



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO *STRICTO SENSU* -
DOUTORADO

IVANA SUSKI VICENTIN

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL SOB A ÓTICA DE SEUS ALUNOS – LIMITES E
POSSIBILIDADES**

CURITIBA

2017

IVANA SUSKI VICENTIN

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL SOB A ÓTICA DE SEUS ALUNOS – LIMITES E
POSSIBILIDADES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR, Linha de Pesquisa: Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, como requisito final para obtenção de título de Doutora em Educação.

Orientadora Profa. Dra. Pura Lúcia Oliver Martins.

CURITIBA

2017

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

V633p
2017

Vicentin, Ivana Suski

A prática pedagógica de professores dos anos finais do ensino fundamental sob a ótica de seus alunos : limites e possibilidades / Ivana Suski Vicentin ; orientadora: Pura Lúcia Oliver Martins. – 2017.
191 p. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017

Bibliografia: f. 182-191

1. Prática de ensino. 2. Professores de ensino fundamental. I. Martins, Pura Lúcia Oliver. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370.733



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Escola de Educação e Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Educação

PUCPR

GRUPO MARISTA

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 095
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Ivana Suski Vicentin

Aos vinte e quatro dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezessete, reuniu-se na Sala 7, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.^a Dr.^a Pura Lúcia Oliver Martins, Prof.^a Dr.^a Ilma Passos Alencastro Veiga, Prof.^a Dr.^a Valeria Milena Rohrich Ferreira, Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski e Prof.^a Dr.^a Rosa Lydia Teixeira Corrêa, para examinar a Tese da candidata **Ivana Suski Vicentin**, ano de ingresso 2013, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores". A doutoranda apresentou a tese intitulada "A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOB A ÓTICA DE SEUS ALUNOS – LIMITES E POSSIBILIDADES" que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 17:15h. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca destaca a relevância do tema, a contribuição para a melhoria da prática pedagógica e os indicadores para a formação dos professores. Recomenda a publicação em periódicos especializados.

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Pura Lúcia Oliver Martins

Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Ilma Passos Alencastro Veiga

Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Valeria Milena Rohrich Ferreira

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Rosa Lydia Teixeira Corrêa

Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion Torres
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

Dedico este trabalho a minha mãe Delvina Suski
(*in memoriam*). Sua retidão, garra e determinação sempre foram
fontes inspiradoras para a minha vida.

AGRADECIMENTOS

Aos alunos em geral, em especial aos adolescentes que participaram desta pesquisa com quem tenho aprendido muito no decorrer da minha trajetória docente.

Aos professores e pedagogas que colaboraram para a execução do estudo.

Aos colegas de profissão, que se dedicam em fazer o melhor que está ao seu alcance querendo uma educação mais humana e justa para todos.

Ao meu marido Cléucio e à minha filha Caroline pelo apoio, pela compreensão, pelos momentos dedicados ao estudo.

Aos familiares que souberam respeitar minha ausência e recolhimento quando se fez necessário.

À professora Pura Lúcia Oliver Martins, minha orientadora desde o mestrado, pelo trabalho competente, minucioso, pela presença sempre disponível e amiga que zela pela qualidade em tudo que faz.

À professora Ilma Passos Alencastro Veiga pelas contribuições que fez na qualificação, possibilitando a melhoria da pesquisa.

À professora Valéria Milena por sua criteriosa leitura e pelas minuciosas anotações que muito contribuíram na feitura da fase final desta tese.

À professora Joana Paulin Romanowski, por sua criteriosa leitura e pelas valiosas colaborações durante o curso e, principalmente, na qualificação.

Aos demais professores do PPGE que, partilhando seus conhecimentos também cooperam de forma indireta à realização deste trabalho.

À Solange e à Alessandra, com carinho, pela disponibilidade no atendimento às necessidades ou dúvidas que prestam na secretaria do PPGE.

Aos colegas de trabalho por seu apoio, por seu incentivo e por seu companheirismo.

À instituição na qual trabalho por ter dado apoio, inclusive financeiro, à realização da continuidade dos estudos e dedicação à pesquisa.

Ao Bruno Sanroman dos Reis Sant'Anna por seu olhar profissional para além da revisão, um apoio importante para a finalização deste trabalho.

Aos amigos pelo apoio, palavras de incentivo que de fato muito ajudam para que a caminhada da vida se torne mais bonita.

A Deus pelo seu dom da vida! Que torna tudo isso possível.

Mundo Melhor

[...] Conto com você, um mais um é sempre dois
E depois, mesmo, bom mesmo, é amar e cantar junto
Você deve ter muito amor pra oferecer
Então pra que não dar o que é melhor em você?
Venha e me dê sua mão
porque sou seu irmão na vida e na poesia.
Deixa a reserva de lado
eu não estou interessado em sua guerra fria.
Nós ainda havemos de ver
Uma aurora nascer
Um mundo em harmonia
Onde é que está a sua fé?
Com amor é melhor, ora se é.

(Letra da Música de Pixinguinha e Vinícius de Moraes, 2015, p. 192)

RESUMO

O presente estudo tem como foco a prática pedagógica de professores de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental pela ótica dos alunos. Parte-se do pressuposto de que na e pela leitura/análise da prática pedagógica dos professores dos 8os e 9os anos do Ensino Fundamental feita pelos alunos, é possível levantar indicadores para a (re) organização da prática. Tem como objetivo geral sistematizar indicadores para a contribuição com a prática pedagógica dos professores dos 8os e 9os anos a partir da visão dos alunos sobre a prática. Como objetivo específico propôs-se: (i) Contextualizar o que se entende por prática pedagógica e as principais concepções, o conhecimento, educação e a escola; (ii) Contextualizar o segmento escolar dos anos finais do Ensino Fundamental no cenário educacional brasileiro; (iii) Traçar o perfil do estudante dessa fase de ensino – os adolescentes; (iv) Caracterizar a prática pedagógica dos professores desse segmento pela ótica dos alunos; (v) Categorizar e analisar as indicações dos alunos para a reformulação das práticas pedagógicas dos professores. É um estudo de natureza qualitativa e fundamenta-se na abordagem do pensamento crítico-dialético (KOSIK, 1989; FRIGOTTO, 1989), que possibilita ao pesquisador ter presente os sujeitos históricos pertencentes a uma realidade concreta. A fim de delimitar o objeto de estudo inicialmente foi realizada pesquisa exploratória numa escola da rede privada, sendo que o campo de investigação foi constituído por quatro escolas da rede pública estadual de Curitiba. Os sujeitos da pesquisa foram 448 alunos dos 8os e 9os anos do Ensino Fundamental que fizeram uma atividade pedagógica em forma de texto, a partir de uma frase disparadora SE EU FOSSE O (A) PROFESSOR (A)... A análise dos dados ancorou-se pela Análise de Conteúdo em Bardin (2011) e Franco (2003). A sistematização dos dados consubstanciou-se em duas grandes categorias: (i) a relação professor-aluno no âmbito das relações pessoais e (ii) a relação professor-aluno-conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. Os registros dos alunos revelam que as práticas pedagógicas da maioria dos professores ainda se pautam pelo eixo epistemológico que tem como guia a transmissão-assimilação do conhecimento nas salas dos 8os e 9os anos. No entanto, também evidenciam que há professores realizando práticas num movimento de mudanças, de inovação. Essas práticas foram inspiração para os alunos apontarem indicadores de possíveis ações gestadas pela didática prática de seus professores (Martins, 2008,2009), como:(i) do eixo epistemológico da transmissão-assimilação para uma prática pela construção coletiva do conhecimento; (ii) da ótica da repetição para a interatividade e criatividade individual e coletiva; (iii) da relação professor-aluno que se distancia para uma relação de aproximação; (iv) de tempos e espaços fechados das aulas para tempos e espaços abertos; (v) da aula com vocação prescritiva fechada pelo professor a um modelo mais aberto de co-construção coletiva professor-aluno.

Palavras-chave: Prática pedagógica; Anos finais do Ensino Fundamental; visão dos alunos.

ABSTRACT

This study focus on pupils' point of view teacher's pedagogical practicing on "8º and 9º anos" of Ensino Fundamental (Elementary school). So, the study is made in and from pupils' reading and analyzing of teacher's pedagogical practicing and it was possible to rank up index of this practice reformulation. The paper goals generally to make a system of reformulation's indexes around "8º and 9º anos" from pupils' point of views. Its specific goals are: (I) To contextualize the understanding of pedagogical practicing and main conceptions, knowledge, education and school; (II) To contextualize the school segment on Ensino Fundamental's ending and Brazilian educational context; (III) To draw the student's profile on this phase – the teenagers; (IV) To characterize teacher's pedagogical practicing of this segment on pupils' point of view; (V) To categorize and analyze students' suggestion of pedagogical practicing reformulation. This study owns qualitative nature and is found on critical-dialectic thinking (KOSIK, 1989; FRIGOTTO, 1989) and that create the possibility for the researcher of having the historical people belonging to a concrete reality. An exploring research was done in one private school from Curitiba on way of creating a limit around the subject of study and the subject of four public school from the same city. 448 students from "8º and 9º anos" were used as subjects research and were part pedagogical activity from a text: "If I were a teacher...". The data analysis was anchored by Análise de Conteúdo em Bardin (2011) and Franco (2003). The data systematization was based on two main categories: (I) the teacher-pupil relation and their personal relations and (II) the relation teacher-pupil-knowledge on teaching-learning process. Students registers reveals that pedagogical practices, for the most of the teachers, are still anchored by epistemological views around guide on knowledge transmission-assimilation on "8º and 9º anos". However, it's evident that there are teachers doing practices on changes' movement and innovation. These practices were an inspiration for students to rank the possible practices in a perspective and proposes of coletive systematization of knowledge (Martins, 2008, 2009), as: (i) from transmission-assimilation's epistemological axis to collective practicing construction of knowledge; (II) from repetition point of view to a individual and collective interactivity and creativity; (III) from the fading out teacher-pupil relation to a fading in relation; (IV) from classes' times and closed spaces to opened spaces and times; (V) from class as perspective vocation closed by the teacher to more open model of collective teacher-pupil co-construction.

Key-words: Pedagogical practicing; 2nd phase of Ensino Fundamental/ student

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	- Câmara de Educação Básica
CNE	- Conselho Nacional de Educação
DCNEB	- Diretrizes Curriculares para a Educação Básica
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
FCC	- Fundação Carlos Chagas
IBICT	- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP	- Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
PNE	- Plano Nacional de Educação
PUC-PR	- <i>Pontifícia Universidade Católica</i> do Paraná
PUC-RJ	- <i>Pontifícia Universidade Católica</i> do Rio de Janeiro
SCIELO	- Scientific Electronic Library Online
SEB	- Secretaria da Educação Básica
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
USP	- Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pesquisa exploratória - Número de participantes.....	39
Tabela 2 - Pesquisa exploratória - Número de alunos quanto às subcategorias.....	42
Tabela 3 - Número de textos obtidos por ano/série nos colégios.....	45
Tabela 4 - Escola A - Número de textos obtido.....	47
Tabela 5 - Escola A - Número de alunos quanto às subcategorias.....	48
Tabela 6 - Escola B - Número de textos obtidos.....	49
Tabela 7 - Escola B - Número quanto às subcategorias.....	49
Tabela 8 - Escola C - Número de textos obtidos.....	50
Tabela 9 - Escola C - Número de alunos quanto às subcategorias.....	52
Tabela 10 - Escola D - Número de textos obtidos.....	53
Tabela 11 - Escola D - Número de alunos quanto às subcategorias.....	54
Tabela 12 – Números gerais de alunos quanto às subcategorias.....	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - As diferentes etapas de ensino da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e as idades previstas	110
---	------------

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. A METODOLOGIA DA PESQUISA E A SUA BASE EPISTEMOLÓGICA	32
1.1. O percurso da pesquisa exploratória	37
1.2. A ida a campo e a coleta dos dados	43
1.3. A análise de conteúdo e sua contribuição na realização deste estudo	46
1.3.1. Observações importantes a partir da ida a campo	47
1.3.2. Os dados gerais por ano/série	55
1.3.2. Os dados gerais a partir de todos os textos	62
2. PRÁTICA PEDAGÓGICA, CONHECIMENTO, EDUCAÇÃO E A ESCOLA ATUAL	63
2.1. Prática pedagógica: principais concepções	64
2.1.2. O desenvolvimento do conhecimento na passagem do século XX e os principais desafios do século XXI para a educação contemporânea.....	79
2.1.3. O conhecimento pela tônica da simplificação, da fragmentação e da especialização em xeque.....	83
2.2.1. Como ficam os papéis da educação e da escola hoje?.....	87
3. O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E O PROFESSOR DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	99
3.1. As políticas públicas no Brasil voltadas para a educação básica	101
3.2. Os anos finais do Ensino fundamental e a sua organização na educação básica	109
3.3. O professor licenciado e sua recente história dentro da história da educação brasileira	111
3.4. Algumas problemáticas relacionadas à profissão do professor no Brasil	117
5. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES: INDICADORES PELO OLHAR DOS ALUNOS	135
5.1. A relação professor-aluno – uma relação entre pessoas	136
5.1.1. O distanciamento entre professor e aluno.....	138
5.1.2. Uma nova configuração dos papéis do professor e do aluno no processo educativo	143
5.1.3. Bons professores e boas práticas pedagógicas na visão dos alunos	146
5.2. A relação professor-aluno-conhecimento com maior autoria e autonomia	152
5.2.1. Uso do espaço e do tempo para as aulas	154
5.2.2. A valorização do conhecimento	163
5.2.3. Sobre as formas de abordagem de ensino.....	167

6. À GUISA DE CONCLUSÃO	173
6.1. Do eixo epistemológico da transmissão-assimilação para uma prática pela construção coletiva do conhecimento	174
6.2. Da ótica da repetição para a interatividade e criatividade individual e coletiva.....	175
6.3. Da relação professor-aluno que se distancia para uma relação de aproximação	176
6.4. De tempos e espaços fechados para tempos e espaços abertos.....	177
6.5. Da aula planejada de forma fechada pelo professor a um modelo aberto de co-construção coletiva professor-aluno.....	178
REFERÊNCIAS	182

INTRODUÇÃO

O presente estudo teve uma intenção inicial que, aos poucos, foi ganhando um foco mais amplo. Considero importante deixar clara essa trajetória que tem relação com a minha experiência mais recente enquanto educadora. Mesmo atuando na educação básica há mais de trinta anos, as novas experiências sempre desafiam, desestabilizam, movimentam...

No segundo semestre do ano de 2012 ao estudar e preparar o projeto para desenvolver no doutorado, queria tratar sobre a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa. Dois fatores me levaram a delineá-lo: o fato de eu ter pesquisado a atuação do professor alfabetizador no mestrado, tendo a ideia de aproximação com o foco do estudo: o trato com a língua materna. Como eu tenho a formação em Letras, e, portanto, maior conhecimento dos conteúdos da área e as estratégias trabalhadas por eles, as discussões com os professores da disciplina fluem de forma mais segura. Outro fator foi o de considerar, enquanto pedagoga, o acompanhamento do grande desafio que os professores desta disciplina têm ao trabalhar com a leitura, a escrita, a interpretação e a produção de texto numa fase de escolarização dos anos finais do ensino fundamental em que o aluno aparentemente não demonstra muito envolvimento com o estudo. Na verdade, em tal projeto previ que poderia realizar a pesquisa junto dos docentes e analisando os materiais pedagógicos utilizados por eles, inclusive materiais produzidos pelos alunos. Assim, já tinha um firme propósito de ter a visão do aluno neste estudo, como havia vislumbrado no projeto.

Enquanto estava me preparando para entrar no programa de pós-graduação para fazer o doutorado, houve uma proposta de mudança de função na instituição em que trabalho¹. Foi-me proposto assumir a coordenação dos 8os e 9os anos do Ensino Fundamental. Isso gerou um grande impacto pessoal e profissional porque me tirava do chão em que me sentia bastante segura: os anos iniciais do Ensino Fundamental, o trato com as crianças, com os pais, com os professores generalistas. Na mesma instituição atuei por cerca de dezoito anos como alfabetizadora, como orientadora educacional, como coordenadora pedagógica nos anos iniciais do Ensino

¹ Atuo numa instituição de educação básica de grande porte e da rede privada em Curitiba. A escola atende da educação infantil ao ensino médio. Como o espaço em que ela se situa é grande, há uma setorização e divisão dos prédios conforme a subdivisão dos anos por faixas etárias atendidas: prédio próprio para a educação infantil; outro do 1º ao 5º ano; outro do 6º e 7º ano; outro do 8º e 9º ano e outro do ensino médio.

Fundamental. Também atuei como professora alfabetizadora e pedagoga na rede municipal por mais de dez anos, sempre em contato com alunos, pais e professores até o 5º ano do ensino fundamental. Na rede estadual em que fiquei por cinco anos tive um breve contato (cerca de um ano) com o segmento na época de 5ª. a 8ª. série, o que corresponde hoje com o 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Então, aceitei o desafio e fiquei na coordenação dos 8os e 9os anos por dois anos. Nesse ínterim também iniciei o programa da pós-graduação com as disciplinas, levando-me a novas leituras e debates sobre a educação. Logo, foi ficando cada vez mais claro que, embora já tivesse tido uma boa trajetória em diferentes funções nas escolas em que trabalhei os 8os e 9os anos tinham suas especificidades dentro da segunda fase do ensino fundamental e eu tinha muito para aprender na teoria e na prática atuando nele. Ademais, o desafio foi se acentuando porque a segunda fase do ensino fundamental como um todo carecia de maior atenção por parte dos estudiosos e pesquisadores brasileiros, reforçando o que Davis et al (2012, p. 104) alertam sobre “o pouco que se sabe a respeito da experiência escolar na faixa etária entre 11 aos 14 anos” e o que Setubal (2007) aborda se referindo a essa fase como “um ciclo pouco estudado”, e que fica de certa forma esquecido no interior de um momento da escolarização em que concomitantemente, há peculiaridades no desenvolvimento dos estudantes pré-adolescentes e adolescentes.

Com uma nova reestruturação pela qual passou a Instituição dois anos depois, foi proposto para eu assumir a orientação pedagógica dos 8os e 9os anos. A direção acadêmica reforçou que meu trabalho deveria ser mais junto dos professores dos 8os e 9os anos do Ensino Fundamental². Toda a experiência que vinha tendo nos anos finais do Ensino Fundamental, os estudos e debates nas aulas do programa, as discussões com os docentes e seu trabalho, as conversas com os estudantes da escola me fizeram repensar o foco que era antes mais junto dos professores de Língua Portuguesa, mesmo sendo na segunda fase do Ensino Fundamental, de forma que eu pudesse ampliar para os docentes de outras disciplinas. Foi a partir de uma

² Para efeitos de esclarecimento gostaria de destacar que uso algumas vezes a nomenclatura “anos finais do ensino fundamental” e “segunda fase do ensino fundamental” como sinônimo. Ou seja, estou me referindo ao mesmo segmento de escolarização, o de finalização do ensino fundamental da educação básica de nosso país. Embora a educação básica brasileira compreenda da educação infantil ao ensino médio, o ensino fundamental engloba duas fases, a primeira do 1º ao 5º ano e a segunda fase do Ensino Fundamental se refere do 6º ao 9º ano. E esta pesquisa se limita aos seus dois anos finais, os 8os e 9os anos. Para saber mais vide a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20/12/96: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.html.

pesquisa exploratória³ desenvolvida no final do ano de 2014 que delinee o meu objeto de estudo: **a prática pedagógica de professores dos 8os e 9os anos do ensino fundamental pela ótica de seus alunos**; bem localizado nesses dois anos de finalização do mesmo. Sem delimitar se seria sobre a prática pedagógica deste ou daquele professor. A produção dessa atividade feita pelos estudantes é que me daria as coordenadas. E, elas me apontaram para algumas direções sobre a prática pedagógica dos professores de mais disciplinas.

Na época que fiz o mestrado em 2006 busquei realizar o estudo voltado para a minha prática com os docentes alfabetizadores. Agora, a ideia também foi de vincular a prática junto aos docentes, só que pelo olhar dos estudantes adolescentes⁴. A ideia central é que a pesquisa, o seu processo e seus resultados possam contribuir não somente com um grupo circunscrito ao pesquisador e ao campo de pesquisa, mas que este estudo possa se unir a outros para aproximar mais a academia de escolas da educação básica como um todo, dos educadores que nelas atuam, seja da rede pública, da rede privada. E que ele possa se somar aos estudos sobre essa fase da escolarização básica tão importante e tão velada. Ela parece escondida, em comparação com os anos iniciais, com a educação infantil e com o ensino médio; mais facilmente identificáveis.

Fiz um levantamento do estado do conhecimento em que ficam evidentes os poucos estudos existentes nesta fase. Além do mais, estudos que envolvam a visão do aluno sobre algum aspecto da sua escolarização.

Dadas as características do propósito deste estudo, a abordagem de pesquisa qualitativa se mostra a mais adequada, uma vez que eu parti de minha experiência e conhecimento acumulado sobre algumas facetas do segmento estudado, no caso os anos finais do Ensino Fundamental, aprofundando os conhecimentos, os fenômenos que os cercam, com a intenção de prestar uma contribuição à educação,

³ O detalhamento de onde, como e os dados obtidos nesse estudo serão apresentados mais adiante.

⁴ Também é importante esclarecer que usei como parâmetro ao me referir aos estudantes em sua faixa etária que compreende entre 12 e 14 anos os alunos que estudam nos 8os e 9os anos, o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº. 8.069, de 13/07/1990, como adolescentes e não crianças ou pré-adolescentes. Na referida Lei em seu artigo 2º versa o seguinte: “Considera-se criança, para efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze a dezoito anos de idade”, conforme consulta no dia 21.06.2016 no endereço eletrônico: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm Não quero de forma alguma somente me ater aos estudos pelo prisma da psicologia do desenvolvimento ou me limitar aos aspectos jurídicos. Pelo contrário, considero o ECA por se tratar de uma legislação vigente e que orienta.

especialmente aos profissionais que atuam nesse segmento – uma realidade que carece de mais pesquisas, como já afirmado.

O presente estudo mapeou alguns dos principais elementos pedagógicos que os alunos indicaram como desejável para a prática pedagógica desenvolvida por seus professores, também o que estes deveriam evitar. Inclusive algumas contradições apareceram em seus textos e foram objetos de análise no desenvolvimento da tese.

A tese aqui defendida é que **a visão dos alunos sobre a prática pedagógica de professores dos 8os e 9os anos do Ensino Fundamental contém indicadores para a (re)organização da prática.**

A coleta de dados da pesquisa foi realizada através da referida atividade pedagógica em forma de redação a partir de uma frase disparadora SE EU FOSSE O(A) PROFESSOR(A)... Os alunos de 8so e 9os anos de quatro escolas estaduais foram convidados a participar da atividade e escrever um texto dissertativo.

Na verdade, os dados dos textos dos alunos das quatro escolas da Rede Estadual é que foram considerados na análise da prática pedagógica dos professores dos 8os e 9os anos, somando-se 448 textos.

Destarte, o presente estudo tem como objetivo geral o de sistematizar indicadores para a contribuição da prática pedagógica dos professores dos 8os e 9os anos a partir da visão dos alunos sobre essa prática. E tem como objetivos específicos: (i) Contextualizar o que se entende por prática pedagógica e suas principais concepções, o conhecimento, a educação e a escola;(ii) Contextualizar o segmento escolar da segunda fase do Ensino Fundamental no cenário educacional brasileiro; (iii) Traçar o perfil do estudante dessa fase de ensino – os adolescentes; (iv) Caracterizar a prática pedagógica dos professores desse segmento pela ótica dos alunos; (v) Categorizar e analisar as indicações dos alunos para a contribuição das práticas pedagógicas dos professores;

Para o tratamento dos dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011); (FRANCO, 2003). E, para a sistematização dos dados foi primeiramente feito uma categorização pela aproximação dos pontos levantados nos textos dos alunos por escola, por série e pelos dados gerais com relação as subcategorias levantadas. Posteriormente, a análise dos dados contidos nos textos dos alunos sinalizou inferências sobre o delineamento de duas grandes categorizações resultantes desse estudo, a de que os estudantes anseiam por uma

relação interpessoal mais próxima com seus professores e as sugestões que os mesmos fazem quanto à prática pedagógica dos docentes dos 80s e 90s anos.

A palavra de ordem defendida por educadores de vários países, inclusive do Brasil, é de formar o professor pesquisador (André, 2006). Como integro a Linha de Pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores desse programa e como educadora que atua como gestora nos anos finais do Ensino Fundamental II, penso que foi importante mergulhar numa leitura mais aprofundada sobre esse segmento escolar, tendo como foco o ponto de vista do aluno como elemento principal desse estudo. Para isso conto com o suporte teórico de vários autores, alguns já referenciados e outros mais que serviram como interlocutores na relação teoria e prática dentro desta pesquisa. Além de considerar elementos da legislação brasileira concernente a educação básica e a essa fase de escolarização.

Diante disso, imprescindível lembrar aqui que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN nº. 9.394, lei que organiza e orienta a educação brasileira, desde a sua promulgação em dezembro de 1996, sofreu duas alterações importantes que atingiram o ensino fundamental mais recentemente: a que tratou da implantação do ensino de nove anos, em fevereiro de 2006⁵ e a ampliação da educação básica compreendida desde a criança com quatro anos de idade até o jovem de dezessete anos, pelas normas que foram estabelecidas pela Lei nº 12.796, em abril de 2013⁶. Mediante essas duas alterações a orientação dada pelo Ministério da Educação (MEC) foi de que todas as instituições deveriam rever seus projetos políticos pedagógicos para a adequação necessária do currículo prevendo-se os conteúdos necessários, os conhecimentos de base para a formação das crianças e jovens brasileiros.

Na primeira alteração, houve um destaque maior para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Também, houve muita discussão de como ficaria a organização das escolas ao lidar simultaneamente com os dois regimes, o de oito anos e o de nove

⁵ Em 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº. 11.274, instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade como matrícula obrigatória. A sua implantação em todo o território nacional foi prevista até o ano de 2010. Embora a LDBEN atual já previsse a ampliação de 8 para 9 anos obrigatórios para o ensino fundamental, ela tornou-se meta da educação nacional pela Lei nº 10.172/2001, quando da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE). Para saber mais é possível acessar www.portal.mec.gov.br/ensino-fundamental-de-nove-anos.

⁶A educação básica obrigatória para todos fica compreendida entre a educação infantil, a fase pré-escolar a partir dos quatro anos de idade, o ensino fundamental e o ensino médio, até os dezessete anos, tendo como previsão de implantação até o ano de 2016. O texto da Lei encontra-se endereço http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.html.

anos. Mas, a maior ênfase mesmo foi dada ao primeiro ano, enquanto momento de estimulação à alfabetização e não enquanto um ano a mais de escolarização para uma aceleração desse processo. Os demais anos escolares ficaram subentendidos pela maioria dos educadores e da população de um modo geral que se manteriam com os mesmos propósitos curriculares no processo de escolarização do Ensino Fundamental: o que era trabalhado na antiga primeira série seria tratado no segundo ano pela atualização da Lei e assim, sucessivamente. Desse modo os anos subsequentes não tiveram a mesma atenção em termos de reorganização curricular como o primeiro ano na época.

Foi com a recente ampliação da obrigatoriedade dos quatro aos treze anos que o MEC lançou um documento com as novas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica em 2013⁷, tendo em vista “estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio”, deixando claro no texto do histórico do documento a preocupação que as redes públicas ou privadas enquanto mantenedoras das escolas brasileiras viessem a assegurar a “integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização”, com a finalidade de “compor um todo orgânico” (BRASIL, p.10). Ou seja, foi lançada uma excelente oportunidade para que as escolas vislumbrassem em seus projetos políticos pedagógicos esses tempos de escolarização de forma articulada, prevendo-se o que é essencial e peculiar em cada uma das referidas etapas. Embora esse documento ainda seja a grande referência nacional do MEC para a educação básica brasileira, houve novos desafios estabelecidos pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para a próxima década no ano seguinte.

No ano de 2014, com a aprovação das vinte metas do Plano Nacional de Educação (PNE) para os próximos dez anos, em quatro delas foi prevista a necessidade do governo brasileiro ter definido um currículo de base comum a ser implantado em todo o país, como justificativa de se garantir um mínimo de qualidade, e melhorar o desempenho do país nos índices dos testes internacionais que mensuram o rendimento dos estudantes brasileiros, principalmente os concluintes do

⁷O documento está disponível no seguinte endereço eletrônico: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf&Itemid=30192. Consta na sua apresentação que as novas diretrizes foram elaboradas com o intuito de atualização curricular que as escolas do país precisariam fazer uma vez que a Lei de ampliação da obrigatoriedade do ensino básico prevê o trabalho com a escolarização que perpassa por diferentes fases de desenvolvimento, da criança de quatro anos até o jovem de dezessete anos.

Ensino Médio. Então, o MEC iniciou uma movimentação e mobilização nacional para a organização do que denominou de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e encaminhou os trâmites de sua elaboração. Depois de uma consulta pública a partir de um documento preliminar disponibilizado num portal próprio, chegou-se a uma segunda versão desse documento, o qual foi analisado e discutido em várias reuniões e seminários municipais e estaduais no Brasil afora até agosto de 2016, quando os trabalhos “aparentemente” foram paralisados⁸. De maneira que os encaminhamentos da BNCC, neste momento, estão atrasados segundo o cronograma divulgado quando da apresentação da proposta. Nela se prevê que todas as escolas de educação básica do país deverão seguir em torno de 70% do currículo proposto pela base quando for aprovada a sua versão final. Os outros 30% devem prever um trabalho flexível e adaptável as necessidades culturais, regionais e/ou locais, que seria uma parcela do currículo que o MEC está denominando de Parte Diversificada.

Então, começou toda uma controvérsia entre os educadores, técnicos e as entidades representativas de universidades, de associações de entidades ligadas à educação sobre a validade ou não de se ter um currículo comum nacional a ser seguido por todas as escolas brasileiras. Sem querer entrar no mérito da questão, entendo que seja importante deixar aqui registrado o contexto das discussões mais recentes sobre a educação básica no Brasil. Atrelada a essa discussão da BNCC, a reforma para uma nova configuração do Ensino Médio⁹ também tem servido de polêmica: o aluno cumpriria metade do total da carga horária a partir de disciplinas pertencentes a um núcleo comum. A outra metade do curso seria composta por diferentes ênfases nas áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I – linguagens; II – matemática; III – ciências da natureza; IV – ciências humanas; V – formação técnica e profissional, conforme a escolha que o aluno fizer. Portanto, agora todas as preocupações se voltaram para o Ensino Médio.

O que quero destacar sobre as duas importantes alterações na LDBEN no. 9394/96 e seus desdobramentos é que eles se deram em etapas polarizadas: ora com ênfase nos anos iniciais, ora no Ensino Médio, localizando as atenções das políticas

⁸ No portal consta como última fase os Seminários realizados na esfera estadual sobre a segunda versão. Vide: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Último acesso se deu em 16.01.2017, e aparentemente não houve mais progressos para a finalização do documento, pelo menos não houve mais registros até a data de acesso.

⁹ Segundo matéria publicada em 23/09/2016 na página oficial do governo federal, Portal Brasil, o Ensino Médio passaria de 800 horas/ano para 1.400 horas/ano, com um currículo subdividido em duas partes: uma com disciplinas fixas obrigatórias e outra com disciplinas optativas.

públicas, da mídia e da população de um modo geral. Na primeira, como se todos os problemas da educação brasileira se localizavam no processo de alfabetização e letramento e agora, que os mesmos se encontram na estrutura do Ensino Médio. Em contrapartida, a educação básica como um todo articulado tem padecido de atenção, inclusive das próprias políticas públicas voltadas para a qualificação da educação de um modo geral.

Foi justamente com a preocupação de pensar a educação básica como um todo articulado, que este estudo teve como um de seus propósitos, o de considerar que os anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano), têm suas particularidades, e, em especial, os 8os e 9os anos. Parte-se da premissa de que quanto mais conhecer a realidade desse segmento, mais é possível considerá-lo no conjunto da educação básica. Sendo assim, uma das possíveis pistas levantadas é que o mesmo requer uma atenção maior por parte de todos os envolvidos nesse segmento. Atenção por parte dos pedagogos e professores que mediam e ajudam a organizar esse trabalho; dos alunos que, embora aparentem muitas vezes um comportamento que possa passar uma imagem de descompromisso, eles desejam uma formação melhor para si e para seus colegas de classe¹⁰; por parte dos pais e/ou responsáveis que muitas vezes se afastam dos filhos e de seu processo de escolarização justamente num

¹⁰Tanto os estudantes dos 8os e 9os anos que fazem parte desta pesquisa e como os de mais dois estudos manifestaram o desejo de ter uma formação mais completa, para além dos conteúdos das disciplinas. Além deste, o estudo realizado no ano de 2009, em que foi formado um Grupo de Trabalho (GT) “Roda de Conversa”, por iniciativa do Ministério da educação (MEC), Secretaria da Educação Básica (SEB) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) para debater e pensar possíveis estratégias para atender os jovens entre 15 e 17 anos que ainda estavam cursando o Ensino Fundamental no Brasil. As discussões principais desse GT foram sistematizadas no Caderno Reflexões do MEC. No capítulo 1 “Os Jovens de 15 a 17 anos – Características e Especificidades Educativas”, os autores, Dayrell et al (2011), ao terem realizado um levantamento referente aos jovens que naquele ano de 2009 deveriam estar frequentando o ensino médio nas escolas públicas brasileiras, eles ressaltam que, embora um volume significativo desses jovens não estivesse acompanhando o ritmo do programa oficial da cultura escolar em curso, porque muitos deles já haviam se evadido da escola para ingressar no mercado de trabalho, muitos voltavam depois às escolas noturnas e a Educação de Jovens e Adultos, demonstrando que valorizavam de alguma forma o estudo, querendo ao menos concluir o Ensino Fundamental. Para saber mais sobre os diferentes aspectos levantados pelo GT basta acessar o seguinte endereço: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8301-coef2011-caderno-reflexoes&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192 E outro estudo foi realizado por Davis et al em 2011 e 2012 com alunos e professores de quatro escolas da rede pública de ensino, duas escolas estaduais de São Paulo capital, uma da rede estadual e outra da rede municipal de Maceió, como realidades concretas que vivenciavam os anos finais do Ensino Fundamental. Alguns alunos que foram entrevistados fizeram questão de frisar que ao mesmo tempo que tiveram dificuldades para acompanhar as diversas disciplinas e seus docentes, eles tiveram apoio dos colegas para conseguirem êxito escolar. A referida pesquisa encontra-se: *Estudos & Pesquisas Educacionais*, n. 3, p. 103-193. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2012. Em ambos, os alunos se mostram preocupados com o ensino fundamental como meio de uma formação para a sua subsistência.

momento que deveriam se fazer mais presentes na escola e por parte de políticas públicas que estejam atreladas ao desenvolvimento de uma educação básica bem articulada entre todas as etapas que ela envolve no Brasil.

Reforçando as intenções já citadas, destaco os três principais motivos que estiveram atrelados ao desenvolvimento desta pesquisa. O primeiro deles teve uma correlação entre a didática, cujo objeto de estudo é o processo de ensino; a prática pedagógica focalizando a relação professor-aluno. O segundo pretendeu dar uma ênfase nos anos finais do Ensino Fundamental entendendo esse momento escolar como um fechamento importante de conhecimentos entre o fundamental e o ensino médio, dentro da formação básica que a legislação educacional nacional preconiza. O terceiro tinha como princípio básico “escutar” os estudantes. Cada um desses motivos é melhor detalhado a seguir.

O primeiro refere-se a dois aspectos fundamentais e intimamente relacionados na formação de professores de todos os níveis de ensino quais sejam: e estudos sobre a prática pedagógica do professor e os estudos sobre a didática enquanto área do conhecimento na formação do professor.

A importância que os estudos sobre a didática e a prática pedagógica do professor vêm ganhando força e ocupando cada vez mais espaços nos meios acadêmicos pela divulgação de pesquisas em eventos científicos, como Encontros, Congressos, Seminários além de Periódicos, Bancos de Dissertações e Teses nos portais digitais da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Capes, SCIELO. Um levantamento do estado do conhecimento nesses espaços revela um número significativo de estudos realizados nessas frentes nos últimos vinte anos, desde a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9394/96. Ao ter feito um recorte para fazer um levantamento do Estado do conhecimento relacionado com meu objeto de estudo a fim de verificar a produção científica na área da educação em pelo menos três portais importantes, considerei em dois deles as duas últimas décadas como referência principal. No primeiro, somente realizei um levantamento dos números gerais de trabalhos e dos temas mais recorrentes para averiguar se o montante de estudos sobre didática e a prática pedagógica tem sido relevante nos últimos vinte anos e as temáticas que mais se destacam. Nele não rastreei os trabalhos específicos referentes ao segmento dos anos finais. No portal da SCIELO encontrei somente dois artigos que tinham relação mais próxima com o presente estudo. No caso do portal da CAPES há disponibilidade

dos estudos do ano de 2013 para cá, conforme sua estrutura atual permite, identifiquei trabalhos do programa de pós-graduação da USP e mais um trabalho realizado pela UNICAMP que estabeleciam uma correspondência com a didática e a prática pedagógica do professor, no caso de docentes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Quando acessado o portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)¹¹ aparece o número de 105 instituições que integram uma base nacional da pesquisa científica realizada por autores brasileiros que defenderam seus trabalhos dentro e fora do Brasil pelos programas de pós-graduação de instituições públicas e privadas cujos estudos constam em suas bibliotecas digitais. Como se trata de uma nova base de dados é possível que esses números estejam bem incompletos porque nem todas as instituições têm seus trabalhos digitalizados. Entretanto, considero essa base aqui para ilustrar, mesmo que numericamente ela esteja incompleta, um comparativo entre o número total de trabalhos com os números encontrados referente ao escopo mais geral deste estudo: a didática e prática pedagógica dos professores.

Na referida biblioteca digital constavam 418.837 no total de documentos. Como eu filtrei a busca no período entre 1996-2016, encontrei um total de 397.977 teses e dissertações em diversas áreas: educação; administração; engenharia; direito; saúde; psicologia; agronomia, entre outros. Quando fiz a busca em estudos na área da educação relacionados com o processo de ensino e didática encontrei um total de 23.167 trabalhos. Desses, encontrei 17.519 dissertações e 5.648 teses que tratavam sobre diferentes aspectos da educação de um modo geral relacionados ao ensino e à didática: aprendizagem; ensino médio; legislação; educação ambiental; educação a distância; ensino superior; educação especial; currículo; etc. Ou seja, por se tratar de um portal que está em construção e por ser geral, não tendo somente trabalhos na

¹¹Se trata de uma plataforma digital criada pelo referido Instituto que objetiva “integrar, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país e disponibilizar para os usuários um catálogo nacional de teses e dissertações em texto integral, possibilitando uma forma única de busca e acesso a esses documentos”, conforme informações que constam em sua página inicial no endereço: <http://www.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao%20/biblioteca-digital-Brasileira-de-teses-e-dissertacoes-bdtd>, acesso em 15 de julho de 2016. Como se trata de um projeto que ainda está em expansão, é possível que ainda não esteja com todos os trabalhos efetivamente digitalizados. Daí que além dessa plataforma pesquisei em mais duas para averiguação de outros trabalhos correlatos de pesquisa.

área da educação, esse número encontrado de mais de vinte três mil trabalhos é um número bem significativo de estudos que envolvem a didática, o ensino, a prática pedagógica dos professores.

Do montante de mais de vinte e três mil trabalhos, ao filtrar pelo assunto didática e prática pedagógica entre Teses e Dissertações juntas aparecem 567 pesquisas que tratam sobre estes temas sob diferentes pontos de vista. Lendo os resumos de boa parte deles ou as palavras didática e prática pedagógica aparecem explicitamente nos títulos desses estudos, ou eles versam sobre uma forma de trabalho a partir de um instrumental didático, como por exemplo o uso de música, o uso de literatura, algum tipo de material específico como ábaco, software, etc. Apareceram estudos ligados ao ensino de uma ciência em específico que trate sobre uma sequência de trabalho ou, a partir da contribuição de jogos, do teatro, da música, de determinados gêneros textuais etc. Ou ainda, reflexões sobre tipos de métodos específicos como Montessoriano, Lancasteriano; sobre metodologias específicas ligadas às diferentes abordagens de ensino: tradicional, escola nova; histórico-crítica; sobre manuais de livros didáticos. Embora a palavra “didática” não tivesse sido empregada explicitamente nos resumos de muitos destes trabalhos e como ela tem no ensino o seu “objeto nuclear” como nos alerta Veiga (2006, p.8), ela tem irrestrita e total relação com o ato da docência, da atuação pedagógica do professor no exercício de sua profissão.

Nesse contexto é oportuno destacar que portais como este, cumprem um papel relevante dentro de um compromisso com o fomento das produções científicas realizadas no Brasil ou por brasileiros. Numa perspectiva de educação que preze pela universalização dos anos iniciais e do Ensino Fundamental, me referindo as Metas 1 e 2 do Plano Nacional de Educação - PNE¹², a academia brasileira possui uma riqueza de produção de ciência que pode ser mais acessível à população que a frequenta e à população de um modo geral. Há uma importância maior ainda, por se tratar de um local privilegiado em que acontece, na sua grande maioria, a formação e o

¹² A Meta 1 e 2 do Plano Nacional da Educação se constituem respectivamente em: Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. E, a Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. Para saber mais sobre as 20 Metas previstas para a década compreendida entre os anos 2014-2024, acesse o site: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf.

aperfeiçoamento de educadores através dos programas de cursos de ensino superior e de pós-graduação.

Contudo, há um número bem menos significativo de estudos que abordam a didática e a prática relacionadas à formação e atuação docente no segmento escolar dos anos finais do Ensino Fundamental, bem menor ainda aos correspondentes aos 8os e 9os anos. Eis o segundo motivo para realizar a pesquisa nesse segmento escolar e, especialmente, nos dois últimos anos da finalização do Ensino Fundamental. Um tempo escolar crucial na formação de nossas crianças e jovens porque ele traz em seu bojo o fechamento dos fundamentos básicos iniciados na educação infantil que, teoricamente, são “aprofundados e consolidados” no Ensino Médio, a finalização da educação básica como preconiza o artigo 35 da atual LDB 9394/96.

Na Plataforma da SCIELO (Scientific Electronic Library Online) Brasil foram localizados dois artigos que tratam exclusivamente sobre a prática pedagógica do professor no ensino do Fundamental II, a partir de descritores didática, prática pedagógica e de ensino no fundamental II. Um que trata sobre a prática de ensino de Educação Física: *Sistematização do Conhecimento declarativo em Educação Física escolar de 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental*, de autoria de Fabia Helena Chiorboli Antunes e de Luiz Dantas, publicado no periódico *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte em junho de 2010*; e outro sobre a prática do ensino de Ciências: *As possíveis contribuições do ensino de Ciências para a identidade do Ensino Fundamental II e para a tarefa de alfabetizar* de autoria de José Alves da Silva. Este artigo foi publicado na *Revista Ciência e Educação (Bauru) em 2013*. Nele, o autor procura problematizar a identidade do processo de ensino do Fundamental II enquanto um trabalho claro de continuidade da alfabetização, o que coaduna muito com este estudo, na perspectiva da articulação desse segmento com os demais. Embora só tenha localizado estes dois trabalhos, encontram-se vários artigos que tratam sobre as práticas docentes no segmento da educação infantil, nas séries iniciais e no Ensino Médio também. O que me leva a pensar que os anos finais do Ensino Fundamental carecem mesmo de uma maior atenção e isso é revelado pela ausência de estudos específicos nesse segmento da escolarização básica.

No portal da Capes no Banco de Teses através da Plataforma Sucupira fiz um levantamento das teses realizadas pela faculdade de educação da Universidade de São Paulo concluídas nos últimos vinte anos. A escolha dessa Universidade se deu

por ser uma instituição de ensino superior de referência nacional e por ter um grande número de linhas de pesquisa na área de educação; são dez linhas no total e uma delas se refere à Didática, teorias de ensino e práticas escolares, que se aproxima da temática dessa pesquisa pois a mesma se refere à prática pedagógica dos docentes. Não foi realizado o levantamento diretamente pelo site da Biblioteca da USP porque senti dificuldade de estabelecer mais filtros a fim de chegar aos estudos sobre o Ensino Fundamental II como consegui via a referida plataforma da Capes.

Nesse portal foram encontradas 273 teses que abordam alguns aspectos relacionados às práticas pedagógicas de professores no segmento do Ensino Fundamental II em instituições públicas e privadas espalhadas pelo Brasil. Ao ter lido resumo a resumo, cheguei num número de apenas sete trabalhos que envolvem a observação do trabalho de sala de aula com os alunos diretamente e de análise de materiais pedagógicos, sendo os seguintes denominados com os respectivos autores e ano: 1. *O pensamento histórico em redes hipertextuais*, de Murilo José de Resende, USP – 2013; 2. *Desconstruindo o futebol e a erotização da dança: uma experiência na educação física de campo no Mata Cavalos*, de Jorge Eto, USP - 2015; 3. *O sentido da aprendizagem escolar para jovens de meios populares*, de Sueli de Lima Moreira, USP – 2014; 4. *Escrever bem aprendendo matemática: tecendo fios para uma aprendizagem matemática escolar*, de Ronaldo Barros Ripardo, USP – 2014; 5. *O adolescente e a internet: laços e embaraços no mundo virtual*, de Claudia Dias Prioste, USP – 2013; 6. *Percepções de professores de Língua Portuguesa sobre a formação leitora de seus alunos dos meios populares*, de Ana Paula Carneiro Renesto, USP – 2014; 7. *Educação em tempo integral: resultados e representações de professores de matemática e de alunos do 3º ciclo da Rede de Ensino de Belo Horizonte*, de Iracema Campos Cusati, USP – 2013. Dos sete somente um tem uma aproximação com o estudo pretendido porque a pesquisadora fez um trabalho diretamente com quinze alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II: *O sentido da aprendizagem escolar para jovens de meios populares* de Sueli de Lima Moreira. A referida autora fez seu estudo junto a estudantes entre 11 e 15 anos, em 5 encontros ao longo de 14 meses, buscou investigar quais as relações que esses estudantes estabelecem com os saberes escolares.

Neste repositório também identifiquei um outro estudo em que a pesquisadora Liana Arrais Serodio, professora de música, investigou a própria prática com uma turma de quarto ano e outra de sétimo ano de uma escola particular de São Paulo,

pela UNICAMP em 2014, intitulado *Composição musical, interpretação e escuta: uma aproximação semiótica para a didática da música na escola básica*.

Além dessas plataformas digitais, localizei mais um estudo feito por sete pesquisadores da Fundação Carlos Chagas em 2011, através de um livro que chegou em minhas mãos, um terceiro volume da coletânea *Estudos e pesquisas educacionais*, uma iniciativa da Fundação Vitor Civita. Ao ver o índice com os títulos das pesquisas que constavam nesse volume, a segunda versava sobre *Anos Finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual*, pesquisa feita por Claudia Leme Ferreira Davis; Gisela Lobo B. P. Tartuce; Marina Muniz Rossa Nunes; Patrícia C. Albieri de Almeida; Ana Paula Ferreira da Silva; Beatriz Souza Dias de Olival Costa e Juliana Cedro de Souza. Esse estudo foi realizado com alunos e professores em que foi mapeado um levantamento sobre os anos finais do Ensino Fundamental no Brasil em termos de legislação e estrutura de ensino. Com esse último estudo, em especial, fiz algumas interlocuções no decorrer deste trabalho porque ele tem elementos sobre a legislação, sobre a identificação, sobre processos educacionais levantados pelos docentes e discentes do segmento que permitem dialogar com alguns elementos abordados nesta pesquisa.

Há mais dois estudos que li e que foi possível estabelecer aproximações com esta pesquisa. Um no que tange os aspectos relacionados ao que os alunos dos 8os e 9os anos sinalizam como positivas sobre as práticas pedagógicas de alguns de seus professores, e o outro sobre a formação inicial dos docentes e as características dos adolescentes. O primeiro um trabalho da Renata Gomes Monteiro, defendido no PPGE da PUCPR, intitulado *O bom professor pela ótica do aluno do Ensino Médio da escola pública e privada*. Trata-se de uma dissertação em que a autora pesquisou junto aos alunos quais as características consideradas por eles para ser um bom professor. Mesmo o estudo não tendo sido realizado no mesmo segmento escolar, é possível estabelecer alguns vínculos dentro das respostas dos alunos sobre as práticas de seus professores. O segundo estudo se trata também de uma dissertação de autoria de Anelise de Jesus da Silva pela UFMG realizada em 2002, intitulado *Relações entre formadores, professores e adolescentes: de objetos no labirinto a sujeitos da educação*. Nele a autora investigou a (in) existência da abordagem de vivências adolescentes na formação inicial de professores tendo como foco a prática dos formadores, professores universitários, na modalidade Licenciatura nos cursos de Ciências Biológicas, História e Matemática da Universidade Federal de Minas Gerais.

Sua investigação se deu junto a 32 professores formadores, 24 professores atuantes no ensino fundamental e Médio e 16 alunos da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Além da autora ter constatado a pouca vivência dos aspectos sobre adolescentes nos cursos de formação inicial dos professores licenciados, ela revela que essa pouca vivência é em grande medida reflexo da concepção educacional adotada pelos formadores e pela escassez de bibliografia sobre adolescentes. Há alguns pontos de convergência com este estudo, principalmente em relação as lacunas quanto a formação inicial dos docentes e na concepção de adolescentes.

Como se pode observar, o levantamento do estado do conhecimento em torno do meu objeto de estudo mostra que os anos finais do Ensino Fundamental é pouco estudado, retratado, apurado.

O terceiro motivo e não menos importante tem como propósito o de realizar o estudo junto aos alunos e de caracterizar pela sua ótica, a atuação dos professores dos anos finais do ensino Fundamental, mais especificamente dos 8º e 9º anos. Prospectar junto aos alunos também é pouco frequente nas pesquisas de educação.

