinião estudantil não é uma prática cotidiana nas escolas (nem nas secretarias e ministérios), elenquei o objetivo geral da pesquisa: conhecer as percepções dos estudantes do Ensino Médio sobre as práticas pedagógicas de seus professores. A partir deste objetivo, delinee os específicos e as correspondentes questões de pesquisa:

Quadro 2 - Objetivos e Questões da Pesquisa

Objetivos específicos	Questões de pesquisa correspondentes
Evidenciar as práticas pedagógicas	Quais as práticas pedagógicas recorrentes

utilizadas pelos docentes do Ensino Médio em sala de aula.	pelos professores do Ensino Médio?
Identificar práticas pedagógicas que contribuem efetivamente para a aprendizagem dos estudantes.	Quais as práticas pedagógicas que contribuem efetivamente para a aprendizagem dos estudantes?
Constatar se os estudantes são ouvidos, pelos professores, sobre o desenvolvimento das atividades que realizam em sala de aula.	Os professores ouvem os estudantes para aprimorar seu trabalho?
Mapear sugestões, por parte dos estudantes do Ensino Médio, para o aprimoramento da prática pedagógica docente.	Quais as proposições dos estudantes para o aprimoramento das práticas pedagógicas?

Estes questionamentos, provocados pelos objetivos específicos, podem auxiliar educadores a formarem imagens reais dos educandos, a superarem imagens estereotipadas e a se sentirem mais seguros profissionalmente, como evidencia Arroyo (2014, p. 50):

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.

Relações honestas e democráticas abrem espaço para os estudantes se conhecerem, aos professores se conhecerem e, espero, melhoram as práticas educativas, repaginando o cotidiano escolar. Porque é no trato delas que o professor propicia aprendizagem, alargando direitos humanos, pressupondo-se aqui a qualidade social da educação, descrita nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

A qualidade social da educação brasileira é uma conquista a ser construída coletivamente de forma negociada, pois significa algo que se concretiza a partir da qualidade da relação entre todos os sujeitos que nela atuam direta e indiretamente. Significa compreender que a **educação é um processo de produção e socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores**. Produzir e socializar a cultura inclui garantir a presença dos sujeitos das aprendizagens na escola. Assim, a qualidade social da educação escolar supõe encontrar alternativas políticas, administrativas e pedagógicas que garantam o acesso, a permanência e o sucesso do indivíduo no sistema escolar, não apenas pela redução da evasão, da repetência e da distorção idade-ano/série, mas também pelo aprendizado efetivo. (BRASIL, 2011, p.10, grifos do original)

Qualidade social da educação construída democraticamente, ouvindo os sujeitos envolvidos, absorvendo conhecimentos e valores, produzindo conhecimentos e valores, para superação dos números preocupantes que caracterizam o Ensino Médio, tanto quanto concretizar aprendizagem.

E por ser um trabalho sobre o que os jovens estudantes pensam, a escolha por uma abordagem qualitativa demonstrou ser a mais adequada, por se preocupar em compreender, segundo Gatti e André (2010), as características formadoras e formantes do humano e suas interações.

A coleta dos dados ocorreu por meio da utilização de grupos de discussão, que se mostrou mais adequado, pois, segundo Weller (2006), este método proporciona um espaço próprio da juventude se relacionar, se identificar e, neste caso, gerar dados, reflexões e, espero, conhecimentos.

Para buscar conhecer o Ensino Médio e as juventudes que o habitam, a pesquisa recorreu a Arroyo (2007 e 2014), Dayrell e Carrano (2014), Gramsci (2000), Teixeira (2014), Stoski e Gelbcke (2016) e Weller (2014), entre outros.

Sob estas ponderações, a dissertação foi organizada em quatro capítulos. Esta apresentação como primeiro capítulo. No segundo capítulo, discorrerei sobre os alicerces teóricos que sustentam os conceitos de práticas pedagógicas, trabalho docente no Ensino Médio e vozes discentes e os objetivos específicos. No terceiro capítulo, explicarei os aspectos metodológicos, as fases da pesquisa e suas bases epistemológicas. E, ainda, sobre a produção científica acerca das práticas pedagógicas pela voz dos estudantes. No quarto capítulo, trarei a análise das transcrições dos grupos de discussão, estruturado em categorias a definir.

Finalizando, registrarei considerações que procurarão valorizar a percepção discente sobre o trabalho docente e estimular olhares diferenciados para o Ensino Médio. Olhares que permitam que os resultados da pesquisa sejam utilizados, espero, para aprimorar as práticas pedagógicas dos professores, bem como possam ser balizadores dos espaços de formação continuada planejados pela Rede Estadual de Ensino.

Escrever esta apresentação me oportunizou fazer uma viagem no tempo, rica em emoções e percepções: o memorial configurando-se numa declaração de gratidão e amor para os meus professores, estudar afirmando-se como responsabilidade, a esperança de que os resultados da pesquisa transcendam as

páginas desta dissertação e, a última, de que a minha experiência de vida acadêmica está se delineando uma experiência formadora, segundo Josso (2004).

Esta última percepção começou com uma prática pedagógica relevante: a abertura dada por duas professoras do mestrado para escolhermos um tipo de pesquisa a ser apresentada oportunizou, a mim e minha irmã acadêmica, escolhermos história de vida e mergulhar no livro “Experiências de vida e formação”, da autora anteriormente citada.

Sucintamente, a autora sugere que uma experiência se converta em experiência formadora quando, na sua construção, elaboram-se o ter experiências, o fazer experiências e o pensar sobre as experiências que se teve e que se fez. E defende as experiências formadoras como processo de conhecimento e base de mudanças: “Se a aprendizagem experiencial é um meio poderoso de elaboração e de integração do saber-fazer e dos conhecimentos, o seu domínio pode tornar-se um suporte eficaz de transformações.” (JOSSO, 2004, p.41)

É meu desejo principal que minha experiência formadora, aliada à experiência de pesquisadora, contribua para que a pesquisa frutifique resultados que estimulem meus colegas de profissão a refletirem sobre suas práticas pedagógicas. Utopicamente, que a experiência formadora materialize-se em experiência transformadora.

2. ALINHAVOS TEÓRICOS...

Neste capítulo discutirei as bases teóricas que sustentam este trabalho, a partir de conceitos sobre práticas pedagógicas, trabalho docente e jovens do Ensino Médio. Outros conceitos se fizeram necessários ao longo da análise dos dados e serão debatidos no quarto capítulo.

Para alicerçar práticas pedagógicas, trago Silva (1988), Russ (1991), Franco (2012), Silva e Silva (2009) e Caldeira e Zaidan (2010). Quanto ao trabalho docente junto aos jovens, recorro a Bonfim (2010), Arroyo (2007 e 2014), Dayrell e Carrano (2014), Krawczyk (2014), Teixeira (2014), Weller (2014) e Charlot (2000). Início com uma reflexão sobre alguns aspectos que influenciam o panorama mundial, que influenciam diretamente a educação, ouvindo e refletindo ideias de Mujica (2016), Silva e Silva (2009), Schugurensky (1999), Apple (2011) e Gramsci (2000).

2.1. Sobre contexto neoliberal, educação cidadã e escola única

"O que é ser de esquerda, afinal?
É uma posição filosófica perante à vida,
onde a solidariedade prevalece sobre o egoísmo."
José Mujica⁵

Ao longo do meu ofício e militância em movimentos sociais tive a preocupação em definir-me como sendo de esquerda. Este termo, juntamente com o termo ser de direita, surgiu durante a Revolução Francesa, em 1789. Mais do que o marco definidor do fim da Idade Moderna e início da Idade Contemporânea, de uma forma geral,

[...] a Revolução Francesa é reconhecida como o nascimento da democracia moderna, pois enquanto a sociedade do Antigo Regime se fundamentava na desigualdade entre os homens, surgiu pela primeira vez na história uma revolução que tinha como bandeira a igualdade, a soberania

⁵ Ex-presidente uruguaio José "Pepe" Mujica em entrevista concedida a blogueiros e mídias alternativas em 27/04/2016, em São Paulo. http://baraodeitarare.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1257:mujica-midia-expressa-o-poder-das-classes-dominantes&catid=12&Itemid=185. Acesso em 24 de jan. de 2017.

do povo, a liberdade, a ideia de Direitos do Homem. (SILVA e SILVA, 2009, p.367)

Em vez do Antigo Regime, onde o rei representava sua tradicional família e impunha a ideia de ser representante de Deus na terra, representantes do povo passaram a decidir o destino do seu país. No primeiro período revolucionário, sentavam à direita na assembleia os girondinos, grupo político que representava os interesses da burguesia, e à esquerda os jacobinos, grupo que representava os interesses dos mais pobres. Nasceram neste contexto os termos utilizados até hoje.

Por isso, começo este texto compartilhando as palavras de Mujica, numa tentativa de fugir de definições politiqueras e assumindo uma posição questionadora, que considero necessária para iniciar a discussão.

As diferenças marcantes entre os dois grupos políticos de outrora não são facilmente perceptíveis atualmente. É como se os vários partidos fossem pedaços de vidros coloridos num caleidoscópio. A cada novo contexto, como o giro que se dá no tubo cilíndrico contra a luz, interesses se encontram e alianças se fundem, como os diferentes desenhos que se formam no fundo do tubo. Por isso, a singela definição de esquerda do ex-presidente uruguaio me orienta neste trabalho, onde defendo a solidariedade em detrimento do egoísmo.

Defesa compartilhada por Schugurensky (1999), considerando os conceitos marxistas compilados por Silva e Silva (2009), para pensar tal contexto e finaliza-se com um sentido esperançoso da história. Alinhavei as bases teóricas a algumas reflexões de práticas vivenciadas por mim, numa tentativa de relacionar teoria à prática.

Em seus estudos, Schugurensky (1999) apresenta vários exemplos de egoísmo, como os EUA, país com maior renda per capita, mas tem alto índice de pobreza dentre os países industrializados, porque este índice é calculado com base na forma como a renda é distribuída através de políticas sociais, escassas entre os estadunidenses.

O estudioso cita ainda que, em 1997, entre 20 e 30 milhões de pessoas sofriam de fome. Um estudo feito em 2011 pela Conferência de Prefeitos dos Estados Unidos, mostra que os números avançaram: 13,6 milhões de famílias precisam de ajuda governamental para comprar comida, num universo de 49,1 milhões de pessoas em situação de pobreza. Outro exemplo dado pelo autor é da empresa Nike, que pagou para o atleta Michael Jordan vinte milhões de dólares num

ano, o correspondente ao pagamento de trinta mil operárias asiáticas costurando tênis da mesma marca, num mesmo período de tempo. Na Europa, são gastos onze bilhões de dólares em sorvete, anualmente. Nove bilhões proveriam água e drenagem para a população mundial, no mesmo período. Uma criança nascida num país rico gera uma quantidade de poluição correspondente ao que quarenta crianças nascidas num país pobre geram.

Frente a exemplos aterradores como estes, é possível manter a esperança? Recorro ao legado do pensamento marxista para, dialeticamente, buscar uma síntese esperançosa. “[...] Marx cunhou uma teoria fundamentada no princípio de que toda sociedade deve assegurar a produção das condições materiais da sua existência.” (SILVA e SILVA, 2009, p. 269)

Seu pensar foi um divisor de águas ao considerar pela primeira vez, na análise da realidade, a história e as condições materiais necessárias para os seres humanos existirem. Condições materiais enquanto a economia e suas derivações: a divisão do trabalho e a organização social. Ele pensou os homens num contexto, num tempo e espaço concretos, influenciados pela sociedade e suas estruturas. Como analisar a educação hoje sem contextualizar? Como analisar a educação sem pensar as condições materiais de existência de crianças e jovens?

Nós, profissionais da educação diante do cenário exposto por Schugurensky, podemos imaginar um sentido para a educação, diferente do caminho defendido pelos neoliberais? Seu discurso é sedutor, à primeira vista, ao defender educação de qualidade, competitiva e inovadora, mas Apple (2006, p. 242) esclarece as intenções quando define quem são os neoliberais:

São modernizadores econômicos que querem centrar a política educacional na economia, em objetivos de desempenho com base em uma conexão mais íntima entre a escola e o trabalho remunerado. [...] Veem as escolas como algo conectado ao mercado de trabalho, especialmente ao mercado capitalista global e às necessidades de mão-de-obra e aos processos desse mercado. Também consideram as escolas algo que precisa ser modificado, tornadas mais competitivas, inseridas em mercados de trabalho por meio de créditos para a educação, redução de custos e outras estratégias similares de comercialização.

Veem as escolas como empresas e querem tratá-las como tal. Veem os alunos e os pais como clientes, possíveis consumidores dos mais diversos produtos, desde apostilas a softwares educativos, os quais são, muitas vezes, terceirizados.

Veem os profissionais da educação como colaboradores que, quando não se adequam aos padrões do mercado, são descartados.

Podemos buscar na proposta de Schugurensky (1999), de defender uma educação cidadã, uma forma de resistência ao modelo de globalização neoliberal quando ele recorre a dois pensadores para conceituá-la: Dewey, quando diz que viver em democracia é praticá-la diariamente na escola, e Freire, quando advoga um processo dialético de reflexão crítica e ação, na escola, para transformar o mundo, defendendo uma possível articulação dos conceitos práxis e sentido da história no cotidiano escolar.

Schugurensky (1999) discorre sobre os quatro desafios para a concretização de uma educação cidadã.

Primeiro desafio: “Gerar no sistema formal e não formal as competências necessárias para participar com plenitude nos processos democráticos [...]” (*Op. cit.* p. 190). Deporto-me à experiência de eleição de diretores nas escolas estaduais, em 2016. Depois de trinta anos desde a única eleição em 1986, a comunidade escolar pode escolher seu dirigente. Estudantes, funcionários, professores e pais não foram chamados apenas no dia da eleição, mas para formar a comissão eleitoral e acompanhar o processo.

Segundo desafio: reconsiderar o papel do Estado, não como um “ente monolítico, a serviço da reprodução das condições de acumulação e legitimador da ordem capitalista” (*Op. cit.*, p.190), mas conceber o Estado como um ente passível de mudanças, considerando as pressões sociais. Por exemplo, a política de cotas: não a imaginava possível no início da década de 1990, quando acessei a faculdade. Dez anos depois, as pressões de movimentos populares e a conjuntura política, tornaram-na realidade e meus alunos hoje podem usufruí-la.

Terceiro desafio: a escola gera atitudes democráticas tanto quanto reforça desigualdades. O desafio está em perceber esta ambiguidade de forma dialógica para promovê-la a capital político. Referência possível faço com o projeto de construção de uma composteira pelos alunos do Ensino Médio Inovador de uma escola onde lecionei: eles organizaram com as cozinheiras o recolhimento de restos de alimentos e, entre si, uma escala semanal de alunos responsáveis para cada tarefa, que funcionou mesmo com a participação dos professores responsáveis pelo projeto na greve do período. Conversaram e mantiveram a composteira, agregando experiências dialógicas, compondo capital político.

Quarto e último desafio: articular o local, o global, o projeto de justiça social e o projeto ecologista, despojando-se de dicotomias como esfera pública versus esfera privada. Exemplifico com o mesmo projeto de composteira: como o programa Ensino Médio Inovador dispunha de poucas verbas, os estudantes sugeriram solicitar materiais de construção na comunidade para concretizar seu plano. O que soa como aceitação e solução superficial para o investimento insuficiente do Estado, foi uma lição de autonomia e de percepção da incoerência entre os discursos proferidos no lançamento do programa e as práticas observadas ao longo de sua execução.

A proposta de uma educação cidadã de Schugurensky, frente ao modelo neoliberal de educação que exclui, vai ao encontro da proposta de uma escola unitária de Gramsci (2000), frente ao modelo de organização escolar italiana da década de 1930, que também excluía, discriminando uma escola profissional para as classes operárias e uma escola clássica para as classes dominantes (o mesmo ocorreu no Brasil décadas depois). Diante da crise escolar que, para o pensador, é uma crise política de formação de intelectuais, propõe uma

[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 2000, p. 33)

Após esta experiência integral e formadora, na nossa correspondente educação básica, os estudantes escolheriam entre se especializar nas faculdades ou se encaminhar ao campo de trabalho. Escolha sensata, posto que a escola única trabalharia, equilibradamente, conhecimentos teóricos e práticos, clássicos e técnicos, com tempo e currículo adequados a tal proposta:

O nível inicial da escola elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver sobretudo a parte relativa aos “direitos e deveres”, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais. (GRAMSCI, 2000, p. 37)

Trabalhando organicamente instrução e noções de direitos e deveres, a escola única proposta por Gramsci poderia ser o espaço para superar os desafios da educação cidadã proposta por Schugurensky.

As “falas” dos estudantes analisadas mais adiante mostrarão que o que pensam estes atores escolares ratificam as perspectivas dos pensadores. Para embasar a compreensão das “falas”, discorrerei a seguir sobre práticas pedagógicas.

2.2. Sobre 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 foi compreender o seu gerúndio: como os professores estão ensinando? Como estão aprendendo os estudantes? As fontes de dados foram narrativas discentes, que refletem as percepções desses estudantes sobre as práticas pedagógicas de seus professores.

Apropriei-me aqui de um conceito da Psicologia entrelaçado a um conceito da Filosofia: percepção. Segundo Silva (1988), da área da Psicologia, toda percepção resulta do conhecimento de algo determinado, ultrapassando o sentir um algo, percebendo-o num contexto. “É, em suma, o conhecimento de um objeto no espaço.” (SILVA, 1988, p. 133). Já 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.”

Assim, entendo percepção como uma sensação reflexiva, a 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? 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.

No caso específico deste estudo, o foco está nas práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Analisando aquelas mais recorrentes e que levam à aprendizagem, espero traçar um paralelo entre suas intencionalidades e as expectativas das comunidades 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.

Por isso, a ideia de práticas que se organizam com intencionalidade, com finalidade específica, comunga com a ideia de práxis de Marx, registrada por Silva e Silva (2009, p. 270) e citada anteriormente: “[...] Marx evitou cair no determinismo criando o conceito de práxis (prática social). De acordo com esse conceito, ação e consciência estão intimamente ligadas [...]”. Práticas pedagógicas têm uma intenção social, são ações sociais que atendem às expectativas sociais e, como práxis ou prática social, podem ser consideradas, posto que também têm, essencialmente, ação e consciência como suas constituintes.

Caldeira e Zaidan (2010, p. 3) 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 parte da própria prática, num movimento contínuo de construção, como parte da realidade vivida pelos sujeitos e elemento essencial de transformação da realidade. (grifos das autoras)

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, p.2) 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.

A proposição de que a interação basilar do trabalho docente, especialmente em sala de aula, é uma prática social complexa, foi um eixo norteador escolhido para esta pesquisa. Essa proposição está fundamentada na perspectiva histórico-crítica ou dialética.

Há outras perspectivas teórico-epistemológicas como a positivista que pressupõe “[...] a existência de uma realidade única que pode ser fragmentada em 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 e ZAIDAN, 2010, p.1) Ambas as perspectivas limitariam 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, colocando em prática o que já vivenciou.

A perspectiva histórico-crítica, aqui adotada,

[...] 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 e ZAIDAN, 2010, p.2)

Essa 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. Possibilita uma análise complexa, já que trato aqui de práticas pedagógicas enquanto práticas sociais complexas. Possibilita considerar a historicidade das práticas, citada como dimensão relevante pelas autoras anteriormente referidas. A historicidade significa conceber professores e estudantes pertencentes à História, influenciados por práticas e saberes e influenciadores de práticas e saberes, ao longo da sua história que é constituinte da História.

2.3. Sobre o trabalho docente e os jovens do Ensino Médio

Segundo Bonfim (2010), a troca de título de país de terceiro mundo por país emergente, na economia global, teve um preço: o ônus das pressões dos organismos internacionais por mudanças sociais e econômicas para amenizar a crise do Estado, para inserir os países emergentes no mundo globalizado. Essas mudanças teriam como estandarte a educação e os professores, seus porta-estandartes, que devem responder a demandas que, por vezes, não correspondem com as condições materiais e humanas do momento:

As novas tarefas do professor de ensino médio, cuja expansão de matrículas, nos anos 1990, ocorreu frequentemente em condições precarizadas, incluíram a participação na elaboração da proposta pedagógica, o trabalho em equipe, o ensino contextualizado, interdisciplinar, articulado em áreas, a autonomia para continuar aprendendo, a flexibilidade ante as mudanças tecnológicas, econômicas e sociais, o ensino e a avaliação tendo como referência competências e, de forma desejável, a capacidade de trabalhar com educandos com necessidades especiais de aprendizagem. (BONFIM, 2010, p.2)

Soma-se a esta lista de novas obrigações, a produtividade cobrada através das avaliações standardizadas, como Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), e registro on-line de diários de classe. Essa sobrecarga de tarefas pode limitar a autonomia e a autoridade docente, porque restringe seu tempo para acessar bens culturais, para participar das instâncias democráticas da escola, para estudar e refletir sobre seu ofício.

Nesta pesquisa, verificar-se-á se os estudantes percebem como as mudanças contextuais interferem na dinâmica de sala de aula, no trabalho de seus professores.

Muito se discute sobre as condições de trabalho dos educadores e muito se tem a discutir. Arroyo (2007) desperta a atenção para o pensar primeiramente nas condições dos educandos, por afetarem e serem afetadas pelas condições e trabalho docente. Por isso, o autor sugere três qualificações para os docentes lidarem com discentes concretos em situações concretas. Qualificações que auxiliam a compreender algumas características dos discentes do Ensino Médio.

A primeira seria a sensibilidade para conhecer a diversidade social étnico-racial, de gênero, campo, território. Ou seja, o professor deve ser sensível para encontrar um equilíbrio entre princípios universais e políticas afirmativas específicas.

Escutar o que os estudantes têm a dizer sobre o trabalho docente pode contribuir para desenvolver esta sensibilidade, como sinaliza Teixeira (2014), ao

defender que, mais do que profissionais da palavra, os professores deveriam ser os profissionais da escuta. Escutar para conhecer, escutar para saber quem fala e de onde fala.

