

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

SILVIO DUDA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR DE ENSINO MÉDIO NA VISÃO
DOS ALUNOS**

CURITIBA

2020

SILVIO DUDA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR DE ENSINO MÉDIO NA VISÃO
DOS ALUNOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Linha de Pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

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

CURITIBA

2020

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Pamela Travassos de Freitas – CRB 9/1960



D844p Duda, Silvio
2020 Práticas pedagógicas do professor de ensino médio na visão dos alunos /
Silvio Duda; orientadora: Pura Lúcia Oliver Martins. – 2020.
128 f.: il. 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
Curitiba, 2020
Bibliografia: f. 117-120

1. Prática de ensino. 2. Ensino médio. 3. Estudantes – Avaliação.
4. Professores de ensino de segundo grau. I. Martins, Pura Lúcia Oliver.
II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Pós-Graduação em Educação.
III. Título.

CDD 20. ed. – 373.8162



**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 893
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Silvio Duda

Aos vinte e nove dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte, reuniu-se às 14h, por videoconferência, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.^a Dr.^a Pura Lucia Oliver Martins, Prof.^a Dr.^a Ivana Suski Vicentin, Prof.^a Dr.^a Simone Regina Manosso Cartaxo e Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski para examinar a Dissertação do mestrando **Silvio Duda**, ano de ingresso 2018, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores”. O mestrando apresentou a dissertação intitulada “**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR DE ENSINO MÉDIO NA VISÃO DOS ALUNOS**” que, após a defesa foi **APROVADO** pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às **16h30min**.

Observações: ***A banca destaca a importância da pesquisa dando voz aos alunos e recomenda a divulgação do trabalho com apresentação em eventos da área e publicação de artigos em periódicos especializados.***

Presidente:

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



Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Simone Regina Manosso Cartaxo

Participação por videoconferência

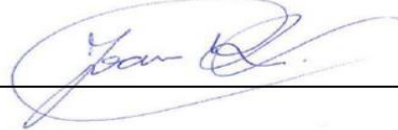
Convidada Interna:

Prof.^a Dr.^a Ivana Suski Vicentin

Participação por videoconferência

Convidada Interna:

Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski



Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Paulo Freire (1981).

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida.

À minha esposa Valdenice e às minhas filhas Marina e Clara, pelo apoio e pela compreensão nos momentos de recolhimento dedicados ao estudo.

Aos meus pais, que sempre me incentivaram a continuar me atualizando.

A José Luis Finguer, amigo e gestor, que acreditou no projeto e me apoiou em todos os momentos.

À instituição na qual trabalho, pelo incentivo e pelo apoio, inclusive financeiro, na formação continuada e na realização da pesquisa.

À minha orientadora, professora Pura Lúcia Oliver Martins, por sua tranquilidade em lidar com a ansiedade própria desta etapa, pela amizade e pelo trabalho competente.

Aos estudantes que se dispuseram a participar da pesquisa e com os quais aprendi muito sobre práticas pedagógicas.

Aos diretores das escolas nas quais foram realizadas as pesquisas e aos professores que colaboraram para que o trabalho fosse realizado.

À professora Dr.^a Joana Paulin Romanowski, pelas contribuições e pela colaboração durante todo o processo de desenvolvimento da pesquisa.

À professora Dr.^a Ivana Suski Vicentin, pelo apoio e pelas contribuições.

RESUMO

O presente estudo tem como foco a prática pedagógica dos professores de Ensino Médio na visão dos alunos. Parte-se do princípio de que a partir da análise das proposições apresentadas pelos estudantes do Ensino Médio, sobre a prática pedagógica dos professores, seja possível fazer um levantamento de dados que possa auxiliar na (re)organização do fazer pedagógico dos professores deste segmento de ensino. Tem como objetivo analisar a concepção de educação e ensino que orientam as práticas pedagógicas dos professores do Ensino Médio, a partir da caracterização e da problematização dessas práticas e sistematizar as proposições dos estudantes para a realização de uma prática pedagógica diferente, tendo em vista contribuir com o processo de ensino das escolas de nível médio. A metodologia é de abordagem qualitativa, com a coleta de dados por meio de instrumento investigativo, dissertação dos estudantes com a frase disparadora: “Se eu fosse professor...”. Esse instrumento permite ao pesquisador ter presente sujeitos históricos pertencentes a uma realidade concreta. A pesquisa teve como campo duas escolas, uma da rede particular de ensino, assim denominada PAREM e uma escola da rede pública de ensino, assim denominada PUEM. Os participantes da pesquisa foram 525 estudantes das três séries do Ensino Médio, sendo 200 estudantes da escola PUEM e 325 da escola PAREM. A análise de dados foi fundamentada por meio dos seguintes autores: Freire (1987 e 1996), Martins (2003 e 2012), Santos (1992 e 2005) e Franco (2012). A análise dos dados consolidou duas categorias: a primeira trata da relação entre professores e estudantes, envolvendo as relações interpessoais; a segunda das relações entre professor-estudante-conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa revela que: (i) há um certo distanciamento na relação interpessoal entre professores e estudantes, porém, já existe movimentação de alguns professores no sentido de aproximação e convivência; (ii) na categoria relação professor-estudante-conhecimento, os registros apontam que as práticas pedagógicas de grande parte dos professores estão baseadas na transmissão-assimilação de conteúdos. No entanto, já existe um processo no qual os professores buscam mudanças e inovações; (iii) os estudantes apontam alguns indicadores que podem contribuir com o processo de ensino: (a) sistematização coletiva do conhecimento; (b) método de ensino com maior interatividade, proximidade e diálogo entre professor e estudante; (c) importância da aquisição de equipamentos tecnológicos por parte da escola e utilização desses equipamentos para a construção de novos conhecimentos; (d) valorização dos conteúdos aprendidos pelos estudantes em seu cotidiano e nas interações entre as várias instituições que passam durante parte de suas vidas; (e) considerar esses saberes da prática na abordagem dos conteúdos que estão postos nos currículos das escolas; (f) melhoria das condições objetivas de trabalho do professor, bem como valorização da carreira docente; (g) diversidade de estratégias metodológicas; (h) múltiplos espaços de aprendizagem.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; visão dos estudantes, Ensino Médio.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – Quantidade de textos obtidos por série nas escolas.	23
Quadro 1 – Relação de categorias e subcategorias.....	70
Quadro 2 – Relação de subcategorias que aparecem apenas na escola PUEM	70
Quadro 3 – Relação de subcategorias que aparecem apenas na escola PAREM....	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IBGE	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
IDEB	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
INEP	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
PAREM	ESCOLA PARTICULAR DE ENSINO MÉDIO
PNAD	PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS CONTÍNUA
PUEM	ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. PERCURSO METODOLÓGICO	17
2.1 CAMPO DE PESQUISA	19
2.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	21
2.3 COLETA DE DADOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	
3. ENSINO MÉDIO	26
3.1 NOVO ENSINO MÉDIO	39
4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	46
5. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	57
6. A VISÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS SEUS PROFESSORES	69
6.1 RELAÇÃO INTERPESSOAL DE PROFESSOR E ALUNO.....	71
6.2 RELAÇÃO PROFESSOR-ESTUDANTE-CONHECIMENTO	74
6.2.1 O professor e suas práticas	75
6.2.2 Método de Ensino.....	82
6.2.3 Tecnologia aliada ao ensino.....	89
6.2.4 Relação conhecimento X cotidiano	92
6.2.5 Valorização/desvalorização do professor e suas condições objetivas de trabalho	95
6.2.6 Diversidade de estratégias metodológicas.....	99
6.2.7 Uso de outros espaços para a aula	102
6.3 SUBCATEGORIAS QUE APARECEM EM APENAS UMA DAS ESCOLAS.....	106
7. À GUIA DE CONCLUSÃO	111
REFERÊNCIAS	117
ANEXOS	122

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo nasce de várias inquietações, vivenciadas ao longo da formação acadêmica e também da caminhada profissional. A inquietação como professor, que atua tanto na rede estadual de educação como na rede privada de ensino, sempre foi a forma de trabalhar, independentemente do lugar em que se está, da realidade das pessoas, ou do nível social e cultural, o formato parece sempre o mesmo: transmissão-assimilação de conteúdo.

Presume-se que não houve alterações significativas na escola ao longo dos anos em questões estruturais. A sala de aula continua com suas paredes, filas, quadros, tablados e, também, no que diz respeito às práticas pedagógicas. Os professores continuam trabalhando centrados em processos que propõem a transmissão de conteúdos prontos e acabados. Além disso, há outras inquietações que me levaram a pensar neste estudo. Uma delas diz respeito ao índice de evasão nas escolas, principalmente nas escolas estaduais. Dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017) revelam que 12% dos alunos de todo o país deixaram de frequentar a escola no decorrer do Ensino Médio em 2014 e 2015. No Paraná, esse índice é de 10%. É assustador pensar no número de alunos que deixam de estudar anualmente, que abandonam o Ensino Médio e, possivelmente, não retornam mais. De acordo com o documento publicado no dia 12 de setembro de 2018, pela *Education at a Glance*¹, metade dos brasileiros adultos, entre 25 e 64 anos, não concluiu o Ensino Médio. O número é mais do que o dobro em relação à média (22%) dos países da Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Pesquisa publicada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2018 – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) – apresenta dados que fazem pensar sobre a educação no Brasil. De acordo com essa pesquisa, em 2018, havia 11,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, o que equivale a uma taxa de 6,8% de analfabetismo.

¹ A *Education at a Glance* (EAG) é uma publicação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que reúne estatísticas educacionais do Brasil em mais de 40 países, no âmbito do Programa de Indicadores dos Sistemas Educacionais (INES). É divulgada anualmente, com o objetivo de oferecer uma visão geral dos sistemas educacionais dos países participantes, possibilitando a comparação internacional.

Considerando essa idade entre pessoas de cor branca e de cor parda ou preta, chama a atenção a diferença astronômica entre elas: 3,9% das pessoas brancas eram analfabetas, percentual este que se eleva para 9,1% entre as pessoas de cor parda ou preta. Esse percentual avança com a idade, pois quanto mais velho, de acordo com a pesquisa, maior a proporção de analfabetos, chegando a 10,3% entre os de cor branca e 27,5% entre os de cor parda ou preta, acima de 60 anos.

Ainda de acordo com a mesma pesquisa, em 2018, 24,3 milhões de pessoas de 15 a 29 anos não frequentavam a escola ou algum curso da educação profissional ou pré-vestibular e não haviam concluído a educação básica obrigatória. Entre os que concluíram, não haviam alcançado o grau de superior completo. Para os pesquisadores, cada grupo de jovens tem motivações diferentes para não seguir estudando ou ampliando sua qualificação profissional. Tomando como base as pessoas que possuíam o Ensino Fundamental completo ou o Ensino Médio incompleto, 40,6% delas citaram a questão do trabalho como principal motivação para não continuar estudando. Em segundo lugar, para este grupo, vêm os afazeres domésticos ou o cuidado com as pessoas e a falta de interesse em estudar, com 16,3% para mulheres e 27,5% para homens.

É importante ressaltar que elevar a instrução e a qualificação dos jovens é uma forma de combater a expressiva desigualdade educacional do País. Além disso, especialmente em um contexto econômico desfavorável, elevar a escolaridade dos jovens e ampliar sua qualificação pode facilitar a inserção no mercado de trabalho, reduzir empregos de baixa qualidade e a alta rotatividade (IBGE, 2018).

Outro aspecto são as notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que não avançaram e ficaram estagnadas entre 2013 e 2015, mantendo-se em 3,7. Na escola pública em que trabalho, o Ideb de 2017 está em 3,8, abaixo da meta estabelecida. O indicador de fluxo é de 0,85, o que quer dizer que, de cada 100 alunos, 15 não foram aprovados. Considerando o número de mil alunos na escola para este segmento, 150 não foram aprovados. Assim, contando com o índice de 10% que abandonam a escola, segundo dados anteriormente citados, teremos, grosso modo, 250 alunos que não conseguiram êxito, os quais representam 25% dos alunos do segmento. Essa nota é alarmante e deixa a

sensação de derrota em todas as pessoas que consideram a educação fundamental para o desenvolvimento da pessoa e da sociedade.

A formação de professores também é questão preocupante, que pode influenciar diretamente na aprendizagem do aluno e na escolha das práticas pedagógicas no ambiente de sala de aula. Tomando como referência a minha formação inicial, no estágio supervisionado, precisei apenas assistir a 15 aulas em uma escola estadual, sem acompanhamento do professor orientador e sem precisar fazer relatório de observação. Além disso, não houve necessidade de fazer o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Com essa situação, saí da universidade despreparado para a prática da escola e acabei assumindo modelos e formas de ministrar a aula de meus professores formadores, o que normalmente era a expressão de modelos tradicionais, baseados em transmissão-assimilação de conteúdo.

Além de assumir os modelos de antigos professores, considerados bons professores, fui tentando encontrar formas diferentes de trabalhar com os estudantes, pois queria que não refletissem a forma tradicional de ensino. A esse respeito, Martins (2009, p. 15) explica que “[...] o professor, no processo contraditório que enfrenta entre a formação acadêmica recebida e a prática na sala de aula, gera uma didática prática, germe de uma possível teoria pedagógica alternativa”.

Com efeito, o passar dos anos desafia o professor a testar formas diferentes de trabalhar na busca de superar as antigas formas de ensino baseadas na transmissão-assimilação de conteúdo. No entanto, este não é um processo simples, já que há toda uma estrutura que barra o professor e o obriga a manter o formato estabelecido pela organização escolar, seja ela pública ou particular. Como exemplo dessa situação, podemos citar as avaliações escolares ou em grande escala, que já vêm estabelecidas; os conteúdos que precisam trabalhar, vencer e preparar para as provas, como Enem e vestibulares, além das cobranças que pais e gestores fazem com relação aos conteúdos e formas de trabalho, chegando até mesmo aos estudantes, que perguntam aos professores se não irão ministrar aula, quando de uma aula diferenciada.

Além disso, observa-se na prática que professores formados há mais tempo não tiveram base formativa para trabalhar com a tecnologia e com a inclusão, além de terem grande dificuldade para lidar com estas realidades. Professores analógicos, trabalhando com estudantes tecnológicos, acabam causando conflitos,

pois estes passam grande parte do tempo plugados nas redes sociais. Quando chegam à escola, deparam-se com o modelo tradicional de ensino, em que o professor fala e os alunos ouvem.

Buscando respostas para essas inquietações, fiz um curso de especialização em interdisciplinaridade, cujo objetivo era preparar o professor para trabalhar de forma diferente e buscar maneiras inovadoras e criativas, nas quais os professores de diferentes áreas pudessem preparar aulas e atuar em conjunto, o que implica dar mais sentido ao aprendizado. Dessa forma, os professores de Língua Portuguesa fariam um projeto em conjunto com os professores de História e Geografia; os professores de Matemática em conjunto com os de Física e assim por diante. Buscasse fugir desse modelo no qual cada professor trabalha de forma individual e isoladamente. Na teoria parecia tudo muito bonito, mas a prática era totalmente diferente. Em primeiro lugar, porque a escola como instituição mantenedora obriga a trabalhar de determinada maneira, como citado anteriormente. Por outro lado, há resistência dos colegas professores que não estão acostumados a trabalhar de forma diferenciada e, na maioria das vezes, não estão abertos, preferindo trabalhar da forma tradicional, porque já estão acostumados. É mais tranquilo e se sentem mais seguros.

Assim sendo, depois de vários anos longe dos bancos universitários e com as inquietações ainda fervilhando, resolvi fazer algumas disciplinas isoladas no Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Cursei as disciplinas de Teoria da Educação e Formação de Professores, as quais me abriram a mente, ao esclarecer e aprimorar a minha busca. Isso me instigou a pesquisar como está a prática pedagógica dos professores do Ensino Médio. E mais, dando voz aos estudantes no sentido de compreender a prática pedagógica dos professores pela ótica destes, isto porque há vários trabalhos que buscam dar voz aos professores, às suas dificuldades, às questões de ensino-aprendizagem, questões relacionadas à disciplina, conforme suas concepções de educação e ensino, ademais das suas necessidades para realizar a formação continuada, entre outros cuidados.

Um exemplo de voz dada aos professores, a partir de um levantamento do estado do conhecimento, é a pesquisa que Abdeljalil Akkaria e Camila Pompeu da Silva (2009) realizaram com professores de Goiás, Minas Gerais e Paraná. A pesquisa tinha por objetivo determinar o que provoca a qualidade ou a falta da

qualidade no ensino, a partir da visão dos professores. Outra pesquisa, que busca ouvir os professores, é de Márcia Regina Mendes Nunes, Jessica Aline Tank, Sandra Mara Demétrio Costa, Fabiano Furlan, Lenize Carnette Schnell, intitulada *O professor em face das dificuldades de aprendizagem: Ensino público e ensino privado, realidades distintas?* (2012). A pesquisa foi realizada em duas escolas do Sul do Brasil, uma da rede particular de ensino e uma da rede pública. O objetivo do estudo foi investigar as concepções dos professores do Ensino Fundamental, em relação às dificuldades de aprendizagem. Os estudantes pouco ou quase nunca são ouvidos sobre o processo de ensino-aprendizagem que vivenciam na escola. O pressuposto básico é que os estudantes têm uma percepção própria sobre o ensino e podem dar pistas ou indicar caminhos para a reformulação da prática pedagógica desenvolvida por seus professores.

Uma pesquisa que procura dar voz aos alunos é a tese da doutora Ivana Suski Vicentin, intitulada *A prática pedagógica dos professores dos anos finais do ensino fundamental sob a ótica de seus alunos – limites e possibilidades*. Nesse trabalho, há uma produção textual de alunos de quatro escolas públicas de Curitiba sobre as práticas pedagógicas dos seus professores. Vicentin (2017) consegue captar dados trazidos pelos estudantes em seus textos e analisá-los de forma magnânima. Traz contribuições importantes para professores que pretendem trabalhar com esse segmento de educação, uma vez que descobre o que os estudantes pensam a respeito de várias questões, entre elas, a relação professor-aluno e tecnologias voltadas à aprendizagem. Ao trabalhar com estudantes do Ensino Fundamental, a pesquisa traz informações e contribuições importantes para o trabalho que será empreendido com estudantes do Ensino Médio, cujo objeto de estudo é **a prática pedagógica dos professores de Ensino Médio pela visão dos estudantes**, tendo como problema a seguinte pergunta: Como se caracterizam as práticas pedagógicas dos professores do Ensino Médio na visão dos estudantes?

O objetivo geral desse estudo é captar e sistematizar as proposições dos estudantes, tendo em vista contribuir com o processo de ensino das escolas de Nível Médio. Entendo que, a partir das leituras da prática pedagógica dos professores do Ensino Médio, feita pelos alunos, seja possível fazer um levantamento de dados que possam auxiliar a reorganização do fazer pedagógico desses professores.

Nessa perspectiva, Oder dos Santos (2005) lembra que a escola tende a simplificar a relação social que se estabelece entre o professor e os estudantes. Essa relação social complexa passa a ser vista como simples prática pedagógica destinada à transmissão-assimilação de conteúdo. No entanto, um conhecimento não passa somente pela razão, ele permeia a ação do indivíduo que reflete criticamente, a partir de conhecimentos e vivências que já adquiriu em diferentes instituições sociais que o constituem e constituem sua visão de mundo. Contudo, na maioria das vezes, não se considera essa educação dos estudantes obtida nessas diferentes instituições. Não se considera também que eles já possuem um conhecimento de sua própria situação existencial, não decorrente de uma aquisição mecânica. Pelo contrário, o conhecimento deles é fruto de aprendizado vivo, pois foi gerado no cotidiano das práticas sociais.