Com efeito, a tese foi organizada de forma que no primeiro capítulo há a descrição de como se deu o percurso da metodologia da pesquisa, desde os aportes teóricos seguidos, a pesquisa exploratória e na segunda parte deste capítulo faço uma incursão e descrição dos dados dentro de uma análise de cunho geral à luz dos procedimentos da análise de conteúdo.

O segundo capítulo tem três focos principais que são balizadores para todo o desenvolvimento da tese. O primeiro trata sobre o entendimento de alguns estudiosos no que se refere a prática pedagógica com a intenção de ampliar a sua compreensão. A partir dos principais teóricos, caracterizar a concepção de prática pedagógica que norteia este estudo. No segundo são apresentados os suportes teóricos da discussão sobre conhecimento e ciência da modernidade à contemporaneidade. Procuro desvendar que, assim como mostra a sua história, ainda que abordada de forma breve, a ancoragem em concepções mais fechadas de trato com a epistemologia do conhecimento não corresponde mais com o próprio desenvolvimento da ciência nos dias atuais. O currículo escolar dentre outros elementos, é composto por um recorte do conhecimento tido como oficial. Portanto, conhecer as bases em que ancoram tais conhecimentos é a meu ver importante. Depois trato sobre alguns elementos que envolvem o papel da educação e da escola

nos dias atuais, considerando-se como grande pano de fundo um cenário de escolarização de adolescentes.

O terceiro capítulo parte da contextualização de onde acontece o objeto de estudo: escola, ensino fundamental II. Também enfoca a formação do docente e suas possíveis implicações com a sua atuação. No final do capítulo abordo sobre a atual composição desse ciclo de escolarização.

O quarto capítulo versa sobre uma caracterização dos adolescentes, tendo como aporte teórico alguns estudos das ciências sociais, fazendo algumas incursões nos estudos da neurociência. Enfim, aspectos do desenvolvimento bio-psico-social do adolescente.

O quinto capítulo aborda a relação professores e alunos sistematizada em duas categorias de análise a saber: a relação professor-alunos no âmbito das relações interpessoais e a relação professor-aluno- conhecimento no processo de ensino. Elas foram apontadas pela análise dos alunos dos 8os e 9oa anos de quatro escolas públicas estaduais de Curitiba. Ele retrata o âmbito das relações pessoais e elementos que começam a emergir como indicadores para a (re)organização das práticas na primeira parte do capítulo. Na segunda parte são analisadas a relação professor-aluno-conhecimento no processo de ensino-aprendizagem, bem como já despontam os possíveis indicadores que poderão contribuir com as práticas dos docentes.

Por último, trago os indicadores sistematizados a partir da visão dos alunos sobre a prática pedagógica dos professores. Práticas estas que emergiram do que os alunos registraram em seus textos porque as identificaram na atuação de alguns de seus professores.

Esta investigação é percebida e reconhecida pelos alunos. Um caminho emergindo para uma educação melhor neste país tão carente de sonhos.

1. A METODOLOGIA DA PESQUISA E A SUA BASE EPISTEMOLÓGICA

Ao dar início a sistematização desta pesquisa trago aqui o caminho percorrido buscando tratar do embasamento teórico que sustenta sua trajetória desde a pesquisa exploratória; como foram coletados os dados; o aporte da análise de conteúdos para interpretar e analisar os mesmos; algumas observações importantes que apareceram nos campos de estudo e um levantamento mais geral dos dados para situar alguns aspectos sobre as subcategorias de análise que os dados evidenciaram.

Como se trata de um trabalho realizado por pessoas e com pessoas, este está permeado de subjetividades. No entanto, essas mesmas subjetividades, na medida em que são intencionalmente analisadas, se revestem de concepções que lhe conferem significações.

Na medida em que a curiosidade e o questionamento sempre acompanharam os seres humanos em sua trajetória de vida no decorrer da história, também o educador pode fazer sua trajetória profissional tendo como marca singular a “curiosidade epistemológica”¹³, a qual tanto defendia o educador Paulo Freire (1996), conforme as ideias seguintes: a curiosidade que move; que instiga o saber mais; que inquieta, mas não silencia; que exercita a capacidade crítica; que desafia o movimento do pensamento; que suscita o diálogo; que provoca o conhecimento provisório de algo; que revela clareza do percurso a ser feito; que convoca a imaginação; que tenha e estabeleça critérios científicos e não opiniões; entre outras. Ideias atinentes a essa relação de curiosidade muito forte, também permeiam a minha trajetória enquanto profissional da educação.

Com efeito, um educador mais informado, intelectualmente mais preparado, segundo Paulo Freire (1996, p. 23), tem condições reflexivas de ir assumir-se como “sujeito também da produção do saber”, sem ver a si como aquele que transfere conhecimentos. Freire destaca que os papéis entre o docente e o discente diferem

¹³Para Paulo Freire a ação de “ensinar exige curiosidade” (1996, p.84). Ele a denomina epistemológica porque, em sua visão, “A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de *tomar distância* do objeto, de observá-lo de delimitá-lo, de cindilo, de *cercar* o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar” (1996, p. 85). Lembra, ainda, que “O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente *perseguidora* do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se *rigoriza*, tanto mais epistemológica ela vai se tornando” (1996, p. 87). Essas atitudes permeiam um processo escolar democrático.

entre si, mas, ao mesmo tempo os papéis se relacionam mais ou menos intensamente, dependendo da visão mais democrática ou não que o educador evidencia em sua prática pedagógica. Ainda, para Freire (Idem), “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. É nessa perspectiva que as vozes dos alunos dos 8os e 9os anos, enquanto sujeitos partícipes das séries finais do Ensino Fundamental, podem revelar como o trato pedagógico dos professores é percebido.

Partindo da premissa de que um conhecimento não passa somente pela razão, ele perpassa a ação do indivíduo que o reflete criticamente, não podemos considerá-lo fora do contexto em que se situa, que no caso aqui, se trata do contexto de escola e da visão que os alunos têm ou idealizam sobre a prática pedagógica de professores dos 8os e 9os anos do Ensino Fundamental. Mais do que a exposição dos dados recolhidos durante a pesquisa, proponho a problematização destes para um alargamento e aprofundamento do tema, propósito pelo qual esta pesquisa se concretiza. Para tanto, como alerta Frigotto (1989, p. 87), a investigação precisa de direcionamento seguindo a ideia de que haja:

[...] O processo de ir à raiz dos problemas, ou seja, ao desvendamento das 'leis' que os produzem. Não só o recorte ou a problemática específica a ser investigada necessita ser apreendida com a totalidade de que faz parte, como se é importante ter presente a que sujeitos históricos reais a pesquisa se refere. (Grifos do autor).

No interior de uma realidade em que as escolas e os seus sujeitos trazem elementos de análise que muitas vezes se mostram contrários e contraditórios, é importante considerá-la na e pela diversidade de leituras que foram realizadas. Entendendo que é composta de realidades dialeticamente diversas. Quando busco elementos levantados por alunos pertencentes a diferentes escolas, dentro de salas de aula com colegas e professores diversamente concretos, os anoro por uma perspectiva do pensamento dialético e não por um ordenamento de fatos e dados. Segundo Kosik (1989, p. 41),

[...] Se a realidade é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos, e de noções e outras noções. É um processo de *concretização* que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações

em espiral no qual todos os conceitos em movimento *recíproco* e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade. (Grifos do autor)

Quando Kosik (1989, p. 42) elucida que estão contidas na realidade toda uma gama de variáveis e uma movimentação de forças que envolvem conceitos que precisam ser sistematizados, esse processo está contido num todo complexo “no qual a unilateralidade dos aspectos é superada em uma correlação dialética, quantitativo-qualitativa, regressivo-progressiva”. Isso porque a complexidade da realidade exige que se privilegie a organização dos aspectos a serem trabalhados, de forma que se possa estabelecer relações presentes neles, a fim de que se possibilite conhecer a realidade estudada de forma ampla. E é nessa dinâmica que os dados gerados por série, por turma, por subcategoria e os gerais são trabalhados e apresentados seguir. Sendo que os mesmos estabelecem uma nova relação nos capítulos posteriores. Uma relação em que as partes compõem um novo reagrupamento dos dados dando-nos uma nova visão do todo. Como já foi esclarecido, foram formadas duas categorias de análise dos conteúdos das respostas dos alunos: uma em que se aborda a relação professor-aluno de cunho mais interpessoal, e outra que trata sobre a relação aluno-professor-conhecimento, tendo como foco as questões pedagógicas.

Essa categorização a partir dos dados e a sua maior aproximação com os aportes teóricos de maneira consistente é que continuamente estabelece a relação entre a realidade concreta e a ciência, como nos revela Severino (2002, p. 149), e não o simples levantamento dos dados e a relação com a teoria:

A ciência, enquanto conteúdo de conhecimentos, só se processa como resultado da articulação do lógico com o real, da teoria com a realidade. Por isso, uma pesquisa geradora de conhecimento científico e, conseqüentemente, uma tese destinada a relatá-la, deve superar necessariamente o simples levantamento de fatos e coleção de dados, buscando articulá-los no nível de uma interpretação teórica.

É um exercício acadêmico que movimenta, desvela e se descobrem novas nuances, novas ideias no interior da ciência. É justamente nessa relação entre pesquisa, realidade e conhecimento científico que o pesquisador constrói os nexos que vão apregoando sentidos, lógicas aos seus objetos de estudo.

No caso desta pesquisa o objeto de estudo versa sobre a prática pedagógica dos professores de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental sendo revelada pela perspectiva dos alunos. Recorrendo a Freire (1980, p. 33), “os homens enquanto

‘seres-em-situação’ encontram-se submersos em condições espaço-temporais que influem neles e nas quais eles igualmente influem” (Grifos do autor). Para tal, foi proposto que os alunos realizassem uma atividade pedagógica como parte de sua tarefa num momento específico de aula. Foi proposto que os alunos escrevessem um texto a partir de uma frase disparadora: Se eu fosse um(a) professor(a)...

Sendo assim, os textos dos alunos contêm variadas leituras das práticas de seus professores, levando em conta as condições espaço-temporais em que elas se concretizam e a visão dos papéis que eles exercem no contexto escolar em que se situam.

Existem práticas que muitos deles reconhecem ou como “boas práticas” (por já terem um cunho inovador, isso pela perspectiva dos alunos) e/ou por sinalizarem como práticas possíveis (idealmente viáveis na percepção deles). Contrariamente, há também textos em que os alunos denunciam as práticas e/ou posturas tomadas por seus docentes, reprovando-as. Também é importante ressaltar que há registros de alunos falando dos mesmos professores; alguns elogiando-os, outros não aprovando suas condutas. Essa contradição presente nelas é uma das categorias do pensamento dialético em que nos fundamentamos.

A presente pesquisa não visou somente mostrar esses pontos de vista diferentes, ela busca fazer o movimento do todo para as partes – da educação de um modo geral que é proposta para esse segmento escolar à análise crítica sobre as inter-relações desta com a realidade vista pelos seus alunos, em direção a voltar seus pontos de vista para a realidade como um todo, trazendo à tona algumas das condições materiais da realidade de trabalho pedagógico dos professores dos 80s e 90s anos do Ensino Fundamental.

Esse movimento recursivo permeia o tempo todo a reflexão e a relação proposta pelo objetivo geral e entre os objetivos específicos apresentados. Assim, numa perspectiva dialética, parte e todo constituem uma correlação de forças que interagem num movimento de interdependência mútua.

Sendo a escola uma instituição social o que se passa em seu interior também é uma ação social. Nessa perspectiva André (1989, p. 40) lembra que,

A práxis escolar sofre as determinações da práxis social mais ampla através das pressões e das forças advindas da política educacional, das diretrizes curriculares vindas de cima para baixo, das exigências dos pais, as quais interferem na dinâmica escolar e se confrontam com todo o movimento social

do interior da instituição. A escola resulta, portanto, desse embate de diversas forças sociais.

Ao analisar as condições que levam à verdadeira aprendizagem pela perspectiva dos alunos, isso pode gerar um sentido mais real de que os mesmos se percebam enquanto sujeitos da construção e da reconstrução do saber junto ao educador, igualmente sujeito do processo e não o único detentor de absolutas e inegociáveis verdades. No momento mesmo de propor a eles que escrevessem sob os seus pontos de vistas sobre as práticas de seus professores, inverteram-se os papéis: a voz dos alunos, mesmo que por instantes estaria assegurada, seria “ouvida”, teria uma circunstância e modos especiais para isso, a atividade pedagógica que foi proposta.

Esse processo de elucidação do fenômeno educativo que leva em conta todas essas relações de forma simultânea, considerando a dinâmica das contradições existentes nele, as ações dos sujeitos envolvidos e condições em que seus papéis se realizam, são muito próprias de uma investigação dialética. Do ponto de vista da relação todo-parte-parte-todo, para Kosik (1989, p.49),

[...] A dialética não pode entender a totalidade como um todo já feito e formalizado, que determina as partes, porquanto à própria determinação da totalidade pertencem a *gênese* e o *desenvolvimento* da totalidade, o que, de um ponto de vista metodológico, comporta a indagação de como *nasce* a totalidade e *quais são as fontes internas do seu desenvolvimento e movimento*. [...] (Grifos do autor).

As fontes a que se refere o autor, eu as associo diretamente aos alunos, sujeitos principais desta pesquisa. Suas leituras compõem esse estudo, são vozes de pessoas reais que “falam” sobre pessoas também reais. E, elas exercem papéis socialmente delimitados por ideologias vigentes. Esses sujeitos/objetos se situam em espaços (escolas) cujos papéis também são delimitados por influências muito presentes de um sistema maior de poder. Essa correlação de forças historicamente situadas por influências sociais internas e externas ao mesmo tempo se situa no pensamento dialético.

O caminho que foi perseguido coaduna pela busca de uma visão mais ampla e ao mesmo tempo específica dos fenômenos que foram estudados.

Reafirmando o que Trivínos (1987, p.53) resgata pelas palavras de Lênin sobre a dimensão mais aprofundada que as pesquisas em educação dentro da perspectiva

da dialética podem empregar aos fenômenos estudados, “a interdependência e a mais íntima e indissolúvel conexão entre todos os aspectos de cada fenômeno (a história desvendando sempre novos aspectos) ”, compondo uma ideia de relação que se estabelece entre eles. Essa ideia de movimento de relação entre os fenômenos estudados e a realidade, bem como a relação passado e presente são essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que os elementos da realidade presente são analisados no presente, mas sob pontos de vista de análise que também encontram ecos no passado. Essa relação dialética entre passado e presente, sem perder de vista a contextualização do momento atual, foi realizada, suscitante e essencialmente, no segundo e terceiros capítulos, a fim de que o percurso das análises possa ressignificar as práticas dos docentes no presente a partir do passado histórico que os constituiu.

Essa é a perspectiva que o estudo assumiu ao desenvolver este projeto que, insisto, quer dar voz e vez a um dos protagonistas do trabalho pedagógico, o aluno. A presente pesquisa evidenciou as contradições entre as ideias contidas nos textos desses alunos, ora confirmando alguns elementos que acreditam serem indispensáveis às práticas pedagógicas do professor, ora salientando o que lhes incomoda a partir das atitudes que esse professor tem. Assim, confirmando-se a tese defendida de que a visão dos alunos sobre a prática pedagógica dos professores dos 8os e 9os contém indicadores para a re(organização) de suas práticas.

Tendo como um grande “pano de fundo” as bases epistemológicas referenciadas enquanto método e metodologia, seguidas durante esta pesquisa, a seguir traço como foi realizado o percurso e aquilo que aconteceu durante sua realização.

A primeira etapa desta pesquisa aconteceu com um estudo exploratório que descrevo a seguir.

1.1. O percurso da pesquisa exploratória

A prática pedagógica dos professores de 8os e 9os anos pela ótica dos alunos objetiva revelar o que esses sujeitos levantaram como preocupações legítimas num momento escolar de finalização de um grande período de formação escolarizada. Ou

seja, dos seis aos quatorze anos, ou ainda, dos oito ou nove anos percorridos numa instituição escolar no mínimo, esses sujeitos vivenciaram o seu cotidiano situando-se em seu interior.

Ao ter iniciado o meu trabalho no acompanhamento pedagógico junto aos professores numa escola privada, percebi durante a prática que os alunos algumas vezes buscavam a minha ajuda ou a de meus colegas da equipe pedagógica quanto alguma dificuldade na interlocução com seus professores, de todas as disciplinas, sem distinção. Essa ajuda solicitada frequentemente tratava sobre algum descontentamento; preocupação; crítica sobre o encaminhamento junto a um ou mais professores; independentemente da disciplina. Assim, optei por realizar um estudo exploratório junto aos alunos dos 8os e 9os anos, tendo em vista a delimitação do objeto deste estudo, dentro da própria instituição em que trabalho.

Para Triviños (1987, p. 109), “os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema”. Seria sobre a experiência acerca da prática pedagógica ou sobre a formação do professor? Essa era uma grande interrogação que se manifestou durante a execução da pesquisa.

Embora Piovesan e Temporini (1995, p. 321) abordem a importância da pesquisa exploratória na área da Saúde, seus argumentos são coerentes também no contexto deste estudo. Para eles, este modo de pesquisa “é realizada com a finalidade precípua de corrigir o viés do pesquisador e, assim, aumentar o grau de objetividade da própria pesquisa, tornando-a mais consentânea com a realidade”. E essa correção quanto ao real foco se fazia urgente para a minha investigação. Afinal, as demandas de uma pesquisa em educação normalmente são variadas e complexas.

Então, por meio de uma atividade pedagógica que propunha aos alunos escreverem um texto cujo enunciado Se eu fosse o(a) professor (a) possibilitou que os mesmos expressassem livremente sua percepção da prática pedagógica de seus professores. A orientação dada foi que cada aluno escrevesse se colocando no lugar de um professor e como agiria se fosse ele. As redações elaboradas pelos alunos expressaram dois caminhos distintos, mas intimamente relacionados, quais sejam: (i) a prática de determinados professores considerados por eles como bons professores no trato pessoal (ii) ao se colocarem no lugar de seus professores apontaram como seria sua prática na sala de aula com seus alunos, o perfil que assumiriam como professores.

Em fins do ano letivo de 2014, nos meses de outubro e novembro com a ajuda de três professores da escola realizei a pesquisa exploratória em seis turmas de oitavo ano e em sete turmas de nono ano, totalizando 166 e 233 textos respectivamente, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 - Pesquisa exploratória - Número de participantes.

Pesquisa Exploratória - Dados Gerais	
Escolaridade (Ano)	Amostra (Nº Textos)
8º	166
9º	233

Fonte: a autora (2016)

Sem tabular os dados ainda, mas realizando um primeiro levantamento das respostas foi possível delimitar o objeto deste estudo: **a prática pedagógica dos professores de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental pela ótica dos alunos.**

Logo, era importante eu ter uma noção maior se conseguiria obter pela ótica dos alunos sobre a prática pedagógica dos professores dos 8os e 9os anos alguns indicadores para a reformulação dessa prática. Assim, através deste estudo busquei “encontrar os elementos necessários (...) para obter os resultados que desejava”, como afirma Triviños (1987, p. 109).

Na sequência, uma “leitura flutuante”¹⁴ dos dados delineou duas categorias de análise que já davam sinais em despontar, a saber: (i) a postura referente às relações interpessoais mais afetivas e/ou até conflituosas entre professor-aluno e (ii) a prática pedagógica dos professores.

A primeira delas, por exemplo, decorria da subcategoria *perfil de professor*. Respostas similares como “aquele que age como tal professor, ou aquele que não deveria ser como fulano porque”, foram bem recorrentes, dando pistas de que se poderia discutir alguns elementos relativos à postura, às relações interpessoais, no plano da afetividade, inclusive de relações de conflito entre professor-aluno.

¹⁴ Para Bardin (2011, p. 126) essa modalidade de leitura é uma primeira atividade que “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”. A autora assim se aproxima “por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material”[...].

Mais uma categoria que já saltava aos olhos estava relacionada à subcategoria *diversidade de estratégias metodológicas*. Respostas expressas como: “*Aulas interativas com debates, aulas práticas, uso de vídeos, uso da música*”, foram se repetindo. As práticas lidas e/ou reconhecidas, e/ou denunciadas, e/ou projetadas como possíveis pelos alunos, poderiam se constituir em elementos que pudessem evidenciar pistas para os mesmos professores e/ou de futuros professores que viessem a atuar nesse segmento escolar, relativos à prática pedagógica dos professores, que eles mesmos reconheciam como boas práticas.

Os anos do Ensino Fundamental, um segmento escolar pouco estudado e pesquisado conforme já considerei na introdução dessa pesquisa, reforçado aqui pelos argumentos dos pesquisadores Davis et al, (2012, p. 104) da Fundação Carlos Chagas ao afirmarem que,

[...] Há pouquíssimos estudos que tratam sobre essa fase de ensino, embora exista farta literatura sobre a criança que inicia o processo escolar e o adolescente que está em vias de concluí-lo, teórica e idealmente aquele que tem entre 15 e 17 anos. Nesse último caso, a maior parte refere-se ao ‘jovem’ e à ‘juventude’ que frequenta o Ensino Médio e conta, portanto, com 15 anos de idade ou mais. Dos que se encontram na faixa etária dos 11 aos 14 anos, pouco ou nada se sabe a respeito de sua experiência escolar. (Grifos dos autores).

Esta pesquisa teve exatamente a intenção de obter subsídios através das respostas dos próprios adolescentes que estão em vias de terminar o Ensino Fundamental. Eles têm condições de manifestar; eles têm algo a dizer sobre o processo de ensino-aprendizagem que experienciam.

Portanto, os dados obtidos nessa fase exploratória já deram mostras de que esses adolescentes, enquanto sujeitos “aprendentes” e, porque não dizer, também “ensinantes” de uma fase de escolarização de finalização do Ensino Fundamental, podem trazer à tona uma visão autêntica sob o ponto de vista dos estudos que tratam sobre a prática pedagógica desses docentes. Normalmente, nesses estudos são abordados os pontos levantados pelos próprios docentes e gestores. Como mencionei, são poucos os trabalhos que trazem esses sujeitos como centrais para a reflexão da prática pedagógica.

Outro elemento importante que se evidenciou na pesquisa exploratória foi quanto as sugestões dadas pelos estudantes em seus textos¹⁵. Exemplos tais como:

¹⁵ Trago trechos dos textos dos alunos sendo fiel a sua escrita, fazendo apenas pequenas correções ortográficas ou de sintaxe, mas sem alterar o seu sentido. Considero importante e ético respeitar o conteúdo dos registros dos mesmos.

1. *...professor que escuta; que ensine um conteúdo e tente às vezes mudar de técnica para ajudar os alunos com dificuldades;*
2. *...passaria mais exercícios para exercitar o raciocínio... faria sempre avaliações em partes;*
3. *...iria tentar me enturmar, usar a linguagem deles, pois, eu não gosto ou não me sinto bem quando os professores usam aquelas gírias da década de 0...;*
4. *...dividiria a sala em quatro grupos, cada grupo com nome...o grupo que atingisse determinada pontuação seria recompensado.*
5. *Eu ensinaria meus alunos para a vida, não apenas para passar de ano.*

Ao considerar a visão que os alunos têm sobre a atuação de seus professores, levanta-se o pressuposto de se ver revelado ou não o compromisso dos professores em traduzir o projeto pedagógico em ações cotidianas com os alunos (Veiga, 1995), pensando-se a formação desses alunos de maneira mais ampla. A última resposta dos exemplos acima citados ilustra bem isso. Ou seja, o licenciado pode ser reconhecido não somente pela habilitação que seu curso de licenciatura lhe confere, porque o exercício da docência vai muito além do trato com o conteúdo. É comum se dar atenção, por parte de toda a comunidade educativa, ao processo formativo para além do conteúdo nos anos iniciais, isso porque as crianças precisam de maior orientação, elas são mais dependentes argumenta-se. Nas séries posteriores a atenção se volta mais para o trato com a sistematização do conhecimento.

Outra questão central que defendo através deste trabalho de pesquisa é a de que os adolescentes igualmente às crianças precisam de atenção, de orientação, de um cuidado em que temos a amálgama entre afeto, diálogo, disciplina e orientação.

Ao retratar a questão pedagógica também perpasso por um cenário que envolve uma noção mais clara e efetiva da importância do papel social desse profissional enquanto educador, enquanto formador. Daí que algumas das condições efetivas de trabalho que lhe são conferidas também foram levantadas neste estudo. Um profissional que em 50 minutos precisa equacionar muitas demandas ao mesmo tempo: domínio de conteúdo; domínio de turma; poder de comunicação; ter postura ético-reflexiva; administrar questões burocráticas; administrar possíveis conflitos; estar atualizado culturalmente; dentre outras. As implicações das suas condições de trabalho também precisam ser consideradas. Reafirmando o que Tardif (2002, p.115) adverte sobre a inutilidade dos estudos ligados à Pedagogia, à didática, à

aprendizagem se eles não estiverem “arrimados no processo concreto de trabalho dos professores, para que se possa ter alguma utilidade”.

Os desafios foram grandes e para não perder o foco principal foi preciso delimitar algumas frentes que envolvem uma pesquisa com tantos dados obtidos, seguindo o que adverte Franco (2003, p. 23) que é, portanto, com base no conteúdo manifesto e explícito que se inicia o processo de análise”. Assim sendo, já a partir da pesquisa exploratória havia sinais claros de agrupar os elementos presentes nos textos por semelhanças e aproximações sobre o que abordavam. Entretanto, foi depois de ter todos os textos é que elenquei onze subcategorias que aparecem sempre na mesma ordem nas tabelas com as quantidades por itens obtidos em cada escola, ou nas tabelas gerais por série, ou pelo total por subcategoria obtida que referendam as análises. São elas:

1. Uso de outros espaços para aulas;
2. Relação Prof./aluno;
3. Uso do tempo da aula;
4. Diversidade de estratégias metodológicas;
5. Trabalhos em equipe;
6. Clima na sala de aula;
7. Avaliação;
8. Lições de casa;
9. Perfil do professor;
10. Tecnologia aliada à aprendizagem;
11. Sugestões.

A título de ilustração, na Tabela 2 há a quantidade de alunos que registraram em seus textos elementos referentes as subcategorias no estudo exploratório e algumas breves observações a partir deles.

Tabela 2 - Pesquisa exploratória - Número de alunos quanto às subcategorias.

PESQUISA EXPLORATÓRIA	8º ANO	9º ANO	TOTAL
SUBCATEGORIAS	Nº ALUNOS	Nº ALUNOS	Nº ALUNOS
1. Uso de outros espaços para aulas	21	20	41
2. Relação Prof./aluno	27	23	50

3. Uso do tempo da aula	12	25	37
4. Diversidade de estratégias/metodol.	47	56	103
5. Trabalhos em equipe	13	11	24
6. Clima na sala de aula	26	21	47
7. Avaliação	30	25	55
8. Lições de casa	22	21	43
9. Perfil do professor	21	39	60
10. Tecnologia aliada à aprendizagem	16	40	56
11. Sugestões	22	19	41

Fonte: a autora (2016)

Durante o processo de aplicação muito se evidenciou a cultura do responder querendo-se saber se haveria pontuação, nota em troca por parte dos alunos. Mas, depois da explicação sobre o que se queria pouquíssimos demonstraram alguma resistência em responder.

Nesta instituição, destaca-se tanto nos textos dos alunos dos 8os quanto nados alunos dos 9os anos, a diversidade das estratégias metodológicas. Nos 8os aparecem observações como: *faria os alunos participarem das guerras com demonstrações*; mostraria vídeos em relação à matéria. Nos 9os anos temos como exemplos de respostas: *ensinaria a matéria através da música*; *forneceria uma lista de exercícios para a prática*.

Nas turmas de 9º ano o peso maior recaiu sobre considerarem importante aliar a tecnologia à aprendizagem apontando ideias como as seguintes: *usaria vídeos que tivessem relação com a matéria*; *PowerPoint com resumos*; *liberaria o uso do celular para pesquisas*; etc.

No quinto capítulo as subcategorias definidas foram consideradas de forma agrupada em duas categorias de análise, conforme apresentadas. Uma que permite discutir a relação professor e aluno na dimensão interpessoal, da afetividade e outra que traz a relação professor-aluno com o trato do conhecimento.

1.2. A ida a campo e a coleta dos dados

Conforme já destacado, a ideia inicial partiu de uma pesquisa exploratória realizada numa grande escola privada de Curitiba, com o intuito de localizar o objeto

de estudo. Depois a proposta da atividade pedagógica foi desenvolvida com alunos de turmas de oitavos e nonos anos do Ensino Fundamental em quatro escolas estaduais localizadas no município de Curitiba, ambos Colégios¹⁶.

Houve uma ajuda importante para que a atividade acontecesse nesses quatro colégios, que os denomino de **COLÉGIO ESTADUAL A; COLÉGIO ESTADUAL B; COLÉGIO ESTADUAL C e COLÉGIO ESTADUAL D**. Por uma questão ética não os identifico. Não usei a nomenclatura colégio nas tabelas, preferindo usar o termo “escola” por se tratar de um termo mais usual ao que queremos nos referir a um estabelecimento de ensino de um modo geral.

Apliquei a atividade pedagógica pessoalmente somente num destes colégios e nos outros três colégios contei com a ajuda de duas educadoras que se prontificaram a desenvolver a atividade com os alunos dos colégios em que trabalhavam; uma pedagoga da rede estadual e uma professora de matemática que também trabalha como pedagoga na mesma rede. Essa profissional atua como pedagoga num colégio e como professora de matemática em outro, somente com turmas do nono ano. Daí que na ESCOLA D somente aparecem os textos dos alunos do 9º ano porque são as turmas em que essa professora atua com a disciplina de matemática. Como foi ela que os convidou a escreverem os textos, em sua maioria eles se referem a ela em seus registros.

Em todos os colégios houve a anuência dos pedagogos e das direções para que a atividade fosse proposta aos alunos, de forma que ela foi desenvolvida em horários de aula normal. Nos quatro colégios as atividades foram desenvolvidas num momento de fechamento do processo avaliativo. Esse cuidado foi tomado para que não tirasse nem do professor, nem dos alunos algum tempo que pudesse prejudicar o andamento das aulas.

Na escola em que apliquei a atividade, a pedagoga teve o aval de alguns professores que liberaram suas aulas num momento de fechamento de trimestre. Segundo ela, alguns deles já haviam encerrado suas atividades avaliativas. Em algumas turmas apliquei quando houve a notícia de que um professor teria de se

¹⁶ A diferença entre a terminologia “escola” e “colégio” reside na ideia de que na escola se tem somente o Ensino Fundamental e no colégio se tem o Ensino do Fundamental e o Ensino Médio também, vai até a finalização da educação básica. Pode acontecer de alguns colégios somente terem o Ensino Médio. Entretanto, mesmo sendo raras, há escolas no Brasil com o Ensino Fundamental e Médio, tendo em seu nome o termo escola.

ausentar por motivo de saúde. Assim, nesta escola estive em quatro dias diferentes e em turnos diferentes a fim de propor a atividade aos alunos.

Na Tabela 3, trago em números a quantidade de textos obtidos por ano/série nos colégios nomeando-os por Escola Estadual A; B; C e D.

Tabela 3 - Número de textos obtidos por ano/série nos colégios.

Dados Gerais Totais - Escolas Estaduais A;B;C;D	
Ano	Nº Textos
8º	165
9º	283
Total	448

Fonte: a autora (2016)

Houve um total de 165 textos escritos pelos alunos dos oitavos anos e 283 pelos alunos dos nonos anos.

O critério que estabeleci na sequência da escola A até a C foi ter tido textos tanto em turmas de oitavo ano quanto de nono ano. No colégio que identifiquei como “Escola Estadual D” a atividade pedagógica foi aplicada somente em turmas de nono ano, pela professora de matemática e pedagoga, como mencionado.

A escolha das escolas se deu pelos contatos que eu tinha ou com os diretores ou com as pedagogas dessas instituições. A ideia era que fossem escolas públicas e a escolha foi aleatória até porque a intenção da coleta era ficar localizada nos textos dos alunos. *A priori*, essa ideia pode parecer simplista porque foram usados como fonte apenas os registros dos alunos. Entretanto, os textos revelaram-se como fontes de riquíssimo conteúdo para sua análise. Uma questão central do campo de análise de conteúdo como afirma Franco (2003, p. 31), reside em seus aspectos lógico-semânticos:

- ✓ Eles não se vinculam às pesquisas que se dedicam à análise da estrutura formal de um texto, como por exemplo, o procedimento de sua construção ou de seu estilo. [...] iniciam sua leitura, basicamente, partir do conteúdo manifesto e considerando como evidência (e como ponto de partida) o conteúdo imediatamente acessível.
- ✓ Aplicam-se às mais variadas modalidades de textos, após o ‘index’ dos diversos conceitos utilizados (sua enumeração simples e seus desdobramentos) e a classificação dos elementos de informação (reagrupamento por categorias).
- ✓ [...] Sentido das palavras, sentido expresso nas palavras, imagem e símbolos, sentido das percepções e analogias das mensagens (base

de todos os reagrupamentos e classificações) e sentido das hierarquias dos sentidos, o que implica diagnosticar diferentes valores das mensagens e das ideias em uma hierarquia que vai do particular até o mais geral.

A coleta de dados foi realizada a partir dos textos dos alunos, num total de 448 textos, sendo que em sua grande maioria revelou mais de um elemento ligado a mais de uma subcategoria. Por isso, nas tabelas em que aparecem as onze subcategorias indico a quantidade de alunos que fizeram alusão à referida questão. Se forem somados os números de textos com os números de alunos, o total extrapola porque eles abordam mais elementos por texto.

1.3. A análise de conteúdo e sua contribuição na realização deste estudo

O conteúdo dos textos dos alunos logo deixou claro que havia elementos suficientes para o propósito do estudo. A pesquisa exploratória mostrou isso claramente. Neles e por eles foi possível classificar os aspectos mais frequentes em seus registros. Lendo e relendo várias vezes todos os textos, também foi viável perceber tendências que foram se revelando ou de forma bem explícita ou de forma mais velada em alguns casos. Nesse movimento lógico-semântico cheguei nas onze subcategorias.

Parti dessas subcategorias para reagrupá-las em duas grandes categorias. Para Bardin (2011, p. 148) “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles”. Conseqüentemente, elas se configuram, ao mesmo tempo, em duas grandes problemáticas apontadas pelos alunos dos 8os e 9os anos ao se expressarem sobre as práticas pedagógicas de seus professores, bem como se constituem como os dois grandes elementos que podem contribuir para a ação dos docentes.

Muitas vezes para o tratamento dos dados recorri à confecção de tabelas. Elas cumprem uma dupla função, a de sistematizar e a de ilustrar os dados gerais, por escola, por ano/série, pelo conjunto das subcategorias e a quantidade de alunos que aludiram a elas.

Ao levantar as quantidades de alunos que faziam referência maior e mais frequente a determinadas subcategorias e em outras menos, ou até algumas que não apareceram, levei em consideração na análise o que Bardin (2011, p. 144) aponta nessa relação entre procedimentos quantitativos/qualitativos. Para ela, enquanto um “funda-se na *frequência* de aparição de determinados elementos”, o outro “recorre a indicadores não frequenciais suscetíveis de permitir inferências; por exemplo, a *presença* (ou a *ausência*) pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição”. Por isso procurei ilustrar os dados quantitativos numa relação para além dos números, podendo ser geradores de significações.

A seguir, em linhas gerais, passo a algumas observações também gerais relacionadas à aplicação do instrumento em cada uma das escolas, que considero importantes, para posteriormente trabalhar as categorias de análise. Portanto, os dados foram destacados seguindo ainda as onze subcategorias pelas aproximações e semelhanças das respostas dos alunos e não as duas categorias que servirão de análise *a posteriori*.

1.3.1. Observações importantes a partir da ida a campo

Considero relevante identificar algumas observações importantes que passo a fazer pela nomenclatura que uso a partir da aplicação do instrumento e da pré-análise dos dados levantados a partir dos textos elaborados pelos alunos.

Escola Estadual A

Tabela 4 - Escola A - Número de textos obtido.

Escola Estadual A - Dados Gerais	
Ano	Nº Textos
8º	23
9º	17
Total	40

Fonte: a autora (2016)

A proposta da atividade pedagógica foi aplicada somente nas duas turmas existentes no turno da tarde. Elas são menores em número de alunos, cerca de vinte e cinco alunos por turma. Segundo a pedagoga que aplicou a atividade, a turma do

nono ano apresenta um problema maior de frequência por se constituir de alunos mais velhos, uma vez que tiveram somente dezessete alunos que responderam o questionário. Muitas vezes eles faltam às aulas porque precisam permanecer em casa cuidando dos irmãos pequenos para as mães não faltarem ao serviço; outros faltam para realizar pequenos trabalhos a fim de ajudar na renda familiar.

Na turma do oitavo ano apareceu uma preocupação com professores que faltam ou atrasam muito, denotando que essas situações são enfrentadas frequentemente pela turma. Segundo consta num texto de um dos alunos, “*Eu evitaria faltar e tentaria manter todas as matérias em dia*” e em outra, “[...] *não faltaria e nem me atrasaria*”. Talvez por isso mesmo o que se destaca muito nas respostas dos alunos do oitavo ano é a subcategoria avaliação e a relação professor-aluno, conforme podemos perceber pela tabela abaixo.

Tabela 5 - Escola A - Número de alunos quanto às subcategorias.

ESCOLA ESTADUAL A	8º ANO	9º ANO	TOTAL
SUBCATEGORIAS	Nº ALUNOS	Nº ALUNOS	Nº ALUNOS
1. Uso de outros espaços para aulas	1	2	3
2. Relação Prof./aluno	6	8	14
3. Uso do tempo da aula	3	1	4
4. Diversidade de estratégias/metodol.	4	17	21
5. Trabalhos em equipe	2	0	2
6. Clima na sala de aula	0	1	1
7. Avaliação	8	4	12
8. Lições de casa	1	6	7
9. Perfil do professor	4	10	14
10. Tecnologia aliada à aprendizagem	0	0	0
11. Sugestões	2	8	10

Fonte: a autora (2016)

Diferentemente do oitavo ano além desses dois elementos a totalidade dos alunos do nono ano registrou observações com relação à subcategoria diversidade de estratégias metodológicas (Vide Tabela 4). E aparece um número maior de alunos que fazem menção ao uso de outros espaços para as aulas, conforme a tabela acima mostra. Eles indicam “aulas de ciências no laboratório”, “aulas-passeio” em locais que se possa aprender mais sobre a cultura brasileira, por exemplo.

Escola Estadual B

A tabela 6 mostra a quantidade de textos que foram aplicados nesta escola.

Tabela 6 - Escola B - Número de textos obtidos.

Escola Estadual B - Dados Gerais	
Ano	Nº Textos
8º	18
9º	16
Total	34

Fonte: a autora (2016)

Na Escola Estadual B temos também somente duas turmas em que foi aplicada a atividade pedagógica pela pedagoga que trabalha no turno da tarde. E à tarde as turmas são pequenas, considerando o número de alunos nas escolas públicas. São turmas com vinte e dois alunos. Na turma do 8º ano faltaram quatro alunos e na turma do nono ano faltaram em torno de seis alunos. As faltas constantes dos alunos é um dos problemas sérios relatado pela pedagoga.

Como a escola fica próxima a uma região que sofre sérios problemas com o tráfico de drogas, não há uma regularidade da presença dos alunos na escola porque frequentemente há toques de recolher por ameaças de tiroteio, brigas entre as gangues rivais. Justamente nos dias em que foi aplicado o instrumento houve essa situação de brigas entre as gangues e os moradores evitam que seus filhos saiam de casa.

A seguir é possível verificar algumas especificidades entre os registros feitos pelos alunos da turma de 8º ano com os alunos da turma do 9º ano.

Tabela 7 - Escola B - Número quanto às subcategorias.

ESCOLA ESTADUAL B	8º ANO	9º ANO	TOTAL
SUBCATEGORIAS	Nº ALUNOS	Nº ALUNOS	Nº ALUNOS
1. Uso de outros espaços para aulas	6	16	22
2. Relação Prof./aluno	9	5	14
3. Uso do tempo da aula	2	3	5
4. Diversidade de estratégias/metodológicas	4	8	12
5. Trabalhos em equipe	2	1	3

6. Clima na sala de aula	5	7	12
7. Avaliação	6	6	12
8. Lições de casa	2	6	8
9. Perfil do professor	2	9	11
10. Tecnologia aliada à aprendizagem	2	5	7
11. Sugestões	8	14	22

Fonte: a autora (2016)

Os textos dos alunos da turma do oitavo ano revelam maiores observações quanto à relação professor-aluno, enquanto que na turma de nono ano aparecem observações relacionadas ao perfil de professor. Os alunos do 8º ano externaram a vontade de ter professores que “saibam” ser mais pacientes, “tolerando” os alunos que não entendem “a matéria”, que “saibam fazer brincadeiras, jogos” quando estivessem explicando os conteúdos. Já os alunos da turma de 9º ano se referiram aos professores desejando que eles fossem mais “justos, alegres, dinâmicos, extrovertidos”. Um ponto a ser destacado também, foi terem divergido quanto à relação com a professora de Matemática, que dá aulas para ambas as turmas. Enquanto alguns a elogiaram, inclusive citando seu nome e afirmando ser uma professora que sabe ser “braba e paciente na hora certa”, outros se referiram a mesma professora alegando que ela era muito “chata” por não os deixar “usar celular em sala e ir ao banheiro na aula dela”.

Essa escola conta com espaços diferenciados como Sala de Informática e de Vídeo e em ambas as turmas apareceu que esses espaços poderiam ser mais utilizados para as aulas. Seguindo esse raciocínio, infere-se que os alunos da turma do nono ano acentuam a ideia da tecnologia aliada à aprendizagem por contar com um espaço diferenciado como um Sala de Informática.

Os dados gerais, unindo as observações das duas turmas podem ser verificados na mesma tabela.

Escola C

A tabela 8 mostra a quantidade de textos que foram aplicados nesta escola.

Tabela 8 - Escola C - Número de textos obtidos.

Escola Estadual C - Dados Gerais	
Ano	Nº Textos
8º	124
9º	111
Total	235

Fonte: a autora (2016)

Fui muito bem recebida pela pedagoga; pelos funcionários; pelos professores e pelos alunos da Escola Estadual C tanto do turno da manhã, quanto no turno da tarde. Entrei em todas as turmas de oitavos (cinco turmas) e nonos anos (quatro turmas). Pude sentir um clima de tensão no ar em várias delas, principalmente no turno da tarde. Isso me preocupou muito. Nitidamente os alunos mostravam ter uma boa relação com alguns professores e com outros não. Como a pedagoga conversou com os professores que eu iria aplicar pessoalmente a atividade, eles entravam, me apresentavam aos alunos, faziam a chamada e disponibilizavam para eu ficar com a turma, saindo de sala. Alguns desses já haviam concluído suas atividades avaliativas de fechamento de trimestre. Presumi que por conta disso, em todas as turmas praticamente, assim que eu conversava sobre o propósito do estudo e ao pedir ajuda a eles, vários deles primeiramente indagavam se valia nota, ponto, participação para a disciplina do professor que havia liberado a aula. Quando eu dizia que não, mas que era muito importante e solicitava que colaborassem quase que a totalidade dos alunos prontamente começou a escrever seus textos. Houve um ou outro (em torno de dois alunos por turma) que se mostraram contrariados, mas escreveram algumas poucas frases e de imediato entregavam seus textos.

Tive uma resistência maior numa turma de oitavo ano com uma aluna que ao entregara atividade para ela, cruzou os braços, abaixou a cabeça e disse de pronto que não responderia e que não auxiliaria ninguém. Confesso que me chocou sua atitude de recusa mais contundente. Entreguei para todos da turma; alguns fizeram pequenos questionamentos se poderiam escrever a lápis, por exemplo, e todos se puseram a escrever. Deixei passar um tempo e me aproximei dela. Estava de cabeça baixa com o rosto voltado para a carteira. Toquei nela e indaguei o porquê não me colaboraria com a atividade. Ela levantou a cabeça e me respondeu que não queria, só isso. Eu perguntei se ela já havia precisado da ajuda de alguém alguma vez. Ela se mostrou confusa e respondeu que sim. Então eu disse a ela para se colocar no meu lugar; que eu esperava a ajuda dela; claro que ela poderia recusar, mas que eu

não esperava isso dela era um direito que tinha em não fazer o texto e me afastei. Para minha surpresa ela escreveu e eu fiz questão de agradecer quando me entregou. Aproveitei para descrever essa situação porque é um exemplo do que vem acontecendo muito frequentemente nas salas de aula com os professores. Alguns jovens têm atitudes que desafiam e chocam o adulto que se relaciona com eles. Essa atitude mais forte é presente nessa faixa etária e muitas vezes presencio o despreparo do professor ou do educador em saber lidar com maior equilíbrio com tal situação. De forma que demonstre que ele é o adulto na relação.

Tabela 9 - Escola C - Número de alunos quanto às subcategorias.

ESCOLA ESTADUAL C	8º ANO	9º ANO	TOTAL
SUBCATEGORIAS	Nº ALUNOS	Nº ALUNOS	Nº ALUNOS
1. Uso de outros espaços para aulas	12	15	27
2. Relação Prof./aluno	39	18	57
3. Uso do tempo da aula	7	5	12
4. Diversidade de estratégias metodológicas	25	38	63
5. Trabalhos em equipe	4	10	14
6. Clima na sala de aula	15	11	26
7. Avaliação	19	20	39
8. Lições de casa	6	6	12
9. Perfil do professor	51	17	68
10. Tecnologia aliada à aprendizagem	1	13	14
11. Sugestões	9	8	17

Fonte: a autora (2016)

O que mais despontou nas respostas dos alunos dos oitavos anos desta escola revelou de certa forma, o clima desconfortável que senti ao ter entrado em algumas turmas. Haja vista que as subcategorias relação professor-aluno e perfil de professor foram as mais evidenciadas nos textos dos alunos, como por exemplo: *explicar melhor o conteúdo; usar de descontração; gritar menos; ser menos ríspido; arrogante; ser mais humilde.*

Já os textos dos alunos dos 9os anos evidenciaram dois focos contrastantes sobre a subcategoria diversidade de estratégias metodológicas em suas respostas. Uma sobre estratégias que já são usadas por alguns professores e que os mesmos consideram boas. Por exemplo: *faria jogos de perguntas e respostas sobre o assunto como o professor fulano faz; eu traria muitos livros para a aula de leitura como tal*

professor. Outra sobre estratégias que eles sugerem para melhorar as aulas de determinados professores. Por exemplo: uso do laboratório para as aulas de ciências; aplicaria mais lição no quadro porque somente falando muitos não entendem, não conseguem acompanhar. O uso do lúdico, mas com conteúdo por perguntas e respostas, o que sugere se tratar de um questionário com roupagem de jogo. A outra sugestão de aplicar mais lição no quadro também se infere que o professor dita o conteúdo ao invés de escrever no quadro. Esses exemplos revelam que os alunos estão condicionados a práticas bem tradicionais do trato pedagógico, inclusive indicando algumas como inovações.

Os dados gerais, unindo as observações das duas turmas podem ser verificados também na Tabela 8 acima.

Escola Estadual D

A tabela abaixo mostra a quantidade de textos que foram aplicados nesta escola.

Tabela 10 - Escola D - Número de textos obtidos.

Escola Estadual D - Dados Gerais	
Ano	Nº Textos
9º	139
Total	139

Fonte: a autora (2016)

Conforme já mencionei, nessa escola tivemos a atividade pedagógica realizada por alunos do 9º ano porque foi aplicada por uma professora que se disponibilizou e ela somente atuava nessas turmas como professora de matemática.

Também fica evidenciado que os alunos se queixam do calor excessivo das salas de aula; haja vista uma quantidade maior de registros relacionados ao uso de outros espaços para as aulas: *aulas ao ar livre; levaria os alunos para jogar na quadra; usaria outras salas para a aula; eu levaria, em dias quentes, os alunos para fora de sala.* Como foi aplicado entre os meses de outubro e novembro, já estávamos em pleno verão, o calor excessivo em algumas salas foi abordado, como o desconforto sentido e externado por alguns deles, registrado em seus textos. Vide na tabela 10.

Tabela 11 - Escola D - Número de alunos quanto às subcategorias.

ESCOLA ESTADUAL D	9º ANO	TOTAL
SUBCATEGORIAS	Nº ALUNOS	Nº ALUNOS
1. Uso de outros espaços para aulas	83	83
2. Relação Prof./aluno	37	37
3. Uso do tempo da aula	7	7
4. Diversidade de estratégias metodológicas	74	74
5. Trabalhos em equipe	10	10
6. Clima na sala de aula	27	27
7. Avaliação	17	17
8. Lições de casa	12	12
9. Perfil do professor	53	53
10. Tecnologia aliada à aprendizagem	85	85
11. Sugestões	57	57

Fonte: a autora (2016)

Um dado curioso que apareceu nessa escola foi em relação à preocupação dos alunos de uma turma a respeito de cuidados com um possível caso de inclusão e casos de “bullying” existentes na escola.

Sobre inclusão evidenciou-se numa turma algumas preocupações quanto a um atendimento mais direcionado a esse aluno por parte do professor e por parte dos próprios colegas em alguns questionários:

1. *Se tiver aluno com deficiência, faria com que os amigos e colegas ajudassem ele;*
2. *Se tivesse alunos diferentes dos outros eu também faria o mesmo com eles;*
3. *Se tivesse aluno com problema eu iria explicar bastante para ele até ele entender, mas não para todos os alunos;*
4. *Eu seria paciente com os alunos com dificuldades, deficiência, bagunceiros. [...] Eu iria dar aula sobre a sociedade, o “bullying”, a deficiência do outro, o preconceito e o racismo.*

Nessa mesma turma também apareceu a preocupação com casos de “bullying” como vimos na observação do último aluno e também em registros de outros colegas. Isso sugere que a escola precisa fazer um trabalho a respeito. Os alunos denotam pedir ajuda:

1. [...] se acontecesse o caso de “bullying”, tomaria providências.
2. [...] iria ensinar, educar a não xingar os colegas.