A autora sugere o desenvolvimento desta sensibilidade começando por um, autoquestionamento: “Essa SENSIBILIDADE, digamos, de ESCUTAR. O que vocês acham dessas questões e ideias? Concordam comigo que precisamos pensar sobre elas e, muitas vezes, até mudar nossa conduta?” (TEIXEIRA, 2014, p. 16) Começar pela escuta de si, pela reflexão sobre sua prática, por vezes sedimentada na não escuta, pode levar à escuta do outro.

Soa-me crucial criar e manter o hábito de ouvir, de sensibilizar os ouvidos, para conhecer a diversidade social na qual está inserido o jovem e, então, planejar sua formação integral enquanto humano. Ouvir é conhecer, e conhecer é condição para compreender este jovem, como colocam Dayrell e Carrano (2014, p. 103):

Nossas realizações como docentes passam pelo conhecimento amplo sobre eles e elas. É a realização de um preceito básico da antropologia: SE QUEREMOS COMPREENDER, É NECESSÁRIO CONHECER. E, da mesma forma, reconhecer experiências, saberes e identidades culturais é condição para o relacionamento e o diálogo.

Quem são eles e elas? Para além das definições etárias necessárias para buscar garantia de direitos, quem são os atores que compõem o cenário desta fase educacional? São adolescentes ou jovens? Dayrell e Carrano (2014, p.109) esclarecem:

De uma forma genérica, podemos afirmar que, nesse contexto, a Psicologia tende a utilizar a noção de adolescência na perspectiva de uma análise que parte do sujeito particular e de seus processos de transformação. Já as Ciências Sociais, em especial a Sociologia e a Antropologia, tendem a utilizar-se da noção de juventude se centrando nas relações sociais passíveis de serem estabelecidas por sujeitos ou grupos particulares nas formações sociais, no processo de traçar vínculos ou rupturas entre eles.

Enquanto a noção de adolescência (pessoas de 12 a 18 anos) parte mais dos aspectos individuais do sujeito e de suas transformações, a noção de juventude (pessoas de 15 a 29 anos) abarca os aspectos mais coletivos, do sujeito inserido numa sociedade. Os autores acima adotam a ideia de adolescência como parte da juventude, numa posição política assumida na direção dos estudos e políticas públicas voltadas efetivamente para este segmento.

Esta posição vai ao encontro do que os jovens entrevistados, nesta pesquisa, esperam das aulas, que trabalhem conteúdos significativos para os interesses específicos do Ensino Médio, mas que repercutam na sua vida pós-educação básica, que contribuam para seus projetos de vida. Para tanto, os jovens precisam ser respeitados como sujeitos de direito, como discutirei no capítulo de análise.

A segunda qualificação proposta por Arroyo (2007) seria apropriar-se de uma visão crítica do contexto histórico, conhecendo as estruturas e valores que explicam a situação atual, conhecendo a história da docência no país para entender de onde vêm os modelos de professor e escola ideais.

Complemento que, conhecendo a história da docência, devo também conhecer a história discente, o que por extensão cria sensibilidade, empatia pelos estudantes adolescentes do Ensino Médio, que, muitas vezes, não se identificam com a proposta ofertado neste nível.

Recorro a Krawczyk (2014) para traçar um breve contexto do Ensino Médio. Tanto no Brasil quanto no Ocidente, esta etapa surge na primeira metade do século XX com duas características funcionais: “De um lado, a formação de mão de obra qualificada. De outro, a formação de elites políticas e profissionais, com uma finalidade propedêutica e socialmente distinta” (*Op. Cit.*, p.78). Desde a sua origem, o Ensino Médio é discriminatório, filhos das classes populares estudam o mínimo para trabalhar nas fábricas, e filhos das elites estudam o máximo para trabalhar onde quiserem.

Na década de 1940, no contexto de industrialização encabeçada pelo governo Vargas, uma parceria público-privada foi selada para a criação de escolas profissionalizantes, acentuando a discriminação do começo do século. Nasceram o Serviço Nacional da Indústria, o Serviço Social da Indústria e o Serviço Nacional do Comércio, conhecido como Sistema S.

Após a II Guerra Mundial (1939-1945), por conta do fim dos regimes fascistas e do clima de democratização instaurado, o Ensino Médio começa a ser valorizado como espaço de formação cidadã, além das demais formações já citadas. Começam então, debates acerca da sua característica dual e discriminatória, gerando diversas reformas a partir da década de 1960, cujo resultado não tem sido muito promissor:

A implantação de várias reformas resultou em um movimento de avanço e retrocesso em direção a um modelo mais democrática de Ensino Médio. Algumas dessas reformas procuram integrar os diferentes cursos e acabar

com o caráter de terminalidade dos estudos profissionalizantes. Outras pretendiam restringir a mobilidade educacional e reforçar a segmentação do sistema. Como é possível observar, as reformas do Ensino Médio estiveram sempre tentando resolver a tensão entre universalização e seleção. (KRAWCZYK, 2014, p. 79)

Seria possível esta etapa abarcar tanto universalização quanto seleção? Seria possível tal tensão se amenizar se o debate incluísse estudantes e seus responsáveis?

A última tentativa de reforma liderada pelo governo federal demonstrou a intenção mercadológica sob a bandeira sedutora da flexibilização curricular, num contexto neoliberal de retirada de direitos sociais através de outras reformas e sem ouvir a comunidade escolar e as universidades, como denuncia Gonçalves (2017).

Justifica-se a necessidade de uma parte flexível do currículo pelo descompasso entre o que se ensina e o que os estudantes querem (estudantes que não foram ouvidos), sem levar em consideração as condições estruturais escolares, ponderadas por Krawczyk e Ferretti:

É interessante que se responsabilize a organização curricular pela trajetória estudantil dos jovens. Ignora-se que as escolas não possuem as condições básicas de funcionamento institucional nem do exercício do trabalho dos professores, oferecendo aos estudantes condições dignas de aprendizagem. (2017, p.38)

Como se o poder de escolha dos estudantes, concedido pelo governo, à parte diversificada resolvesse os problemas complexos desta etapa que está se universalizando apenas neste século. Justamente esta falácia mascara as intenções dos grupos financeiros já mencionados, pois a proposta de reforma possibilita a oferta de serviços educativos na parte curricular flexível que abarca Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia.

Tal proposta exemplifica tanto a segunda qualificação proposta por Arroyo (2007) de apropriação de uma visão crítica do contexto histórico, quanto exemplifica a terceira qualificação, que seria entender o alargamento de direitos, não bastando o direito à educação, mas o direito à educação de qualidade, que dê conta de compartilhar o legado cultural da humanidade e de formar seres cada vez mais humanos.

Qualificar-se e humanizar-se parecem sinônimos na defesa do autor. O que os estudantes têm a nos dizer sobre o trabalho docente realizado por meio das práticas pedagógicas de seus professores? Porque é no trato delas que o professor

propicia aprendizagem, desenvolve capital político, e alarga direitos humanos, frente a um cenário desumanizante identificado por dados sobre jovens entre 15 e 17 anos, dos quais apenas 24,9% dos 20% mais pobres cursam o Ensino Médio, enquanto 76,3% dos 20% mais ricos cursam o Ensino Médio (BRASIL, 2009).

Se por um lado, o número de matrícula aumentou, representando um avanço na universalização do acesso, o alto índice de evasões e reprovações demonstra a fragilidade na permanência e conclusão desta etapa. Por exemplo, em 1992, 4.104.643 jovens estavam matriculados no Ensino Médio. Em 2012, já eram 8.376.852 jovens. No entanto, no mesmo ano, 9,1% dos estudantes abandonaram a escola e 12,2% repetiram o ano letivo (KRAWCZYK, 2014).

Esses índices demonstram que conhecer as percepções desses atores pode contribuir para práticas pedagógicas humanizadoras em um embate contra a realidade exposta pelos números citados ao compreenderem que educando e educador são interdependentes. Não se ensina seres inanimados, se ensina gente. Numa relação de interdependência, cujo fazer de um depende do fazer do outro.

Esta fundamentação teórica encerra-se colocando qual postura de análise será adotada, a de uma perspectiva positiva, de uma leitura positiva da escola pública e de seus sujeitos, sobre as práticas pedagógicas que levam à aprendizagem. E não a de uma leitura negativa, sobre as que não levam à aprendizagem. Leitura positiva, como denominada por Charlot (2000, p. 30) quando discute fracasso escolar:

A leitura positiva é antes de tudo uma postura epistemológica e metodológica. Praticar uma leitura positiva não é apenas, nem fundamentalmente, perceber conhecimentos adquiridos ao lado das carências, é ler de outra maneira o que é lido como falta pela leitura negativa. [...] A leitura positiva busca compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado e, não, “o que falta” para a situação ser uma situação de aluno bem-sucedido.

O autor analisa o atraso na escolaridade dos estudantes, como se dá a situação da não aprendizagem, qual o contexto histórico em que os sujeitos-educandos estão inseridos, por isso sujeitos, não objetos.

Este trabalho busca transpassar tal postura para as práticas pedagógicas que geram aprendizagem, pronunciadas pelos sujeitos-educandos de escolas públicas estaduais que carregam o estereótipo de instituições fracassadas.

A seguir, descreverei o caminhar metodológico percorrido.

3. CAMINHO METODOLÓGICO

Penso que cumprir a vida seja simplesmente
Compreender a marcha e ir tocando em frente
Como um velho boiadeiro levando a boiada
Eu vou tocando os dias pela longa estrada eu vou
Estrada eu sou.

Almir Sater e Renato Teixeira

O objetivo deste capítulo é trazer um detalhamento da metodologia da pesquisa a fim de que o leitor possa acompanhar o percurso da investigação, que é alinhavado às bases teóricas, firmando-se como ciência ao longo do caminho. Como um boiadeiro ponteiro que ao amanhecer realiza seu ritual: encilha bem a montaria, toma um mate, junta a traia e coloca-se à frente da boiada com um berrante para guiá-la e comunicar-se com os demais boiadeiros, tomando rumo no estradão, levando as reses para o seu destino.

O caminho começa com o assentimento de ser esta pesquisa de abordagem qualitativa por se tratar de um caminhar investigativo pontuado pelas vozes de estudantes - vozes que traduzem vontades, juízos de valor, expectativas – na sua interação com seus professores e com seus pares, explicitada nos grupos de discussão. Isto requer uma abordagem que permita a compreensão dos fenômenos humanos, que são difíceis de quantificar, mas são tão importantes quanto as informações 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.

Desde o século XVIII e XIX, segundo Gatti e André (2010), vários cientistas sociais especulavam maneiras de pesquisar diferentes daquelas das ciências naturais. Um pioneiro foi Wilhelm Dilthey, ao alertar que, ao investigar um fato em particular, deve-se compreendê-lo, deve-se qualificá-lo em seu contexto histórico. As autoras sintetizam que:

As questões postas pelos pesquisadores ao pensar em estudos desta natureza diziam respeito a se é possível o conhecimento sobre o humano-social, o humano-educacional, sem um mergulho em interações situacionais nas quais os sentidos são produzidos e procurados, e os significados são construídos. (GATTI e ANDRÉ, 2010, p. 29)

Portanto, essa abordagem metodológica foi escolhida por favorecer um caminhar investigativo, considerando o trabalho docente enquanto ofício pautado nas relações humanas, nas relações professor-estudante.

Nesta perspectiva, aspectos como vontades, juízos de valor e expectativas, surgem mais clarificados em se tratando de um método interativo como o grupo de discussão, defendido por Weller (2006, p. 246) como tal, não se limitando a uma técnica de pesquisa de opinião:

Os grupos de discussão, como método de pesquisa, passaram a ser utilizados a partir da década de 1980, sobretudo nas pesquisas sobre juventude. Estudos clássicos da sociologia da juventude bem como da psicologia do desenvolvimento definem o *peergroup* (grupo juvenil) como sendo o espaço de maior influência na formação e articulação de experiências típicas da fase juvenil. É principalmente no grupo que o jovem trabalhará, entre outras, as experiências vividas no meio social, as experiências de desintegração e exclusão social, assim como as inseguranças geradas a partir dessas situações.

Por isso a escolha deste processo de pesquisa demonstrou-se como a mais adequada: como o trabalho docente ocorre, geralmente, em sala de aula, com num grupo específico de jovens, formar um grupo de discussão com estudantes para saber deles quais as práticas pedagógicas que proporcionam aprendizagem, coadunou com algo que é do seu cotidiano, estar em grupo, estar em um “[...] espaço de maior influência na formação e articulação de experiências típicas da fase juvenil.” Neste caso, experiências escolares revividas, refletidas e compartilhadas com seus pares e esta pesquisadora.

Os grupos de discussão foram compostos por estudantes do último ano do Ensino Médio dos educandários estaduais Escola de Educação Básica Professora Jandira D’Ávila e Escola de Educação Básica Professor Gustavo Augusto Gonzaga, escolhidas por estarem entre as dez primeiras escolas estaduais do município de Joinville com melhor pontuação no Enem 2015 (BRASIL, 2015).

A primeira escola se localiza no bairro Aventureiro e tem, segundo a Secretaria de Estado de Educação (2017), um total de 1.078 alunos nos três turnos

(matutino, vespertino e noturno), dispostos no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e no Ensino Médio, inclusive no programa Ensino Médio Inovador.

Segundo dados da Prefeitura de Joinville⁶, o bairro Aventureiro pertence à região nordeste juntamente com cinco bairros, cuja estimativa total de população é de 60.317 habitantes e com renda média per capita de 1,41 salário mínimo.

A segunda escola, carinhosamente chamada GAG pela comunidade escolar, fica no bairro Saguacu, tem 665 alunos, em dois turnos, matutino e vespertino, distribuídos no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e no Ensino Médio. Ela pertence à região centro-norte, com mais nove bairros e estimativa total de população de 107.381 habitantes, cuja renda média per capita é de 4,06 salários mínimos.

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.

Apresentei aos diretores das escolas meu projeto de pesquisa, expliquei os objetivos e o método a ser empregado para a coleta de dados. Prontamente, ambos se dispuseram a ajudar na organização dos grupos de discussão, analisando os melhores horários e locais da escola para a sua realização.

Na primeira escola, o coordenador do Ensino Médio Inovador acompanhou-me até a sala de um terceiro ano onde fiz o convite à turma. No dia combinado, dos oito alunos que demonstraram interesse, seis compareceram no horário e recinto, dentro da escola, definidos previamente com todos.

Na segunda escola, a assessora de direção guiou-me às duas salas de terceiros anos onde fiz o convite. Dos quatorze alunos interessados, um

⁶ Não encontrei dados específicos do bairro, apenas da sua região. Disponível em: <<https://www.joinville.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/04/Levantamento-de-infraestrutura-p%C3%BAblica-nas-regi%C3%B5es-de-abrang%C3%Aancia-das-Subprefeituras-Munic%C3%ADpio-de-Joinville-2013>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

compareceu. Refiz o convite em apenas uma sala, remarcando nova data e local, dentro da escola, como anteriormente. Desta vez compareceram oito alunos.

Nas duas escolas, entreguei aos interessados em participar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE), explicando que os pais dos menores de idade deveriam ler e assinar, caso consentissem. Para os interessados maiores de idade, eles mesmos deveriam ler e assinar.

Todos trouxeram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE) assinado, conforme solicitado no momento do convite para iniciarmos a coleta de dados, seguindo os princípios nomeados na Resolução CNS 196/96 e os passos traçados no projeto de pesquisa, número 1.638.054, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE.

Sentados em círculos, para que todos pudessem se olhar e compartilhassem confiança, solicitei, primeiramente, que respondessem um curto formulário com as informações a seguir:

Tabela 1 - Participantes dos grupos

Codínomes dos participantes dos grupos de discussão	Idade	Tempo que estuda na escola
Alice	20 anos	11 meses
Árya Silva	17 anos	3 anos
Cláudia Café	18 anos	Desde a pré-escola
Fernando Dantas	17 anos	2 anos e 2 meses
Guilherme Rafael	18 anos	3 anos
João das Neves	17 anos	3 anos
Joaquim	17 anos	3 anos
Luma	17 anos	1 ano e meio
Miguel dos Anjos	17 anos	3 anos
Nestor	17 anos	2 anos e 11 meses
Nicole	18 anos	1 ano
Raquel dos Anjos	17 anos	3 anos
Roberto	18 anos	3 anos
Zileide	17 anos	2 anos

Como forma de aproximação e de estabelecer um clima de confiança, sugeri que escolhessem um nome fictício, que eu usaria na dissertação, a fim de preservar suas identidades. A sugestão foi aceita de pronto por todos e, entre risos e brincadeiras, decidiram seus codinomes, listados no quadro anterior, juntamente aos demais dados do formulário.

Essas ações preliminares - sentar em círculo, responder o formulário e escolher um codinome - tiveram o intuito de estabelecer confiança mútua, sendo este um dos princípios elencados por Weller (2006) a partir da elaboração do pesquisador Ralf Bohnsak (1999), para conduzir grupos de discussão, além de dirigir a pergunta a todas as pessoas do grupo, começar a discussão com uma pergunta ampla, deixar que o grupo organize suas falas, fazer perguntas que provoquem narrativas e intervir somente quando for necessário.

Observei esses princípios durante as sessões, incluindo a solicitação para que se identificassem antes de responder às questões, procedimento necessário para diferenciar os entrevistados na transcrição das “falas”. Esclareci que não existe resposta certa ou errada, que meu papel era ouvi-los, não julgá-los. E que os dados coletados ficariam em minha posse e da orientadora para fins de pesquisa, de forma alguma chegariam ao conhecimento dos professores ou direção da escola.

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 reflexivos. Elas foram elaboradas a partir dos objetivos e das questões de pesquisa, organizadas na matriz de referência a seguir:

Quadro 3 - Matriz de referência

Título da pesquisa: Vozes dos estudantes do Ensino Médio sobre as práticas pedagógicas dos professores.		
Objeto de estudo: as práticas pedagógicas na percepção de estudantes		
Lócus da pesquisa: escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual com maior pontuação no ENEM no ano de 2016		
Participantes: estudantes do EM		
Abordagem:	Instrumento de Coleta:	Análise de dados:

Objetivo geral	Objetivos específicos	Questões de pesquisa	Pergunta(s) do instrumento de coleta de dados que contemple(m) essa questão de pesquisa
Conhecer as percepções dos estudantes do Ensino Médio sobre as práticas pedagógicas dos professores	Evidenciar as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes do Ensino Médio.	Quais as práticas pedagógicas recorrentes pelos professores do Ensino Médio?	O que é um bom professor para vocês? (características) (questão de aquecimento) Que atividades são mais utilizadas pelos seus professores durante as aulas? (questão central)
	Identificar práticas pedagógicas que contribuem efetivamente para a aprendizagem dos estudantes.	Quais as práticas pedagógicas que contribuem efetivamente para a aprendizagem dos estudantes?	Para vocês, quais as práticas/atividades utilizadas pelos professores que facilitam a sua aprendizagem? (questão central)
	Evidenciar se os estudantes são ouvidos, pelos professores, sobre as atividades que realizam.	Os professores ouvem os estudantes para aprimorar seu trabalho?	Seus professores dão abertura para que vocês opinem sobre as práticas/atividades que desenvolvem nas aulas? (se não perguntam, vocês costumam se manifestar?) (questão central)
	Mapear sugestões para o aprimoramento das práticas pedagógicas	Quais as proposições dos estudantes para o aprimoramento das práticas pedagógicas?	Se vocês pudessem dar sugestões, quais dariam para que o professor aprimorasse as atividades

			desenvolvidas? (questão de encerramento)
--	--	--	---

Mesmo tendo solicitado no TCLE a permissão para gravar os debates, pedi novamente aos participantes, explicando a necessidade do registro em gravação para posterior transcrição. Para o primeiro grupo, que foi minha primeira condução de grupo de discussão, solicitei e contei com o auxílio da estudante de Psicologia e colega de grupo de estudos, Marília Bonelli Lima, que manipulou os gravadores e contribuiu para uma atmosfera de credibilidade para a pesquisa.

Iniciei com uma questão de aquecimento: o que é um bom professor para vocês? O intuito foi de começar um debate, verificar a importância da escola para a formação da identidade discente e qual ou quais as visões que os alunos têm desse profissional.

Em seguida fiz as questões centrais da pesquisa, sobre quais as atividades mais utilizadas pelos professores e quais levavam à aprendizagem. Também perguntei se seus professores davam abertura para opiniões acerca das práticas utilizadas. Ao final, solicitei que dessem sugestões para as aulas dos seus professores.

As sessões de discussão duraram entre uma hora e uma hora e meia, aproximadamente, em cada unidade escolar.

As transcrições foram feitas por mim segundo orientações de Santiago e Magalhães (2015), buscando ser fidedigna às narrativas gravadas, mas seguindo as regras ortográficas para melhor compreensão dos dados, como explicam os autores:

A transcrição não precisa nem deve ser imitativa da fala – até porque não há como imitar, por escrito, um jeito específico de falar, e essa estratégia pode até mesmo vir a prejudicar a inteligibilidade do texto. Transcreve-se o mais próximo possível do que foi dito, mas dentro da ortografia padrão. (SANTIAGO e MAGALHÃES, 2015, p. 124)

Por isso, fiz uma transcrição totalmente fiel ao que escutei e uma versão editada, seguindo a ortografia padrão para melhor compreensão do texto a ser analisado no capítulo seguinte.

A análise das falas levará em conta que os participantes desta pesquisa representam estudantes do Ensino Médio de escola pública. Nas palavras de Weller (2006, p.246):

[...] os grupos reais se constituem como representantes de estruturas sociais, ou seja, de processos comunicativos nos quais é possível identificar um determinado modelo de comunicação. Esse não é casual ou emergente, muito pelo contrário: ele documenta experiências coletivas assim como características sociais do grupo, entre outras: suas representações de gênero, classe social, pertencimento étnico e geracional. Nesse sentido, os grupos de discussão, como método de pesquisa, constituem uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos. A análise dos meios sociais compreende tanto aqueles constituídos em forma de grupo (família, vizinhança, grupos associativos, grupos de rap) como os “espaços sociais de experiências conjuntivas”.

Portanto, os participantes dos grupos de discussão são representantes de estruturas sociais. Suas “falas” contribuirão para a análise dos meios sociais tanto em forma de grupo – alunos de uma escola, turma de terceiro ano do Ensino Médio – como em forma de um breve “espaço social de experiências conjuntivas” – alunos do terceiro ano do Ensino Médio reunidos para discutir sobre as práticas pedagógicas que levam à aprendizagem. Das experiências conjuntivas mais recorrentes surgiram categorias.