Considerando esse ponto de vista, cumpre levantar como o estudante percebe esse movimento da escola, essa relação entre o conhecimento adquirido e o conhecimento transmitido pelos professores, o que se apresenta como grande desafio. Vale destacar que a escolha do objeto de estudo dessa pesquisa, qual seja, a prática pedagógica dos professores do Ensino Médio na visão dos estudantes, deu-se em função de inquietações em relação às próprias práticas e a partir da observação a respeito de como se dá o processo de transmissão-assimilação do conhecimento. Uma relação complexa, de acordo com Oder dos Santos (2005), que tende a se transformar em simples prática destinada à transmissão de conhecimentos, em que um é aquele que sabe, que fala, que pensa, que escolhe os conteúdos e, o outro, aquele que não sabe, não fala, não pensa, não tem autonomia, não tem conhecimento algum, é uma tábula rasa na qual os conteúdos serão depositados.

Com efeito, há necessidade de inovar, ir além desse ensino marcado pela transmissão-assimilação de conhecimento do professor para um processo de ensino focado nas aprendizagens, em que haja relação professor-estudante-conhecimento dinâmica e valorizando o trabalho coletivo. Para que isso aconteça, importa ouvir o estudante, o que ele tem a dizer sobre a aula, as relações e as práticas, no intuito de conduzir o estudante a construir seu processo de aprendizagem com autonomia. Desconstruir o formato de transmissão-assimilação do conhecimento constitui um grande desafio na atualidade.

Para contribuir com as práticas pedagógicas dos professores, considero importante dar voz ao estudante deste segmento do ensino, para saber como se caracterizam essas práticas. Assim sendo, tem-se como objetivo do trabalho analisar a concepção de educação e ensino que orientam as práticas pedagógicas dos professores do Ensino Médio, a partir da caracterização e problematização dessas práticas e sistematizar as proposições dos estudantes para a realização de uma prática pedagógica diferente, tendo em vista contribuir com o processo de ensino das escolas de nível médio.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

De acordo com Santos, “[...] ao pensar sobre as ações que estão realizando, os homens aprendem”. Justamente esta é a intenção: aprender com a pesquisa e, mais do que aprender, é entender como os alunos percebem a forma de ensinar dos seus professores nas suas práticas pedagógicas e o que indicam como possíveis alternativas para o desenvolvimento do ensino mais coletivo, participativo e solidário.

Assim, pelas características do objeto e os objetivos desse estudo, optei pela abordagem qualitativa de pesquisa, que tem o ambiente escolar como fonte direta para obtenção dos dados. Nesse sentido, Triviños (1987, p. 128-130), quando se trata da questão da pesquisa qualitativa, apresenta as contribuições de Bogdan. Ele assinala cinco características fundamentais para esta classe de atividade, quais sejam: (i) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; (ii) a pesquisa qualitativa é descritiva; (iii) os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; (iv) os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; (v) o significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

Para Cristiano Lessa de Oliveira, todas essas peculiaridades elencadas da pesquisa qualitativa são passíveis de serem percebidas num estudo qualitativo que contemple o ambiente escolar. A aplicabilidade das cinco características, segundo Bogdan (*apud* TRIVIÑOS, 1987), ampliam as possibilidades de melhor entender a situação desse ambiente, provendo meios mais eficazes para o pesquisador trabalhar e poder elaborar seus relatórios, para chegar às conclusões ou inconclusões da pesquisa.

A propósito, Freire (1996 p. 32) escreve: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Ele propõe a educação problematizadora, em contraposição à educação bancária, que dá ênfase à permanência. A concepção problematizadora reforça a mudança, busca resgatar o indivíduo, enquanto ser no mundo e pertencente a ele, oportunizando-lhe total liberdade para expressar-se e praticar sua autonomia. De acordo com o autor,

[...] a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (FREIRE, 1987, p. 40).

Visando a esta nova educação, os estudantes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, também investigador crítico. Essa nova perspectiva requer uma transformação, tanto do educando, quanto do educador. Nas palavras do autor:

A educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre eles. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (FREIRE, 1987, p. 48).

Com essas afirmações, Freire entende o docente como alguém em constante busca, que não fica estagnado. Para ele, a educação libertadora reconhece o homem como ser histórico que está sendo, como seres inacabados e inconclusos e a função da educação como manifestação humana nesse contexto é reconhecer e trabalhar essa inconclusão. Para Freire (1987), quem forma forma-se e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. Também nessa perspectiva, há necessidade de pesquisar o mundo em que a pessoa se insere, principalmente tratando-se de ambiente educacional, onde importa ouvir os estudantes, o que eles pensam, como sentem e como percebem as práticas pedagógicas de seus professores.

Para realizar a coleta de dados, tendo em vista o objeto e os objetivos desse estudo, foi proposta para os estudantes a realização de uma produção textual com a frase disparadora: **se eu fosse o professor**. Esse instrumento possibilitou captar várias possibilidades de resposta às inquietações que motivaram a realização da pesquisa.²

² Esse procedimento para a coleta de dados foi utilizado por Vicentin (2017) em sua tese de doutorado *A prática pedagógica de professores do anos finais do ensino fundamental sob a ótica de seus alunos – limites e possibilidades*, registrando a visão dos estudantes daquele segmento de ensino, o que possibilitou chegar em duas grandes categorias de análise, quais sejam: relação professor-aluno no âmbito das relações pessoais e relação professor-aluno conhecimento no processo de ensino-aprendizagem.

A seguir, apresento o processo de como aconteceu a pesquisa e as escolas em que foram realizadas.

2.1 CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada em duas escolas, uma da rede particular e uma da rede pública de ensino. Os alunos do Ensino Médio dessas escolas foram convidados a realizar uma produção textual a partir de uma frase disparadora: “Se eu fosse professor...”.

A escola particular está localizada em uma das regiões mais nobres da cidade, bairro Batel, aqui identificada como escola PAREM, Particular de Ensino Médio. Os estudantes que frequentam essa escola são filhos de profissionais liberais, pertencentes à classe média e alta; filhos de médicos, advogados, juízes, entre outros, com ganhos acima de dez salários-mínimos, que prezam por uma educação de qualidade e que buscam uma vaga nas melhores faculdades do país ou do exterior. São estudantes que fazem intercâmbio ou viagens de férias aos mais diferentes recantos do mundo todos os anos. Como regra geral, os estudantes adquirem conhecimento de mundo amplo e variado. A escola oferece excelentes condições de estudo, estímulo, infraestrutura, tecnologia, profissionais qualificados, ampla área verde, estudo bilingue, escola de línguas em seu interior, aulas de apoio etc., buscando um aprendizado de excelência.

Cumprе esclarecer duas questões importantes a respeito do que foi citado anteriormente. A primeira diz respeito aos dados da escola, os quais foram levantados por meio de análise de seu planejamento estratégico, que é realizado anualmente. A segunda questão está relacionada à presença de alunos de classes menos favorecidas nessa escola, pois há alguns alunos que são filhos de colaboradores e alguns que têm bolsa de estudos, no entanto, não chegam a 10% do total de estudantes dessa instituição.

Nessa escola, são atendidos 2.540 estudantes de Educação Infantil ao Ensino Médio. Exclusivamente no segmento do Ensino Médio, são aproximadamente 760 estudantes. Todos os professores, incluindo aqueles que trabalham na Educação

Infantil, possuem curso superior, a grande maioria com pós-graduação e alguns com pós-graduação *stricto sensu*.

Durante o ano, há dois momentos de formações para os colaboradores, sendo que o primeiro acontece no início de ano e o segundo no mês de julho. Nesses momentos de formação, normalmente são convidados palestrantes para trabalhar assuntos referentes aos conteúdos, às matrizes curriculares, relacionamentos e novas metodologias. Há, ainda, formações que acontecem quinzenalmente, nas terças-feiras à noite, com trocas de experiências, espaço para preparação de aula em conjunto e planejamento, entre outros.

Além do trabalho nessa escola, os 26 professores do Ensino Médio trabalham em outras escolas da rede particular de ensino, em cursinhos preparatórios para o vestibular e em faculdades. Uma parte é professor que pertence ao quadro próprio do magistério, QPM, da rede estadual de educação.

A escola pública, da rede estadual de ensino, está situada em um dos bairros mais pobres e carentes de Curitiba, bairro Osternack, aqui identificada como escola PUEM, Escola Pública de Ensino Médio. Os estudantes que frequentam essa escola são filhos de catadores de material reciclável, ajudantes de pedreiro, auxiliares de cozinha, vendedores ambulantes, entre outros, com ganhos aproximados de até três salários-mínimos. Em sua grande maioria, têm pouco ou quase nenhuma formação. Aqueles que conseguiram estudar, concluíram a antiga quarta série e poucos chegaram à oitava série, hoje, nono ano do Ensino Fundamental. Esses dados foram levantados por meio da leitura do Projeto Político-Pedagógico da escola e de conversas com a equipe diretiva dela, que conhece o bairro no qual a escola está situada.

Talvez por terem estudado pouco, também não incentivam e não apoiam seus filhos nessa tarefa, de acordo com relatos informais dos estudantes, uma vez que os pais acreditam que concluindo o Ensino Fundamental, o filho já estará preparado para enfrentar o mundo do trabalho. Dessa forma, muitos não pensam em seguir estudando, fazer vestibular ou mesmo entrar em curso técnico e são poucos os estudantes que se inscrevem para o processo seletivo do vestibular.

A escola é totalmente desprovida de infraestrutura, laboratórios de informática, Biologia, Química, etc. Não possui espaço de área verde e apenas um pequeno pátio e uma quadra de esportes. Apesar dos esforços por parte da equipe diretiva, a escola encontra-se em condições precárias, com grande parte dos vidros

quebrados, as portas sem fechaduras, carteiras pichadas, falta de segurança, entre outros

Nessa escola, estudam aproximadamente 1.530 estudantes e, desse total, 512 são do Ensino Médio. O quadro de profissionais conta com 86 professores, sendo 37 do segmento Ensino Médio. Esses professores têm formação superior em sua totalidade e quase todos com pós-graduação, sendo alguns com pós-graduação *stricto sensu*. Assim como na escola da rede particular, grande parte desses professores trabalham em outros estabelecimentos da rede estadual de educação e em colégios da rede particular de ensino.

A formação continuada em serviço também acontece em dois momentos do ano, um antes do início do ano letivo e outro no mês de julho. A formação é realizada pela equipe diretiva da escola, que trabalha temas relacionados ao funcionamento da escola, como formas de trabalhar e de se relacionar com os estudantes, questões legais, entre outros. Dificilmente há um palestrante ou convidado externo para trabalhar com os professores.

2.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa, como já citado anteriormente, são estudantes do Ensino Médio de duas escolas de Curitiba, uma da rede estadual de ensino e outra da rede particular. Os participantes da pesquisa estão ligados diretamente ao trabalho do professor pesquisador. Na escola da rede estadual de ensino, são estudantes do turno noturno, com os quais trabalho Língua Portuguesa. São seis turmas no período noturno e mais três turmas do período matutino, escolhidas aleatoriamente para trazer a experiência de estudantes de outro turno dessa escola. O universo é de 200 estudantes.

Na escola da rede particular de ensino, os participantes não são meus alunos e a função que exerço é coordenador de apoio educacional, o que faz com que eu atue diretamente com eles. Nessa escola, há 12 turmas neste segmento, com um total de 550 estudantes, porém, para não haver grande disparidade no número de participantes entre as escolas, foram escolhidas oito turmas, aleatoriamente, que totalizam 325 estudantes. O projeto foi enviado ao Conselho de Ética da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), para submissão. Também foi enviada uma carta às duas instituições, com a solicitação de autorização para a realização

da pesquisa. O Conselho de Ética aprovou o projeto e as instituições autorizaram a realização da pesquisa em suas dependências. Foi encaminhado, ainda, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os estudantes e seus responsáveis assinarem. Esses documentos estão anexos ao trabalho.

Uma observação importante se faz necessária: há grande diferença no número de estudantes que participaram da pesquisa entre as escolas. Na escola particular foi realizada a pesquisa com oito turmas, totalizando 325 estudantes; na escola pública, foi realizada a pesquisa em nove turmas, num total de 200 estudantes.

Na escola pública, há um número muito grande de desistências e as turmas começam lotadas, mas, a partir do terceiro ou quarto mês de aula, os estudantes começam a não frequentar mais. De acordo com as pedagogas da escola, há um trabalho intenso de telefonar para os estudantes e para as famílias na tentativa de fazer com que eles retornem para a escola, porém, na maioria das vezes, sem sucesso. A pesquisa foi realizada no mês de agosto de 2019, quando já é bastante grande o número de desistentes, dessa forma, pode-se perceber que, com maior número de turmas, o número de estudantes é bem menor que na escola particular. Totalmente diferente é a escola particular, na qual a desistência é praticamente nula.

2.3 COLETA DE DADOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Nos dois colégios, nos quais foi aplicada a pesquisa, houve importante ajuda dos professores de Língua Portuguesa. Apliquei a pesquisa apenas na escola PUEM, na qual atuo como professor no período noturno. No período matutino dessa mesma escola, a professora de Língua Portuguesa, que também atua no período noturno, mostrou-se bastante interessada na pesquisa e se propôs a aplicar a atividade aos seus alunos.

Conversei com os estudantes sobre a pesquisa que seria realizada e os benefícios que traria, tanto para o professor pesquisador quanto para os próprios estudantes, para a escola e, quem sabe, para os educadores em geral. Praticamente todos os estudantes presentes realizaram a atividade e apenas três recusaram-se a realizá-la.

Na escola PAREM, depois de uma conversa com o coordenador do segmento de Ensino Médio, chegou-se à conclusão de que seria melhor que a professora de

Língua Portuguesa explicasse para os estudantes que se tratava de atividade aplicada como pesquisa e que seria importante para a escola e para eles próprios. Também foi explicado que não precisariam identificar-se, no entanto, aqueles que assim o desejassem, poderiam fazê-lo. Quando chegaram as atividades às minhas mãos, verifiquei que grande parte dos estudantes se identificou. Alguns vieram ao encontro, afirmando que foi uma atividade interessante.

Nas duas escolas, houve o consentimento dos gestores para a realização da pesquisa e ela foi desenvolvida durante o horário normal de aula, pois os gestores acreditam que uma pesquisa como esta pode trazer vários benefícios para a escola, como repensar-se a prática pedagógica dos professores.

Tabela 1 – Quantidade de textos obtidos por série nas escolas
Dados gerais – Escola PAREM E PUEM

Série	Nº de textos
1ª Série	159
2ª Série	187
3ª Série	179
Total	525

Fonte: o autor (2020).

Como mostra a tabela acima, houve um total de 159 textos produzidos pelos alunos estudantes da 1ª série, 187 textos da 2ª série e 179 produzidos pelos estudantes da 3ª série, de ambas as escolas. Um número considerável para ser analisado. Com os textos em mãos e sem saber muito por onde começar o trabalho de identificação dos dados neles contidos, comecei a fazer uma leitura geral para identificar elementos comuns. Como afirma Bardin (1977, p. 75):

Uma primeira leitura, quer seja “flutuante” – leitura intuitiva, muito aberta a todas as ideias, reflexões, hipóteses, numa espécie de “brain-storming” individual – quer seja parcialmente organizada, sistematizada com o auxílio de procedimentos de descoberta, permite situar um certo número de observações formuláveis, a título de hipóteses provisórias.

Para a autora (1977, p. 95), há três fases da análise do conteúdo, quais sejam:

- a) a pré-análise;
- b) a exploração do material;
- c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, abertas, por oposição sistemática dos documentos.

Dentro da pré-análise, encontram-se a leitura flutuante e a escolha dos documentos. Logo nos primeiros textos, observei que os estudantes traziam questionamentos concretos para uma análise. Após a primeira leitura – flutuante – realizei uma segunda leitura, mais atenta e detalhada.

Alguns dados importantes começaram a aparecer. Parte considerável dos estudantes ressaltava a relação do professor com os seus alunos ou as inter-relações dos participantes do processo educativo. Frases como: *Ele é muito amigo dos alunos. Se fosse professor, gostaria de ser como fulano ou não ser como tal professor; ou ainda, tal professor chega em sala, passa a matéria no quadro e não está nem aí para os alunos.* Essas e outras citações relacionadas à relação professor-aluno apareciam em grande parte dos textos.

Por outro lado, foram surgindo questões relacionadas às práticas pedagógicas dos professores, como metodologias diferenciadas; uso das tecnologias em sala de aula; uso de ambientes diferenciados para a realização da aula; conteúdos que deveriam ser trabalhados não apenas para a realização de exames e vestibulares, mas que fossem utilizados na resolução de problemas diários; excesso de conteúdos e provas, entre outros. Interessa observar que os estudantes do Ensino Médio conseguem ter uma visão bastante crítica em relação aos seus professores, às suas práticas e aos conteúdos trabalhados. Apresentam uma série de sugestões que poderiam ser aplicadas, caso fossem professores, como: seria mais amigo, estaria mais próximo dos estudantes, trabalharia conteúdos que fossem usados em suas vidas fora da escola, daria mais atenção aos que têm dificuldades e não exaltaria aqueles que se saem bem nas avaliações, entre outros.

Para selecionar os temas abordados pelos estudantes, realizei leitura detalhada de todos os textos para perceber os temas que apareciam em cada série. De acordo com os temas tratados pelos estudantes, criei uma tabela por categorias que mais apareciam e fiz uma planilha, por turma. Após a leitura dos textos de uma determinada série, organizava a planilha com as categorias daquela turma. Depois

de todos os textos lidos, foi possível definir algumas categorias e subcategorias gerais de análise. De acordo com Bardin (1997, p. 117-119),

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero, com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

A categorização tem como primeiro objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos.

Classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros. O que vai permitir o seu agrupamento, é a parte comum existente entre eles.

Encontrar o que cada elemento tem em comum não é tarefa fácil, já que é preciso ler, reler, observar, classificar e reclassificar, montar tabelas e remontá-las. Depois de feito tudo isso, surgiram duas grandes categorias, como se falou anteriormente: a primeira é a que trata da relação entre os professores e os estudantes; e a segunda trata das relações entre professor-estudante-conhecimento, bem como sete subcategorias relacionadas a essa segunda categoria, que serão apresentadas adiante.

Para efeito desse estudo, considero importante contextualizar o Ensino Médio. Assim sendo, no próximo capítulo, serão feitas algumas considerações sobre o Ensino Médio, seu histórico e a atual proposta.

3. ENSINO MÉDIO

Historicizar brevemente o Ensino Médio no Brasil se faz necessário para esse estudo, que focaliza o olhar do estudante desse segmento sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por seus professores, suas possibilidades e seus limites.

Com a descoberta e a colonização da Terra de Santa Cruz, que mais tarde passou a se chamar Brasil, vieram juntos os padres jesuítas, que tinham o objetivo de catequizar e converter os índios à fé cristã, mas também com o objetivo de instruir os filhos dos colonos portugueses, para que seguissem a religião oficial de Portugal, o catolicismo.

Dessa forma, ambos eram atendidos pelos padres jesuítas, com uma diferenciação importante: enquanto os índios tinham aulas em escolas improvisadas, construídas por eles mesmos em suas tribos ou mais especificamente nas missões, os filhos dos colonos portugueses recebiam aulas em escolas estruturadas, construídas especificamente para este fim. Para aqueles, a educação se restringia à propagação da fé cristã, enquanto para estes, a educação tinha outro objetivo, com ensino de conhecimentos diferenciados, pois normalmente os filhos dos colonos eram encaminhados para prosseguir os estudos na Europa em cursos superiores.