As subcategorias diversidades de estratégias metodológicas e o uso da tecnologia aliada à aprendizagem aparecem em destaque como se pode observar na Tabela acima. Há um número maior de alunos que apontaram essas subcategorias como aspectos relevantes. A escola conta com Laboratório de Informática e eles fazem referência e reivindicam um maior uso como um espaço importante para o processo ensino-aprendizagem.

Essas observações por escola nos fornecem pistas de quão ricas foram as respostas dos alunos, mostrando-nos que esses adolescentes têm muito a nos dizer pois vivenciam a escola em que vivem. Como educadora reconheço a importância deles me proporcionarem a oportunidade de ouvi-los.

Agora, passarei a analisar os dados gerais por série e os gerais totais.

1.3.2. Os dados gerais por ano/série¹⁷

Ao fazer a somatória dos registros por série ou ano, os dados obtidos sugerem algumas convergências e algumas divergências entre os alunos dos 8º anos e alunos dos 9º anos.

Algumas delas podem estar ligadas ao processo de desenvolvimento próprio do adolescente, inclusive pelo seu modo de ver e pensar o mundo, as relações de forma mais ou menos abrangente – ligado ao seu amadurecimento. Considero algumas questões me atendo aos dados que sugerem essas diferenças de opiniões entre esses adolescentes.

A tabela 12 nos apresenta os números de registros obtidos com todos os 165 alunos dos 8os anos de três colégios e dos 283 alunos dos 9os anos dos quatro colégios que fizeram parte da pesquisa.

¹⁷ Embora a terminologia do Ensino Fundamental seja “1º ano, 2º ano” e assim, sucessivamente, ainda uso o termo **série** junto do termo ano para identificar o tempo escolar em que os alunos estavam estudando quando foi aplicado o questionário.

Tabela 12 – Números gerais de alunos quanto às subcategorias.

ESCOLAS ESTADUAIS A; B; C; D	8º ANO	9º ANO	TOTAL
SUBCATEGORIAS	Nº ALUNOS	Nº ALUNOS	Nº ALUNOS
1. Uso de outros espaços para aulas	19	116	135
2. Relação Prof./aluno	54	68	122
3. Uso do tempo da aula	12	16	28
4. Diversidade de estratégias metodológicas	33	137	170
5. Trabalhos em equipe	8	21	29
6. Clima na sala de aula	20	46	66
7. Avaliação	33	47	80
8. Lições de casa	9	30	39
9. Perfil do professor	57	89	146
10. Tecnologia aliada à aprendizagem	3	103	106
11. Sugestões	19	87	106

Fonte: a autora (2016)

Como podemos observar as quatro subcategorias de maior relevância para esses alunos, pela ordem em que elas aparecem numeradas, são:

- 2. Relação professor-aluno – 54 alunos;
- 4. Diversidade de estratégias metodológicas – 33 alunos;
- 7. Avaliação – 33 alunos;
- 9. Perfil do professor – 57 alunos.

Na subcategoria Relação professor-aluno há respostas relacionadas a aspectos que eles admiram pela relação que estabelecem com alguns professores, ou ainda, usando o verbo no futuro do pretérito: “seria”; “faria” se fosse o “professor Y”, tais como temos alguns exemplos:

1. *Levaria doces e balas para os alunos 😊, mas ensinaria acima de tudo e muito bem;*
2. *[...] o professor tem que ajudar quem o procura, o aluno tem que ir pedir ajuda;*
3. *Ajudaria eles para não terem notas baixas ou ruins, para que aprendessem;*
4. *[...] ensinando bem se importando com os alunos;*
5. *[...] eu tentaria compreender os alunos, seria legal com quem é legal comigo e faria os papéis de quem fizer bagunça na minha aula e encaminharia para a diretoria;*
6. *Eu ajudaria mais os alunos que não tem muita afinidade comigo por que provavelmente eu deixaria eles de lado;*

7. *Eu iria ser igual a professora nossa de matemática, sei lá gosto do jeito que ela explica;*
8. *Eu tentaria ser mais amigo possível e deixaria os alunos escutarem músicas enquanto fazem atividades;*

Na subcategoria Diversidade de estratégias metodológicas aparecem ações já utilizadas pelos seus professores e reafirmadas pelos alunos e/ou ideias de meios que eles poderiam vir a usar em suas aulas:

1. *[...]daria atividades diferentes como pintar ou desenhar e faria mais passeios porque ninguém merece ficar sempre na sala;*
2. *[...] mais passeios ou atividades diferentes melhora o desempenho dos alunos;*
3. *[...] resumiria as matérias para deixar muito mais fácil para os alunos, faria trabalhos, praticar em pequenos grupos para evitar bagunça, apresentaria frases divertidas em provas ou em exercícios, contaria algumas piadas para os alunos gostarem de mim;*
4. *Eu faria algumas aulas dinâmicas, trabalhos com o livro uma vez por semana. Mandaria provas para fazer em casa e outras provas em sala, respostas orais. Tentaria conseguir passeios sobre a matéria. Fazer trabalhos em grupos e individuais;*
5. *[...] professora que adoro (*) é ótima professora e ensina bem, além de divertida, atividades divertidas, etc.*
6. *[...] a professora de Arte, ela passa cada desenho “massa” e interessante.*

Quanto a Avaliação os alunos sugerem desde aspectos plausíveis e interessantes que possam contribuir para o trabalho docente, quanto alguns que eu classificaria, no mínimo, de curiosos. As respostas se apresentam de maneira bem prescritivas. Eis alguns exemplos:

1. *[...] apresentaria frases divertidas em provas ou em exercícios;*
2. *Eu aprovaria todos os alunos;*
3. *As provas processuais seriam com consulta;*
4. *Passaria questionário para ajudá-los na hora de fazer avaliações;*
5. *[...] me dar mais nota porque estou precisando, mas a professora é ótima;*
6. *Daria nota só para os alunos responderem a chamada;*
7. *A prova dele é fácil, mas eu consegui observar que ele da nota para o aluno quando está explicando o conteúdo.*

8. [...] iria dar nota para todos de uma vez;
9. Trabalho valeria 3,0, caderno 2,0 e prova 5,0;
10. As entregas de trabalhos atrasados, só valendo a metade da nota. Faria 2 trabalhos de 2,0 cada. Duas provas valendo 3,0 e uma recuperação valendo 6,0 (para recuperar a nota das duas provas) não iria tolerar também entrada atrasada na minha aula. Minhas provas teriam um nível médio de 5 a 10 questões;
11. Aqueles alunos que ficassem com nota vermelha eu pegaria mais no pé para que no próximo trimestre ficassem com nota azul.

Em relação ao Perfil do professor os alunos se referem de forma dicotomizada: caracterizando o que eles admiram e consideram um professor ideal usando expressões como “generoso”, “atencioso(a)”, “humilde”, “paciente”, “exigente”, “amiga(o)”, “legal”, “brincalhão(lhona)”, “dinâmico(a)”, “extrovertido(a)”, “divertido(a)”, “ótimo(a)”. Por outro lado, chegam a denunciar o que eles até rejeitam: “chato(a)”, “nervoso(a)”, “bravo(a)”, “muito sério(a)”, “severo(a)”, “insuportável”, dentre outros. É importante observar que os adjetivos usados para qualificar o professor estão comumente ligados ao modo de ensinar o conteúdo ou ao relacionamento interpessoal que o professor estabelece com os alunos. São estas duas categorias de análise que são detalhadas no capítulo 5.

E, passando para uma análise das respostas no âmbito geral com os alunos do 9º ano, duas subcategorias se mantêm e duas se diferem como podemos verificar a seguir.

Os estudantes dos 9os anos apontam quatro subcategorias de maior relevância pela ordem em que elas aparecem numeradas:

1. Uso de outros espaços para aulas – 106 alunos;
4. Diversidade de estratégias metodológicas– 137 alunos;
9. Perfil do professor – 89 alunos;
10. Tecnologia aliada à aprendizagem – 103 alunos;

A primeira subcategoria considerada por cerca de um quarto dos alunos foi o uso de outros espaços para aulas. Eles manifestam a vontade de terem mais aulas fora do espaço da sala de aula em que eles passam a maior parte do tempo nas escolas. Espaços estes existentes nessas escolas como: salas de vídeo; laboratório de ciências, de informática. Apontam aulas-passeio referentes aos conteúdos trabalhados; visitas a museus; ida a cinemas, teatro. Eis alguns registros nessa direção:

1. [...] eu iria levar meus alunos para o laboratório, iria mostrar algumas experiências científicas. [...];
2. Se eu fosse professor de matemática eu daria aulas mais descontraídas, umas aulas em laboratório e com os alunos mais educados e legais filme por trimestre para sair um pouco dessa coisa de só fazer lição, trabalho e provas. [...];
3. [...] também daria aulas no laboratório de informática.[...];
4. [...] seria a professora que faria algumas aulas em outros lugares não só na sala de aula porque será entediante só em sala, teria aulas na sala de informática, na sala de vídeos, em vários outros lugares da escola;
5. [...] faria mais passeios com os alunos, sairia do ambiente comum da escola;
6. [...] levaria meus alunos para passeios, porque também podemos ter aulas fora do colégio, acho que isso ajudaria para entender algumas coisas dentro de alguns assuntos da matéria;
7. [...]levaria ao cinema se estiver passando alguma coisa que sirva para eles aprenderem.

As observações dos alunos transitam entre os espaços que poderíamos chamar de convencionais, por fazerem parte das estruturas físicas e, portanto, pedagógicas das escolas: salas de vídeo; laboratórios; canchas; quadras; jardins; auditórios; anfiteatros; bibliotecas; salas de leitura; entre outros. E se referem também a espaços não convencionais e que eles entendem que sejam educativos/formativos: cinemas; teatros; museus; hospitais; parques; comunidade onde a escola se situa; visitas e viagens a lugares históricos (Centro Histórico de Curitiba e da Lapa) e a lugares de entretenimento (Ex.: Beto Carrero).

Ambos espaços se referem “a aula” enquanto espaço/tempo importante na relação professor-aluno-conhecimento que irei tratar no capítulo 5. Trago à tona essa temática, pois é uma subcategoria em que se revelaram alguns sinais pelos alunos, com seu desejo de se romper as práticas pedagógicas transmissoras e reprodutivistas pelas quais se pautam os encaminhamentos de muitos de seus professores. Eles abordam de forma clara e direta que anseiam pela não “mesmice” em que o professor dá aula, ou seja, o professor como centro do processo educativo ainda é muito presente no contexto escolar, como transmissor de conhecimento e eles como reprodutores. Na segunda resposta acima fica claro o papel do aluno, aquele que vai reproduzir em lições, em trabalho e em provas esse mesmo conhecimento.

A segunda subcategoria que se revela em destaque também para os alunos dos 9os anos se trata da Diversidade de estratégias metodológicas. Eles reforçam a ideia de considerar algumas práticas já existentes por parte de alguns de seus professores como boas práticas ou consideram as que eles teriam se fossem professores:

1. *Eu tentaria ser um professor diferente, iria fazer a minha aula com coisas diferentes, brincadeiras, jogos, competições, entre os alunos;*
2. *Iria mais ao laboratório de informática pesquisar jogos de língua portuguesa, recomendaria filmes legendados e dublados. Indicaria livros de verdade, pois sinceramente estes livros que indicam [...] Eu faria uma votação dos livros que os alunos quisessem ler, pois ninguém lê um livro que não gosta;*
3. *Daria a mesma coisa que a professora, verbos, textos, frases, verbos conotativos, verbos denotativos, poemas, caça-palavras, daria muitas coisas, etc.;*
4. *Ciências. Escreveria menos no quadro e faria aulas mais práticas e levaria meus alunos várias vezes ao laboratório de ciências para que além de aprender teoricamente entendessem todos os processos na prática. [...];*
5. *Eu seria igual minha professora "Y", legal, divertida, faria aulas diferentes, faria brincadeiras, atividades, lição pra casa, trabalhos, tiraria as dúvidas e iria de mesa em mesa para ver se os alunos estariam fazendo os exercícios, iria ajudar a cada um que tivesse mais dificuldade igual ela ensina e se esforça para nos ajudar e fazer o melhor por todos nós e os das outras turmas e é por uma pessoa assim como ela que vamos nos transformar e ser formados quem sabe ser um professor de matemática também.*

Assim como nos textos dos alunos dos 8os anos, nos dos alunos do 9o ano também aparece que eles gostariam de aulas mais dinâmicas, que envolvessem a prática. A presença do humor, da descontração também fica evidenciada por eles. Isso é reforçado pela resposta 5, conforme o(a) aluno(a) sinaliza que seria "igual a professora", que pela sua ótica se mostra divertida, faz brincadeiras, aulas diferentes.

Essa questão que está além das questões diretamente ligadas às práticas pedagógicas, está implicada no modo de ser do professor e de se relacionar com os alunos. Embora sejam elementos distintos, eles implicam diretamente na relação professor-aluno, um dos elementos abordados no capítulo 6.

A subcategoria Perfil do professor também foi destacada por boa parte dos alunos do 9º ano (89 alunos). Se for calculado por percentual, chegamos em número muito próximo entre os alunos do 8º ano que apontaram observações nela com os alunos do 9º ano (cerca de 23% dos alunos de ambas as séries). Eles também

polarizam o que consideram “bons professores”, ora relacionando às qualidades admiradas e idealizadas para tal: *dinâmico(a); calmo(a); dedicado(a); divertido(a); educado(a); comunicativo(a); brincalhão(lhona); paciente; animado(a); exigente; atencioso(a); gentil; rígido(a); justo(a); compreensivo(a); amigo(a); firme; entre outros*. Ora eles anunciam um perfil de professor encontrado e admirado entre alguns de seus próprios professores, ora eles mesmos manifestam seu descontentamento com alguns professores cujas atitudes os têm incomodado: “impaciente”; “ruim”; “péssimo(a)”; “não gritaria tanto”; “chato(a)”; “não viria para a escola de mal humor”; “irritado(a)”; “ajudaria mais os alunos”.

A quarta subcategoria, diferentemente dos alunos do 8º ano, apontada por 103 alunos do 9º ano foi a Tecnologia aliada à aprendizagem. Suas ponderações levaram em consideração alguns recursos tecnológicos que, na percepção deles, podem ajudar na compreensão dos conteúdos e no maior envolvimento nas aulas, como se pode perceber pela amostra abaixo:

1. *Mas se eu fosse professora eu iria trazer mais mídias aos alunos como exemplo slides da matéria, filmes quando fosse possível e levaria aos passeios relacionados aos devidos conteúdos;*
2. *[...] e nas aulas teóricas eu as faria mais divertidas, como por exemplo, slides, pesquisas em computadores, [...];*
3. *[...] passaria vídeos do “YouTube” para ajudar na explicação;*
4. *[...] o uso de Power Points e músicas seriam frequentes;*
5. *[...] eu utilizaria programas interativos (como criação de vídeos, músicas, apresentações, etc.);*
6. *[...] faria aulas com a ajuda do celular, tablete (se tiver), etc.;*
7. *[...] deixaria usar o celular em pesquisas em sala, [...];*

É saudável observar pelo que foi mostrado acima que os alunos enquanto pertencentes a uma geração que já nasceu e convive com esses meios, anseiam por um uso mais frequente e pedagogicamente institucionalizado nas escolas em que frequentam.

1.3.2. Os dados gerais a partir de todos os textos

Ao reunir os dados de todos os alunos ficam evidenciadas as seis subcategorias que obtiveram quantidade maior de observações por parte deles e que foram mais recorrentes, tais como:

1. Uso de outros espaços para aulas – 125 alunos;
2. Relação professor-aluno – 122 alunos;
3. Diversidade de estratégias metodológicas – 170 alunos;
4. Avaliação – 75 alunos;
5. Perfil do professor – 146 alunos;
6. Tecnologia aliada à aprendizagem – 106 alunos.

As preocupações transitam na dimensão das relações professor-aluno no que se refere às relações pessoais e na dimensão do processo de ensino-aprendizagem relacionado ao trato com o conhecimento. Vide tabela 11.

Para efeitos de análise e tendo em vista os objetivos deste estudo, reagruei as subcategorias em duas grandes categorias. Uma que retrata a relação professor-aluno, na perspectiva das relações interpessoais: a relação professor-aluno, trabalhos em equipe e clima em sala de aula, entendendo-se que as questões pedagógicas estão permeadas por elas. E outra categoria que retrata as implicações da relação professor-aluno-conhecimento: uso de outros espaços para a aula; diversidade de estratégias metodológicas; avaliação; lições de casa e tecnologia aliada à aprendizagem, numa interpretação de que as questões pedagógicas estão mais estreitamente ligadas a essas subcategorias. Estas duas categorias serão devidamente trabalhadas no capítulo 5.

No capítulo seguinte faço algumas reflexões sobre a prática pedagógica e algumas das concepções que dão embasamento as subcategorias da relação professor-aluno-conhecimento, bem como aos indicadores sinalizados pelos alunos para possíveis mudanças das práticas dos professores. Trato sobre a evolução da produção do conhecimento científico e sua ancoragem epistemológica por prismas que foram tendo nuances diferenciadas com o tempo, mas que muitas vezes ainda estão presentes no trato que os professores dão ao trabalhar os conteúdos com seus alunos, principalmente no segmento dos anos finais da educação básica. Além disso, abordo brevemente sobre o papel da educação e da escola nos tempos atuais.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA, CONHECIMENTO, EDUCAÇÃO E A ESCOLA ATUAL

A presente pesquisa buscou retratar o cenário dos anos finais do Ensino Fundamental, pelo contexto de trabalho com turmas de 8os e 9º anos, cujos alunos de quatro escolas diferentes levantaram ao analisar a atuação pedagógica de seus professores em aspectos relevantes para os mesmos.

Este capítulo tem como propósito situar três elementos de base que norteiam este estudo. O primeiro trata sobre o entendimento de alguns estudiosos no que se refere a prática pedagógica com a intenção de ampliar a compreensão muito comum de traduzi-la como simples retrato dos procedimentos metodológico-avaliativos do quais o professor lança mão, justamente por reconhecer que esse “recorte” por si só têm muitas implicações. A partir dos principais teóricos, caracterizar a concepção de prática pedagógica que balisa este estudo.

Também penso ser importante abordar as principais características que envolvem o desenvolvimento do conhecimento científico que perpassa como uma das principais tarefas do contexto escolar num segundo momento. Procuro desvendar que, assim como mostra a sua história, ainda que abordada de forma breve, a ancoragem em concepções mais fechadas de trato com a epistemologia do conhecimento não corresponde mais com o próprio desenvolvimento da ciência nos dias atuais. A sua tessitura não mais tão fixa imutável como muitas vezes foi tratada pelos cientistas e, conseqüentemente, pela academia e pelas escolas em seus recortes, pode ser um elemento importante situando algumas observações que aparecem nos textos dos alunos.

Considerando que é na academia que os professores têm sua formação inicial, há aí um dos nós que já tem sido muito debatido e estudado por vários estudiosos como, por exemplo, Candau (1987); Pereira (2000); André (2002); Romanowski, Martins e Gisi (2008); Diniz-Pereira; Amaral, (2010); Gatti e Barreto (2009); Gatti (2010); Gatti, Barreto e André (2011). Cito alguns deles dentre outros estudos que versam sobre o trato com o conhecimento num teor bastante teórico que acaba por reforçar o distanciamento entre a teoria e a prática, o distanciamento entre a universidade e a escola de educação básica, o distanciamento entre os departamentos que orientam as disciplinas de conhecimentos específicos, das disciplinas pedagógicas nas universidades. Muitas vezes esse mesmo teor tem se

refletido nas escolas de educação básica pelos docentes que tiveram sua formação por essa tendência.

Depois trato sobre alguns elementos que envolvem o papel da educação e da escola nos dias atuais, considerando-se como grande pano de fundo um cenário de escolarização de adolescentes.

Antes de tratar sobre as concepções parto do que se entende por prática pedagógica subsidiada por estudiosos do assunto.

2.1. Prática pedagógica: principais concepções

A partir dos anos de 1990 todas as discussões sobre teorias mais críticas de educação nas áreas de currículo, didática, sociologia da educação, política da educação revestiram-se da preocupação com a universalização da educação básica e com um ensino de qualidade para todos. Não foi diferente para os estudos da didática. Na leitura de Pimenta (2011, p. 23), “uma ressignificação da didática emerge da investigação sobre ensino como prática social viva, nos contextos sociais e institucionais nos quais ocorre”. É, pois, justamente com essa intenção que analiso neste estudo a leitura dos alunos das práticas pedagógicas dos seus professores dos 8os e 9os anos, evidenciadas por eles em seus registros escritos e considerando os aportes teóricos de alguns estudiosos da prática pedagógica.

A palavra *prática*¹⁸ tem como primeira definição o ato ou efeito de praticar; realização de qualquer ideia ou projeto; aplicação das regras ou dos princípios de uma arte ou ciência; exercício de qualquer ocupação ou profissão; modo ou método de fazer qualquer coisa; maneira de proceder, uso, costume. Existem mais duas ou três definições que intencionalmente não citei porque elas dão uma conotação de atividade automatizada, mecânica. No caso aqui, a palavra prática (substantivo) vem acompanhada do adjetivo “pedagógica”, relacionada a educação. A um ato ligado à educação, que requer dos sujeitos assumirem posturas. Substancialmente a palavra prática junto à educação não está ligada em seu significado a um ativismo inconsciente, a algo mecânico, sem reflexão. No caso da prática pedagógica na educação e na perspectiva crítica com a qual trabalho, cabe aqui o conceito de *práxis*.

¹⁸ Michaelis – Moderno dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo, SP: Melhoramentos, 1998.

A consciência da ação, da realidade que envolve a ação me leva a concebê-la dialeticamente nessa relação entre reflexão e ação – a *práxis*. A prática pensada, refletida, analisada em suas múltiplas determinações. A prática pedagógica por excelência é um exercício constante e permanente dessa relação permeada pela teoria estudada, refletida que vai iluminando a prática e é iluminada por ela. Para Freire, (1993, p.104) a *práxis* está intimamente ligada à educação por estar ligada ao seu maior objetivo que é a libertação do sujeito, um sujeito no enfrentamento com a realidade para a superação dos obstáculos que epistemologicamente busca o porquê das coisas, portanto “[...] as relações entre a *prática* e o *saber da prática* são indicotomizáveis” defende o autor. Em suas palavras,

É desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. [...] (1993, p.104-105).

O que estou querendo dizer é que toda prática pedagógica essencialmente está associada, ou deveria estar ligada à consciência. Como ela envolve ação, essa ação normalmente envolve mais de um sujeito. Sujeitos que se relacionam que estarão implicados nela, um ato consciente para ambos, espera-se. Mas não são somente os sujeitos que estão implicados na ação porque essa ação na educação escolarizada especialmente tem um componente importante que é o conhecimento. Ao entender a prática pedagógica enquanto uma relação professor-aluno-conhecimento como uma ação consciente e não mecânica, passo a analisar os dados por dois prismas. A relação professor-aluno-conhecimento tomada sob dois eixos epistemológicos diferentes, um da transmissão-assimilação do conhecimento e o da sistematização colaborativa/coletiva do conhecimento.

Vários alunos têm uma leitura bem definida da prática pedagógica de seus professores dos 80s a 90s anos. Nas quatro escolas estaduais de Curitiba ficou evidenciado pelos alunos que, assim como há professores que eles criticam suas práticas, há referência de um ou mais professores (em menor número) que eles admiram o seu trabalho.

No entanto, a forma com que a maioria dos professores desenvolve a sua prática pedagógica expressa que está pautada no eixo da transmissão-assimilação do conhecimento. Infere-se essa ideia porque vários alunos usam expressões como “aulas muito teóricas”, “conteúdo atrás de conteúdo”, “muita teoria e pouca prática”,

“muita matéria sem relação com a nossa vida, com o cotidiano”; “falação entediante”, entre outras.

Como pensar a prática pedagógica remete pensar a sociedade que temos e a sociedade que queremos, parto do referencial de Paulo Freire.

Dou início com o Paulo Freire e com ele faço a contextualização de sua epistemologia da prática, a “práxis”,¹⁹ porque quero com o seu exemplo, deixar claro que a prática docente prescinde das concepções de fundo que esse educador defende – sua concepção de sociedade, de educação, de ciência, de método.

Paulo Freire desde meados dos anos de 1960 abandonou seu diploma do curso de direito e passou a se dedicar à educação. Ele iniciou sua nova empreitada fundando um movimento de Cultura Popular em Recife, em que junto de outros colaboradores trabalhou com a alfabetização de adultos, origem de sua Pedagogia da Libertação. Freire idealizou uma proposta de alfabetização que partisse da realidade de contexto dos adultos. No caso, a grande massa deles vinha das atividades da construção civil, daí que um dos temas geradores do método empregado por ela era TIJOLO. Tal foi o sucesso desse projeto, que ele foi convidado para capacitar educadores com o objetivo de ser feita uma campanha de alfabetização de adultos a nível nacional. Mas tamanho foi o receio de uma ala política que “a formação da consciência das massas viu-se acusada de apresentar os sintomas de uma perigosa estratégia de subversão” (FREIRE, 1980, p. 18) no período da Ditadura Militar do Brasil, então Freire foi exilado.

No entender de Freire (1980, p. 20) uma “educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar possibilidade de escolher o próprio caminho”. Ou seja, sua concepção de educação expressa sua concepção de Homem – livre, que saiba tomar suas decisões com consciência, que para ele, começava pelo processo da educação, especialmente a alfabetização, no caso dos milhares de adultos analfabetos da época. Para Freire, sendo a educação uma prática de liberdade ela se torna um ato de conhecimento, “uma aproximação crítica da realidade”, “uma práxis humana”. (FREIRE, 1980, p. 25-26).

Freire (1980, p. 30) explica sobre seu método:

No nosso método, a codificação, a princípio, toma a forma de uma fotografia ou de um desenho que representa uma situação existencial construída pelos alunos. Quando se projeta esta representação, os alunos fazem uma

¹⁹ A relação entre ação e reflexão.

operação que se encontra na base do ato do conhecimento; se distanciam do objeto cognoscível. Desta maneira os educadores fazem a experiência da distanciação, de forma que educadores e alunos possam refletir juntos, de modo crítico, sobre o objeto que os mediatiza. O fim da descodificação é chegar a um nível crítico de conhecimento, começando pela experiência que o aluno tem de sua situação em seu 'contexto real'.

Mais que receber uma informação, no método *freiriano* os alunos analisam sua experiência, sua visão de mundo, tomam uma atitude ativa no processo com o conhecimento e há uma relação de troca real entre professor e aluno, o diálogo.

Portanto, Freire (1996) passa a combater o que ele nomina de “educação bancária”.

Explicando essa visão do autor (1996, p. 25), “conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão significaria significação” levam o aluno a ser não só um receptor, mais um “recipiente”. Freire (1996, p. 27) aponta que se o professor “conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo”, ele os transforma em “recipientes a serem enchidos”. Desta maneira, explica ele, “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”.

A educação tal qual foi descrita por vários alunos dos 80s e 90s anos se identificam com a tradicional forma de transmissão-assimilação do conhecimento, tal qual Freire (1980, p. 79-80) se refere como “bancária” caracterizada pelas seguintes práticas:

- a) o professor ensina, os alunos são ensinados;
- b) o professor sabe tudo, os alunos nada sabem;
- c) o professor pensa para si e para os estudantes;
- d) o professor fala e os alunos escutam;
- e) o professor estabelece a disciplina e os alunos são disciplinados;
- f) o professor escolhe, impõe sua opção, os alunos submetem-se;
- g) o professor atua e os alunos têm a ilusão de atuar graças à ação do professor;
- h) o professor escolhe o conteúdo do programa e os alunos – que não foram consultados – adaptam-se;
- i) o professor confunde autoridade do conhecimento com sua própria autoridade profissional, que ele opõe à liberdade dos alunos;
- j) o professor é sujeito do processo de formação enquanto que os alunos são simples objetos dele.

Freire (1980, 1996) defende uma educação crítica, libertadora, que leve em consideração o caráter inacabado dos sujeitos, seu caráter evolutivo, dentro de sua atividade contínua de práxis no mundo. Uma educação que questione o mundo da forma como ele se compõe e desinstala o sujeito a pensar formas para modificá-lo, propõe uma educação crítico-libertadora. Não há uma relação do professor para, e

sim, com o aluno. Para tanto, o método correto é o diálogo. O diálogo com o fim da conscientização contra a dominação que se opõe ao próprio diálogo. Para Freire (1996, p. 135) “ensinar exige disponibilidade para o diálogo”.

Pelo exemplo de Freire, intencionalmente fiz um breve recorte de sua trajetória pessoal e profissional, de onde partiu sua coerência, sua persistência teórica e prática, mas acima de tudo, partindo de uma visão maior que ele tinha: a transformação da sociedade. Ele possuía a convicção de que através da educação se pode mudar a ordem das coisas. Muitas vezes uma ordem tão perversa imposta pelo interesse de uma minoria que domina o poder político, econômico, atribuindo à maioria as condições de vida que se quer para ela, limitando-a de seus direitos.

Comprometidos com essa mesma visão progressista sobre educação e com a proposição de práticas pedagógicas voltadas para a transformação da realidade pela educação dos sujeitos, vários autores desenvolvem estudos e expressam concepções de prática pedagógica focalizando o currículo e o ensino pelo processo de ação-reflexão-ação se aproximando ou se distanciando do eixo da sistematização coletiva do conhecimento e reafirmando o eixo da transmissão-assimilação criticada por Freire.

Nesse contexto de reflexão, cada autor que ora é abordado traz ângulos diferentes e interdependentes sobre a prática pedagógica, quais sejam:

Para Gimeno Sacristán prática pedagógica e currículo embora tenham especificidades de função dentro das instituições escolares, a prática pedagógica está intimamente ligada. Um está condicionado ao outro. Por isso, faz-se necessário recorrer ao que ele entende por currículo. Aliás, ele faz parte do sistema educativo e é considerado como fenômeno vivo, não abstrato, situado em momentos históricos e sociais determinados, ligado as funções da escola. Na expressão de Sacristán (1998, p. 15-16) o currículo é

[...] uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino.(...) O currículo como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza o seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que

reagem frente a ele, professores que o modelam, etc.(...) É o contexto da prática ao mesmo tempo que é contextualizado por ela.

Considero essa definição de currículo feita por Sacristán (1998) bem pertinente. Isso porque, frequentemente conversando com professores e outros profissionais vinculados à educação, há uma delimitação por compreendê-lo como um rol de conteúdos, tão somente. Então, deixo claro, desde já, que a visão mais ampla de currículo expressa por Sacristán é a que se baseia neste estudo.

A abrangência da definição admitida por Sacristán (1998), revela que o currículo é entendido pelos seus pesquisadores, muito além da grade curricular. Envolve os princípios e os valores em que cada instituição prevê em seus Projetos Políticos-Pedagógicos, que por sua vez são determinados por contextos externos e internos de maior ou menor abrangência. O que importa mais especificamente neste momento é situar de maneira clara a ideia de que a prática pedagógica tem uma relação dialética com o currículo: a prática pedagógica é determinada pelo currículo e ele a determina ao mesmo tempo. Embora sejam denominados distintamente, ambos se identificam dialeticamente e explicam a existência um do outro.

Pela visão de Sacristán (1998, p. 26) a prática pedagógica é a materialização do currículo, ambos delimitam-se e determinam-se; “o currículo acaba numa prática pedagógica. Sendo a condensação ou expressão da função social e cultural da instituição escolar”. Para esse autor as mudanças das práticas pedagógicas necessariamente deveriam passar por mudanças nos currículos pelos quais se norteiam.

Por isso mesmo esse autor adverte: um currículo concebido como um plano estruturado por si só, presumidamente contribui para a coexistência de “práticas pedagógicas mais aceitáveis e potencialmente renovadoras” com práticas ultrapassadas (SACRISTÁN, 1998, p. 29). A prática pedagógica do professor é compreendida como uma cultura que é compartilhada de fora para dentro da escola e de dentro para fora dela. É uma prática que valoriza, não secundariza ou desconhece a cultura dos alunos.

Essa preocupação de Sacristán (1998) de se ter como perspectiva um currículo como um plano estruturado, podendo diante da ausência de referenciais de fundo que o sustentem, levar à coexistência de práticas pedagógicas obsoletas e potencialmente inovadoras dentro das mesmas escolas, me faz supor que essa perspectiva de currículo está presente nas quatro escolas em que ocorreu a pesquisa. Isso se deve

porque em todas elas há denúncias de práticas tidas por eles como “tradicionais”, “velho blá, blá, blá” e há referência a professores cujas práticas eles sugerem reconhecer como viáveis: uso da relação teoria-prática; o trato com experiências práticas; ensino com a preocupação com o entendimento do aluno.

Para Sacristán (2013, p. 263) toda ação que proponha “melhorar a educação sem mudar os conteúdos, é ingênua”. As mudanças segundo ele deveriam passar da lógica do ensinar para a aprendizagem do aluno. Na explicação de Sacristán (1998, p. 30), ao alterar essa lógica a perspectiva da escola e dos professores necessariamente passa por transformações. Assim,

Se o conteúdo cultural é a condição lógica do ensino, é muito importante analisar como esse projeto de cultura escolarizada se concretiza nas condições escolares. A realidade cultural de um país, sobretudo para os mais desfavorecidos, cuja principal oportunidade cultural é a escolarização obrigatória, tem muito a ver com a significação dos conteúdos e dos usos dos currículos escolares. A cultura geral de um povo depende da cultura que a escola torna possível enquanto se está nela, assim como dos condicionamentos positivos e negativos que se desprendem da mesma.

O autor defende que toda instituição tenha bem claro os propósitos de seu trabalho, seus princípios, suas finalidades, numa perspectiva de desenvolver a participação dos sujeitos em situações histórico-culturais críticas amplas, não restringindo sua ação pela transmissão-assimilação de conteúdos. Ainda que valorize o conteúdo e proponha a mudança dos conteúdos.

Considerando as manifestações dos alunos em reivindicar em seus textos o desejo de serem ouvidos, de serem percebidos em sala, de serem compreendidos em seus conflitos pessoais, de serem atendidos em suas dificuldades, de dominarem sim os conteúdos mas com significado para suas vidas, pondero que os estudantes tenham bem claro os propósitos da escola sonhada por eles. Ou seja, uma escola que proporcione aprendizagens por meio dos vários conteúdos disponíveis em direção ao aprendizado do viver, seja individual ou coletivamente.

Lembro aqui de uma passagem de Miguel Arroyo (2013, p. 12) afirmando que “os docentes vão contruindo a escola possível, nem sempre a escola sonhada”. Professores e alunos sonham com uma escola possível. O importante é estabelecer maior diálogo entre as perspectivas de ambos e a realidade, analisando suas múltiplas determinações.

Por sua vez Pérez Gómez (2001) comunga com as ideias de Sacristán. Ele também considera que os interesses com que os sujeitos envolvidos no processo escolar interpretam a realidade, decidem suas ações e suas práticas dentro da

mesma. Para Pérez Gómez (2001, p. 259) a prática pedagógica está intimamente ligada à cultura acadêmica, pois,

[...] a seleção de conteúdos destilados da cultura pública para o seu trabalho na escola: o conjunto de significados e comportamentos cuja aprendizagem se pretende provocar nas novas gerações através da instituição escolar. A cultura acadêmica se concretiza no currículo que se trabalha na escola em sua mais ampla acepção: desde o currículo como transmissão de conteúdos selecionados externamente à escola, desgarrado das disciplinas científicas e culturais, organizados em pacotes didáticos e oferecidos explicitamente de maneira prioritária e quase exclusiva pelos livros-texto, ao currículo como construção *ad hoc* e elaboração compartilhada no trabalho escolar por docentes e estudantes. (Grifo do autor)

Em sua percepção, o ator compreende que a prática pedagógica envolve os educadores com suas trajetórias pessoais e profissionais, trazendo-as para dentro da cultura escolar da qual fazem parte, ao mesmo tempo em que suas práticas são determinadas pelos diferentes agentes participantes dessa cultura. Daí que para ele é imprescindível pensar a “escola como espaço ecológico de vivência cultural”, pensá-la como “centro de vivência e recriação da cultura, utilizando a cultura crítica para provocar a reconstrução pessoal da cultura experiencial dos estudantes” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 273). Entenda-se uma relação de grande reciprocidade entre aluno e professor na reconstrução do conhecimento.

Acompanhando a lógica desse mesmo autor (2001) e pelo que pude apurar na investigação, os alunos que participaram desse estudo são agentes que podem fazer o caminho inverso. Eles é que podem contribuir para a reconstrução experiencial dos professores.

Por seu turno, Santomé (2013) defende a busca de uma sociedade pautada pela democracia, isso “exige a colaboração de um sistema educativo que tenha entre seus objetivos educar cidadãos, e não súditos obedientes por coação” (SANTOMÉ, 2013, p. 135). Ele sugere que as escolas busquem alternativas de se envolverem mais com as comunidades do seu entorno como forma de que todos possam dialogar, inclusive pela troca de conteúdos e práticas mais significativas. Para tanto, ele defende que o currículo pode ser enriquecido por atividades extracurriculares, de sorte que professores, alunos, pais e todo um conjunto de pessoas das comunidades em que as escolas se situam possam formar um grande intercâmbio de conhecimentos. Ou seja, ele propõe uma relação professor-aluno-conhecimento que ultrapasse o

muro das escolas, numa perspectiva de justiça social e cidadã. Ele entende o aluno como sujeito ativo desse processo. Assim justifica Santomé (2013, p. 319),

O ensino e a aprendizagem seriam mais relevantes e significativos e, como consequência, os alunos veriam que as instituições escolares lhes ajudam muito a conhecer e a entender seu próprio entorno, outros lugares mais distantes, o mundo e a vida neste planeta cada vez mais globalizado e, portanto, interdependente.

Muitos alunos manifestaram o desejo de ampliar seus conhecimentos, para além de um rol prescritivo de currículo e do eixo transmissão- assimilação – do conhecimento. Vários abordaram essa mesma ideia de que gostariam de sair no entorno das suas escolas para conhecer melhor os locais, as pessoas, percebendo melhor as necessidades das suas comunidades. Eles demonstraram uma disposição de exercer sua cidadania, assumindo uma postura interessante. Uma vez que a leitura corrente que a sociedade faz do adolescente é de associá-lo a ideia de irresponsabilidade, de não ser politizado, por exemplo. Essa é uma ideia clara de que os alunos percebem o conhecimento para além do eixo epistemológico assimilação-transmissão do conhecimento; não se colocam como meros receptores, querem ressignificá-lo.

Além desses autores internacionais citados, alguns estudiosos brasileiros também têm contribuições importantes acerca das práticas pedagógicas.

O que define a prática pedagógica para Libâneo (2011, p. 131-132) é o “seu sentido, sua direção, o rumo que se dá às práticas educativas”. Para este autor elas se caracterizam como

[...] o processo de ensino na sua globalidade, isto é, suas finalidades sociopedagógicas, princípios, condições e meios de direção e organização do ensino e da aprendizagem, pelos quais se assegura a mediação docente de objetivos, conteúdos, métodos, em vista da efetivação da assimilação consciente de conhecimentos. Nesse sentido, define-se como direção do processo de ensinar, no qual estão envolvidos, articuladamente, fins imediatos (instrutivos) e mediatos (formativos) e procedimentos adequados ao ensino e à aprendizagem. Ou seja, a atividade teórica e a atividade prática que se unificam na práxis de quem ensina.

Em contraposição a uma prática pedagógica ainda muito corrente nas escolas, *a tradicional ou instrumental*, Libâneo (2011) propõe uma prática que ele denomina de “crítico-social”. Para ele (2011, p. 135) essa prática se constitui

[...] no processo de assimilação ativa da experiência cultural acumulada, de modo a possibilitar aos alunos, a partir de suas próprias forças intelectuais e

práticas, o domínio de conhecimentos, habilidades, hábitos, convicções, o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e operativas e, junto com isso, a leitura crítica da realidade (consciência crítica).

Embora Libâneo (2011) aborde a prática pedagógica na perspectiva crítico-social e dê a entender que o aluno participa ativamente do processo de ensino-aprendizagem, a ênfase da sua proposta de ensino valoriza o eixo da transmissão-assimilação de conteúdos críticos, com ênfase ao papel do professor. Isso pode levar o aluno a ressignificar o conhecimento de forma crítica sem, contudo, ter uma prática consequente, uma ação transformadora. A ênfase está nos subcaminhos em que o papel do professor é o de protagonista na relação professor-aluno-conhecimento. Dozol (1994, p. 117) abordou essa mesma visão sobre a defesa de Libâneo na perspectiva crítico-social, como se segue,

[...] a relação entre conteúdo e forma alerta para o fato de que, para que a educação escolar cumpra seu papel político dentro da sua especificidade, é preciso que, além de se apropriar de determinados conteúdos, o indivíduo seja sujeito do seu método de apropriação, o que só será possível estabelecendo esta relação de modo suficiente em função do tipo de compromisso e fins políticos proclamados.

As práticas pedagógicas valorizadas pelos alunos como boas práticas, envolvendo mais a sua participação, podem estar ligadas a esta perspectiva crítico social porque foram, no entender dos alunos, práticas que se diferenciaram das demais professoras, ligadas ao eixo de transmissão-assimilação do conhecimento. Contudo, esclareço que é preciso tomar cuidado para não se generalizar.

Considero que a definição de Franco (2012, p. 24) sobre as práticas pedagógicas equacione essa questão. Para ela, são consideradas como “espaço de reverberação” das condições institucionais e políticas da escola em que vão se “consolidando histórias e contextos, políticas e formação”, numa espécie de “amalgama”. Mais que “elenco de conteúdos” a prática pedagógica se remete “a forma de transmitir/dialogar/construir processo de vida e formação com base nos elementos de conteúdo” (Idem, p. 144).

Nessa mesma direção no entender de Cunha (1989, p. 105), a prática pedagógica não delimita-se pelo “cotidiano do professor na preparação e na execução do seu ensino”. Porque primeiro ele sempre estará “situado, com alunos reais em situação definidas. E nesta definição interferem os fatores internos da escola, assim como as questões sociais mais amplas que identificam uma cultura e um momento histórico-político”. (Idem, p. 24-25).

Ainda considerando as ideias de Cunha (1989, p. 25), “a educação possui um conceito relativo em função de valores individuais e sociais. Contudo, é preciso, pelo menos, que se expresse essa correlação e que o educador e o educando dela sejam conscientes”.

Franco (2012) e Cunha (1989) também buscam entender a prática para além do rol prescritivo de conteúdos, o que remete a uma ideia de que o professor fica muito voltado para vencer o conteúdo, independentemente do processo de aprendizagem do aluno.

Por seu turno, Martins (2009, p. 18) considera que a prática pedagógica “decorre da relação social e tem uma dimensão clara – a política”. Parte de uma concepção de educação que repensa o processo de ensino. Em suas palavras,

Como avanço posso apontar que o ensino da didática, nessa perspectiva, redefine a concepção de educação comumente presente em nossos meios escolares. De uma concepção de educação que vê o processo como uma *socialização do conhecimento*, previamente definido, desvinculado dos problemas postos pela prática social, configurando uma desvinculação entre teoria e prática, o novo processo fundamenta-se numa proposta de *sistematização coletiva do conhecimento*. Pressupõe a unidade entre teoria e prática, tendo como critério para a seleção dos conteúdos, a problematização da prática social dos envolvidos. (Grifos da autora)

Para essa autora o professor mesmo tendo que trabalhar com tarefas pensadas e determinadas por outras pessoas, “sendo excluído do momento da concepção e do controle do seu trabalho, não perde sua capacidade de pensar, de criar, de buscar alternativas práticas, por meio da sua experiência cotidiana” (MARTINS, p. 20, 2009). Na prática, ao mesmo tempo em que o professor efetiva tarefas que lhe são determinadas, ele “conserva uma liberdade que lhe é inerente”. Esse professor cria, inventa, busca saídas. É o que a autora denomina de “didática prática” (Idem).

Ao considerar as diferentes concepções do que Martins (2008, p. 35) denomina “ato de conhecer” a autora caracteriza-o em quatro formas: (i) *as formas e as práticas de interação na transmissão-assimilação*; (ii) *as formas e as práticas de interação no aprender a aprender*; (iii) *as formas e as práticas de interação no aprender a fazer e* (iv) *as formas e as práticas de interação na sistematização coletiva do conhecimento*. Para este estudo vou levantar alguns aspectos sobre a primeira e a quarta concepção por relacioná-las com as práticas existentes dos professores pela ótica dos alunos e pelas quais os mesmos apontam como práticas possíveis.

Nas formas e práticas de interação pela transmissão-assimilação predominam a autoridade do professor; a seleção de conteúdos prévios e impostos a todos os alunos; se estabelece uma relação vertical entre professor e aluno; tem como meio a comunicação centrada no professor; o modo de ensinar se dá pela transmissão do conhecimento e o principal procedimento didático é de aulas expositivas. Ela fundamenta-se numa visão essencialista de Homem, sendo ele uma “Tábula rasa”, um receptor passivo. Sendo assim, o mundo é externo ao indivíduo, a educação tem a finalidade de equalizar a sociedade, a escola é local de proteção. O central é a transmissão do conhecimento pelo professor. Os procedimentos mais comuns além das aulas expositivas, são os exercícios de aplicação do conhecimento. (MARTINS, 2008).

Para Saviani (1988) a educação se faz através da prática social em que seus sujeitos se empenhem em colocá-la a serviço das transformações das relações de produção, estimulando a livre iniciativa dos alunos, impelindo a construção de uma sociedade mais igualitária.

Pela leitura dos textos e pelo que presenciei numa das escolas participantes da pesquisa, as formas e as práticas de interação no eixo de transmissão-assimilação ainda estão bem presentes nas escolas que foram campo desta pesquisa.

As formas e as práticas de interação na sistematização coletiva do conhecimento²⁰ vêm a se configurar como uma possível alternativa pelo rompimento do eixo da transmissão/assimilação do conhecimento. Aqui o próprio processo é a essência do ato do conhecer, em que os sujeitos desse processo são concebidos em suas múltiplas determinações e são sujeitos históricos situados num contexto concreto. A escola se compõe enquanto um espaço em que o processo se desenvolve numa dinâmica de ação-reflexão-ação visando a transformação da realidade (MARTINS, 2008).

Nessa abordagem, a interação entre professor e alunos se dá pela atuação do professor como mediador entre o saber sistematizado e a prática social de ambos. A prática social é problematizada e sistematizada coletivamente. Dentre alguns procedimentos mais comuns estão atividades coletivas de sistematização do conhecimento, trabalhos em grupos, exposições, plenárias, projetos, entre outros

²⁰ Para saber mais sobre a descrição e uma análise mais detalhada do referido processo ver em MARTINS, 2006, parte III, p. 87.

(Idem). Estas atividades são apontadas pelos alunos como práticas desejáveis na ação de seus professores.

Vários alunos apontaram atividades tidas como admiradas ou relacionadas a uma prática pedagógica que permita uma participação mais efetiva dos alunos, tais como a elaboração de exposições, projetos, construção de maquetes, resumos no laboratório de informática, elaboração de paródias, entre alguns dos exemplos registrados por eles.

Então, na concepção de Pimenta (1994, p. 61) sendo a especificidade da prática pedagógica do professor o ensino-aprendizagem, o conhecimento técnico e prático do professor visa efetivar a aprendizagem do aluno de modo intencional. Portanto, ela envolve,

[...] o conhecimento do objetivo, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade seja transformada enquanto realidade social. Isto é, a aprendizagem precisa ser compreendida enquanto determinada por uma realidade histórico-social.

Para ela a ressignificação da educação e as das práticas pedagógicas, vislumbra a superação de situações de desigualdades sociais, culturais e humanas ainda sendo produzidas na escola (PIMENTA, 2011). Ou seja, ela concebe educação como prática social que objetiva a humanização dos homens (PIMENTA, 1994). O processo da relação professor-aluno-conhecimento para ela se dá via *Práxis*. A atividade que o Homem realiza passa pela consciência e vislumbra finalidades, projetos de ação. Essas finalidades fazem-no tomar uma posição diante da forma como ele interpreta e vê a realidade. Isso o leva a agir. Como ser social que é consciente, que vislumbra a transformação da sociedade, da realidade existente e não permanece apenas na leitura dela. Portanto, o entendimento de Pimenta sobre prática pedagógica também combate uma prática pautada como resultado da transmissão do conhecimento.

Pela leitura dos textos e pelo que presenciei numa das escolas participantes da pesquisa, as formas e as práticas de interação professor-aluno-conhecimento se balizam pela transmissão e assimilação nas quatro escolas que foram campo desta pesquisa.

É com uma abordagem de ensino que vislumbre uma prática de construção coletiva de conhecimento baseada numa relação-professor-aluno-conhecimento em que se efetive de maneira a assegurar para ambos o caminho de uma autêntica

mudança, que a transformação da educação almejada possa acontecer. Não basta mudar os conteúdos, sem mudar as concepções de onde se quer chegar para se definir o como (a forma) se quer chegar nesse processo.

Assim sendo, ela é base para as reflexões sobre os indicadores apontados pelos alunos nas duas categorias de análise. Ao meu entender assim como os alunos têm a dizer a partir do que eles vivenciam pelas práticas pedagógicas de seus professores, os professores podem fazer o movimento de renová-las. Este estudo mostra que já está acontecendo um movimento por parte de alguns professores cujas práticas são reconhecidas pelos mesmos como desejáveis. A partir de sua prática rever sua didática. A direção a ser tomada é a mesma – fazer uma educação com sentido e coletivamente construir uma sociedade mais humana e igualitária.