Os dados transcritos das discussões dos grupos foram analisados considerando alguns dos fundamentos da análise de conteúdo, num desafio em reconhecer, equilibradamente, a importância das palavras: sem supervalorizá-las, nem negligenciá-las, considerando sua semântica, “[...] aqui entendida não apenas como o estudo da língua, em geral, mas, como a busca descritiva, analítica e interpretativa do sentido que um indivíduo (ou diferentes grupos) atribui às mensagens verbais ou simbólicas.” (FRANCO, 2012, p. 15). Sentido individual (ou dos grupos), analisado, concomitantemente e dialeticamente, com o significado das falas.

Com base no referencial teórico, começo a jornada da análise dos dados seguindo as orientações de Franco (2012), e as etapas que Garcia (2012) elenca: leituras flutuantes das transcrições, leituras incipientes, mas buscando singularidades, dentro de suas generalidades, de seus contextos.

Depois tarjei com cores diferentes os temas mais frequentes que, num primeiro momento, representaram pré-indicadores, alguns dos quais configuraram-se em indicadores, posteriormente.

Numa terceira etapa, comecei a relacionar os temas aos itens do eixo norteador, considerando o objetivo geral da pesquisa (conhecer as percepções dos estudantes do Ensino Médio sobre as práticas pedagógicas dos professores). Neste momento, os indicadores foram se delineando mais claramente.

Numa quarta etapa, traçando paralelos com os objetivos específicos e com as questões de pesquisa, indicadores surgiram e sinalizaram, por exemplo, para a interação necessária para a aprendizagem, para debates e trabalhos em grupos auxiliando em temas complexos, para diferentes formas de ensinar correspondentes diferentes formas de aprender. A partir daí surgiram as categorias que foram definidas a posteriori, pois emergiram das falas dos entrevistados, das inúmeras pontes feitas, desfeitas e refeitas com a base teórica, num movimento dialeticamente necessário para a construção das categorias determinadas aqui, mas não definitivas.

As mais representativas da totalidade dos dados são:

- As relações entre práticas pedagógicas e interações professor-aluno;
- Saberes pedagógicos pelas falas discentes;
- Profissionais da escuta em construção;
- Dimensões juvenis pelas falas discentes.

No capítulo a seguir, irei discutir e analisar as falas dos estudantes participantes da pesquisa, considerando os referenciais teóricos e as categorias emergentes.

4. ANALISANDO FALAS, HISTÓRIAS...

Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso porque já chorei demais
Cada um de nós compõe a sua história,
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz,
de ser feliz.

Almir Sater e Renato Teixeira

Cada um de nós compõe a sua história interligada à história das pessoas do nosso convívio e de outras tantas do passado. Neste capítulo, vou compartilhar as análises das “falas” que constituíram dados da história de estudantes, entrelaçadas às histórias de seus colegas, funcionários da escola, familiares e, especialmente, professores, pois é do trabalho docente, manifestado pelas práticas pedagógicas, que produzimos (pesquisadora e jovens) os subsídios para esta pesquisa.

A proposta das categorias, analisadas a seguir, vai ao encontro dos objetivos específicos deste trabalho, especialmente o que propõe identificar práticas pedagógicas que contribuem efetivamente para a aprendizagem dos estudantes. E, porventura, reinventem seu dia a dia escolar.

4.1. As relações entre práticas pedagógicas e interações professor-aluno

Quando o professor interage com a gente, faz a gente se questionar, a gente aprende mais. (Alice, 2016)

Categorizar é reduzir dados, sintetizar uma comunicação. Moraes (1999) propõe alguns critérios para a constituição de categorias. Para que sejam cientificamente aceitas, necessitam passar pelo crivo da validade, exaustividade, homogeneidade, exclusividade, objetividade. Nesta pesquisa, as categorias, surgiram e foram sendo definidas ao longo da análise dos dados, ao serem

relacionados constantemente com as questões de pesquisa e os fundamentos teóricos.

Assim, da análise dos dados do primeiro grupo de discussão, emergiu uma proposta de categoria, resultante de um processo circular, não linear, por isso 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 primeira categoria proposta é *Relações entre práticas pedagógicas e interações professor-aluno*, ao se evidenciar na voz dos estudantes como as interações entre os sujeitos presentes na 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 diz aprender com debates, reflexões, com conhecimentos próprios da sua etapa educacional, os quais também serão levados para a sua vida após o Ensino Médio. Sua fala “*Eles buscam trazer debates que fazem a gente refletir*” 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, mediado pelos conhecimentos a serem trabalhados, para pronunciá-los e assumi-los como seus. Ainda pode-se inferir que outros sujeitos se interpelam no diálogo ao mencionar o filme, por exemplo, representa as vozes de

outros sujeitos, que se transformam em “*coisas que a gente pode levar para vida*”, segundo a estudante Raquel dos Anjos (2016).

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 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-me que é desse 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 mundo já falou o aspecto positivo tem o lado negativo que, alguns professores vêm e utilizam só de slide para projetar videoaulas, 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 vídeo-aula. Quando o aluno está assistindo vídeo-aula 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 acredita que a utilização de material didático utilizando recursos tecnológicos informatizados (slides e videoaulas) por si só, não proporciona o diálogo e a interação necessária para poder tirar dúvidas. A fala da estudante pode levar ao questionamento se são os recursos em meio digital que não proporcionam o diálogo ou o uso deles feito pelo professor que não gera a interação esperada?

A estudante expressa o desejo de uma aula dialogada, no entanto, demonstra traços de uma educação bancária: *“Ele (aluno) quer que o professor passe o conhecimento dele [...]”, “[...] quando ele (aluno) está assistindo aula ele pode perguntar [...]”*. Ao utilizar os verbos passar e assistir, a estudante deixa evidente o discurso pedagógico que ainda predomina, que faz emergir uma abordagem tradicional de ensino, que caracteriza o papel do professor como detentor do conhecimento e o aluno como receptor dele.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los. (FREIRE, 2014, p.81)

Ao mesmo tempo, a estudante parece buscar romper com a concepção bancária de ensino ao trazer a possibilidade de poder perguntar e que o professor passe a dialogar com o estudante. Há indícios de uma educação bancária e também o desejo de uma educação libertadora, possibilitada pela interação entre professor e aluno:

Para manter a contradição (educador-educandos), a concepção “bancária” nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica. (FREIRE, 2014, p. 95)

A importância de o estudante agir e refletir sobre a ação pedagógica, defendida por Freire, pode ser observada na fala da estudante Claudia 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, pelo diálogo, como atesta outra participante:

[...] Por exemplo, a professora, essa atual, passa de um jeito meio maçante, na minha opinião. A outra era de dialogar mais, colocava as ideias dela em prática e perguntava para gente o que a gente achava sobre aquilo e para as pessoas que se distraem muito fácil, quando o professor interage com a gente, faz a gente se questionar, a gente aprende mais. (Alice, 2016)

Para Freire (2014, p. 109), o diálogo faz parte do existir humano, faz parte da práxis, logo, das mudanças 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.

Para Alice (2016), o diálogo faz parte do aprender. A impressão que tenho é que Alice leu a **Pedagogia do Oprimido** e compartilha, com Freire (2014, p. 95), o anseio da superação dos “esquemas verticais característicos da educação bancária”, em busca de um novo termo fundado no diálogo: “educador-educando e educando-educador.”

Poderia 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 reúne 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)

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)

Apresentação de trabalho oral, porque a pessoa, como todo mundo se conhece na sala, a gente ouve o que a pessoa fala e, por exemplo, na apresentação do Roberto e dos meninos, eles explicam bem, eles não ficam lendo, só lendo, e explicam de uma forma que a gente consegue entender e, às vezes, eles trazem vídeo ou, sei lá, fotos do assunto, o que faz a gente entender mais ainda, entendeu? (Zileide, 2016)

Apesar de ela (professora) ser meio rude (risos), eu consegui entender tudo o que ela está explicando. Nesse trabalho que a gente fez de fazer

perguntas junto dos outros, eu consegui, eu captei (risos), eu entendi tudo. Então é isso, depende muito de cada aluno. (Roberto, 2016)

Nos excertos acima, são evidenciadas diversas atividades que são desenvolvidas em grupo, como resoluções de questões de Matemática, elaboração de perguntas, pesquisa e apresentação de trabalho. São exemplos de práticas pedagógicas nas quais o ensino favorece o fazer junto, princípio basilar da teoria dialógica de Freire (2014, p. 229):

Daí que, ao contrário do que ocorre com a conquista, na teoria antidialógica da ação, que mitifica a realidade para manter a dominação, na colaboração, exigida pela teoria dialógica da ação, os sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade mediatizadora que, problematizada, os desafia. A resposta aos desafios da realidade problematizada é já a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, para transformá-la.

Os estudantes, desafiados a discutir diferentes temas em grupo, têm a oportunidade de constituírem-se sujeitos dialógicos na ação, na prática pedagógica, desmistificando a realidade, aprendendo com seus pares: *“Nesse trabalho que a gente fez de fazer perguntas junto dos outros, eu consegui, eu captei (risos), eu entendi tudo.”*

Os estudantes percebem como positiva a dinâmica do pronunciamento do conhecimento conquistado para e com os colegas e professor, num movimento de refletir o repertório e as 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.

As “falas” estudantis trazem a interação, o diálogo e o bom relacionamento entre professor e estudante como a principal prática pedagógica, a qual deve ser planejada para as necessidades específicas de cada grupo de alunos, podendo levar à aprendizagem e a novas formas de relacionamentos.

4.2. Saberes pedagógicos pelas falas discentes

[...] depois que ele (professor) sair da aula, o aluno (deveria) falar “meu, eu aprendi”, eu acho que assim seria uma boa (aula). (Claudia Café, 2016)

O ofício da docência exige conhecimento/saber específico da profissão. 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 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 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).

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, poderá ajudar o professor a 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 Claudia 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 entrevistada 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.

Para outra entrevistada, o debate seria 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)

A entrevistada 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 “ser uma pessoa melhor também. Para 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 inteligido. 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 conhecimentos 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 (risos).

O estudante espera uma aula bem preparada, que demonstre a dedicação do professor para aquele momento, e não o contrassenso de se cobrar estudo do discente em uma aula não planejada.

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 devem 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 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 quanto 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. Ouvir os estudantes sobre seu processo de aprendizagem pode ajudar o professor a avaliar se sua ação pedagógica está levando o estudante a aprender, pois não é deixar a aula mais “legal” que favorece o aprendizado.

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 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. (2016)

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 considerada, 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 pouco profissional de professores que levam 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 deve ter a capacidade de atuar, interagir, em caráter de urgência, 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).”* Penso que este é o propósito primordial do trabalho docente: a aprendizagem do estudante.

4.3. Profissionais da escuta em construção

(...) Ninguém pára para olhar: “meu, é verdade, o que que a gente pode fazer para melhorar.” (Raquel dos Anjos, 2016)

Teixeira (2014), inspirada em Bartolomeu Campos de Queirós, tenta buscar no âmago da docência do Ensino Médio “palavras que sabem mais longe” (p. 13). Palavras importantes e fortes que contribuem a pensar sobre esta etapa educacional, no trabalho docente e, incluo aqui, na atividade discente. Antes de discuti-las, questiona:

Mesmo que concordemos com a ideia de que somos profissionais da palavra, assim como somos trabalhadores, artesãos da memória, arautos da esperança e muito mais, precisamos nos perguntar: como a palavra tem estado presente em nossas relações com a garotada? Ou, que silêncios as escondem? Quais dinâmicas dificultam ou reprimem a palavra deles, de nossos estudantes? Ainda que a palavra não possa faltar ao docente, ela também não pode faltar ao discente, pois SOMOS, AMBOS, EDUCADORES E EDUCANDOS, SUJEITOS DE CULTURA. (grifos da autora) (TEIXEIRA, 2014, p. 14)

São questões que moveram a elaboração de um dos objetivos específicos desta pesquisa: constatar se os estudantes são ouvidos pelos professores, especificamente, sobre o desenvolvimento das atividades que realizam em sala de aula. Assim como precisamos dela, palavra escrita ou falada, para compartilhar nossos conhecimentos com os discentes, precisamos dela para diagnosticar se houve comunicação, se houve aprendizagem, se houve interação docente-discente, se crescemos intelectualmente, juntos, enquanto seres humanos que somos, constituindo-nos como profissionais da escuta, para além de profissionais da palavra, como defende Teixeira (2014).

Defesa que vai ao encontro da encruzilhada apontada por Arroyo (2014), quando questiona as imagens idealizadas que a sociedade produziu sobre os estudantes: sermos desumanos sentenciadores das aprendizagens e comportamentos dos estudantes ou insistentes auscultadores de suas urgências.

É um desafio optar pela segunda proposta do autor, insistentes auscultadores, pois faz-se necessário um trabalho para superar as hierarquias escolares, que habitam os professores, como alertam Teixeira e Flores (2010). Hierarquias manifestas em posições de não escuta, exemplificadas no excerto de uma das participantes da pesquisa, ao responder se os professores dão abertura para opiniões sobre as práticas desenvolvidas em sala:

Então, eu fui questionar (sobre as contas que não havia aprendido) isso para ele (professor) e ele fingiu que não escutou. E não só ele, outros professores também. Se a gente questiona alguma coisa, pergunta se não tem como fazer diferente, acabam não dando atenção, fingem que não é com eles, ou acabam batendo de frente por não aceitar ouvir a opinião dos alunos. (Nicole, 2016)

Mesmo com professores ignorando ou não aceitando suas queixas, os estudantes não desistem de questionar e percebem diferenças entre os profissionais, como atesta a fala da estudante Zileide:

Depende do professor. Tem uma certa professora de Geografia que no início do ano era professora substituta e bem dinâmica, bem legal assim as aulas dela. Ela fazia aula em círculo, eram vários tipos de avaliação. Aí depois chegou a professora antiga, que tinha feito uma cirurgia, e ela começou a passar só texto, ditar e resumo. E aí a gente meio que reclamou com ela assim e ela não... não que ela não aceitou, mas ela falou “ah, é assim que eu faço a minha vida toda e vou continuar fazendo assim.” É a mesma coisa.

A entrevistada demonstra uma boa relação com a professora substituta, cujas aulas eram dinâmicas e as avaliações variadas. “Professora dinâmica e aulas também” foi recorrente nas falas dos estudantes. O desejo por aulas dinâmicas, (característica discutida na categoria *Jovens discentes por eles mesmos*), criando um contraste com as aulas nas quais a professora titular “começou a passar só texto, ditar e resumo”, mantendo aulas monótonas, mesmo com as reclamações dos alunos. Mantendo uma relação pouco afetuosa com os alunos em nome da manutenção de uma prática da “*minha vida toda*”.

Aqui demonstra-se um grupo de “palavras que sabem mais longe”, como denomina Teixeira (2014, p.13), já citada. Um grupo de palavras que sabem mais longe por auxiliar a compreensão do processo ensino-aprendizagem: conhecimento/APRENDER E ENSINAR (grifos da autora). Grupo de palavras que pode mostrar algo essencial para o magistério, “tentando buscar o coração da docência” (p. 17), o que faz a profissão existir e ao mesmo tempo a motiva nesta fase educacional, pois:

[...] é um elemento fundamental: nossas relações com os jovens alunos do Ensino Médio são mediadas pelos processos de aprender e ensinar, pelos processos de transmissão, reelaboração e construção do conhecimento. Nós, os docentes, temos essa responsabilidade, essa particularidade: eles, os nossos jovens alunos, têm o direito e precisam aprender conosco. As interações docentes/discentes nesse nível de ensino, talvez mais claramente que nos anteriores, são relações inscritas nos domínios dos conhecimentos escolarizados, nos caminhos do aprender-ensinar-aprendendo, que são complexos e dinâmicos, como sabemos. Envolvem muitas questões, desde os conteúdos relativos aos conhecimentos e aos campos científicos-disciplinares, até aspectos didáticos-pedagógicos, digamos assim. (TEIXEIRA, 2014, p. 20)

Como discutido na categoria *As relações entre práticas pedagógicas e interações professor-aluno*, os conteúdos trabalhados e o como são trabalhados, são as bases das relações estabelecidas nesta fase educacional. Os conteúdos são complexos e dinâmicos, logo, as relações estabelecidas também serão.

Os estudantes percebem a complexidade e dinamismo dos conhecimentos trabalhados, questionando as práticas simples e monótonas, questionando o ensinar porque querem aprender, por isso não se contentam mais com copiar e resumir. Estão receosos com o que estão aprendendo e com o que não estão aprendendo, como coloca a entrevistada Alice:

Os professores têm que ter umas ideias boas porque a gente vai sair meio prejudicado. Até a professora de Matemática estava comentando que tem aluno de terceiro ano que não consegue aprender o assunto do terceiro ano porque na base, lá na terceira série, não entendeu. E foi empurrado com a barriga, passa, passa ele. Aí teve até a mudança de ano, de série para ano, daí ficaram essas lacunas de aprendizado e a gente vai sair meio defasado com isso.

Profissionais da escuta se fazem necessários para diagnosticar o nível de conhecimentos dos alunos, para poder planejar as práticas pedagógicas coerentes com tal nível (*Os professores têm que ter umas ideias boas porque a gente vai sair*

meio prejudicado), para planejar objetivos realistas, baseados em alunos reais (...*aluno de terceiro ano que não consegue aprender o assunto do terceiro ano...*), para repensar o currículo, as lacunas no aprendizado que preocupam a estudante Alice (...*gente vai sair meio defasado com isso*).

Teixeira (2014, p.21) enriquece a reflexão questionando: “Como construir um CURRÍCULO não somente para os jovens, mas principalmente **com os jovens** na perspectiva de um currículo para esses jovens e não na ideia de formar jovens para um currículo?” (grifo meu) Escutando-os. Considerando-os.

Eles estão pedindo para serem ouvidos, como demonstram as falas das entrevistadas, quando o grupo discutia quais as sugestões de aprimoramento para as práticas de seus professores, questionando a organização das atividades optativas do Ensino Médio Inovador, programa do Governo Federal citado na introdução, chamadas de oficinas nesta escola:

Tem aluno que foge em certas aulas, daí vai procurar o motivo é porque justamente por causa da aula daquele professor, ou daquela oficina, porque que nem assim, a gente tem oficina de esporte aqui, muitas vezes o professor pega joga a bola no meio da quadra, pegam e se matam sabe, complicado também. (Claudia Café)

E também, assim, agora que a gente já está acabando o ano, muita gente está fazendo pré-vestibular, está fazendo cursinho e acaba cansando. Tu vai se animar de vim para escola para ficar num lugar assim, que tu vai perder tempo, tu olha assim: “o que esse professor está fazendo aqui?” Se a gente vai reclamar que a oficina está ruim, tu acha que vai mudar a oficina alguma coisa? A gente é capaz de levar advertência ainda por estar fugindo da aula. Ninguém pára para olhar: “meu, é verdade, o que que a gente pode fazer para melhorar.” (Raquel dos Anjos)

Eles estão pedindo socorro porque querem fazer esportes na oficina de esportes, porque querem aproveitar bem seu tempo, atarefados que estão com as demandas do último ano da educação básica, porque as famílias apostaram numa estrutura curricular diferenciada para seus filhos, numa ampliação de tempo escolar de 200 horas anuais, abrindo mão de outras atividades fora da escola, inclusive atividades remuneradas, que ajudariam as famílias mais carentes, acreditando na proposta da escola, como reintera Teixeira (2014, p. 21):

Não podemos esquecer que passamos muito tempo juntos com os meninos alunos, períodos que os pais e a sociedade nos confiam seus jovens, seguros de que os estaremos educando da melhor forma possível. Esse é um tema de discussão e reflexão importante no Ensino Médio e, talvez por

isso, entre outras razões, esteja sendo discutido mais intensamente hoje, a exemplo das propostas inovadoras.

Profissionais da escuta se fazem urgentes em situações gritantes, como quando *Tem aluno que foge em certas aulas*, quando uma estudante questiona “o que esse professor está fazendo aqui?”, quando uma estudante se indigna: *Ninguém para para olhar: “meu, é verdade, o que que a gente pode fazer para melhorar.”*

Profissionais da escuta se fazem urgentes em situações como estas que configuram uma escola separada da vida, como a escola média italiana debatida por Gramsci (2000) nos anos de 1930, a qual atravessava uma crise por manter esta separação, por ser tradicional e não levar em consideração efetivamente a voz discente:

Assim, retorna-se à participação realmente ativa do aluno na escola, que só pode existir se a escola for ligada à vida. Os novos programas, quanto mais afirmam e teorizam sobre a atividade do discente e sobre sua operosa colaboração com o trabalho do docente, tanto mais são elaborados como se o discente fosse uma mera passividade. (GRAMSCI, 2000, 45)

É assustadora a atualidade do texto do pensador. Tanto hoje como na Itália do começo do século passado os discentes não são passivos. Matam aula, são indisciplinados, picham muros, tomam ruas, ocupam escolas. São sujeitos da sua história, cidadãos em formação, em ebulição, em diversas dimensões a serem discutidas na próxima categoria.

4.4. Dimensões juvenis pelas falas discentes

Eu queria ter um Ensino Médio onde eu pudesse aprender ter conhecimentos gerais sobre todos os assuntos, mas de uma maneira que eu não fosse obrigada a ser boa naquilo. (Nicole, 2016)

Relembrando que esta pesquisa propôs-se a ouvir estudantes sobre as práticas pedagógicas de seus professores, mas suas diversas respostas às questões levaram a caminhos não esperados, que exigiram alinhar ideias não discutidas anteriormente. Ideias como: quem são estes estudantes? Por que pensam de forma tão diversa frente a mesma questão?

Stoski e Gelbcke (2016, p. 36) esclarecem que ao mesmo tempo que são estudantes do Ensino Médio são jovens:

Identificar o aluno como jovem sugere o reconhecimento de que este, ao entrar na escola, traz consigo uma diversidade sociocultural com suas demandas e necessidades específicas, mas também na origem social e cultural, no gênero, no pertencimento étnico-racional e nas experiências vividas, dentre outras variáveis, que interferem direta ou indiretamente nos modos como tais juventudes vão lidar com a sua escolarização e construir sua trajetória escolar.