Importa ressaltar que as escolas eram frequentadas exclusivamente pelos meninos. Às meninas era negada a participação na formação para as letras, ficando restritas aos aprendizados manuais e aos afazeres domésticos. Por outro lado, a formação dos filhos de colonos era uma exigência da elite local e demandava custos. Assim, começava a se formar no país uma sociedade hierarquizada, onde aqueles que tinham acesso à educação possuíam maiores chances de prosperar e participar da vida pública da colônia.

Após a expulsão dos jesuítas, em 1759, Marquês de Pombal retirou das mãos da Igreja o poder e a responsabilidade sobre a educação no Brasil e colocou-a nas mãos do Estado. No entanto, não houve grande avanço, de acordo com Ribeiro (1993, p. 16),

[...] a situação não mudou, pois, o ensino continuou enciclopédico, com objetivos literários e com métodos pedagógicos autoritários e disciplinares, abafando a criatividade individual e desenvolvendo a submissão às autoridades e aos modelos antigos. Até os professores eram, em sua maioria, os mesmos que lecionavam nos colégios jesuítas. As reformas pombalinas causaram uma queda no nível do ensino e os reflexos desta reforma são sentidos até nossos dias, visto que temos uma Educação voltada para o Estado e seus interesses.

A expulsão dos jesuítas significou a eliminação de um sistema de educação organizado que havia no Brasil, uma sólida estrutura de educação criada e que acabou sendo destruída com a saída da Companhia de Jesus. Pombal criou as aulas régias, que ganharam esse nome para significar que eram do Estado e não da Igreja, para substituir os antigos colégios. Definiu algumas medidas administrativas, como os concursos para professores e criou a figura do Diretor-Geral de Estudos, que tinha a incumbência de nomear e fiscalizar a ação dos professores. Entre a expulsão dos jesuítas e a organização de novo modelo educacional, o Brasil permaneceu, por dez anos, sem um sistema educacional organizado.

As aulas régias, de acordo com Marçal Ribeiro, eram autônomas e isoladas, ministradas por um único professor. Elas não se articulavam entre si, dessa forma, o ensino passou a ser disperso e fragmentado e os professores, nomeados pelo Diretor-Geral de Estudos, eram leigos e mal preparados.

As aulas, em sua maioria, ocorriam na casa do próprio professor e apenas em alguns casos se ocuparam os antigos prédios construídos pela Companhia de Jesus ou outros conventos. Para Arruda (2010, p. 75),

A situação no Rio de Janeiro, capital do Império, e das províncias, ao longo de grande parte do século XIX, era de um quadro escolar de muitos problemas, com diversos prédios escolares funcionando em locais impróprios, prédios alugados, casas de professores, saguão de prédios públicos, dentre outros.

Nesse caso, a educação desse período pode ser compreendida como aula em espaços isolados e poderia acontecer em qualquer espaço sem adequação arquitetônica.

Foi apenas na década de 1870 que se construíram os primeiros edifícios escolares para funcionar como escolas públicas no Brasil, sendo as primeiras no Rio de Janeiro. A falta de espaço único e agrupado para a realização das aulas foi uma das grandes dificuldades enfrentadas pelo governo, que não possuía o controle

daquilo que era ministrado e não conseguia dar conta da formação dos professores, dificuldade que até hoje, em parte, perdura. Não dava para atender a todos. Observa-se, então, a discriminação e a exclusão desse sistema educativo. Para a maioria da população, bastava aprender a ler, escrever e contar. Apenas para poucos se destinavam as aulas de grego, latim, filosofia e retórica, para os que seguiriam o curso superior.

As reformas pombalinas não conseguiram ser concretizadas verdadeiramente no Brasil. Dessa forma, desde a expulsão dos jesuítas até a chegada da família real, em 1808, houve um grande período, quase meio século, de desorganização e retrocesso do ensino.

Com a vinda da família real, fugindo da ameaça de invasão de Napoleão Bonaparte a Portugal, foram profundas as marcas na vida política do Brasil. O governo imperial fez grandes mudanças na administração e na educação. Foram criadas várias instituições para dar suporte e sustentação à Corte. Foi desta época a criação da Imprensa Régia, da biblioteca Pública, do curso de medicina, do curso de química, entre outros. Como não existiam universidades no Brasil na época, esses cursos eram considerados cátedras isoladas e formavam profissionais para atender às demandas do governo e de sua Corte.

De acordo com Romanelli (*apud* FRANÇA, 2008, p. 78),

O ensino consistia em três níveis distintos: primário, secundário e superior. Esse último, sem dúvida, foi o que teve maior atenção da Corte. É importante ressaltar que a educação que se desenhou no Brasil durante o governo de D. João continha forte conteúdo ideológico europeu e discriminativo, no sentido de apenas formar quadros de profissionais importantes para as elites aristocrática e da Corte, em detrimento das classes inferiores. Mas tudo isso se acomodava dentro de uma estrutura educacional que pressupunha liberdade e autonomia nas ações voltadas para as questões educacionais; pelo menos esse era o discurso da época.

Percebe-se, então, que a educação, no período joanino, continuou a ter uma importância secundária, já que toda a atenção foi dada ao ensino superior e formavam profissionais para atender às necessidades da Coroa, enquanto o povo novamente ficou esquecido e sem acesso aos estudos.

O Brasil Imperial inicia-se com a volta de D. João VI a Portugal e com a independência da colônia. No ano de 1824, é promulgada a primeira Constituição do Brasil, a qual estabelecia que a educação primária seria gratuita para todas as pessoas, o que não significou investimento em infraestrutura, como criação de

espaços físicos adequados e formação de professores. Também não houve esforço por parte do governo para atender a todas as crianças em idade escolar. Como era de se esperar, os maiores prejudicados foram as pessoas de classes menos favorecidas.

Um ponto importante a se considerar é que em 1827 foi criada a primeira lei que tratava da matéria educacional. Essa lei enfatizava a educação moral e religiosa dentro dos preceitos católicos, contudo, exigia dos poucos professores qualificados para o exercício da profissão a complementação de sua formação com recursos próprios. Dessa forma, o Estado se isentava de investir na formação dos professores, problema bem atual!

Diante das dificuldades e da falta de recursos para garantir o acesso e a permanência de todos no ensino primário, houve a abertura, por meio de lei, para a iniciativa privada criar as escolas particulares.

De acordo com Ramos (2011, p. 13),

De qualquer modo, havia a falta de professores nas poucas escolas mantidas pelo Estado, isto não pela falta de profissionais capacitados, porque eles existiam em grande número, graças às instituições fundadas por D. João VI, mas porque os salários eram tão baixos que não atraíam estes profissionais para a carreira docente. Situação que persistia desde as reformas pombalinas, uma realidade bem diferente das escolas particulares, as quais, oferecendo salários mais altos, não tinham dificuldade em recrutar professores.

Nesse momento, aparece novamente a dualidade na educação brasileira, ou seja, enquanto os estudantes pertencentes às classes menos privilegiadas frequentam escolas estaduais, com pouca ou quase nenhuma estrutura e tendo apenas acesso à leitura, à escrita e à conta, os filhos da elite passam a estudar em escolas particulares, com estruturas adequadas e professores com altos salários. Essa situação atendeu plenamente à elite, pois deixaram de enviar seus filhos para estudar na Europa, optando pelas escolas particulares no Brasil.

Em 1827, o imperador promulgou uma lei que determina a criação de escolas em todas as povoações e vilarejos, no entanto, a falta de recursos para construir escolas, fornecer material didático e o baixo salário dos professores continuavam a ser o grande obstáculo à execução dessa lei. Houve tentativas de sanar o problema, utilizando espaços cedidos por fazendeiros e pessoas interessadas, entretanto, as

escolas básicas mantiveram-se acessíveis a uma pequena parcela da população durante todo o período imperial.

Esse fracasso levou à instituição de um ato adicional à Constituição em 1834, descentralizando a organização e a administração do ensino elementar e médio. Dessa forma, a obrigação de fornecer ensino gratuito ficou a cargo das províncias, ficando o imperador responsável apenas pelo ensino superior. O objetivo era tornar o ensino mais popular e acessível, no entanto, o problema persistiu: professores licenciados não aceitavam receber baixos salários e acabavam lecionando em escolas privadas, forçando o governo a contratar leigos para lecionarem, levando à baixa qualidade do ensino, à evasão escolar e ao desinteresse geral.

O ensino secundário durante o império estava nas mãos de escolas particulares, no entanto, o governo, querendo manter um padrão de ensino, criou, em 1837, o Colégio Pedro II, instituição que serviria de modelo para as províncias. Depois dos sete anos de estudo, os estudantes recebiam o grau e a carta de bacharel em letras e eram dispensados dos exames para o ingresso no ensino superior em qualquer Faculdade do Império.

Dessa forma,

O Colégio Pedro II se caracterizou por adotar o modelo dos famosos Liceus da França, seu currículo possuía uma forte ênfase humanista, introduziu o estudo de línguas modernas como o inglês e o francês, sendo o curso seriado com sete anos de duração. Nessa instituição, procurou-se implementar a modernidade educacional importando o modelo de funcionamento e plano de estudos da Europa e dos Estados Unidos. Em 1854, existiam dezesseis liceus nas Províncias e em 1872 esse número subiu para vinte. Todos esses se miravam no currículo e funcionamento do Colégio D. Pedro II. (SILVA, 2012, p. 95).

O acesso ao ensino secundário de qualidade e que dava passagem aos cursos superiores foi privilégio de poucos, principalmente da elite, pois possuíam condições de pagar uma boa escola particular ou eram atraídos aos poucos liceus existentes no país.

Durante a Primeira República, 1889 a 1930, e após a promulgação da primeira constituição republicana, o governo federal tomou para si o controle da educação secundária e de nível superior, justamente os espaços aos quais somente a elite tinha acesso. Foram realizadas várias reformas, algumas delas limitadas apenas ao Rio de Janeiro, capital federal na época, e outras realizadas em diversos Estados da federação por educadores inspirados nos princípios da Escola Nova.

Entre elas, podemos destacar: a de Lourenço Filho, no Ceará, em 1923; a de Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925; a de Francisco Campos e Mario Casassanta, em Minas, em 1927; a de Fernando de Azevedo, no Rio de Janeiro, em 1928; e a de Carneiro Leão, em Pernambuco, em 1928.

Destaquem-se as reformas de nível federal, mas, em muitos casos, ficaram restritas apenas à capital federal.

A Reforma Benjamin Constant, influenciada pelo positivismo, baseava-se na ideia de liberdade e laicidade do ensino e no princípio de gratuidade. O objetivo da reforma, de acordo com o Portal Educação, era: “Proporcionar à mocidade brasileira a instrução secundária e suficiente, assim para a matrícula nos cursos superiores da República, como em geral para o bom desempenho dos deveres do cidadão na vida social”.

A Reforma Epiácio Pessoa preocupou-se com o ensino voltado às camadas mais ricas da população, propondo ensino voltado para o acesso aos cursos superiores e obtenção do grau de bacharel em letras.

A Reforma Rivadávia Correa, implantada em 1911, por meio do Decreto nº 8.660, de 5 de abril, tinha por objetivo uma cultura geral aplicável a todas as situações da vida, libertando-se o cidadão da preocupação com o acesso aos cursos superiores, ficando como simples curso de preparação do estudante para acessar a universidade.

Em 1915, foi proposta a reforma Carlos Maximiliano, com o objetivo de ministrar aos estudantes sólida instrução fundamental, habilitando-os a prestar, em qualquer instituição, os mais rigorosos exames de vestibular.

Em 1925, no governo de Artur Bernardes, foi proposta a reforma Rocha Vaz/Luís Alves, com o objetivo de garantir base indispensável para a matrícula nos cursos superiores, preparo fundamental e geral para a vida e cultura média geral do país. Essa reforma reintroduziu a disciplina de Moral e Cívica, com o objetivo de conter os protestos contra o governo.

O país viveu intensos momentos de agitação política e cultural. Essas reformas, de modo geral, fracassaram e mesmo se limitaram apenas à cidade do Rio de Janeiro, capital federal que congregava diferentes interesses de grupos que ocupavam o poder ou que aspiravam a ele.

Podemos dizer que no contexto da Primeira República surgem dois segmentos paralelos na educação brasileira: o público, apesar de permanecer sob o

controle do Estado, ainda não tinha estrutura assaz ampliada para fornecer educação sólida. Ele deixava a desejar, por não ter política educacional sustentável. Já o particular, de caráter quase unicamente confessional, dividido em dois sistemas: o católico e o protestante.

Em síntese, é possível afirmar que no período denominado Brasil República, a educação pública não foi prioridade dos governantes, uma vez que o sistema educacional brasileiro, desde o período jesuítico até a Primeira República, solidificou-se de maneira dualista. Sempre houve uma escola para os pobres e uma escola voltada à formação dos estratos governantes ou superiores da sociedade.

Durante o governo Vargas (1930-1945), muitas foram as iniciativas tomadas na área da educação. Os principais acontecimentos, no campo educacional, ou com repercussão no setor educacional, foram os seguintes: criação do Ministério da Educação e Saúde Pública; Reforma do Ensino Secundário e do Ensino Superior (1931); Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova (1932); Constituição Federal de 1934.

Com o Decreto nº 19.851, de abril de 1931, o ministro Francisco Campos apresentou novos rumos para o ensino secundário e superior. De acordo com o próprio Campos,

[...] a finalidade do ensino secundário é, de fato, mais ampla do que a que se costuma atribuir-lhe. Via de regra, o ensino secundário tem sido considerado entre nós como um simples instrumento de preparação dos candidatos ao ensino superior, desprezando-se, assim, a sua função eminentemente educativa que consiste, precisamente, no desenvolvimento das faculdades de apreciação, de juízo, de critério, essenciais a todos os ramos da atividade humana, e, particularmente, no treino da inteligência em colocar os problemas nos seus termos exatos e procurar as suas soluções adequadas (CAMPOS, 1931, p. 3).

A reforma do Ministro Francisco Campos centralizou no Ministério da Educação e Saúde Pública toda a regulamentação do ensino primário, secundário e superior e redefiniu os objetivos do ensino secundário. Organizou o ensino secundário em dois segmentos. O primeiro, com duração de cinco anos, correspondente ao ensino ginásial, seguido do curso complementar de dois anos, e a exigência de habilitação nesses ciclos para o ingresso no ensino superior. Estabeleceu definitivamente o currículo seriado e tornou obrigatória a matrícula e a frequência daqueles que desejassem matricular-se no ensino superior, o que contrariava aquilo que foi dito na citação.

Além disso, criou a inspeção federal e equiparou todos os estabelecimentos de ensino secundários oficiais ao Colégio Pedro II, dando a mesma oportunidade aos colégios secundários particulares, que não tinham nenhum interesse na construção de um sistema nacional de educação pública, principalmente a Igreja Católica, que não queria perder a grande influência que tinha no setor educacional, desde que se sujeitassem à inspeção federal recém-criada. Para isso, criou a carreira de inspetor de ensino e estabeleceu normas para o exercício da atividade docente e seu registro junto ao Ministério da Educação.

Nesse sentido, há grande divisão no país. De um lado, estão alguns intelectuais, protagonistas de reformas de ensino em seus estados, como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo; de outro, católicos e conservadores reunidos em torno de um projeto conservador de renovação educacional. As divergências concentram-se, basicamente, ao redor de quatro pontos: obrigatoriedade para todos do ensino elementar; gratuidade desse mesmo ensino; currículo escolar laico e coeducação dos sexos.

Os dois grupos, reunidos em Conferência Nacional de Educação, em dezembro de 1931, não chegaram a uma conclusão sobre as diretrizes para a elaboração de um projeto educacional do país. Vários dos participantes, 26 educadores, encarregaram Fernando Azevedo de escrever um manifesto, que ficou conhecido como “Manifesto dos Pioneiros”. Entre os principais tópicos abordados, estão os quatro pontos de divergência citados anteriormente.

A Constituição de 1934 concilia diversos interesses da sociedade e adota vários pontos presentes no Manifesto dos Pioneiros, como a criação de um Plano Nacional de Educação e a gratuidade de educação. Com o golpe de Estado de 1937, Getúlio Vargas implanta o Estado Novo e estabelece nova constituição. De acordo com Romanelli (1999, p. 153), “Aquilo que na Constituição de 1934 era um dever do Estado passa, na Constituição de 1937, a uma ação meramente supletiva”. A obrigação do Estado na questão educacional fica bastante restrita. Desaparece a exigência do Plano Nacional de Educação e a obrigação do Estado é apenas com as pessoas que não conseguissem recursos para se manterem em uma instituição particular.

A partir de 1942, Gustavo Capanema dá início à publicação de vários decretos-lei que ficaram conhecidos como “Reforma Capanema”. Durante sua gestão como Ministro da Educação e Saúde Pública, Capanema instituiu a

Universidade do Brasil, que serviu de modelo para as demais universidades do país e esteve à frente da criação do Inep.

Com relação ao ensino secundário, modificado pelo Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, estabeleceu as seguintes diretrizes em seu artigo 1º: formar a personalidade integral dos adolescentes; promover a consciência patriótica e humanística; dar formação intelectual geral. Na exposição dos motivos da reforma do ensino secundário, Capanema afirma.

O ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo (BRASIL, 1942, p. 1).

A exposição dos motivos demonstra o caráter conservador e a ideologia do Estado Novo sobre as políticas educacionais, uma política centralizadora, elitista e que não respeitava a opinião e a visão de intelectuais e educadores da época. Além disso, demonstra claramente o caráter dualista dessa reforma, pois separava o ensino secundário do ensino profissional. Este foi criado por três Decretos-Lei: ensino industrial (Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942); ensino comercial (Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943); e ensino agrícola (Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946). A duração de ensino dessas três modalidades se comparava ao ensino secundário, desenvolvido em dois ciclos. O ensino secundário, de acordo com Capanema, era destinado às elites condutoras e o ensino profissional destinado ao trabalhador. O detalhe é que o acesso a qualquer carreira superior só era permitido ao ramo secundário.

O grande problema é que não existia escola para todos. Aqueles que conseguiam passar nos rígidos testes de admissão escolhiam o ensino secundário por permitir acesso ao ensino superior. Mesmo nos cursos profissionais, os exames de admissão eram extremamente difíceis, deixando grande parte da população longe dos bancos escolares.

Na Constituição Federal de 1946, inspirada no ideário liberal e democrático, a educação volta a ser definida como direito de todos, prevalecendo a ideia de educação pública. São definidos princípios norteadores do ensino, entre eles ensino primário obrigatório e gratuito e a previsão de criação de institutos de pesquisa.

Até a Constituição de 1946, a União concentrava o ensino secundário e superior, restando aos estados o ensino primário e a formação de professor. A modificação mais profunda foi a possibilidade de os Estados organizarem, eles próprios, os seus sistemas, podendo ir do pré-escolar ao ensino secundário. A Lei nº 4.024, de 1961, a primeira lei geral de educação, permitiu a descentralização da educação da esfera federal para a estadual, com a institucionalização dos sistemas de educação e recriação dos Conselhos de Educação com funções normativas.

Quanto ao Ensino Médio, tanto a Constituição quanto a Lei nº 4.024 permitiram que os estabelecimentos fizessem a opção de continuar no sistema federal ou passar para o estadual. Essa alternativa perdurou até 1971, quando todos os estabelecimentos de segundo grau, públicos e particulares, concentraram-se na esfera estadual, afora os colégios ligados diretamente ao governo federal. Nesse processo de descentralização, vamos assistir ao pleno desenvolvimento da educação secundária a cargo dos Estados. Até 1946, eram poucos os estabelecimentos desse nível vinculados à administração estadual. O rígido controle da União impediu o nascimento da educação secundária estadual por muito tempo.