Nessa direção, a aula, a sua organização pode se constituir como um projeto mais colaborativo. Entendendo a aula enquanto espaço privilegiado da prática pedagógica Veiga (2008, p. 8) revela ser ela um “ato técnico-político, criativo, expressão da beleza e dos valores científicos e éticos do professor e dos alunos”. Ela é um espaço de formação humana e de produção cultural.

Aqui é interessante considerar que vários alunos apontaram atividades tidas como admiradas ou relacionadas a uma prática pedagógica numa perspectiva de envolvimento maior dos alunos, tais como a elaboração de exposições, projetos, construção de maquetes, resumos no laboratório de informática, elaboração de paródias.

Assim Veiga (2008) reforça a ideia de que o professor considere alguns elementos fundantes para a organização didática de suas aulas. A começar por refletir sobre as necessidades formativas (balanço dos resultados obtidos ou não pelos alunos), seus interesses diante das demandas curriculares e as orientações do projeto pedagógico da instituição, além da análise da sua própria prática. Para depois organizar as ações da formação pretendida, entendendo-a numa dinâmica pensada junto com seus alunos.

Nela e por ela o professor além dos conhecimentos da profissão, dos conhecimentos da ciência com a qual ele trabalha, ao dinamizá-la, vai expressar o que sente e como concebe a sociedade, o homem, a educação, etc. Ele estabelece uma relação dialógica que proporciona um maior ou menor exercício da autonomia dos alunos.

Como um verdadeiro projeto de ação imediata, a organização didática da aula envolve elementos estruturantes partindo de indagações²¹. Segundo Veiga (2008, p. 275-292) são:

- Para que: As intencionalidades e suas relações com os objetivos educativos;
- O que: O conteúdo cultural;
- Como: A metodologia como elemento da intervenção didática;
- Com que: Uma gama de recursos didáticos;
- O que, como: Avaliação formativa alternativa;
- Onde: Organização espacial da sala de aula;
- Quando: O tempo na organização da aula;
- Quem, para quem: Os agentes da aula.

Na perspectiva de Veiga (2008, p. 295) o crescimento e o sucesso do aluno dependem necessariamente de o professor querer assumir-se como orientador de seu desenvolvimento a partir do estabelecimento de uma “relação professor-aluno-conhecimento” calcada numa “relação pessoal, dialógica e cognitiva”.

Entendo que é no e pelo espaço da aula que se operam as práticas existentes e as possíveis mudanças, e se já é visível aos alunos esse movimento por parte de alguns professores, o caminho a ser trilhado por eles pode contagiar outros docentes. O caminho a ser trilhado que proponho junto dos indicadores levantados pelos alunos é pela sistematização coletiva do conhecimento, concebida por Martins (2009) junto à aula como projeto colaborativo proposto por Veiga (2008). O motivo que me leva a uni-las é que ambas propostas se relacionam, se integram e podem se constituir como referência para os professores sistematizarem suas novas práticas. Ambas propostas têm como finalidade a transformação da realidade, uma realidade concreta, feita por pessoas concretas históricas/sociais e políticas, inseridas em tempos e espaços que as determinam e são determinadas por elas. Ambas concebem o professor como um profissional responsável pela condução do processo de ensino/aprendizagem, ambas compreendem o aluno como corresponsável pelo processo, desempenhando um papel ativo. Ambas não só consideram o conhecimento produzido pela cultura das comunidades tão importante quanto o científico, como propõem recriá-lo.

Feitas essas considerações sobre as concepções e propostas de sustentação da tese construída sobre a prática pedagógica, passo a fazer um breve recorte

²¹ Os detalhes de cada um desses elementos estão descritos em seus detalhes em VEIGA, 2008, Cap. 10, pp. 267-298.

histórico do desenvolvimento do conhecimento na passagem do século XX para o XXI, com o intuito de delinear as principais bases epistemológicas que o envolvem.

2.1.2. O desenvolvimento do conhecimento na passagem do século XX e os principais desafios do século XXI para a educação contemporânea

As evidências deixadas e, aos poucos, descobertas pelo próprio homem ao longo dos tempos têm demonstrado o quanto seu potencial criador espalhou sua presença em todos os lugares do planeta. A atividade incessante de sua intervenção na natureza dependeu necessariamente da sua capacidade de aprender.

Vários acontecimentos na história da humanidade que ocorreram no século XX colocaram em dúvida todo o otimismo em que o desenvolvimento do conhecimento científico fizera acreditar que essa intervenção representou aspectos positivos, enquanto melhoria de vida, de domínio e controle da natureza, da sociedade e dos indivíduos. Para Sousa Santos (1988, p. 4) muito se deve porque “ao contrário da ciência aristotélica, a ciência moderna desconfia sistematicamente das evidências da nossa experiência imediata”. Isso confere ao Homem uma visão de mundo que, para o mesmo autor (Idem) tem “duas distinções fundamentais, entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum, por um lado, e entre natureza e pessoa humana por outro”. Com base nesses pressupostos o conhecimento científico avança de forma livre e descomprometida, explica o autor (Idem).

Fatos como as duas guerras mundiais; a energia nuclear; o fascismo e o nazismo; as ditaduras sangrentas; as guerras do Vietnã e do Afeganistão; a poluição das águas; a devastação de florestas; a poluição da atmosfera; a crescente destruição da camada de ozônio; o uso de agrotóxicos e outros poluentes; os problemas advindos do desenvolvimento da biologia genética deixam claro que o conhecimento científico se desenvolveu a favor do poder, de grandes corporações financiadas por complexos industriais públicos e privados. Boa parte delas possui interesses econômicos e políticos que acabam por determinar os destinos de suas pesquisas, sendo controladas pelo capital. Também, ficando comprometido com os ideais de um progresso desmedido, em que os padrões éticos e a responsabilidade com a coletividade planetária são relegados para um plano secundário.

Um grupo de pesquisadores e filósofos alemães amigos entre si, nos anos de 1930, com formação marxista, denunciou a racionalidade científica e técnica da humanidade. Para eles, a razão é condicionada pela situação econômica, social e política de uma época. Esse grupo criou a conhecida Escola de Frankfurt. Theodor Adorno, Walter Benjamin, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas, entre outros, elaboraram a “Teoria Crítica” do conhecimento, que, segundo Japiassú e Marcondes (1996, p. 112), teve como pretensão básica “de um lado, aprofundar as origens hegelianas de Marx, e, de outro, introduzir um questionamento de valores individualistas”, ou seja, a conquista racional do mundo pelo homem, que fez de si mesmo, um escravo de sua própria técnica. Para estes autores, o grupo criticou “a massificação da indústria cultural, os totalitarismos e a concepção positivista do mundo”.

Chauí (2004, p. 82) nos chama a atenção para as duas formas da relação entre razão e sociedade na visão desse grupo:

Os filósofos da Teoria Crítica consideram que existem, na verdade, duas modalidades da razão: a razão instrumental ou razão técnico-científica, que está a serviço da exploração e da dominação, da opressão e da violência, e a razão crítica ou filosófica, que reflete sobre as contradições e os conflitos sociais e políticos e se apresenta como uma força liberadora.

Esse grupo defendeu que a maneira com que as pessoas pesam a sociedade não se expressa unicamente pela racionalização que elas fazem da realidade. As transformações que a realidade sofre vão influenciar diretamente na forma de se pensar nela. As transformações são elementos condicionantes geradores de uma nova razão, convertidas na crítica de se conceber a realidade e o conhecimento com padrões fixos e fechados de pensamento, de explicação.

Além disso, o desenvolvimento das ciências ocorrido no século XX e marcando o início do século XXI colocaram em xeque os padrões da racionalidade do pensamento clássico: a simplicidade, a estabilidade e a objetividade. Dentro desse panorama, podemos citar três exemplos básicos de conflito: a teoria da relatividade, de Einstein²², a noção de inconsciente – subjetividade desenvolvida por Freud²³, e a

²²Essa teoria afirma que não existe um sistema fixo e universal para os fenômenos. O mundo que nos cerca está em constante movimento. E o movimento é sempre relativo a um ponto de referência.

²³Freud foi o criador da Psicanálise. Sua teoria provocou o questionamento da filosofia tradicional e racionalista largamente difundida na época. A teoria freudiana revelou que o inconsciente pode produzir efeitos sobre a consciência humana, ocupando o lugar dos desejos reprimidos, dos sonhos e/ou do

ideia de que a sociedade funciona por contradição – defendida por Karl Marx²⁴. Sendo assim, os padrões de reconhecimento dos fenômenos passam a ser transitórios; não dogmáticos e mutáveis.

Outros tantos exemplos podiam ser ilustrativos dessa mesma ideia que quebra os padrões da racionalidade. Um deles, que vale ressaltar, é o da “revolução biológica”²⁵ nos estudos sobre os organismos vivos: nela, a especificidade e a diversidade fazem parte de uma mesma organização viva, de um complexo que comporta muitos acasos, com espaços para o desconhecido, num processo de evolução via mutação/seleção constantes. Assim, o homem buscou mais uma vez novas formas de pensar a realidade que o cerca, como nos adverte Chauí (2004).

Em meados dos anos de 1960, tomou corpo, principalmente na França, uma corrente científica que considerava a noção de estrutura das coisas como a forma fundamental de estudar a realidade: o estruturalismo. O início do estruturalismo como concepção metodológica foi desenvolvido pela Linguística e pela Antropologia Social e se expandiu, sobretudo, nas Ciências Humanas, de um modo geral, no final do século XX.

A perspectiva dos estruturalistas não foi de se prender às mudanças e às transformações ocorridas numa realidade, e, sim, de averiguar a estrutura e a forma que a realidade estudada tinha no momento presente. A estrutura passada e a estrutura futura são consideradas estruturas que diferem entre si. Assim, o estruturalismo exerceu grande influência sobre o pensamento filosófico, sobre a razão, tendo grande repercussão nos estudos de diversos autores.

Como exemplos, na história da filosofia, nas ciências sociais, nas artes, temos obras realizadas pelos filósofos franceses Michel Foucault (2005), Jacques Derrida (2009) e Gilles Deleuze (2010), em que eles afirmam que o desenvolvimento do pensamento, da razão, é histórico: ele vai mudando no decorrer do tempo. No entanto, eles alegaram que as mudanças não são contínuas, cumulativas, evolutivas. Elas se

fruto da nossa imaginação. Suas ideias acabaram forçando a revisão da interpretação filosófica do pensamento humano.

²⁴ Marx desenvolveu seu pensamento filosófico tecendo críticas à filosofia racionalista. Defendeu que seria necessário analisar o capitalismo, enquanto modo de produção da sociedade contemporânea, com sua natureza de dominação e exploração das classes mais pobres pelas mais abastadas.

²⁵ Aqui me refiro a Teoria Evolutiva de Charles Darwin (1808-1882). A teoria deste naturalista inglês defendeu que há uma evolução das espécies dos organismos vivos por um processo de seleção natural, através dos tempos. Os indivíduos pertencentes às espécies que “melhor se adaptarem” às condições de sobrevivência no meio ambiente em que vivem, vão evoluindo lentamente e se transformando de maneira cada vez mais complexa.

realizam por rompimentos das concepções anteriores, por saltos descontínuos com sentidos próprios, válidos por determinados momentos, diferenciando-se completamente umas das outras. Chauí (2004, p. 83) exemplifica bem:

[...] A teoria da relatividade, elaborada por Einstein, não é continuação evoluída e melhorada da física clássica, formulada por Galileu e Newton, mas é uma outra física, com conceitos, princípios e procedimentos completamente novos e diferentes. Temos duas físicas diferentes, cada qual com seu sentido e valor próprio. (Grifo da autora).

Essa autora afirma ainda que “não há como dizer que as ideias e as teorias passadas são falsas, erradas ou atrasadas: elas simplesmente são diferentes das atuais porque se baseiam em princípios, interpretações e conceitos novos” (CHAUÍ, 2004, p. 83). Dentro desse panorama, chamo atenção para a não descartabilidade de conceitos, métodos e técnicas antigas. Quando utilizados novamente, eles se diferenciam porque se configuram num novo momento histórico, com outras pessoas envolvidas, com outros pontos de vistas observados e praticados. O que eu quero dizer com isso? Quando um professor do Ensino Fundamental II está trabalhando determinados conteúdos como especialista ele precisa garantir que seus alunos apreendam os princípios, conceitos que os envolvem; deixando claro que com o avanço das ciências pode haver novos elementos sobre o mesmo conteúdo. Portanto, não se descartam preceitos, regras, conceitos. No entanto, também não faz mais sentido trabalhá-los na perspectiva do “ensino bancário” (FREIRE, 1996). Até porque é importante deixar delineado a sua provisoriedade no decorrer da história da ciência e do Homem.

Thomas Khun (1997), filósofo norte-americano contemporâneo, é respeitado por muitos estudiosos, por explicar em sua obra *A estrutura das revoluções científicas, de 1962*, a evolução da ciência levando em conta o jogo das relações sociais que influenciam o próprio meio científico. Seus estudos demonstram que as ciências se desenvolvem e progridem quando os cientistas seguem padrões de referência, matrizes de investigação e de pensamento, denominados por Kuhn de paradigmas (etimologicamente a palavra vem do grego “parádeigma” = modelo, padrão). As ciências seguiriam, por determinado tempo, uma tradição intelectual comum; os cientistas se guiariam para solucionar problemas até essa tradição ser abalada por uma revolução. No conceito de Kuhn, a revolução acontece quando uma teoria científica entra em crise e é substituída por outra teoria que é organizada de maneira

diferente. Então, de tempos em tempos, acontece uma “crise de paradigma” – ocorrendo irregularidades, dificuldades, com as quais os objetos pesquisados não passam mais a corresponder com o paradigma vigente.

Portanto, no decorrer da história, o homem cria novos modelos explicativos para entender a realidade, para conhecer, para racionalizar o mundo que o cerca. Não há, conseqüentemente, um processo linear, contínuo de racionalidade. A filosofia pós-moderna já admite a impossibilidade do conhecimento verdadeiro da realidade; há, sim, formas de leitura dessa realidade, maneiras de interpretar essa realidade.

2.1.3. O conhecimento pela tônica da simplificação, da fragmentação e da especialização em xeque

No entender de Vasconcellos (2002, p. 35), “as mudanças de paradigmas só podem ocorrer por meio de vivências, experiências, de evidências que nos coloquem frente a frente com os limites de nosso paradigma atual”. A autora argumenta, na linha histórica do desenvolvimento do conhecimento científico, que várias separações foram propostas para preservar o rigor e a precisão do conhecimento científico, mas o preço pago por elas foi o das rupturas, da fragmentação do saber.

Além disso, ela considera o sentido de mudanças paradigmáticas como equivalente ao de mudanças epistemológicas. Concebe a epistemologia enquanto estudo que reflete sobre um campo do saber (teórico) e, ao mesmo tempo, um campo de práticas decorrentes da teoria. Seguindo ainda o pensamento de Vasconcellos (2002, p. 43), “quando se fala de uma ‘nova epistemologia da ciência’, se está falando de uma nova visão ou concepção de mundo e de trabalho científico, de uma nova concepção de conhecimento, implícita na atividade científica – em suas teorias e práticas”.

Assim, a emergência deste novo paradigma marcará um ponto sem retorno, um salto qualitativo como foi à emergência da razão que estabelece a racionalidade epistêmica, diferentemente da forma de pensar a ciência no paradigma anterior. A separação, a fragmentação e a especialização dos objetos de estudo se mostraram eficientes por um tempo e mais intensamente por algumas áreas do conhecimento como, por exemplo, as áreas das ciências exatas e biológicas. No entanto, como nos adverte Morin (2000, p.102):

[...] A simplificação científica falhou na sua própria vitória: na sua pesquisa obsessiva da pedra angular elementar e da Lei suprema do Universo, reencontrou, nos seus últimos avanços e sem poder reabsorvê-la, a complexidade que ela tinha eliminado no seu princípio.

Também na percepção de Sousa Santos (1988, p. 8) esse modelo de racionalidade científica moderna criou uma crise “profunda e irreversível” justamente porque o “aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares” em que ele foi fundado.

Quando os estudos da Física foram avançando, já no limiar dos anos finais do século XIX e início do século XX, um exemplo que retrata essa falha se refere à comprovação de que o “calor é reconhecido como agitação molecular desordenada (Boltzmann, 1877), e esse bolsão acabará por se estender a todo o universo”, como o próprio MORIN (2000, p. 103) alerta no seu livro *A inteligência da complexidade*. Uma vez que essa desordem termodinâmica “desempenha um papel inicial e permanente no nosso universo” (Idem, 2000, p. 103) ela faz parte do funcionamento dele, mesmo sem ter sido isso reconhecido antes. Outros exemplos de resultados de pesquisas na física foram sendo aos poucos revelados no decorrer do desenvolvimento científico dessa área tida como “exata”, colocando em xeque toda forma de pensamento linear, dogmático e simplificador.

Outro exemplo, mas agora da área das ciências biológicas, é descrito na obra *A teia da vida*, de Fritjof Capra (1996, pp. 221-222) e afirma que,

Uma dramática mudança de percepção começou no início da década de 80, com a descoberta controvertida de que certos hormônios, que se supunha serem produzidos por glândulas, são peptídios e também são produzidos e armazenados no cérebro. Por outro lado, cientistas descobriram que um tipo de neurotransmissores denominados endorfinas, que se pensava serem produzidas somente no cérebro, são igualmente produzidas em células imunológicas. À medida que um número cada vez maior de receptores de peptídios eram identificados, foi-se verificando que praticamente qualquer peptídio conhecido é produzido no cérebro e em várias partes do corpo. Desse modo, Candence Pert declara: ‘Não posso mais fazer uma distinção nítida entre cérebro e corpo’. (Grifos do autor).

Portanto, o que era para ser pensado e analisado de forma a compor órgãos específicos, compunha e existia em diversos órgãos do corpo humano. O que antes era creditado ao funcionamento das sinapses, a nova descoberta levou a se verificar que os peptídios desempenham um papel vital não só para o funcionamento do nosso Sistema Nervoso, como também agem em outras partes do corpo especificamente.

Ou seja, as partes consubstanciam o todo e o todo consubstancia as partes ao mesmo tempo; justamente a tese que intitula o livro desse autor: *uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*.

Capra deixa clara no referido livro, sua tese – uma teoria dos sistemas vivos consistente com o arcabouço filosófico da ecologia profunda, incluindo uma linguagem matemática apropriada e implicando uma compreensão não-mecanicista e pós-cartesiana da vida, está emergindo nos dias de hoje (CAPRA, 1996, p.133).

Levando-se todas as questões apontadas até então, algumas características como a complexidade presente em diversas esferas da realidade; a transformação; a instabilidade; a imprevisibilidade; a indeterminação e a objetividade provisória passam a ser consideradas na obtenção dos resultados dos estudos do conhecimento científico.

Nos últimos trinta anos Capra²⁶, Morin²⁷ e outros cientistas como Maturana e Varela²⁸ e Prigogine²⁹ têm desafiado as visões teóricas convencionais com implicações filosóficas e sociais importantes às funções da escola e do professor na contemporaneidade.

Por meio de dois exemplos ligados a uma visão teórica convencional Morin (2001, p. 564), defende que sejam consideradas outras perspectivas no que se refere a epistemologia da ciência atual tais como, “o princípio de separação não morreu, mas é insuficiente. É preciso separar, distinguir, mas também é necessário reunir, juntar. O princípio da ordem não morreu, mas é preciso integrá-lo na dialógica ordem-desordem-organização”. O aparecimento de novos dados ou as formas diferentes de

²⁶Fritjof Capra, físico austríaco, é um dos mais importantes cientistas contemporâneos que têm divulgado descobertas que desfazem as fronteiras do conhecimento científico, social e filosófico convencional. Defende a educação ecológica. Obras importantes: *O Ponto de Mutação* (1982); *O Tao da Física* (1975); *Teia da Vida* (1996); entre outras publica es.

²⁷Edgar Morin, sociólogo, antropólogo, filósofo francês também tem propalado seus estudos e escritos sobre a Teoria da Complexidade, na qual defende a reforma do pensamento pela interliga o dos conhecimentos, combatendo a fragmenta o do pensamento. Principais obras: *O Método* (6 volumes, 1977 - 2004); *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* (1999); *Ciência com consciência* (1982); *Os Sete Saberes Necessários   Educa o do Futuro* (2000); *Saber Viver* (2014).

²⁸Humberto Maturana e Francisco Varela são dois neurobi logos chilenos que têm realizado seus estudos científicos juntos. Ambos criticam o realismo matemático e defendem o pensamento sist mico; criaram a Teoria da Autopoiese e defendem a biologia do conhecer. Obra importante dos dois: *A  rvore do Conhecimento* (1984).

²⁹Ilya Prigogine foi um físico-químico Russo naturalizado belga que recebeu o Nobel de Química em 1977 por sua teoria das estruturas dissipativas, descoberta através de seus estudos em termodinâmica. Seus estudos contribuir m para romper com a concep o de ciência por parâmetros fechados e isolados de análise, mesmo em áreas tidas como exatas. Suas obras mais expressivas são: *As Leis do Caos* (1993); *O Fim das Certezas: tempo caos e as leis da natureza* (1996); *Ciência, Razão e Paixão* (2001).

reconsiderá-los em tempos e espaços distintos, levaram ao que o autor denomina de “abalo científico” que vem acontecendo nos últimos séculos. (MORIN, 2001, p. 564).

Se não se concebe mais o conhecimento científico com razões absolutas sobre os fenômenos e conceitos estudados, a educação escolar que trata sobre os conhecimentos cientificamente acumulados pode ser revestida de ações que impliquem num movimento de constante instrumentalização e de atualização de seus profissionais, inclusive para serem desestabilizados os pilares epistemológicos de um paradigma de conhecimento científico que está em crise e questionado ao longo da história.

Nos dias de hoje, o homem está inserido numa realidade onde há uma multiplicidade de influências interferindo concomitantemente nos processos de desenvolvimento e conhecimento da realidade. Essas influências também ocorrem de forma muito acelerada. Assim, é importante que as pessoas participam mais diretamente do processo de organização do conhecimento, de transmissão, de construção do conhecimento científico, que é muito próprio da instituição escolar, consigam fazer um trabalho de conscientização da importância do papel da escola e de seus atores no que implica esse processo de renovação do pensamento científico, que é contínuo.

Decorre daí que um professor formado nos mais altos preceitos dogmáticos, por processos lineares e com padrões fechados de pensamento, pode ter sérias dificuldades de trato pedagógico com a sua disciplina junto de seus alunos. Isso ocorre muitas vezes porque este deixa de considerar as mudanças no trato com o conhecimento, buscando reproduzir o que vivenciou em sua própria trajetória escolar e/ou em sua vivência na formação inicial que teve. Este professor pode revelar com isso uma prática obsoleta, em que o seu trabalho aos poucos cai em descrédito junto aos seus maiores interlocutores: seus próprios alunos e profissionais da educação.

Segundo Pereira (2000, p. 16), no Brasil, somente na “segunda metade da década de 70, inicia-se um movimento de oposição e de rejeição aos enfoques técnico e funcionalista que predominaram na formação de professores até esse momento”. Portanto, sofremos uma influência direta do conhecimento racional e funcional dentro das universidades que formaram uma parte de professores que atualmente ainda atuam dessa forma nas escolas. Entendo que essa situação ainda está presente nas práticas de alguns professores até porque as mudanças demandam um tempo para se concretizarem. As mudanças geradas pelo referido movimento não se deram de

forma automática. Até porque pelos estudos de Candau (1984) e Feldens (1984) foi somente nessa época que os enfoques ganharam um cunho filosófico e sociológico, quando a educação passou a ser encarada como uma prática social.

Esses mesmos debates continuam atuais não só para os professores, mas para os pedagogos que organizam reuniões e projetos formativos nas escolas. Como os professores que trabalham com os alunos no segmento dos anos finais do ensino fundamental são formados em seus campos de estudo específicos tais como ciência, matemática, educação física, história, e assim por diante, estes podem assumir uma postura tanto mais fechada com o campo científico com o qual trabalham, ou que tenham relações com outras áreas, isso não vai depender somente da formação inicial que tiveram. Muitas vezes, as mudanças podem ocorrer no exercício de sua atividade nas escolas, em reuniões de estudo, em discussões com os pares, no interior das salas de aula em que as experiências e circunstâncias levem o professor a refletir sobre sua prática.

Severino (2011, p. 4) numa palestra de abertura do X Congresso Estadual Paulista ocorrido em 2009, ao tratar sobre os dilemas contemporâneos que envolvem a formação e atuação dos professores, no que se refere aos tempos, processos e circunstâncias que requerem mudanças no trabalho educativo, afirma que os “contextos e as circunstâncias nem sempre são tranquilos”, e que os mesmos geram “impactos sobre nossas concepções e sobre nossas ações”. O autor ainda sugere que está aí a oportunidade e a necessidade de explorar cada momento para orientar os sujeitos envolvidos a refletirem sobre os rumos que “estão tomando na sua jornada histórica”.

Nessa direção, penso que seja imprescindível refletir sobre os papéis da educação e da escola atualmente.

2.2.1. Como ficam os papéis da educação e da escola hoje?

Na atualidade o papel da educação e da escola tem sido questionado justamente pela inquietação de muitos especialistas da área ao analisarem que, em pleno Séc. XXI temos uma estrutura escolar arcaica no entender de alguns autores como Nóvoa (2009; 2013) e Pacheco (2014); baseada numa organização do Séc. XIX:

salas de aula com as carteiras enfileiradas em que os alunos estão dispostos uns atrás dos outros sem se visualizarem na maior parte do tempo; aulas com tempos curtos e sinais de fábrica para demarcar seu início e término; a disciplina, o silêncio e o uso de poucos recursos como quadro e caderno imperam na maior parte das escolas. Outra forte crítica está localizada na formação dos professores, principalmente a dos professores das licenciaturas específicas de que trata esse estudo. A sua formação tem se dado numa academia que reforça uma ação conteudista; que se volta para instrumentalizar o professor para o academicismo, muito própria do desenvolvimento científico do Séc. XX, sem oferecer uma noção de como trabalhar o trato pedagógico dos conteúdos, vislumbrando-se o processo de ensino-aprendizagem em conjunto e não somente do ponto de vista de quem ensina.

Ou seja, o cenário da educação atual se constitui por um distanciamento secular. Temos alunos (crianças e adolescentes) do Séc. XXI educados por profissionais do Séc. XX dentro de uma escola do Séc. XIX. Algum movimento de aproximação ou de minimizar tal distanciamento será crucial para a sobrevivência da educação e de todos os envolvidos com ela. O processo de escolarização nos dias atuais requer a reinvenção dos papéis da escola, do professor e do aluno. A escola e o professor conscientes da importância de seu papel na sociedade, de sua prática social, podem dar novos rumos, principalmente no processo de formação dos pré-adolescentes e adolescentes que anseiam por viver numa sociedade melhor.

A seguir passo a tratar sobre o papel da educação e da escola nesse contexto de mudança. Vale salientar que o papel do professor será tratado no capítulo seguinte.

À educação tem se direcionado uma grande responsabilidade nos dias atuais. Embora pessoalmente já tenha relutado em admitir, hoje penso que a educação se constitua mesmo como uma das possibilidades de colaborar com uma mudança a médio e longo prazo para a sociedade de um modo geral. É bom ressaltar que não considero que seja a única maneira; mas sem dúvida, ela está entre as possibilidades de gerar sim mudanças que possam contribuir para a almejada transformação de uma sociedade mais humana e igualitária.

Não se trata de assumir uma postura romântica e salvacionista, se trata sim de vislumbrar possibilidades, de assumir uma “postura propositiva” (Nóvoa, 2016)³⁰,

³⁰ Palestra de encerramento da Conferência Internacional Saberes para uma Cidadania Planetária, ocorrida em Fortaleza/CE no dia 27.05.2016, da qual participei como ouvinte e fiz apontamentos de seus slides. O conteúdo dos slides que gentilmente o prof. Nóvoa disponibilizou via e-mail. Nessa

enquanto educadora e pesquisadora que atua na educação há mais de trinta e quatro anos. Não só percebo que através da educação podemos sim fazer uma análise crítica da realidade como também podemos nos imbuir de uma força mobilizadora para ações transformadoras, por menores e simples que sejam não deixam de ser fundamentais como, por exemplo, ouvir com atenção as pessoas envolvidas nesses processos educacionais, que trabalham conosco; suas angústias, seus pontos de vista, suas necessidades. No caso desta pesquisa não quis de forma alguma desconsiderar os professores e suas vozes, mas quis perceber junto aos alunos, que os mesmos têm demonstrado que querem e podem ter maior protagonismo na educação brasileira.

Aliás, critica-se tanto que os adolescentes não demonstrem preocupações quanto à coletividade, que muitas vezes se mostram insensíveis. Mas, que oportunidades reais se têm dado a eles, inclusive dentro das escolas para que exercitem processos de cidadania responsável?

Ao ler um artigo de Nóvoa no qual são abordados os problemas da educação e das escolas atuais, o autor cita o que o filósofo francês Michel Serres (2013, p. 7) aponta como a existência de uma falha, um abismo na educação e na pedagogia justamente porque

No interior desta falha, estão os jovens que pretendemos educar com base em enquadramentos que datam de um tempo que eles já não reconhecem: edifícios, recreios, salas de aula, anfiteatros, *campus*, bibliotecas, laboratórios, e até conhecimentos... enquadramentos que datam de um tempo e que pertencem a uma época em que os homens e o mundo eram o que já não são mais nos dias de hoje.

Na leitura de Serres a revolução digital traz à educação e à escola atual a responsabilidade de rever sua configuração, isso porque essas novas gerações estão sendo gestadas numa nova forma de pensar as coisas, de se comunicar, de se relacionar etc. Nóvoa (2013, p. 7) reforça essa posição:

Em grande medida, a revolução digital liberta-nos para a invenção, para a criação, para uma 'inteligência inventiva'. A questão já não é apenas o conhecimento e a sua transmissão, mas a forma como dele nos apropriamos e como com ele nos relacionamos, o que dele fazemos, como o transformamos. Claro que a tecnologia, por si só, não resolverá qualquer

palestra intitulada *O educador que necessitamos para uma cidadania planetária*, o prof. Nóvoa fez uma releitura dos Sete Saberes Necessários ao Professor do Futuro, de Edgar Morin, defendendo as Sete Disposições Necessárias ao Educador do Presente. Para apresentar o que ele chamou de disposições, ele trabalhou com os conceitos de predisposição – se dispor à; posição – firmar uma posição; proposição – propor alguma coisa.

problema, pois o que conta é sempre o conhecimento e a pedagogia. Mas ignorar as mudanças em curso é não querer ver nada do que se passa à nossa volta, na sociedade e nas escolas. (Grifos do autor).

Boa parte dos educadores de hoje que atuam nas escolas foram gestados numa outra forma de pensar, mais linear. Como eles podem entender e trabalhar com esse aluno sem buscar compreender sua forma de ver, perceber as coisas, inclusive a educação e a escola? Não se trata de mudar tudo, até porque já mencionei que as verdadeiras mudanças não acontecem de forma rápida e inconsistentemente. Daí a importância de se gerar mais e mais pesquisas que possam elucidar possíveis caminhos para a reconfiguração da educação e da escola de que esses jovens de hoje precisam.

Uma característica muito presente na sociedade atual é a veiculação de tantas notícias e informações de avassaladora onda de violência que atinge tanto os países pobres quanto os países ricos, principalmente muito presente nos grandes centros urbanos. Curitiba não foge à regra, já que tem sido apontada como uma das cidades mais violentas do mundo³¹. Essa face da violência também afeta a educação e a escola. Alguns alunos apontam algumas preocupações em seus textos relacionados à violência: envolvimento com tráfico de drogas; violência dentro de casa; problemas familiares; brigas com colegas de classe. Para Adorno (1995, p. 117) a sociedade precisa se “contrapor à barbárie principalmente na escola”. No entender do filósofo, a escola tem um papel social crucial, o de libertar a sociedade dos tabus alienantes e anticivilizatórios. A “desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência”, segundo Adorno é um legado para a educação e acentua ainda, “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (Idem, 1995, p.118). De fato, a escola tem um papel social de grandes responsabilidades como assevera o autor.

Em meio a tantas denúncias sobre a falta de honestidade e de responsabilidade pelos órgãos dos poderes públicos de diferentes nações, inclusive da nossa, órgãos e representantes que deveriam zelar por obras e feitos ao bem comum, ao que é público, de âmbito coletivo, levantar debates sobre essas situações também chamam à responsabilidade de quem atua com a formação de crianças e

³¹Numa matéria que saiu no site do Uol Notícias em janeiro de 2016, aborda que o Brasil tem um maior número de cidades (21) num Ranking em que mostra as 50 cidades mais violentas do mundo. Curitiba aparece em 44º. lugar. Vide: <http://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2016/01/25/brasil-piora-em-ranking-e-tem-21-das-50-cidades-mais-violentas-do-mundo.htm>.

jovens nas escolas hoje. Os profissionais da educação por excelência têm função social de grande responsabilidade e a consciência dela é fundante para a implementação de projetos e ações pedagógicas que estimulem a reflexão crítica dos sujeitos, a convivência sadia, que professem o respeito à natureza, aos direitos de cada cidadão e da vida em comunidade, à ética e ao respeito à vida plena de qualquer ser humano. O próprio Ministério da Educação defende no documento das Diretrizes Nacionais da Educação Básica (2013, p. 13) que,

A educação é, portanto, também um direito político porque a real participação na vida pública exige que os indivíduos, dentre outras coisas, estejam informados, saibam analisar posições divergentes, saibam elaborar críticas e se posicionar, tenham condições de fazer valer suas reivindicações por meio do diálogo e de assumir responsabilidades e obrigações, habilidades que cabe também à escola desenvolver.

Também em meio a uma crise econômica e política que atinge esferas intercontinentais, a esperança por mudanças mais significativas acaba se revelando por uma expectativa que elas aconteçam pelas mãos e mentes de indivíduos de novas gerações. Até porque reais transformações requerem mudanças de mentalidade, de jeitos diferentes de ver o mundo e a humanidade; de se lidar de forma diferente com o consumo, com a natureza, com a produção, com o trabalho, com a tecnologia, com os recursos naturais e insumos, etc. Essas mudanças não acontecem por decreto, do dia para a noite. Para que elas aconteçam de fato é preciso mobilizar tudo e todos, principalmente as pessoas que têm como profissão a tarefa da formação de novas gerações, como a dos profissionais da educação, dentro dos diferentes espaços escolares. Isso não quer dizer que somente esses profissionais têm essa tarefa, mas ela se faz presente nas ações dentro e fora das salas de aula ao se deixar clara às crianças e jovens a mensagem de que é possível mudar a sociedade e não precisa ser necessariamente para pior. Na mesma linha de argumentação defendida, consta nos textos introdutórios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013, p. 16) o seguinte,

Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores.

Como se pode perceber a educação está ligada à realidade, à vida de todas as pessoas que a ela têm direito para além do processo de trato com o conhecimento. Bem como, é também através dela que os sujeitos podem se reconhecer como cidadãos que estão inseridos numa sociedade que tem história e lugar específicos e que fazem parte ao mesmo tempo de uma casa que é planetária, parafraseando o Papa Francisco, a “casa comum” em sua Encíclica, *Laudato Si*.³²

Para Freire (1980, p. 25) a educação está intimamente ligada a ideia de conscientização,

[...] Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como **prática de liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade.** (Grifos meus).

Isso não quer dizer que um cidadão que não passe pela escolarização não seja um cidadão consciente. Mas sem dúvidas que, com a educação, sua visão de mundo se amplia e convida-o a posicionar-se frente às diversas facetas que lhe são reveladas pelas diferentes leituras da realidade por meio do conhecimento das ciências. Uma espécie de herança cultural que segundo Forquin (1993, p. 173), está presente na condição humana é a ideia de preservar-se, isso porque “sujeitos à finitude, e sabendo disso, nós não temos, ao final das contas, outra escolha senão querer para os outros a vida e confiar-lhes nosso testamento”.

Ainda recorrendo a Freire (1980, p. 26) sobre o papel da educação como uma importante ferramenta para o cidadão se perceber e se colocar no mundo entendemos que

[...] Quanto mais conscientização, mais se ‘des-vela’ a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão a conscientização não consiste em ‘estar frente à realidade’ assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (Grifos do autor).

Assim sendo, o papel de/para quem está inserido nesse processo é muito desafiador porque nele e com ele se lida com projetos e processos educacionais que

³² Carta Encíclica *Laudato Si*, nome este em alusão ao cântico em que São Francisco de Assis louvava a natureza. Nesta Carta o Santo Padre Papa Francisco chama a atenção de todos para a responsabilidade com o cuidado com a natureza apontando para o consumo irresponsável. Nela, ele convoca “a família humana” para o desenvolvimento sustentável e integral na construção do futuro do planeta. Para saber mais vide www.pucsp.br/sites/default/files/download/.../texto_integral_enciclica_laudato_si.pdf

podem trabalhar nessa direção da conscientização ou trabalhar na direção da alienação. Um exemplo do rumo à alienação está no que recentemente a mídia nacional divulgou e que tramita nas Assembleias Estaduais e Câmaras Municipais de diversos estados e cidades do Brasil, o projeto de Lei denominado “Escola Sem Partido” (Projeto de Lei n.º 867, de 2015). Projeto que quer normatizar e censurar o que o professor pode ou não falar sobre política, gênero, moral, religião em sala de aula. Sob a égide de uma pretensa neutralidade, alguns parlamentares e vereadores ligados principalmente a uma bancada conservadora de políticos, quer passar a ideia de que todo professor precisa respeitar as diferentes opiniões e opções de seus alunos e de seus pais e não pode colocar a sua opinião, porque isso caracterizaria que esse professor quer influenciar seus alunos, doutrinando-os. Ora, é sabido que todos os recortes de assuntos, seleções de materiais que o professor lança mão para seu trabalho com determinados conteúdos já delimitam e partem de um juízo de valor, de suas referências, de suas leituras de mundo, do objeto do estudo. Então, não cabe essa pretensa normatização. Aliás, se o professor não delimitar e organizar o que vai trabalhar, mesmo assim estará fazendo uma opção: a de não o fazer. Ou seja, a “neutralidade” absoluta fica inviável.

Também é sabido que todo professor precisa trabalhar junto aos seus alunos opiniões diferentes, apresentar fatos e conceitos dos mais diversos sempre que possível, respeitando-se os conhecimentos prévios, experiências de seus alunos e propondo o diálogo respeitoso de uma pluralidade de ideias. Isso é formador e é papel da educação. O local disso acontecer é justamente na escola. Esse projeto está propondo um retrocesso na educação e não o alargamento da democracia e do debate político. Como no Brasil, já se viveu tempos de cerceamento das liberdades num passado não muito distante, não faz muito tempo que se caminha dentro de princípios democráticos e um projeto de lei como esse seria muito danoso para a classe dos professores e para a formação das crianças e jovens brasileiros.

Em tempos de crise, ao se referir sobre o que se tem vivido na educação de uns trinta anos para cá, Gallo (1999, p 18) é muito claro:

[...] a crise na educação é multifacetada. Um dos seus aspectos diz respeito ao próprio conceito de educação e a como a escola se organiza para materializá-lo: a função da escola em nossos dias é instruir, ou seja, transmitir conhecimentos? Ou é educar, isto é, formar integralmente uma pessoa?

Educação e instrução não se excluem, mas se complementam. Ou melhor, a educação abarca a própria instrução e a completa, formando o indivíduo intelectual e socialmente, duas realidades na verdade indissociáveis.

Concordo com Gallo (1999, p. 18) em parte. Não podemos nos furtar a ambas as realidades da educação. Até porque para este autor “a instrução é o ato de instrumentalizar o aluno, fornecendo a ele os aparatos básicos para que possa se relacionar satisfatoriamente com a sociedade e com o seu mundo” por meio dos conhecimentos da língua materna e da linguagem matemática. A instrução aqui não é entendida como simples transmissão de conhecimento, como treinamento. Para este autor (Idem, p. 19) somente “de posse das ferramentas básicas” tanto da língua materna quanto da matemática, é que o aluno se comunica, entende e acessa o que ele denomina

[...] os conhecimentos básicos sobre o mundo e sobre a sociedade, traduzidos nas disciplinas de física, química, biologia, que integram a *cosmologia*, isto é, os conhecimentos humanos sobre o Universo, e nas disciplinas de geografia e história, que mostram como o homem relaciona-se com seu espaço e sua marcha social através dos tempos.

Quando mencionei que concordo em parte com este autor me refiro que a instrumentalização do aluno não se dá somente pela linguagem materna e pela linguagem matemática de forma que o indivíduo *a posteriori* adquira os conhecimentos básicos de outras disciplinas. Penso que sim, a escola tem o papel de instrumentalizar, de prover os indivíduos das noções e conceitos básicos de diversas áreas do conhecimento desde o começo da sua escolarização: noção de temporalidade e espacialidade (Geografia e História); de corporeidade (Educação Física e Ciências); experimentações artísticas (Arte) junto com o aprendizado do código da língua materna e da matemática. Ela também tem o papel de trabalhar com o aluno a ideia de conviver, de viver junto de outros indivíduos, junto com outros seres vivos (natureza); de viver em espaços públicos, em espaços diversos. Não é somente na escola que os indivíduos se deparam com diferentes realidades que os levam a assumir posturas diferenciadas. Por isso, retomo suas palavras quando Gallo (1999, p. 20) aponta também o importante papel de todos os educadores que trabalham na escola:

A formação do aluno jamais acontecerá pela assimilação de discursos, mas sim por um processo microssocial em que ele é levado a assumir posturas de liberdade, respeito, responsabilidade, ao mesmo tempo em que percebe essas mesmas práticas nos demais membros que participam deste microcosmo com que se relaciona no cotidiano. Uma aula de qualquer

disciplina constitui-se, assim, em parte do processo de formação do aluno, não pelo discurso que o professor possa fazer, mas pelo posicionamento que assume em seu relacionamento com os alunos, pela participação que suscita neles, pelas novas posturas que eles são chamados a assumir. É claro que esse processo não fica confinado à sala de aula; todas as relações que o aluno trava no ambiente escolar – com outros alunos, com funcionários, com o *staff* administrativo, enfim, com toda a comunidade – são passos na construção de sua personalidade. (Grifo do autor)

Esse processo de escolarização para se consolidar da forma que o autor se refere precisa ser bem pensado, bem projetado. Daí que alguns autores também ressaltem que a escola tem um papel social e político a desempenhar, inclusive desde a elaboração de seu Projeto Pedagógico. Veiga (1995, p. 13) deixa clara a perspectiva da dimensão política e pedagógica do projeto escolar,

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

A elaboração, a efetivação e reorganização desse projeto escolar é uma tarefa de todos que atuam na escola. E é fundamental que ele seja a expressão dessas duas dimensões que Veiga (1995) ressalta: a pedagógica e a política. Seus argumentos reforçam a ideia insensata do que já descrevi como sendo um projeto alienante, o da Escola Sem Partido. Como a escola vai trabalhar, por exemplo, a questão planetária sobre a ecologia, a sustentabilidade sem tomar posicionamentos muito claros e definidos? Não existe escola neutra. Reafirmo também que se autodenominar neutro já é uma tomada de posição que de neutra não tem nada.

Retomo estrategicamente a tese do pedagogo polonês Bogdan Suchodolski (1978, p. 148) quando ele definiu a educação como “preparação para a superação permanente da alienação”, endossando as ideias já delineadas sobre o papel da educação para Freire e para Adorno.

O professor Nóvoa (2013, p. 7) tem insistentemente defendido que é importante repensar o modelo de escola tal como ele se configura hoje, porque em tempos de uma grande revolução tecnológica em que os nossos jovens e crianças estão fortemente imersos, os tempos e espaços de aprendizagem não se restringem aos tempos e espaços escolares. Sendo assim, para o autor,

Se os educadores não forem capazes de uma reflexão ousada e criativa, procurando construir novos modelos de organização e de aprendizagem, então é provável que as escolas se tornem lugares inúteis e que sejam substituídas por outras formas de ensino e educação. Estas formas começam a aparecer por meio de lógicas de 'tecnologização' e de 'privatização', através de redes, tecnologias e plataformas várias que têm como suporte ligações familiares, religiosas e comunitárias, mas que põem em causa a dimensão humana e pública da escola.

No entender de Nóvoa (2013, p. 8), e comungo com ele, há fortes pressões mercadológicas que forcem o enfraquecimento das escolas públicas e é preciso que os profissionais da educação fiquem alertas e saibam resistir a elas. Para tanto, o autor aprofunda:

Mas as nossas formas de resistência não podem ser confundidas com a defesa de uma escola uniforme e burocratizada, incapaz de responder aos grandes problemas da contemporaneidade. Os melhores momentos da pedagogia foram sempre aqueles em que os educadores conseguiram antecipar o futuro. É isto que se espera de um pensamento crítico sobre a escola.

Para isso, faz-se imprescindível ter a coragem de enfrentar o desafio de repensar o modelo escolar vigente, pois ele não mais corresponde aos anseios dos jovens e crianças de hoje. Como já abordado, eles pensam, agem, se comunicam de forma diferente. Não basta disponibilizar aparatos tecnológicos nas escolas. É necessário repensar os tempos e espaços das escolas de forma que se transite por meio da tecnologia, mas que, ao mesmo tempo, se reforce as relações interpessoais entre professor e aluno, entre os alunos; o trato com o conhecimento como forma de envolver mais os alunos e de aprofundar conceitos, ideias, num processo mais interativo com o conhecimento. E essa interatividade pode ser uma mola propulsora para a pesquisa, para a reflexão, para a crítica da realidade, para o exercício da cidadania. De forma que isso não se torne somente uma frase padrão e sem sentido prático.

Na visão de Forquin (2000, p. 67):

o papel da escola, o papel dos *ensinantes de cultura* (não seria tal expressão um pleonasma?) é dar a cada um a possibilidade de compreender, como uma polifonia cristalina, as múltiplas vozes que se ouvem, de tempos em tempos, nos mais diferentes cantos do mundo.

Ou seja, a escola enquanto tempo e espaço de múltiplas vozes permeadas por contextos diferentes. A escola enquanto um espaço público, como também defende Nóvoa (2013).

As vozes que sugerem ou chamam a atenção para algumas mudanças necessárias neste estudo são as vozes dos estudantes tratadas mais à frente, especificamente no capítulo 5. *A relação professor-aluno-conhecimento*. Neste momento, considero pertinente reforçar algumas ideias centrais que estão ligadas àquele capítulo por meio do que Morin (2000, p. 24) defende:

Como nosso modo de conhecimento desune os objetos entre si, precisamos conceber o que os une. Como ele isola os objetos de seu contexto natural e do conjunto do qual fazem parte, é uma necessidade cognitiva inserir um conhecimento particular em seu contexto e situá-lo em seu conjunto. De fato, a psicologia cognitiva demonstra que o conhecimento progride menos pela sofisticação, formalização e abstração dos conhecimentos particulares do que, sobretudo, pela aptidão a integrar esses conhecimentos em seu contexto global. A partir daí o desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes torna-se um imperativo da educação.

No caso dos professores que atuam especificamente nos 8os e 9os anos, eles fazem as licenciaturas em campos do saber específicos: ciências, matemática, história, etc. Se os mesmos tiveram ou têm tido uma formação ancorada numa epistemologia do conhecimento científico baseada na supremacia da técnica, da razão, da fragmentação, até inconscientemente eles podem reproduzir essa ancoragem no trato com os conteúdos de suas disciplinas. Essa é uma “perspectiva da teoria como guia da ação prática”, no entender de Martins (2012, p. 87). Assim sendo, a abordagem que o professor faz tem como “elemento central, a concepção de que a aprendizagem se faz fundamentalmente a partir do domínio da teoria. Por isso, o conteúdo ocupa um lugar importante. Epistemologicamente, a prática decorre da teoria”.

Ademais, se os conteúdos são traduzidos por uma tessitura mais aberta não necessitam que se estabeleçam distanciamentos entre os sujeitos mais fortemente envolvidos nessa tarefa, no caso das escolas, entre professores e alunos. Até porque como afirma Freire (1987, p. 31), “educador e educando (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento”.

A prática dos professores também traduz a concepção de educação e o papel da escola que se almeja que os alunos tenham e que muitas vezes pode ser reforçada dentro do âmbito escolar para maior ou menor participação; para atividades em que os alunos sejam estimulados ou não a expressar opiniões, dentre outros exemplos.

Essa concepção de educação pode partir de princípios mais crítico-reflexivos, contrariando processos alienantes tão típicos de uma sociedade em que vigoram ideais individualistas, voltados para o poder econômico, discriminatório, excludente, entre outras características muito presentes nela. Além disso, a escola pode prever em seu Projeto Político-Pedagógico, formas de participação nas tomadas de decisão em todos os âmbitos: currículo, horário, gestão, etc. A escola pode se constituir acima de tudo espaços e tempos para trocas de experiências, formador para seus professores, conforme Guidini (2017, p. 136) afirma que, “a escola seja formadora de professores a partir da experiência e da singularidade da prática pedagógica, não aquela *prática pedagógica teórica*, [...], mas uma prática pedagógica experienciada”.

No próximo capítulo passo a caracterizar que segmento é esse da segunda fase do ensino fundamental e as leis que o regem e o organizam; que professor é esse que atua nesse segmento, que formação ele tem para sua ação nas escolas.

3. O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E O PROFESSOR DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Estudo errado

(...) Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi
Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi

Encarem as crianças com mais seriedade
Pois na escola é onde formamos nossa personalidade
Vocês tratam a educação como um negócio onde a ganância, a exploração, e a indiferença são sócios
Quem devia lucrar só é prejudicado (...)

(Trecho da letra da música composta pelo rapper Gabriel O Pensador, 1995)

Neste capítulo procuro caracterizar de forma mais abrangente como a educação básica tem se configurado nos últimos anos no Brasil e, em especial nos anos finais do ensino fundamental. Alguns elementos aqui levantados a partir das políticas públicas que envolvem a organização desse segmento nas escolas, que também ressoam no trabalho dos professores em sala de aula podem situar o que os alunos apontaram em seus textos sobre a prática pedagógica de seus docentes.