Enxergá-lo como uma pessoa jovem com características diversas e necessidades próprias é o primeiro passo para compreendê-lo como estudante. Assumir esta visão é algo recente, assim como é recente a assunção de que sou uma pessoa adulta e professora, concomitantemente. Sou ser humano e profissional, ao mesmo tempo. Tenho responsabilidades de adulta e de professora para com esses garotos e garotas que passam um tempo determinado de suas vidas comigo, na escola. Para vê-lo como jovem, não somente aluno, preciso conhecer características deste jovem, específico deste tempo, começo do século XXI, e deste espaço, escola pública brasileira.

Uma característica significativa apresentada por Dayrell (2014, p. 116) é a necessidade de o jovem aderir a um grupo cultural: “A adesão aos grupos de estilos permite práticas, relações e símbolos que se constituem em espaços próprios de ampliação dos circuitos e redes de trocas.”

Esta característica se manifesta na escola também quando os participantes da pesquisa discutem a atenção diferenciada que os professores dão a dois grupos da sala de aula: o grupo que senta perto dos professores e o grupo do “fundão”.

A participante da pesquisa Alice tenta finalizar a discussão resumindo a questão:

Começa a ser pessoal, professor tem uma relação com as pessoas que estão lá na frente porque estão o tempo todo conversando (com ele), aí quando as pessoas que estão lá atrás querem dar opinião, eles ficam meio tipo, “ah, beleza, legal” e ignora, porque não tem uma relação. Todo dia vocês conversam com o professor de Matemática, todo dia vocês conversam com o professor de Biologia. Já a gente não, a gente não tem essa relação mais verbal assim, a gente está prestando atenção na matéria, mas quando a gente vai se pronunciar, a gente é meio que ignorado, porque a gente não tem essa relação. Então, acho que começa a ser meio pessoal, o professor cria um carinho e quando tem carinho tem uma relação diferente sim. Eu acho que é isso, pode passar para próxima pergunta. (2016)

Para Alice, a diferença entre os dois grupos em questão se estabelece pela relação entre cada grupo e professores, influenciada diretamente pelo local onde sentam os grupos na sala de aula: grupo que tem a atenção dos professores, por sentar perto deles, e grupo que não recebe a mesma atenção, por sentar no fundo da sala.

Por que é importante para a entrevistada delimitar quem são os ajuntamentos em disputa pela atenção do professor em sala? Não que o nível de atenção docente não seja crucial para a aprendizagem discente, tanto é que isso foi abordado quando interação e práticas pedagógicas foram discutidas na primeira categoria por serem basilares do trabalho docente. Mas, o nível de atenção docente volta aqui sob outro ângulo: da relação entre os estudantes, da importância em definir quais são os grupos e quem está em cada grupo.

À esta necessidade de definir-se num grupo, Dayrell (2014) alia outra característica como sendo uma dimensão central da juventude: a sociabilidade. Estar em grupos, seja nos momentos de lazer, na escola ou no trabalho, é constituinte do seu ser.

Nos grupos, os jovens se identificam e se diferenciam: Alice se identifica com os colegas que sentam “lá atrás” na sala, que se sentem ignorados pelos professores quando opinam e se diferencia dos colegas que sentam “lá na frente”, que conversam mais com os professores e têm sua atenção. O uso do advérbio de lugar “lá” dá a sensação que são dois grupos distantes um do outro, sem afinidades.

Esta discussão entre o grupo da frente e o grupo do fundo da sala traz a importância da escola enquanto palco da diversidade, como alerta Dayrell (2014, p.125):

Não podemos nos esquecer de que esses espaços (escola e demais espaços educativos) possibilitam, entre outras coisas, a convivência com a DIVERSIDADE, na qual os jovens têm a possibilidade de descobrirem-se diferentes dos outros e, principalmente, aprenderem a conviver respeitando essas diferenças. É na relação com o outro que aprendemos a reconhecer as nossas próprias limitações, a entender que não nos bastamos e que a diferença nos enriquece. Cabe ao mundo adulto criar espaços e situações por meio dos quais os jovens possam se defrontar com seus próprios limites.

É responsabilidade dos adultos professores ajudarem os jovens estudantes a se perceberem na diversidade, parte integrante de outra dimensão basilar da juventude, segundo o autor, que seria a construção de identidades. É

responsabilidade docente ajudá-los a se aceitarem diversos e a respeitarem a diversidade, como atesta a “fala” da entrevistada Nicole (2016), discutindo sobre tratamento diferente do professor para alunos dos diferentes grupos:

(...) Uma vez ela (a professora) perguntou na sala “ah, quem vai fazer vestibular, quem vai fazer Enem” e eu falei que não. A partir do momento que eu falei que não e ela quis contestar, que a minha vida ia ser horrível por eu não fazer um vestibular e um Enem. Ela falou assim “ah, que para você ter um futuro você precisa estudar, você precisa fazer faculdade” e eu fui lá e contestei ela. A partir desse momento, ela passou a não gostar de mim.

Nesta situação, pelo relato da participante, a professora não acolheu a escolha da estudante, por ser diferente do padrão seguido pelos demais alunos do terceiro ano do Ensino Médio: fazer Enem e/ou prestar um vestibular. Padrão social tão naturalizado que a docente não vê futuro para quem não faz ensino superior. Sua postura parece revelar uma visão limitada do propósito do Ensino Médio de preparar para um fim específico (Enem e vestibular) e não como se não fosse parte de um processo mais amplo, de formação humana, de projeção para a vida. Prática comum nas escolas, de viés positivista que presume a realidade como única, partilhável, cujas partes podem ser manuseadas desconectadas do todo, como numa experiência de laboratório.

A “fala” do entrevistado Guilherme Raphael (2016) representa expectativas em relação a uma orientação docente de formação:

Eu acho, não, eu tenho certeza, se o professor tivesse a consciência dele na escola, a função que ele tem nas nossas vidas, ele teria uma aula diferente, ele se esforçaria melhor. Muitas vezes ele só vê ser professor somente como uma profissão, só que professor vai muito além de uma profissão, porque a gente está aqui para aprender, para, no futuro lá fora, ser alguém, mas como ir lá fora, ser alguém se não teve uma base, se desde os pequenos o professor diz “eu vou cuidar de crianças”. Não, ele não vai cuidar de crianças, ele vai ensinar crianças. Ele não vai ensinar por oito anos, até terminar o Ensino Médio e tudo. Ele vai ensinar para vida (...)

O entrevistado foca a responsabilidade do ensinar no professor, posto que é com ele que se passa o maior tempo de interação ensino-aprendizagem, mas a responsabilidade é da escola como um todo. “*Ele (professor) vai ensinar para vida*” remete à ponderação de Weller (2014) de que a escola precisa predispor seus alunos para elaborarem seus planos de futuro.

A autora pontua que a família e a escola são corresponsáveis pela elaboração de projetos de vida junto aos garotos e garotas do Ensino Médio e que, muitas vezes, a escola se preocupa apenas com a preparação deles para entrarem no mercado de trabalho, desconectando o projeto profissional de um projeto mais amplo, de um “(...) *ensinar para vida* (...)”, ignorando que os jovens esperam aprender “(...) *para, no futuro lá fora, ser alguém* (...)”.

Eles esperam uma orientação, para além de ameaças estereotipadas como “*ah, que para você ter um futuro você precisa estudar, você precisa fazer faculdade*”, eles precisam desenvolver o pensamento reflexivo e crítico para projetar suas vidas, enquanto indivíduos e enquanto parte de uma sociedade, como pondera Weller (2014, p.136):

Por coincidir com um período durante o qual se espera que o jovem desenvolva projetos de futuro e, de certa forma, faça a transição necessária para viabilizar esses projetos, a escola de Ensino Médio, juntamente com outras instituições, deve oferecer os instrumentos necessários para que os estudantes possam desenvolver seus projetos de vida, não só no plano individual, mas também no plano coletivo.

A necessidade de vislumbrar e experienciar projetos de vida é mais uma dimensão da juventude, e que tem na escola um espaço privilegiado no trabalho docente de ensinar conhecimento poderoso, lembrando Young (2007), tanto quanto de orientar projetos de vida.

Este trabalho docente poderia tornar-se realidade retomando a ideia de escola unitária de Gramsci (2000, p. 36), focada na formação integral humana, organizada de forma a respeitar a diversidade cognitiva dos estudantes:

Um ponto importante, no estudo da organização prática da escola unitária, é o que diz respeito ao currículo escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar. A escola unitária ou de formação humanista (...) ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa.

Partindo do princípio de que em toda a atividade física existe um mínimo de atividade intelectual, criadora, por isso todos são intelectuais, porém, nem todos exercem uma função de intelectual, o pensador italiano defende uma escola que desenvolva intelectuais, desenvolva pessoas autônomas e diligentes, que

instrumentalize os estudantes a criarem seus projetos de vida, dentro dos seus limites, sem a angústia compartilhada pela entrevistada Nicole (que afirmou, em outro momento da discussão, ter levado à escola laudo por ser portadora de discalculia):

(...) Eu queria ter um Ensino Médio onde eu pudesse aprender ter conhecimentos gerais sobre todos os assuntos, mas de uma maneira que eu não fosse obrigada a ser boa naquilo. Por exemplo, eu acho que é ridículo um professor me dar uma nota por algo que eu não consigo entender. Por exemplo, Matemática, Física e Química, é algo que eu não domino, não vou usar e me obrigam a ser boa em algo que eu não sou boa. Então, acho que nisso eles falham bastante. (2016)

A participante considera a importância de adquirir conhecimentos universais, constituintes de uma formação humanista, mas “*de uma maneira que eu não fosse obrigada a ser boa naquilo*”, que significa, no sistema educacional atual, tirar notas acima da média em provas e trabalhos, limitando as avaliações a resultados numéricos aceitos pelo sistema. Por outro lado, é preciso que se reflita sobre como o professor percebe o desinteresse do estudante por sua disciplina. Esta pesquisa traz dados sobre o desinteresse e, talvez, instigue tal reflexão.

Gramsci (2000, p. 49) defende um estudo formativo, para além dos objetivos práticos, como tirar uma nota:

De fato, neste período, o estudo ou a maior parte dele deve ser (ou assim aparecer aos discentes) desinteressado, ou seja, não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo ainda que “intuitivo”, isto é, rico em noções concretas.

Imagino como as aulas de Matemática, Física e Química da Nicole foram repletas de noções abstratas, desconectadas da realidade, executadas para obtenção de conhecimentos estanques e mensurados em notas. Tanto é que a entrevistada Nicole (2016) reitera a “inutilidade” destas disciplinas para sua futura profissão neste excerto:

Eu acho que todo mundo tem que ter um conhecimento geral sobre tudo, mas por exemplo, sinceramente, tudo o que eu aprendi, desde o primeiro ano até hoje, eu não vou usar para nada na minha vida. Eu quero ser cozinheira, então as contas que eu vejo em Matemática não vou usar pra nada. O que eu aprendo em Química, dar nome às... nem sei o nome...”Às funções” (cita um colega) Dar nome às funções. Por que eu vou usar as funções no meu trabalho, entendeu? (...)

Para a jovem achar que *“não vai usar para nada”* estes conhecimentos, sendo que na profissão que deseja seguir estas disciplinas são importantes para a formação e prática do cozinheiro, provavelmente eles são trabalhados com um fim em si, conteudista, não se caracterizando como conhecimentos significativos e formadores, contributivos.

Termino este capítulo retomando o seu início: cada um de nós compõe a sua história interligada à história das pessoas do nosso convívio e de outras tantas do passado. As “falas” dos jovens estudantes trouxeram respostas e inquietações sobre as práticas pedagógicas de seus professores, coladas às suas histórias enquanto sujeitos em formação. Das “falas” mais recorrentes alinhavi três categorias: as relações entre práticas pedagógicas e interações professor-aluno, saberes pedagógicos nas vozes discentes e profissionais da escuta em construção. E para minha surpresa, das narrativas menos recorrentes emergiu uma quarta categoria: dimensões juvenis pelas falas discentes, que “gritou” das transcrições pedindo passagem, mostrando-se necessária para a compreensão destes jovens seres humanos em constituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chego às considerações finais com ideias alinhavadas sem arremate final, alinhavadas com um ponto firme o suficiente para constituir-se em considerações e solto o bastante para costurar-se com ideias futuras.

No capítulo introdutório, apresentei um memorial baseado nas práticas pedagógicas que marcaram minha vida escolar até o mestrado, e como contribuíram para a construção da temática desta pesquisa, dos objetivos e questões de investigação.

Apresentei um balanço de produções acadêmicas que forneceu um panorama de como e quanto a temática é trabalhada, embasando a necessidade de investigá-la cada vez mais.

No segundo capítulo, discuti os autores elencados que sustentaram teoricamente o contexto histórico e as ideias chaves desta dissertação: educação cidadã, escola única, práticas pedagógicas, trabalho docente no Ensino Médio e jovens no Ensino Médio.

No terceiro capítulo, expliquei o caminho metodológico percorrido a partir de uma abordagem qualitativa e de um método interativo escolhido – grupo de discussão – desde o convite para as escolas e estudantes, até as transcrições dos dados produzidos pelos entrevistados e as etapas seguidas para examiná-los fundamentadas na análise de conteúdo.

No quarto capítulo, compartilhei quatro categorias que emergiram do estudo e tentativa de síntese das “falas” dos entrevistados, das análises de seus conteúdos. Foram elas: As relações entre práticas pedagógicas e interações professor-aluno, Saberes pedagógicos nas vozes discentes pelas falas discentes, Profissionais da escuta em construção e Dimensões juvenis pelas falas discentes. Estas categorias aglutinaram algumas ideias principais, alinhavadas às questões de investigação que moveram este trabalho.

Da pergunta: **Quais as práticas pedagógicas que contribuem efetivamente para a aprendizagem dos estudantes?**, as práticas que envolvem interação professor-estudantes-conhecimento foram as mais citadas pelos

entrevistados, como debates, trabalhos em grupos e discussões acerca dos temas específicos de cada disciplina, configurando a primeira categoria: **As relações entre práticas pedagógicas e interações professor–aluno.**

Os excertos atestaram a necessidade do diálogo para efetiva aprendizagem, assim como defende Freire (2014, p.109), quando conceitua diálogo: “é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Diálogo que propicie um conhecimento poderoso, nas palavras de Young (2007), pois os estudantes esperam um conhecimento que possam levar para a vida.

Da questão de pesquisa: **Quais as proposições dos estudantes para o aprimoramento das práticas pedagógicas?** as respostas levaram a reflexões sobre quais os conhecimentos que os professores precisariam dominar a fim de propor uma aula envolvente, considerando as diferentes formas de aprender dos diferentes estudantes, superando abordagens tradicionais, estimulando interações diversas. Reflexões que consubstanciaram a categoria **Saberes pedagógicos pelas falas discentes.**

Saberes que incluam domínio de conhecimentos científicos específicos e conhecimentos teóricos metodológicos para saber como ensinar, responsabilidade ao planejar, valorizando os que-fazeres docentes e, da mesma forma, valorizando como os que-fazeres discentes.

Diante da questão: **Os professores ouvem os estudantes para aprimorar seu trabalho?**, os entrevistados trouxeram respostas que demonstram relações horizontais de escuta convivendo com relações verticais de não escuta. Exemplificaram práticas de aprendizagem baseadas nas primeiras e práticas conflituosas baseadas nas segundas.

As respostas assentaram a categoria **Profissionais da escuta em construção**, escuta vital para diagnosticar diferentes níveis de conhecimento dos estudantes, planejar e revisar o planejamento, refletir sobre as práticas pedagógicas, para se relacionar fraternalmente com os alunos.

Essas categorias, edificadas pelas falas discentes e escoradas nas questões de pesquisa, foram contributivas para identificar quais as práticas contribuem para a aprendizagem, para constatar se os estudantes são ouvidos pelos professores quanto às práticas desenvolvidas e para mapear sugestões para o aprimoramento do trabalho docente em sala de aula.

Além destas, uma contribuição inesperada surgiu das “falas” discentes de forma dispersa e consolidou-se aos poucos, após muitos retornos aos dados, na categoria **Dimensões juvenis pelas falas discentes**.

A necessidade de estar em um grupo, de formar uma identidade em meio à diversidade e aos diferentes grupos e vislumbrar um projeto de vida com a ajuda de seus professores, são dimensões juvenis que “berraram” nas discussões, mostrando-se urgente refleti-las para entender quem são os jovens estudantes do Ensino Médio que solicitam práticas pedagógicas mais interativas, que querem ser mais ouvidos porque têm muitas ideias para compartilhar sobre o seu aprendizado.

Com estas contribuições, surgiram também questionamentos que não encontraram respostas e podem suscitar desdobramentos, outras pesquisas-irmãs, como o questionamento do entrevistado Roberto (2016) sobre a obrigatoriedade em se cumprir toda a grade curricular atual e a tentativa do Governo Federal de reformar o Ensino Médio:

A gente percebe aqui que a Alice tem dificuldade em Inglês, a Zileide tem dificuldade em Matemática. É, a gente, sei lá, esse sistema, ele é meio defasado já, ele é algo velho. Porque a gente não pode fazer, vamos supor, a pessoa gosta de ciências humanas. Porque ela não se foca em ciências humanas e deixa as outras matérias de lado, porque precisa ter onze caminhos, sendo que a gente se interessa só por seis, cinco. Porque a gente não foca nesses cinco ou seis e que você seja bom nesses cinco ou seis do que ser um bosta em onze, sabe. Eu não sei, eu não tenho uma opinião formada sobre esse novo sistema de ensino que vai, talvez, tirar Filosofia e Sociologia, mas talvez seja uma forma deles estarem trazendo isso. Só que, talvez, não seja a maneira correta, talvez seja.

A dificuldade das colegas em certas disciplinas é vista como algo resolvido com a escolha de disciplinas que elas gostem, que se interessem. Mas, esta não seria uma resolução simplista diante da complexidade de obstáculos enfrentados pelo Ensino Médio público? Não seria um tema importante pesquisar quais as práticas pedagógicas que levam à aprendizagem em disciplinas específicas, apontadas pelos alunos como as mais difíceis, a fim de encontrar caminhos para superar as dificuldades?

O entrevistado conjectura focar em cinco ou seis matérias para ser “bom” nelas, em vez de fazer as onze e ser “ruim” em todas, mas se a comunidade escolar e governo compartilhassem as ideias da escola única de Gramsci (2000), planejariam uma escola de formação humanística e técnica, com uma grade curricular equilibrada que valorizasse todas as disciplinas.

Compartilhamento que proporcionaria práticas de aprendizagem efetiva, resultando, creio, numa consciência intelectual madura o suficiente para cada estudante criar seu projeto de vida, vacinando-se contra reformas prejudiciais às camadas populares como a proposta do Ministério da Educação em criar um “novo” Ensino Médio onde a formação básica comum se reduziria pela metade do tempo para dar espaço a uma parte diversificada, oferecendo aos estudantes a falsa ideia de poder de escolha, como atesta Gonçalves (2017, p. 139):

Sobre a segunda parte do currículo do EM, será organizado a partir de cinco itinerários formativos, que segundo o MEC serão de escolha dos estudantes. Porém, não há obrigatoriedade de que cada escola ofereça os cinco itinerários e a definição das ênfases de cada instituição será de responsabilidade dos sistemas de ensino conforme sua disponibilidade. Sendo assim, não haverá garantia de que os estudantes terão as cinco ênfases disponíveis na escola, o que restringirá a possibilidade de escolha dos estudantes que frequentam o EM.

Outro tema a ser pesquisado, como pesquisa-irmã desta, seria como os estudantes veem esta proposta de reforma, quais as proposições que poderiam sugerir.

O excerto a seguir também sugere um desdobramento de investigação futuro, retirado da “fala” de Zileide (2016):

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 tem várias opiniões diferentes, eu acho legal. (...)

A jovem reconhece a importância do grupo de discussão para ouvir a opinião dos colegas e entendê-las, imaginando como seria uma discussão envolvendo as disciplinas escolares. Reconhece a interação gerada num debate como prática de aprendizagem (“...eu já entendi várias coisas...”).

Seria um tema de investigação futuro pesquisar como iniciativas, a exemplo dos grupos de discussão, poderiam ser experimentadas nas escolas para gerar debates. Ou, que outras iniciativas de escuta os estudantes poderiam sugerir para a criação de hábitos democráticos de interação professor-aluno-conhecimento.

São considerações finais sem pontos finais, com vários pontos de interrogação e movidas pela alegria de ouvir palavras de discentes que falam mais

longe se encontrando com palavras de estudiosos da educação que falam mais longe.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João Valdir (org.). **Formação de professores para a Educação Básica: 10 anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

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

BIANCHI, Felipe. **Mujica**: 'Mídia expressa o poder das classes dominantes'. Disponível em: <http://baraodeitarare.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1257:mujica-midia-expressa-o-poder-das-classes-dominantes&catid=12&Itemid=185>. Acesso em: 24 jan. 2017.

BOMFIM, Maria Inês do Rego Monteiro. Trabalho docente no ensino médio. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lívia 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 maio 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 5/2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 jan. 2011. Seção 1, p. 10.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa: Ensino Médio Inovador: Documento Orientador**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2017.

CALDEIRA, Ana Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lívia 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 maio 2016.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

DAYRELL, Juarez e CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: Dayrell, Juarez; Carrano, Paulo; Maia, Carla Linhares (org.) **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2014.

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

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

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise do conteúdo**. 4.ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

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

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

GARCIA, Berenice Rocha Zabbot. **A contribuição da extensão universitária para a formação docente**. 2012. 115f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

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.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere. v. 2**: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Edição e trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GUILHERME, Karina Cléia da Silva. **Ditadura militar e educação**: uma análise do Centro Cívico Escolar (1971-1986). Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10322>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LEITE, Célio Rodrigues; WEBER, Lídia Natália Dobrianskyj. **Bom professor**: percepções de alunos adolescentes do ensino médio. In: XI ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED, 2016, Curitiba. Paraná: Universidade Federal do Paraná, 2016. p.01-16. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/trabalhos-completos-eixo-6-formacao-de-professores/>>. Acesso em: 07 set. 2016.

LIBÃNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MILHOMEM, André Luiz Borges; GENTIL, Heloisa Salles. **Método para realização de revisão de produção acadêmica no Brasil**: banco de tese da Capes. In: SEMINÁRIO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, V: Convergências/divergências das inovações tecnológicas nos cenários da educação básica ao ensino superior, 2013, Sinop. v.II.