No período de 1946 a 1967, vigência dessa constituição, o Brasil passou por inúmeras transformações e grande desenvolvimento industrial. Essa nova realidade criou necessidades à área educacional, que não foram levadas a cabo de modo satisfatório. A chegada dos militares ao poder em 1964 gerou uma série de mudanças no cenário político nacional. As forças que assumiram o poder tinham como primeiro objetivo conter a oposição. Dessa forma, por meio de Atos Institucionais, ignoravam completamente as diretrizes da Constituição de 1946, no entanto, agiam de forma a dar feições oficiais aos atos do novo governo.

Em 1966, um novo projeto criou uma Constituição que incorporava todos os Atos Institucionais e decretos criados durante o primeiro governo. Como esse projeto de Constituição foi duramente criticado por todos, até mesmo por políticos ligados ao governo, em dezembro de 1966, o Ato Institucional nº 4 convocou de forma extraordinária todos os membros do Congresso Nacional para a análise e aprovação da nova Constituição. Em janeiro de 1967, sem levar em conta várias emendas dos congressistas, foi aprovada a nova Constituição brasileira.

Essa Constituição ampliou os poderes do Poder Executivo e diminuiu a autonomia política dos estados e municípios, além de criar uma série de restrições, como a liberdade de imprensa e o direito à greve. Por meio do Ato Institucional nº 5,

fechou o Congresso Nacional e decretou o fim das eleições diretas ao executivo federal, dando amplos poderes ao governo central.

O período de 1964 a 1971 foi marcado por profundas mudanças históricas, sendo uma delas a crescente industrialização. Dessa forma, havia necessidade de pessoas para atuar no mercado de trabalho, principalmente que soubessem ler e escrever para poderem manusear máquinas.

Em 1971, por meio da Lei nº 5.692, o Governo Militar reformou o ensino de 1º e 2º graus. As principais mudanças introduzidas por essa lei foram estender a obrigatoriedade escolar para oito anos. O primeiro grau surgiu com a fusão dos antigos cursos primários e ginásio, havendo a supressão dos exames de admissão. Um sistema único de ensino para o Ensino Médio, em substituição aos sistemas propedêutico e profissionalizante, pelo qual todos eram obrigados a passar, com a finalidade de qualificação para o trabalho mediante a habilitação profissional conferida pela escola.

De acordo com Ribeiro (1995, p. 187),

[...] o ensino médio além de preparar o jovem para o ensino superior é encarregado de capacitá-lo para o mercado de trabalho. Há várias dificuldades para a implementação da Lei como a clientela, que tem foco no ensino superior, e não no profissionalizante. O mercado não absorve os alunos provenientes destes cursos, já que o SENAI e SENAC já fazem esse trabalho com efetividade escola/empresa, com a distância entre escola/empresa o currículo da Lei é invalidado, os docentes também comprometerão os cursos, juntamente com a estrutura física das escolas que não dispunham de recursos e espaços. Não há como pretender associar a quantidade à qualidade do ensino utilizando apenas recursos tradicionais.

A exigência imposta às escolas de 2º grau para profissionalizar seus estudantes, aliada à falta de recursos financeiros, materiais, de pessoal qualificado, de instalações e equipamentos, fez com que uma situação fosse criada, dando a entender, de modo aparente, que as escolas estariam cumprindo o que estava na Lei, no entanto, do ponto de vista prático, pouca coisa mudou.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), apresentada em 1971 (Lei 5.692/71), ao pretender dar uma habilitação profissional aos concluintes do Ensino Médio, teve nova função: a de conter o aumento da demanda de vagas aos cursos superiores, porém, houve aumento significativo no número de alunos matriculados nos cursos superiores.

Dois pareceres tentam contornar as dificuldades de implementação do Ensino profissionalizante no Ensino Médio: o Parecer nº 45/72, que recolocou a dualidade da educação, existente antes de 1971, uma educação mais geral e a de formação profissional; e o Parecer nº 76/75, para o qual o ensino e não a escola deveria ser profissionalizante. A ideia é que a habilitação deixe de ser entendida como preparo para o exercício de uma ocupação, passando a ser considerada como o preparo básico para a iniciação a uma área específica de atividade.

A proposta de implementação da profissionalização do 2º Grau foi alterada pela Lei nº 7.044/82, que extinguiu a escola única de profissionalização obrigatória e veio para substituir a qualificação do trabalho por preparação para o trabalho. Dessa forma, há o fim da obrigatoriedade dos colégios técnicos e a retomada da formação geral, propedêutica. A formação profissional de nível médio volta a ser destinada às classes menos favorecidas.

Importa salientar que, de certa forma, a revogação compulsória da profissionalização do 2º Grau se deu devido às pressões e reivindicações das classes economicamente favorecidas, pois, para elas, a educação voltada à formação para o trabalho não tinha sentido algum. A formação profissionalizante também não agradou às classes menos favorecidas, porque além de o mercado não absorver toda a mão de obra, a escola não possuía estrutura para que a formação acontecesse de forma satisfatória e ainda viam diminuídas suas chances de acessar o ensino superior. A grande beneficiada com a implementação da formação profissionalizante foi a rede privada, que conseguiu manter um ensino propedêutico de preparação para acesso à universidade aos seus alunos.

O período de redemocratização começa em 1985. Três anos mais tarde, há a promulgação da nova Constituição Brasileira, chamada de “Constituição Cidadã”. É um período marcado por importantes transformações políticas e econômicas, que deram nova configuração à sociedade brasileira. A nova Constituição abriu caminho para mudanças na educação, que vinham sendo discutidas há vários anos. Em 1996, a nova LDB é aprovada pelos Poderes Executivo e Legislativo, por meio da Lei nº 9.394/96.

Com relação ao Ensino Médio, que é o que estamos descrevendo nesse trabalho, a nova LDB estabelece a obrigatoriedade e a gratuidade dessa etapa, no entanto, o governo federal prioriza o Ensino Fundamental, deixando a cargo dos Estados arcarem com as despesas e a expansão do Ensino Médio. Houve um

crescimento do acesso à educação, de acordo com pesquisa do IBGE, que comparou a situação educacional da população brasileira entre 1995 e 2005, a qual mostra que a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos de idade ou mais caiu de 15,6% para 10,9% nesse período e a frequência escolar na faixa de 15 a 17 anos aumentou de 66,6% para 82%.

De acordo com artigo de Manoel Nelito M. do Nascimento (2007, p. 85),

[...] o crescimento do número de matrículas no Ensino Médio deve-se, em grande parte, à quase universalização do Ensino Fundamental, na faixa de 7 a 14 anos; da maior exigência de escolarização no recrutamento para os postos de trabalho e de um progressivo aumento de jovens entre 15 e 17 anos, a chamada “onda de adolescentes”. O aumento expressivo das matrículas tem ocorrido na rede pública estadual e em cursos noturnos, indicando que muitos jovens que abandonavam os estudos antes do Ensino Médio têm permanecido na escola devido à escassez de empregos e à requisição de mais escolaridade imposta pelas empresas para a contratação de novos trabalhadores.

De acordo com a LDB, as disciplinas do Ensino Médio foram divididas em dois blocos, base comum composta por três áreas do conhecimento: linguagens e códigos, ciências da natureza e matemática e ciências humanas; a parte diversificada seria composta de língua estrangeira e outras disciplinas de caráter interdisciplinar, que deveriam levar em conta o contexto e o mundo produtivo. Além disso, o Ensino Médio é a etapa final da educação básica, que passa a ter a característica de terminalidade, o que muda a identidade estabelecida para o Ensino Médio, contida na lei anterior, que se caracterizava por sua dupla função: preparar para o prosseguimento de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica.

A inserção do Ensino Médio como parte da educação básica possibilitou novo olhar sobre ele ao excluir o caráter de “apêndice ou hiato” do ensino superior e fazer com que se tornasse parte obrigatória da formação de jovens e adultos. Desde muito, ele ora assume caráter de formação profissional, ora de formação profissional ou de preparação para o acesso ao ensino superior.

Por um lado, houve avanços significativos com a criação da possibilidade de acesso das pessoas ao Ensino Médio, o que era privilégio para poucos durante muito tempo. Por outro, a qualidade da educação foi deixada de lado pela falta de investimento em infraestrutura, recursos materiais e humanos e pela falta de valorização e formação do professor. Com isso, os estudantes de escolas públicas

não permanecem, não concluem esta etapa de formação e se voltam à formação técnica para atuarem no mundo do trabalho. Os estudantes de escolas particulares recebem uma formação de qualidade, o que permite acesso aos cursos superiores.

A dualidade estrutural, que mantém duas redes diferenciadas de ensino, ao longo da história da educação brasileira, tem sua origem na forma como a sociedade se organiza. Podemos verificar que a linha central das políticas para o Ensino Médio no Brasil tem sido organizada em torno da relação capital e trabalho e atende aos interesses do capital. Por esse motivo, a escola dualista continua presente em nossa legislação. O essencial, nesse caso, é perceber a ausência do Estado na educação de qualidade das classes menos favorecidas.

3.1 NOVO ENSINO MÉDIO

Nesta etapa do trabalho, será realizada a avaliação de algumas propostas apresentadas pela reforma do Ensino Médio e as consequências para os estudantes desse segmento, principalmente aqueles pertencentes às classes trabalhadoras que estudam em escolas públicas.

A Lei nº 13.415/2017 altera alguns aspectos importantes da LDB, que organiza toda a educação, LDB nº 9.394/96. Entre as principais mudanças, uma diz respeito ao aumento gradual das atuais 800 horas anuais para mil. Chega a 1.400 horas anuais, em um prazo de cinco anos. Algumas considerações se fazem importantes com relação a esse aumento da carga horária. Em primeiro lugar, o aumento seria de 600 horas por ano, o que teoricamente levaria a pensar em um aumento na qualidade de ensino para todos os alunos desse segmento. No entanto, esse aumento não se configura, conforme Lima e Maciel (2018, p. 8) destacam a seguir:

Como uma ampliação da formação básica obrigatória, que garanta a todos os jovens as mesmas condições de profissionalização e de acesso ao ensino superior, pois a Base Nacional Curricular (BNCC) ficou limitada ao máximo de 1800 horas do total da carga horária do ensino médio. O retrocesso é enorme, pois antes, na LDB, em sua versão anterior, falava-se em carga horária mínima, e não em carga horária máxima.

De acordo com Simões (2016), a reforma é controversa, à medida que tem a intenção de aumentar o tempo escolar para 1.400 horas e ao mesmo tempo define a

base nacional comum curricular em 1.800 horas, sendo horas máximas. Considerando a escola de tempo integral, essas horas equivaleriam a um ano e meio. Dessa forma, os estudantes teriam de ter acesso a todos os conteúdos de disciplinas obrigatórias nesse período, o que torna inviável e tira o direito de o estudante ter acesso aos conhecimentos necessários à sua formação básica. Novamente estudantes de escolas públicas saem prejudicados com relação à disputa de vagas em uma universidade. A defasagem será grande, mas, por outro lado, em escolas particulares, provavelmente todo o conteúdo será trabalhado de alguma forma.

A LDB previa anteriormente um total de 2.400 horas para o total do Ensino Médio. Com a aprovação da nova lei, esse total de horas foi reduzido em 600 horas. Com isso, a lei estabeleceu aumento da carga horária para a parte diversificada. Como citado acima, não se garante acesso ao ensino superior e, muito menos, à profissionalização dos estudantes.

Ramos (2016) indaga: “Se o horário integral no ensino médio for obrigatório, quantos jovens podem ser impedidos de estudar, porque a sua vida, estruturalmente, exige conciliar educação e trabalho, ou exige conciliar o ajudar em casa com o estudo?” É preciso levar em conta que a realidade dos estudantes brasileiros é muito diversa, principalmente estudantes de escolas públicas, que estudam no período noturno. A vida desses jovens ou adultos está estruturada entre estudo e trabalho. Se o Ensino Médio no período noturno for estabelecido como imposição, muitos estudantes estarão fadados à exclusão. No entanto, a lei não deixa claro como essa expansão do Ensino Médio noturno irá ocorrer. Ela determina que os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º.

Finalmente, algo que também precisa ser levado em consideração com relação ao período integral do Ensino Médio é a questão da estrutura física e das questões objetivas das escolas. Em grande parte, elas atendem em três períodos escolares: manhã, tarde e noite. Não haverá espaço físico suficiente para atender a todos os alunos que hoje frequentam a escola em período integral. Haverá novas demandas: salas de aula, aumento no quadro de profissionais para atender aos estudantes em tempo integral; estrutura de cozinha e refeitório que, na maioria das

escolas, é precário; mais professores. As escolas não estão preparadas para atender a essa demanda.

Com relação ao componente curricular de Arte, a Lei n.º 13.415/2017 se apresenta de forma contraditória. No art. 26, parágrafo 2º, afirma que “[...] o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”. No entanto, no art. 35 A, insere que a “Base Nacional Comum Curricular, referente ao Ensino Médio, incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de arte” (BRASIL, 2017).

Em relação às disciplinas de Educação Física, Sociologia e Filosofia, a proposição é a mesma: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio, incluirá obrigatoriamente estudos e práticas”. A exclusão da obrigatoriedade dessas disciplinas fere o pleno desenvolvimento dos estudantes, pois são importantíssimas para a formação do indivíduo e da sociedade. Além disso, também não há orientação de como se realizarão esses estudos ou práticas, nem como em quais componentes curriculares serão incorporados. Deixa que cada sistema de ensino ofereça ou não essas disciplinas. Da mesma forma, há vários termos na lei para designá-las: componente curricular, estudos e práticas.

Para Ribeiro (2017, p. 27), “[...] a retirada da obrigatoriedade de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física, garantidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais ou em leis específicas, configura mais uma forma de sonegação do direito ao conhecimento. O art. 4º da Lei nº 13.415/17 modifica o art. 36 da LDB nº 9394/96, de acordo com a nova lei,

O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: “Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: (i) linguagem e suas tecnologias; (ii) matemática e suas tecnologias; (iii) ciências da natureza e suas tecnologias; (iv) ciências humanas e sociais aplicadas; (v) formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

O texto da lei afirma que os itinerários formativos deverão ser organizados por meio da oferta de “diferentes arranjos curriculares”. No entanto, não define como acontecerão esses arranjos. A definição dos itinerários ficou para o sistema de ensino, o qual poderá ofertar de acordo com a área em que possua mais professores à disposição, deixando de lado áreas em que faltem professores.

Para Ribeiro (2017, p. 26),

[...] as propostas da medida comportam problemas ainda maiores quando se trata de assegurar o direito à educação básica de qualidade e comum a todos/as. A divisão do currículo em cinco ênfases ou itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Formação Técnica e Profissional), de modo a que cada estudante curse apenas um deles, tem como consequência a negação do direito à formação básica comum e pode resultar no reforço das desigualdades educacionais. Ao contrário do que disseminava a propaganda governamental, não serão os estudantes a escolher qual itinerário cursar, haja vista que a distribuição desses itinerários pelas escolas estará a cargo dos sistemas estaduais de educação.

Uma questão importante a ser discutida é que a lei afirma que os itinerários formativos se darão “de acordo com a possibilidade dos sistemas de ensino”. Levando em consideração a Emenda Constitucional nº 95/16, que congelou os gastos públicos por 20 anos, essa oferta de diferentes itinerários torna-se problemática, pois dificilmente as escolas públicas conseguirão ofertar, ao mesmo tempo, os cinco itinerários propostos e anunciados pelo artigo 36, justamente pelas limitações de verbas e de pessoal. Além disso, o estudante não tem a possibilidade de escolher os itinerários que queira estudar, mas será obrigado a aceitar o que a escola tiver condições de oferecer.

Diante disso, a flexibilidade anunciada fica comprometida, pois a lei não garante ao aluno a escolha da área e do itinerário de que gostaria. Por outro lado, muitas escolas, situadas longe dos grandes centros, poderão oferecer apenas a formação técnica e profissional, a educação profissionalizante, já que a lei prevê no parágrafo 8º que poderá “[...] a oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do *caput*, ser realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições” (BRASIL, 2017).

O reconhecimento de saberes e experiências profissionais adquiridas no local de trabalho, “o notório saber”, pode ser uma estratégia dos sistemas de ensino para dar conta de fechar as horas necessárias à finalização do Ensino Médio e uma forma de acelerar a formação de novos trabalhadores para atender à demanda do mercado. Novamente, de acordo com Ribeiro (2017, p. 27),

Outro aspecto bastante controverso diz respeito ao reconhecimento de “notório saber” com vistas a conferir permissão para a docência a pessoas sem formação apropriada. Ainda a proposição esteja restrita ao itinerário da formação técnica e profissional, ela institucionaliza a precarização da docência e compromete a qualidade dessa formação.

Diante desse quadro, quem sai em vantagem novamente é o setor privado da educação. Provavelmente as escolas da rede privada de ensino ofertarão todos os itinerários formativos para atender à sua clientela pagante, com uma formação integral e em tempo integral. Assim, volta-se a repetir o que vem acontecendo há muito tempo no Brasil, uma dualidade: há uma escola para a classe dominante, a elite, e outra escola para pessoas de classes menos favorecidas. Desse modo, poderá ocorrer um aligeiramento da formação, com ênfase na formação profissional para estudantes da escola pública, concedendo-lhe caráter excludente. Com relação aos estudantes da rede privada, eles serão preparados com mais afinco para o acesso ao ensino superior.

Importa salientar que para as escolas da rede pública, o sistema de ensino estadual escolherá os itinerários formativos e os oferecerá segundo as possibilidades financeiras e os interesses. De acordo com o que for ofertado, poderá

[...] produzir a flexibilização, a desobrigação e a desestruturação do conjunto dos conteúdos escolares, apontando para o esvaziamento da garantia da oferta de saberes escolares, o que pode resultar no aprofundamento da dualidade estrutural e educacional da sociedade brasileira (LIMA, 2018, p. 15).

O texto da lei afirma que, por um lado, haverá toda a liberdade e flexibilidade na escolha dos itinerários, formas e modelos de se trabalhar no Ensino Médio. Por outro, as avaliações para acesso às universidades continuarão acontecendo da mesma forma, mediante os vestibulares e o Enem. Assim, os alunos da rede pública terão enorme desvantagens sobre os alunos da rede privada.

Campelo, em artigo intitulado *Reforma Capanema e Reforma Mendonça Filho: primeiras aproximações*, procura aproximar as duas reformas e conclui que tanto uma quanto outra

[...] imprimiram em suas ações educacionais o traço da sociedade de classes – o dualismo. Em ambas, é destinada aos filhos dos dominados a formação para o trabalho enquanto, para os filhos dos dominantes, é reservada a formação para direção da sociedade.

O dualismo educacional define o itinerário formativo dos alunos(as) da classe social dominada. O ensino profissional não é uma opção. É um curso guiado pelos imperativos do capital. Nesse modelo educacional aprofunda-se o *apartheid* cultural brasileiro. Na lógica do novo ensino médio, os alunos das escolas privadas terão um currículo mais diversificado do que os alunos das escolas públicas, pois esses só poderão se beneficiar de outros “itinerários formativos” de acordo com a disponibilidade do sistema de ensino (CAMPELO, 2017, p. 7).

Campelo afirma ainda que as duas reformas, em momento algum, tratam de tema bastante relevante, que é a questão do professor, dos baixos salários, das condições objetivas de trabalho e da valorização deste profissional. A nova lei do Ensino Médio desconsidera as metas de 15 a 18 do Plano Nacional de Educação, que trata justamente da valorização do professor.