O *rapper* Gabriel O Pensador com essa música faz uma crítica clara sobre a forma tradicional de ensino ainda muito presente no processo de ensino das escolas, principalmente nessa fase do segundo segmento do Ensino Fundamental, a meu ver, por dois motivos principais.

O primeiro deles se trata de um currículo muito pautado pelo que Arroyo (2011, p. 13) denomina *Território de disputas*. Ele afirma que na questão do sistema escolar, “o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola”, portanto “é o mais cercado, mais normatizado”. E aponta como um indicador dessa politização a quantidade de “diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária; uma configuração política de poder” (idem).

Além disso, Arroyo (2011, p.13) assevera que “outro indicador de centralidade do currículo está na ênfase nas políticas de avaliação”, chamando a atenção para o seguinte:

[...] Nunca como agora tivemos políticas oficiais, nacionais e internacionais que avaliam com extremo cuidado como o currículo é tratado nas salas de aula, em cada turma, em cada escola, em cada cidade, campo, município, estado ou região. Caminhamos para a configuração de um currículo não só nacional, mas internacional, único, avaliado em parâmetros únicos. Por que esse interesse em avaliar de maneira tão minuciosa o que cada educando aprende e cada docente ensina em todos os países?

Assim, muito do que é ensinado nas escolas passa por um sistema de avaliação instalado pelas políticas de ensino oficiais. A escola e seus professores se empenham por trabalhar o conteúdo como um fim em si mesmo, muitas vezes, reproduzindo um cenário fabril de produção no seu interior. Alguns desses aspectos aparecem ao se abordar o contexto histórico e político brasileiro em que essas medidas foram instauradas.

O segundo motivo, sem dúvida intimamente interligado ao primeiro, se refere a formação desse professor que atua nesse contexto: o licenciado em campos específicos do saber. Os cursos de licenciaturas ainda estão mais pautados pelo teor técnico do que de fato preocupados com a organização de tempos e espaços para o preparo pedagógico do professor que depois atuará na educação básica. Segundo Romanowski e Martins (2010, p. 11), “a inclusão de disciplinas práticas denominadas de prática profissional não se constituiu efetivamente na aproximação dos futuros professores com a escola básica”. Até porque essas disciplinas normalmente ficam a cargo dos departamentos da educação das universidades e faculdades, inclusive são ministradas por professores pertencentes a departamentos diferentes, que não se comunicam com os que ministram as disciplinas específicas e teóricas dos cursos de licenciatura. Esses encaminhamentos impedem ou prejudicam que ajam elos entre as disciplinas práticas com as teóricas, criando-se um descrédito por parte do aluno que não tem noção da importância dessa estreita relação. Essa discussão não é nova; ela já foi bordada pelos estudos de Candau (1987) e posteriormente por Gatti (2009), num levantamento do perfil dos professores do Brasil, no mesmo ano em que Romanowski e Martins (2010) organizaram uma pesquisa nos cursos universitários públicos e privados no Estado do Paraná.

O currículo associado ao processo de avaliação nacional e a formação compartimentalizada com maior ênfase na teoria e pouca relação com a prática do professor que atua nesse segmento revela a mim os grandes nós que sufocam possíveis movimentos de inovação e renovação para que a formação proposta nele seja mais significativa para os alunos que dele fazem parte.

Esse segmento escolar também tem se mantido obscurecido no interior da educação básica. E é justamente por possuir características próprias que requerem mais a atenção dos que atuam na educação.

3.1. As políticas públicas no Brasil voltadas para a educação básica

Viver o cotidiano dos anos finais do Ensino Fundamental faz aparecer, aos poucos, algumas especificidades. Por mais que haja leituras sobre as características gerais dos alunos, se acompanhe os planejamentos, tenha participado de algumas reuniões e cursos com os professores, esse conjunto todo se constitui em muitas facetas que vão se revelando na vivência do dia a dia da escola. Investigar a realidade com e na qual se trabalha é assumir a pesquisa como princípio formativo na docência, assim como consideram Severino e Pimenta (2007). Os autores defendem ser essa uma característica importante a ser desenvolvida no decorrer da atividade profissional de todo educador.

Justamente para se evitar leituras isoladas e fragmentadas tão presentes ainda em nosso meio educacional, traço alguns elementos que compõem o cenário dessa etapa de ensino no que diz respeito à legislação e sua atual configuração dentro da educação básica prevista no Brasil e ao professor. Trato também sobre algumas implicações quanto à formação do licenciado num breve apanhado da história da educação brasileira.

Na história da legislação mais recente que regulamenta a educação nacional houve mudanças significativas como por exemplo a ampliação da obrigatoriedade do ensino e a formação de professores exigindo-se a licenciatura, isso nos últimos trinta anos, principalmente. Essas mudanças impactaram numa reorganização da formação de muitos professores. Sendo assim, é importante que repassemos por uma rápida retomada da legislação educacional e dos contextos em que ela foi posta em vigor.

Antes de tratarmos sobre as Leis que direcionaram a atual Lei que organiza a educação escolar brasileira, cabe ressaltar que no final de 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública numa mesma pasta. Ou seja, não à toa a educação e sua maior organização nacional advêm de um cunho mais assistencialista do que de fato se constitua como matéria de gestão pública importante para o desencadeamento da formação educativa de gerações de cidadãos. Cidadãos que possam contribuir

para a transformação de uma nação potencialmente em desenvolvimento dentro de um cenário global competitivo e excludente, regido pelo mercado.

Além de resquícios dessa herança assistencialista que acompanha as políticas de ensino no Brasil, nossa história das políticas de governo mais recente atrelou as reformas educativas ao quadro das transformações mundiais decorrentes das exigências e necessidades advindas de uma reorganização produtiva pela lógica do capitalismo, reafirmando as ideias Ianni (1989) sobre a ação do Estado ligada ao desenvolvimento do capital, inclusive a educação. Seguindo essa premissa, esclarece-nos Libâneo, Ferreira e Toschi (2007, p. 55):

Nesse contexto, o governo brasileiro vem implementando suas políticas econômicas e educacionais de ajuste, ou seja, de diretrizes e medidas pelas quais o país se moderniza, adquire as condições de inserção no mundo globalizado e, assim, se ajusta às exigências de globalização da economia estabelecidas pelas instituições financeiras e pelas corporações internacionais.

O discurso de flexibilização, qualidade, produtividade e eficiência envolve todas as medidas de governo, inclusive as implementadas no campo educacional. As exigências do mercado envolvem necessariamente os processos de escolarização dos sujeitos. Isso tudo reflete mais do que imaginamos no cotidiano das nossas escolas. Portanto, é necessário que não percamos de vista como isso se descortinou nos últimos anos de nossa história. Assim esclarece-nos Libâneo, Ferreira e Toschi (Idem, p. 35):

O governo Collor, em 1990, coincidiu com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), ocasião em que foram estabelecidas prioridades para a educação nos países do Terceiro Mundo, especialmente a universalização do ensino fundamental. Com o afastamento de Collor em 1992, assumiu a Presidência da República Itamar Franco, cujo programa educacional, elaborado com a participação de educadores de todo o País em 1993, foi condensado no documento Plano Decenal de Educação para Todos. O Governo de Fernando Henrique Cardoso, após sua posse em janeiro de 1995, não deu especial destaque ao Plano Decenal, preferindo estabelecer outras metas pontuais: descentralização da administração das verbas federais, elaboração do currículo básico nacional, educação a distância, avaliação nacional das escolas, incentivo à formação de professores, parâmetros de qualidade para o livro didático, entre outras. Essas ações acompanham as tendências internacionais de alinhamento à política econômica neoliberal e às orientações dos organismos financeiros internacionais, sobretudo o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Foi nesse contexto que a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) foi elaborada e promulgada; bem como o Plano Nacional de Educação

(PNE). Tanto é que, na época lembro-me bem de termos participado de reuniões nas escolas municipais para lermos e opinarmos sobre a composição dessa Lei, que se tratava do Projeto Jorge Hage. Não tínhamos conhecimento que outro projeto já tramitava no Congresso.

Com a nova Lei, se por um lado há aparentes avanços, como no caso da Universalização do Ensino Fundamental, no entender de Demo (1997) também há aspectos importantes sendo deixados de lado. No caso da Universalização é notório o crescimento do número de matrículas ano a ano nas escolas. Em contrapartida, um problema sério tem sido a evasão escolar, até porque a escola atual tal como está estruturada, na visão de Paro (2011)³³, não tem se mostrado adequada e comprometida com processos educativos emancipatórios dos indivíduos e da sociedade. Além disso, determinados investimentos que poderiam ser direcionados para melhorar os salários e a formação dos educadores não têm acontecido de forma efetiva, ficando à mercê do erário estadual ou municipal.

Uma herança que a atual Lei manteve foi o processo de descentralização das políticas educacionais atribuindo aos municípios a responsabilidade pela educação básica. Esse processo era defendido por Anísio Teixeira desde os anos de 1930; na época ele afirmava ser a educação um direito de todos e não um privilégio das elites, segundo Saviani (2007, p. 222). No entanto, foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a 4.024, de 20 de dezembro de 1961 que instituiu não para os municípios, mas para os estados da federação e para o Distrito Federal a regulamentação e organização do chamado ensino elementar.

Essa Lei regulamentava a educação em três segmentos de ensino: primária; média e superior. Os estados e o Distrito Federal eram responsáveis pelo ensino primário e médio e a federação regulamentava o ensino superior. Aliás, esse é um aspecto importante a ser considerado porque havia a previsão de disciplinas obrigatórias nos diferentes níveis, mas havia a liberdade dos estados organizarem o currículo com outras disciplinas voltadas para a cultura e necessidade de mercado. O ensino primário era obrigatório, ministrado no mínimo em quatro séries anuais e atendia crianças a partir dos sete anos de idade. O Ensino Médio se subdividia em

³³ Em seu livro *Crítica da estrutura da escola (2011)* Paro faz uma análise a partir de depoimentos e de entrevistas da comunidade educativa (direção, coordenadores, docentes, pais) no cap. 2 (2011, p. 31-78) de duas escolas públicas do Ensino Fundamental situadas em duas realidades diferentes, São Paulo e Aracaju.

dois ciclos para os atendimentos dos alunos, denominados de ginásial e colegial. Para a matrícula ser efetivada na primeira série do ginásio, era necessário que o aluno tivesse onze anos e feito o Exame de Admissão e sido aprovado, uma comprovação dele ter tido uma formação primária satisfatória. Essa medida era um “gargalo” no processo educacional, uma vez que nem todos conseguiam passar no exame e continuar seus estudos, o que significava a exclusão de muitas pessoas do sistema educacional, como já analisaram Pinto (2004, p. 12) e Barriga (2000, p. 54). Segundo Aksenon (2013, p. 14), tal exame marcou décadas com a política do “gargalo”, pois “[...] entre os anos de 1930 e 1971, período em que tais exames foram obrigatórios em todas as escolas secundárias do Brasil e marcaram um período histórico de ampliação no acesso ao ensino primário e restrição ao ensino secundário”.

O colegial possuía a duração de quatro séries anuais minimamente e o ginásial três (o que corresponde hoje ao Ensino Médio atual). Ambos os ciclos tinham um dualismo educacional claro: os adolescentes da elite faziam o secundário e os das classes populares normalmente se direcionavam para o ensino profissionalizante: curso normal; agrícola; comercial; industrial; entre outros. Para entender melhor esses propósitos, de acordo com Saviani (2008, p.343)

[...] Do ponto de vista da concepção, tinha um caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de ensino superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e ofícios requeridos pela organização social.

Com o Golpe Militar de 64 houve o fortalecimento do Estado Nacional e a centralização das decisões das políticas educacionais voltou a ser responsabilidade federal. Em pleno processo da Ditadura Militar foi elaborada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a 5.692 de 11 de agosto de 1971. Ela foi gestada num contexto em que o Brasil estava em pleno desenvolvimento industrial e econômico, o que atrelou as políticas educacionais para o mercado de trabalho. Essa Lei tinha como foco central o ensino técnico-profissional, além de ter ampliado a escolaridade mínima de quatro para oito anos. Determinou que o que se entendia por ensino primário, agora passaria a ser denominado de Ensino de 1º grau e o que se compreendia por Ensino Médio passaria a ser a educação de Ensino de 2º grau – todo ele técnico-profissionalizante.

O Regime da Ditadura Militar durou vinte anos e não tinha interesse em expandir o Ensino Superior no Brasil, estrategicamente direcionou a educação para o mercado pelo ensino técnico, com mão de obra mais barata e rápida; preparando a grande massa de jovens das camadas populares para manterem-se na condição de técnicos. Pelas condições de trabalho, poucos conseguiam romper com esse ciclo limitante.

Entretanto, Cunha (2010, p. 178) assevera que foi em pleno período da ditadura, entre aos anos de 1960 e 1970, que “a universidade brasileira teve um grande impulso”. Entre dois pólos: situações muito repressoras, cerceadoras para o funcionamento delas, e por outra via, docentes e pesquisadores de muitas universidades buscando fomentar a criação de mais vagas, num movimento de Reforma. Esse movimento pela Reforma Universitária começou nas universidades públicas e aos poucos se estendeu para as demais. Tanto as políticas repressoras como as reformas que aconteceram na organização das Universidades contribuíram para uma mobilização de estudantes e da sociedade civil, exercendo pressão para o fim do regime, como a regulamentação em 1965 dos cursos de pós-graduação. No entender de Cunha (Idem, p. 184)

O incentivo à pós-graduação compensou as consequências depressivas advindas das intervenções policiais nas universidades nas duas décadas que se seguiram ao golpe militar de 1964, tanto em termos motivacionais quanto em termos do efeito multiplicador dos docentes-pesquisadores mais experientes, que haviam sido compulsoriamente aposentados por razões ideológicas.

Quanto ao processo de descentralização de que tratávamos na Lei anterior, agora essa LDB (5692/71) arbitrariamente repassou aos Municípios a incumbência de regulamentar e organizar o Ensino de 1º Grau, tal como constava em seu texto:

Artigo 15 da Constituição Federal, estabelecerá as responsabilidades do próprio Estado e dos seus Municípios no desenvolvimento dos diferentes graus de ensino e disporá sobre medidas que visem a tornar mais eficiente a aplicação dos recursos públicos destinados à educação.

Parágrafo único. As providências de que trata este artigo visarão à progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargo e serviços de educação, especialmente de 1º grau, que pela sua natureza possam ser realizados mais satisfatoriamente pelas administrações locais. (Lei 5692/71).

Segundo Libâneo, Ferreira e Toschi (2007, p. 142), tal incumbência aconteceu sem que houvesse preparo técnico e nem financeiro para os municípios assumirem-na:

[...] em uma situação constitucional que nem sequer reconhecia a existência administrativa dos municípios. Somente com a Constituição Federal de 1988 o município legitimou-se como instância administrativa e a responsabilidade do ensino fundamental foi-lhe repassada prioritariamente.

Como podemos ver as políticas de educação de nosso país até então estiveram numa relação de descontinuidade. Ademais a Constituição Federal no final dos anos de 1980 havia previsto a municipalização. Embora se compreenda que um processo de municipalização não aconteça de uma hora para outra, nem por força de uma Lei, várias escolas ficaram sob responsabilidade do estado ou até mesmo do governo federal e outras na mesma cidade assumidas pelos municípios. Isso por um lado foi acentuando algumas diferenças na organização e manutenção delas.

Também a expansão quantitativa de oferta de vagas não foi acompanhada por um processo evolutivo de qualidade, pelo contrário, asseveram os mesmos autores (2007, p. 144):

[...] A ampliação das vagas deu-se pela redução da jornada escolar, pelo aumento do número de turnos, pela multiplicação de classes multisseriadas e unidocentes, pelo achatamento dos salários dos professores e pela absorção de professores leigos. O trabalho precoce e o empobrecimento da população, aliados às condições precárias de oferecimento do ensino, levaram à baixa qualidade do processo, com altos índices de reprovação.

Em meio a toda essa profusão de problemas dentro das escolas públicas, as instituições privadas tiveram um grande crescimento durante esse momento, principalmente no ensino superior.

Com a ampliação do ensino obrigatório e expansão do número de vagas ocorrendo em condições precárias, com o descrédito do ensino público, o achatamento dos salários dos professores e a educação mais voltada para a formação de mão de obra, uma gestão escolar moldada pelo autoritarismo fez com que um sentimento de insatisfação geral tomasse conta da classe de professores que atuavam nas escolas, de intelectuais, de professores universitários, etc.

Com o processo de abertura política, tivemos toda uma reorganização de várias entidades representativas da sociedade brasileira que pressionaram pelo fim da Ditadura e “fizeram com que o Estado brasileiro reconhecesse a falência da política educacional, especialmente a profissionalizante, como evidencia a promulgação da Lei 7.044/82”, segundo Libâneo, Ferreira e Toschi (2007, p. 138). Essa lei extinguiu a profissionalização em nível de 2º grau. Com os movimentos de esquerda tendo maior penetração nos meios do alto escalão do governo, houve pressão para um processo de maior democratização nas políticas educacionais, inclusive começando pela

administração escolar. Iniciou-se o processo de organização dos mecanismos de descentralização da administração da gestão escolar como eleições para direção em algumas grandes cidades, maior participação dos professores, pais e alunos na gestão das escolas. Houve um movimento em alguns estados defendendo a existência de escolas de turno integral. Várias iniciativas também se articularam pela retomada da discussão sobre a municipalização do ensino.

Foi elaborada uma nova Constituição Federal em 1988, que tratou algumas dessas ideias. Em seu artigo 205 prevê que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

E em seu artigo 206 descreve que,

O ensino será ministrado com bases nos seguintes princípios:

- I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V- dos profissionais do ensino;
- VI- gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII- garantia de padrão de qualidade.

A partir do conteúdo desses dois artigos constitucionais é que por um tempo houve alguns encaminhamentos na organização da educação brasileira.

Com as eleições diretas ocorridas em 1989, em março de 1990 tivemos a posse de Collor. Já mencionamos que foi no Governo Collor que o Brasil se aliou a organismos internacionais para instalar reformas educacionais que dessem respostas a uma exigência de mercado num momento de economia globalizada. Uma tendência no mundo todo de assumir um discurso de que tudo que é de esfera pública é ineficiente, improdutivo e moroso. Essa tendência pressionava para a minimização da presença do Estado de serviços públicos como saúde e educação. Assim, organismos financiadores de países do Terceiro-mundo como o Banco Mundial, por exemplo, passaram a sugerir que a economia desses países poderia melhorar através da formação básica, que deveria ser gratuita e garantida pelo Estado. Isso não quer dizer que aconteceria somente através das escolas públicas.

Nesse ínterim uma nova legislação para a educação brasileira se fazia necessária para alinhar essas políticas de ensino. No entanto, a atual Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional somente foi elaborada e promulgada em dezembro do ano de 1996, projeto elaborado pelo antropólogo Darcy Ribeiro, depois de um ano do mandato do então presidente Fernando Henrique Cardoso. Conforme já declarado, esse projeto foi para aprovação no Congresso sem a ampla participação das discussões de representantes de entidades ligadas à educação e civis, que se tratava do Projeto, cujo relator foi o advogado e professor Jorge Hage. Dando a entender que a forma desse governo foi mais por imposição de medidas do que da promoção do debate, no entender de Libâneo, Ferreira e Toschi (2007) e de Saviani (2008).

Embora o governo Collor houvesse iniciado o processo de aliar as políticas educacionais ao mercado globalizado e aos mecanismos externos de financiamento, foi no governo de Fernando Henrique Cardoso que isso se concretizou inclusive nas diretrizes impetradas pela Lei 9394/96.

Essa Lei redefiniu a composição das modalidades de ensino como Educação Básica e Educação Superior. Os níveis escolares de ensino que compõem a educação básica são a Educação Infantil; o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

O direcionamento foi por priorizar o ensino fundamental, tendo um menor aporte de verba para a educação infantil, o ensino médio e o ensino superior. Não foi sem propósito que, com ares de descentralização, muito próprio das políticas de diminuição de gastos sociais pelo Estado, como evidenciam Libâneo, Ferreira e Toschi (2007, p. 142) que a Lei 9.394/96,

[...] centraliza no âmbito federal as decisões sobre currículo e sobre avaliação e repassa à sociedade responsabilidades estatais, por exemplo o trabalho voluntário na escola. Os projetos Família na Escola e Amigos da Escola e a descentralização do ensino fundamental em direção aos municípios são outros exemplos concretos de uma política que centralizava o poder e descentralizava as responsabilidades.

Assim como acontecem avanços na sociedade, a educação e a legislação que a regulamenta precisa acompanhar essa evolução. O fato de a LDB atual ter sofrido duas alterações significativas nos últimos anos, reforça que é importante buscar contribuir para a melhoria desta Lei e muitas vezes isso pode acontecer pelo desvelamento de suas nuances e necessidades nos mais diferentes contextos em que ela se situa, mas prioritariamente no contexto escolar.

3.2. Os anos finais do Ensino fundamental e a sua organização na educação básica

Da última alteração da atual LDB (Lei 9394/96) que ampliou a educação básica no Brasil, uma característica marcante é a da obrigatoriedade de escolarização de crianças e adolescentes dos 4 anos até os 17 anos. Essa alteração data do ano de 2013 e tinha como prazo para sua implantação o ano de 2016. Portanto, as estratégias para sua viabilização ainda se fazem urgentes.

No bojo dessa perspectiva ampliada de escolarização da criança e do adolescente, faz-se necessário compreender como funciona uma de suas etapas, que se configura nos anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano.

A Lei 9394/96 trata o Ensino Fundamental como um nível de escolaridade sem subdivisão em Fundamental I e II, ou ainda, Fundamental: anos iniciais e anos finais. Inclusive os objetivos previstos na Lei são os mesmos.

No documento em questão, os objetivos previstos estão redigidos no artigo 24:

Art. 24. Os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante:

- I – desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos;
- III – compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- IV – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- V – fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social.(Grifos meus).

Conforme foi já revelado neste estudo, há poucas pesquisas envolvendo o segmento dos anos finais do ensino fundamental. Dentro dessa perspectiva os objetivos revelam uma identidade de trabalho dos anos iniciais pela referência clara ao processo de alfabetização. Para os anos finais há a orientação pela ampliação e intensificação gradativa do processo educativo, mas, sem parâmetros.

Considerando a ambiguidade presente nos objetivos do ensino fundamental previstos na Lei das diretrizes curriculares da educação básica nacional, não há uma ideia mais clara do que vem a ser esse aprofundamento que seria prioritário em termos

de formação básica entre os anos iniciais e os anos finais, buscando-se uma identidade para este segundo segmento.

Da onde vem essa subdivisão, então?

A Resolução CNE/CEB nº 3, de 3/8/2005, conforme publicação no DOU de 14/7/2005, “definiu normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração”. No artigo 2º observamos a seguinte redação seguido de um quadro com as etapas e as idades que o Ensino Fundamental envolve:

Art. 2º - A organização do ensino fundamental em 9 anos e da Educação Infantil adotará a seguinte nomenclatura.

Quadro 1 - As diferentes etapas de ensino da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e as idades previstas

Etapa de Ensino Prevista Duração	Faixa Etária	
Educação Infantil	Até cinco anos de idade	
Creche	Até três anos de idade	
Pré-Escola	4 e 5 anos de idade	
Ensino Fundamental	Até 14 anos de idade	9 anos
Anos iniciais	De seis a 10 anos de idade	5 anos
Anos finais	De 11 a 14 anos de idade	4 anos

Fonte: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf.

Pelo quadro acima ficaram então definidas as etapas de ensino da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para todo o território nacional.

O documento que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013, p. 37) aprovado e divulgado em 2013, ressalta que o Ensino Fundamental corresponde a uma “etapa da vida” do sujeito cujo “estatuto de cidadão vai se definindo gradativamente”, levando-se em conta as diversas transformações que ele passa. Portanto, destaca-se que,

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 3/2005, o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos tem duas fases com características próprias, chamadas de: anos iniciais, com 5 (cinco) anos de duração, em regra para estudantes de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade; e anos finais, com 4 (quatro) anos de duração, para os de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos.

Também consta no Art. 19 que os “Ciclos, séries e outras formas de organização a que se refere a Lei nº 9.394/96 serão compreendidos como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos 9(nove) anos de duração do Ensino Fundamental”. E, em seguida, ao trazer a abordagem sobre a necessária articulação entre esse nível com a Educação Infantil e com o Ensino Médio, aparece a seguinte redação: “Não menos necessária é uma integração maior entre os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental” (DCNEB, 2013, p. 120).

Portanto, essa subdivisão do Ensino Fundamental prevista pela referida Resolução e referendada pelo documento das Diretrizes tem como elemento de fundo o respeito às características das especificidades do desenvolvimento da criança, do adolescente e o trabalho formativo previsto para esse sujeito.

Agora passo a levantar alguns elementos sobre a formação do professor que atua na segunda fase do Ensino Fundamental da educação básica, trazendo brevemente um pouco da história da educação brasileira relacionada a eles.

3.3. O professor licenciado e sua recente história dentro da história da educação brasileira

É sabido que pouco se fez e planejou em termos de organização do ensino brasileiro após a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal em 1749. No prefácio da obra *História das ideias pedagógicas no Brasil*, Saviani (2008, p. xviii) ressalta essa questão apontando que “A expulsão dos Jesuítas aconteceu em 1749 e somente na década de 30 no Brasil é que se pensará numa organização do sistema de ensino brasileiro”.

Ou seja, vale dizer que é bastante recente a preocupação das políticas públicas nacionais com o ensino brasileiro como um todo, com a sua organização, com a destinação das verbas, as prioridades, com o que cabe à União, aos Estados e aos Municípios quanto ao gerenciamento e distribuição orçamentária, dentre outras demandas que envolvem a educação num país com diferenças territoriais e diferenças culturais tão diversas como o Brasil. Que dirá sobre alguma iniciativa direcionada à formação de seus professores.

Um breve estudo sobre a legislação que regulamenta a educação no Brasil, e em especial a formação dos educadores, observamos que logo após a promulgação

da primeira Constituição, a de 1824, é que se tentou instalar no Brasil uma orientação unificada quanto ao trabalho nas escolas primárias no país, como ressalta Carneiro (2010, p. 22):

A Constituição Imperial de 1824 incorporou a iniciativa de implantação de colégios e universidades ao conjunto de direitos civis e políticos, além de fixar a gratuidade do ensino primário. O processo gerencial do ensino ficou resguardado no âmbito da Coroa e, quatro anos mais tarde, com a instalação das Câmaras Municipais, foi-lhes cometida a tarefa de inspeção das escolas primárias. Em 1834, a declaração do Ato Adicional criou as Assembleias Legislativas Provinciais, cabendo-lhes a atribuição de legislar sobre instrução pública.[...]

Na época, segundo Bastos (2005), houve a “difusão do método lancasteriano ou monitorial”³⁴ que estava atrelada “à necessidade de extensão da educação a todas as classes sociais”; essas ideias foram muito defendidas pelos iluministas na Europa e tiveram toda uma propagação aqui no Brasil. E, também o Estado teve a intenção de implantar “um método pedagógico oficialmente determinado” a fim de que todas as escolas e professores seguissem-no. Daí que surgiu a necessidade de criação de um local de formação dos professores, como esclarece Bastos (2005, p. 43):

Visando sanar, em parte, o problema de formação de professores é criada a primeira Escola Normal do Brasil (1835-1851), na capital da província do Rio de Janeiro – Niterói, com o intuito de preparar futuros mestres no domínio teórico-prático do método monitorial/mútuo.

Entretanto, depois de diversas tentativas e críticas, pode-se concluir que “não houve a implantação do método monitorial/mútuo conforme era preconizado por seus idealizadores ingleses” porque, na prática e no contexto brasileiro da época, ainda segundo Bastos (Idem), não “tivemos uma escola que comportasse mais de cem alunos, além de um número reduzido de professores com domínio do método e com o material necessário para o seu desenvolvimento”.

No entanto, alguns autores ressaltam a importância que a divulgação do método intuitivo teve para a educação brasileira de um modo geral, dentro do contexto

³⁴ O método lancasteriano ou monitorial foi preconizado por Jean-Baptiste de La Salle (1651-1718) e foi sistematizado pelo médico Bell e por Lancaster. Bell foi trabalhar nas ilhas inglesas e aplicou o método por não poder contar com professores capacitados e então usou monitores; já Lancaster quis trabalhar com crianças pobres em Londres (800 meninos e 300 meninas), com isso também usou da monitoria para conseguir trabalhar com as crianças. Esse método consiste em reunir numa mesma sala até seis grupos de alunos por níveis de aprendizado para realizarem simultaneamente um programa de leitura e aritmética. O trabalho em cada classe é dirigido por um monitor e é ele que tem o controle da classe. O papel do professor era restrito, sem contato direto com os alunos durante as aulas.

de desenvolvimento capitalista que estava se instalando no Brasil, porque acabou evidenciando que, no entender de Valdemarin, Souza e Almeida (1998, p. 102):

A proposição do método de ensino intuitivo contribui para a criação de um modelo pedagógico a ser implantado no país, sendo ao final, balizado pelas condições reais de carência existente nas escolas: carência de material didático, carência de professores habilitados, carência de direcionamento político para a educação popular.

Seguindo o mesmo raciocínio, Filho (2010, p. 142) também reforça que a divulgação do método mútuo no Brasil foi decisiva pelos seguintes motivos:

[...] as discussões sobre o método mútuo, ao incidirem sobre a organização da classe, sobre a necessidade de espaços e de materiais específicos para a realização da instrução na escola, sobre a necessidade de formação dos professores e, finalmente, ao estabelecerem o tempo e a questão econômica como basilares do processo de escolarização, acabaram por contribuir para a afirmação inicial, mas nem por isso menos fundamental, da especificidade da escola e da instrução escolar, a qual, daí por diante, não mais poderia ser concebida nos marcos (materiais, espaciais, temporais) da educação doméstica.

Já no entender de Saviani (2008, p.129) a aprovação do Ato Adicional de 1834 desobrigou o governo central “de cuidar das escolas primárias e secundárias transferindo essa incumbência para os governos provinciais”. E aí foi uma avalanche de leis que o mesmo autor denominou de *incoerentes*. Mesmo a adoção e difusão do Método Lancasteriano demonstrou opiniões discrepantes com relação a sua eficácia de ensino. Essas problemáticas geraram uma situação que clamava por uma reforma do ensino no Brasil. As principais críticas na época foram, para Saviani, a (2008, p. 130):

[...] parca remuneração e pouca dedicação dos professores; a ineficácia do método lancasteriano atribuída, sobretudo, à falta de instalações físicas adequadas à prática do ensino mútuo; e a ausência de fiscalização por parte das autoridades do ensino, o que tornava frequente nos relatórios a demanda pela implantação de um serviço de inspeção das escolas.

Justamente vindo ao encontro dessas necessidades, o então ministro do Império, Luiz Pedreira de Couto Ferraz aprovou o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário que ficou conhecido como *Reforma Couto Ferraz*, em 1854. Este documento era bem completo, segundo Saviani (idem), pois regulamentava a “inspeção dos estabelecimentos públicos e particulares de instrução primária e secundária”; “das faltas dos professores e diretores”; “condições para o magistério público; nomeação; demissão”; “professores adjuntos; substituição nas escolas” e as “condições e regime das escolas públicas”. Nele foi “adotado o princípio

da obrigatoriedade do ensino”, ressalta Saviani (2008, p. 131). Determinava uma verificação a cada seis meses dos pais ou responsáveis por crianças de mais de sete anos que não “garantissem o ensino elementar” a elas, prevendo inclusive multas mais pesadas se houvesse reincidência, além das multas previstas no regulamento. Para este autor, com essa reforma é que “começa a delinear-se mais claramente” a ideia de um “sistema nacional de ensino”. Um ensino obrigatório para todas as crianças, com exceção dos escravos.

Quanto à formação dos professores a reforma previa a substituição das Escolas Normais pelos professores adjuntos. Eles eram contratados por concurso como docentes auxiliares que se formariam na prática. Os que obtivessem maior êxito no concurso comporiam uma lista pela qual o governo faria uma escolha para nomear como professores adjuntos. Eles ficavam agregados a uma escola como ajudantes, se aperfeiçoando nas matérias e nas práticas de ensino durante três anos. Eram examinados a cada ano. Ao final do terceiro ano, os que obtivessem resultados desfavoráveis eram desligados e os que tivessem bons resultados ficavam como adidos, esperando serem designados pelo governo para substituir os professores que tivessem impedimento de atuar.

Na visão de Filho (2010, p. 143), a partir de 1870, com a divulgação das ideias e experiências do educador suíço Jean-Henri Pestalozzi, as discussões no Brasil mudam de direção. Da preocupação com a organização das classes, do material pedagógico, passa-se para as “relações pedagógicas de ensino e aprendizagem”. Ou seja, começa a ser abordada a “importância de prestar atenção aos processos dos alunos”. O professor somente poderia “ensinar bem se o processo de ensino levasse em conta os processos de aprendizagem do aluno”. Essa discussão se instalou no país nos anos 20 teve uma repercussão por meio de impressos pedagógicos (livros, revistas e jornais) inclusive, perdurando até os anos 30 do século XX. Filho (2010, p. 144) assegura que,

De uma forma definitiva estarão postas para a educação escolar, estarão postas como condições de possibilidades de êxito da ação escolar a consideração da atividade do aluno, como sujeito no processo de aprendizagem e do lugar do professor e dos métodos, como sujeito e instrumento, respectivamente, mediadores desse processo.

Com a Proclamação da República e as novas Constituições no Brasil, cresce gradativamente a necessidade de se organizar uma Lei própria que regulamentasse

a educação brasileira – as LDBs, e atribui-se à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional.

Com o advento da industrialização crescendo aceleradamente no país como um todo, ao invés da ênfase da legislação recair sobre o ensino primário, de base, a LDB 4024/61 dá ênfase ao ensino profissionalizante. Daí que, somente a partir dos anos 1930 é que começam a acontecer os primeiros cursos voltados para a formação dos professores, e mais especificamente, a preocupação se detém na formação dos especialistas, por conta do preparo desse profissional para a mão de obra necessária para o mercado nacional.

Um aspecto interessante é o da regulamentação sobre a formação de professores. A Lei 4.024 previa em seu artigo 53 a formação dos professores em nível médio para atuar na educação primária, como se segue:

- Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:
- a) em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica;
 - b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginasial.

E para atuar nos ciclos do ensino médio,

- Art. 59. A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica. (Lei 4.024).

Com a LDB 5692/71, a formação exigida para atuação no magistério passou a ter uma conotação específica e técnica. Para as séries iniciais além do magistério, havia os cursos adicionais, que eram opcionais; assim que se efetivasse o término do Magistério o professor poderia se especializar em alguma modalidade, como por exemplo, no pré-escolar; na administração escolar; com deficientes mentais, visuais e auditivos, sendo fiel à terminologia dos cursos da época (finais dos anos de 1970 e anos de 1980). Eu mesma tenho o curso Adicional que me habilitava para atuar na Pré-escola na época. A lei previa o seguinte:

- Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:
- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
 - b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
 - c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

Essa grande pendência técnica e industrial que imperava na época era influenciada fortemente pelo contexto do desenvolvimento econômico brasileiro na época, isso fez adentrar a lógica da organização empresarial também nas escolas. Surge a figura dos especialistas em educação. O curso de Pedagogia a partir do terceiro ano trazia uma diferenciação para quem quisesse a habilitação em supervisão escolar, em orientação educacional ou em administração escolar. Por exemplo, no meu caso optei pela habilitação em Supervisão Escolar. Os alunos eram subdivididos e tinham disciplinas específicas para tais especialidades.

A LDB atual, Lei 9394/96, que trata sobre a formação dos professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental passa a ter uma exigência maior. Para Libâneo, Ferreira e Toschi (2007) e Demo (1997) um avanço inegável que a LDB atual implantou, foi a exigência da graduação no ensino superior para a atuação desse professor, deixando claro que o Ensino Médio na modalidade Normal somente seria a formação mínima para a atuação do professor nesse segmento e na educação infantil. O artigo 62 assim prescreve:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Para atuar nos anos finais do ensino fundamental é exigido o curso de licenciatura. Muitas discussões têm acontecido nos fóruns de eventos de educação ao debaterem sobre os cursos de licenciatura. Uma ideia muito presente é a de que o licenciado pudesse ter consciência da realidade da sua tarefa de docência; da noção ao menos das características do alunado com que o futuro professor se depara; entre outras questões não menos importantes que dizem respeito à formação inicial de um educador. Segundo estudos que retratam essa realidade, como os que a pesquisadora Candau (1987, p. 32) realizou, nos oferecem a seguinte conclusão:

Vive-se, atualmente, um momento de impasse, em que a sensação de insatisfação se agudiza entre alunos e professores e em que cresce a consciência da urgência de serem definidos 'novos rumos' para os cursos de licenciatura, sem que se tenha ainda suficiente clareza sobre a direção a imprimir às mudanças.

Como já havíamos afirmado os cursos de formação de especialistas datam dos anos de 1930 em diante no Brasil. Além disso, as iniciativas voltadas para a formação de professores datam, por sua vez, dos anos 1960 para cá. Portanto, as políticas de formação e a discussão sobre o que funcionou e o que se pode qualificar ainda são frutos de pesquisas bastante recentes nessa área. O que requer maior dedicação de muitas instituições acadêmicas que se voltem para estudar, pesquisar e elaborar proposições sobre a formação de professores.

A tônica dos cursos de formação dos professores, desde seu início até os dias atuais, tem se pautado mais para a preparação técnica do que para o desenvolvimento de uma educação de qualidade no seu sentido mais amplo. Isso fica evidenciado nas diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura organizados e orientados pelo próprio MEC. Isso implica numa formação inicial já insuficiente, para não dizer deficitária e na urgência de proposições de políticas de formação que possam aliar fortemente a formação técnica de maneira sólida e a formação pedagógica que visa acenar para uma atuação mais consciente e crítica desse profissional, em busca de real contribuição para a maior qualidade da educação em nosso país.

Os estudos e debates realizados sobre a história de formação de professores, também evidenciaram que se faz urgente uma retomada de consciência por parte dos próprios professores sobre a importância da sua profissão, da sua autoria, da sua atuação não como mero transmissor ou repetidor de práticas ou de materiais que lhe são determinados cumprir. O professor, seja ele especialista ou não, precisa ter maior ciência do seu papel, voltando a ser o protagonista e não o coadjuvante na educação.

3.4. Algumas problemáticas relacionadas à profissão do professor no Brasil

É preocupante ler matérias a respeito, resultados de pesquisas e, ao mesmo tempo, testemunhar algumas dificuldades que o exercício da profissão de professor de um modo geral tem sofrido no Brasil. E, ao estudar mais a fundo a questão, ter clareza de que algumas problemáticas não são recentes.

Já no final dos anos de 1980 Candau (1987); Balzan (1985); Franco (1985) apontavam para várias questões referentes aos “graves problemas” em nível nacional

sobre a profissão do magistério. Esses pesquisadores apontavam alguns fatores que confluíam para o que denominaram de “desvalorização” e “descaracterização” como “eixos centrais” dos problemas.

Para estabelecer algumas aproximações com o foco desta pesquisa faço referência aos estudos organizados por Vera Maria F. Candau (1987)³⁵ apoiada pelo INEP e PUC-RJ primeiramente, num segundo momento farei interlocuções com um estudo realizado por Júlio Emílio Diniz Pereira (1996)³⁶ e por último o estudo organizado por Bernardete A. Gatti e realizado em 2009³⁷. Este último estudo foi apoiado pela Fundação Carlos Chagas sob encomenda da Fundação Victor Civita referente à atratividade da carreira docente no Brasil com jovens concluintes do Ensino Médio. Tais estudos não foram esgotados, mas considerados em suas maiores ênfases.

Dentre os fatores levantados pelos estudos de Candau (1987, p. 46) no quesito da desvalorização, estão relacionados com a grande influência do “tecnicismo na área educacional”. Ao mesmo tempo em que essa influência acarreta uma “sobrecarga de atividades” e, em consequência, há a “queda da qualidade do trabalho”. Também há “a queda dos salários” e, com ela, as jornadas de trabalho aumentam. Outra consequência do tecnicismo consiste na produção e valorização do “livro didático”, retirando do professor a autonomia e autoria do material pedagógico.

A ausência de política de carreira e de emprego também é um dos fatores que colaboraram com a desvalorização da profissão do professor diante do mercado de trabalho, segundo o mesmo estudo de Candau (1987, p. 47). Muitos procuravam a carreira como uma ocupação temporária até conseguir algo melhor. A carreira de magistério acabou também atraindo por sua característica de ligação com crianças e a escola sendo entendida como extensão do lar, como uma tarefa mais feminina, cuja “origem seja de camadas economicamente mais baixas”. As mulheres viam aí uma oportunidade de ascensão social e de exercer um compromisso que podia ser conciliado com o de esposa e mãe.

³⁵ Para saber mais, recomendo a leitura: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). *Novos rumos da licenciatura*. Brasília: INEP; Rio de Janeiro: PUC-RJ, 1987.

³⁶ Seus estudos estão no livro: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Formação de professores-pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

³⁷ Pesquisa sob o título: *A atratividade da carreira docente no Brasil* foi coordenada por Bernardete Gatti e consta no livro *Estudos & Pesquisas Educacionais*. São Paulo: Fundação Victor Civita. Nº. 1, maio de 2010, SP.

Esses mesmos fatores colaboram por “descaracterizar” a profissão do professor, “uma vez que, para transformar-se numa profissão de alto prestígio, seria necessário ter um campo de conhecimento mais complexo e consistente, alto grau de profissionalismo e fortes laços entre os profissionais”, alerta Candau (1987, p. 48).

Embora os estudos de Candau (1987, p. 81) tenham abordado de forma detalhada a necessária mudança dos rumos dos cursos de licenciatura de uma abordagem mais técnica para uma abordagem que estivesse relacionada às influências “dos determinantes históricos, políticos e sociais” que passaram a dominar o pensamento dos “estudiosos da educação da época”, os estudos de Pereira (2000, p. 51) proporcionam um salto na direção da formação do “professor-pesquisador” e colocam às claras o perfil dos estudantes que buscam esses cursos.

Seus estudos abordaram várias problemáticas que envolvem até hoje os cursos de licenciatura, entre eles, a “separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas”. Ou seja, na visão de Pereira (2000, p. 59) “as faculdades de educação e as unidades de conteúdo tem dado origem a uma clara separação entre o *que* e o *como* ensinar”. Na sua leitura isso constitui-se um “*dilema*” que se soma a mais dois: “a dicotomia existente entre Bacharelado e Licenciatura e a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática”. Para Pereira (*idem*), ambos os dilemas “contribuem para a fragmentação dos atuais cursos de formação de professores”. Os estudos de Romanowski, Gisi e Martins (2009) também revelaram descompassos importantes entre as disciplinas pedagógicas e as que tratam dos conhecimentos específicos nos cursos de formação.

Mizukami (1986, p. 108) vai além. Para ela um dos problemas enfrentados hoje pela falta de maior relação teoria-prática reside na ideia de que “ler, escutar, discutir propostas alternativas é diferente de praticá-las e vivenciá-las. Um dos grandes problemas dos cursos de Licenciatura é que os futuros professores raramente chegam a vivenciar propostas que foram discutidas”.

Já Arroyo (2013, p. 131) adverte que o “modelo de escola e de mestre que os centros de formação reproduzem na ocupação dos tempos e espaços é para o aulismo, para ser meros aulistas”. Não sendo eles “centros socializadores, culturais, de convívio e trocas de vivências, de interações, lentas e densas”. Se os centros de formação enfatizam essa prática, ela muito provavelmente será reproduzida pelos professores com seus alunos.

E esses fatores também contribuem para que os cursos de Licenciatura sejam menos prestigiados dentro dos centros acadêmicos, junto aos que procuram um curso superior. Os aprovados nos cursos de licenciatura na UFMG no Vestibular de 1995, segundo levantamento de Pereira (2000, p. 96), são alunos que “apresentaram uma trajetória escolar bem menos privilegiada do que aquela mostrada nos cursos mais disputados”; em geral esses alunos “demoraram mais tempo para entrar na Universidade, três anos ou mais após ter concluído o 2º grau”. Outras características observadas por Pereira (2000, p. 88) se referem a observação de que “a maioria dos aprovados se concentra em uma faixa etária maior do que a observada nos outros cursos”; além de que boa parte dos mesmos sejam “oriundos da rede pública de ensino e das escolas técnica e noturna”, o que se pode associar a uma origem sociocultural menos privilegiada.

O autor ressalva que há boas iniciativas também; alguns direcionamentos que buscaram minimizar tais problemas, exemplos de Universidades que abriram Fóruns de discussão e que tiveram algumas iniciativas práticas: a criação de disciplinas integradoras visando uma maior relação teoria e prática; o rumo que algumas instituições tomaram formando linhas e grupos de pesquisa em que se fomentasse a pesquisa e a reflexão, o que envolveu fortemente alguns cursos de licenciatura.

Já os estudos de Gatti (2009, p. 139) sobre *A atratividade da carreira docente no Brasil, que* foram realizados junto aos alunos do Ensino Médio, envolvendo 1.501 estudantes concluintes, do total de estudantes, somente 2% deles estariam dispostos a optar pelo curso de pedagogia ou outro curso de licenciatura.

Segundo Gatti (2009, p. 145), “o trabalho do professor está cada vez mais complexo e exige responsabilidade cada vez maior”, porque “as demandas contemporâneas estabelecem nova dinâmica ao cotidiano das instituições de ensino, que reflete diretamente no trabalho dos professores e sua profissionalidade”, conseqüentemente na visão que se tem da carreira docente.

Algumas das questões apuradas por Gatti (2009, p. 195) junto aos alunos estão associadas a alguns “fatores ligados à escolha profissional”, que estão “permeados por dilemas, conflitos e contradições”.

Um dos dilemas está localizado no “projeto de futuro que inclui o ingresso, em algum momento, na universidade, e a maioria demonstra vontade de trabalhar e estudar” (Idem). Assim sendo, como a maioria vêm de escolas públicas e tendo menores oportunidades, o sonho de ingressar numa instituição pública fica distante; o

que os obriga a ingressar em cursos mais baratos nas instituições privadas, normalmente os cursos de licenciatura são a única alternativa para esses jovens. Ou seja, mesmo não sendo a sua opção de vida, eles se “obrigam” a cursar para obterem um diploma de curso de ensino superior.

As contradições estão ligadas a visão “contraditória” que a própria sociedade brasileira tem da profissão do professor. Ela é reiterada pelos jovens que fizeram parte da pesquisa. Segundo Gatti (2009, p. 196),

[...] ao mesmo tempo em que conferem à docência um lugar de relevância na formação do aluno e em que reconhecem a função social do professor, afirmam que se trata de uma profissão desvalorizada (social e financeiramente) e que o professor é desrespeitado pelos alunos, pela sociedade e pelo governo.

Tais contrastes aparecem nos textos dos alunos participantes desta pesquisa e serão elucidados posteriormente.

Gatti (2009, p. 197) também ressalta que os alunos veem a profissão do professor como um dom e não como uma atividade que requer um saber e preparo específicos. Mesmo que eles reconheçam a complexidade existente no trabalho do professor, ainda “prevalece a ideia de que qualquer um pode ser professor”.

Os estudos e seus aspectos mais relevantes brevemente destacados sobre a profissão do professor têm como premissa situar certos registros que mostram que algumas das problemáticas ora abordadas ainda estão presentes na realidade da profissão docente, o que mostra que essas discussões estão longe de serem superadas. Por outra via, esses mesmos estudos ao tratá-las vinculadas às situações reais, dentro de contextos diversos e que levam em conta a multiplicidade de interferências internas e externas a essas mesmas problemáticas, potencialmente podem fornecer elementos que venham a minimizá-las.

Antes de tratar sobre as categorias que propus na busca de levantar possíveis contribuições a partir da ótica dos alunos dos 8os e 9os anos sobre a prática pedagógica de seus professores, considero pertinente agora caracterizar o adolescente, enquanto sujeito do processo ensino-aprendizagem, por excelência dos anos finais do Ensino Fundamental.

4. OS ADOLESCENTES QUE AMAM, QUE ESTUDAM, QUE VIVEM...

Neste capítulo procuro fazer uma caracterização dos adolescentes entre os 11 a 14 anos, fase de desenvolvimento correspondente a escolarização dos anos finais do ensino fundamental, num ciclo tido como regular de escola.

É oportuno e importante esclarecer que ao fazer esta caracterização considere um terreno mais seguro entrar em alguns aspectos das ciências sociais, realizando também algumas incursões nos estudos da neurociência e do desenvolvimento bio-psico-social do adolescente. Uma caracterização como essa pode ser realizada sob diferentes enfoques, sob a contribuição de diferentes áreas de estudo, como o da história e o da antropologia, por exemplo.

Sendo assim, o objetivo foi estabelecer uma margem de aproximação dos aspectos que caracterizam essa fase de desenvolvimento cujo conhecimento de suas peculiaridades pode vir a colaborar com o trabalho pedagógico nas salas de aula e nas escolas junto aos adolescentes. No entanto, não pode ser confundida com uma generalização a respeito.

Também é importante esclarecer que usei como parâmetro o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, ao me referir aos estudantes em sua faixa etária que compreende entre 11 e 14 anos, porque corresponde mais diretamente aos alunos que estudam nos 8os e 9os anos, objeto deste estudo.

O ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº. 8.069, de 13/07/1990, considera como adolescente, o indivíduo a partir dos 12 anos, como se pode ver pelo seu teor – “considera-se criança, para efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquele entre doze a dezoito anos de idade”. Aliás, é uma legislação que busca garantir os direitos da Criança e do Adolescente, enquanto uma prioridade para a sociedade brasileira como um todo, principalmente, para os gestores públicos.