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

NARVAES, Andréa Becker; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Discutindo a relação: o que dizem alunos e professores**. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED SUL 2012, Caxias do Sul. Rio Grande do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. P. 01-17. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/2012/home.php?link=grupos&acao=listar_trabalhos&nome=GT14%20%E2%80%93%20Sociologia%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o&id=113>. Acesso em: 07 set. 2016.

OLIVEIRA, Adriano Machado. **Construções de sentido juvenis do ensino médio: a relação jovem-professor sob nova perspectiva**. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32 – ANPED 2009, Caxambu, MG. p.01-16. Disponível em <http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_18.html>. Acesso em: 07 set. 2016.

PACHECO, Neiva Maria da Rosa **Gestão Democrática e Relação Escola-Comunidade**: Um estudo sobre a experiência do Morro da Cruz, Florianópolis, SC. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/1936/gestao%20democratica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

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

ROLDÃO, Maria do Céu. **O que é ser professor hoje?** – a profissionalidade docente revisitada. Revista da Escola Superior de Educação de Santarém, n.9, p.79-87, 1998b.

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

SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. **História Oral na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SCHUGURENSKY, Daniel. Globalização, democracia participativa e educação cidadã: o cruzamento da pedagogia e da política pública. In: SILVA, Luiz Heron da. (org.). **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação.

Cadastro de Unidade Escolar. Disponível em: <<http://serieweb.sed.sc.gov.br/cadueportal.aspx>>. Acesso em: 02 jul. 2017.
SILVA, Valmir Adamor da. **Dicionário de Psicologia.** Rio de Janeiro: Ediouro, 1988.

SILVA, Kalina Vanderlei e Silva, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos.** 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Paula Bacellar; SILVA, Patrícia da. Representações sociais de estudantes universitários sobre cotas na universidade. **Fractal**, Rev. Psicol. vol. 24 n.3 Rio de Janeiro, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198402922012000300007>. Acesso em: 17 jan. 2017.

STOSKI, Patrícia; GELBCKE, Vanessa Raianna. Juventudes e escola: os distanciamentos e as aproximações entre jovens e o Ensino Médio. In: SILVA, Monica Ribeiro da; OLIVEIRA, Rosangela Gonçalves (org.). **Juventude e ensino médio: sentidos e significados da experiência escolar.** Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016.

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.** Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000100007&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 29 maio 2016.

TEIXEIRA, Inês. Uma carta, um convite. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; Maia, Carla Linhares (org.) **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo.** Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2014.

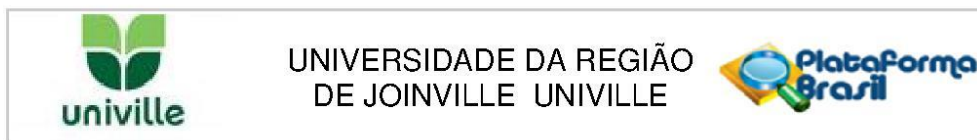
WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v.32, n.2 p. 241-260, maio/ago. 2006.

_____. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.) **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo.** Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2014.

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

ANEXOS

ANEXO A - PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: VOZES DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES

Pesquisador: Clarita Mitiko Isago

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 57037016.5.0000.5366

Instituição Proponente: FUNDACAO EDUCACIONAL DA REGIAO DE JOINVILLE - UNIVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.638.054

Apresentação do Projeto:

O presente estudo tem como objetivo conhecer as percepções dos estudantes do Ensino Médio sobre o trabalho docente, ouvindo o que têm a dizer sobre as práticas pedagógicas mais recorrentes em sala de aula. Propõe-se, como método gerador de dados, realizar grupos de discussões com jovens do último ano da educação básica. Estima-se trabalhar com duas escolas da Rede Pública Estadual, formando-se um grupo de discussão em cada escola. Para tanto, cuidados elencados por Weller (2010) serão seguidos como “uma espécie de imersão do pesquisador no meio pesquisado e um controle metodológico permanente do processo de interpretação (...)” (p.241) A intenção desse estudo é tratar os dados dentro de uma abordagem qualitativa, na perspectiva de Franco (2012) e Bardin (1977), especificamente quando a última alerta para a prática de vigilância crítica e para o negar leituras simples do real. Os aportes teóricos que inicialmente embasam a pesquisa são Franco (2012), Arroyo (2007), Frigotto (2005), Weller (2010) e Charlot (2000), dentre outros. Busca-se com a pesquisa, valorizar a voz discente com a finalidade de compreender suas visões sobre o trabalho docente por meio das práticas pedagógicas que permeiam o processo de ensino. Outra contribuição que se mostra importante é a divulgação dos resultados em eventos ou por meio de revistas e particularmente a possibilidade de devolutiva à secretaria estadual de educação com reflexões acerca da narrativa estudantil.

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 17.
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 1.638.054

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Conhecer as percepções dos estudantes do Ensino Médio sobre as práticas pedagógicas de seus professores. Objetivo Secundário: • Evidenciar as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes do Ensino Médio em sala de aula. • Identificar práticas pedagógicas que contribuem efetivamente para a aprendizagem dos estudantes. • Constatar se os estudantes são ouvidos, pelos professores, sobre o desenvolvimento das atividades que realizam em sala de aula. • Mapear sugestões, por parte dos estudantes do Ensino Médio, para o aprimoramento da prática pedagógica docente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A presente pesquisa implica em riscos citados pelo(a) pesquisador(a), e como benefício ao participante da pesquisa, a) Valorização da voz discente dentro do contexto escolar. b) Valorização das práticas pedagógicas que possibilitam aprendizagem. c) Aprimoramento das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, aprimoramento do processo ensino/aprendizagem. d) Tais contribuições podem vir a ser aproveitadas pela Rede Estadual de Ensino em futuras formações continuadas. Ainda sobre os riscos, o(a) pesquisador(a) presta encaminhamento caso seja necessário.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa conta com 20 participante(s), que enquadra(m)-se no seguintes critérios de inclusão: ser estudante do terceiro ano do Ensino Médio; ter disponibilidade e interesse para no contra turno participar do grupo de discussão; trazer assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE por si e, se menor de idade, pelos responsáveis; não sendo selecionado que não atendam aos critérios de inclusão mencionados acima. O(s) participante(s) da pesquisa deverá(ão) participar através de um(a) grupo de discussão, sendo informado a análise dos dados. É mencionado que os dados oriundos da pesquisa ficarão sob posse e guarda do(a) pesquisador(a) por cinco anos e a forma de descarte. Os custos da pesquisa são informados detalhadamente e apresenta a forma de custeio. Quanto ao cronograma, é informado que a pesquisa iniciará em ago/2016, prevendo sua conclusão em dez/2017, onde espera-se o resultado que os resultados forneçam conteúdos que contribuam para futuros estudos acadêmicos e para análises de ações da Secretaria Estadual de Educação e das escolas da rede em prol de melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, os resultados serão disponibilizados para a 23ª Gerência de Educação de Joinville e para a Secretaria Estadual de Educação. Almeja-se ainda a publicação de artigos em periódicos e anais de eventos importantes na área da pesquisa delineada, bem como a defesa pública da dissertação.

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 17.
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br

Página 02 de 04



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 1.638.054

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A Folha de Rosto apresentada está completa. Falta item 03.

O TCLE formulado está de acordo com a Res. CNS 466/12.

A Carta de anuência é apresentada, datada e assinada pelo responsável da instituição.

O Instrumento de pesquisa pertinente a pesquisa foi apresentado.

Recomendações:

Ler atentamente este parecer consubstanciado. As pendências devem ser respondidas por meio de carta-resposta, anexada no sistema Plataforma Brasil com o nome do pesquisador responsável ao fim do texto, em seguida, avançar para a página 06 do sistema, aceitar os termos e enviar ao CEP Univille para análise, junto aos outros documentos pendentes (se for esse o caso). A carta-resposta pode ser obtida em: <http://novo.univille.edu.br/pt-BR/a-univille/proreitorias/prppg/setores/area-pesquisa/comite-etica-pesquisa/status-parecer/645062>

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto foi avaliado sob a luz da Resolução CNS 466/12 e complementares, portanto, a(s) pendência(s) citada(s) deverá (ão) estar em consonância com as mesmas. NOTA: O sistema Plataforma Brasil informa que o pesquisador tem o prazo de 60 dias para esclarecer a(s) pendência(s), entretanto, esse prazo refere-se ao tempo entre a data de protocolo e a data limite para aprovação do projeto. Desta forma, prevendo um tempo hábil para possíveis novos esclarecimentos, o CEP estipula o prazo de 10 dias a partir da data de envio do parecer para que a(s) pendência(s) seja(m) respondida(s) pelo pesquisador responsável. Após leitura do parecer, é imprescindível também a leitura do item "O Parecer do CEP" na página do Comitê no sítio da Univille, pois os procedimentos seguintes, no que se refere ao enquadramento do protocolo, estão disponíveis na página. Segue o link de acesso (<http://novo.univille.edu.br/pt-BR/a-univille/proreitorias/prppg/setores/area-pesquisa/comite-etica-pesquisa/status-parecer/645062>)

Pendência(s) deve(m) ser respondida(s) por meio de carta-resposta (Ler item acima recomendações):

METODOLOGIA

CNS - Norma Operacional nº 001, item 3.3 – a: Folha de rosto: todos os campos devem ser preenchidos, datados e assinados, com identificação dos signatários.

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 17.
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br

Página 03 de 04



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 1.638.054

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se por aguardar o atendimento à (s) questão (ões) acima para emissão de seu parecer final.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_738254.pdf	15/06/2016 13:09:24		Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_assinada.pdf	15/06/2016 13:07:58	Clarita Mitiko Isago	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_ESTUDANTES.docx	12/06/2016 22:35:12	Clarita Mitiko Isago	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_PAIS.docx	12/06/2016 22:34:47	Clarita Mitiko Isago	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CARTA_ANUENCIA_DIGITALIZADA.docx	12/06/2016 22:34:13	Clarita Mitiko Isago	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Comite_Clarita_junho.doc	12/06/2016 22:27:00	Clarita Mitiko Isago	Aceito

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOINVILLE, 15 de Julho de 2016

Assinado por:
Eleide Abril Gordon Findlay
(Coordenador)

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 17.
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Responsáveis pelos Estudantes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo solicitado a autorizar a participação, como voluntário,(a), de seu (sua) filho/a _____ em uma pesquisa desenvolvida pela mestrandia Clarita Mitiko Isago vinculada à linha de pesquisa “Trabalho e Formação Docente”, do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. O objetivo dessa pesquisa é conhecer as percepções dos estudantes do Ensino Médio sobre as práticas pedagógicas de seus professores. Os dados serão coletados, mediante sua autorização, e do estudante, via grupos de discussão, que serão gravados, após a autorização dos estudantes. Importante ressaltar que o estudante terá total liberdade de se recusar a participar das atividades propostas pela pesquisadora se de alguma maneira, se sentir constrangido, assim como também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência acarrete qualquer prejuízo a ele ou a você.

Destacamos ainda que a participação nesta pesquisa é opcional e que representa riscos ou desconfortos mínimos. Assim como não implicará em recebimentos ou ressarcimentos de qualquer ordem.

Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, o estudante e seu responsável, como já mencionado, não serão penalizados de forma alguma. De igual modo, é importante lembrar que você e/ou o estudante terá direito a esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer momento, sendo sempre garantido o sigilo de identidade e de informações confidenciais.

Esses dados da pesquisa ficarão sob responsabilidade da pesquisadora sob um período de cinco anos, após o qual serão devidamente destruídos.

Lembramos ainda que, a participação de seu filho/a será de suma relevância para o cumprimento do objetivo proposto na pesquisa; sendo que os benefícios dessa pesquisa serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo do Trabalho e Formação Docente para a cidade de Joinville.

Nesse sentido, os resultados deste estudo, poderão ser apresentados em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas, para tanto, peço a sua anuência.

Em caso de dúvida, você poderá procurar a professora orientadora desta pesquisa Profª Drª Márcia de Souza Hobold no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala A 227B. Bem como, a pesquisadora Clarita, pelo telefone

(47) 9951-6910. Se você tiver alguma dúvida a ser esclarecida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville –UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário -Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco B, sala B 31. Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

CONSENTIMENTO.

Eu, _____, RG _____, pai/mãe
de _____ da turma do 3º ano do Ensino
Médio, da Escola de Educação
Básica _____, declaro ter sido
suficientemente informado (a) e concordo em autorizar a participação voluntária de meu
filho/filha na pesquisa descrita acima.

Joinville, ____ de _____ de 2016.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Estudantes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

O projeto de pesquisa “Vozes dos estudantes do Ensino Médio sobre as práticas pedagógicas dos professores” será desenvolvido na Rede Estadual de Ensino de Joinville/SC, e tem por objetivo geral “conhecer as percepções dos estudantes do Ensino Médio sobre as práticas pedagógicas de seus professores” e será financiado pelo próprio pesquisador. Para a devida execução, o projeto será desenvolvido, de abril/2016 a dezembro/2017.

Para tanto, o(a) convidamos a participar como integrante dos grupos de discussão, conforme agendamento de data e local convenientes ao grupo. Destacamos que, pelo interesse científico, as entrevistas serão gravadas com o seu consentimento, transcritas e posteriormente apresentadas para a sua aprovação.

O presente documento será redigido em duas vias, sendo que uma será entregue aos entrevistados participantes da pesquisa, e a outra via ficará de posse das pesquisadoras. Nesse encaminhamento, a pesquisa será conduzida, na Univille, sob a coordenação da Professora Dra. Márcia de Souza Hobold. A guarda do material coletado durante a realização da pesquisa ficará sob a responsabilidade do pesquisador. Garante-se, ainda, ao participante espontâneo, maiores esclarecimentos durante a aplicação da pesquisa caso venha a sentir necessidade. Ainda, ao entrevistado, será possibilitada a liberdade de recusar-se de participar ou de retirar o seu consentimento no andamento dos trabalhos, bem como será garantido, também, o direito ao sigilo e à privacidade pessoal e dos dados fornecidos.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

Estou ciente do acima exposto e concordo em participar da pesquisa.

Para tanto, aqui expresso meu consentimento espontâneo, livre e esclarecido, possibilitando aos pesquisadores a realização do estudo. Concordo, ainda, com a divulgação dos dados após realizada a pesquisa.

Entrevistado

Clarita Mitiko Isago

Responsável pela pesquisa

Joinville, _____ de _____ de 2016

Atenção: A sua participação é voluntária. Em caso de dúvidas quanto às questões éticas da pesquisa ou de seus procedimentos metodológicos, escreva ou entre em contato com:

Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE. Campus Universitário – Bairro Bom Retiro – 89201-972 - Joinville/SC – Tel: (47) 3461-9235, e-mail: comitetica@univille.br

APÊNDICE C – Roteiros para grupos de discussão

Entrevistadora- Clarita Mitiko Isago

Projeto - “Vozes dos estudantes do Ensino Médio sobre as práticas pedagógicas dos professores”.

Neste dia ____ de _____ de 2016, eu, Clarita Mitiko Isago, mestranda do Mestrado em Educação, da Univille, estou realizando um grupo de discussão com a/o _____, aluna/o da Escola _____, sobre suas percepções acerca das práticas pedagógicas do seus professores.

Esta entrevista faz parte do projeto de pesquisa “Voz dos estudantes do Ensino Médio sobre as práticas pedagógicas dos professores”.

	Perguntas	Orientações
Questão para aquecimento	1. O que é um bom professor para vocês (características)? (aqui se trata do que ele percebe/enxerga como um bom professor)	-Promover um debate interativo. -Verificar a importância da escola para a formação de suas identidades. -Qual a representação que tem desse profissional, a valorização/desvalorização, a função social, a relevância, etc. -Bem intencionado, humano, capacitado, apto, educado, dedicado, habilitado, sério
Questões centrais	2. Que atividades são mais utilizadas pelos professores durante as aulas ? 3. Para vocês, quais as práticas utilizadas pelos professores que facilitam a sua aprendizagem? 4. Seus professores dão abertura para que vocês opinem sobre as atividades que desenvolvem nas aulas? (Se não perguntam, vocês costumam se manifestar?)	- Objetivo aqui é identificar as práticas utilizadas pelos docentes
Questão de encerramento	Que sugestões vocês poderiam enviar para que seus professores aprimorem as atividades desenvolvidas com vocês?	

APÊNDICE D – Transcrições dos grupos de discussão

Grupo de discussão da EEB Jandira D' Ávila, em 20/10/2016 (total 31:17)

Pesquisadora – Então, a gente vai começar com uma pergunta inicial que é: o que é um bom professor pra vocês?

Claudia Café – Um bom professor?

P – O que é um bom professor pra vocês...

Claudia Café – Bom, para mim um bom professor é aquele que além de vim aqui na frente, passar conteúdo, passar o conceito para a gente, ele vem perceber se a gente está conseguindo entender, ele é nosso amigo, ele não faz prova ou trabalho assim, só pra ferrar com aluno. Ele não tem o objetivo de nota não, passa pelo conhecimento, ele tem noção do que está passando mesmo, se os alunos tão entendendo, isso para mim é um bom professor.

Raquel dos Anjos - Para mim um bom professor, eu acho que não é ele só chegar dentro da sala de aula e passar no quadro as coisas e, não sei, acho que aquele contato direto de ser humano com os alunos ou com os adolescentes ou com as crianças, não sei. Aquele que, ao mesmo tempo que ele tá preocupado em passar as obrigações, entre aspas, dele, mas também ele está preocupado se todo mundo está acompanhando ou se tem alguma coisa acontecendo com o outro aluno ou com aquela outra pessoa. É aquela relação humana que ele tem entre professor e aluno, é uma ligação bem direta assim que precisa ser aprofundada, não simplesmente ele chegar passar um... não se importar...ou passar qualquer coisa, de qualquer jeito.

P – Mais alguém quer opinar?

João das Neves – Para mim o bom professor, o bom profissional é aquele que, na sua metodologia de ensino ele consegue atingir todos os alunos, que tem professor que consegue ensinar para alguns alunos, dá uma... para uma parcela deles, mas não consegue atingir a outros. Um bom profissional é aquele que consegue atingir a todos os alunos por igual.

Árya Silva– Na minha opinião, para mim também, o bom professor tem que conseguir desenvolver um bom ambiente na turma, porque certos professores, às vezes, eles vem “ah vou passar isso, isso e aquilo”, mas como a Milena falou ele não desenvolve nenhuma relação com o aluno e ele acaba criando um ambiente não muito propício ao trabalho, não fazendo com... não estimulando os alunos a participar da aula.

P – Mais alguma opinião? Então vamos para a segunda: que atividades são mais utilizadas pelos professores durante as aulas? Podem dar exemplos.

Claudia Café – Por exemplo, quadro, slides, essas coisas assim?

P – Sim.

Fernando Dantas – 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.

Raquel – E eu acho que dentro da nossa realidade, da realidade da nossa escola, eu acho que são bastante diferenciadas as atividades que eles passam, que não fica só no quadro ou muito no... 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, então eu acho que são atividades diferenciadas assim, que dentro da nossa realidade é muito bom, a gente sabe que talvez outras escolas ou outras realidades não sejam acessíveis este tipo de conhecimento ou tipo de atividades.

Árya Silva – É, como, por exemplo, ela falou, a gente tem o projetor na sala, nem todo mundo pode ter projetor, então a gente consegue trabalhar bastante com slides ou se o professor quer acessar uma coisa diferente, ele tem disponibilidade de passar isso para gente.

Claudia Café – 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 vídeo aula ele vê me casa. Ele quer que o professor passe o conhecimento dele, dialogue com ele né, porque é diferente vídeo aula. Quando o aluno está assistindo vídeo aula 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.

P – Mas algum exemplo? De atividades utilizadas pelos professores, as atividades mais usadas por eles...

João Neves – É que, os nossos professores aqui na escola, cada um tem o seu jeito de ensinar, sabe, eles não têm uma ... pelo menos eu acho que não, uma...

Voz feminina - Regra

Voz feminina – Padrão

João das Neves – Um padrão, um algo em comum, têm professores que usam bastante slides, têm outros que ficam só no quadro.

Claudia Café – 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.

Raquel dos Anjos – Mas também vai muito de professor para professor. Porque a gente tem muita acessibilidade a vários tipos dinâmicos, mas tem professor que ainda prefere passar resumo para gente, entendeu, para gente ficar resumindo coisa do livro. A gente tem internet, tem tudo aqui na escola acessível para todo mundo e tem professor que não se dá o empenho ou talvez não se dê ao trabalho de, talvez, pesquisar coisas diferentes, para trazer essa interatividade para gente.

P – Podemos ir para a próxima?

Voz feminina – Sim.

P – Para vocês, quais as atividades práticas utilizadas pelos seus professores que facilitam a sua aprendizagem.

Voz feminina – Pessoal...

P – Sim.

Árya Silva – 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.

Milena – Eu acho que, para mim como funciona, está ali no quadro, está o professor lado a lado contigo, mas também ele trazer, fazer, ajudar diferenciado ou trazer um vídeo, trazer um filme sobre o assunto, trazer um debate diferenciado para sala ou dividir em grupos, como já falaram para, às vezes, facilitar o aprendizado. Porque muitas vezes o professor explicando ou passando um filme eu não entendo, mas debatendo com o meu colega ou criando um texto junto com ele, eu vou entender

melhor, eu vou captar melhor a ideia, a essência do assunto, do trabalho, eu acho que isso me ajuda muito.

P – Algo mais? Posso ir para a próxima? Seus professores dão abertura para que vocês opinem sobre as atividades, as práticas que desenvolvem nas aulas?

João das Neves – Alguns (risos) deles sim, outros não. Outros, se você meio que critica o tipo de ensino deles, eles ficam brabos e falam que não, aquele é o jeito certo, aquele é o jeito que deve ser feito. Têm alguns outros que até tem um pouco de paciência para ouvir.

Fernando Dantas – Têm alguns professores que conversam mesmo, inclusive antes de passar o trabalho, eles já vão explicar e perguntam “Pode ser assim?”, “Pode ser? Não, quer de outra forma?” “Se vocês querem de outra forma, eu passo outra”. Daí conversa, mas têm professores que não, passam, é assim, apresenta aí, faz uma comida aí e traz lanchinho (risos).