Para que ocorra uma mudança significativa nesse segmento, de acordo com Ribeiro (2017), não basta apenas uma mudança curricular, há que se pensar na mudança da estrutura física e material, nas dificuldades na formação inicial e continuada de professores; na ausência de uma política permanente de assistência estudantil; na pouca valorização dos profissionais da educação; dentre outros.

Mônica Ribeiro e Celso João Ferreti, no artigo intitulado *Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia*, afirmam que é fundamental situar a Medida Provisória nº 746, hoje Lei nº 13.415/2017, no contexto de disputa pela hegemonia política-ideológica relativa ao sentido, à finalidade e ao formato do Ensino Médio. Para os autores:

Tal disputa é histórica em nosso país, ganhando conotações diferenciadas conforme o contexto social e político em que ocorreu. No entanto, merece destaque o fato de que, desde a década de 1970, ela vem sendo marcada na definição das políticas nacionais que dizem respeito ao ensino médio, pela insistência na sua vinculação aos interesses da economia capitalista, atribuindo a essa etapa da formação de jovens um caráter fortemente instrumental, mais do que de formação humana em sentido amplo. Dessa perspectiva, a MP nº 746 não constitui uma novidade, mas apenas uma atualização da histórica disputa pela hegemonia em relação ao ensino médio. (RIBEIRO; FERRETI, 2017, p. 400).

É possível afirmar que a reforma do Ensino Médio significa uma continuação do dualismo pedagógico existente no Brasil há muitos anos, em que se beneficiam alguns em detrimento de outros. Nesse sentido, há que pensar, como dito

anteriormente, na reestruturação das condições de ensino, valorizando os professores como principais agentes de transformação.

4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Diante do trabalho que nos propomos realizar sobre as práticas pedagógicas dos professores do Ensino Médio na visão dos alunos, torna-se importante trazer as concepções de práticas pedagógicas e sua interlocução com estudiosos da área, que servirão de base teórica para a realização desse estudo. Assim sendo, as concepções de práticas pedagógicas para estudiosos da área serão apresentadas a seguir. Antes, porém, considero importante fazer referência às mudanças ocorridas na sociedade brasileira no final do século XX.

De acordo com Souza (2010, p. 2), a sociedade brasileira viveu modificações expressivas em todos os campos, principalmente o social e o cultural, nos últimos anos do século XX. Entre elas, destacam-se aquelas que são sociopolíticas, como o processo de democratização, oriundo de uma abertura política lenta e intensificado por movimentos sociais de diversas categorias de trabalhadores. É possível citar também todas as inovações tecnológicas que surgiram nos últimos anos, o acesso à internet e a todas as informações nela contidas, embora grande parte da população ainda hoje não tenha acesso às redes de comunicação.

Ainda de acordo com a autora, a violência é outro tema presente no campo social e cultural. Por um lado, há a divulgação da violência como característica cotidiana e rotineira na sociedade brasileira. Por outro, as reflexões sobre as penalidades e as medidas que deveriam ser tomadas ganham os bancos escolares e os movimentos sociais, evidenciando as mazelas de uma sociedade com concentração de renda expressiva e excessiva.

Essas e inúmeras outras modificações, ocorridas nos últimos anos, ajudam-nos a compreender aspectos que envolvem as práticas pedagógicas. Assim, podemos pensar a prática pedagógica sob dois pontos de vista, ainda baseados na pesquisa de Maria Antônia: no primeiro, as práticas pedagógicas permeiam a ação educativa ocorrida nas dinâmicas das relações sociais e dentro dos movimentos sociais, que produzem conhecimentos práticos em suas estratégias de organização, estudos, movimentações, lutas, cobranças etc.

Esses conhecimentos são frutos de aprendizado cotidiano, forjado nas experiências diárias das comunidades e dos movimentos sociais. Quando os jovens chegam às escolas, já possuem um conhecimento internalizado que, muitas vezes,

não é valorizado ou sequer a escola toma dele conhecimento. Nesse sentido, podemos citar Oder dos Santos, quando afirma que as instituições e principalmente a escola não consideram

[...] a educação dos alunos obtida nos processos sociais vivenciados por eles em suas famílias e nas diferentes instituições sociais que informa a sua vida. Esquecem que eles já possuem conhecimento da sua própria situação existencial decorrente não de uma aquisição mecânica, ao contrário, o conhecimento deles é fruto de aprendizado vivo, pois foi gerado no cotidiano das práticas sociais, esses conhecimentos expressam interesses e necessidades práticas. Logo, se faz necessário reconhecê-los, valorizá-los e trazê-los para o ambiente escolar (SANTOS, 2005, p. 25).

No segundo, a prática pedagógica expressa as atividades que são desenvolvidas no cenário escolar. Nesse, a formação dos sujeitos ganha especial atenção, pois é preciso que os estudantes, ao terem acesso às informações, aprendam a lidar e saibam o que poderão fazer com elas. Além disso, a escola deverá desenvolver uma atitude construtiva e participativa dos sujeitos, a fim de que possam avaliar seus contextos sócio-históricos, filtrar as informações e, dessa forma, manter-se em estado de permanente formação.

A esse respeito, Sacristán e Pérez Gomez (1998, p. 25) defendem que a escola ofereça o conhecimento público como ferramenta inestimável de análise para facilitar que cada estudante questione, compare e reconstrua suas concepções vulgares, seus interesses e atitudes condicionadas, assim como as pautas de conduta, induzidas pelos marcos de seus intercâmbios e relações sociais.

Esse papel que se prevê para a escola faz com que se exclua definitivamente o conceito de que educar é transmitir conhecimento. Por outro lado, não se pode afirmar que nada deve ser ensinado aos sujeitos. É preciso ir além da ideia do conhecimento como simples transmissão e do sujeito como ser passivo, que deve receber aquilo que lhe é ensinado e adaptar-se à sociedade, a partir desse novo aprendizado, já que, como dito anteriormente, o sujeito possui uma cultura antes de chegar à escola, ou seja, o indivíduo não pode ser separado do mundo em que vive, dos seus conceitos e de suas experiências. Assim, supera-se a visão fragmentada do sujeito e do conhecimento.

Assim, a partir do exposto, podemos afirmar que existem duas possibilidades: as atividades podem ser planejadas, levando em consideração a realidade e o conhecimento trazido pelos estudantes, tendo em vista uma educação libertadora,

voltada à transformação social e centrada no sujeito que participa da construção do conhecimento; ou, por outro lado, as atividades serão direcionadas e fragmentadas, buscando a transmissão-assimilação do conhecimento. Nessa proposta, o sujeito não é alguém que participa da própria formação, mas aquele que recebe e absorve toda a gama de informações transmitidas pelo professor.

Sobre essa questão, Freire (1987) faz vários apontamentos para demonstrar que a educação tradicional transmite conhecimentos já prontos, dados de antemão, não permitindo que o estudante construa seu próprio saber. Os conhecimentos prévios, trazidos pelos estudantes, são desprezados em detrimento do conhecimento conservador. O autor denomina essa forma de educação como “educação bancária”, visto que trata apenas de acumular informações e conhecimentos na mente do estudante, como se ele fosse uma “tábula rasa”, um banco onde se deposita dinheiro, saberes já consolidados pelos valores vigentes. Em seu livro *Pedagogia do oprimido* (1987), Freire afirma que os melhores são aqueles que conseguem memorizar maior conhecimento do professor e provar que sabem o que o professor transmitiu.

Cabe registrar também que Paulo Freire foi grande pensador, que se dedicou à educação, mas especificamente à educação de jovens e adultos analfabetos de Recife, origem da *Pedagogia da libertação*. O autor concebe a educação como libertadora e transformadora. Expressou inúmeras críticas à educação por ele chamada de bancária e elaborou uma proposta centrada no sujeito histórico e localizado, que produz, apropria e vive a educação. Para Freire, a concepção de prática pedagógica é adjetivada pelo termo dialógica, em que a descoberta e a construção do conhecimento não acontecem unilateralmente, isto é, é uma construção que envolve os vários elementos da educação: professor, aluno, conhecimento e realidade para que aconteça uma leitura crítica da realidade.

Nesse sentido, a sala de aula transforma-se em lugar no qual se transitam diferentes histórias, pontos de vista, vivências e experiências. É lá que acontecem encontros e desencontros, lugar para descobrir formas diferentes de conhecer o mundo, a partir da relação dialógica, relação essa que faz com que professor e estudante aprendam e ensinem, construindo o conhecimento e consequentemente a realidade junto, já que o professor aprende com o estudante ao conhecer e pesquisar a realidade dele, enquanto o estudante aprende a partir da construção do conhecimento e daquilo que o professor tem para partilhar.

Por outro lado, na visão “bancária” de educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Nessa realidade, não se pode dizer que haja verdadeiro conhecimento, uma vez que os educandos não são chamados a conhecer, mas apenas a memorizar os conteúdos dados pelo narrador, seu educador, que aparece como o agente principal, cuja tarefa é encher os educandos dos conteúdos de sua narração. “[...] a narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mas ainda, a narração os transforma em vasilhas, em recipientes a serem enchidos pelo educador (FREIRE, 1987. p. 80).

Nessa visão de educação, o educador aparece como o agente principal, cuja tarefa é encher os educandos dos conteúdos de sua narração. A sua fala acontece num espaço silenciado e não num espaço com ou sem silêncio. O espaço daquele educador que se diz democrático, que aprende a falar ouvindo seus educandos, é cortado pelo silêncio de quem, “[...] falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala” (FREIRE, 1996, p. 132). Por isso é que uma das características dessa educação narrativa e dissertadora é a sonoridade das palavras e não sua força transformadora.

Enquanto a concepção bancária dá ênfase à permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança. Freire busca resgatar o indivíduo enquanto ser no mundo e pertencente a ele, com liberdade para expressar-se e praticar sua autonomia. “A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 1987, p. 40).

Servindo à libertação, a educação problematizadora funda-se na criatividade e estimula o homem a confrontar a realidade. Visando essa nova educação, os estudantes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, também investigador crítico. Essa nova perspectiva requer uma transformação, tanto do educando quanto do educador. “Como professor crítico, sou um aventureiro responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se” (FREIRE, 1996, p. 55).

Para Freire, a missão do professor deveria ser a de possibilitar as condições necessárias para que o aluno construísse seu conhecimento. Por outro lado, afirma

que o professor possui papel diretivo e informativo. Dessa forma, ele não pode deixar de exercer a autoridade que lhe é inerente. Desse ponto de vista, o professor leva os estudantes a conhecerem conteúdos, mas não como verdades absolutas.

Outro autor que segue na mesma linha de Freire é Oder dos Santos. Ele afirma que a escola tende a simplificar a relação social que se estabelece entre o professor e os alunos. Essa relação social complexa passa a ser vista como simples prática pedagógica destinada à transmissão-assimilação de conteúdo. Nessa relação, um é aquele que sabe, que fala, que pensa, que escolhe os conteúdos; o outro é aquele que não sabe, não fala, não pensa, não tem autonomia, não tem conhecimento algum, é uma tábula rasa, em que os conteúdos serão depositados. As relações mais próximas e o conhecimento que o aluno tem de sua vivência e que poderia partilhar com os colegas e com a escola são deixados de lado. Nesse sentido, Santos (2005, p. 23) questiona, como se vê a seguir.

No dia a dia da sala de aula, a prática docente se resume simplesmente em transmitir? Nada produz? Refletindo, pois, sobre essa concepção de que cabe ao professor transmitir conhecimento e ao aluno assimilar o que foi transmitido, podemos concluir que essa prática é a expressão, no plano pedagógico, de uma determinada divisão social do trabalho. Partem do pressuposto de que uns detêm o saber e outros não, daí esses últimos para alcançá-lo teriam de assimilar o que o outro transmite. (...) O saber sistematizado é percebido como único, absoluto, neutro, inquestionável. O conhecimento deixa então de ser, como vimos antes, um produto social e transforma-se em algo metafísico, que só os gênios seriam capazes de produzi-lo.

A prática pedagógica pautada pela concepção tradicional cinge-se à transmissão-assimilação de conteúdo, enquanto outras dimensões são esquecidas, como as relações pessoais e sociais, as experiências trazidas das vivências sociais, bem como as relações entre as pessoas, que se tornam distantes, resumindo-se à transmissão apenas. O professor ocupa uma posição hierárquica superior, aquele que define os procedimentos, apresenta o conteúdo, avalia e incentiva a concorrência. Já os estudantes, de acordo com Santos, devem aceitar de forma passiva a disciplina que lhes é imposta, a fim de não prejudicarem o bom andamento da aula. Individualiza-se o processo pedagógico. Vai além, como se destaca a seguir.

O sistema escolar tende a simplificar a relação social que se estabelece entre o professor e os alunos. Essa relação social complexa passa a ser vista como uma simples prática pedagógica destinada à transmissão de determinado conteúdo. Supõe-se que os alunos sejam uma tábula rasa sobre a qual deva ser depositado o conteúdo. Não se considera a educação dos alunos obtida nos processos sociais vivenciados por eles em suas famílias e nas diferentes instituições sociais que informa a sua vida. Esquecem que eles já possuem conhecimento da sua própria situação existencial decorrente não de uma aquisição mecânica, ao contrário, o conhecimento deles é fruto de aprendizado vivo, pois foi gerado no cotidiano das práticas sociais, esses conhecimentos expressam interesses e necessidades práticas. Logo, se faz necessário reconhecê-los, valorizá-los e trazê-los para o ambiente escolar (SANTOS, 2005, p. 25).

De acordo com o autor, o processo de transmissão-assimilação de conhecimento, da pedagogia tradicional, é muito complexo, pois supõe que o conteúdo apresentado será assimilado de maneira idêntica por todos, o que não é verdade. Por mais que o professor consiga dar uma excelente aula, nem todos assimilarão da mesma forma, já que cada estudante selecionará, valorizará e atribuirá significados distintos a algumas questões que lhe são pertinentes e interessantes, mas muito do que foi transmitido se perderá. Isso ocorre segundo o autor porque

[...] cada um de nós atribui aos elementos, significados diferentes, conforme o nosso sistema ideológico particular: o comportamento do indivíduo é determinado pela forma organizacional das instituições nas quais está inserido. A prática social será, então, repartida em diferentes instituições que na sociedade atual, mantém, entre si, relações complementares, mas contraditórias ou até antagônicas. O *sistema ideológico particular* é um sistema que articula e dá coerência a todos esses aspectos práticos. (SANTOS, 2005, p. 26).

Assim, o autor propõe nova maneira de relação entre estudantes e professores. A relação de Tipo Novo supera a transmissão-assimilação do conhecimento como forma de relação. Na relação de Tipo 1, definida por ele como a forma em que ocorre prioritariamente a transmissão-assimilação do conhecimento, as relações entre o professor e o estudante são hierárquicas, individualistas concorrenciais e passivas.

As relações de Tipo Novo assentam-se em formas diferenciadas de relacionamento social. A sala de aula deverá ser integrada e com interação de todos. Nas práticas coletivas, há necessidade de relacionamentos recíprocos e de que cada estudante se sinta aceito e com o direito de expressar o seu ponto de vista

sobre os assuntos discutidos em sala. Mais do que isso, o trabalho deve favorecer e exigir a iniciativa e a participação de todos os envolvidos. As regras de sala também são definidas por todos os seus membros e todos devem submeter-se a elas.

Nessa interação pedagógica, intensificam-se as discussões, ouvem-se diferentes opiniões, diferentes argumentos, diferentes pontos de vista. Faculta-se, dessa forma, a participação ativa e interessada. Incentiva-se a participação de todos e de cada um em particular, na escolha dos objetivos a serem alcançados e dos meios a serem utilizados, possibilitando, então a responsabilidade compartilhada e interessada. Em decorrência desse processo, esboça-se uma nova forma de disciplina, isto é, o coletivo produz suas próprias normas disciplinares e a elas todos se subordinam, pois ela é fruto coletivo. Nesse processo, (...) o aumento da coesão social é favorecido gerando um novo tipo de aprendizado: aprendizado da autocondução. A ação pedagógica transforma-se num todo, rico de experiências várias que se revestem de aprendizagem, fruto do coletivo. Desse modo, aprendem a trabalhar coletivamente, a ser solidários, a aceitar os outros como iguais, a incentivar a participação de todos e o respeito a cada um, enfim, aprendem a ser autônomos. Autonomia implica aprendizado prático em que o coletivo, ao experimentar práticas autonômicas, aprende a estabelecer os fins e os meios de sua ação e a ter controle sobre eles (SANTOS, 2005, p. 25).

Nesse processo, estudantes e professores estão aprendendo e discutindo juntos. Eles estabelecem as metas juntos e buscam chegar aos objetivos propostos. Inverte-se, dessa forma, como afirma Santos, a relação pedagógica, fundamentada na separação vertical e hierárquica entre professor e estudante. Não serão mais os professores que transmitirão um conteúdo pronto, acabado e que serve para todos, mas o coletivo selecionará, produzirá e aprenderá os conteúdos selecionados para alcançar os objetivos propostos por este mesmo grupo. O professor não terá a incumbência de passar conteúdos, mas deverá utilizar o conhecimento de sua disciplina, para que os estudantes consigam atingir os objetivos a que se propuseram. Assim, o conteúdo estudado e trabalhado em conjunto passa a ter sentido para o estudante que se sente parte de um coletivo e contemplado em suas expectativas.

Desse ponto de vista, a significação de determinado conteúdo é dada pela forma como ele foi trabalhado – o mesmo conteúdo que é trabalhado de diferentes formas e com a participação do grupo, resulta em diferentes significados. A forma de aprender atribui significado ao conhecimento. Os objetivos de aprender determinado conteúdo devem estar ligados a uma necessidade prática, o porquê e para que de aprender tal conhecimento. Estabelecendo esse sentido, o aprendizado torna-se significativo e é extremamente superior ao conhecimento que é transmitido pelo

professor, o qual deve ser decorado e transcrito em uma avaliação ao final de um período letivo.

Nesse sentido, explica-se a abordagem dos estudantes durante a pesquisa, quando afirmam que não tem sentido ficar copiando uma imensidão de conteúdo que os professores passam no quadro ou uma quantidade enorme de exercícios que não têm sentido e que não sabem por que o professor passa, ou mesmo quando determinados conteúdos serão utilizados. Outras reclamações pertinentes e que têm ligação com o que foi discutido: “[...] muitos professores chegam e passam um texto para copiarmos e pronto, ou passam lição no livro, muitas vezes sem explicar o que passaram”. Não há construção coletiva, apenas imposição, o professor não explica, muitas vezes, nem quais conteúdos serão abordados.

O processo de assimilação do conhecimento, em termos gerais, constitui a destruição do discurso do outro e na incorporação de elementos ressignificados, a partir do sistema ideológico particular de cada um, com a apropriação de conteúdos para a vida, que permitem expressar melhor sua prática social.

Desse ponto de vista, Martins (2009, p. 85) assevera que o estudante é concebido como ser historicamente situado, pertencente a determinada classe, portador de prática social com interesses próprios e de conhecimento adquirido nessa prática. Tudo isso não pode ser ignorado pela escola. No entanto, a escola tem ignorado a questão de que o estudante traz saberes adquiridos em sua prática social e em diferentes instituições sociais e não tem dado importância àquilo que ele já vivenciou e aprendeu em sua trajetória de vida. Apenas trabalha com a ideia de que ele chega sem conhecimento algum, ou pior, que aquilo que traz consigo do aprendizado vivo não tem valor e precisa ser trocado.

Outro ponto importante, de acordo com Martins (2009), é ultrapassar a simples transmissão-assimilação de conhecimentos. Como fazer com que aconteça nas escolas essa mudança e de que forma trabalhar para que os professores, em conjunto, assumam essa atitude de mudança e passem a valorizar as vivências, os conhecimentos, a visão de mundo trazidos pelos alunos?