Inclusive, o referido estatuto, deveria ser trabalhado nas escolas, como preconiza a atual LDB, a Lei 9394/72, em seu artigo 26. Este artigo prevê que os currículos de todas as escolas no Brasil sejam organizados a partir da base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

No parágrafo 9: consta que os conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e ao adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata tal artigo, tendo como diretriz a [Lei no. 8.069, de 13 de julho de 1990 \(Estatuto da Criança e do Adolescente\)](#) observada a produção e distribuição de material didático adequado. O referido parágrafo foi incluído pela Lei nº. 13.010, de 2014.

Uma vez que este estudo foi realizado com os alunos dos 8os e 9os anos, considero interessante iniciar a presente caracterização com alguns trechos em que se referiam a eles mesmos, como segue:

1. *Eu acredito que não aguentaria os alunos de hoje em dia, estão terríveis, inclusive nós. E hoje em dia tem que ter muita paciência, principalmente com adolescentes que estão rebeldes.*
2. *Eu iria tentar entender uma dificuldade, pois tem gente que precisa de ajuda, mas a vergonha toma conta, o professor tem que ajudar quem o procura, o aluno tem que ir pedir ajuda, mas é muita vergonha.*
3. *Eu não iria ter paciência, pois os alunos são muito mal-educados. Então não seria professor.*
4. *Eu faria bastante aulas práticas, muitos passeios e nas aulas teóricas eu as faria mais divertidas, como por exemplo, slides, pesquisas em computadores, etc. Isso despertaria nos alunos um interesse maior na matéria, ou seja, mais vontade de aprender. Eu como aluna sei como é entediante só aulas teóricas, os alunos não gostam de ficar na mesma 'mesmice' sempre. Eu inovaria as aulas todos os dias e também aceitaria sugestões dos meus alunos, buscaria exercer diálogos e não somente ensinar, mas também saber ouvir (Grifos meus).*
5. *Agora, como hoje em dia está muito difícil o ensino, os alunos não cooperam, muito menos respeitam os professores [...]*
6. *Toda professora deve ajudar aqueles que sofrem bullying certo?*
7. *Saber o que anda acontecendo dentro de sua casa, pois às vezes tem pessoas passando por problemas em família [...] (Grifos meus).*
8. *[...] desde pequenos as crianças dessa geração já nascem envolvidas por tecnologia como celulares, tablets, notebooks, em todos os ambientes que convivemos, nada melhor que se adequar e aplicar as tecnologias nos métodos de ensinar.*

Eles se caracterizam como rebeldes, têm sentimento de vergonha que pode ser um impedor para manifestar a necessidade de ajuda; impacientes; não afeitos às tarefas com rotinas fixas; já afeitos às tecnologias e meios de comunicação eletrônicos, acreditando que podem aprender mais com a ajuda desses meios; gostam de ser ouvidos; podem sofrer com atos de violência, como o bullying, com problemas

familiares etc. Aqui temos pequenas pistas sobre algumas influências do contexto contemporâneo nas características desses adolescentes.

Alguns estudiosos como Ariès (1981), Postman (1999) entre outros, ressaltam que conceitos como o de infância são histórica e socialmente construídos dependendo dos contextos em que se situam e, portanto, não são estáticos, permanentes. Por extensão, o mesmo vale para a adolescência e a vida adulta. Obviamente que também há as questões de base biológica que precisam ser consideradas.

É de relativo consenso, que os adolescentes entre os 12 e 14 anos têm um processo de desenvolvimento em que ocorrem grandes transformações físicas, sociais, psíquicas, cognitivas, dentre outras. De fato, estas transformações ocorrem; só que não ocorrem exatamente no mesmo momento e nem da mesma maneira para todos. Ou seja, não se pode cair nos perigos das generalizações e homogeneizações de certos padrões de comportamentos altamente fixos. Exemplificando, o que caracteriza uma geração de um grupo de adolescentes de grandes centros urbanos, provavelmente, não seja o que caracterize os de uma tribo indígena no meio da Amazônia. Daí ser muito complicado se estabelecer padrões, ainda mais considerando que estamos tratando do ponto de vista da educação e da escola, por isso prefiro empregar o termo *aproximações* em alguns momentos do texto, considerando que os adolescentes ao mesmo tempo em que são construídos, se constroem nos diferentes contextos sociais, históricos e culturais em que estão inseridos.

Até porque a escola do ponto de vista de Pérez Gómez (2001, p. 16) é “como um cruzamento de culturas”. Por sua vez, o autor considera cultura (2001, p. 17),

[...] o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado.

Então, como equacionar a não padronização e homogeneização desses estudantes considerando que na escola há um encontro de diversas culturas?

Partindo do pressuposto de que a escola tem uma função social importante como já vimos no 2º e 3º capítulos, ela precisa tomar todos os cuidados de compreender os seus determinantes externos e internos para conseguir realizar a sua função educativa. No entender de Pérez Gómez (2001, p. 18),

A função educativa da escola é precisamente oferecer ao indivíduo a possibilidade de detectar e entender o valor e o sentido dos influxos explícitos

ou latentes, que está recebendo em seu desenvolvimento, como consequência de sua participação na complexa vida cultural de sua comunidade. A primeira responsabilidade do docente, portanto, é submeter sua prática e seu contexto escolar ao escrutínio crítico, para compreender a trama oculta de intercâmbio de significados que constituem a rede simbólica em que se formam os estudantes. A escola deve refletir sobre si mesma para poder se oferecer como plataforma educativa, a qual tenta aclarar o sentido e os mecanismos através dos quais exerce a ação da influência sobre as novas gerações.

Como já havia alertado que essa caracterização não tem pretensão de generalização e sim de estabelecer algumas aproximações, isso tem por base as razões expostas e as que se refere o autor. Assim sendo, cabe a cada escola, cada professor, ou melhor, cada comunidade educativa levantar esses dados junto ao contexto em que se situam as principais características e as especificidades dos grupos de adolescentes que ano a ano recebem para o trabalho educativo.

Vale lembrar também que neste estudo, estou considerando os alunos oriundos de quatro escolas públicas num grande centro urbano que é Curitiba, em geral das classes sociais média-baixa e baixa e estabelecendo interlocuções com alguns autores.

Os tempos atuais, com os avanços da tecnologia e os meios de comunicação/informação, estão marcados por gestarem novas relações sociais, novos comportamentos, novas formas de pensar, dentre outras implicações. Com as devidas ressalvas, toda profusão desses meios teve como origem no Séc. XV, a invenção da imprensa e a escrita tipográfica, que segundo Postman (1999, p. 35) “redirecionou os rumos da concepção de pessoas enquanto indivíduos como seres importantes em si mesmos”. Assuntos antes exclusivos do mundo adulto passaram a ser vistos e vividos pelas crianças e jovens, o que muito contribuíram por caracterizar o *Desaparecimento da infância* (1999), título de uma de suas obras.

Por sua vez, a sociedade contemporânea tem se caracterizado por valorizar a juventude e “inflacionar a adolescência”. Na perspectiva de Gomes (2010, p. 125),

Ela se inflaciona, numa ponta comprimindo a infância e noutra ponta adiando a idade adulta, pelas dificuldades de uma escolarização mais longa, que atua como névoa sutil para disfarçar a ‘má vontade’ com que as sociedades ocidentais incluem (quando incluem) os jovens no protagonismo do trabalho e em outras dimensões.

Alguns estudiosos igualmente a Gomes (2010) destacam esse prolongamento da escolarização de forma intencional ao estabelecer as diretrizes políticas de muitos países da cultura ocidental, camuflando a não inclusão do jovem no mercado de

trabalho por falta de vagas por uma iniciativa protetiva, tais como Salles (2005); Bauman (2008, 2009, 2013); Charlot (2013), dentre outros.

Essas questões reforçam o entendimento de que o mundo do adolescente que não precisa assumir responsabilidades se confunde com o mundo adulto pelo tempo maior de convívio em suas casas. Se por um lado, pode haver pontos positivos, de outro lado os papéis podem se confundir. Neste sentido Salles (2005, p. 37) aponta que,

A interação entre crianças, adolescentes e adultos, como dito antes, se institui de acordo com as condições objetivas da cultura na qual se inserem. Assim, mudanças socioculturais tendem a promover modificações nas formas pelas quais a infância e a adolescência são percebidas na sociedade contemporânea. Hoje, parece-nos que existe uma tendência a se promover o estabelecimento de relações mais igualitárias entre adultos, crianças e adolescentes que é concomitante ao questionamento ao adultocentrismo da sociedade e ao processo de prolongamento da adolescência.

Se as relações parentais se confundem, as relações sociais também vão se estabelecendo por laços cada vez mais horizontais. Ao abordar sobre a questão da perda da noção de autoridade entre adolescentes e adultos, Charlot (2013) considera que a sociedade contemporânea “valoriza a juventude, que os adultos procuram prolongar a todo custo, e não gosta dos jovens, a quem ela fecha as portas do mercado de trabalho”. Para ele essa mistura é o que há de “pior para desvalorizar os adultos e, portanto, a autoridade adulta, aos olhos dos jovens”. (CHARLOT, 2013, p. 122).

Essa ideia de apregoar menor valor ao adulto e ao que ele representa, pode estar imbuída no comportamento de alguns adolescentes, que demonstram insatisfações ou até desaprovam a pessoa de alguns de seus professores por suas atitudes. Cuidando-se de não se estabelecer generalizações, é claro.

Agora, é fato que os professores têm alegado dificuldades de estabelecerem um clima de organização, de disciplina nas salas de aula, exercendo sua autoridade enquanto adulto responsável pelos adolescentes que estão nas escolas. Tenho vivido isso na minha convivência com os professores. Também numa das escolas em que fui realizar a atividade com os alunos, ao estabelecer breves diálogos com alguns docentes e com a pedagoga da escola, foi-me abordada essa preocupação. Todavia, essa situação da disciplina implica uma série de fatores, inclusive no que concerne as práticas pedagógicas dos professores e essa é uma dentre outras questões a que vou me dedicar no próximo capítulo.

Outra característica presente nos adolescentes que pode incidir nas tensões dentro das escolas e salas de aula, se dá pelo que Gomes (2010, p. 130) denomina de conduta de “pertencimento”, que se origina da socialização horizontal. Ela,

[...] conduz à dependência da hierarquia de valores, normas e padrões de comportamento dos grupos adolescentes e jovens. Entre estes, inclusive galeras e gangues, muitas vezes têm rígidos códigos de conduta para indivíduos sedentos de ‘pertencimento’ a grupos, que fixam normas e sanções claras, em contraste com as incertezas dos adultos [...].

Ao se identificarem com grupos específicos, muitas vezes isso os fortalece positivamente e negativamente. Dependendo dos códigos e das ações que eles empreendam em suas relações, pode acontecer de rejeitarem as regras do adulto mais representativo, frequentemente os pais e/ou responsáveis em casa e os professores nas escolas. Quando esses grupos se constituem por vários colegas da mesma turma, podem acontecer episódios de atitudes corporativistas que “boicotem” o trabalho do professor, desordenando as pautas escolares. Isso não quer dizer que essas atitudes sejam negativas ou socialmente questionáveis para todos os grupos. O contrário também pode acontecer: grupos de alunos que se identifiquem por gostarem de determinados esportes; por quererem estudar juntos; por gostarem de determinados estilos de músicas etc. No entender de Spósito (1998, p. 71) diante de seus estudos relacionados à violência escolar

As pesquisas revelam que a maior parte dos vínculos construídos no espaço da escola decorre das formas de sociabilidade entre os pares e de algumas relações mais significativas com alguns professores. Tais interações acontecem na escola, mas não são produto deliberado das orientações de professores e administradores. Ao que tudo indica em escolas com índices reduzidos de violência ainda existiriam esses espaços extremamente valorizados pelos alunos, particularmente quando um conjunto de condições sociais adversas dificultam o desenvolvimento dessa sociabilidade em outros momentos de sua vida.

O exposto leva a crer que a escola enquanto uma instituição sempre composta por coletividades é um ambiente propício para oportunizar a formação de grupos de ações na direção de cooperação e bem comum entre alunos e professores.

Outra característica muito forte presente na sociedade contemporânea que atinge fortemente os adolescentes é o que o sociólogo Zygmunt Bauman (2008) nomina de *Vida para consumo* (2008). Dentro de uma lógica em que operam as leis do mercado, uma nova organização vai se operando entre produtor-consumidor, sujeito-objeto. A relação produtor-consumidor se altera. A exigência cada vez maior

de consumo gera uma ideia de insatisfação perene em que leva o consumidor a descartar os objetos, desvalorizando sua durabilidade. O apelo de consumo e descartabilidade constantes têm ressonância nas relações entre as pessoas. As pessoas também se colocam enquanto objetos de consumo uma vez que elas se transformam em mercadorias. Isso acontece porque para “serem” na sociedade de consumo estas precisam “ter” determinados objetos que as satisfaçam. Isso atinge em cheio as crianças e adolescentes. Ademais, o apelo da mídia vai reforçar essas ideias justamente por ser um público mais influenciável. Esse público se deixa envolver muito “e assim se escondem numa espécie de hedonismo consumista, onde as pessoas e os atos podem ser tomados como mercadorias, na inútil tentativa de afastar a solidão e outros males” (GOMES, 2010, p. 130). Sentir a falta de alguém pode ser substituída pela satisfação da compra de um objeto que logo se torna obsoleto. Ele mesmo se torna objeto de consumo do próprio consumo. Um desdobramento para as relações que é muito próprio da esfera adolescente caracteriza-se com o “ficar” com o outro, sem compromissos e laços mais duradouros.

A máxima a “escola não é uma ilha”, é válida. A descartabilidade dos objetos também se estende para a descartabilidade das pessoas e dentro da escola estas questões ficam bem visíveis pelas relações que eles estabelecem entre eles, o que lhes parece ser/ter prioridade ou não etc. O que torna uma das tarefas mais difíceis da educação, segundo Gomes (2010, p. 130), é “a de ensinar à juventude a existência de valores relativamente permanentes na ética, indispensáveis para presidir a convivência humana e à nossa existência no mundo”.

Por outra via, Salles (2005, p. 40) chama a atenção para uma questão importante:

As mudanças que vêm ocorrendo, dadas as transformações das condições sócio-históricas e culturais, embora não sejam lineares, acabam por promover uma ‘bagunça’ nas idades da vida; isto é, na hierarquia de idades até então estabelecida, mesmo que essas mudanças não cheguem a atingir todas as crianças e todos os adolescentes e jovens indistintamente, pois há uma infância e uma adolescência não tuteladas, não protegidas e excluídas do consumo, enquanto que há uma outra, de maior poder aquisitivo, inserida no consumo, tutelada e protegida.

Por ser a escola um encontro de diferentes culturas, participam dela adolescentes mais consumidores e menos consumidores. Essa questão do consumismo é algo a ser debatido com eles, também. Entretanto, quero registrar que das quatro escolas pesquisadas há nos registros dos alunos de todas elas, com

exceção de uma turma de 8o ano, o pedido para que seus professores liberem o uso do celular em sala. Isso me leva a supor que vários desses alunos possuem tais aparelhos.

Quanto à relação de atração que os adolescentes em geral têm pelos meios tecnológicos e informacionais, trazem à tona a forma com que eles estabelecem um vínculo que chega a secundarizar as relações com “seres de carne e osso”. Na percepção de Bauman (2008) eles passam a viver uma vida social mediada eletronicamente. Isso não quer dizer que essa relação é sempre negativa. Entretanto, se a secundarização das relações se acentuar, pode haver consequências para o seu cotidiano.

Essa mediação ultrapassa a vida privada tornando-a pública, chegando a ser “confessional”, na expressão de Bauman. Para este sociólogo (2008, p. 9),

Os adolescentes equipados com confessionários eletrônicos portáteis são apenas aprendizes treinando e treinados na arte de viver uma vida confessional – uma sociedade notória por eliminar a fronteira que antes separava o privado e o público, por transformar o ato de expor publicamente o privado numa virtude e num dever públicos, por afastar da comunicação pública qualquer coisa que resista a ser reduzida a confidências privadas, assim como aqueles que se recusam a confidenciá-las.

Essa exposição a que eles frequentemente se submetem pode ser muito danosa tanto no trato da sua individualidade e intimidade, quanto no coletivo. Eu mesma na minha escola tenho testemunhado muitas situações depois que a exposição foi feita, o menino ou a menina se arrependem amargamente e se entregam a um sofrimento bem complicado de administrar, tanto por parte da família, quanto por parte de quem atua na escola.

Este panorama impossibilita estabelecer hierarquicamente o que influencia em maior grau ou menor todos os adolescentes. Mas, busquei traçar alguns dos principais elementos que estreitamente têm seus reflexos na adolescência na esfera sócio-histórico-cultural da sociedade contemporânea.

Agora passo a fazer algumas incursões mais gerais pelo enfoque biossocial. Quero deixar claro que percebo a importância enquanto profissional da educação de se estabelecer diálogos entre os diferentes campos da ciência.

Via de regra há alguns aspectos gerais em termos de desenvolvimento. Para Cole e Cole (2004) a segunda década de vida é marcada por uma série de mudanças físicas internas e externas que dão condições físicas ao corpo feminino e ao corpo

masculino de se reproduzirem sexualmente. Os meninos podem chegar a crescer mais de 22 cm de altura neste período e as meninas mais de 17 cm. Há em geral um crescimento bastante acelerado neste período. Os meninos perdem gordura e desenvolvem mais a musculatura e as meninas continuam tendo uma proporção mais equilibrada entre gordura e músculos. “A maioria dos meninos não apenas parece ser mais forte que as meninas depois da puberdade, eles são mais fortes”, asseguram COLE e COLE (2004, p. 626). O ritmo dessas mudanças também depende de fatores genéticos e ambientais, dada a complexidade das interações entre ambos. Ter um aluno de 11 anos não é a mesma coisa de um aluno de 14 anos. É importante que os profissionais fiquem atentos em suas características e troquem informações entre todos que atuam com os adolescentes.

Abordei os aspectos relacionados ao desenvolvimento físico porque as condições estruturais, em geral nas escolas não se alteram. Os espaços das salas de aula, as carteiras com o mesmo padrão de altura, também podem contribuir para o adolescente se sentir mal acomodado, desconfortável, incidindo involuntariamente no clima de sala de aula, pela sua agitação, inquietação. O que remete que em vários textos dos alunos apareceu que eles gostariam de ter mais aulas em outros espaços dentro e fora da escola. Essa questão será abordada no próximo capítulo.

Um aspecto relevante segundo Cosenza e Guerra (2011, p. 20), que também é interessante prestar atenção é que,

O senso comum costuma se referir a cinco sentidos que seriam utilizados por nós normalmente. Na verdade, eles são em maior número. Na pele, por exemplo, não percebemos apenas o tato, mas também a sensação de pressão, a dor e a temperatura. Um sentido muito importante e pouco mencionado é a **sinestesia** (cine=movimento; estesia=sensação), que informa a posição do corpo no espaço e os movimentos que estão sendo executados. Seus receptores encontram-se nos músculos, nas articulações do nosso esqueleto e no ouvido interno. As informações neles geradas nos permitem manter o equilíbrio, conhecer a distribuição do corpo no espaço e executar com perfeição os movimentos dos diferentes grupos musculares. (Grifo dos autores).

Muitas vezes no processo de escolarização há algumas atividades que são proporcionadas em determinados ciclos e em outros não, supondo-se que os estudantes já tenham se apropriado o bastante. Trago essa questão, porque nos anos finais as práticas pedagógicas se direcionam mais correlatamente no trato com o conhecimento dos conceitos e conhecimentos específicos do saber. Muitas vezes deixa-se de lado alguns aspectos do desenvolvimento integral do indivíduo como este

da percepção do corpo em movimento em diferentes situações e espaços. Como vimos que os adolescentes crescem de forma acelerada, é importante ele perceber esse corpo em transformação.

Ao lidar diretamente com adolescentes na escola em que atuo, há uma mobilização interna por estudos de algumas áreas para além das sociais que possam somar elementos para traçar um panorama de como lidar melhor com os adolescentes, como a neurociência.

Segundo alguns estudiosos da neurociência tais como Cosenza e Guerra (2011) e Jensen (2016), mais recentemente foi descoberto que os hormônios sexuais e toda a sua profusão não eram os únicos responsáveis pelas mudanças físicas, psíquicas, comportamentais recorrentes na adolescência. Há menos de uma década foi descoberto que certos comportamentos e reações tidas como típicas desse momento de vida, como oscilação de humor, agressividade, sentimentos de euforia e medo, por exemplo, são causadas pela junção, grosso modo, dos hormônios e o funcionamento cerebral do adolescente. Para o entendimento de como isso se processa recorro a Jensen (2016, p. 27), ao afirmar que,

Os hormônios sexuais atuam particularmente no sistema límbico, que é o centro emocional do cérebro. Isso explica, em parte, porque os adolescentes não apenas são afetivamente volúveis, como podem até buscar experiências de forte carga emocional [...] Esse duplo contratempo – um cérebro excitado e ávido de estímulos, mas ainda não inteiramente capaz de tomar decisões maduras – atinge com força os adolescentes e, muitas vezes, as consequências para eles e seus familiares podem ser catastróficas.

Essa descoberta demonstra que muitas das questões relacionadas como *problemas típicos da adolescência* têm, inclusive, uma razão que está ligada a sua própria natureza. Elas não são somente da ordem de como a sociedade os vê. O que também não é uma verdade. Neste sentido concordo com Silva (2002, p. 88) quando afirma que “elas são elementos sociais e ideológicos que perpassam as questões conjunturais e estruturais amplas da sociedade”.

Voltando às questões biológicas, é fácil supor que, como o cérebro do adolescente está numa profusão em seu funcionamento com substâncias químicas mediando a reorganização constante das células cerebrais, ele está mais suscetível a novas experiências e aprendizagens tanto positivas como negativas.

Daí a importância de na escola se proporcionar o máximo de experimentações positivas e negativas aos adolescentes de forma que, com a mediação dos adultos e

a relação com os colegas, eles possam discernir melhor as situações sabendo direcionar as suas decisões. Quando menciono experiências negativas, me remeto aos inevitáveis confrontos, conflitos que possam ocorrer dentro das salas com colegas e com os professores. Faz-se de tudo para evitar os conflitos nas escolas e isso acaba sendo nocivo. Muitas vezes, deixam-se as situações ocorridas de certa forma abafadas, sem as devidas mediações, diante do desgaste que elas provocam. As novas descobertas mostram que ele ainda não consegue distinguir as variáveis para tomar suas decisões. As experiências que terá em diferentes situações os ajudarão a realizar escolhas futuras.

Nas leituras que fiz chamou muito a minha atenção o que Cosenza e Guerra (2011, p. 36) afirmam sobre,

As modificações que ocorrem na adolescência preparam o indivíduo para a vida adulta. O aumento da conectividade entre células corticais é progressivo na infância, mas declina na adolescência até atingir o padrão adulto, o que reflete, provavelmente, uma otimização do potencial de aprendizagem. Nessa fase da vida diminui a taxa de aprendizagem de novas informações, mas aumenta a capacidade de usar e elaborar o que já foi aprendido.

Essa questão me remete a supor duas situações estruturais que envolvem os anos finais do Ensino Fundamental e que podem ressoar nesse processo. A primeira se refere a passagem de uma forma de encaminhamento educacional pautado pelo ensino mais integrado, normalmente sendo feito por um professor generalista das séries iniciais, para o trabalho realizado pelos diferentes professores das disciplinas dos diferentes campos do saber, com horários bem delimitados nos seus tempos para a escolarização, exigindo uma organização por parte dos alunos que frequentemente ainda não possuem. São formas muito diferentes de trabalho pedagógico. A relação mais próxima com a mesma professora, que peculiarmente sabe identificar cada aluno, passa para o acompanhamento de vários professores que por sua vez, diante do pouco tempo que eles têm e do número maior de alunos, dispõem de pouca atenção individual. Há uma quebra dessas relações tanto no trato das relações pessoais.

A segunda se trata sobre a quantidade de disciplinas com a quais o aluno aprende conceitos específicos; uma linguagem científica mesmo que básica sob diferentes campos do saber. Esse aluno precisa aprender a lidar com as mudanças de formas de trabalho dos diferentes professores, entendendo seus comandos específicos, dentre outras demandas. Comparativamente à relação que o aluno estabelecia com o professor anteriormente, há uma quebra drástica na relação

professor-aluno-conhecimento, justamente num momento em que ele estaria propenso a elaborar melhor as suas aprendizagens.

Outra questão relevante do ponto de vista da neurociência tem ligação direta com o que acontece nas salas de aula quando se remetem às práticas pedagógicas previamente organizadas pelos professores. Ainda para Cosenza e Guerra (2011, p. 48),

Sabemos que a manutenção da atenção por um período prolongado de tempo exige a ativação de circuitos neuronais específicos, e que, após algum tempo, a tendência é que o foco atencional seja desviado por outros estímulos do ambiente ou por outros processos centrais, como novos pensamentos, por exemplo. Portanto, exposições muito extensas dificilmente serão capazes de manter por todo o tempo o foco atencional, sendo importante dividi-las em intervalos menores. Isso pode ser feito por meio de pausas para descanso, por intermédio do humor, de modo a provocar relaxamento, ou pela divisão do tempo disponível em diferentes estratégias pedagógicas, ou módulos, em que o foco atencional possa ser dirigido para os aspectos específicos do conteúdo apresentado.

Não é novidade o exposto acima, mas ainda se descortina nos estudos que envolvem o ensinar nos anos finais do ensino fundamental, em que prevalecem práticas voltadas para o eixo de trato com o conhecimento por um processo de transmissão-assimilação do conhecimento. Com este estudo não foi diferente. Como se pode inferir pelos registros dos alunos na introdução deste capítulo, em especial o 4:

Eu faria bastante aulas práticas, muitos passeios e nas aulas teóricas eu as faria mais divertidas, como por exemplo, slides, pesquisas em computadores, etc. Isso despertaria nos alunos um interesse maior na matéria, ou seja, mais vontade de aprender. Eu como aluna sei como é entediante só aulas teóricas, os alunos não gostam de ficar na mesma 'mesmice' sempre. Eu inovaria as aulas todos os dias e também aceitaria sugestões dos meus alunos, buscaria exercer diálogos e não somente ensinar, mas também saber ouvir (Grifos meus).

Fica claro que os alunos estão solicitando um processo de ensino e aprendizagem que lhes possibilite maior participação a partir da leitura sobre o que eles estão vivenciando na e pela prática pedagógica de/com seus professores. Assim como Martins (2009, p. 59) concebe que os professores, produzem e sistematizam formas alternativas de ensinar, dentro das realidades com as quais vão ressignificando suas práticas, percebendo suas contradições e fazendo emergir uma “didática prática”, concebo que os adolescentes aprendentes podem colaborar de forma significativa sendo coparticipes dessas práticas.

Retirar os adolescentes da condição de receptores e colocá-los no exercício de co-construção consigo, com o professor e com os outros. Uma formação na perspectiva do compromisso com a transformação da sociedade requer um cidadão que saiba selecionar informações, estabelecer fontes confiáveis, constituir vínculos sociais, culturais que lhe possibilite formar uma ideia de vida na perspectiva de assumir responsabilidades éticas e políticas mais solidárias. Assim, é preciso instrumentalizar o adolescente que o leve a aprender e lançar mão das ferramentas necessárias para apreender significados durante o seu processo educativo.

Dentro desse contexto, o desafio da escola consiste em tornar os alunos mais produtores do seu próprio conhecimento. É nessa perspectiva que passo a tratar os indicadores apontados pelos alunos no próximo capítulo.

5. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES: INDICADORES PELO OLHAR DOS ALUNOS

Se por um lado é possível perceber o empenho dos professores, mesmo havendo em seu bojo muitas contradições, o que de fato tem ficado pela visão do aluno? De fato algumas práticas têm se consolidado como uma possível renovação das práticas? O aluno consegue perceber esse movimento? Essas foram as indagações que me levaram a investigar o que tem chegado à sala de aula, pela perspectiva dos alunos. Assim, conseguir sistematizar se, pela ótica dos alunos sobre a prática pedagógica dos professores dos 8os e 9os anos há indicadores para a (re) organização dessa prática? Essa questão norteou minha análise dos textos dos alunos.

Imerso nesse contexto educativo vivido por situações reais que os alunos dos 8os e 9os anos do ensino fundamental apontaram algumas pistas que podem se constituir como contribuições para a prática pedagógica de seus professores, dentre elas, há elementos contraditórios também. Então, passo a tratar sobre as duas categorias de análise que emergiram da pesquisa junto aos alunos do 8º e 9º anos: a relação professor- aluno no contexto das relações interpessoais e a relação professor- aluno-conhecimento no processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da colaboração e de ações solidárias.

Inicialmente desenvolvo a relação professor-aluno no âmbito das relações interpessoais, que envolvem um enfoque na interrelação entre a pessoa “aluno” e a pessoa “o professor”. Essa relação engloba aspectos afetivos, numa intenção de sinalizar o que os alunos indicam como desejável nessa relação. Comumente no segmento dos anos finais, com um professor trabalhando cada disciplina específica, com os tempos mais curtos em que o contato professor e aluno ficam mais limitados, há um distanciamento entre ambos, comparativamente aos tempos que antes o aluno tinha com os professores regentes nos anos iniciais do ensino fundamental.

Depois passo a desenvolver a relação professor-aluno-conhecimento no processo de ensino e aprendizagem focalizando práticas pautadas pelo eixo da transmissão e assimilação, para práticas que os mesmos identificam em professores que apresentam um movimento de incluir a participação dos alunos nelas como sujeitos ativos. Lançando mão de estratégias mais participativas, esses professores

dão pistas de que as práticas podem contribuir para uma dinâmica de construção do conhecimento individual e coletiva.

Se queremos alunos críticos, precisamos fazê-los participar de situações em que eles possam passar pela experiência de criticar, de opinar, de desenvolver com consistência (conteúdos) uma ideia, uma temática, uma prática. Isso não acontecerá por assimilação de discursos, ele precisará vivenciá-las. E a escola se configura como um contexto muito rico para esse exercício. Daí que a visão dos alunos pode contribuir para novas e importantes iniciativas na educação.

5.1. A relação professor-aluno – uma relação entre pessoas

A presente pesquisa quer mostrar que, mesmo sob pontos de vista diferentes, porque alunos e professores possuem papéis específicos do processo educativo, enquanto pessoas, enquanto sujeitos historicamente situados no contexto escolar, ambos exercem influência nele, tanto positiva, quanto negativa e por ele são influenciados.

O fato é que professores e alunos são pessoas e enquanto pessoas têm suas singularidades, seus sentimentos, suas personalidades, suas expectativas, sua visão de mundo. Fato também é que dentro do contexto escolar, um contexto formado por espaços essencialmente de coletividades, de relações entre esses sujeitos, os papéis convergem para uma mesma direção – a formação pela educação formal, mediados pelo processo de ensino-aprendizagem que é dinâmico, ativo; assim reitera Freire (1996, p. 146),

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

Tanto essa falsa racionalidade em que se negam as manifestações de sentimentos, quanto um padrão de rigorosidade que se procura manter nas práticas pedagógicas, têm revelado e contribuído com o distanciamento desses sujeitos nas salas de aula.

A relação professor-aluno se dá na dinâmica multidimensional entre o ensinar e o aprender, ou melhor, entre os “aprendentes” (professor-aluno) e os “ensinantes” (professor-aluno). A multidimensionalidade dessa relação envolve condições materiais, emocionais, assumir responsabilidades de seus papéis, reconhecer a diversidade, a individualidade dentro de uma coletividade, dentre outras implicações.

A fim de tratar sobre algumas implicações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem tendo como pano de fundo as relações interpessoais, apporto as análises usando algumas contribuições da didática, da sociologia e da “cultura escolar”³⁸. Dessa forma, entendo esses sujeitos como produtores de cultura ao mesmo tempo em que são determinados por ela. Sujeitos históricos situados em tempos e espaços distintos e que ao mesmo tempo são determinados por mecanismos mais amplos, conforme as sociedades estão organizadas.

Como o estudo se propôs discutir a prática pedagógica pela ótica dos alunos dos 8os e 9os anos a partir da pesquisa exploratória, os dados colhidos nas quatro escolas estaduais foram reunidos seguindo as onze subcategorias já inicialmente abordadas no primeiro capítulo. São elas: uso de outros espaços para aulas; relação prof./aluno; uso do tempo da aula; diversidade de estratégias metodológicas; trabalhos em equipe; clima na sala de aula; avaliação; lições de casa; perfil do professor; tecnologia aliada à aprendizagem e sugestões.

Com efeito, houve uma forte evidência pelos dados da manifestação dos alunos por dois enfoques mais gerais: (i) a relação professor-aluno, tendo como foco as relações interpessoais e (ii) a relação professor-aluno-conhecimento, dentro de uma perspectiva do trato pedagógico.

³⁸ No entender de Forquin (1993, p. 10) “incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima e orgânica. Quer se tome a palavra ‘educação’ no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda a educação é sempre educação de alguém, por alguém, ela supõe também, necessariamente a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de ‘conteúdo’ da educação. Devido ao fato de que este conteúdo parece irredutível ao que há de particular e contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo, antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos procede, nos ultrapassa, nos institui enquanto sujeitos humanos pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura”. Para Vinão-Frago (1998, p. 168) “a cultura escolar é vista como um conjunto de teorias, princípios ou critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo no seio das instituições educativas. Trata-se de modos de pensar e atuar que proporcionam estratégias e pautas para organizar e levar a aula, interatuar com os companheiros e com outros membros da comunidade educativa e integrar-se na vida cotidiana do centro docente. Destes modos de pensar e atuar constituem em certas ocasiões rituais e mitos, porém sempre se estruturam em forma de discursos e ações que, junto com a experiência e formação do professor, lhe servem para levar a cabo sua tarefa diária”.

Nesse momento vou tratar as subcategorias mais relacionadas ao foco das relações interpessoais como: relação professor-aluno; perfil de professor e clima em sala de aula. As demais serão tratadas no próximo ítem no qual abordo os aspectos da relação professor-aluno-conhecimento. Afirmar que agora será tratada uma categoria e mais a frente outra, não se quer com isso estabelecer diferenças entre elas, polarizando-as. Pelo contrário, se configura apenas como uma sistematização da relação teoria e prática, considerando uma visão dialética de aproximação entre ambas.

Na categoria relação professor-aluno quanto aos aspectos interpessoais, a grande razão apontada como necessidade atual pelos alunos se refere ao desejo de aproximação.

5.1.1. O distanciamento entre professor e aluno

O estudo mostra, ao mesmo tempo, uma realidade em que existe em sala de aula um distanciamento na relação entre professores e alunos e, também revela uma verdadeira reivindicação dos alunos: “o olho no olho”, a escuta, a atenção autêntica por parte do professor.

Considerando que os alunos e os professores participam de contextos de quatro escolas públicas, os alunos são, em sua grande maioria, oriundos de uma classe social de média baixa a baixa – a “infância, adolescência dos setores populares”, nas palavras de Arroyo (2013, p. 52). Oriundos da grande massa da população que está nas redes públicas de ensino.

Um aspecto apontado por Arroyo (2011, p. 10) do seu livro *Imagens quebradas* – Trajetórias e tempos de alunos e mestres, ao se referir que, dentre as tensões cotidianas vividas em nossas escolas, faz parte do ofício de mestre³⁹ o lidar com o

³⁹ Faço referência ao título de outro livro de sua autoria: *Ofício de Mestre* – Imagens e autoimagens (2013). Ele usa o termo, e empresto dele, porque o considero apropriado. O termo ofício “remete a artífice, remete a um fazer qualificado, profissional. Os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes. Uma identidade respeitada, reconhecida socialmente, de traços bem definidos. Os mestres de ofício carregavam o orgulho de sua maestria. Inquietações e vontades tão parecidas, tão manifestas no conjunto de lutas da categoria docente”. (ARROYO, 2013, p.18). Ele relaciona o termo, lembrando dos cursos de magistério, que no seu entender trabalhavam muito com práticas orientadas por saberes e artes. Nesse livro, Arroyo faz uma defesa contundente de

que ele chama de “precarização das vidas da infância, adolescência e juventude” sobretudo das classes populares. Considero que a ideia abordada pelo autor vem colaborar com essa relação de distanciamento porque, a meu ver, o processo de precarização desestabiliza as relações entre professor e aluno na rotina escolar porque ambos estão nessa condição, não somente o adolescente. O professor entra em sala para cumprir o seu dever, que está intimamente ligado ao anseio do trato com os conteúdos, o trato técnico, burocrático, que transparece frieza, indiferença. Frequentemente o professor, em decorrência das condições objetivas de trabalho nas quais se encontra, limita-se a cumprir esse papel, um papel que muitas vezes, diante dessas condições, não permite dispensar a atenção desejada pelos alunos. Não conseguindo vê-los em suas fragilidades e potencialidades, nas suas incompletudes, parafraseando Freire (1996).

Por sua vez, os alunos não se percebendo e se reconhecendo como reais partícipes do processo, se sentindo invisíveis, não se deixam envolver ou se ressentem com os procedimentos dos professores descritos acima. Frequentemente, eles têm algumas atitudes, aparentemente opostas, como a apatia e a agressividade, mas que convergem para a mesma direção: passividade, ficar à margem.

A precarização da vida do adolescente apareceu em alguns textos dos alunos desta pesquisa como um verdadeiro pedido de socorro, conforme se pode observar nos registros abaixo. Vide 1; 2; 3; 4 e 6:

1. *Eu iria passar trabalhos de acordo com filmes que iria passar para meus alunos assistirem e iria fazer aulas diferentes e trabalhos também como a biografia dos meus alunos e faria aulas que eles fizessem redações do que acontece nos colégios, no mundo e porque muitos estão abandonando suas famílias para entrar no mundo do tráfico e o que seria importante para tirar essas crianças das ruas e as aulas que eu iria mais fazer com meus alunos iria ser leitura de biografias de pessoas que estavam nas guerras, no mundo das drogas e que estão com problemas na vida, com sua família, por isso eu queria ser professor de português e essas palavras que escrevi são as aulas que eu iria dar para meus alunos. (Grifos meus).*
2. *[...]Eu amo ela. E ela me ama. Ela explica muito bem, tem um carinho muito grande com todos, é mais que uma professora, tem um jeito que se você está bem ou mal, ela vem e pergunta como você está, se você estiver mal ela vem te trata com carinho, perguntando o que aconteceu, te dá conselhos e as aulas dela são muito boas, eu amo muito ela. Pra mim é a melhor professora que já tive. (Grifos meus)*

que o professor e o seu ofício são a centralidade da escola; são eles que a fazem e a reinventam todos os dias. Ele também denuncia que as escolas são mais destacadas nas políticas, na teoria e até nos cursos de formação do que os seus profissionais.

3. [...]Toda professora deve ajudar aqueles que sofrem bullying certo?[...](Grifos meus)
4. [...]Faria várias brincadeiras e se acontecesse o caso de bullying, tomaria providências.[...].(Grifos meus)
5. [...] iria me dedicar muito para ser uma ótima professora porque se uma pessoa decide ser uma professora de português ela não pode reclamar do que faz, porque cada um faz sua escolha[...].(Grifos meus)
6. [...] O professor de português, “fulano”, ele dá conselhos, muitas vezes ele deixa de dar aula para discutir sobre algum assunto, maioria das vezes é algo que vai diferenciar na nossa vida. (Grifos meus)
7. Quando a pessoa gosta do que faz, é tudo melhor, você não se irrita porque não está fazendo nada forçado, está fazendo porque gosta e com amor. (Grifos meus)

O registro 2 está carregado de gratidão da aluna pela professora “que ama”. Ela se sente também amada pela professora, ela foi digna de sua atenção. Sua escrita reforça as ideias de Arroyo (2011, p. 10) sobre a esperança por uma escola de encontro e não o contrário,

Trajetórias humanas de tempos de alunos e mestres que se entrelaçam ora tornando a docência um mal-estar ora instigando-a para reinventar-se, de alargar-se para dar conta de ao menos nos tempos de escola vivam e vivamos experiências mais dignas e mais humanas. A escola esperança de espaços do direito a um digno e justo viver de mestres e educandos(as).

Lembra Veiga (2006, p.23) que é importante que se estabeleçam trocas por “elos da afetividade” no processo de ensino para que este tenha sucesso, despertando no aluno um interesse maior por aprender, por colaborar. Despertando também a sua confiança. Para tanto, “para o professor desempenhar sua ação de ensinar de forma satisfatória, o vínculo afetivo é imprescindível para tornar a sala de aula um ambiente mais humanizado, mais próximo às características e necessidades dos alunos”.

Já Sacristán (1998, p. 30) localiza esse distanciamento também pela forma como o currículo é trabalhado na cultura escolar. Em suas palavras,

O fracasso escolar, a desmotivação dos alunos, o tipo de relações entre estes e os professores, a disciplina em aula, a igualdade de oportunidades, etc. são preocupações de conteúdo psicopedagógicos e social que têm concomitâncias com o currículo que se oferece aos alunos e com o modo como é oferecido. Quando os interesses dos alunos encontram algum reflexo na cultura escolar, se mostram refratários a esta sob múltiplas reações possíveis: recusa, confronto, desmotivação, fuga, etc.

Assim como Arroyo (2011) sinaliza a questão da precarização da vida das crianças e dos adolescentes de hoje, se confirmado pelos registros dos alunos, o sociólogo Candido Alberto Gomes (2010, p. 126) caracteriza a adolescência hoje como um tempo vulnerável,

Tempo de espera, tempo de risco, tempo de disponibilidade e tempo de busca de traços inconfundíveis do grupo, seja como se caracterize a adolescência, esta é uma idade particularmente vulnerável. A busca de liberdade, em grande parte conquistada pela “revolução cultural” de 1968 (Castells, 2002), se desvanece parcialmente na obediência aos padrões de comportamento grupais[...]

Em consonância com a ideia de que o adolescente é influenciado fortemente pela cultura vigente, Salles (2005, p. 35) corrobora,

A identidade da criança e do adolescente é construída hoje numa cultura caracterizada pela existência de uma indústria da informação, de bens culturais, de lazer e de consumo onde a ênfase está no presente, na velocidade, no cotidiano, no aqui e no agora, e na busca do prazer imediato.

Essa vulnerabilidade, contraditoriamente, enfraquece e fortalece o adolescente. Enfraquece porque segundo Gomes (2010, p. 126), a velocidade e a influência com que os meios de comunicação e a tecnologia podem “estabelecer coercitivamente” diferentes padrões que se “tornam a regra a que todos devem submeter-se para ter a *pele* do grupo e participar da sua subcultura” é muito grande e eficaz. Um indivíduo que se encontra em conflitos, manifesta a forte tendência de se deixar envolver pelo apelo do grupo com o qual se identifica. Assim, é muito típico em salas de aula eles reagirem em grupo questionando a autoridade do professor; se sentindo fortalecidos.

Ainda segundo Gomes (2010) essa “volatividade” que caracteriza a sociedade nos tempos atuais faz com que as relações hierárquicas sejam postas em xeque: a autoridade dos pais e/ou a dos adultos responsáveis pelo adolescente passa a ser relativizada por ele o tempo todo. Por extensão, além de questionar a autoridade do professor, “o lugar da escola é inferiorizado”, considerado “como lugar de aborrecimento e tédio”. Este tipo de leitura apareceu em vários textos, mas elenco aqui alguns deles:

9. [...] *acho que estamos na escola para estudar e aprender, não para ser obrigados a fazer as coisas.*

10. [...] *Faria o máximo para minhas aulas serem participativas e aulas que não fossem chatas e desagradáveis, se eu fosse uma professora seria bem diferente dos meus professores, não gostam de dar aulas, não são muito participativos, eu faria uma aula bem diferente.*
11. *Faria coisas diferentes com meus alunos para a aula não ficar entediante.*
12. *Eu iria me suicidar, matar 3 alunos, matar a diretora e pegar um carro e me jogar de uma ponte [...] (Grifo meu).*
13. *Eu acredito que não aguentaria os alunos de hoje em dia, estão terríveis, inclusive nós. E hoje em dia tem que ter muita paciência, principalmente com adolescentes que estão rebeldes.*
14. *Gostaria que os alunos fossem educados, que me respeitassem e fossem participativos.*
15. *“Fulano” lixo, não sabe dar aula.*
16. *Eu não seria professor, pois não pretendo jogar meu futuro no lixo, passando fome e vivendo como um indigente, sem nem ter onde cair morto. Preferiria apodrecer numa cadeia, ao invés de me tornar professor e ser mal remunerado.*

Algumas respostas são até chocantes diante da visão dos alunos quanto à profissão do professor.

Em contrapartida, levando em conta as ideias registradas pelos alunos, algumas até de cunho depreciativo, Arroyo (2013, p. 21) vê no *ofício de mestre* a centralidade da escola, a possibilidade da retomada pelo reconhecimento maior da sociedade de um modo geral pelo professor. E, por extensão, através da educação, a retomada dos direitos da sociedade em geral, afirmando que,

Não temos dúvida que a garantia dos direitos sociais somente acontecerá na afirmação de uma cultura pública, no reconhecimento social, coletivo desses direitos, no comprometimento da sociedade. Sabemos que a educação enquanto direito é uma empreitada tão séria que não poderá ficar apenas por conta de seus profissionais, mas também não acontecerá sem eles, sem sua perícia, seu trabalho qualificado. Seu planejamento e ação competentes são insubstituíveis. Seu ofício não é descartável. (Grifos meus)

Diante dessas influências, a escola e seus profissionais podem trabalhar o encorajamento desses adolescentes em se posicionarem frente aos valores não condizentes com a vida, com a paz, com o respeito aos direitos humanos, com respeito aos adultos responsáveis por sua formação: pais, familiares, professores. De maneira que eles se tornem mais suscetíveis ao que é coletivo.

5.1.2. Uma nova configuração dos papéis do professor e do aluno no processo educativo

As influências dos apelos da sociedade atual – Arroyo (2011), Gomes (2010), Salles (2005) – podem enfraquecer os sujeitos e a instituição escolar como já sinalizado. Em destaque, o apelo do grupo e a força das tecnologias da comunicação – especialmente a mídia – exercem grande importância na relativização dos valores éticos e humanos.

No entanto, é possível também acontecer o contrário – o fortalecimento dos alunos e dos professores por meio de uma nova configuração de papéis no interior das escolas.

A adolescência se caracteriza como uma fase de desenvolvimento desafiadora e uma série de elementos se entrecruzam no decorrer dela. Sendo uma escola um espaço em que essas relações se potencializam, é no espaço de sala de aula e durante as aulas que os mesmos podem se revelar. Portanto, na escola e pelo trato e trabalho do professor é possível trabalhar o aluno como corresponsável por seu processo escolar. O que implica fazer com que ambos, alunos e professores, possam reconhecer os novos papéis que o contexto contemporâneo reconfigura não legitimando uma ideia de passividade de ambas as partes. Pois, concordando com Gomes (2010, p. 131),

Estas mudanças estruturais indicam adeus à moldagem dos alunos; adeus ao monólogo; à mera transmissão de conteúdos nos quais os alunos têm dificuldade de achar sentido. Chegou a hora do aluno como ator, como co-autor do processo educativo, como ser ativo e não como folha em branco a ser preenchida pela sociedade, como parecia supor Durkheim (1967).[...]

Como já foi afirmado, os alunos e os professores são pessoas que, dentro do espaço da escola estão em relações de diálogo, de conflito, de papéis distintos quanto ao exercício de poder, inclusive. A relação professor-aluno também tem implicação ideológica. Segundo Cunha (1989, p. 65),

Não há dúvida de que existe entre aluno e o professor um jogo de expectativas relacionadas aos respectivos desempenhos. A escola como instituição social determina aos seus próprios integrantes os comportamentos que deles se espera. Por outro lado, como instituição social, ela é determinada pelo conjunto de expectativas que a sociedade faz sobre ela. Este fluxo é que reproduz a ideologia dominante.

Para esta autora certos comportamentos já são pré-determinados pela sociedade aos alunos e aos professores. Seguindo esse mesmo raciocínio Viñao-Frago (1998, p. 172) também afirma que “o espaço, o tempo e a linguagem, modos de comunicação ou práticas discursivas, enquanto construções sociais afetam de cheio o ser humano, conformam suas mentes e ações. Conformam e são conformados, por sua vez, pelas instituições educativas, pela cultura escolar”.

Na visão de Pérez Gómez (2001, p. 17) a escola constitui-se como um espaço de cruzamento de culturas, quais sejam: *a cultura crítica* – alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; *a cultura acadêmica* – refletida nas definições que constituem o currículo; *a cultura social* – constituída de valores hegemônicos do cenário social; *a cultura institucional* – as pressões do cotidiano presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica; *a cultura experiencial* – características adquiridas individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu meio.

Alguns alunos evidenciaram essa questão dos papéis representativos a que se refere Pérez Gómez (2001) dentro da instituição social escola, como ilustrado a seguir:

1. *Eu levaria meus alunos no laboratório de ciências, aliás o laboratório existe para ser usado, isso é uma coisa que ele não faz. Eu falaria o quanto menos da minha vida e daria mais aulas, se tivesse uma prova sobre a vida dele todos tiraríamos 10.0, ele exige muito dos alunos em questões de tarefas e quer bancar de professor exemplar que segue todas as regras e blá blá, mas ele não é assim, ele exige nossos deveres como alunos, sem saber os dele de professor, agora por atraso dele iremos fazer a prova sem corrigir a revisão, eu nunca seguiria o exemplo dele como professor, ele acha que sabe tudo, mas não sabe muita coisa. É isso, eu não seguiria o exemplo dele como professor. Eu seria um professor totalmente diferente dele, faria tudo o que ele não faz.*
2. *Além dela conversar com a gente, sabe, ela é aquela amiga professora mas temos que saber diferenciar ela como amiga, ela como professora!*

A cultura escolar e suas conformidades como Viñao-Frago (1998) se referia, excluem aspectos em que os sujeitos revelam sua humanidade, suas incompletudes, incompreensões, formas de pensar e de se comportar, mas, sobretudo, seus papéis dentro de uma coletividade. Para tanto, Arroyo (2013, p.133) afirma ser urgente que se façam aproximações pela mudança de atuação do professor. Ele propõe a seguinte reflexão: “a questão é que perfil de profissional de escola continuamos reproduzindo, tanto nos centros de formação como nas escolas que reproduzem as mesmas prioridades temporais, espaciais, os mesmos papéis e relações sociais”.