Raquel dos Anjos – (risos) É que tem professores que eu acho que são maleáveis, que se colocam no nosso lugar muitas vezes. Eles querem saber se a gente vai estar aprendendo ou se a gente vai estar feliz fazendo aquele tipo de trabalho ou aquele tipo de prova, não sei. Eles se deixam preocupar, se colocam no nosso lugar. Agora, têm professores que não são nem um pouco maleáveis e que se a gente se coloca contra a partida deles, eles vão ter aquela, não sei se aquilo existe ainda ou posso falar desse jeito, vão querer entre aspas, ferrar com o aluno. Eles ficam de marcação então, se a gente critica ou dá a nossa opinião, a gente sabe que vai ter que aturar ou uma pessoa mal humorada com a gente sempre, ou alguma coisa assim. Daí, muitas vezes, a gente prefere ficar quieto, também tem isso.

Miguel dos Anjos – E acho que é meio relativo, vai de professor para professor, porque, por exemplo, quando a gente vai debater algum assunto de política tem professor que tem uma ideologia e ele vai, muitas vezes, ele acaba tentando, ele olha só para o lado dele e você vai acabar valorizando apenas esse lado. Parece que está tentando te influenciar e se você tentar argumentar contra, já começa a aumentar o tom de voz e acaba causando algumas discussões.

P – Então, se os professores não costumam perguntar para vocês, não dão essa abertura para vocês opinarem, vocês costumam se manifestar?

Claudia Café – Nem sempre porque a gente tem um pouco de medo, porque quando o professor né, se a gente reclama ou faz assim, o professor meio que pega no pé assim, daí ele, a gente fica... O tempo todo o professor já fica manjando o aluno sabe, então, às vezes, a gente tem um pouco de medo de falar, de argumentar e tal.

Raquel dos Anjos – Mas também quando a turma se une, eu acho que, por exemplo, se a gente tem algo muito em comum, que a gente não gosta muito de um determinado professor e a gente quer... Ou alguma uma atitude que ele teve e a gente quer reclamar e é um número grande ou bastante gente, acho que a gente não se importa muito se ele vai gostar ou não. Acho que a gente reclama, mas quando é sozinho ou muita gente não fala, a gente acaba aceitando por medo mesmo daquela marcação cerrada ou de algum problema maior que a gente possa enfrentar.

(Tempo...)

P – Algo mais? E se vocês pudessem dar sugestões, quais dariam para que o professor aprimorasse as atividades desenvolvidas?

Miguel dos Anjos – Eu acho que, na minha concepção, na minha ideia que, além de você ver o conteúdo no quadro, de conhecer um pouco, para você fixar bem, você teria que botar em prática, ter atividade para você botar mais em prática o que você aprendeu, para você realmente... O professor realmente ver que você entendeu

aquilo, para você entender mesmo, porque o que você tiver de dúvida na hora que você for aplicar, você vai procurar sanar essa dúvida, para você está pesquisando para algo, por exemplo, algum projeto dentro do assunto.

Raquel dos Anjos– Aqui na escola tem até uma avaliação que a gente faz todo final de bimestre. Quando fecha o bimestre eles passam perguntando a avaliação da turma, avaliação dos professores, o que a gente achou, qual é o melhor professor, a dinâmica que ele está usando. Só que isso nem sempre dá certo. No final sempre sai algum professor com o ego ferido, sai alguém magoado, depois reflete isso na sala de aula. A gente percebe, querendo ou não, que o professor talvez não gostou da avaliação da nossa turma e acaba refletindo dentro da gente. Seria uma ideia muito boa a gente poder opinar, dizer “ah a gente gostaria disso”, mas eu acho que se fosse anônimo ou talvez não tivesse tanta influência, porque têm professores que levam as coisas muito para o lado pessoal quando a gente está falando do profissionalismo.

Fernando Dantas – É, alguns professores parecem que não estudaram. Eu posso até estar enganado, não estudaram de curso, 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 traz (risos).

P – É uma sugestão de aprimoramento para as atividades?

Fernando Dantas – Uhum.

Claudia Café – Eu acho que a dinâmica da aula, acho que influencia no aprendizado do da turma, acho que mais de 50%. Porque é bem discrepante assim, o professor vim, sentar ali na cadeira e falar: “pessoal, copiem o resumo do livro valendo nota” e vim 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, às vezes, muitas vezes está cansado, está desanimado, está com problema em casa e não foca ali na aula. Então, se a pessoa simplesmente fazer um resumo, às vezes ela nem lembra o que ela está escrevendo. Então, ela só fez um trabalho com a mão e a professora acha que aprendeu, então acho que não, acho que o professor tem que trabalhar esta dinâmica em grupo e fazer todo mundo gostar daquilo, se interessar e depois que ele sair da aula, o aluno falar “meu, eu aprendi”, eu acho que assim seria uma boa.

P – Mais alguma sugestão? (tempo) Este é um espaço para vocês colocarem sugestões.

Raquel dos Anjos – Acho também, eu acho que tem trabalhar também em alguns professores a separação do lado emocional com o profissional. Porque, tudo bem que a gente sabe que todo mundo é ser humano, que todo mundo vai ter problemas e que muitas vezes eles vão chegar, vão estar com problemas com filhos, em casa e tal. Mas, muitas vezes, a gente não pode deixar, eles não podem deixar isso refletir na sala de aula e muitos professores deixam refletir na sala de aula. A gente sabe até se o professor não pagou a conta de luz, isso interfere muito no nosso aprendizado, porque quando chega um professor que está animado ou que está empenhado em ensinar a gente, a gente aprende de uma maneira muito boa, agora se ele já chega aqui com uma cara de choro, querendo voltar para casa, a gente não aprende nada ou olha assim: “meu, o que ele está fazendo aqui”, sabe. Tudo bem que são seres humanos, e que a gente está lidando com o emocional e tal das

peessoas, mas às vezes ele, hoje em dia ele, os professores têm também que separar esse lado, acho que seria uma sugestão boa para certos professores daqui.

P – Pensando nisso que você colocou, que sugestões vocês poderiam dar pra tentar minimizar este tipo de problema.

Raquel dos Anjos – Começando na sala dos professores, eu acho que isso tem que vir desde lá de dentro, porque a gente sabe de problemas da sala dos professores. Então, eu acho que quando chega a esse ponto, a gente vê que está um pouco crítica a situação, porque se têm grupos divididos dentro da sala dos professores, como é que o professor vai chegar bem dentro de uma sala de aula? Então, eu acho que tem que ser uma reforma desde tipo, da convivência dos professores até a didática deles chegarem na porta da sala de aula, porque se tem um ambiente de trabalho onde todo mundo se empenha, todo mundo se apoia e está junto, o empenho da pessoa que vir trabalhar é diferente. Porque se você vai trabalhar num lugar que você chega lá e tem inimizade com 50% do seu local de trabalho, com que cara você vai chegar para trabalhar ou com que empenho você vai chegar, então eu acho que que é importante um local onde todo mundo se sintam bem e queira que todos se sintam bem, eu acho que desde aí tem que vir a mudança, principalmente aqui no Jandira.

Árya Silva – Outra coisa que eu acho importante também é que nem só os estudantes deveriam ter um acompanhamento psicológico na escola, mas também os professores, porque ao mesmo tempo que é exercido a pressão sobre a gente, sobre os professores também é. E, às vezes, eles não sabem lidar com isso e isso reflete nas nossas aulas.

P – Mais alguma sugestão? De aprimoramento?

João das Neves – 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.

P – Mas, como assim isolar o profissional do pessoal? A pouco, não me recordo o nome da menina que comentou que é importante o professor olhar para vocês, tentar estabelecer uma relação afetiva, tentar estabelecer uma relação mais humanizada...

P – E como seria isso para o professor separar...

João das Neves – Então, como eu disse, tem que ser uma relação entre aluno e professor, aqui, dentro da sala o professor é o responsável por todos os alunos e não a vida pessoal dele, fora da escola. Claro, o professor tem que manter um bom relacionamento com o aluno, mas como professor, não como cidadão, essa é a minha opinião, claro.

Fernando Dantas – Eu concordo bastante com o que o Thiago falou, desde que ele diz assim, não tem problema o professor ser amigo do aluno, mas no momento em que o aluno e o professor estão na sala, o professor tem a obrigação de transmitir e o aluno de querer aprender. Fora da sala são pessoas, entendeu? Fora do ambiente da escola, sem problemas, os professores conversam, são pessoas normais, só que trazer problemas ou fofoca, qualquer coisa da sua vida ou da vida de outra pessoa para sala, prejudica no aprendizado.

Claudia Café – Porque isso acaba sendo antiético até e é como o Pedro Miguel falou, o problema não está em o professor ser amigo do aluno, mas sim é não vim com historinha do outro professor, vim falar para o aluno: “ah fulano fez isso” ou de outro aluno, de outra sala: “ah fulano fez aquilo”. Não pode, isso aí é antiético, mas então uma amizade, uma parceria que é lá fora ou também aqui dentro, uma amizade, quando a gente vê o professor a gente sabe, dá aquele abraço e tal, eu sou a favor.

Raquel dos Anjos – Eu acho que têm casos de muitos amigos de professores fora de sala de aula, eu, por exemplo, tenho muitos amigos professores, mas dentro da sala de aula eu sou só mais uma aluna, eu não vou ter preferência ou os professores dentro da sala de aula não vão chegar e me falar do problema pessoal deles ou: “ai, a minha filha noite passada fez tal coisa errada” ou: “meu deus, hoje eu vou sair com uma pessoa”. É desnecessário isso dentro da sala de aula, não vai ganhar no meu conhecimento. Se é fora da sala de aula, bacana. Se a pessoa, se você tem um relacionamento, uma amizade com o professor fora de sala de aula, isso é bacana, só que dentro da sala de aula tem que ter aquela relação de professor preocupado com o aluno, se está tudo bem com algo que vai influenciar no aprendizado dele, fora da sala, se está acontecendo problema pessoal, professor quer saber se tá tudo bem, é outra coisa. Eu acho importante ter essa relação, mas desde que você, os dois queriam ou que não vá atrapalhar dentro do seu aprendizado, dentro da sala de aula ou no coletivo, eu acho desnecessário assim professores que ficam fazendo ou contando as coisas que acontecem fora da sala de aula ou essas coisas assim.

(Tempo...)

P – Alguém gostaria de colocar uma questão a mais? Dentro desta temática de prática pedagógicas dos professores, mais alguma sugestão?

Miguel dos Anjos – Tenho um colega meu que entrou agora para faculdade, faz um tempo, deve fazer quase um ano e meio. E eu estava tentando comparar o sistema de ensino, como funcionava lá e parece que eles têm aula fora da sala, porque eu cheguei lá, eu fui ver o ambiente aberto, fui dar uma olhada, fui enviar um arquivo. O professor pegou e mandou questões por e mail, porque não vai ter matéria livre, tu fazia se tu queria, para o teu conhecimento, porque: “ó, vai ter prova”. Quando a gente vai pegar o assunto na escola é ruim estudar no livro, porque, às vezes, muitas vezes, tu não entende aquilo. Eu acho que como a gente vive agora no século XXI, a tecnologia pode estar acessível para todo mundo. Mas, eu acho que os professores poderiam interagir mais com o aluno através da tecnologia, utilizar dela. Como eu estava falando ali, não era livre, ele escolhia se ele queria fazer ou não, e é interessante porque aquilo é o conteúdo que ele está passando e que: “ ah escolho fazer”. Então. vou lá, faço e eu aprendo. Muitas vezes eu vou procurar na internet um negócio: “ ah, não entendi isso aqui, não aprendi, é um negócio muito diferente do que estava vendo em sala”. Eu achei muito interessante essa didática que eles tinham na faculdade e eu pensei: “ ah, os professores podiam aplicar isso dentro da sala talvez”, mas seria um esforço extra, claro, seria extra classe, pois não vai passar isso no meio da aula, seria um reforço a mais, mas seria muito interessante.

P- Algo a mais? (encerramento)

P- Então, a pedidos vamos (risos) repetir a última questão, se vocês pudessem dar sugestões, quais dariam para que o professor aprimorasse as atividades desenvolvidas?

Raquel dos Anjos – Eu acho, na minha humilde opinião, que deveria ter mais avaliação dentro de sala de aula para com os professores, porque muitas vezes avalia, a todo momento o aluno está sendo avaliado, mas em nenhum momento alguém da GERED ou alguém da direção da escola vem para sala de aula para ver o andamento da aula do professor. Em nenhum momento a gente vê diretor batendo na porta e entrando só para observar a aula do professor, e sem avisar porque, se avisasse seria muito fácil para, aquele dia determinado, o professor preparar uma aula show de bola e dizer que dá uma aula maravilhosa. Eu acho que precisa mais disso, avaliação para com o professor. A gente sabe que professor que acabou de ser efetivado fica em estágio probatório durante dois anos e ele tem que ser avaliado, tem que vim avaliar as aulas dele, mas a gente vê que isso não acontece. Não acontece nem com alguém da GERED vindo avaliar a direção da escola, os professores, e nem a direção da nossa escola para com os professores dentro da sala de aula. Eu acho que seria muito importante isso para o melhoramento de tudo. E para defesa do aluno também porque, muitas vezes, eles não percebem isso e o culpado sempre vai ser o aluno, acho que isso aí é importante.

Claudia Café – Talvez eles não procuram também ver a aula do professor e tal porque, como é que eles, e se for comprovado que o professor não traz uma aula, não dá uma aula assim para o aluno mesmo, o que eles vão poder fazer? Eles não vão poder fazer nada. Então, eu acho que tinha que ter uma pu, não só ir lá ver a aula, né, alguém da coordenação vim ver a aula, mas se for comprovado que está tendo é... o professor não está dando aula, tem que ter uma certa punição. Porque quando um médico faz lá uma coisa errada, o CRM dele é cassado, porque que o professor, professor também está atingindo a gente de uma forma, sentando todo dia na cadeira e não passando conhecimento para gente. Então ele está ganhando salário de graça, praticamente.

Árya Silva – Eu acho que também seria importante se tivesse uma representatividade dos alunos talvez, não no conselho de classe. Porque eles também falam da gente, mas talvez em outro momento para gente expor nossas opiniões para eles, porque muitas vezes elas só são atendidas ou elas são escutadas, não são passadas da mesma forma que deveriam. Às vezes, saem nomes e os professores escutam aquilo e depois ficando uma relação não muito boa entre o aluno e o professor, acho que é isso. (tempo)

P – Obrigada então (risos)

Raquel dos Anjos – Nosso conhecimento crítico, aqueles (?) são atendidos, eles não estão nem aí para gente assim. É fato que a gente tem um ensino diferenciado, mas na hora que a gente quer aplicar ou quer mostrar que a gente sabe ser crítico, eles não atendem ou eles não dão bola para isso.

P – Então, pensando nisso, como seria essa participação que a Luiza tinha reivindicado?

Árya Silva – É que a gente tem representante nas salas, seria interessante se, a gente tem, já faz a reunião nos finais de bimestre, só que isso deveria ocorrer mais vezes. Toda segunda feira à tarde tem uma reunião dos professores na nossa escola. Seria interessante se pelo menos os alunos das salas pudessem estar lá, porque, do mesmo jeito como eles podem acusar a gente de algo, alguém também tem que poder defender, porque que isso acontece, porque às vezes o professor tá acusando...

Raquel dos Anjos (ou Claudia Café) – É, é verdade.

Árya Silva – (inaudível) aluno de não sair bem na prova, da gente não estudar, mas ele não instiga, não instiga isso no aluno, não estimula ele a querer aprender porque

também não dá uma aula boa, então como é que ele pode querer algo do aluno se ele também faz o papel dele?

Claudia Café – Tem aluno que foge em certas aulas, daí vai procurar o motivo é porque justamente por causa da aula daquele professor, ou daquela oficina, porque que nem assim, a gente tem oficina de esporte aqui, muitas vezes o professor pega joga a bola no meio da quadra, pegam e se matam sabe, complicado também.

Raquel dos Anjos – E também, assim, agora que a gente já está acabando o ano, muita gente está fazendo pré-vestibular, está fazendo cursinho e acaba cansando. Tu vai se animar de vim para escola para ficar num lugar assim, que tu vai perder tempo, tu olha assim: “o que esse professor está fazendo aqui?” Se a gente vai reclamar que a oficina está ruim, tu acha que vai mudar a oficina alguma coisa? A gente é capaz de levar advertência ainda por estar fugindo da aula. Ninguém pára para olhar: “meu, é verdade, o que que a gente pode fazer para melhorar”...

Claudia Café – Se por no lugar...

Raquel dos Anjos - Eles condenam a gente por estar fugindo, mas ninguém pára pra observar que é uma perda de tempo, ainda mais agora para a gente que está em véspera de ENEM, de vestibular. Daí isso é complicado também, porque eles falam que a gente está fazendo a coisa errada, mas eles também não tentam fazer a coisa certa para ajudar a gente.

Claudia Café – Eu não acho perda de tempo se o professor ...

Raquel dos Anjos – É bom.

Claudia Café – Viesse e pô, ensinasse, tal: “ vamos (?) trabalho em equipe”, um negócio mais descontraído, mas bota a bola lá, alguns vão, ficam jogando um para o outro. Outro não sabe jogar, já fica mais excluído. Ou tem aquela panelinha, daí a pessoa já desanima e fica lá: “não quero participar disso, estou perdendo o meu tempo”. Aí que a pessoa acha que está perdendo tempo porque não tem essa motivação, então é meio que negligência do professor fazer isso.

P – Meninos? (risos)

Fim

Pesquisadora – A primeira questão é a seguinte: o que é um bom professor para vocês?

Alice– Eu acho que um bom professor é aquele que tem paciência, que explica várias vezes se for necessário e que tem paciência, por exemplo, tem gente, às vezes, na nossa sala, que pergunta alguma coisa e os coleguinhas ficam, meio que criticando ou rindo falando “nossa, você não entendeu” e daí o professor tem a capacidade de explicar, ignorar aquele aluninho que tá brincando e explicar com afinco mais a matéria para ele, especificamente.

Joaquim – Eu acho que um bom professor é o professor que consegue ensinar para todos os tipos de alunos, porque cada entende de uma forma diferente e se o professor tem a capacidade de conseguir passar o que ele tem que passar para todos esses tipos de aluno.

Guilherme Raphael – Eu acho que um bom professor é aquele que prepara a aula antes de vim dar, que domina o conteúdo, sabe explicá-lo bem e, antes de tudo, inova as suas aulas, vai inovando, (inaudível) para não fazer aquela mesmice de quando começou a carreira, indiferente do tempo, mas vai se inovando porque as coisas vão se inovando, também o conteúdo.

Sabrina – É, um professor bom para mim é aquele que, como o Guilherme Raphael falou, ele não fica na mesma coisa assim, ele prepara uma aula mais dinâmica e não fica só naquele negócio de prova, explicação e correção, ele faz trabalho, faz uma aula mais dinâmica assim, tem paciência como a Alice falou. Não é um professor que só quer passar os alunos de ano sem explicar, sem eles aprenderem, sabe.

Alice – Que faz o aluno entender, não fica só massacrando de conteúdo e, meio que ignora: “ai, tem dúvida?”, “ai, entendeu?”, “não!”. Daí só passa aquilo de volta, explica de novo, só que continua sendo a mesma coisa, não entendi de novo. Que tenha calma na explicação.

Roberto – É, eu concordo com o Guilherme Raphael que um bom professor tem que ter aulas bem dinâmicas para atrair a atenção do aluno, mas eu acho que como o nosso sistema ele é voltado para o vestibular, essas coisas, eu acho que a atenção do professor devia se voltar um pouco mais para isso. É chato a parte teórica e tudo, mas é ele tentar trazer esta parte teórica só que de um jeito dinâmico também e, sei lá, professor que seja focado e tenha paixão pelo que faz, que goste do que faz mesmo. Pois tem professor que... parece que está morrendo na frente da sala ali. Daí não é legal, não atrai. Daí ela se chateia e: “ah, que não sei o que, ninguém presta atenção na minha aula”, mas a gente não vê a paixão dela ali dando aula pra gente.

Guilherme Raphael– Roberto tocou num grande foco: amor pela educação. Igual um professor tem que ter e acho que está faltando muito hoje em dia. Então, faz faculdade de pedagogia, de alguma coisa porque são quatro anos, é rapidinho de se formar, passa num concurso, tem uma estabilidade, mas nunca teve uma paixão por educar. Nunca teve paixão pela escola e não tem pelos alunos e vem só por estabilidade, porque às vezes o marido é rico e pode ficar em casa (risos). Eu já tive professora assim. Ela vinha porque o marido era rico, então ela não queria ficar em casa sem fazer nada, passou num concurso, mas nunca gostou de dar aula, nunca gostou de uma sala de aula. E (inaudível) carreira (inaudível) muitos alunos saem defasados por isso.

P – Posso ir para a próxima?

Todos – Uhum.

P – Quais atividades são mais utilizadas pelos professores durante as aulas? O que é mais recorrente durante as aulas.

Zileide – Exercício e prova. E às vezes trabalho oral né, apresentação.

Roberto – É muito trabalho e é, de minha parte, os trabalhos deles são meio ruins porque, vamos supor, em Geografia ou História, a maioria dos trabalhos é só copiar da internet. E muitas vezes as pessoas que não fazem copiam das outras pessoas que copiaram da internet. E eu acho que isso não é um jeito legal de fazer um trabalho. Se for para fazer do tipo, faça prova mesmo, porque você vai estudar, vai ler da internet, mas aí você vai tentar lembrar e colocar na prova ali o que você lembra. Então, se o professor quer fazer um trabalho, que ele pense numa maneira super boa de trazer esse trabalho para turma e que ele tenha consciência que as outras, vai ter pessoas que só vão copiar da internet. Então, trabalho escrito é: “ah, escreva, faça um trabalho sobre a revolução de alguma coisa”. Ah, daí o aluno vai lá e copia. Não, não é um bom jeito de trazer uma atividade assim para sala de aula.

Joaquim – Eu acho que, não por culpa dos professores, mas que os trabalhos são muito...buscando apenas nota, nenhum conhecimento. Isso é muito ruim. Às vezes, mesmo as provas e os exercícios, a gente simplesmente está querendo ganhar nota e não tá fazendo para realmente aprender. E muitas das coisas que eu aprendi foram estudando porque eu gostaria de saber, do que precisava de nota mesmo.