O grande desafio tem sido desenvolver um ensino de didática que ultrapasse as relações sociais usualmente estabelecidas entre transmissão-assimilação de conhecimentos, o que tem favorecido um avanço no discurso dos professores, sem, contudo, apresentar mudanças substantivas nas suas práticas (MARTINS, 2009, p. 48).

Segundo a autora, muitos professores, ao longo de suas carreiras, procuram implementar novas formas de relacionamento social, novas formas de ensino, novas práticas pedagógicas, como afirma a seguir:

[...] as relações hierarquizadas se mantêm mesmo quando se pretende desenvolver um processo de ensino mais participativo. Essas relações extrapolam o espaço da escola. No contexto professor-aluno-currículo, prevalece ainda a relação vertical, impositiva que destitui o professor do momento da concepção do seu trabalho, mesmo que hoje esteja na “moda” a delegação de poder para a elaboração do projeto político-pedagógico da escola pelo seu corpo técnico-administrativo e docente (MARTINS, 2009, p. 104).

A autora ainda continua ao afirmar que “[...] o desejo dos professores de ‘inovar’ entra em contradição com aquilo que é prescrito na escola, em termos organizacionais e em termos pedagógicos. Ao tentarem formas de alterar a prática, são impedidos pelas velhas relações sociais capitalistas” (MARTINS, 2009, p. 116).

Refletindo sobre essas questões, Martins denomina *didática prática* às iniciativas dos professores para darem conta dos problemas que as condições de trabalho lhes impõem. Segundo a autora, diante das dificuldades, os professores produzem saberes decorrentes das suas iniciativas, mediante *didática prática*, assim denominada por ela, porque, apesar de este professor não participar do momento de decisão e de concepção do seu trabalho, não perde a capacidade de questionar, de criar e de buscar alternativas em sua vivência prática. Por outro lado, valoriza o conhecimento gestado pelo estudante na sua experiência existencial e sugere que se estabeleçam relações sociais mais “horizontais”, coletivas e participativas com os alunos e que se adaptem os conteúdos à realidade existencial deles (MARTINS, 2009, p. 117).

Para a tentativa de superação do modelo tradicional de transmissão-assimilação de conteúdo, Martins propõe como possibilidade metodológica a *sistematização coletiva do conhecimento* (2003a). Em seu livro *Didática* (2012), apresenta cinco princípios básicos que orientam as formas e as práticas de interação de professores e alunos, na perspectiva da *sistematização coletiva do conhecimento*.

PRIMEIRO PRINCÍPIO. Da vocação prescritiva da didática a um modelo aberto de construção de novas práticas. Nesse processo, de acordo com a autora, tem-se a prática como elemento central e básico; faz-se a mediação entre a

realidade e o pensamento. “A teoria não é entendida como verdade que vai guiar a ação prática, mas como expressão de uma relação, de uma ação sobre a realidade, que pode indicar caminhos para novas práticas, nunca as guiar” (MARTINS, 2012, p. 72).

Martins afirma que, nesse modelo, a teoria não pode ser vista como guia da ação prática. Pelo contrário, ela é expressão da prática. Ao trabalhar com as práticas dos professores, analisa-as e problematiza-as. É possível apontar formas de novas práticas, que fogem do modelo de transmissão-assimilação dos conteúdos.

SEGUNDO PRINCÍPIO. Da transmissão à produção do conhecimento: Pesquisa-ensino, uma unidade. Esse segundo princípio está diretamente ligado ao primeiro na função de criar condições para a formação de professores ou para a formação em serviço. De acordo com a autora, a partir do momento em que os professores começam a produzir conhecimentos, começam a ver com outros olhos a questão da recepção e apropriação desses saberes, porque modificam a sua prática dentro da própria prática, haja vista que:

Por outro lado, esse processo de trabalho em que os docentes vão caracterizando e problematizando sua prática pedagógica, analisando, refletindo, criando possibilidades de práticas, produzindo conhecimentos acerca dessas práticas, socializando esses conhecimentos, inclusive por meio da escrita, é também uma atividade de pesquisa. No próprio processo de trabalho, eles passam a criar e a produzir novos conhecimentos, são atores e autores que ensinam a si próprios e vão aprendendo num processo coletivo, redefinindo a prática (MARTINS, 2012, p. 72).

Dessa forma, todo o conhecimento sistematizado passa a ser visto de outra maneira, como objeto a ser trabalhado e não assimilado mecânica e automaticamente, de acordo com Martins.

Para que esse processo ocorra, há necessidade de mudanças na forma de relacionamento na escola entre professores e estudantes. Precisam acontecer relações dialógicas, isto é, cooperativas e coletivas, permitindo que os conhecimentos sejam produzidos coletivamente.

TERCEIRO PRINCÍPIO. Das relações hierárquico-individualistas para relações sociais coletivas e solidárias. Outro princípio fundamental para a didática, colocado pela autora; é entender a relação pedagógica como relação social. Essa mudança deverá ocorrer na relação professor-aluno-conhecimento. Ela possibilita inúmeras formas diferenciadas de produzir conhecimento, pois retira do professor a

responsabilidade de repassar conhecimento pronto e acabado e do estudante de assimilar esse conhecimento de forma automática.

QUARTO PRINCÍPIO. Da relação conteúdo-forma, numa perspectiva linear de causa-efeito para uma perspectiva de causalidade complexa. As formas e práticas de interação de professor, estudante e conhecimento devem tomar como ponto de partida um problema prático, que ultrapassa a relação causa-efeito, isto é, uma causa gera um efeito, um conteúdo gera uma única forma de resolução. Abre-se para uma causalidade complexa, várias formas de ver, várias formas de trabalhar e, conseqüentemente, vários resultados. Isso pressupõe novas formas de relacionamento entre professor e estudante, professor e professor e formas diferentes de relações organizacionais.

QUINTO PRINCÍPIO. Do aluno sujeito individual para o campo ideológico individual do aluno. Nesse quinto princípio, Martins considera fundamental a questão da individualidade do estudante no processo de aprendizagem. No mesmo momento em que considera e incentiva a questão do trabalho em grupo, como algo imprescindível para o aprendizado, há o momento em que o estudante trabalhará sozinho, de forma isolada. Coloca em pauta o seu protagonismo, para ser ator e autor do seu processo de conhecimento. A propósito, a autora lembra que os estudantes “[...] deixam de ser um elemento receptivo e passam a ter uma atitude ativa, garantindo, assim, a sua individualidade. O processo considera o campo ideológico individual do sujeito e favorece o seu desenvolvimento em função daquilo que ele é, e não daquilo que os outros querem que ele seja” (MARTINS, 2012, p. 75).

5. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Antes de iniciar propriamente as discussões em torno das categorias e subcategorias abordadas pelos estudantes em seus textos, faz-se necessário trabalhar um aspecto que se considera importante para contextualizar o problema, que é a formação inicial dos professores, já que esta influencia diretamente em suas práticas pedagógicas. Entre os temas abordados neste tópico, estão a formação inicial dos professores; a questão da pesquisa relacionada à formação, relação teoria x prática e estágio supervisionado.

De acordo com dados do Censo Escolar 2019, elaborado pelo Inep, nas escolas brasileiras, 40% dos professores que atuam no Ensino Médio não têm formação adequada nas disciplinas que atuam. Alguns desses professores fizeram a graduação e a licenciatura em outras áreas de atuação, outros não possuem licenciatura e alguns não são formados em curso superior.

As regiões mais críticas são Centro-Oeste e Nordeste, com 50,7% e 53,9%, respectivamente, dos docentes com formação na área de atuação. Mesmo em regiões com números melhores, como o Sul, esse índice é baixo, pois apenas 70,6% dos professores que atuam no Ensino Médio têm formação adequada, ou seja, bacharelado e licenciatura na área de atuação. Isso quer dizer que 29,4% dos professores que atuam no Ensino Médio na região Sul não possuem formação na sua área de atuação e não são, portanto, especializados para exercer a profissão.

A pesquisa apresenta que a média de professores do Ensino Médio que atuam em áreas diferentes de sua formação chega a 25%. Além disso, 5,9% possuem graduação em área diferente daquela que ensinam, contudo, não possuem licenciatura. E 2,5% dos professores que atuam no Ensino Médio no Brasil não possuem curso superior. Esse número chega a 8,9% dos professores no Nordeste.

Com efeito, para que haja uma educação de qualidade, é necessário que o professor tenha, no mínimo, a graduação e a licenciatura, o que, de acordo com os pesquisadores, acontece em apenas 63,3% dos casos. Sem essa formação específica, ocorre um impacto em ambos os lados. Mesmo que o professor demonstre boa vontade e dedicação, não terá conhecimentos necessários e nem a segurança que a profissão exige. Por outro lado, os estudantes deixam de adquirir conhecimentos importantes nessa fase da formação e todos saem perdendo.

A preocupação com a formação de professores não é recente. No Brasil, de acordo com Gatti (2010), a formação de docentes para o ensino das primeiras letras data do final do século XIX, quando se deu a criação das Escolas Normais. Essas escolas correspondiam ao ensino secundário; continuaram formando professores para atuarem na educação infantil e na educação fundamental nos anos iniciais, até a promulgação da Lei nº 9394/96. A partir do estabelecimento dessa lei, todos aqueles que desejassem atuar com crianças até o 4º ano deveriam ter a formação de nível superior. Os professores que atuavam no ensino secundário não tinham formação específica para essa função e o trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas.

A partir da década de 1930, após a conclusão da formação no bacharelado, era acrescentado um ano de estudos da área da educação para a obtenção do título de licenciado para a docência no “ensino secundário”. Nas palavras de Gatti (2010, p. 1356):

No final dos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, está dirigida à formação de docentes para o “ensino secundário” (formação que veio a denominar-se popularmente 3+1).

Foi uma adaptação aos cursos de formação de bacharéis já existentes, apenas acrescentando um ano a mais, com disciplinas da área de educação. Esse modelo de educação permaneceu por muitos anos, estando presente na formação dos docentes até há poucos anos, quando houve a publicação da Lei nº 9.394/96, que propôs alterações para as instituições e para os cursos de formação. Com um período estabelecido para a transição, apenas em 2002 são promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais e, a partir dessa data, as Diretrizes Curriculares para cada curso passam a ser aprovadas, de acordo com Gatti. Verifica-se, então, uma série de mudanças e avanços com relação à formação de professores. No entanto, ainda há um longo caminho a percorrer, pois, na questão prática, as mudanças não ocorreram como deveriam.

De acordo com Gatti (2009-2010), a partir da Lei nº 9.394/96, estabeleceu-se que a formação de professores da educação básica deveria realizar-se em nível superior. Com a lei, instituiu-se um prazo de dez anos para que os sistemas educacionais colocassem em funcionamento essa determinação. Em período muito curto de tempo, toda a formação foi deslocada para o ensino superior. Por um lado,

de acordo com a autora, com essa mudança, houve uma profissionalização da carreira, como se destaca abaixo.

Estamos saindo do improviso, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos (GATTI, 2010, p. 1360).

Assim, com formação de nível superior, os professores se tornam mais qualificados para trabalhar com os alunos, para darem respostas a questões mais complexas e a lidar com os problemas que se apresentam no cotidiano da escola. Por outro lado, essa mudança repentina trouxe consequências que não foram pensadas, ou que foram pensadas, mas era necessário que ocorresse a mudança.

Uma das mudanças, de acordo com Gatti (2010), diz respeito à possibilidade de que os novos cursos superiores cubram as vastas áreas do território nacional. Até há bem pouco tempo, nem os cursos de nível médio conseguiam chegar aos lugares mais distantes. Outro aspecto que está ligado a este primeiro é que houve um aligeiramento da formação docente, colocando em questão a qualidade dos cursos oferecidos, já que se presenciou, neste período, uma explosão de cursos superiores de licenciatura. A esse respeito, Diniz assevera que “[...] apresentam-se, então, como solução, cursos aligeirados de formação inicial, semipresenciais ou a distância, em instituições de ensino superior que não as universidades” (DINIZ-PEREIRA, 2007, p. 88).

A pesquisa citada anteriormente, realizada por Gatti, toma por base o questionário socioeconômico do Enade 2005, que abrange 137 mil pessoas que estão em formação docente e traz questões importantes para continuarmos discutindo a formação inicial dos professores.

No estudo de Gatti (2010), quando questionados sobre a escolha da profissão, metade dos licenciados afirma ter escolhido a profissão pelo fato de querer ser professor; 21% deles escolheram o magistério como uma espécie de seguro-desemprego, em caso de não haver possibilidade de outra profissão. Com relação ao sexo, 75,4% são do sexo feminino; muitas pessoas cursando licenciatura, com renda familiar de até três salários-mínimos; 10% são filhos de pais que não

tiveram nenhum estudo e 50% têm os pais que cursaram até a quarta série; 68% cursaram todo o Ensino Médio em escolas públicas.

É preocupante quando um quinto das pessoas que escolheram a profissão afirmam que foi apenas como seguro-desemprego, ou seja, se nada na vida der certo, será professor. Isso demonstra o quanto a profissão docente está desvalorizada e que não há nem política de valorização monetária nem das condições de trabalho. Os jovens que cursam o Ensino Médio e que seriam as pessoas que estariam entre os possíveis candidatos a professor percebem essa situação em que seus tutores se encontram e se desencorajam a seguir tal caminho.

Outra questão a ser considerada é que profissionais de outras áreas podem ministrar aulas com pequena complementação de matérias, por exemplo, o engenheiro, o médico, o advogado, que, sem terem preparação específica para atuarem na docência, acabam assumindo essa profissão. Ainda o que mais salta aos olhos na pesquisa é que dos candidatos ao magistério, apesar de ser uma pesquisa realizada há mais de dez anos, 68% dos estudantes cursaram todo o Ensino Médio em escolas públicas. São estudantes que normalmente frequentam a escola à noite e trabalham durante o dia para ajudar nas despesas da casa ou já estão casados e não têm tempo disponível para se aprofundar nos estudos, ou fazer leituras complementares, nem mesmo para realizar atividades que são propostas como lição de casa.

Na sequência, demonstraremos, por meio da pesquisa realizada para a execução desse trabalho, que essa realidade está ainda presente nos estudantes que cursam o Ensino Médio em escolas públicas no período noturno. Parece haver diferenciação entre as escolas que oferecem o Ensino Médio diurno e aquelas que o oferecem no período noturno. De acordo com Mafra (1994, p. 93):

A escola média noturna apresenta-se assim marcada por uma contradição básica: até o presente, é apontada como a principal via de continuidade educacional para as camadas populares, mas impõe a esse alunado propostas de formação, práticas de ensino e estratégias pedagógicas que acabam por expulsá-lo dessa escola. As inúmeras reprovações, repetências, evasões escolares, bem como o frequente retorno desse aluno à escola revelam que algo de muito complexo envolve a teia pedagógica dessa escola, colocando questões que vão além de simples justificativas, como a má qualificação e "proletarização" de seu corpo docente, o trabalho e o desinteresse do alunado, a crise econômica brasileira e, até mesmo, a ausência de um capital cultural supostamente necessário para "se ir bem na escola".

O fato contribui para a manutenção e a ampliação da distância cultural e social entre os jovens das camadas trabalhadoras e os jovens de outras camadas sociais. De acordo com a mesma autora, a essa prática pedagógica atribui-se a manutenção das escolas para as camadas médias e de elite e aquela designada para as camadas populares. A descrição da autora apresenta as dificuldades encontradas nas escolas no período noturno:

[...] o distanciamento do mundo do trabalho, o empobrecimento dos conteúdos e o aligeiramento do ensino, a apatia e o descompromisso dos professores, as ausências e os atrasos sistemáticos dos alunos, a rotatividade constante dos professores, o adiantamento das aulas, os exercícios não executados, a avaliação superficial e simplificada, a ausência de um planejamento individual ou coletivo das atividades escolares, a expectativa do fracasso dos alunos, a falsa profissionalização, a ausência de laboratórios, oficinas, bibliotecas, a inexistência de convênios com centros de treinamento profissional ou com empresas para estágios complementares da formação profissional são, dentre outras, as causas mais frequentemente apontadas (MAFRA, 1994, p. 94).

Apesar da distância temporal, já que o texto de Mafra foi escrito há 24 anos, ele revela muito do que acontece ainda hoje nas escolas estaduais no período noturno. Outro autor que observa diferenças entre o ensino diurno e noturno é Oliveira (2010, p. 280), que pesquisou escolas públicas mineiras bem-sucedidas. Sobre as práticas de ensino noturno, observa:

[...] há, em muitos casos, menor carga horária escolar, os professores dão sinais de esgotamento por estarem, em geral, no seu segundo ou terceiro turno de trabalho e os alunos também chegam mais cansados à escola, vindos de outros turnos de trabalho. Além disso, esses alunos por suas próprias características (trabalhadores) têm menos tempo para se dedicarem a tarefas de pesquisa e estudos fora do horário escolar. Somado a esses fatores, observa-se ainda a ausência de serviços de apoio pedagógico, como a biblioteca escolar e os laboratórios no turno da noite, em muitas escolas pesquisadas.

Uma característica importante a salientar é que o maior montante de estabelecimentos que oferecem Ensino Médio concentra-se na rede pública de ensino.

Essas observações realizadas a respeito da diferenciação entre os cursos diurnos e noturnos e a observação que se faz a respeito do Ensino Médio que se concentra na rede pública de ensino fazem-se necessárias para demonstrar que, de acordo com Gatti, grande parte dos alunos que estudam em escolas públicas

noturnas são pessoas que se candidatam aos cursos de licenciaturas, justamente por serem cursos que apresentam facilidade maior de acesso, já que há essa grande defasagem em relação à aprendizagem. Dessa forma, parte dos candidatos busca ser aprovado nos cursos de licenciatura para posteriormente tentar transferir-se para outra área e outra parte busca conseguir um diploma que, na maioria das vezes, é o primeiro da família. Assim, com a evidência de grande carência nos domínios de conhecimento básico, Gatti afirma que os candidatos a professor assim entram nos cursos de formação. Por sua vez, também se matriculam em faculdades que oferecem cursos noturnos ou a distância, mantendo a defasagem no domínio de conhecimentos.

A propósito, Libâneo (*apud* FRANCO, 2012, p. 100) afirma que:

De modo especial, a ausência de conteúdos específicos das matérias que irão ensinar às crianças torna o professor despreparado para ensinar. O professor ensina o que sabe. Sem domínio do conteúdo que deveria ensinar, sem encantamento pelo conhecimento, sem uma cultura ampliada no campo da ciência e da arte, não poderá despertar nos alunos gosto pelo saber, o entusiasmo pelo estudo.

De acordo com Franco (2012), há necessidade de que todo o professor que atue como docente esteja totalmente preparado e que tenha conhecimento teórico e prático daquilo que irá desenvolver. Caso não haja essa preparação adequada, trará prejuízos enormes para os estudantes, principalmente àqueles de classes menos favorecidas e que mais precisam. Assim, o ciclo não se quebra: professores que tiveram formação precária na Ensino Médio e, posteriormente, na faculdade, trarão prejuízos e formação defasada para os estudantes de escolas públicas. Os estudantes que estão em escolas particulares não têm esse problema, já que elas contratam os melhores professores do mercado.

Outro autor que trabalha com a questão da necessidade de uma formação voltada ao domínio dos saberes da docência é Veiga (2010). Para ela, o referencial para as propostas de formação dos professores visa a construção coletiva de um projeto alternativo capaz de contribuir, cada vez mais, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos. Isso só será possível com uma formação teórica que requer, entre outras questões, a construção e o domínio sólido dos saberes da docência.