Essa aproximação pode começar pelo reconhecimento de um alunado mais autônomo, mais participativo nas práticas pedagógicas propostas por seus professores.

Essas implicações têm sido tratadas no bojo das discussões sobre o comportamento dos alunos pela perspectiva sociológica e cultural (Pérez Gómez, 2010 e Vinão-Frago, 1998, entre outros); pelo enfoque da moral/limites (La Taille, 1999, entre outros); pela questão da indisciplina nas salas de aula (Vasconcellos, 1996, Aquino, 1996 e 2003, entre outros) e pela fragilidade da formação do professor (Candau, 1987, Gatti, 2009, Romanowski e Martins, 2010, entre outros) cuja formação inicial não lhe subsidia minimamente em conhecer sobre as características do desenvolvimento dos alunos e no tocante a ele se instrumentalizar sobre a questão pedagógica. Ou ainda, por focalizar a afetividade entendida como elemento imprescindível no processo de ensino-aprendizagem (La Taille, 1999, Almeida, 1999, Antunes, 1999 e 2005, Veiga, 2006, entre outros).

Este estudo não nega estas discussões e nem quer minimizar a sua importância. No entanto, penso que o papel do professor também precisa se reconfigurar. Afinal ressalta Gomes (2010, p. 131),

[...] Logo, o papel do educador é outro, por mais que isso seja doloroso. Se o cosmos se revoluciona à nossa volta, se os jovens sofrem, buscando fazer face àquilo que nunca viram, ainda que obrigados vivê-lo, por que teríamos o sonho ou pesadelo de não precisar mudar? [...]

Vários registros dos alunos já dão sinais de que há professores fazendo esse movimento de mudança, assumindo um papel de autoridade sem ser autoritário, de maior reciprocidade na relação com os alunos mediante a condução do trato pedagógico com os adolescentes, tais como:

1. *Eu seria exatamente igual ao Y, nunca mandaria tarefa, seria legal, iria brincar com os alunos na sala, atenderia suas dúvidas.*
2. *Minha aula seria mais dinâmica, envolvendo os alunos sem que isso ocasionasse dispersão da turma. Gostaria de promover um entendimento geral a partir de um método não conceitual, mas interativo. Daria aula como o prof. X e como o prof. Y. (Grifo meu)*
3. *Eu usaria roteiros para assimilar a matéria, utilizando métodos interativos de forma com que os alunos se interessem, daria aula como o prof. X, a profa. Y e o prof. Z.*

4. *Eu seria como minha professora, ela ensina bem e é legal, ajuda muito os alunos, tira as dúvidas se você não entende ela ensina de novo, ela é praticamente perfeita. (Grifo meu)*
5. *Arte. Admiro ela porque explica bem, tem como entender como ela explica a matéria, as provas são fáceis, faz trabalhos em grupo e ela é bem legal.*

As características acima reforçam que há professores exercendo um papel mais dinâmico, mais próximo, sendo mais criativos, sem deixar de serem densos quanto à sistematização dos conteúdos. Bem como, mais preocupados com o processo de aprendizagem de seus alunos. Uma característica importante que eles ressaltam é quanto ao trato com a linguagem: uma linguagem clara, de forma que haja a compreensão do que se fala e para quem se fala.

Vale lembrar que, desde o momento em que a pesquisa exploratória foi realizada, já emergia um grande pressuposto: pela ótica dos alunos sobre as práticas pedagógicas dos professores há indicadores para a reformulação das práticas.

Acontece que esse perfil não pode ser levantado de forma isolada somente considerando o que os alunos apontaram como “bons professores” e “boas práticas”. É preciso fazer análise das contradições, dos contrastes que os mesmos revelam.

5.1.3. Bons professores e boas práticas pedagógicas na visão dos alunos

A escolarização nacional proposta para os anos do 6o ao 9o ano se configura como fechamento do Ensino Fundamental e se constitui como transição para o Ensino Médio. Esse tempo de escolarização é importante dentro do contexto da educação básica e precisa de uma atenção maior tanto por parte das escolas, quanto por parte dos órgãos que instituem as políticas de fomento da qualidade da educação básica.

Portanto, levantar criticamente as inter-relações que fazem parte dessa realidade escolar vista por pessoas que vivem seu processo, no caso com os alunos, tem sido algo bem desafiador desde o seu início. Assim como estabelecer uma interlocução com estudos já realizados podem ajudar a reforçar ou levantar algumas interfaces dessa relação professor-aluno.

No final dos anos de 1980 a professora Maria Isabel da Cunha fez um estudo (no seu doutoramento) a partir de um rigoroso levantamento que identificou 21

professores universitários e de escolas técnicas do Ensino Médio. Ela levantou os motivos pelos quais os mesmos eram apontados como bons professores por seus pares, pelos seus alunos e até por outras pessoas que não tinham contato direto com o processo educativo. Ele inclusive resultou no livro *O Bom Professor e a Sua Prática* (1989).

Para esta autora (1989, p. 67),

[...] a escolha que o aluno faz do BOM PROFESSOR é permeada por sua prática social, isto é, o resultado da apropriação que ele faz da prática e dos saberes histórico-sociais. A apropriação é uma ação recíproca entre os sujeitos e os diversos âmbitos ou integrações sociais. Só que elas são diferentes nos sujeitos, ou seja, eles fazem apropriações diferentes em função dos seus interesses, valores, crenças, experiências etc. Isto é demonstrado pela diferenciação existente entre o comportamento dos alunos quando propõe o BOM PROFESSOR. (Grifos da autora).

O que Cunha (1989) observou em seu estudo, mesmo que tenha ocorrido com alunos do ensino superior e decorridos trinta anos, se manifesta nos dias atuais. As observações que ilustram bem essas apropriações sob os diferentes interesses dos alunos, dentre outras, são:

1. [...]professor que escuta; que ensine um conteúdo e tente as vezes mudar de técnica para ajudar os alunos com dificuldades; divertido e brincalhão.
2. Ela nos explica muito bem e as provas são bem elaboradas.
3. Um professor legal que atendesse quantas vezes fosse preciso, que brincasse e fizesse aulas ao ar livre.
4. Eu seria professor de matemática porque eu gosto de respostas mais diretas e gosto de fazer cálculos.
5. Eu seria professora de Arte, pois eu gosto muito de desenhar e fazer trabalhos práticos.

É possível observar que aparecem algumas características ligadas a forma de “ensinar bem” os alunos apontam como: a clareza, a objetividade, a relação teoria-prática dos conteúdos.

Um elemento que é muito recorrente em seus registros é quanto àquilo que é muito próprio do adolescente, o humor. Eles se referem como uma característica importante ao professor o ser “brincalhão”, “descontraído”, “divertido”.

Por trás desses apelos vejo outra questão. Uma questão ética.

Para Charlot (2013) a postura ética faz parte do trato profissional do professor. Assim sendo, alguns alunos se referem por essa ótica, dando a entender que todos os alunos precisam ser atendidos com equidade. Vários deles se referem a colegas

que têm dificuldades e necessitariam ou de mais vezes (número de vezes) a explicação sobre a matéria, outros precisariam de um atendimento mais individualizado, como o professor se dirigir até a carteira desse aluno e prestar alguma forma de atenção. Alguns alegam, inclusive que ficam tão envergonhados de pedir ajuda que preferem continuar com as dúvidas do que passar vexame perante seus colegas, manifestando o pedido de auxílio de que necessitariam para esclarecerem suas dúvidas. São exemplos:

1. *Eu iria tentar entender uma dificuldade, pois tem gente que precisa de ajuda, mas a vergonha toma conta, o professor tem que ajudar quem o procura, o aluno tem que ir pedir ajuda, mas é muita vergonha [...]*
2. *Se tivesse aluno com problema eu iria explicar bastante para ele até ele entender[...]*
3. *Já para os outros daria atividade para o nível deles, seria atenciosa às dificuldades deles e tentaria ajudá-los [...]*

Quanto a disciplina e clima de sala de aula vários deles se referem em seus textos, com raras exceções, reconhecendo que o professor é autoridade em sala, que ele precisa manter a ordem, zelando por um espaço colaborativo, que reúna condições para a aprendizagem. Como se segue:

1. *Não seria uma aula de bagunça, estressante, com gritaria, seria com toda a paciência [...]*
2. *Eu teria respeito e pediria que eles também me respeitassem.*
3. *Eu ensinaria com muita educação e respeito os meus deveres de professor, não gritaria e sim conversaria com os alunos que falassem muito e com falta de respeito.*
4. *[...]não perderia a autoridade.*

Paulo Freire (1993, p. 77) dá um depoimento sobre um professor que teve na sua adolescência que não tinha a menor autoridade na classe; este não lhe saíra da memória. Era sobre um professor que não impunha autoridade em sala e se revelava cada dia mais frágil:

Enquanto assistia à ruína de sua autoridade eu, que sonhava com tornar-me professor, prometia a mim mesmo que jamais me entregaria assim à negação de mim próprio. Nem o todo-poderosismo do professor autoritário, arrogante, cuja palavra é sempre a última, nem a insegurança e a falta completa de presença e de poder que aquele professor exibía.

Ao se referir sobre a situação que o professor brasileiro enfrenta nas escolas, Charlot (2013, p. 129) afirma o seu ponto de vista,

Herói, o professor brasileiro? Vítima? A meu ver, na sociedade contemporânea, ele é, antes de tudo, um trabalhador da contradição. Como o policial, o médico, a assistente social e alguns outros trabalhadores, ele faz parte daqueles cuja função é manter um mínimo de coerência, por mais tensa que seja, em uma sociedade rasgada por múltiplas contradições. São trabalhadores cujo profissionalismo inclui uma postura ética. E, se for possível, o senso de humor.

Isto posto o estudo não quis tratar da visão dos alunos de forma unilateral, sem considerar os aspectos relevantes e condicionantes do exercício da profissão do professor. Esse professor dentro da escola exerce um papel de grande responsabilidade social: domínio do conteúdo da disciplina que ele ministra; conhecimento das ferramentas pedagógicas; a forma de tratar os conteúdos para que seus alunos construam seus conhecimentos de maneira que os instrumentalize a ler a realidade; conhecer as principais características sobre o desenvolvimento do aluno com o qual trabalha; rever suas ideias sob pontos de vista cada vez mais apurados e aprofundados dentro da didática própria da ciência com a qual ele trabalha; ver, ler, cada um de seus alunos como seres humanos individuais, mas dentro da coletividade dos grupos com os quais se relaciona. Além de ter que administrar os processos burocráticos que envolvem seu trabalho: registros em livros de chamada; em relatórios sobre rendimento escolar; planejamentos, etc. Nessa multiplicidade de papéis, ele precisa se revestir de paciência, atenção, carinho, amor, ânimo, se mostrar preocupado consigo, com os alunos, com os colegas de profissão. No entanto, estas questões inerentes a relação professor-aluno-conhecimento serão mais bem detalhadas no próximo tópico deste capítulo.

Uma pesquisa como esta, que trata sobre as práticas do professor licenciado no exercício em sala de aula com adolescentes entre 13 e 14 anos precisa ponderar que a visão desses alunos não vai considerar amplamente que ele administra várias coisas ao mesmo tempo: alunos, conteúdos, tempo, procedimentos pedagógicos, espaço e relações com os alunos. Mesmo considerando somente o âmbito da sala de aula, há aspectos indeterminados, com diversos elementos variáveis. Lembra-nos Tardif e Lessard (2013, p. 43),

[...] Enfim, é agir dentro de um ambiente complexo e, por isso, impossível de controlar inteiramente, pois, simultaneamente, são várias as coisas que se produzem em diferentes níveis de realidade: físico, biológico, psicológico, simbólico, individual, social, etc. Nunca se pode controlar perfeitamente uma

classe na medida em que a interação em andamento com os alunos é portadora de acontecimentos e intenções que surgem da atividade dela mesma.

Todas essas variáveis permeiam a relação professor-aluno-conhecimento, são os canais para que o conhecimento aconteça, para que o processo de aprendizagem seja ativo e significativo. Para Nóvoa (2009, p. 4),

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das *aprendizagens*, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da *diversidade* e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias*.

Essas variáveis e sua vinculação com a promoção das aprendizagens que o autor destaca não podem ser desvinculadas da relação aluno-professor enquanto relação interpessoal.

O que quero dizer é que se faz necessário um exercício de fidelidade às observações feitas pelos alunos, mas também um exercício de discernimento sobre o que pode estar por detrás das observações deles, as inferências. Como por exemplo:

1. *Pediria para a pedagoga para fazer uma sala com pessoas interessadas em estudar e outra com quem não se importa com as matérias e não quer estudar, a escola ficaria melhor e com menos pessoas reprovadas.*
2. *Mandaria provas para fazer em casa e outras provas em sala, respostas orais. Tentaria conseguir passeios sobre a matéria. Fazer trabalhos em grupos e individuais.*
3. *Passaria aulas diferentes, com coisas interativas entre os alunos. Muita redação.*

No 1º registro o aluno sugere colocar em salas separas os alunos que estejam interessados em estudar, separando-os dos que não estejam interessados, provavelmente, analisando que esses alunos atrapalham o andamento das aulas e ao mesmo tempo ele afirma que com essa medida a escola teria um menor número de reprovações. Supondo-se que a pedagoga tomasse essa medida, isso por si só não significaria a diminuição das reprovações, além de não ser uma atitude social-humana-ética de ser tomada. É possível que este aluno já tenha presenciado na sua escolarização atitudes excludentes como esta que está propondo. Considero essa visão muito séria. Para Rios (2008, p. 79) é na sala de aula que “o diálogo se faz na diferença. E há sem dúvida, uma diferença nos papéis de professor e aluno. O que se quer afastar, na relação entre eles, é a desigualdade, essa sim instalada de uma perspectiva de dominação de discriminação”.

O aluno 2, se colocando no lugar do professor, afirma que mandaria provas para casa e outras em sala e sugere que as respostas, neste caso, seriam orais. Mesmo que o professor encaminhasse as provas para serem feitas em casa, outras provas em sala de aula deveriam ser mantidas, só que os alunos poderiam respondê-las oralmente. Ou seja, o professor se certificaria de que os alunos sabem o conteúdo fazendo com que arguissem uns aos outros. Este aluno demonstra uma preocupação com o domínio, com o rigor. Mesmo que num primeiro momento seu registro possa transparecer que não quer estudar, infere-se que do mesmo jeito ele precisará estudar para realizar estas provas em casa e na escola.

O aluno 3 afirma que faria “aulas diferentes” e interativas. Mas logo em seguida diz que daria muita redação para seus alunos. Sinal de que a quantidade prevalece sobre a qualidade e o modelo rotineiro da redação se mantém.

Seus textos trazem ideias que muitas vezes parecem contraditórias, demonstrando ser o processo de ensino-aprendizagem mais complexo do que se supõe. Então como conseguir trabalhar com o desafio desse profissional ao atuar em sala de aula, ter a sensibilidade, ter esse olhar para os alunos enquanto sujeitos com sua carga de humanidade?

Vale ressaltar que possíveis mudanças não se operam apenas pelos professores. Aliás, os professores necessitam se sentirem respaldados por suas equipes diretivas nas escolas. É fundamental que eles tenham apoio nos possíveis momentos de conflitos, que surjam por ventura, dificuldades em desenvolver a sua prática pedagógica.

No entanto, eles não deixam de enfatizar o que pode melhorar na relação com os professores, o resgate da humanidade. O resgate do olho no olho, da escuta com atenção para as individualidades, reconhecendo no professor a autoridade longe de manifestações autoritárias (gritos, ameaças). Ou seja, de uma relação professor-aluno que se distancia para uma relação de maior aproximação, mesmo que as condições objetivas de trabalho do professor possam limitar essa aproximação, eles desejam que seja mais estreita. Atrelado a essa aproximação eles reivindicam que os tempos e espaços de sala de aula ou de outros espaços existentes na escola que são mais restritos possam prever tempos e espaços mais abertos, mais participativos.

5.2. A relação professor-aluno-conhecimento com maior autoria e autonomia

É urgente a necessidade de o professor voltar a conquistar seu protagonismo e status, isso enquanto profissional da educação que pensa e é autor no exercício de seu papel nas escolas. Os alunos abordam claramente essa ideia e, junto dela, a de querer uma relação mais próxima, mais humana com ele, como demonstrado no subtítulo anterior.

Ao mesmo tempo, os próprios alunos reivindicam um protagonismo maior no processo de ensino e aprendizagem que, nos tempos atuais, se corporificam pela influência direta dos aparatos tecnológicos.

No segundo capítulo ficou claro que, atualmente, para ser e também formar cidadãos que não venham a se sujeitar à ideologia de poder econômico e política vigente, implica o compromisso com a formação da consciência crítica de todas as pessoas, não somente de alguns privilegiados. Quando me refiro a pessoas, penso na coletividade da sociedade, na escola pública, no professor e no aluno tendo a oportunidade de colocar em dúvida a ideologia alienante e apassivadora do poder econômico/político excludente – sendo esta, própria da crise do capitalismo.

A ciência e o conhecimento são ferramentas usadas para a exclusão social por parte da classe que exerce o poder político/econômico dominante, principalmente visando o lucro privado, diminuindo o poder público estatal. A educação tem um papel social importante, sendo a escola um *locus* que pode questionar este círculo vicioso. Almejar uma sociedade que funcione para todos, ressalta Frigotto (1997, p. 33), torna “o campo educativo, a escola e no conjunto das instituições e movimentos sociais, um espaço de luta contra-hegemônica”.

Para que isso não se perpetue e se vislumbre um processo civilizatório de transformação da sociedade, aumenta ainda mais a relevância do papel do professor.

Como o professor poderá desenvolver uma prática pedagógica abrangente que ultrapasse meramente a de ministrar o conteúdo de sua disciplina e de administrar o tempo de aula, se ele não foi preparado para saber lidar com desafios que ultrapassam as questões meramente técnicas?

Concordo com a forma como VEIGA (2006, p. 31-32) afirma que o processo do ensinar é complexo e,

Concebido dessa forma, o ensino responde a três desafios: em primeiro lugar, é uma tarefa humana, pelo fato de trabalhar com 'seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos' como afirmam Tardif e Lessard (2005, p. 31); tem em seguida, o desafio da dimensão afetiva, do compartilhamento, da interação; apresenta, enfim, o desafio de seu papel cognitivo, pelo fato de permitir que cada aluno construa seu conhecimento graças ao emprego da diversidade metodológica e tecnológica. Em suma, o ensino é carregado de razão e emoção, é o espaço para a vida, para a vivência das relações entre professores e alunos, para a ampliação da convivência socioafetiva e cultural dos alunos.

Todas essas demandas que compõem o trabalho do professor compõem as interfaces do trato pedagógico. Conforme já retratado, o processo de sua formação inicial elas ou são pouco ou não são abordadas para que o professor possa ter um mínimo de noção de como atuar em salas de aula reais, com alunos reais, em escolas reais, em condições reais que fazem parte do seu exercício profissional (ARROYO, 2011, 2013; CUNHA, 1989, 2006, 2012; CAMILO CUNHA, 2015, entre outros).

Como estou trabalhando com os pontos de vista dos alunos dos 8os e 9os anos do Ensino Fundamental, estou me referindo aos adolescentes que possuem características próprias e bem desafiadoras, por sinal. Quem trabalha com esse adolescente diretamente é o professor; que convive com ele na dinâmica do trato com o conhecimento, que estabelece uma relação interpessoal mais próxima ou menos próxima no cotidiano da escola. Parto, assim, do seguinte pressuposto: se o professor não mostrar e/ou demonstrar vínculo com o que envolve a sua atuação, tão pouco conseguirá envolver e sensibilizar o aluno para o aprendizado.

Conforme já afirmado, este estudo se propôs a discutir a prática pedagógica pela ótica dos alunos dos 8os e 9os anos. A partir da pesquisa exploratória os dados colhidos foram reunidos seguindo onze subcategorias que didaticamente foram agrupadas em duas grandes categorias: (i) a relação professor-aluno com foco nas relações interpessoais, já trabalhada no capítulo anterior e a segunda a ser tratada neste capítulo, a saber, (ii) a relação professor-aluno-conhecimento, numa perspectiva com o trato pedagógico.

Dentro da categoria relação professor-aluno-conhecimento são analisadas as subcategorias mais estreitamente ligadas ao trato pedagógico, tais como: Uso de outros espaços para aulas; Uso do tempo da aula; Diversidade de estratégias metodológicas; Trabalhos em equipe; Avaliação; Lições de casa; Perfil do professor(trato pedagógico) e Tecnologia aliada à aprendizagem. Algumas destas subcategorias estarão reunidas nos subítens que compõem este capítulo.

A seguir passo a desenvolvê-las a fim de consubstanciá-las no escopo desta grande categoria professor-aluno-conhecimento.

5.2.1. Uso do espaço e do tempo para as aulas

Os alunos formaram um verdadeiro coral ao “bradar” o desejo do terem aulas em espaços diferenciados dos da sala de aula convencional.

A aula dentro da perspectiva tradicional de ensino e aprendizagem se dá de forma transmissiva, numa relação entre professor e aluno verticalizada, pois o professor é quem transmite o conhecimento e o aluno fica como receptor dele. Faço aqui uma relação direta à abordagem tradicional de ensino, inspirada na sistematização de Mizukami (1986) sobre as abordagens do processo de ensino⁴⁰. Nesse caso a aula acontece num tempo e espaço definido para ela: a sala de aula. Dificilmente a aula fora desse espaço restrito será entendida como aula.

Como já vimos no segundo capítulo, a escola ainda hoje é pensada e está organizada pelos modos de produção capitalista fabril: salas cheias, carteiras enfileiradas, sirenes que marcam início e término das aulas, entre outras características (Nóvoa, 2009, 2014; Pacheco, 2014).

Os professores sabem de suas limitações e condições reais de trabalho, segundo Arroyo (2013, p.230)

Eles aprenderam que essa é sua tarefa porque é realmente o que fazem e têm de fazer para dar conta das 30 ou 40 crianças ou adolescentes em seus tempos longos de regência ou docência. Para dar conta na escola de 800 ou mais crianças durante 200 dias letivos. Os mestres têm de aprender no seu cotidiano lições que nem sempre aprendem nos tempos de formação. [...]

Algumas dessas condições apareceram nos registros de alguns textos como:

1. [...] também daria ponto ao responder a chamada, que aumentaria a nota porque é difícil a matéria de matemática. Eu tentaria compreender os alunos, seria legal com quem é legal comigo e faria os papéis de quem fizer bagunça na minha aula e encaminharia para a diretoria. (Grifos meus)
2. As entregas de trabalhos atrasados, só valendo a metade da nota. Faria 2 trabalhos de 2,0 cada. Duas provas valendo 3,0 e uma recuperação valendo 6,0 (para recuperar a nota das duas provas) não iria tolerar

⁴⁰ Para quem tiver interesse em ver seus estudos de forma completa, Maria da Graça Nocoletti Mizukami sistematizou no livro intitulado *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

também entrada atrasada na minha aula. Minhas provas teriam um nível médio de 5 a 10 questões, os alunos só poderiam ir ao banheiro ou beber água na 2ª aula. (Grifos meus).

3. [...] faria a chamada mais rápido[...] (Grifos meus).

Esses aspectos burocráticos apareceram como parte do cotidiano de sala do trabalho do professor como o registro da chamada; atrasos dos alunos; registro de notas, inclusive com pesos ou atribuições de valores diferentes para esta ou aquela atividade; elaboração de provas com questões com níveis de dificuldades diferentes; deixar ir ao banheiro; administrar a disciplina dos alunos, entre outros. Estes foram os exemplos mais frequentes que emergiram dos textos dos alunos.

Ao tratar sobre a carga de trabalho dos professores, retratando alguns aspectos que envolvem o trabalho docente, Tardiff e Lessard (2013, p. 113), em que pesem as diferenças das condições e variáveis do contexto educacional canadense e o brasileiro, classificam essa “burocratização do trabalho docente como parcialmente flexível”, em parte ilustrado nos textos dos alunos. Eles reconhecem que a execução de suas tarefas é regulamentada, mas também aberta porque ela repousa na iniciativa dos atores, requerendo a eles uma relativa autonomia. Ela é determinada por atividades que têm uma duração legal; com regulamentações bem regradas institucionalmente – horário e número de aulas fixas e bem definidos, etc.; outras que se constituem de tarefas que podem variar quanto à duração e frequência (encontros; reuniões; preparação das aulas, correções; etc.), pois elas dependem da experiência do professor e da relação que o mesmo estabelece com o trabalho. Essas têm limitações parciais devido a se estimar um tempo médio para a sua remuneração – ex. hora atividade que integra o salário do professor, regulamentados por órgãos representativos da classe. Há ainda as tarefas que eles chamam de residuais. Estas não têm limites definidos. Por exemplo, ler um livro ou assistir a um filme que trate sobre adolescentes para saber um pouco mais sobre sua cultura.

Outro aspecto é sobre a aula em si. Para Xavier e Fernandes (2008, p. 226) há “dois elementos importantes que caracterizam” uma aula: “a relação entre quem ensina e quem aprende e o conhecimento como mobilizador nos processos de ensinar e aprender em espaços convencionais e não-convencionais”. Segundo esses autores a aula com sua finalidade, portanto, está em todos os espaços, os convencionais e os não convencionais. Para eles, é também importante trazer a ideia de espaço dinâmico, não imutável.

Como o processo de ensino e aprendizagem se conjuga numa ação planejada e deliberada, que faz parte de um processo de escolarização, ele acontece dentro da escola. Portanto, entende-se como espaço *convencional de aula* o espaço de sala de aula e os outros espaços existentes na escola.

Há nas respostas dos alunos àqueles que associam as aulas dentro de espaços escolares de forma mais restrita e ligadas aos conteúdos que seriam, por suas perspectivas, melhor assimilados, como por exemplo:

1. Aulas ao ar livre; no jardim.
2. Às vezes levaria os alunos para uma aula ao ar livre, ou seja, uma aula de leitura ou arte ao ar livre.
3. (...)tentaria levar pelo menos uma ou duas vezes por mês para ver um filme no laboratório de informática ou ao ar livre.
4. Eu usaria o laboratório de Ciências.
5. Eu usaria o laboratório de ciências do colégio, pois deixa a aula muito mais dinâmica e divertida e assim eu acho que os alunos aprenderiam muito mais rápido.
6. Eu iria propor um dia em cada semana (uma aula) para reunir toda a sala ir a uma biblioteca e fazer uma roda de leitura.

É importante ressaltar que vários alunos sinalizam a necessidade de maior exploração de espaços dentro da própria escola: laboratório de ciências; de informática. Interessante que o aluno sugere assistir um filme no laboratório de informática. Eles chegam a sugerir com que frequência isso poderia acontecer, como, por exemplo, os alunos 3 e 6: uma ou duas vezes no mês; uma vez na semana. Eles são bem racionais em suas respostas.

Percebo uma proporcionalidade nas respostas destes alunos segundo o que acreditam ser suas necessidades ou expectativas.

Outros já associam o espaço às características das disciplinas: leitura ou arte ao ar livre roda de leitura na biblioteca. Dificilmente eles associaram uma aula de matemática ao ar livre.

O aluno 5 considera a ideia de aulas no laboratório de ciências como mais divertidas, dinâmicas, em que o aprendizado será “mais rápido”, preconiza.

Xavier e Fernandes (Idem, p. 226) apontam que,

No espaço não-convencional de aula, a relação de ensino e aprendizagem não precisa necessariamente ser entre professor e aluno(s), mas entre sujeitos que interagem. Assim, a interatividade pode ser também entre

sujeitos e objetos concretos ou abstratos, com os quais ele lida em seu cotidiano, resultando dessa relação o conhecimento.

Nessa direção, há àqueles que entendem a aula em espaços não convencionais, espaços onde possam ampliar o seu aprendizado, relacionando a sala de aula como espaço “chato”:

1. *Levaria ao cinema se tiver passando alguma coisa que sirva para eles aprenderem.*
2. *Levaria a um passeio a cada trimestre ligado ao estudo.*
3. *Levaria os alunos a lugares que eles gostam, para terem mais aprendizado. Faria aulas diferentes, por exemplo, teatro, festivais, shows, etc.*
4. *[...] fazer passeios em hospitais de câncer, onde levaríamos alegria a elas, iríamos a orfanatos para ajudarmos e divertir cada um. Iria fazer passeios fora da escola e uma coisa bem importante, conheceríamos uns aos outros, seus defeitos e suas qualidades.*
5. *[...] levaria os alunos ao museu, cinema, para que se aprofundassem mais sobre a matéria.*
6. *Se eu fosse o professor iria tentar mudar a forma tradicional de ensinar, levaria filmes de interesse deles, levaria em um cinema e museu, para que depois eles escrevam um texto sobre o filme que assistiram ou o lugar que visitaram, saindo um pouco da rotina de ficar em sala ouvindo sempre as mesmas coisas chatas.*

É muito interessante observar que o próprio adolescente salienta que espaços como cinema, museu, teatro são espaços culturais que lhes permitem muito aprendizado, como uma extensão dos conteúdos que aprendem nas escolas. Isso indica que esses mesmos alunos já vivenciaram essas experiências antes e escrevem com convicção do que estão sugerindo, eu diria até reivindicando.

Miguel Arroyo (2013, p. 133) afirma ser curioso que enquanto em encontros, conferências, enfim, em eventos para educadores, as palestras, os cursos procuram afastar o professor do modelo que ele chama de *aulista*, “na prática em muitas escolas o modelo é conformador: a organização dos tempos, dos espaços, das relações sociais internas, do caráter gradeado e disciplinar, do modelo aulista e conteudista, dos velhos rituais. A divisão entre os que pensam, decidem, normatizam, os que fazem e educam não mudou”.

Essa dissociação entre os conteúdos disciplinares e o aprendizado que pode ocorrer dentro de espaços tidos como não convencionais, conjecturo que esteja ligada a duas questões. A primeira ao que Morin (2015, p. 27) adverte sobre, “Ao parcelar os

conhecimentos em fragmentos separados, nossa educação não nos ensina senão muito parcial e insuficientemente a viver, ela se distancia da vida ao ignorar os problemas permanentes do viver”. A maior ou menor significação do conteúdo para os alunos, que contribuam para sua releitura de mundo, para alguns professores e escolas fica num plano secundário porque a questão prioritária está em cumprir com o programa dos conteúdos, e sair de sala é perder um tempo precioso dessa programação; muitas vezes, bem limitada em termos de dias e horários no calendário escolar. E a segunda se refere ao modo do ensinar, o caminho, o método de ensinar. Assim, para alguns educadores as aulas em espaços externos podem ser interpretadas como meramente passeios, ficando relativizadas pela forma mais conservadora de sistematização do conhecimento.

Boa parte das escolas e de seus professores proporcionam poucas experiências de aulas não-convencionais e os adolescentes estão ávidos por fazer e experimentar novos desafios.

Os alunos apontaram alguns elementos em seus registros que podem dar pistas de como uma escola pode se reconfigurar, mesmo não conseguindo derrubar suas paredes, como no caso do tempo das aulas.

A prática pedagógica dos professores envolve todos os condicionantes que estão ligados a ela. Um deles é o tempo. Paro (2011, p. 172) defende que

Espaço de tempo oferecidos ao professor da escola fundamental são dois elementos importantíssimos para o desenvolvimento de um trabalho em que as potencialidades físicas e intelectuais dos docentes sejam impostas a serviço de um bom ensino.

Para este autor (Idem, p. 173) a gestão do tempo dedicado aos “afazeres escolares” refere-se à necessidade de considerar esse tempo para além da sala de aula. Paro (2011) abarca as múltiplas tarefas que o professor que envolve a sua ação dentro e fora do contexto escolar.

Dentro dessa discussão sobre o tempo e espaço da aula há ainda dois aspectos que foram muito abordados pelos alunos, quais sejam: a avaliação e o uso da tecnologia como aliadas à aprendizagem.

Para Vasconcelos (1994, p. 43) é importante partir da ideia da distinção entre avaliação x nota. Para ele,

[...] a avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o

que fazer para superar os obstáculos. A nota, seja na forma de número (ex. : 0-10), conceito (ex. : A,B,C,D) ou menção (ex.: Excelente, Bom, Satisfatório, Insatisfatório), é uma exigência formal do sistema educacional.

Os alunos confundem bastante essa questão, e uma das razões para isso se dá pela falha de comunicação da própria escola em não dialogar e esclarecer seus alunos sobre o sistema de avaliação adotado pela escola. Aliás, é importante assinalar que das quatro escolas, nos registros de uma delas os alunos abordam sobre avaliação processual, sobre terem tipos diferentes de provas, ou de terem provas com questões mais fáceis ou mais difíceis; questões com pesos também diferenciados. De maneira que eles demonstram conhecimento sobre o sistema de avaliação de sua escola. Na verdade, é um direito que deveria ser bastante respeitado esse de divulgar e fazer os alunos conhecerem bem o processo avaliativo do qual fazem parte.

Na perspectiva de Esteban (2000, p. 8) a questão da avaliação precisa ser amplamente debatida nos fóruns de discussão sobre educação escolar porque

O grande número de excluídos de acesso ao conhecimento socialmente valorizado, dos espaços reconhecidos da vida social, bem como a marginalização de conhecimentos socialmente produzidos, mas não reconhecidos e validados, vão fortalecendo a necessidade de engendrar mecanismos de intervenção na dinâmica inclusão/exclusão social.

Esses mecanismos a que se refere a autora somente serão possíveis, criando-se uma nova cultura sobre avaliação, que “ultrapasse os limites da técnica e incorpore em sua dinâmica a dimensão ética” (ESTEBAN, p. 8).

A maioria dos alunos tem presente uma visão dicotomizada e ritualística da avaliação. Ainda assim, dentre alguns textos que trazem essa visão, também é possível identificar ideias na perspectiva de uma mudança de visão sobre a avaliação. Tais trechos ainda que dicotômicos ou contraditórios, dão sinais claros de que os alunos querem ter maior consciência do seu aprendizado, sem atribuir aos resultados uma importância maior. Como se pode constatar a seguir:

1. *Eu aprovaria todos os alunos.*
2. *Eu daria aulas tipo dinâmica com brincadeiras, mas quando fosse matéria de prova ou qualquer matéria, seria provas e trabalhos, não seria com brincadeiras porque seria um assunto sério e também daria alguns jogos que possam ajudar com o material de matemática.*
3. *Eu seria um professor exigente para os alunos que tirassem notas ruins.*
4. *[...] faria provas de marcar X.*

5. *Eu iria ser um professor muito legal e exigente. Eu iria pegar no pé dos alunos para se esforçarem muito para passar de ano. Eu iria explicar bem certinho para os alunos entenderem bem para não precisar ficar quebrando a cabeça com as tarefas. Aqueles alunos que ficassem com nota vermelha eu pegaria mais no pé para que no próximo trimestre ficassem com nota azul.*
6. *Eu tentaria ser mais legal com os alunos e faria mais aulas diferentes, como exemplo mais aulas na sala de vídeo e no pátio, mas também seria bem rígido quanto às notas e tentaria ajudar os alunos ao máximo para melhorar o desempenho e as notas deles.*
7. *Eu seria um ótimo professor e ajudaria os alunos quando estivessem precisando de décimos. Meus objetivos seriam fazer provas não muito fáceis, mas não muito difíceis, mudaria muitas coisas começando com trabalhos e provas. Faria trabalhos e provas fáceis para os alunos conseguirem entender o conteúdo.*
8. *Como avaliação eu faria do método tradicional, por meio de exercícios em uma folha. Quando tudo estivesse corrigido e as notas lançadas eu teria a certeza se consegui êxito no meu trabalho, mas se não conseguisse conversaria com o aluno para avaliar o que deu errado.*

Estes relatos dão pistas de preocupação com o processo e não somente com o produto. Além dos alunos deixarem claro que desejam que os professores lhes dêem o devido apoio visando a superação das não-aprendizagens e como consequência, de resultados ruins. Wachowicz (2006, p. 150) já alertava para um dos paradoxos da avaliação. Segundo a autora, enquanto a avaliação tem um lado positivo de direcionar o processo de aprendizagem do aluno para o “auto-aperfeiçoamento”, o lado negativo é que o sistema normalmente instituído na escola e fora dela, leva à “competição”. Daí que a atribuição da nota, do valor, acabam tendo um peso maior enquanto resultado, distanciando e delimitando o processo de avaliação do processo de aprendizagem e não o inverso.

A tecnologia aliada à aprendizagem foi um aspecto frequentemente abordado nos textos dos alunos.

Muitas vezes o uso das tecnologias (entende-se os mais diversos meios eletrônicos e comunicacionais – tv; vídeo; video-games, CDRom; internet; celulares, smartphones; etc.) fica limitado devido a dois fatores principais, segundo Charlot (2013, p. 101), além do fato do professor alegar que não foi formado para tal. São eles:

Primeiro, existe uma diferença entre ‘informação’ e ‘saber’: como usar as informações disponibilizadas pela Internet para transmitir ou construir saberes? Se não for desenvolvida uma reflexão fundamental sobre esse assunto, os computadores permanecerão nos armários das escolas, ou em uma sala trancada. Segundo, a ‘forma escolar’, isto é, as estruturas de espaço e tempo das escolas, a forma como os alunos são distribuídos em

turmas, os modos de avaliar combinam mal com o uso pedagógico do computador e da Internet.

De fato concordo com Charlot (2013) sobre a necessidade de se trabalhar urgentemente o que se pode tirar de informação relevante para se construir conhecimento. No entanto, quanto ao segundo ponto considero que se esses recursos estão na escola disponíveis mesmo não sendo nas condições ideais, já se tem uma possibilidade de alguns professores, aos poucos, fazerem uso mesmo pelas limitações impostas.

Já Kenski aponta que o uso dos mais variados recursos ligados aos meios comunicacionais e eletrônicos são imprescindíveis para se gestar dentro das escolas o que já acontece fora delas, tanto com os alunos como com os próprios professores. Kenski (2012, p. 142) acredita que,

O espaço privilegiado para isto já está dado e sem grandes revoluções: *na sala de aula*, nas atividades escolares cotidianas, na aceitação e na incorporação das experiências virtuais dos alunos (e dos professores) durante todo o tempo em que não estão na escola. Estas atividades mais do que necessárias podem ser feitas sem grandes revoluções tecnológicas. Elas prescindem de se colocar o aluno permanentemente diante de toda parafernália eletrônica de comunicação e de informação na sala de aula. Elas necessitam, sobretudo, da abertura da mentalidade escolar para a incorporação e a aceitação de comportamentos, sentimentos, ações, transformações – o que significa, no fundo, aprendizagem – em que se incorporem as imagens, os sons, os movimentos, o ritmo e, principalmente, a subjetividade, à lógica formal, à ênfase nos aspectos cognitivos e aos conteúdos dos quais tradicionalmente a escola se ocupa.

Os alunos chegam a reivindicar fortemente essa proposta de Kenski (2012) como se pode verificar pelos excertos abaixo:

1. *Passaria vídeos do YouTube para ajudar na explicação.*
2. *Eu deixaria meus alunos mexerem no celular na sala de aula como forma de ver mais assuntos da matéria;*
3. *Passaria muitos filmes.*
4. *Levaria ao cinema se tiver passando alguma coisa que sirva para eles aprenderem.*
5. *Faria aulas com a ajuda do celular, tablete (se tiver), etc.*
6. *Daria aula com computadores, passaria mais vídeos, faria aulas divertidas [...]*
7. *Usaria mais a sala de informática.*

8. *Iria tentar dar aulas diferentes como, com celular, computador, tabletes, etc.*
9. *Eu iria dar pelo menos a cada 15 dias ou a cada mês aula com celular, pois temos que mostrar que até no colégio há tecnologia. Faria aulas diferentes para tirar a impressão que o colégio é um lugar careta.*
10. *[...] fazer as lições pelo notebook, tablete e entregariam por e-mail.*

Esse redimensionamento do tempo real que se tem para o trabalho em sala de aula equacionando entre o que se tem previsto e o que realmente é viável trabalhar com os alunos, não é uma tarefa fácil ao professor, mas ela é necessária. O uso da tecnologia aliada à aprendizagem pode contribuir para agilizar alguns procedimentos como alguns sugeridos acima pelos alunos. O uso de recursos como vídeos, uso dos smartphones e pequenas pesquisas em aula, podem servir de apoio legítimo ao processo de ensino e aprendizagem.

Tardiff e Lessard (2013, p. 55) consideram que a escola exerce um papel de “codificação e burocratização” determinante que às vezes flexibiliza mais o trabalho do professor oferecendo relativa autonomia a ele, e, às vezes, existem tarefas inflexíveis, como a organização do tempo para as aulas, por exemplo. Os autores (2013, p. 77) definem como característica da ação docente a administração de um “tempo policrônico” – o tempo em que ocorrem várias coisas simultaneamente: as atividades programadas pensando-se num tempo mais ou menos igual para todos os alunos realizarem suas aprendizagens – o tempo dos alunos, dos projetos, etc. E, por outro lado, um “tempo monocrônico”, linear, programado, dominado por objetivos e por datas previstas, etc.

Ambos abordam o tempo sob o ponto de vista do professor.

Viñao-Frago (1998, p. 175) tendo analisado por sua lente enquanto estudioso de vários aspectos ligados à educação, dentre eles a questão do espaço e tempo escolares, afirma que o “tempo escolar se mostra, ao menos formalmente, como um tempo prescrito e uniforme. Sem dúvida, de uma perspectiva individual, é um tempo plural e diverso”. Ou seja, ele é um tempo coletivo e individual ao mesmo tempo. Pois, “não há um só tempo, senão uma variedade de tempos” dentro das escolas, inclusive o tempo do aluno. Um número expressivo de alunos se referiu ao tempo nas diferentes escolas sugerindo uma preocupação com a celeridade das aulas, ao pouco tempo que eles têm junto aos professores para dirimir dúvidas; revelam que há ritmos

descompassados entre o que o professor prevê como razoável para os alunos apreenderem e o que ele trabalha em cada aula. Por exemplo:

1. *Resolveria as questões no quadro no ritmo dos alunos;*
2. *Eu daria espaço aos alunos perante suas dúvidas;*
3. *Faria chamada mais rápido;*
4. *Teria mais paciência em atender as dúvidas dos alunos, daria mais tempo para que os alunos pudessem tirar dúvidas no final da aula.*
5. Deixaria 30 minutos de uso no celular ou tablet;
6. [...] e também faria 10 min. em cada aula somente de leitura, seria (é lógico).

No registro 1 o aluno aponta esse descompasso entre o tempo do professor e dos alunos, pelo ritmo de aprendizagem. Uma reivindicação muito presente é a de conseguirem espaços de tempos legítimos dentro das aulas para sanar suas dúvidas. Outro aspecto ligado a este, foi de solicitarem um tempo nos finais de aula para consultar a internet; ouvir músicas, ler livros, dentre outras atividades que não indicam ócio propriamente dito.

5.2.2. A valorização do conhecimento

A valorização do conhecimento *a priori*, levou em conta os registros que os alunos fizeram considerando a subcategoria “perfil de professor”, porque eles estão correlacionados a dois diferentes pontos de vista. Um com o processo de ensino-aprendizagem no trato com o conhecimento para si, enquanto aluno, um conhecimento do ponto de vista mais amplo, formador ou não para a sua vida, pela ótica deles. E do ponto de vista do que se pode apreender nos textos sobre o preparo do professor para ser um profissional docente.

Em alguns textos os alunos abordaram sobre a preocupação de ter e reconhecer que estão tendo uma formação para a vida, identificando que o processo de escolarização ultrapassa o trabalho do professor com os conteúdos de cada disciplina, como se pode verificar nestes exemplos:

1. *O conhecimento que os professores passam não ficam só por espaço de tempo, mas para a vida toda.*

2. *Eu continuaria me dedicando, pois eu iria ter a consciência de querer ser professor é uma grande responsabilidade, porque é a profissão que forma e é a base para todas as outras profissões e ainda matemática que está em tudo e o mundo inteiro é envolvido pela matemática, pois juntamente com português são o fundamental para qualquer cidadão culto de hoje em dia.*

3. *O professor de português, 'fulano', ele dá conselhos, muitas vezes ele deixa de dar aula para discutir sobre algum assunto, maioria das vezes é algo que vai diferenciar na nossa vida. Ele foi o primeiro professor a passar livros para lermos. Muito bom ele. (Grifos meus)*

4. *Eu teria dedicação total aos meus alunos, faria com que cada momento deles na escola não fosse só mais uma aula, mas sim uma aprendizagem cada vez mais elaborada para que o futuro deles pudesse valer a pena. A língua portuguesa é uma matéria que exige mais atenção as letras e a interpretação das coisas e se eu fosse professora faria isso fazer parte da vida dos alunos para o resto da vida deles, desde a primeira aula.*

Outro aspecto é sobre a carreira de professor e é pertinente resgatar a pesquisa de Gatti (2009) sobre a atratividade da carreira docente para estabelecer algumas interlocuções sobre aspectos que os alunos do Ensino Médio retrataram sujeitos daquela pesquisa realizada em 2009 com os feitos pelos sujeitos da pesquisa que realizamos entre alunos dos 8os e 9os anos do Ensino Fundamental.

Gatti (2009) aponta que está presente sobre a atuação do professor uma visão “contraditória” que a própria sociedade brasileira tem da profissão do professor, reiterada pelos jovens que fizeram parte da sua pesquisa. Segundo Gatti (2009, p. 196), “ao mesmo tempo em que conferem à docência um lugar de relevância” na sua formação, reconhecendo a função social do professor, eles, segundo a autora, “afirmam que se trata de uma profissão desvalorizada (social e financeiramente) e que o professor é desrespeitado pelos alunos, pela sociedade e pelo governo”.

Esses mesmos contrastes aparecem nos textos dos alunos dos 8os e 9os anos, como podemos verificar abaixo:

1. *Eu iria lutar pelos meus direitos, não iria deixar o governo fazer o que ele faz com os professores e ganhar um salário mais digno, pois eles fazem parte da nossa vida, fazem a gente ser alguém na vida.*
2. *[...] Para que possam me respeitar com todo o respeito possível em cada sala, não implicaria pois se não me deixarem ensinar, eu daria aula com todo o meu direito. (Grifos meus)*
3. *Olha sinceramente parabéns para quem é professor, pois sem vocês nós não seríamos nada, sua profissão deve ser valorizada a cada segundo,*

meus parabéns para vocês professores e quero que recebam muito mais agora, pois sem estudo não somos nada na vida. (Grifos meus)

4. [...] mas se todos dessem valor ao que os professores fazem pelas pessoas quando estamos na escola seria melhor.

De um modo geral, há pelos registros acima destacados, uma visão de que boa parte dos adolescentes dos 8os e 9os anos reconhecem na figura do professor um profissional de valor, que contribui para o futuro deles.

E junto aos alunos dos 8os e 9os anos encontrei um contraste interessante entre os dados da referida pesquisa e deste estudo. Trata-se da visão que os alunos têm sobre a docência. Na pesquisa de Gatti (2009) os alunos veem a profissão do professor como um dom e não como uma atividade que requer um saber e preparo específicos, prevalece para eles “a ideia de que qualquer um pode ser professor”. No entanto, contrastando com essa ideia, nos textos dos alunos desta pesquisa há uma visão de que a profissão docente exige preparo e muitos anos de estudo, como se segue:

1. *Ser professor é muito difícil, pois precisa de muitos anos de estudo para saber como lidar com os alunos com dificuldades, com deficiência, tem que ser compreensivo, mas também rígido e exigir disciplina, claro que isso leva um tempo até conseguir isso.*
3. *Eu continuaria me dedicando, pois eu iria ter a consciência de querer ser professor é uma grande responsabilidade, porque é a profissão que forma e é a base para todas as outras profissões.*

É interessante destacar que pelos registros dos alunos, eles têm uma visão da exigência de que não é qualquer pessoa que possa assumir esta profissão, ela precisa ser apta, se preparar para o seu exercício.

Em contrapartida, apareceram registros que demonstram uma rejeição quanto a seguir a profissão do professor. Exemplos:

1. *Eu provavelmente não iria aguentar ouvir gírias, iria ficar com tanto ódio que provavelmente largaria a profissão para trabalhar no Mcdonalds*
2. *Eu iria me suicidar, matar 3 alunos, matar a diretora e pegar um carro e me jogar de uma ponte.[...]*
3. *Se eu fosse a professora de português continuaria como está. Melhor professora, diva (explica bem). Mas me casaria com um médico, ficaria rica e pararia de dar aula.*
4. *Eu não seria professor, pois não pretendo jogar meu futuro no lixo, passando fome e vivendo como um indigente, sem nem ter onde cair*

morto. Preferia apodrecer e uma cadeia ao invés de me tornar professor e ser mal remunerado.

Uma aluna afirma que até seria professora por um tempo, mas que depois se casaria com um médico e pararia de “dar aula”. Ou seja, ela presume uma visão comum de sociedade em que a profissão do médico tem mais prestígio e é mais bem remunerada que a do professor.

Me chamou muita atenção que apareceu em todas as escolas a ideia do uso da música como recurso para seu melhor aprendizado; com frequência a solicitação de que seus professores os deixassem ouvir música em seus fones de ouvido nos momentos que estivessem executando uma tarefa. Muito provável que eles façam isso nos momentos de suas tarefas de casa.

Alguns alunos registraram em suas redações sobre o intenso uso dos livros didáticos. Uma aluna (como se refere no feminino) chegou a escrever o seguinte: “Eu não usaria tanto o livro, tiraria ideias de mim mesma”. Isso remete à questão da autoria e da autonomia dos professores.