Nestor– Eu acho que a questão de copiar da internet não seria culpa dos professores e sim, dos alunos. Eu acredito que os professores têm que ter a noção de que o aluno realmente vai copiar da internet, só que eu acho que o maior causador disso é realmente a consciência do aluno, porque ele não se preocupa em buscar aprender, ele só simplesmente faz pela nota, exatamente. Só que, eu acredito, que isso não envolva o quão habilidoso o professor é para desenvolver um trabalho, talvez falte sim um pouco de criatividade porque só simplesmente passar pesquisa sobre certa coisa, sobre um assunto muito vago. Mas eu acredito que não seja principalmente culpa dos professores e na nossa escola, eu posso confirmar que os professores variam bastante entre coisas que eles passam dentro das salas. Tem muita prova, tem muito trabalho. Trabalhos, na minha opinião, são inúteis na maior parte mas, ainda assim, volta tudo que eu falei antes, eu acredito que eles consigam englobar uma grande área de exercícios, explicações, teoricamente, praticamente, e num geral eu estou satisfeito com isso.

P – Mais alguém? Quais as atividades são mais utilizadas pelos professores durante as aulas? Mais alguém quer falar?

Luma– Eu só queria falar, nada a ver com disso (inaudível) Como vocês estavam falando da nota, eu acho que esse negócio de só buscar a nota é porque é uma coisa que o sistema exige de tu, tu é obrigada a coisar e as pessoas não estão nem aí. Por exemplo, eu passei em algumas matérias, então eu já alcancei aquilo, não tenho mais um objetivo de vir para a escola para aprender, porque eu já alcancei a nota. Eu acho que é uma coisa que o sistema exige. Não tem muito sentido.

Guilherme Raphael – E falando de nota, têm professores que passam trabalho muitas vezes para focar na nota, principalmente, no final do ano para passar uma cambada de aluno, para não precisar fazer recuperação. Está aí o ponto: o sistema de nota é falho, porque tu não pode comparar um aluno que é bom numa matéria com o outro lá que tem dificuldade. Ah, porque nem todo mundo tem autonomia, acho que é essa palavra, em todas as coisas. Teria que ser uma maneira de avaliação diferente. Ainda mais de zero a dez. Não tem como comparar um aluno assim. Às vezes a sua criatividade, o professor não entende. Cada cabeça é diferente, cada ser é diferente para dar um número somente.

Nestor – Daí eu acho que esse assunto que vocês estão falando não entra muito aqui porque discutir sobre o sistema é complicado. Mudar uma coisa que deu certo

por tanto tempo e só agora todo mundo está abrindo os olhos para poder reformar isso, mas mesmo assim isso é uma coisa que requer tempo e muita dedicação, de muita gente. Não é tão simples assim, porque está certo que a nossa vida escolar se baseia em nota, tudo bem, mas nada impede a gente de buscar o conhecimento e buscar aprender, independente do que eles mandam a gente fazer pela escola.

Guilherme Raphael – Então, eu acho que nunca deu certo esse sistema, em primeiro lugar. E, realmente, o aluno tem que buscar, ele tem que buscar a mais, mas com esse buscar a mais, muitas vezes ele se barra. Muitas vezes eu vou buscar as coisas fora da escola para trazer, mas o professor em sala de aula não aceita. Porque não está no parâmetro, não está no conteúdo que ele pode abordar. Aí cai toda a autonomia que o aluno queria buscar para ele ter seu próprio conhecimento, é barrado nisso. “Ah, porque isso não vai dar uma nota construtiva”. Dane-se a nota, importante é o conhecimento.

Voz masculina – Nossa.

Zileide – Esse ponto que tu falou que o sistema deu certo por tanto tempo, mas na verdade não deu certo porque eu estava conversando com a minha mãe, estes dias, e ela falou que ela não lembra de nada do que ela aprendeu. Ela só decorava, fazia prova, tirava nota, passava de ano, só que ela não lembra de mais nada do que ela aprendeu, entendeu?

Roberto – Roberto

Zileide - As pessoas hoje em dia estão mais críticas, eu acho, por isso que o pessoal agora está abrindo os olhos, só que sempre foi falho esse sistema.

Nestor – Não que seja falho, se o sistema fosse falho a gente não teria nenhum profissional na área. Você concorda? (risos)

Roberto – Eu acho que, talvez, a culpa seja da sua mãe por ficar só decorando as coisas, porque, vamos supor, eu não decoro as coisas. Eu tento entender elas, ler elas e entender e quando a gente vai apresentar algum trabalho, eu tento falar, eu tento passar para a sala o que eu entendi. Muitas vezes acaba dando certo. Talvez não é culpa do sistema, talvez seja um método do aluno que seja falho, que na hora vai funcionar, só que lá para frente não vai dar certo. Então, essa coisa de falar do sistema de decorar eu não concordo porque eu acho que a parte de decorar, o sistema não fala “você tem decorar para passar”, o aluno que faz isso, porque você pode muito bem ler, tentar entender, tentar absorver qualquer coisa dali e tirar alguma coisa para prova, exercício, essas coisas assim.

Luma – Só que para as provas a gente é obrigado a decorar. Tem coisas que é gente não é boa, biologia, digamos. É uma coisa que a gente tem que decorar. Agora a matemática eu entendo, então eu sou boa, mas já para biologia eu tenho que decorar. Geografia, se tem uma prova, a gente é obrigada a decorar porque não é bom naquilo. Se tu só estudar o que tu entende, tu vai tirar uma nota baixa, entendeu? E com isso tu não vai passar de ano. Daí tu ... (risos)

Nestor – Daí entra uma questão do sistema de novo, porque se a gente for generalizar e colocar o sistema da escola, vai ser o sistema que a gente vai usar para vida toda porque é um sistema de recompensa: a gente faz uma coisa para receber outra em troca. A gente estuda, decora para receber uma nota. Lá fora a gente trabalha para receber dinheiro e isso é o que segue na nossa vida toda, sistema de recompensa. E não é falho porque se fosse falho o mundo não giraria em torno disso.

Guilherme Raphael – Voltando ao que o Nestor falou, na fala anterior ainda, quando ele falou que (inaudível). Quando a menina, a Zileide falou da mãe dela, o sistema antigamente não é que era falho, só perceber pelo fato de ninguém querer fazer uma

faculdade. Era raro a pessoa que se dedicava e fazia uma faculdade. O pessoal fazia um curso técnico e ia direto para o mercado de trabalho. Agora não, o mundo pede mais. E quando esse mundo pede mais que a gente percebe assim “a gente tem que fazer o vestibular”, o que a gente aprendeu lá no início do ginásio a gente não lembra. Antigamente não precisava aprender: “ah, tu aprendeu, passou, terminou o terceiro ano, vai trabalhar no chão de fábrica, tudo bem”. Principalmente em Joinville que é cidade industrial. Ninguém pensava em ser um professor ou um médico, alguma coisa. Agora o pessoal não, o pessoal quer o quê? Quer um trabalho bom, quer ser engenheiro, alguma coisa, aí sim vai precisar de tudo aquilo que aprendeu no começo, não vai ter a base porque a base nunca foi boa.

P – Posso ir para a próxima?

Nestor – Pode

P – A três: para vocês, quais as práticas, quais as atividades utilizadas pelos professores que facilitam a sua aprendizagem?

Zileide – Apresentação de trabalho oral, porque, como todo mundo se conhece na sala, a gente ouve o que a pessoa fala e, por exemplo, na apresentação do Roberto e dos meninos, eles explicam bem, eles não ficam lendo, só lendo e explicam de uma forma que a gente consegue entender e às vezes eles trazem vídeo ou, sei lá, fotos do assunto, o que faz a gente entender mais ainda, entendeu.

Nicole – Para mim é quando eles pedem para fazer resumo, é a maneira que eu mais consigo aprender, porque tipo, para fazer um resumo tu precisa ler o que está escrito, para poder resumir. Se eu tiver que apresentar um trabalho, eu não vou conseguir, às vezes eu não consigo decorar o que está ali no trabalho, eu não vou conseguir entender o que está ali no trabalho, por isso que as pessoas acabam lendo, porque elas não entendem. E para mim não adianta de nada apresentar um trabalho igual recentemente teve um trabalho que a gente apresentou e eu não consegui entender o conteúdo do que eu tinha que apresentar, então eu tive que ler para poder apresentar, porque se não, não ia ter como falar. Se ela tivesse pedido um resumo, talvez eu teria, absorvido mais conteúdo do que só na apresentação.

Guilherme Raphael – Eu aprendo mais pelo menos com a explicação dos professores. Um professor que vai explicar o conteúdo, ele domina e explica bem, é bem melhor do que copiando os textos. Eu tive isso no curso de Geografia, outra professora que eu tive explicava muito bem. Todo o conteúdo que ela passou, nos últimos anos, eu lembro da explicação dela. O mesmo texto, ela explicava muito bem. Mesma coisa Matemática. Eu aprendo muitas vezes só com a explicação da professora, não preciso copiar o exemplo. Vendo uma boa explicação consigo absorver melhor do que copiando só, trabalho, falando.

Nestor – Essa também é a minha forma de aprender, com alguém explicando. Para mim, de uma forma bem didática, parece criança aprendendo, mas essa é a minha forma de aprender, a forma com que eu me dou melhor.

Joaquim – Para agregar uma coisa que eu falei na primeira pergunta: que cada um tem um método diferente de aprender e aqui foi provado, porque aqui cada um aprende de uma maneira diferente.

Luma – Eu acho que a forma mais fácil de eu aprender é com exercícios mesmo, quando o professor de matemática passa exercício ou de biologia. Eu acho que muitas pessoas não fazem em casa, mas essa é a forma que eu mais aprendo.

P – Mais alguma prática? Que facilita a aprendizagem de vocês? (tempo) Posso ir para a próxima? Seus professores dão abertura para que vocês opinem sobre as atividades, as práticas que desenvolvem nas aulas? Se eles não perguntam para vocês, vocês costumam se manifestar?

Roberto – Tem um caso muito famoso aqui, que é do professor de Física e, assim, ele é um professor muito legal. Eu sinto que ele sabe tudo o que ele estudou mas, o problema é que ele não sabe lecionar. Ele se perde muito na aula. Ele, vamos supor, vai falar de fissão nuclear, por exemplo. Aí ele começa com fissão nuclear, aí sei lá, uma mosca desvia a atenção dele e ele começa a falar de outra coisa assim, sobre a história de alguma coisa, piada, e aí ele retoma o assunto, aí ele pára no mesmo lugar, aí ele continua falando outra coisa. Alguns professores já tentaram falar com ele, só que ele não muda, não sei, ele...

Nicole – Já que ele falou do professor né, uma vez eu questionei ele na aula: que o ENEM, os vestibulares, por exemplo, eu não vou fazer, não estou tão preocupada. Mas se eu fosse fazer um ENEM, um vestibular, eu estaria bem preocupada porque tipo, o método que ele passa não é tipo de contas, por exemplo. Eu pelo menos, eu nunca aprendi uma conta na aula dele sabe, na aula de Física. Então, eu fui questionar isso para ele e ele fingiu que não escutou. E não só ele, outros professores também. Se a gente questiona alguma coisa, pergunta se não tem como fazer diferente, acabam não dando atenção, fingem que não é com eles, ou acabam batendo de frente por não aceitar ouvir a opinião dos alunos.

Alice – Eu entendi a pergunta de uma outra maneira, se os professores aceitam as nossas opiniões, “ah, nesse bimestre a gente pode fazer só prova ou só trabalho”. Ou, por exemplo, o professor de física dá em aula de atividades que a gente tem que explicar as experiências que ele fez. Então, isso foi o que ele perguntou para nós: “seria bom?”, “beleza, é bom.” E daí ele não dá mais prova. Aí é um jeito melhor da gente entender o que ele está mostrando, mas o jeito dele ensinar, como o Roberto falou, é meio falho. Ele perde bastante a linha de raciocínio e confundi a gente. A gente não entende, ele estava explicando um negócio daí a gente perde até a vontade... o que tu estava entendendo e, demora né. Então eu entendi assim a pergunta né, relacionada ao como o professor faz para ti entender.

P – Isso, se eles dão abertura para que vocês opinem sobre as atividades, as práticas em sala de aula.

Zileide – Depende do professor. Tem uma certa professora de Geografia que no início do ano era professora substituta e bem dinâmica, bem legal assim as aulas dela. Ela fazia aula em círculo, eram vários tipos de avaliação. Aí depois chegou a professora antiga, que tinha feito uma cirurgia, e ela começou a passar só texto, ditar e resumo. E aí a gente meio que reclamou com ela assim e ela não... não que ela não aceitou, mas ela falou “ah, é assim que eu faço a minha vida toda e vou continuar fazendo assim.” É a mesma coisa.

Alice – Por ela mal vinha para as aulas...

Luma – Ela só passava slide e não explicava o conteúdo e daí depois a gente foi dar opinião e ela não aceitou.

Zileide - E a professora de Português também, ela chega na sala, ela senta, fala para gente fazer coisa do livro e daí se a gente vai perguntar se tem outro método, alguma coisa, um trabalho mais legal, ela “não, eu faço assim a trinta anos, porque eu dava aula numa escola que foi a primeira lá na avaliação de educação e foi a melhor nota, ficou em primeiro lugar e é assim que eu faço.” Porque ela quer que a gente passe, eu entendo, porque ela quer que a gente passe no ENEM só que daí a gente não tem aula legal assim, aula dinâmica.

Guilherme Raphael – Então, ali perguntaram se o professor deixa a gente opinar, tanto na forma de atividade como a Alice falou, é bem complicado, mas também sobre nosso parecer sobre o conteúdo a ser tratado. Por exemplo, a nossa de Filosofia, neste ano, ela fez umas tarefas de discussão, mas tem professor assim

que traz alguma coisa, comenta alguma coisa que acontece assim nos dias atuais, mas quando a gente vai rebater, dar a nossa opinião, ele já corta e impõe novamente a dele sobre nós. A gente não pode se expressar, às vezes, não concordando com o que a pessoa diz. E se a gente vai reclamar é porque a gente não é um bom aluno, porque a gente tá revoltado, não sei o que lá, um monte de coisa. Só que é o nosso jeito de pensar.

Nestor – Pela experiência que eu tenho em sala de aula, eu nunca fui rebaixado de acordo com o meu pensamento. Os professores sempre aceitaram e discutiam, dependendo do momento, sobre a opinião que a gente estava decorrendo no local, mas eu nunca, nunca sofri com isso, pelo menos.

Alice – A questão que o Tiago falou de rebaixar não é questão do tipo ela falar que isso tudo está errado, mas é de dizer que tu não tem conhecimento suficiente para debater com ela. Ela é a professora, ela tem o conhecimento, ela sabe mais que a gente que está aprendendo com ela.

Nicole – Este ano aconteceu comigo: a professora passou um trabalho e falou “ah, você tem que fazer o texto desse jeito.” Não lembro qual era o tema que a gente tinha que fazer. E eu fiz o texto de uma maneira, fui lá, mostrei para ela e ela falou “não, o que você escreveu não condiz com o que eu quero.” Só que eu dei a minha opinião, não dei o que ela queria ouvir, eu falei o que era a minha opinião e ela disse para mim que estava errado e eu tive que fazer de novo porque não dizia o que ela queria ouvir, entendeu? Então, isso para mim é algo que tipo, o professor não está aceitando a opinião que eu estou dando.

Alice – Até teve um caso que o Guilherme Raphael fez um trabalho do jeito que a professora queria. Ela ficou opinando no trabalho dele, ele fez tudo que ela queria e quando ela deu a nota, ela deu uma nota razoável, sete só para dizer que não era uma nota abaixo de sete. Só para dizer “ah beleza, ele fez.”

Roberto - Essa coisa de abrir para discussão sobre o lecionamento das aulas, depende muito da matéria. Por exemplo filosofia e sociologia são, vamos dizer, aulas muito maleáveis, você pode fazer vários tipos de coisas e você consegue aprender. Mas Matemática não vai é... é conta atrás de conta, não tem como você fazer de outro modo. Então, só para dizer isso. Sobre as professoras de Geografia, eu não sei se é por causa do tempo, mas quando a professora, a mais nova no começo do ano, é...

Voz masculina – Não pode falar o nome (risos)

Roberto – Eu não lembro de nada que ela ensinou. De nada, de nada. E com essa professora Maria Elisa, apesar de ela ser meio... droga (risos). Apesar dela ser meio rude (risos), eu consegui entender tudo o que ela tá explicando. Nesse trabalho que a gente fez de fazer perguntas junto dos outros, eu consegui, eu captei (risos), eu entendi tudo. Então é isso, depende muito de cada aluno.

Alice – Voltando nas primeiras perguntas, depende do aluno, de como ele entende. A professora, essa atual, ela passa de um jeito meio maçante, na minha opinião. A outra era de dialogar mais, colocava as ideias dela em prática e perguntava para a gente o que a gente achava sobre aquilo e assim, para as pessoas que se distraem muito fácil, quando é para o professor interagir com a gente, faz a gente se questionar, a gente aprende mais. Agora se a pessoa tem uma visão reta assim do negócio, “ah, eu estou lendo aqui, que eu vou entender, não preciso”, é autônoma, ela não vai aprender com o professor querendo pressionar ela para continuar a pensar naquilo que ela estava falando. Depende do jeito mesmo. É de pessoa pra pessoa.

Guilherme Raphael – Têm muitos professores que eles, digamos, dão abertura para gente falar, mas no fundo não dão porque eles querem ouvir a gente falar o que eles querem ouvir. Não querem ouvir o que a gente pensa, eles querem ouvir do jeito deles, eles querem ouvir “ah escreva, opine sobre isso.” Aí vai lá a sua opinião está errada porque você não opinou do jeito que ele gosta e sim do seu jeito.

Alice – Isso que era uma opinião, ela não podia nem questionar a opinião. É a minha opinião, opinião não tem certo ou errado. Então, é meio frustrante, tu fala uma coisa, tu quer se expressar e o professor vai lá e coloca um caminhão de areia em cima de você. Aí fica chato, tu não quer nem mais prestar atenção na aula porque aquilo fica “nossa, porque que eu vou interagir se eu vou ser questionado desse jeito.”

Roberto – Quando? Eu não consigo lembrar de nada ... de que aconteceu isso.

Voz masculina – inaudível

Roberto - É sério, eu não estou lembrando.

Alice – É porque quando não é com você, você não presta atenção. A professora estava explicando lá, vocês estavam conversando lá do outro lado, fazendo piadinha, enquanto os outros estavam perguntando e a professora meio que ignora porque ela quer apresentar para todo mundo, falar, sendo que ela vai ter que ficar chamando a atenção de todo mundo.

Roberto – Mas, em qual matéria?

Nicole – É, teve um trabalho de Português, aquele que ela pediu para gente fazer um texto e um desenho, não lembro qual era o tema.

Guilherme Raphael – Nossa!

Nicole - E eu fiz... não lembro, era sobre o trânsito, né?

Zileide – Não, era sobre a paz.

Nicole – Sobre a paz, o que é a paz para você. Eu fui lá e dei minha opinião do que é paz, aí mostrei pra ela, ela leu e “Tá, isso aqui não é paz, está errado falar isso.” Daí eu fiquei... mas era para eu falar o que era paz para mim, entendeu?

Roberto – Que estranho, porque nesse trabalho eu fiz uma estátua da liberdade cheia de arma e tudo e ela entendeu o meu contexto. Eu falei sobre algo bem controverso e no começo ela tinha falado que não ia gostar disso, mas eu acabei escrevendo aquilo e quando eu entreguei para ela, ela entendeu e deu uma nota boa.

Nestor – Acho que a gente tá tendo aula com professores diferentes então, porque eu nunca passei por isso em três anos. Nunca aconteceu de um professor menosprezar minha opinião, para falar que estava errado e falar que ele está certo, isso nunca aconteceu comigo.

Roberto – Não é menosprezar, cara ...

Nestor – Cara, é totalmente menosprezar...

Roberto – Eles não estão falando que é menosprezar, eles estão falando que só não levam em consideração a opinião deles. (Burburinho)

Zileide – Tu?

Nestor – É o que eu estou falando, comigo nunca aconteceu. (alterando a voz)

Zileide – Tu dá a sua opinião, só que a tua opinião é meio genérica assim, é o que os professores... não estou dizendo que tu...

Nestor – Pode ser que eu faça o que eles querem.

Zileide – Não estou dizendo que tu fala o que eles querem, mas a tua opinião é, na maioria das vezes, é a mesma dos professores, é por isso que eles nunca fizeram isso com você.

Alice – Tu é um aluno, meio correto, é o ideal de aluno que o professor quer ter “nossa, aquele anjinho, meu deus, ele é dez, ele é maravilhoso, me puxa o saco bacana.”

Guilherme Raphael – E outra assim, às vezes os professores não vão querer nem discutir. Você fala assim: “o Nestor sempre está certo”. Quantas vezes você falou isso, porque o professor vai querer perder, vai querer discutir? Então, se ele sabe que você vai dizer “o Nicholas sempre está certo”, isso mesmo, quantas vezes diz isso para a opinião dos outros, então o professor diz assim “a opinião dele tá formada, não vou querer nem interferir, nem discutir.” Você já falou várias vezes, em várias aulas, então...

Nestor – Você está comentando uma piada ou está falando para valer?

Guilherme Raphael – Eu estou falando sério.

Nestor – Porque quando isso acontece é porque está correndo piada na frente.

Guilherme Raphael – Tá...

Nestor - Nunca aconteceu numa forma séria.

Alice – Geralmente...

Nestor - Nunca aconteceu numa forma séria.

Alice - Tu fica bravo ainda quando o professor te questiona, tu fica putão e fica bravo na tua carteira...(risos)

Nestor - Não.

Alice – Tipo... (risos)

Nestor – Não.

Alice - Claro que sim...

P – Podemos ir para a última questão?

Roberto – Eu já conheço o Nestor a mais tempo e ele sempre foi assim, quando tem uma brincadeira ele faz esse personagem assim e... (risos)

Nestor – Pois é, eu não fico bravo.