Para Balestro (2019, p. 8),

Por vezes, esquece-se, no Brasil, que o desleixo da educação se deve ao sistema dito capitalista. A escola particular consegue ser um pouco melhor. A educação nacional, mesmo hoje, sofre o descaso das autoridades; nos séculos anteriores houve apenas algumas ilhas isoladas no esforço de educar o povo. Os próprios Ministros, às vezes, muito louvados, preocuparam-se muito mais em mudar séries, cursos ou responsabilidades do que em produzir estruturas e sistemas, de alto a baixo, de educação primária, secundária e superior, ademais do descaso da pesquisa.

Para o autor, grande parte das reformas na educação que ocorreram no Brasil teve como meta questões burocráticas, como mudanças de séries ou cursos, mudanças no sistema de seriação, avaliação, entre outras, no entanto, não houve uma preocupação efetiva com a qualificação dos professores, sua valorização, com as questões objetivas de trabalho e principalmente com a formação de um professor pesquisador. Dessa forma, os avanços que poderiam ter ocorrido e que beneficiariam a população em geral ficou restrito a poucos. Com pequenas exceções, a educação sempre ficou em segundo plano.

E continua

Quase sempre a mudança ficou mais na nomenclatura do que na realidade: escolha rigorosa do professor excelente, escolhido no antigo aluno excelente, candidato de assaz saúde psicossomática, assaz liderança e excelentes notas escolares comprováveis. Evidentemente, o curso especial dos candidatos que se apresentam ou são apresentados pelos prefeitos das cidades, em particular cidades pequenas e médias, é o universo que foi descartado da modesta burocracia de tais cidades. Aí se deve dizer que o curso preparatório do magistério é de menor força e peso na revolução pedagógica do que a rigorosa escolha do mestre excelente no antigo aluno excelente, de assaz saúde psicossomática, assaz liderança e notas escolares excelentes e comprováveis. Em tal caso, pela primeira vez, a escola do palácio e das comunidades carentes seria de qualidade igual.

Balestro afirma que os candidatos a professor deveriam ser escolhidos entre os melhores estudantes encontrados na escola. Deveria ser uma escolha rigorosa, com base em características como liderança, excelência acadêmica e protagonismo. Além disso, os cursos preparatórios deveriam ter uma importância maior que outros cursos de formação, ao contrário do que se vê atualmente, em que os cursos, segundo o autor, são de menor força e peso. Dessa forma, ainda segundo Balestro, a escola do palácio e das comunidades seria de qualidade igual; seria a promoção para os próximos dez anos, de uma revolução quádrupla: pedagógica, econômica, social e política. Para ele, os professores com melhor formação deveriam trabalhar nos bairros mais carentes das cidades.

Romanowski (2007, p. 118) aporta contribuições importantes para pensar na formação do professor. Nas palavras da autora:

Essas tarefas do professor se complexificam no interior da escola cotidianamente, demandando conhecimentos múltiplos e convergentes de antropologia, sociologia, filosofia, biologia e psicologia. No enfrentamento dos desafios, o docente manifesta respostas, muitas vezes, comuns e lineares, revelando dificuldades em lidar com inúmeros processos componentes da tarefa de mediação. A ação docente pertinente revela-se na capacidade de confrontar os problemas e buscar alternativas para o êxito da relação, conhecimento e promoção da aprendizagem. O desconhecimento e despreparo frente às realidades, pela falta de compreensão da complexidade, das contradições e singularidades tornam a prática aquém das expectativas.

E continua:

Cabe, então, aos educadores, a busca de superação da prática pedagógica assentada em informações, em respostas rotineiras e reprodutivas. Como afirma Morin, “à educação trata de transformar as informações em conhecimentos e de transformar conhecimento em sapiência.”

São aspectos que precisam ser trabalhados durante a formação inicial de forma mais efetiva. Outro aspecto que precisa ser trabalhado durante essa fase é a questão do estágio supervisionado. Para a autora em questão, talvez o maior desafio do futuro professor e dos professores em geral seja articular teoria e prática. Grande parte dos educadores não conseguiu e não consegue realizar essa articulação, mesmo depois de anos de trabalho acadêmico.

Contudo, a forma como as universidades vinham aplicando a prática de estágio não era tão eficaz quanto a esperada. Boa parte delas ainda não superou o modelo 3+1, em que os primeiros três anos eram de formação técnica, voltados ao aprofundamento dos conteúdos específicos em uma determinada área, e o último ano era para as disciplinas pedagógicas, incluindo o estágio supervisionado, apesar de a nova legislação exigir 400 horas de estágio, mais 400 horas de práticas pedagógicas.

Eis por que o estágio é um momento importante, em que o estudante pode ter contato direto com a realidade de sua profissão e as dificuldades que enfrentará em seu cotidiano, portanto, quanto mais cedo iniciar, pode identificar melhor as formas variadas de solução dos problemas que nem imaginava ocorrer. Desse modo, quando estiver formado, já terá percorrido longo caminho e as dificuldades, em sua

grande maioria, terão sido superadas, ou pelo menos em parte, durante o período do estágio supervisionado.

No entanto, Diniz-Pereira (2007) afirma que o estágio supervisionado aparece tardiamente na formação dos professores e ocupa espaços pouco privilegiados no currículo. Alimenta-se a ideia de que, em determinado momento, normalmente no final do curso de licenciatura, chegou a hora de colocar em prática aquilo que foi aprendido durante o curso, por meio das disciplinas de conteúdo específicos.

Nessa direção, Franco, já em 1988, propunha que o estágio supervisionado fosse a atividade articuladora dos cursos de formação de professores. De acordo com ela,

[...] hoje, essa condição do estágio está sendo sugerida pelas atuais Diretrizes Curriculares. No entanto, permanece como discurso legal, uma vez que na prática, ainda não existem as condições que Selma considera fundamentais para a prática do estágio como práxis. Entre essas condições aponta: horas de trabalho pedagógico remunerado; equipe pedagógica articulada ao projeto da formação; integração universidade-escola básica; supervisão da formação: os espaços para trabalhar coletivamente os confrontos com a prática; tempo integral para formação; estágios iniciando-se desde o primeiro momento de formação na universidade (FRANCO, 2012, p. 105).

Novamente há o relato de que o estágio supervisionado acaba sendo um discurso legal e não uma realidade que poderia auxiliar na formação dos futuros profissionais. O que se percebe é que, muitas vezes, os estágios transformam-se em práticas de observação e preenchimento de fichas, não tendo participação ativa dos futuros professores.

Com relação à indissociabilidade entre teoria e prática, é certo que há muito se discute sobre esse assunto no processo de formação do professor. De acordo com Franco (2012), *apud* Pimenta (1999), “[...] nos processos formativos é fundamental o conhecimento dos saberes práticos dos docentes, saberes que são fundamentais para a constituição de teorias”. Diz Romanowski (2007): “O ponto de partida é a prática e não a teoria, ainda que ambas estejam articuladas”. Isso traz a possibilidade de reflexão efetiva por parte do futuro professor, permitindo que produza conhecimentos a partir da avaliação e reflexão de sua prática. Os relatórios que são preenchidos pelos estagiários não podem servir apenas para adquirir notas.

É importante que o professor responsável pelo estágio tenha postura reflexiva e incentive o formando a também adquirir essa postura, para que repense, na

prática realizada, como fazer diferente, como dar respostas mais satisfatórias aos desafios que aparecem no contexto escolar, que conheça os desafios a serem enfrentados e o que seja atuar em um contexto escolar. Nesse sentido, as instituições, apesar dos avanços já alcançados, precisam rever o processo do estágio supervisionado como fonte de conhecimento e formação para os futuros professores.

A esse respeito, Freire (1996, p. 32) defende que “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro”. Ele salienta a importância da pesquisa no processo de formação dos professores, e continua:

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 32)

Desse ponto de vista, o professor é um eterno aprendiz, que busca conhecer sempre mais. Busca informações a todo o momento, para não permanecer em teorias e maneiras de fazer que aprendeu no tempo da faculdade e que nem sempre dão conta de resolver os problemas da prática. Ao mesmo tempo, o professor precisa estimular no educando o desejo de saber, o desejo de busca e criação do conhecimento, e ultrapassar o processo de transmissão-assimilação do conteúdo. Assim, para que possa ajudar o estudante a buscar e a construir o seu próprio conhecimento, o professor precisa ter aprendido e vivenciado esse momento de pesquisa, o que nem sempre acontece nos cursos de formação de professores.

Para alguns autores, entre eles Romanowski, Diniz-Pereira e Franco, existem várias concepções e modelos de formação e prática docentes. No entanto, o mais costumeiro e o mais difundido no Brasil é o modelo de racionalidade técnica. Esta concepção, de acordo com Franco,

Vê a aula como uma sucessão de eventos linearmente dispostos, subsequentes, planejados e previsíveis. Segundo esse pressuposto, a aula deve ter um caráter instrutivo, informacional, de repasse de informações. A prática é vista como uma situação que independe do sujeito que a realiza e organizada pela sequência de fazeres que o professor deve adquirir de fora para dentro. A pressuposição é que o aluno seja neutro, sem reações, e aprenderá por ouvir e fazer o que o professor solicita (FRANCO, 2012, p. 184).

De acordo com a autora, apesar de parecer ultrapassada, essa concepção está presente nos currículos de formação de professores, nas ações de capacitação docente e nas práticas de muitos professores. Também para Diniz-Pereira, “este tipo de prática educacional é baseado na aplicação do conhecimento científico; questões educacionais são tratadas como problemas técnicos, os quais podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência” (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 35).

Neste sentido, para a racionalidade técnica não há valorização do professor pesquisador, já que para realizar a sua tarefa ele precisa aplicar procedimentos técnicos. O estudante, por sua vez, não precisa pensar ou buscar informações. É um ser passivo da relação; aprende ouvindo e realizando as atividades para comprovar o que o professor ensinou. Em outras palavras, devolverá ao professor o conhecimento trazido, sem criar ou modificar. “Para a reprodução de um fazer não se necessita da articulação entre teoria e prática, não se requer um sujeito pensante e reflexivo; exige-se apenas o refinamento do exercício da prática. (FRANCO, 2012, p. 185). Já Romanowski (2007, p. 156) afirma que “A pesquisa ajuda a encontrar soluções e lidar com pressupostos e representações, tornando o professor um produtor do conhecimento e não apenas consumidor.”

Com efeito, alguns fatores explicam a não presença da pesquisa nas práticas pedagógicas dos professores. A primeira já foi citada, a questão da atividade do professor como transmissão-assimilação do conhecimento, o que não exige professores e estudantes questionadores. Há uma simples reprodução do conhecimento. O segundo ponto, de acordo com Franco (2012), é que os professores para conseguirem salário um pouco melhor acabam sobrecarregados e assumem carga horária excessiva; precisam circular por várias escolas; não têm tempo para se dedicarem à pesquisa, ou prepararem aulas que envolvam o processo investigativo.

De acordo com Romanowski (2007, p. 157),

[...] a pesquisa é indicada como desvinculada da ação docente, e, em decorrência disso, os professores participantes das pesquisas podem ter as atividades restritas à realização de levantamento e à sistematização de dados e a ser mão-de-obra barata na execução de tarefas rotineiras da pesquisa, não propiciando a formação do professor-pesquisador.

Por esse motivo, de acordo com a autora, os professores acabam entendendo o processo de pesquisa como algo maçante, pois não participam do processo integral da pesquisa, não vêem o resultado e acabam não sendo direcionados às questões práticas do professor.

Por outro lado, o processo de pesquisa pode auxiliar no fazer pedagógico do professor, possibilitando a superação da dicotomia teoria e prática, tendo sempre a prática como ponto de partida do processo. Com isso, favorece a aproximação entre a universidade e as escolas de educação básica, tendo em vista considerar os problemas existentes na escola, até mesmo o respeito aos saberes dos educandos e a melhoria na formação do professor. Nas palavras da autora:

[...] o movimento do professor pesquisador é estratégico, pois investe na valorização e no desenvolvimento dos saberes dos professores e na consideração destes como sujeitos e intelectuais, capazes de produzir conhecimentos, de participar e de decidir nas questões de gestão das escolas e dos sistemas, o que traz perspectivas para a reinvenção da escola democrática (FRANCO, 2012, p. 188).

Desse ponto de vista, torna-se importante caminhar para o modelo de racionalidade crítica de formação de professores, em que “[...] o processo de reflexão assume as categorias da dialética como direcionadoras da análise da prática e resume-se no assumir a teoria como expressão da prática, tomando esta última como ponto de partida” (ROMANOWSKI, 2007, p. 148). De acordo com Diniz-Pereira (2007, p. 39), nesse modelo, a educação é historicamente localizada e acontece contra um pano de fundo social e histórico, que projeta uma visão do tipo de futuro que esperamos construir; é uma atividade social, intrinsecamente política e problemática. A pesquisa é palavra-chave nesse modelo e o professor é alguém crítico, que levanta problemas e dirige um diálogo crítico em sala de aula. Na perspectiva de Paulo Freire, “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica, em que se confirmam como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (FREIRE, 1996, p. 154).

Há muitos outros pontos que poderiam ser abordados quando se fala em formação inicial de professores, no entanto, estes que foram trabalhados trazem uma noção ampla de possibilidades que auxiliariam os professores em suas práticas pedagógicas.

6. A VISÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS SEUS PROFESSORES

Neste capítulo, apresento as propostas alternativas para a prática pedagógica dos professores, indicadas pelos estudantes, destacando os pontos convergentes e divergentes nos dois campos de investigação.

Na sistematização dos dados levantados a partir dos textos dos estudantes, foi possível identificar as questões enfatizadas por eles em duas grandes categorias de análise: *relação interpessoal de professor e estudantes* e *relações de professor-estudante-conhecimento*. Já a sistematização dos dados relativos à relação professor-estudante-conhecimento possibilitou identificar sete subcategorias, conforme a manifestação dos estudantes em seus escritos.

Importante registrar que Vicentin (2014) realizou importante estudo sobre a prática pedagógica dos professores pela ótica dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental, o qual possibilitou levantar cinco indicadores fundamentais para a prática pedagógica dos professores daquele segmento de ensino. Isso se fez por meio da categorização dos dados expressos pelos estudantes em suas redações “Se eu fosse professor...”, que focalizaram a relação professor-aluno no âmbito das relações pessoais e no âmbito do processo de ensino-aprendizagem.³

Assim como no estudo realizado por Vicentin (2017), a manifestação dos estudantes do Ensino Médio participantes dessa pesquisa centrou-se, também, nas relações estabelecidas entre professor e estudantes com foco nas relações interpessoais e nas formas de trabalho do professor no processo de ensino e aprendizagem.

A categorização da manifestação dos estudantes do Ensino Médio é apresentada a seguir.

³ Para mais informações, consultar: VICENTIN, Ivana Suski. *A prática pedagógica de professores dos anos finais do ensino fundamental sob a ótica de seus alunos – limites e possibilidades*. Tese (Doutorado em Educação) – Curitiba, PUCPR, 2017.

As categorias e subcategorias são as seguintes:

Quadro 1 – Relação de categorias e subcategorias

1	Relação interpessoal professor/estudante
2	Relação de professor-estudante-conhecimento
2.1	Professor e suas práticas
2.2	Método de ensino
2.3	Tecnologia aliada ao ensino
2.4	Diversidade de estratégias metodológicas
2.5	Relação conhecimento X cotidiano
2.6	Uso de outros espaços para aula
2.7	Valorização/desvalorização do professor e suas questões objetivas de trabalho

Fonte: o autor (2020).

No quadro anterior, aparecem dados que foram citados por alunos das duas escolas, em maior ou menor quantidade, no entanto, há alguns dados que aparecem em apenas uma das escolas.

O Quadro 2, a seguir, apresenta as subcategorias que aparecem exclusivamente entre as citações dos alunos da escola pública de ensino.

Quadro 2 – Relação de subcategorias que aparecem apenas na escola PUEM

1	Segurança
2	Disciplina em sala
3	Conhecimento adquirido na escola
4	Estrutura da escola

Fonte: o autor (2020).

O Quadro 3 apresenta cinco subcategorias que aparecem apenas nos textos dos estudantes da escola particular de ensino.

Quadro 3 – Relação de subcategorias que aparecem apenas na escola PAREM

1	Excesso de conteúdos e provas
2	Aprendizado para aplicar nas provas e vestibulares
3	Aprendizado de valores
4	Diferença entre escola pública e privada
5	Sistema avaliativo

Fonte: o autor (2020).

6.1 RELAÇÃO INTERPESSOAL DE PROFESSOR E ALUNO

Nas duas escolas pesquisadas, a categoria que mais aparece nos relatos dos estudantes é a relação de professor e estudante. Na escola PUEM, 86% dos pesquisados abordam a questão das relações; na escola PAREM, 79,3% escrevem algo a esse respeito.

Analisando as duas escolas, percebo posições antagônicas em relação a essa categoria. A maioria dos estudantes da escola PUEM apresenta ponto de vista negativo em relação a essa categoria. Afirmam que não há diálogo em sala de aula, que os professores não querem aproximação e amizade com os estudantes; a preocupação com as questões que acontecem fora de sala, de acordo com eles, não é do interesse dos professores. São frequentes frases como as seguintes, entre os estudantes da escola PUEM:

- Alguns professores são ignorantes, ou o professor só pensa em passar lição no quadro e não explica direito.
- Há professores que são secos e frios para conversar com os alunos.
- Se eu fosse professor, seria mais legal com os alunos, conversando, dando risada para estimular o aluno a aprender; os diálogos de professores com alunos nem sempre são agradáveis; um aluno ou professor pode acabar ofendido, quando não há cuidado como o vocabulário utilizado.
- Não há diálogo entre nós.
- Poucos professores dão a liberdade para conversar sobre assuntos do dia a dia.

Não são todos os estudantes que criticam a relação com os professores. Há várias citações que elogiam essa relação e a interação de professores e estudantes, como: “Os professores são amigáveis e interagem com a gente; eu gosto muito do professor de filosofia, ele explica bem e brinca com os alunos e os alunos conseguem gravar o que ele ensina”.

No entanto, a questão que se coloca é com relação ao distanciamento do professor. Muitos afirmam que o professor chega em sala, passa a matéria e os estudantes copiam. Não há espaço para conversar sobre assuntos do dia a dia, das dificuldades que, muitas vezes, o estudante passa e gostaria de conversar, ou sobre encaminhamentos diversos, como trabalho e família. A propósito, Franco (2012, p. 221) explica que há “[...] muitas preocupações dos órgãos diretivos da educação com as avaliações externas; muito pouco sentido vem sendo construído nas

condições de trabalho, sobre a vida e existência de nossos docentes e alunos”. Em outro momento a autora esclarece que “[...] o professor não pode abrir mão de seu projeto de ensinar, mas deve recuar e tentar encontrar possibilidades de entrar em diálogo, em interação com esse aluno” (FRANCO, 2012, p. 134).

Sobre essa problemática, Freire afirma que a educação não pode ser algo frio, sem sentimentos, quando o professor é aquele que sabe, que conhece e o estudante aquele que não sabe e não conhece e passará a conhecer somente por meio da intervenção do professor. Segundo Freire, é necessário que haja interação, diálogo e afetividade nas relações. Nas palavras do autor,

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la (FREIRE, 1996, p. 159).

Como afirma Freire, o professor não pode ter medo de mostrar que é humano, mas principalmente que gosta daquilo que faz. Como alguns estudantes citam, “o professor chega estressado, chateado e acha que temos culpa”. Nem todos os dias o professor estará em seus melhores momentos, mas também precisa evitar chegar em sala, de mau humor, todos os dias.