Na visão de Contreras (2012)⁴¹ quando se trata sobre o trabalho dos professores é preciso situar bem o conceito de autonomia, aqui o situo no âmbito da qualidade do trabalho educativo. Para Contreras (2012, p. 300),

O que é importante entender aqui é que mais autonomia não significa mais margem de manobra (seja por parte das escolas e professores ou por parte das famílias e dos indivíduos), e sim maior capacidade de intervir nas decisões políticas pelas quais se cedem responsabilidades às escolas, bem como de intervenção nas condições pelas quais tais cessões podem ser usadas para uma maior vinculação social no desenvolvimento do bem comum.

As possíveis mudanças segundo alguns estudiosos envolvem aspectos ora mais abrangentes, ora mais restritos à prática pedagógica. Trago algumas dessas ideias não para sobrepô-las e nem por ordem de prioridade, mas para reunir algumas reflexões que, no meu entender, podem contribuir para o exercício reflexivo imprescindível à ação dos profissionais da educação.

⁴¹ Para saber mais a respeito, recomendo a leitura do seu livro *Autonomia dos professores (2002)* em que o autor faz análise das contradições à que remete o entendimento por autonomia a partir do contexto de seu país, a Espanha, que sofreu um processo de abertura política depois de um longo período de ditadura. E que os professores foram decisivos para esse processo de abertura ter acontecido e diante dele as diferentes proposições de reformas educativas. Muitas dessas reformas se assemelham as que vêm acontecendo a partir dos anos de 1980 pelas políticas educacionais apreendidas aqui no Brasil.

5.2.3. Sobre as formas de abordagem de ensino

Vários registros constam em sugerir que os professores poderiam empregar um caminho de trabalho pedagógico diferenciado, lançando mão de estratégias diversificadas. Muitos apontam claramente que a relação teoria-prática poderia ser estreitada na dinâmica de aulas de seus professores.

Mesmo que se possa supor que a visão dos alunos não traz a totalidade do que configura a prática pedagógica dos professores os alunos fizeram a leitura de suas estratégias metodológicas e avaliativas usadas por seus professores analisando as aulas que tiveram, o que permanece marcante neles é, sem dúvida, o fato de se tratar de uma visão parcial sobre o assunto. Porém, tendo em conta que se trata de uma dinâmica que se instalou como rotineira, inegavelmente, permanece como referência maior para eles. Tanto é que vários registram se eu fosse o professor agiria igual ao “fulano”, ou dizem que agiria ao contrário de “ciclano”, não repetindo suas práticas. Alguns justificam o porquê e outros somente se limitaram em descrever como seria essa prática, em sua quase totalidade fazendo alusão às estratégias metodológicas e avaliativas.

Independentemente do fato de que o professor tenha maior ou menor consciência dos aportes epistemológicos que envolvem sua prática, ele confere o percurso, o método que busca conduzir seus alunos pela relação com o conhecimento que pretende sistematizar, imprimindo também uma relação entre teoria e prática de forma algumas vezes mais estreita, outras vezes menos estreita, estabelecendo elos com a realidade, com o contexto social. Assim sendo, sua prática pedagógica está impregnada das concepções de mundo, homem, sociedade-cultura, conhecimento, educação, conforme Mizukami (1986) analisa ao tratar sobre as distintas características e elementos que compõem as abordagens do processo de ensino no livro: *Ensino – as diferentes abordagens do ensino*.

É preciso lembrar que as diferentes disciplinas também são produtos de um recorte intencionalmente feito para fins escolares e que compõem os currículos das instituições, conforme já foi bastante debatido pelos estudiosos sobre currículo (Apple, 1997, 2000; Forquin, 1993; Sacristán, 1998; Silva, 1997, entre outros). Viñao-Frago (1998, p.176) situa bem essa questão:

As disciplinas acadêmicas, por isto, não são entidades abstratas. Tampouco possuem uma essência universal ou estática. Nascem e evoluem, surgem e

desaparecem; se separam e se unem, se rechaçam e se absorvem. Trocam seus conteúdos; também suas denominações. São espaços de poder, de um poder a disputar; espaços que agrupam interesses e agentes, ações e estratégias. Espaços sociais que se configuram no seio dos sistemas educativos e das instituições acadêmicas com um caráter mais ou menos excludente, fechado, respeitado pelos aficionados e profissionais de outras matérias, e, às vezes, mais ou menos hegemônico em relação a outras disciplinas e campos.

Junto dessa reflexão, o recorte de conhecimento escolarizado ao ser planejado e preparado pelo professor passa por sua visão de mundo, por sua experiência de vida e profissional, ou seja, ele apregoa todo um sentido para o que o programa da disciplina prevê como elementos centrais para o trabalho, quais nexos ele vai supor que seus alunos estabeleçam entre os próprios conteúdos, com conhecimentos de outros campos do saber, com o contexto social, com a vida cotidiana etc. No entender de Pérez Gómez (2001), há uma polêmica instaurada entre o que de fato é relevante para os estudantes enquanto conhecimento disciplinar, o seu potencial rigor e a aprendizagem esperada. O autor (2001, p. 267) explica que,

A cultura acadêmica é uma seleção destilada da cultura crítica, das ciências, e das artes, cujo grau de abstração e complexidade ultrapassa as possibilidades da aprendizagem intuitiva da vida cotidiana que, por outro lado, demonstrou ser tão eficaz na constituição das teorias práticas que governam a interpretação e a atuação dos sujeitos.

São muitas as implicações que ocorrem nesse processo do ensinar e do aprender, que não tenho a pretensão de levantar, muito menos esgotar. Mas o que quero destacar é que há toda uma carga de intencionalidades que permeiam as práticas pedagógicas dos professores. Daí a importância de nos processos de formação continuada nas escolas colocar em suas pautas de discussão tais implicações, a fim de que o professor tenha maior consciência do que envolve sua ação.

Outra questão igualmente importante a se considerar, parafraseando Martins (2009), é que o professor enfrenta um processo contraditório entre a formação acadêmica que teve e a prática da sala de aula. Decorrente desse processo, o professor acaba gerando uma “didática prática”, que na definição de Martins (2009, p. 46) é “resultante da iniciativa dos professores para enfrentar as contradições do seu cotidiano pedagógico”. Em seu livro *Didática e as contradições da prática* a autora faz uma análise crítica embasando as práticas dos professores, procurando desvendar a sua razão histórica, a realidade em que ela se situa, considerando o professor como produtor de conhecimento entre outras implicações.

Dentre uma dessas implicações, Corrêa (2006, p. 118) adverte por exemplo, que a escola possui um modo próprio de lidar também com suas questões, em especial, ao trabalhar a formação continuada de seus professores. Portanto, suas práticas também são determinadas por elas porque,

Esta particularidade lhe atribui singularidade por meio de seus projetos formadores, ainda que a política de Estado incite para a formação homogênea na dimensão do projeto político maior. O motor móvel da formação são os sujeitos que os transfiguraram em projetos segundo suas 'crenças' formadoras, o que denota uma das dimensões da cultura escolar, ou seja, dos *significados* próprios à instituição educativa. (Grifos da autora).

O conjunto de ações determinadas pelos sentidos que a instituição almeja empregar ao implementar os propósitos do seu processo educativo/formativo, pode direcionar as práticas pedagógicas dos docentes. Quanto mais forem refletidas essas ações no coletivo, maiores as chances de se alcançar seus objetivos, bem como as contradições que essas ações possam manifestar.

Levando em conta que o professor revela suas contradições da prática e que as mesmas não estão descoladas de vários determinantes, inclusive de suas próprias práticas, elenco alguns trechos de textos dos alunos em que eles revelam algumas observações quanto às estratégias metodológicas. Para efeito deste estudo, a ideia não foi caracterizar se tal prática está embasada nesta ou naquela concepção de ensino, ou abordagem de ensino; seu propósito foi de buscar indicadores para a reformulação das práticas, e isso por intermédio do olhar do aluno. Sinalizo algumas ideias presentes nos textos abaixo contribuição para a leitura. Ou seja, sobre procedimentos metodológicos e recursos variados; clima de ânimo, alegria nas salas, bom humor e disposição dos professores:

1. *Eu usaria roteiros para meus alunos assimilarem a matéria, utilizando métodos interativos de forma com que os alunos se interessassem. Daria aula como a profa. Y.*
2. *Eu seria uma professora calma, não ligaria que os alunos conversassem só que para isso acontecer eles teriam que fazer lição, não ficar bagunçando e quando estivesse explicando eles precisariam prestar a atenção. Eu aplicaria aulas diferentes. Por exemplo, uma vez por mês eu passaria um filme e pediria que os alunos fizessem uma redação sobre o filme. A cada 2 bimestres eu faria um passeio educativo, onde mostrasse a história da escrita, pintores, etc. Também faria um projeto de leitura onde todo bimestre os alunos teriam que falar sobre o livro para a classe. Eu seria compreensiva.*
3. *Eu seria igual a minha professora X, legal, divertida, faria aulas diferentes, faria brincadeiras, atividades, lição pra casa, trabalhos, tiraria as dúvidas e iria de mesa em mesa para ver se os alunos estariam fazendo os*

exercícios. Eu iria ajudar a cada um que tivesse mais dificuldade, igual ela ensina e se esforça para nos ajudar e fazer o melhor por todos nós e os alunos das outras turmas. É por uma pessoa assim como ela que vamos nos transformar e ser formados, quem sabe ser um professor de matemática também.

- 4. Eu buscava explicar a matéria de forma divertida e interessante para que fosse mais fácil para os alunos memorizassem e compreendessem a matéria, fazia aulas de leitura uma vez por semana e se o aluno se interessasse realmente pelo livro, até emprestaria para levar para casa, buscava fugir da formalidade e associar a matéria (com referências comparações, etc.) a assuntos de interesses dos alunos. Tentaria manter o mínimo possível de conflitos em sala (nem que eu tivesse que trancar os que mais criam conflitos amarrados um ao outro em uma salinha) resumindo, procuraria me diferenciar, porque a maioria se interessa pelo que é diferente.*
- 5. As minhas aulas seriam de interpretação de textos, figuras, linguagens e muitos outros conteúdos. Eu iria dar aulas de leitura. Iria querer dar aula todos os dias da semana para que todos os alunos aprendessem o que eu teria explicado nas aulas anteriores e as aulas que viram e minhas aulas também seriam no laboratório de informática, também seriam aulas diferentes, como leitura no jardim do colégio. Eu iria passar trabalhos de acordo com filmes que iria passar para meus alunos assistirem e iria fazer aulas diferentes e trabalhos também como a biografia dos meus alunos e fazia aulas que eles fizessem redações do que acontece nos colégios, no mundo e porque muitos estão abandonando suas famílias para entrar no mundo do tráfico e o que seria importante para tirar essas crianças das ruas é as aulas que eu iria mais fazer com meus alunos, iria ser leitura de biografias de pessoas que estavam nas guerras, no mundo das drogas e que estão com problemas na vida, com sua família, por isso eu queria ser professor de português e essas palavras que escrevi são as aulas que eu iria dar para meus alunos.*
- 6. Eu seria divertido, fazia atividades divertidas, marcaria passeios, fazia atividades que ajudaria muito os alunos, ficaria em cima, fazia trabalhos, muitos trabalhos, lições para casa, primeiro dia do mês fazia brincadeiras, claro sobre a matéria, explicaria muito bem. Poderia explicar o dia todo pra quem não entendesse. Contava histórias reais, também fábulas, passaria filmes para assistir. Ensinaría muito sobre o mundo lá fora, como é ter carro em casa, ensinaría a lidar com contas de bancos, mercados, como usar cartão de crédito, resumindo seria um professor legal e divertido. Não é só porque eu iria ser um professor que eu seria um professor chato e mal-humorado.*
- 7. Eu seria bem divertida nas aulas, fazia brincadeiras, nos aniversários de cada um daria uma coroa, gincanas, provas divertidas. Se tiver aluno com deficiência, fazia com que os amigos e colegas ajudassem ele. Outra coisa também é fazer passeios em hospitais de câncer, onde levaríamos alegria a elas, iríamos em orfanatos para ajudarmos e divertir cada um. Iria fazer passeios fora da escola e uma coisa bem importante, conheceríamos uns aos outros, seus defeitos e suas qualidades, seus problemas e tentariamos resolver isso. Não teria gritos e raiva na sala, tentaria ser a mais calma possível e tentaria escutá-los. Também como professora iria fazer dias divertidos como amigo secreto, dia de ir com cabelo diferente, pois não importa nossa idade, sempre gostaremos disso. Por mais que nós não somos professores sentimos um pouco do que eles sentem, ainda mais que passamos o ano inteiro com eles ou*

elas. Se eu fosse a professora seria mais gentil e legal, divertida e alegre e no final de cada ano, me despediria de cada um. (Grifos meus)

Sobre algumas disciplinas específicas:

1. *Seria prof. de Arte: Meu método de ensino seria de dar a liberdade de expressão aos alunos, ouvi-los principalmente sobre minha matéria e como estou ensinando. Permitiria que os alunos conversassem livremente, porém no horário de explicação de artes em geral história da arte, não deixaria que eles conversassem, pois precisam da explicação para a prova. Não chamaria atenção do aluno que não estivesse realizando suas tarefas, pois não vejo como se fosse um problema para preocupar-me porque se prestar a atenção na explicação e entender eu já estaria satisfeita. Deixaria que ouvissem músicas em seus eletroeletrônicos, pois acho que não atrapalharia, a não ser na explicação e é claro com fones de ouvido. Faria várias atividades extracurriculares para que os alunos se interessassem cada vez mais pela matéria tão presente em nossas vidas. Também faria atividades em grupo, para incentivar a socialização. Sempre faria tema variado da arte, como música, dança, teatro, desenho, pintura, gravura etc. Teria muita paciência ao ensinar, mais de uma vez com os alunos que não entendessem.*
2. *Seria prof. de Educação Física. Seu eu fosse professor de educação física eu faria gincanas trimestrais como recuperação para os alunos que fossem mal conseguir uma nota melhor. Também passaria filmes sobre a matéria para descontrair e já estaria passando a matéria, faria atividades onde os alunos tivessem que criar um jogo para obter mais criatividade deles. Separaria em cada trimestre dois jogos por exemplo 1º trimestre vôlei e handebol, 2º trimestre futebol e basquete e 3º trimestre faria as gincanas, os filmes, etc.*
3. *Seria prof. de Biologia. Eu faria bastante aulas práticas, muitos passeios e nas aulas teóricas eu as faria mais divertidas, como por exemplo, slides, pesquisas em computadores, etc. Isso despertaria nos alunos um interesse maior na matéria, ou seja, mais vontade de aprender. Eu como aluna sei como é entediante só aulas teóricas, os alunos não gostam de ficar na mesma “mesmice” sempre. Eu inovaria as aulas todos os dias e também aceitaria sugestões dos meus alunos, buscaria exercer diálogos e não somente ensinar, mas também saber ouvir.*
4. *Se eu fosse professor de matemática eu iria fazer uma aula espontânea com os alunos que chamem a atenção, eu mandaria eles sentarem em dupla para se ajudarem e os mais tímidos eu explicaria na carteira para eles ou elas, se fosse preciso explicar mais de uma vez eu explicaria ajudaria o que não entendia, aplicaria trabalhos em duplas ou em grupos, mandaria trabalho para casa, os que não queriam aprender eu pegaria no pé ou convencia a estudar se os alunos quisessem alguma coisa podia contar comigo ou falar que eu ajudaria etc.*
5. *Professor de Língua Portuguesa. Eu faria os alunos lerem um livro por semana, livro de muitas páginas, claro que depois que lessem fariam um resumo contendo os principais personagens, principais pontos importantes, etc. Transmitiria um conhecimento sobre a cultura do Brasil, Portugal, sobre a história em si, índios, tudo que compreendesse as ideias para o futuro dos alunos. Mas nada disso é importante se não der apoio e incentivar o aluno. Eu também leio muito e fazer com que isso se torne uma rotina é bem importante. Língua Portuguesa é toda cultura do*

português, nossa história e aprimorar as ideias todo dia é bem interessante.

Os elementos que os alunos trazem compondo um leque de práticas pedagógicas possíveis estão impregnados de uma ideia de movimentação. Ideias da “presença”/“ausência”, do “maior”/“menor”, ou de sentido na relação entre professor-aluno-conhecimento.

Para Paulo Freire (1996) é preciso zelar pela atividade docente que, em sua compreensão, não se separa da discente. E esta, por sua vez, perpassa pelo devido zelo ao espaço pedagógico em que o professor atua com seus alunos. Freire (1996, p. 142-143) insiste que

[...]não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje.

Das “contradições das práticas” dos professores emergem novas práticas, novas “didáticas práticas” (MARTINS, 2009).

6. À GUIA DE CONCLUSÃO

A busca pela sistematização de possíveis indicadores a que se propôs este estudo se deu por dois movimentos simultâneos e indissociáveis, a leitura de todos os dados evidenciados pelos textos dos alunos e a leitura sobre os vários aspectos e estudos que envolvem esse segmento dentro da composição da educação básica no contexto da educação brasileira, bem como algumas contribuições de estudiosos internacionais em que a bibliografia pedagógica pertinente pudesse dialogar com os aportes teóricos de alguns autores brasileiros.

Embora a análise tenha sido prioritariamente pela visão que os alunos dos 8os e 9os anos possuem da prática pedagógica, este estudo também procurou mostrar que muitas das implicações quanto às práticas pedagógicas dos professores são de ordem mais amplas: como as políticas de educação que organizam a educação básica que vieram sofrendo alterações e como essas mesmas alterações não foram acompanhadas por processos de participação e de preparação dos próprios professores. Até porque, essas mudanças estão mais atreladas às políticas que envolvem uma organização internacional ocidental que usa de mecanismos muitas vezes engessadores e formatadores quanto aos encaminhamentos futuros sobre educação em diversos países, inclusive os do Brasil.

Portanto, analisar os dados de forma isolada não teria sentido, sem contextualizá-los inclusive pelos aspectos que envolvem a formação do professor que atua na segunda fase do ensino fundamental. Os cursos de licenciaturas já têm sido alvo de diversos estudos e, dentre outros elementos, há uma lacuna entre o que os futuros professores veem em seus cursos de formação inicial e as realidades e necessidades das escolas. Essas realidades quando são evidenciadas nesses cursos, são muitas vezes tratadas de maneira superficial e parcial, de forma que os alunos, futuros professores, quando se deparam com elas chegam a reproduzir os modelos de visão parciais e superficiais em suas práticas, sem considerar suas múltiplas facetas numa visão mais integradora. Uma visão que requer do professor tomadas de decisão e posturas críticas muito bem definidas. O que também já tem sido mapeado por estudos é o que diz respeito ao discernimento que acontece frequentemente nas e pelas trajetórias profissionais, durante a atuação desses professores, num movimento que envolve “ação-reflexão-ação” (MARTINS, 2009). Um caminho que é feito de muitas contradições.

Por sua vez, pelas contradições existentes nas práticas dos professores os alunos elucidaram o movimento de alguns professores que as repensam gestando novas práticas. Práticas estas numa perspectiva que permite uma maior participação dos alunos. Foi nesse movimento em que as contradições das práticas dos professores entre os que permanecem com encaminhamentos via transmissão-assimilação e entre os docentes que atuam dando passos na direção da construção de conhecimento em que os alunos se percebem sujeitos dessa ação, que emergiram nos textos dos alunos dos 8os e 9os anos algumas contribuições para as práticas dos docentes.

A análise desses elementos ofereceram pistas para a sistematização de cinco indicadores que podem contribuir para as práticas de seus professores, quais sejam: (i) do eixo epistemológico da transmissão-assimilação para uma prática pela construção coletiva do conhecimento; (ii) da ótica da repetição para a interatividade e criatividade individual e coletiva; (iii) da relação professor-aluno que se distancia para uma relação de aproximação; (iv) de tempos e espaços fechados das aulas para tempos e espaços abertos; (v) da aula com vocação prescritiva fechada pelo professor a um modelo mais aberto de co-construção coletiva professor-aluno.

6.1. Do eixo epistemológico da transmissão-assimilação para uma prática pela construção coletiva do conhecimento

O estudo revela que há uma didática prática (MARTINS, 2009) em ação, postulada por contradições. Muitos alunos conseguiram identificar práticas pedagógicas em franco movimento de mudança, saindo dos padrões da relação professor-aluno-conhecimento pelo eixo epistemológico da transmissão e assimilação. Ao mesmo tempo denunciaram o contrário: práticas pautadas pela maioria de seus professores calcadas justamente nesse eixo, reproduzindo um modelo de ensino que eles anseiam por mudar, a saber, a lógica da mera recepção.

Essas iniciativas dos professores que emergem das práticas-pedagógicas que desenvolvem, captadas e sistematizadas a partir da visão dos alunos se constituem em indicadores para a prática. Aqui volto ao conceito da práxis, entendida como a relação teoria e prática, entendendo-a como uma relação estreita entre ambas. Elas se amalgamam de forma que o ser humano revela a leitura de mundo, de sociedade em tudo que ele faz. Ao mesmo tempo que ele age traduzindo essa leitura, a

sociedade e toda a realidade a sua volta o determina também. É o que Kosik (1976, p. 202) afirma, “a *práxis* se articula com *todo* o homem e o determina em sua totalidade”. Daí a importância dos estudos que envolvam as situações reais existentes nos diferentes âmbitos e segmentos da educação.

Essa possível prática apontada tem sido gestada muito provavelmente por professores que tem uma concepção de educação, de sociedade, de homem, etc., balizadas por um eixo epistemológico que visa à transformação e não a reprodução da sociedade, do mundo, da educação.

Os registros dos alunos mostram que como estão imersos numa prática mais pautada pela lógica da transmissão-assimilação do conhecimento, algumas sugestões e críticas anunciadas por eles se mostram ainda de forma contraditória. Mas, já surgem exemplos de práticas tidas como desejáveis por eles ao reconhecerem essas mesmas práticas vivenciadas com alguns de seus professores. Nas quatro escolas evidenciou-se esse reconhecimento.

Quando os alunos afirmam que os professores poderiam passar as listas de exercícios, roteiros de estudo, mas usando de outros recursos ou espaços para tal, demonstram que coexistem práticas ainda atreladas por essa lógica da transmissão-assimilação do conhecimento e práticas que permitem a participação dos alunos. A visão deles sobre iniciativas que localizam pela prática de alguns de seus professores para uma ação didática que os envolva na construção do conhecimento, de forma que interajam, participem mais. Há sinais claros de que eles vivenciam com estes e se percebem sujeitos na construção do conhecimento. Muitos alunos conseguiram identificar práticas pedagógicas em franco movimento de mudança. Nesse movimento o seu processo de aprendizagem se configura mais significativo, não sendo uma reprodução de conhecimento pelo conhecimento. Ele desprende da condição de mero receptor, também.

6.2. Da ótica da repetição para a interatividade e criatividade individual e coletiva

Os alunos insistem que tal eixo está pautado pelo entendimento que a repetição das mesmas atividades garante o aprendizado do aluno. De fato, a repetição não seria descartada, mas ela pode ter um novo significado desde que mobilize professores e

alunos na construção do conhecimento. Quando os alunos apontam uma dinâmica no trato pedagógico sugerindo o uso da tecnologia aliada à aprendizagem, dentro de uma perspectiva de conhecimento mais dinâmico, com o uso de diferentes linguagens: filmes, internet, softwares, jogos eletrônicos, jogos pedagógicos, teatro, etc., eles estão sinalizando que são recursos subutilizados nas escolas e que podem oferecer uma riqueza de possibilidades na exploração dos diferentes conteúdos pelos professores. Eles afirmam que poderiam se interessar e conseguir acompanhar melhor a escola.

O uso da tecnologia com maior frequência e intencionalidade nas escolas pode contribuir para a formação de sujeitos que saibam selecionar as informações mais relevantes. Um exercício de reflexão constante é tão necessário aos adolescentes e cidadãos de hoje. Inclusive ele pode significar uma quebra quanto ao distanciamento da relação entre professor e aluno, uma vez que essa geração tem uma familiaridade muitas vezes maior com a tecnologia do que os professores.

6.3. Da relação professor-aluno que se distancia para uma relação de aproximação

Os adolescentes são caracterizados por uma fase de desenvolvimento de muitas mudanças, dando-se uma conotação negativa de irresponsabilidade, de intransigência. Eles são sujeitos que absorvem as transformações sociais, históricas, políticas, tecnológicas que ocorrem tanto em contextos imediatos ou não com os quais convivem. Também são sujeitos de vontades, de personalidades, de individualidades e as traduzem nesses mesmos contextos. Atrelado a isso, a escolarização do 6º ao 9º ano é marcada por uma escola organizada por tempos e espaços que se diferenciam daquele das séries iniciais, com um professor para cada disciplina, compondo um cenário de aulas com muitos professores, tempos mais curtos, conteúdos bem localizados nas disciplinas. Essas condições pré-dispõem alunos e professores para uma relação de distanciamento, de não percepção de aspectos do ponto de vista afetivo.

Na perspectiva dos alunos, seus professores podem realizar uma prática pedagógica pautada em algumas qualidades desejáveis por eles, tais como: a presença do humor; ser descontraído(a); ser dinâmico(a); ser divertido(a); ser

atencioso(a); ser gentil; ser compreensivo(a); ser humilde; ser justo(a); ser pontual; ser rígido(a); ser firme; ser/exercer autoridade sem ser autoritário, dentre outras.

O estudo mostrou ser importante estabelecer aproximações de ações que possam levar a cabo uma relação que seja permeada por compreensão, diálogo e respeito.

6.4. De tempos e espaços fechados para tempos e espaços abertos

Várias sugestões levantadas pelos alunos ofereceram mostras de que a organização dos espaços e dos tempos para as atividades das aulas, mesmo que algumas escolas contassem com laboratórios, bibliotecas e outros espaços, são pouco utilizados. As aulas se restringem ao espaço das salas de aula convencionais, com carteiras e cadeiras enfileiradas, um espaço “entediante”, usando suas palavras. Espaços projetados no século XIX e que permanecem iguais, como denunciam Nóvoa (2009, 2013) e Pacheco (2014).

Os alunos foram bastante enfáticos em questionar sobre o uso de espaços diferenciados disponíveis dentro das escolas como: jardins, laboratórios de ciências, sala de informática, sala de vídeo, bibliotecas e espaços no entorno das escolas: praças, bibliotecas de bairro, parques, postos de saúde, etc. Foram além, indagando os motivos para a não realização de mais saídas para museus, assistir filmes em cinemas, assistir peças de teatro, visitas aos hospitais, dentre outras sugestões. Isso de forma que houvesse uma extensão das salas de aula para uma melhor compreensão dos conteúdos numa perspectiva que ultrapassa as fronteiras das disciplinas, num currículo vivo, que constituísse a escola num “cruzamento de culturas”, defendido também por Pérez Gómez (2001, p. 17). Os alunos entendem a escola não somente inserida num contexto de comunidade, mas atuando nela e com ela (SANTOMÉ, 2013). Eles querem mais do que as escolas lhes têm oferecido. Mesmo sabendo-se que há limitações das escolas públicas conseguirem proporcionar atividades externas com maior frequência, é possível organizar espaços e tempos que quebrem com a rotina fixa com a qual a maioria das instituições estão habituadas.

Eles querem mais do que as escolas lhes têm oferecido. Mesmo sabendo-se de que há limitações das escolas públicas conseguirem proporcionar atividades

externas com maior frequência, é possível organizar espaços e tempos que quebrem com a rotina fixa com a qual a maioria das instituições estejam habituadas.

Nessa direção em que os adolescentes sujeitos desta pesquisa reivindicam a maior inserção da escola e suas atividades nas comunidades que pertencem, Ferreira (2016, p. 53) aponta a necessidade das pesquisas em educação conhecerem mais como a criança, em suas palavras,

se apropria e vivencia a cidade, como se socializa nos bairros. E neste sentido, observa-se que quando se estuda as socializações infantis, as pesquisas acabam destacando a criança na relação com a família, pares, instituições, brincadeiras, mídia e, com menor frequência, na relação com o espaço em si. Assim, conhecer tal relação, pode contribuir na direção de enriquecer este aspecto da socialização infantil.

Assim, concordando com Ferreira (2016) e estendendo a ideia das pesquisas entenderem mais como os adolescentes vivenciam, organizam-se e estabelecem suas relações sociais nos bairros em que vivem e estudam pode ser muito enriquecedor para as instituições também planejarem ações. Ações que as tornem referência para além do processo restrito ao da escolarização dos sujeitos, na direção de oferecer e realizar uma formação para a cidadania solidária.

6.5. Da aula planejada de forma fechada pelo professor a um modelo aberto de co-construção coletiva professor-aluno

Todos os indicadores anteriores estão intimamente ligados a este. O professor que atua nesse segmento frequentemente planeja suas aulas se voltando para os conteúdos que precisa sistematizar. Normalmente o professor não parte do ponto de vista de que seus alunos precisam apreender a partir deles. A lógica é outra. Neste estudo os alunos sinalizaram claramente que desejam participar efetivamente das aulas, exercendo um papel mais ativo no processo de construção do conhecimento nas diferentes disciplinas. Eles vislumbram um conhecimento que ultrapassa conceitos específicos; gostariam que os mesmos estivessem atrelados à vida; à sobrevivência; ao seu futuro; além de uma formação circunscrita em avaliações e aprovação de ano.

Para tanto, eles sugerem a elaboração de projetos nos quais estejam inseridos, interajam mais entre eles, com seus professores e com os conhecimentos, no

estreitamento da relação teoria-prática. Composição de projetos de leitura, construção de maquetes, realização de seminários, organização de eventos dentro e fora das escolas são alguns dos exemplos apontados nessa direção.

Isso não quer dizer que eles defendem que os professores não tenham a previsão dos conteúdos a serem desenvolvidos. Sem usar essas palavras, infere-se pelo fato deles defenderem que desejam que seus professores tenham além do domínio dos conteúdos maior autoria, denunciando práticas de professores que se baseiam exclusivamente pelo uso do livro didático e pela desejo de terem mais professores com domínio de cultura geral atualizada ou utilizável.

Para levar à cabo uma prática pedagógica cuja organização da aula se pauta numa perspectiva de planejamento aberto é proposto e detalhado por Veiga (2008) a organização da aula enquanto um projeto colaborativo de ação na prática para a prática.

Assim sendo, os indicadores partem da premissa de que a educação escolar está assentada no trabalho dos professores e dos alunos, tendo como finalidade maior contribuir com o processo de humanização de ambos, pelo trabalho coletivo com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social e de transformação da sociedade.

No caso deste estudo sobre a segunda fase do ensino fundamental, fica evidenciado que tal segmento necessita de maior atenção tanto por parte dos pesquisadores em educação, quanto pela divulgação de políticas mais claras, definindo alguns parâmetros de ação. De maneira que quem esteja atuando nela tenha uma clareza maior de sua ação, de sua contribuição dentro da composição da educação básica no Brasil. Encaminhamentos ambíguos como a própria redação dos objetivos do ensino fundamental previstos na LDBEN nº. 9394/96 dão pistas de onde partir, mas não dão pistas de onde se quer chegar com a finalização desta etapa escolar da qual fazem parte os adolescentes. Esse é um aspecto a ser melhor mapeado em estudos que envolvam os anos finais. Faz parte de sua identidade essa questão que ainda está em aberto.

Como o estudo envolveu a visão do aluno sobre a prática pedagógica dos professores, seria oportuno dar continuidade a ele, pesquisando se os professores têm percebido possíveis mudanças em suas práticas, com quais implicação elas se dão ou não. Que leitura eles mesmos fazem sobre os conhecimentos adquiridos durante a sua formação inicial e a sua atuação nas escolas hoje. Essas inquietações me movem em ampliar e dinamizar novas pesquisas.

Ademais, um outro aspecto a ser pesquisado com maior profundidade, versa sobre os adolescentes e seu processo de escolarização. Adolescentes atinentes a uma fase de desenvolvimento de muitas mudanças, apregoando-lhes uma conotação negativa de irresponsabilidade, de intransigência. E outra faceta, a de uma visão muito genérica e pasteurizada de geração que, em conformidade com a primeira, não seja uma caracterização que colabore para a sua real composição. Uma composição que envolve muitas indeterminações e determinações ao mesmo tempo. O que quero dizer com isso? Eles são sujeitos que absorvem as transformações sociais, históricas, políticas, tecnológicas que ocorrem tanto em contextos imediatos ou não com os quais convive. Também são sujeitos de vontades, de personalidades, de individualidades e as traduzem nesses mesmos contextos.

Ou seja, caracterizá-los é sempre uma tentativa provisória, mas necessária de ser feita. Para quem se relaciona com os adolescentes é importante que essa tentativa de caracterização seja composta não para estabelecer parâmetros fechados, mas para se estabelecer aproximações de ações que possam levar a cabo uma relação que se estabeleça permeada por compreensão, diálogo e respeito. Os alunos abordaram muito sobre esse tipo de relação entre eles e com seus professores. Em que medida essa conotação e esse tratamento genérico implicam numa legitimação ou não de suas características no interior das escolas hoje. Esse seria um bom desafio a ser mais pesquisado.

No entanto, os possíveis indicadores apontados pelos alunos em seus textos dão mostras claras de que pelas e nas práticas pedagógicas de seus professores, há iniciativas grávidas de novas práticas possíveis. A aproximação deles com o que muitos estudiosos apontam dão um efeito de chancela a eles. A ideia de aportar esses elementos teoricamente não diminui de forma alguma o discurso dos alunos, pelo contrário, os fortalece. Espero que os ecos do que tratei em diálogo com vários estudiosos ao longo deste trabalho alcancem um maior grau de amplitude e envergadura, ampliando o som produzido pelas vozes destes alunos.

Para que se consiga vislumbrar movimentos em direção a possíveis mudanças nas escolas, além de se ter profunda e legítima preocupação em se estabelecer relações francas e abertas de diálogo como os professores sobre suas práticas pedagógicas, também faz-se imprescindível trazer para um debate conjunto, a meu ver, os alunos. Não é intenção passar a impressão de desconsideração aos professores. Muito pelo contrário, a ideia é estabelecer pontes que partam do

professor para com os alunos, e isso para que o trabalho do professor se torne não uma tarefa circunscrita a ele. Ela pode ser mais e melhor partilhada com os próprios alunos. Uma vez que pesa sobre eles todas as expectativas de sucesso ou insucesso do processo de escolarização, principalmente dos que atuam na educação básica brasileira.

Quando me propus a trabalhar uma faceta do contexto de educação brasileira, a segunda fase do ensino fundamental, sobretudo a prática pedagógica dos professores dos 8os e 9os anos pela perspectiva dos alunos, tinha uma expectativa enquanto pesquisadora que foi superada. Afirmo isso por meio de um exemplo de um trecho em que uma aluna (se identifica no feminino) escreveu o seguinte sobre seu professor,

Eu gosto muito do professor de português, ele é o melhor professor de português que eu já tive. Ele tem muito conhecimento, é educado, gentil e engraçado. Se eu fosse uma professora queria ser igual a ele. O professor é um exemplo para nós como professor e como pessoa, trabalha bem, geralmente explica muito bem.

Essa aluna está reconhecendo que um professor é um profissional visto para além do domínio de conhecimentos técnicos para o exercício da função. Se fazem presentes em sua escrita ideias como, honestidade, coragem, compromisso, responsabilidade, entre outras qualidades tão importantes num processo educativo-formativo de adolescentes. Como qualquer cidadão brasileiro nos dias atuais, os adolescentes estão carentes de imagens/exemplos em que possam se espelhar; se eles as encontrarem em seus professores, a renovação da esperança por uma sociedade melhor pode ter sido acionada.

Partindo da premissa de que a educação escolar está assentada no trabalho dos professores e dos alunos, e tem como finalidade maior contribuir com o processo de humanização de ambos, pelo trabalho coletivo com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social e de transformação da sociedade; também considerando que vivemos numa sociedade permeada por contradições, desigualdades em que muitas pessoas vivem à margem de conquistas e benefícios do processo civilizatório, a atuação na educação significa estar preparado técnica, científica, social, política, etc., mas sobretudo, ter bem claro com que intenção vai realizar o seu trabalho.

Este estudo pretende-se incompleto. Sempre sujeito a novas interpretações e completamente aberto a novas problematizações que o aprofunde.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AKSENEN, Elisângela Zarpelon. **Os exames de admissão ao ginásio, seu significado e função na educação paranaense**: análise dos conteúdos matemáticos (1930 a 1971). Dissertação (Mestrado em Educação). PUCPR, Curitiba, 2013.

AMARAL, A. L. Significados e contradições nos processos de formação de professores. In: DALBEN, A. I. L. F. (Org.). **Convergências no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. pp. 24-46. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_4.PDF Acesso em jul/2016.

ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso de. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. Biblioteca da Educação – Série I – Escola. Vol. 11. pp. 35-45.

_____. (Org.). **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília, DF: Mec/Inep/Comped. Série Estado do Conhecimento, n. 6, 2002.

_____. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5ª. ed. Campinas: Papyrus, 2006. pp. 55-69.

APPLE, Michael W. **Política cultural da educação**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo, SP, Cortez, 2000.

_____. In: GENTILI, Pablo A.A. e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis, RJ, Vozes, 5ª. ed., 1997, Cap. 5, pp. 179-202.

AQUINO, Julio Groppa. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual**: uma plataforma para o *ethos* docente. São Paulo, Cortez, 2014.

_____. **Indisciplina na Escola**: alternativas Teóricas e práticas. São Paulo, Summus, 1996.

_____. **Indisciplina**: O contraponto das escolas democráticas. São Paulo, Ed. Moderna, 2003.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª. Ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Currículo, território em disputa**. 2ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens.** Petrópolis: Vozes, 15^a. ed. 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRIGA, Ángel Diaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** 2^a. ed.; Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BASTOS, Maria Helena Câmara. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias.** Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

_____. **A arte da vida.** Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

_____. **A cultura do mundo líquido moderno.** Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2013.

BEISEGEL, Celso de Rui. **Questões da atualidade na educação popular: ensino fundamental de jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados.** Educação em Revista, Belo Horizonte, n^o. 31, pp.7-19, 2000. Disponível em: <http://www.bdpi.usp.br/single.php?id=001097405> . Acesso em 06 dez. 2016.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações.** Florianópolis: UFSC/ São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão.** Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. – Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. p. 480.

BRASIL. Lei 4024/61. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** promulgada em 20/12/61. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.html. Acesso em 20/09/2016.

_____. Lei 5692/71. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** promulgada em 11/08/1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 21/09/2016.

_____. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** promulgada em 20/12/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 22/09/2016.

_____. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília; O Instituto, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf. Acesso em 15 e 16/08/2016.

_____. MEC – Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. SASE: 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em 15 de agosto de 2016.

CANDAU, Vera Maria (Org.) **A Didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

_____. (Org.) **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP/PUCRJ, 1987.

_____. Vera Maria (Org.). **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida** – Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução de Newton Roberval Eicheemberg. São Paulo: Editora Cultrix, 1996.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 17ª. edição atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo, Cortez, 1ª. ed., 2014.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2004.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria e Educação**. Porto Alegre: Pannonica, 1990, pp.177-229.

COSENZA, Ramon M. e GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores**. São Paulo, SP, Cortez, 2ª. edição, 2012.

CORRÊA, Rosa Lydia T. Concepções e saberes em projetos de formação de professores: cultura escolar em foco. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº. 22, pp.105 –119, jun. 2006 - ISSN: 1676-2584.

COTRIM, Gilberto e PARISI, Mário. **Fundamentos da educação**: história e filosofia da educação. São Paulo: Saraiva, 1980.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

CURY, C. R. J. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira; TARTUCE, Gisela Lobo B.; NUNES, Marina Muniz Rossa; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de; SILVA, Ana Paula Ferreira da; COSTA, Beatriz Souza Dias de Olival e SOUZA, Juliana Cedro de (Fundação Carlos Chagas). **Anos finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual**. In: **Estudos & Pesquisas Educacionais** – n. 3, São Paulo: Fundação Victor Civita, Novembro, 2012, pp. 103-193.

DELEUZE, G. **O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia 1**. São Paulo: Ed. 34, 2010.

DELEUZE & GUATTARI. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Ed. 34, 3ª. ed., 2010. (Coleção Trans).

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 2ª. Ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

DERRIDA, Jacques. **A Escritura e a Diferença**. 4ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

DOZOL, Marlene de Souza. **Concepção histórico-crítica da educação: duas leituras**. PERSPECTIVA. UFSC/CED, NUP, Florianópolis, n. 21, 1994, pp. 105-118.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo, Cortez, 1989.

FELDENS, Maria das Graças F. **Educação de professores: tendências, questões e prioridades**. **Tecnologia educacional**. Rio de Janeiro, n. 13, nov./dez. 1984.

FELDENS, Maria das Graças F. **Educação de professores: tendências, questões e prioridades**. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, 13(16): 16-26, nov./dez. 1984.

FERREIRA, Valéria Milena Rorich. **Deslocamento de crianças nos bairros de Curitiba e sua relação com processos de socialização**. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 1, p. 52-68, 2016 ISSN 1982-7199 | DOI: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1231/465>. Acesso em 20 de agosto de 2016.

FILHO, Luciano Mendes de Faria. Instrução elementar do Século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.); FILHO (Org.), Luciano Mendes de Faria e VEIGA, Cinthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis. Vozes, 2005.

FORQUIN, Jean Claude. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, nº. 58, 73, Dezembro/00.

_____. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo, SP, 2012.

_____. **Análise de Conteúdo.** Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Conscientização:** teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 1980.

_____. **Professora sim tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, SP, Editora Olho d'Água, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. In: GENTILI, Pablo A.A. e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. Petrópolis, RJ, Vozes, 5ª. ed., 1997. Cap. 2, pp. 31-92.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 1989. Biblioteca da Educação – Série I – Escola. Vol. 11.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1995.

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda (Org.) e GARCIA, Regina Leite (Org.) **O sentido da escola.** Rio de Janeiro: DP&A editora; 1999.

GATTI, Bernadete A. (Coord) e BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

_____. **A atratividade da carreira docente no Brasil.** In: **Estudos & Pesquisas Educacionais.** n. 1, São Paulo: Fundação Victor Civita, novembro, 2010, pp. 103-193.

_____. BARRETO, Elba Siqueira de Sá e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GOMES, Candido Alberto. A inflação da adolescência. In: AMPARO, Deise Matos do. (et al.). **Adolescência e violência:** teorias e práticas nos campos clínico, educacional e jurídico. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

GUIDINI, Fernando. **Referenciais epistemológicos:** a formação pedagógica dos professores da educação básica. 1ª. ed., Curitiba: Appris, 2017.

IANNI, Otávio. **Sociologia da sociologia.** O pensamento sociológico brasileiro. São Paulo, Editora Ática, 1989.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

JENSEN, Frances E. e NUTT, Amy Ellis. **O cérebro adolescente: guia de sobrevivência para criar adolescentes e jovens adultos**. Tradução de Lúcia Ribeiro da Silva, 1ª. ed., Rio de Janeiro: Intrínseca, 2016.

KENSKI, Vani Moreira. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, Ilma P. de Alencastro. **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas, SP: Papirus, 18ª. ed., 2012. pp. 127-148.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5ª. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1997.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra. 5ª. edição, 1989.

LA TAILLE, Yves de. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl e DANTAS, Heloísa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 5ª. ed., 2007.

_____. Educação: pedagogia e didática – o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LÖWY, Michel. **Ideologias e ciência social**. Elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 2010.

LÜDKE, Menga. A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor? In: **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa / Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, pp. 101-114.

_____. Investigando sobre o professor e a pesquisa. In: ROMANOWSKI, Joana P.; MARTINS, Púrra Lúcia O. e JUNQUEIRA, Sérgio R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004, pp. 181-192.

MARIOTTI, H. Outro olhar, outra visão. In: MATURANA, H e VARELA, F. **A árvore do conhecimento**. São Paulo: Ed. Palas Athena, 2001.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso – O princípio da pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

MARTINS, Pura Lúcia O. **A relação teoria e prática na formação do professor universitário: princípios e metodologia.** *Revista diálogo educacional/ PUC-PR.* V. 4, nº. 10 (set./dez. 2003). Curitiba: Champagnat, 2000, pp. 131-142.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **As formas e práticas de interação entre professores e alunos.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Lições de didática.** Campinas, SP: Papirus, 2006. pp. 75-100.

_____. **Didática.** Curitiba, PR: Ibpex, 2008.

_____. **A didática e as contradições da prática.** Campinas, SP: Papirus, 2009.

_____. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro (Org.). **Didática: o ensino e suas relações.** Campinas, SP: Papirus, 18ª. ed., 2012.

MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais.** Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Vinícius de, **1913-1980.** Livro de letras. Pesquisa de Beatriz Calderari de Miranda e José Castello. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar e LE MOIGNE, Jean Louis. **A inteligência da complexidade – epistemologia e pragmática.** São Paulo: Instituto Peirópolis, 2000.

_____. **O método 4: as ideias.** Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. (Org.). **A religião dos saberes: do desafio do século XXI.** Tradução e notas de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2001.

PACHECO, José. **Aprender em comunidade.** 1ª. ed. São Paulo: Edições SM, 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola.** São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, Júlio Emílio D. **Formação de professores – pesquisa, representações e poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PÉREZ GÓMEZ. A.I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre, RS, ArtMed Editora, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores – unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

_____. PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 6ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2011.

PINTO, Neuza Bertoni. O significado das provas de admissão ao ginásio da Escola Estadual de São Paulo no contexto político educacional do período de 1931 a 1943. In: **III Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2004, Curitiba, PR. Anais do III SBHE: Ed. Adivan High Tech Tecnologia Digital Ltda., 2004, v.1, pp. 12-20.

PIOVESAN, Armando e TEMPORINI, Edméa Rita. **Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública**. Revista Saúde Pública, n. 29, 1995, pp. 318-325.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução de Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

POZO, Juan I. **Aquisição de conhecimento: quando a carne se faz verbo**. Tradução de Antônio Feltrin. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

RIOS, Terezinha Azerêdo. A dimensão ética da aula ou o que fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma P. de Alencastro. **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2008. pp. 73-94.

RODRIGUES, Neidson. **Educação: da formação humana à construção do sujeito crítico**. **Educação e Pesquisa**. Campinas: São Paulo. V. 22, nº. 76, out. 2001.

ROMANOWSKI, Joana P; GISI, Maria de Lourdes e MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Fóruns de Licenciatura: que contribuições para a formação de professores?** In: Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 121-135, jan/abril de 2008.

_____. WACHOWICZ, Lílian Anna e MARTINS, Pura Lúcia O. Saberes docentes e os determinantes da prática social. **Diálogo educacional/ PUC-PR**. V. 5, nº. 16 (set./dez. 2005). Curitiba: Champagnat, 2000, pp. 11-23.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Reformulações nos cursos de licenciatura: que mudanças? In: XV ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, Belo Horizonte. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais**. v. 1. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre, RS, ArtMed, 3ª. ed., 1998.

SALLES. Leila Maria Ferreira. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. **Estudos de Psicologia**; Campinas; n. 22 (1); Janeiro-Março, 2005, pp. 33-41.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Tróia da educação**. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre, RS, Penso, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1988.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. xviii.

SERRES, Michel. **Escolas sem escolas?** In: NÓVOA, António. Pensar la escuela más allá de la escuela. **Con-Ciencia Social**. n. 17, 2013.

SETUBAL, Maria Alice. **Um ciclo pouco estudado**. In: Cadernos Cenpec – Pesquisa e Ação Educacional; v. 2, n. 4, 2007, p. 3.

SEVERINO, Antônio J. Elogio do conhecimento. **Revista de Educação AEC. Educação: Um Paradigma para a Escola do Século XXI!?... – Dimensão Epistemológica**. v. 31, nº. 123, abr./jun. 2002. Brasília: AEC, 2002.

_____. Antônio J. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: UFSC/ São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo, SP, Cortez, 22ª. ed., 2002.

_____. **Formação de professores e a prática docente: os dilemas contemporâneos**. In: PINHO, S. Z. Formação de educadores: dilemas contemporâneos. São Paulo: Ed. da UNESP, 2011. pp. 3-14.

SHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. In: GENTILI, Pablo A.A. e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis, RJ, Vozes, 5ª. ed., 1997. Cap. 1, pp. 9-29.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento; 1988.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas – pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 8ª. ed., 2013.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALDEMARIN, Vera Teresa; SOUZA, Rosa Fátima de e ALMEIDA, Jane Soares de. **O legado educacional do século XIX**. Araraquara: UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

VALLE, Bortolo. O cotidiano na escola e a revolução necessária: tensões entre o fazer e o sonhar. In: **Anais do XVII Congresso Nacional de Educação da AEC- Cotidiano e escola: razões para fazer e para sonhar.** Realizado em Curitiba – PR, 15 a 19 de julho de 2001. Curitiba: Createore Comunicação, 2001, pp. 29-41.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência.** Campinas, SP: Papyrus, 3ª. ed., 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.** São Paulo: Libertad, 4ª. ed., 1994.

_____. Celso dos S. **Disciplina – Construção da Disciplina Consciente e Interativa em Sala de Aula e na Escola.** São Paulo: Libertad, 1998.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **O projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. **Lições de didática.** Campinas, SP: Papyrus, 2006.

_____. **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.** Campinas, SP: Papyrus, 2008.

_____. **Didática: o ensino e suas relações.** Campinas, SP: Papyrus, 18ª. ed., 2012.

_____. **Repensando a didática.** Campinas, SP: Papyrus, 2012.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In: Asociación de Historia contemporánea. Congreso (3º. 1996. Valladolid) **Culturas y civilizaciones / III Congreso de la Asociación de Historia contemporánea – Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, Universidad de Valladolid, 1998. pp. 167-183.**

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WACHOWICZ, Lilian Anna. Avaliação e aprendizagem. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Org.). **Lições de didática.** Campinas, SP: Papyrus, 2006.

WEISZFLOG, Walter (Ed.) **MICHAELIS: Moderno dicionário da língua portuguesa.** São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

Sites:

Site: <https://www.dicio.com.br/ethos/>, acesso em 16.07.2016.