Guilherme Raphael – Sim, mas às vezes é uma brincadeira sim (risos), às vezes a brincadeira se torna realidade (inaudível). Às vezes o professor não sabe reconhecer, por exemplo, tem professor que tem uma aula por semana, duas, não está vinte e cinco aulas com a gente (inaudível). Aí ele fala, igual Filosofia duas aulas, Sociologia uma (inaudível), “o Nicholas sempre está certo”. Então na cabeça dela é um aluno que é difícil de...

Nestor – Quando acontece...

Guilherme Raphael – Conversar.

Nestor – Um assunto e eu dou uma opinião extremamente absurda e o professor faz esse comentário de que eu sempre estou certo, aí eu falo “ah, isso é verdade, eu sempre estou certo”. E isso é brincadeira, eu não sei se vocês percebem, mas é uma brincadeira.

Burburinho

Nicole – Eu acho isso depende de aluno para aluno Nestor porque, por exemplo, quando eu, toda vez que a professora fala ... uma vez ela perguntou na sala “ah, quem vai fazer vestibular, quem vai fazer ENEM” e eu falei que não. A partir do momento que eu falei que não e ela quis contestar, que a minha vida ia ser horrível por eu não fazer um vestibular e um ENEM. Ela falou assim “ah que para você ter um futuro você precisa estudar, você precisa fazer faculdade e eu fui lá e contestei ela. A partir desse momento, ela passou a não gostar de mim. No segundo bimestre, eu fiz todos os trabalhos, só que eu faltei no dia que a professora substituta deu nota. Ela me deu quatro, porque ela disse que eu não tinha feito atividade nenhuma na aula dela e eu tinha feito todas as atividades. Então, o que tu fala, às vezes ela

não vai contestar porque tu é um aluno que tu (inaudível) gosta. Agora, todo trabalho que eu faço, meu último texto, minha mãe que é professor leu o meu texto e disse que eu não tinha nenhum erro e no final a professora colocou uma observação dizendo que o meu texto não parecia uma produção textual, dizendo que parecia só uma introdução.

Nestor – Concordo que pode ser um caso pessoal.

Joaquim – Eu estou achando isso bem estranho, porque teve um trabalho que eu desenhei uma bomba (risos) nuclear escrito: faça amor, não faça guerra. Um trabalho todo maluco e a professora entendeu a minha opinião e eu tirei nota alta.

Nicole – Por isso que eu estou dizendo que é algo pessoal que ela tem com os alunos, entendeu? Igual o Guilherme, às vezes ele responde uma pergunta que ela fez e ela fala “não Guilherme, está errado”. Só que um professor... eu já escutei umas três vezes ela falando isso, só que um professor tem que ter a consciência que nem todos os alunos vão acertar as respostas. Ela tem que ter maturidade para dizer “ah, não Guilherme, a resposta não está certa, pode ser que seja dessa outra forma”. Contigo, ela nunca te tratou dessa maneira, mas com outros alunos ela trata.

Guilherme Raphael – Também assim, o grupo de vocês sempre foi, querendo ou não, os queridinhos dos professores, sempre sentaram perto dos professores, tudo bem. Eles sentem assim um prestígio, um carinho maior por vocês e nunca confrontaram. Agora, tanto nós três que sentamos lá no fundo ou outros alunos que não são deste grupo, do outro lado da sala que não sentam no fundo, é o que acontece, por exemplo, pegam no pé do não sei o que, pegam no nosso pé. Muitas vezes não percebem porque não é com vocês, não marca, realmente quando não é comigo não marca, não me grava assim. Quando é contigo tu percebe.

Roberto – Nesse caso (inaudível) você está segregando? Eu não concordo porque quando eu sento na frente, eu sento, na maioria das vezes. Antes do ensino médio eu sentava atrás e eu sento na frente agora, no primeiro ano também não sentava na frente, só no segundo e terceiro ano. Eu sento agora porque eu gosto de conversar com o professor, eu gosto de entender o lado dele, não só o meu lado, porque sempre existe as duas versões da história. Então, entender um pouco o professor, que ele também é um ser humano, sacas?

Nestor – Eu acho que esse prestígio é mais uma coisa que a gente mereceu e construiu do que simplesmente um carinho à toa que eles têm pela gente.

Roberto – Não é alguma coisa que a gente construiu, mas sei lá cara, a gente presta atenção na aula, busca, você também presta atenção na aula, eu entendo, mas você senta lá atrás, você usa óculos devia sentar lá na frente, não sei porque você senta atrás também. Você também é um bom aluno mas enfim, você começou a segregar, eu vou segregar também, está sentado lá atrás porquê?

Guilherme Raphael – Eu sento lá atrás porque eu me sinto melhor lá atrás, porque...

Nestor – Então começa a se acostumar com o tratamento que você recebe, essa é a questão.

Guilherme Raphael – Mas...

Nestor - Você tem escolhas na sua vida, você tem que saber lidar com as consequências, é basicamente é isso.

Roberto – Então cara, se você senta lá porque você gosta. A gente, eu sento na frente porque eu gosto, cara.

Guilherme Raphael – Eu não estou falando do lugar, estou falando que o grupo que está mais perto do professor interage mais ...

Voz masculina interrompendo

Guilherme Raphael – Calma, interage mais com ele, isso que eu estou falando, porque está mais na frente, interage mais com ele, aí ele apoia mais, entendeu?

Voz feminina interrompendo

Guilherme Raphael – Não estou falando porque (inaudível), porque interage mais com ele, ele dá mais apoio à opinião de vocês e quem não interage tanto com ele, quem não fala tanto com ele, aquele aluno ele rejeita, aquele aluno que não fala tanto com ele, que não procura tanto assim, entendeu a opinião dele também...

Alice – Começa a ser pessoal, professor tem uma relação com as pessoas que estão lá na frente porque estão o tempo todo conversando, aí quando as pessoas que estão lá atrás querem dar opinião, eles ficam meio tipo, “ah, beleza, legal” e ignora, porque não tem uma relação. Todo dia vocês conversam com o professor de Matemática, todo dia vocês conversam com o professor de Biologia. Já a gente não, a gente não tem essa relação mais verbal assim, a gente está prestando atenção na matéria, mas quando a gente vai se pronunciar, a gente é meio que ignorado, porque a gente não tem essa relação. Então, acho que começa a ser meio pessoal, o professor cria um carinho e quando tem carinho tem uma relação diferente sim. Eu acho que é isso, pode passar para próxima pergunta.

Zileide – Voltando ao início, à pergunta de verdade, depende o professor assim, tem professor que é muito bom, a professora de Filosofia, nas provas dela tem aquela é... questão que é opinativa?

Voz feminina – É

Zileide – E ela nunca dá errado, ela nunca contesta, ela fala “tá, essa aqui é a sua opinião, então eu respeito”, como tem esses professores que ignoram, ela é uma professora muito boa que respeita e sabe que cada um tem a sua opinião.

P – Pessoal, eu...

Voz masculina comentando baixo, inaudível.

P – A última questão, então. Se vocês pudessem dar sugestões, quais dariam para que o professor aprimorasse as atividades desenvolvidas em sala?

Alice – 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 tu 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. Só tinha professores em particular que faziam porque era o jeito deles, que eles gostavam, mas não porque eles tornavam a aula daquele jeito, era mais um jeito que o professor gostava de conversar com os alunos.

Zileide – 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 tem 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.

Alice – Bom, a Física aqui acho que a gente não pode falar muito porque é meio que irrelevante o que a gente aprendeu esse ano. Eu, particularmente, não entendi nada. Se eu for chegar na prova do ENEM lá e vai ter uma conta de Física, vou perguntar se eu posso escrever uma piada (risos).

Voz masculina – Eu também.

Alice – Porque não tem condições mesmo, Física é... não tem Física.

Roberto – Concordo com todo mundo aqui, só que tem que ter (risos), tem que ter o limite, por exemplo, Geografia é humanas, só que Geografia tem algo correto, tem dados, essas coisas assim. Eu não sei o que a gente poderia discutir, eu não estou lembrando de nenhum assunto assim. Filosofia e Sociologia até que a gente debate bastante, só que é bem curtinho, cinco, dez minutos. Física, eu não sei o que pensar de Física (risos). Português, como no primeiro ano eu gostei muito do...

Voz masculina interrompendo baixo

Roberto – Não pode falar o nome! 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.

Nicole – Eu acho que todos os métodos são válidos para uma aula. Por exemplo, o Pacheco aprende quando o professor é direto, vai lá e explica. Já a Alice é quando tem um diálogo com o professor. Eu acho que as atividades que eles poderiam aplicar seria algo que fosse meio termo. A professora passa o conteúdo, como falaram da professora de Geografia, porque que gostava da outra professora, porque ela chegava, conversava com os alunos, perguntava da semana, perguntava como que tu estava, mas ia lá, em certo momento, passava o conteúdo que tinha que ser passado. Passava no quadro, explicava e os alunos copiavam. Agora, um professor que chega e só passa o conteúdo, para alguns aquilo acaba não... Então eu acho todo professor tem que passar uma atividade que seja meio termo, como a professora de Matemática. Eu sempre tive muita dificuldade de aprender Matemática, só que ela chega na sala, conversa e passa o conteúdo. É uma coisa que, não é tão só conta, só conta, algo que ela... de boa com todo mundo.

P – Mais sugestões?

Guilherme Raphael – Sim, sugestões, teria uma lista infinita para falar, mas qual é o problema também: o aprendizado do aluno. Às vezes, sugestões não faltam para uma aula dinâmica, mas como foi falado, às vezes uma aula dinâmica faz a pessoa aprender? Uma aula tão regradinha não vai ajudar outro a 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.

Alice – Até teve uma história de Inglês, eu acho, que eu fiquei quatro anos aprendendo o verbo to be (risos). Sabe o que é quatro anos aprender o negócio e não entender o negócio? É complicado.

Guilherme Raphael – Justamente.

Alice - Os professores têm que ter umas ideias boas porque a gente vai sair meio prejudicado. Até a professora de Matemática estava comentando que tem aluno de terceiro ano que não consegue aprender o assunto do terceiro ano porque na base, lá na terceira série, não entendeu. E foi empurrado com a barriga, passa, passa ele. Aí teve até a mudança de ano, de série para ano, daí ficaram essas lacunas de aprendizado e a gente vai sair meio defasado com isso.

P – Mais alguma sugestão de aprimoramento das atividades?

Nestor – Eu acho que isso entra mais pela criatividade do professor. Talvez ele possa sim recolher informações e gostos de alunos dentro de sala, mas isso cairia em questão da primeira pergunta, se eu não me engano, que é o que é um bom professor para você, que seria no caso esse tipo de professor que seria um bom professor para mim, um professor que tem criatividade, que leva em consideração sim o que um aluno acha necessário para uma aula. Só que mesmo assim ele não se prende a uma parte de alunos, ele consegue fazer uma aula boa o suficiente para fazer todo mundo aprender e para fazer todo mundo gostar da aula e não ficar entediado, de uma forma muito ampla que vai fazer todos os alunos aprenderem de fato e gostarem realmente daquilo, não só aprender por aprender.

Alice – Eu também acho que quem faz faculdade para ser professor teria que até amplificar um pouquinho mais o conhecimento. Eu tive uma professora de Geografia que tinha feito psicologia também e conseguia entender o aluno, saber onde ele tinha dificuldade. Ela falava que dava aula à noite, tinha gente que ia drogado para escola e ela tinha que conversar com esses alunos e entender porque eles estavam fazendo aquilo e porque que eles iam para escola daquele jeito. Então, não adianta o professor também querer mudar, por exemplo, o professor de Física, ele quer dar uma aula legal, só que ele não tem um manejo legal, ele não consegue expressar o jeito que ele quer ser divertido, ele quer...

Nicole – Quer ser tão legal que esquece o foco.

Alice - É, ele quer ser tão legal que ele acaba perdendo o foco. Então, professor tem que ver bem o que 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.

Nicole – Eu vejo, por exemplo, a minha mãe. Ela é professora dos pequenos, só que ela sempre fala que tem alguns alunos... enquanto alguns, metade da turma já aprendeu no meio do ano, a outra metade não sabe ler e a outra, tem nem noção do que são as letras. E ela tem que usar métodos diferentes com cada, não que “ah, tem que dar atenção especial pra cada aluno”. E ela passa a semana inteira com eles, só com aqueles alunos. Os nossos professores não. Então, eu acho que eles têm como administrar isso, que tipo de atividade eles têm que passar para que todos possam aprender. Eu tenho uma dificuldade em Matemática, eu tenho discalculia. Se eu trago um laudo para a escola de que eu tenho esse problema, o professor tem que atender as minhas necessidades. E ano passado eu cheguei numa escola, levei esse laudo para professora e ela disse “ah, eu não posso fazer nada para te ajudar, eu não posso te tratar de uma maneira diferente dos outros”. Então, eu fui prejudicada o ano inteiro, porque eu queria prestar vestibular, queria aprender o conteúdo. Eu fui prejudicada o ano inteiro por uma professora que não soube lidar com o meu problema. Nesta escola claro que seria diferente pela professora que a gente tem, mas muitos professores não têm a noção de que cada aluno aprende da sua maneira ou tem as suas dificuldades, então eles têm que aplicar as atividades conforme cada aluno tem necessidade.

Alice – Tem professor que acha que o aluno é meio robô. A professora de inglês acha que todo mundo tem base, que sabe o que está escrito na frase, só que meu, por exemplo, inglês para mim é o básico, do básico, do básico e olhe lá. E ela quer que a gente... é meio obrigado a gente saber e na prova assim, “beleza, eu quero dicionário e aí professora?”. “Não, você tem que saber porque você estava estudando”. Eu estudei, beleza, eu sei o que eu tenho que fazer. O que que está escrito? Como eu vou fazer uma prova se eu não sei o negócio?!

Guilherme Raphael – E você (inaudível) os alunos da mãe dela, porque ela procura atender cada necessidade. E hoje muitas vezes pelo professor ter 48 minutos, aqui é 45, é 48 né? Tantas turmas lá, ele se esquece disso. Muitas vezes de olhar para um aluno em especial. Inverta só, são quinze salas, são quinze alunos, muitas vezes cada sala tem um ou dois alunos com uma certa dificuldade. “Ah, é só preparar para dois alunos”, só que não são só dois alunos, se são dois em quinze, são trinta alunos com dificuldade. Serão quinze alunos, serão trinta alunos defasados. E se cada, se olhar só assim, por esses pequenos alunos que fazem diferença, seria melhor a educação.

Joaquim – Vai ter mais pergunta?

P – Não.

Joaquim – Eu queria falar uma coisa, mas está fora da pergunta?

P – Mas pode falar.

Joaquim – É que, com tudo que eu ouvi aqui, o que eu penso é que todo sistema, toda escola é voltada para o futuro do aluno. E acho que muitas vezes falta interesse dos alunos mesmo, porque como ela falou ela não entende Inglês, mas eu desde criança tive interesse em aprender, não que você... mas eu tive interesse e fui lá e aprendi e acho que muitas vezes falta o... a Sabrina disse que a mãe dela não lembra de nada do que aprendeu, a minha mãe lembra de muita coisa. Então, acho que falta mesmo interesse do aluno em querer aprender e acho que a culpa não é nossa, é uma coisa que vem vindo de muito tempo e que, infelizmente, agora está na gente.

Nicole – Eu acho que isso é um pouco de questão de possibilidade, às vezes... não é possibilidade, é...

Voz masculina - Oportunidade.

Nicole – É, de oportunidade. Por exemplo, eu tive a oportunidade de, quando era mais nova, de fazer um curso de inglês e é por isso que eu entendo do inglês porque se eu não tive feito aquele curso, com que eu aprendi na escola, tanto na particular, eu não saberia nada. Agora por exemplo, a Alice pode não ter tido a mesma oportunidade que eu tive de fazer um curso de inglês, então para ela é muito mais difícil do que para mim. Aí por exemplo, a Milena tem facilidade em aprender Matemática, mas eu não tenho essa facilidade. Talvez ela teve a oportunidade de ter um professor bom que desde o início ensinou o conteúdo certo para ela e eu não. Eu tive uma professora que quando eu perguntava para ela, ela mandava perguntar para parede (risos). Então, eu não tive uma base para hoje saber o que todo mundo sabe, entendeu? Eu acho que depende muito da oportunidade que a pessoa tem, óbvio que todos têm oportunidade de ter um ensino, um aprendizado bom, se ela quiser ela vai pesquisar sozinha, só que às vezes ela não tem tempo de fazer isso, entende. Enquanto tu tinha, pode ser que ela não teve. Então, eu acho que depende muito.

Zileide – Como o Joaquim falou, ele sempre foi bom. Eu também sempre fui boa em Português, Inglês desde pequena, sempre vendo série em inglês, ouvindo música em inglês, tentando traduzir. Só que outras pessoas são melhores, por exemplo, Matemática. Eu sou muito ruim, em Física eu não tenho nem noção do que ele está explicando, às vezes. Ele está falando aquele negócio, parece que ele não está falando a realidade (risos), eu não imagino assim. Só que em Inglês e Português, tem gente que não entende e eu já sei tudo, então, eu acho que a professora de Inglês, mesmo eu sabendo inglês, ela “ai, traduza essa frase, ai, vocês vão fazer exercício do livro e prova e é isso aí, minha explicação e minha correção.” Não tem

nada assim, diferente para um aluno que tem dificuldade de aprender, é muito a mesma coisa sempre.

Nicole – Ou igual na prova, ela foi lá disponibilizou uns dicionários e teve alunos que não conseguiram pegar dicionário porque não tinha dicionário. Daí ela falou assim “ah, desde o início do ano eu falo: é só ir lá e comprar um dicionário”. Mas, sei lá, tem gente que não tem condição. Não é nem questão de condição. Se umas pessoas podem usar dicionário, eu não acho justo que tenha dicionário para dez pessoas e que outras dez pessoas da sala fiquem sem. Se dez pessoas não podem usar, acho que ninguém devia usar, mesma oportunidade.

Guilherme Raphael – Eu acho, não, eu tenho certeza se o professor tivesse a consciência dele na escola, a função que ele tem nas nossas vida, ele teria uma aula diferente, ele se esforçaria melhor. Muitas vezes ele só vê ser professor somente como uma profissão, só que professor vai muito além de uma profissão, porque a gente está aqui para aprender, para no futuro lá fora ser alguém, mas como ir lá fora, ser alguém se não teve uma base, se desde os pequenos o professor diz “eu vou cuidar de crianças”. Não, ele não vai cuidar de crianças, ele vai ensinar crianças. Ele não vai ensinar por oito anos, até terminar o Ensino Médio e tudo. Ele vai ensinar para vida. E falta um pouquinho de consciência do professor. Por uma falta de consciência ele vai lá, dá uma aula meia boca, uma aula sem criatividade, uma aula assim por dar, para cumprir horário, para receber. Só que esse aluno vai aprender meia boca, vai ser meia boca na vida e no final, não aprende nada. Porque foi tudo assim, levado nas coxas. Não teve uma dedicação profunda, porque o professor não teve consciência do seu papel.

Roberto – A gente percebe aqui que a Alice tem dificuldade em Inglês, a Zileide tem dificuldade em Matemática. É, a gente, sei lá, esse sistema, ele é meio defasado já, ele é algo velho. Porque a gente não pode fazer, vamos supor, a pessoa gosta de ciências humanas. Porque ela não se foca em ciências humanas e deixa as outras matérias de lado, porque precisa ter onze caminhos, sendo que a gente se interessa só por seis, cinco. Porque a gente não foca nesses cinco ou seis e que você seja bom nesses cinco ou seis do que ser um bosta em onze, sabe. Eu não sei, eu não tenho uma opinião formada sobre esse novo sistema de ensino que vai, talvez, tirar Filosofia e Sociologia, mas talvez seja uma forma deles estarem trazendo isso. Só que, talvez, não seja a maneira correta, talvez seja.

Nicole – Eu acho que todo mundo tem que ter um conhecimento geral sobre tudo, mas por exemplo, sinceramente tudo o que eu aprendi, desde o primeiro ano até hoje, eu não vou usar para nada na minha vida. Eu quero ser cozinheira, então as contas que eu vejo em Matemática, eu não vou usar para nada. O que eu aprendo em Química, dar nome às... nem sei o nome...

Guilherme Raphael – Às funções.

Nicole - Dar nome às funções, porque que eu vou usar as funções no meu trabalho? São coisas que para mim, perco tempo estudando essas coisas que eu nunca vou usar. Eu queria ter um Ensino Médio onde eu pudesse aprender, ter conhecimentos gerais sobre todos os assuntos, mas de uma maneira que eu não fosse obrigada a ser boa naquilo. Por exemplo, eu acho que é ridículo um professor me dar uma nota por algo que eu não consigo entender. Por exemplo, Matemática, Física e Química, é algo que eu não domino, não vou usar e me obrigam a ser boa em algo que eu não sou boa. Então, acho que nisso eles falham bastante.

Guilherme Raphael – Juntando o que a Nicole e o Roberto falaram, eu concordo com o que ambos falaram, porque se a gente tivesse uma base boa de cada matéria, aqui são doze e mais algumas que a gente perdeu. Uma base em cada

matéria e outros que nós não temos e poderíamos ter. Depois poderia, como o Roberto falou, focar naquilo que tu quer, porque realmente teve uma base em tudo. Tu pode não, realmente como a Nicole falou, ela não vai usar, nem sei o nome, é geometria para cozinhar, só na forma da panela, mas isso não vem ao caso (risos). Mas, no caso, ela teve uma base marcada para fazer conta de quilo e tudo mais. Ela vai focar em outras coisas, talvez em Ciências que envolve verduras, Biologia em conservação de alimento... ela vai usar, então ela foca mais nisso. Já quem quer ser engenheiro talvez não vai focar tanto em Geografia por causa da terra, em outras coisas. Foca naquilo que quer. Vai ter uma base com outro conteúdo. Eu acho que falta isso. Eles não dão uma base forte e querem que o piá aprenda tudo. Aí tu fica sem a base e sem nada, no final das contas.

Voz masculina – Isso aí.

Fim.

AUTORIZAÇÃO

Nome do autor: Clarita Mitiko Isogo

RG: 3.000115-3

Título da Dissertação: Vozes dos estudantes do ensino médio sobre as práticas pedagógicas dos professores

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 05/02/2018.

Clarita Mitiko Isogo.

Assinatura