A propósito, Freire (1996, p. 164-165) finaliza seu livro *Pedagogia da autonomia* com a seguinte colocação.

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual. Estou convencido, porém de que a rigorosidade, a séria disciplina intelectual, o exercício da curiosidade epistemológica não me fazem necessariamente um ser mal-amado, arrogante, cheio de mim mesmo. Ou, em outras palavras, não é minha arrogância intelectual a que fala de minha rigorosidade científica. Nem a arrogância é sinal e competência nem a competência é causa de arrogância. Não nego a competência, por outro lado, de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência e simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria gente melhor.

Desse ponto de vista, o professor que está em contato direto com os estudantes, durante muitas horas na semana, precisa ser alguém que se faz presente e participa da vida escolar e, por que não, da vida dele. Como afirma Freire, dessa forma, humanizam-se mais as relações.

Na escola PAREM, também há muitas situações enfatizadas pelos estudantes com relação ao distanciamento do professor e o pouco caso que acontece, até fazendo, de acordo com relatos, com que se sintam humilhados e menosprezados. São comuns frases como as seguintes.

Se eu fosse professor daria mais atenção para os alunos que eu sei que têm dificuldade.

Ao mesmo tempo que temos excelentes profissionais, calmos e pacientes, compreensivos e respeitosos, também temos alguns professores ineficientes, arrogantes e mal-educados. Professores que tratam o aluno como inferior, que não se importam muito com o aluno, tanto no quesito notas e aprendizado quanto no quesito de ofensas pessoais.

Professores que perseguem alunos, que comentam coisas inadequadas como dizer que uma mulher é “apetitosa”, que humilham os alunos publicamente e que fazem-no sentir-se “burro” de diversas maneiras.

Apesar de citações como essas, o que prevalece nessa escola são questões positivas ligadas ao relacionamento do professor com os estudantes. Tecem elogios aos seus professores e à forma de se relacionar com eles. Alguns exemplos se destacam.

Os professores daqui têm um tempero a mais; a relação entre aluno e professor é muito boa, pois eles se preocupam não só com as notas de seus estudantes, mas também com suas vidas e sentimentos.

Os professores sempre me apoiam e me dão conselhos; há fortes laços de amizade e companheirismo, além de tirarem minhas dúvidas, conversam sobre assuntos cotidianos e da vida.

É uma relação de companheirismo e parceria; a relação professor/aluno pode sim interferir no desempenho do estudante.

Essas e muitas outras citações demonstram a proximidade entre os estudantes e os professores, além de se preocuparem com os conteúdos que ensinam. De acordo com as citações, eles buscam conversar e orientar sobre problemas do cotidiano e em questões relacionadas à vida. Observa-se que na escola PUEM, entre 60 e 70% dos estudantes citam as relações como sendo distantes e frias, sem maiores proximidades entre as partes. É uma relação em que

o professor trabalha os conteúdos constantes do currículo e não se envolve com os problemas dos estudantes, da escola ou da comunidade circundante. Já na escola PAREM, este número se inverte quando os participantes da pesquisa colocam que há relação próxima, afetiva e que leva em consideração não só aspectos didáticos, mas também aspectos pessoais. Um ponto importante a salientar: eles afirmam que a proximidade influencia tanto na questão da aprendizagem, do interesse do estudante em conhecer, quanto na questão da disciplina em sala e do respeito ao professor. Professores mais próximos conseguem controlar de forma mais eficiente a turma.

A esse respeito, Veiga (2009, p. 68) afirma:

[...] que ensinar envolve uma interação profunda entre os mais diversos professores e alunos. Trata-se de um processo dinâmico e interdependente, um processo relacional. Ensinar é intercambiar, compartilhar, confrontar ideias, e, mediante essas atividades, o sujeito transcende seus conhecimentos adquiridos gerando novas estruturas mentais.

É importante que a relação em sala de aula seja de reciprocidade, de troca de ideias. Como afirma Veiga, é a relação que envolve interação profunda dos integrantes do processo de conhecimento e sem essa interação não há intercâmbio de conhecimentos e não há produção de conhecimento. Nesse sentido, a manifestação de um estudante mostra que eles percebem essa relação próxima e como essa proximidade ajuda na construção do conhecimento com autonomia. Assim ele se expressa: “Acredito que quando o aluno constrói o conhecimento junto com o professor, este passa a entender melhor o conteúdo e desenvolve autonomia para aprender por conta” (PAREM).

6.2 RELAÇÃO PROFESSOR-ESTUDANTE-CONHECIMENTO

Esta segunda subcategoria a ser analisada refere-se à relação professor-estudante-conhecimento e a sua forma de trabalhar, citada por 85% dos estudantes da escola PUEM e por 64% dos estudantes da escola PAREM, um número considerável que expressa a visão dos estudantes sobre a prática pedagógica do professor.

6.2.1 O professor e suas práticas

Na escola PAREM, 83% dos estudantes que citaram essa categoria colocaram que os professores dessa instituição são bons professores ou possuem boas práticas. Por outro lado, 35% colocaram uma visão negativa com relação às práticas desses docentes. Já na escola PUEM, 55% dos estudantes classificaram os seus professores como bons professores ou com boas práticas e 58% demonstraram uma visão negativa em relação aos professores ou às suas práticas. Importa esclarecer que a soma dos resultados das duas escolas ultrapassa 100% pelo fato de que vários estudantes optaram por classificar alguns professores da escola como bons e com boas práticas e, ao mesmo tempo, classificar outros como aqueles que precisam melhorar as suas práticas. A análise de alguns pontos que os estudantes destacam sobre os professores torna-se importante.

O primeiro ponto é a *forma* como o professor desenvolve a sua prática pedagógica. Historicamente, a educação se baseia predominantemente no eixo da transmissão-assimilação de conteúdo, logicamente estruturado, na sua forma pronta e acabada. O professor é visto como o detentor do conhecimento, tem como ênfase da sua prática a transmissão de conteúdos e estabelece uma relação unilateral com seus estudantes, colocando-os numa posição passiva de assimilação dos conteúdos transmitidos.

Para fazer frente a essa forma de ensino, Freire (1987) propõe uma educação libertadora, na qual o professor passa a ter outra função dentro da escola: não é mais aquele que detém todo o conhecimento e que o transmite aos que nada sabem. Agora ele é mediador no processo de ensino, que valoriza os conhecimentos que os alunos já têm. Partindo desse conhecimento oriundo da prática social dos estudantes, cria condições para que eles se apropriem do conhecimento num processo de ação-reflexão-ação.

Os dados da pesquisa nos revelam que no momento atual, o processo de transmissão-assimilação do conhecimento continua presente na realidade das escolas. Os estudantes, em seus textos, tanto da escola PAREM quanto da escola PUEM, apresentam material rico a esse respeito e afirmam que esse modelo não os ajuda a tornarem-se autônomos. Assim eles se expressam.

Os alunos se mostram meros espectadores. (PAREM)

Não gosto do sistema da escola como um todo; não acho que forme cidadãos tão bons quanto poderia, além de acabar com os talentos individuais de cada criança e levar os adolescentes a diversos problemas físicos e psicológicos, devido à pressão para tirar boas notas, passar de ano e mais tarde, no vestibular (PAREM).

A educação através da mera memorização, além de desinteressante, é menos eficiente daquela fundada no real entendimento do conteúdo (PAREM).

É raro um professor ser mais dinâmico, utilizar métodos diferentes para transmitir conhecimento (PUEM).

Os estudantes que abordaram essa questão afirmam que essa forma de proceder e de ensinar é exigência do mercado, da sociedade ou da própria família, para passar em uma universidade, já que para acessar o curso superior o estudante precisa conhecer e demonstrar o que aprendeu durante o Ensino Médio: “Aprendemos inúmeras coisas que não usaremos para nossa vida e que só servem para passarmos no vestibular” (PAREM).

No entanto, os estudantes reconhecem que as condições objetivas de trabalho dos professores têm implicações para suas práticas. Eles escrevem o que segue.

Eu particularmente não gosto deste modelo conteudista; entretanto sei que isso não é culpa do colégio, visto que essa é a face da educação brasileira atual. A instituição e os professores ficam amarrados a esse pífio sistema educacional, por conta da forma de aplicação às universidades. (PAREM)

Não acredito que os professores em si tenham culpa, pois são também vítimas desse sistema. (PUEM)

Não podemos pôr a culpa nos professores, pois são eles que têm de se adaptar e dar aulas, a partir de um método de ensino atropelador e sufocador, que deixa de lado suas características pessoais, o que tornaria a aula mais agradável. (PAREM)

Esses pontos de vista apresentados acima mostram que os estudantes têm consciência de que o professor é contratado por uma instituição de ensino e que precisa adaptar-se e adequar-se ao que ela pede, sob pena de não continuar atuando nesse local. Além disso, reconhecem que essas mesmas instituições, que exigem dos professores determinado comportamento, também são cobradas por um sistema maior.

Demonstram ainda ter conhecimento de que o professor tem uma série de atividades burocráticas que precisa cumprir em relação ao seu trabalho e que nestas

funções entram o seguinte: o controle da disciplina, a socialização, o conteúdo a ser trabalhado, o lançamento de notas, o atendimento aos pais, entre outros. Precisa dar conta de tudo e nem sempre consegue. Na fala do estudante: “Os professores, às vezes um pouco ultrapassados em seus métodos de ensino, são vistos com olhar cansado por conta da corrida estafante do dia a dia” (PAREM).

Estudos têm considerado as implicações das condições objetivas de trabalho do professor para sua prática. Verificam que muitos professores, ao longo de suas carreiras, procuram implementar novas formas de relacionamento social, novas formas de ensino, novas práticas pedagógicas, no entanto, como salienta Martins, (2009, p. 104), há o seguinte:

As relações hierarquizadas se mantêm mesmo quando se pretende desenvolver um processo de ensino mais participativo. Essas relações extrapolam o espaço da escola. No contexto professor-aluno-currículo, prevalece ainda a relação vertical, impositiva que destitui o professor do momento da concepção do seu trabalho, mesmo que hoje esteja na “moda” a delegação de poder para a elaboração do projeto político-pedagógico da escola pelo seu corpo técnico-administrativo e docente.

A autora continua: “O desejo dos professores de ‘inovar’ entra em contradição com aquilo que é prescrito na escola em termos organizacionais e em termos pedagógicos. Ao tentarem formas de alterar a prática, são impedidos pelas velhas relações sociais capitalistas” (MARTINS, 2009, p. 116).

Por outro lado, os estudantes também registram que vários docentes se apresentam como ser superior e demonstram isso com suas atitudes em sala de aula. Nas palavras dos estudantes:

Alguns professores, infelizmente, mantêm uma relação vertical com os alunos, muitas vezes tornando a aula maçante e cansativa. (PUEM)

Geralmente temos de lidar com professores egocêntricos que preferem responder a perguntas com termos muito sofisticados ao seu ramo. Aparenta ser um simples método de reforçar o seu papel como superior e intocável. (PAREM)

Os estudantes apontam questões importantes para serem discutidas com relação à autoridade do professor. Em sua visão, estes buscam afirmar-se pela autoridade instituída, até mesmo não reconhecendo o conteúdo trazido por eles e

não dando voz para que se manifestem, sublinhando um conhecimento diferente daquele do professor. A esse respeito, Freire propõe uma relação de parceria e lembra o seguinte.

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 1987, p. 39).

Em Freire tem-se a afirmação de que o argumento de autoridade não vale nessa relação e cumpre trabalhar com a liberdade de se manifestar e levantar questionamentos, sugestões e preocupações latentes. Todos têm algo a dizer, a ensinar e a aprender.

Tardif e Lessard (2014) abordam a questão do modelo autoritário adotado pela escola desde o seu surgimento, o qual continua sendo utilizado atualmente.

Desde seu surgimento nos séculos XVI e XVII, os colégios e as pequenas escolas propõem uma pedagogia baseada num modelo autoritário e num controle disciplinar bastante sistemático exercido pelo mestre sobre os alunos. O mestre é o centro da atividade na classe. Ele é o sol do sistema pedagógico: as ações dos alunos giram em torno dele, que impõe o ritmo dos exercícios, das repetições, das tarefas, dos movimentos etc. Em resumo, é o mestre que assume o programa principal ou dominante da ação na classe. Assim sendo, a ordem das interações depende fundamentalmente de sua própria iniciativa e de sua capacidade de impor respeito às regras da organização que o contrata. Apesar de todas as novidades introduzidas pela nova educação e por diversas correntes psicológicas contemporâneas somos obrigados a constatar que essa organização, que coloca o docente no centro da ação, permanece sendo a maneira dominante de ensinar não somente no Ocidente, mas em todo o mundo (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 63).

Apesar dos avanços tecnológicos ocorridos nos últimos anos e das tecnologias educacionais a serviço dos professores, é possível afirmar que, em questões estruturais, não houve alterações significativas na escola, já que ela continua com suas paredes, filas, lousas, tabladros e um professor à frente da classe, o qual, na maioria das vezes, trabalha centrado no eixo da transmissão-assimilação de conhecimento.

Por outro lado, o professor não se sente seguro para trabalhar de outra forma e permanece no modelo que aprendeu e foi formado. Caso se abra para novas formas de conhecimento, pode não dar conta e acabar perdendo-se, porque é mais

fácil e mais seguro trilhar os caminhos que conhece, sendo o autoritarismo a forma de manter o modelo vigente.

Ainda percorrendo esse caminho, os estudantes defendem a questão de que os professores têm como característica as práticas pedagógicas homogêneas e padronizadas. Todos devem encaixar-se nesse modelo, sob pena de não conseguirem acompanhar a dinâmica da aula. Poucos são os professores, de acordo com seus relatos, que têm visão individualizada e que buscam fazer o resgate daqueles que têm mais dificuldade. Assim eles se expressam:

O pior erro dos professores hoje é querer que todos os alunos sigam um padrão, quando na verdade somos todos diferentes e temos habilidades e inteligências diferentes. (PAREM)

Crianças e jovens com potencialidades completamente diferentes são obrigados a entenderem conteúdos de forma idêntica. (PAREM)

Muitos professores não percebem e parecem não se importar com as dificuldades de alguns e dão aula para aqueles que já têm facilidade na matéria, desmotivando muito mais o aluno que já sofre pressão. (PAREM)

Pelos relatos, é possível deduzir que a forma de ensino nas escolas pesquisadas está, quase exclusivamente, voltada à transmissão-assimilação de conteúdo. Os estudantes precisam adequar-se a esse formato, sob pena de não aprenderem e não conseguirem nota para aprovação. Os que não conseguem acompanhar esse modelo precisam, de alguma forma, conseguir aprender o conteúdo. Esses estudantes não têm a atenção que deveriam, pois as dificuldades, muitas vezes, não são de aprendizado, mas da forma como esses conteúdos são transmitidos.

Segundo Freire, em *Pedagogia do oprimido*, o ensino, em seu modelo de transmissão-assimilação, pressupõe um modelo ideal de ouvinte, no qual deverá ser depositado todo o conteúdo que se considera necessário à sua formação. Todos precisam adaptar-se a esse modelo ideal. A esse respeito, Franco (2012) afirma que:

As formas por meio das quais se aprende são sempre individuais, heterogêneas, variadas. Isso requer da pedagogia dispositivos que permitam relações quase que artesanais entre o sujeito e o conhecimento, relações pessoais, não generalizáveis, partindo das lógicas que cada um estabelece entre si e o mundo (FRANCO, 2012, p. 121).

Dessa forma, importa ter uma atenção especial aos estudantes que apresentam dificuldades em sala de aula, no entanto, a partir da descrição dos estudantes, muitos professores preferem ignorá-los, fazer de conta que essas pessoas ou essas dificuldades não existem, quando seria necessário redobrar os cuidados e a atenção. Também não se trata de buscar culpados. É preciso considerar que os professores estão preocupados com o tempo, pois existe cronograma e currículo a serem seguidos e eles precisam dar conta. É preciso correr com o conteúdo, já que há cobranças tanto da escola quanto das famílias. Os estudantes percebem essa situação e relatam que: “alguns professores estão cada vez mais preocupados com o tempo e menos com a qualidade das aulas e com as dificuldades dos alunos” (PAREM). Na verdade, esta é uma evidência importante das implicações das condições de trabalho dos professores para a sua prática pedagógica possível. São vários os problemas que se apresentam ao professor, dentre as quais a carga horária de trabalho em sala de aula – muitas vezes em três turnos completos em escolas diferentes, para manter um padrão de vida mínimo – além dos problemas com a disciplina em sala, a falta de apoio, entre outros.

Por seu turno, os estudantes também enfrentam problemas, trazendo para a escola sua lógica e necessidades práticas que muitas vezes não são valorizadas e implicam em dificuldades de toda ordem. A propósito, Charlot observa o seguinte.

O problema não é dizer se a relação do aluno com o saber é “boa” ou não, mas, sim, entender as contradições que o aluno enfrenta na escola. Ele vive fora da escola formas de aprender que são muito diferentes daquelas que o êxito escolar requer. Essas contradições é que se deve tentar entender. Por isso, insisto muito sobre a heterogeneidade das formas de aprender. Há coisas que só se pode aprender na escola e, portanto, não se deve menosprezar esta instituição. Mas também se aprendem muitas coisas importantes fora da escola (CHARLOT, 2010, p. 147-161).

Não se trata aqui de buscar culpados pelas dificuldades que se apresentam, mas é importante compreender que as condições objetivas de trabalho e de vida do professor e dos alunos têm implicações para a prática docente e precisam ser compreendidas para viabilizar a busca de alternativas para os problemas que se apresentam na escola.

Nas citações dos estudantes, os professores parecem não se importar com as suas dificuldades e trabalham justamente com aqueles que têm maior facilidade. É possível que o estudante com maiores dificuldades no aprendizado dos conteúdos

escolares tenha enorme facilidade em tarefas manuais, ou na condução de certas ações. Toda a carga de aprendizado trazido de fora da escola ou de outras instituições é simplesmente deixada de lado, como afirma Santos (2005, p. 5):

Não se considera a educação dos alunos obtida nos processos sociais vivenciados por eles em suas famílias e nas diferentes instituições sociais que informa a sua vida. Esquecem que eles já possuem conhecimento da sua própria situação existencial decorrente não de uma aquisição mecânica, pelo contrário, o conhecimento deles é fruto de aprendizado vivo, pois foi gerado no cotidiano das práticas sociais, esses conhecimentos expressam interesses e necessidades práticas. Logo, se faz necessário reconhecê-los, valorizá-los e trazê-los para o ambiente escolar (SANTOS, 2005, p. 25).

Santos (2005) propõe nova forma de relação social no ambiente escolar, a qual denomina de *relação de Tipo Novo*, em contradição ao que ele classifica como *relação de tipo 1*. Esse novo tipo deveria contrapor-se ao anterior, tendo como foco a integração de todos: teia de solidariedade, relacionamentos recíprocos, práticas coletivas, cada um ser aceito e reconhecido, para poder expressar seu ponto de vista. O trabalho pedagógico subordinado ao controle coletivo favorece e exige a iniciativa e a participação ativa de todos.

Há registros dos estudantes que dão sinais de algumas mudanças que estão acontecendo nas aulas dos professores. Esses sinais mostram que o professor está assumindo o seu papel como autoridade em sala, sem ser autoritário. As aulas estão acontecendo com maior participação e, em alguns casos, com muito bom humor.

Assim os estudantes se expressam:

Eu acho que para a matéria ser boa, o professor tem que ser divertido e com muito bom humor, mas ao mesmo tempo sério, como o professor de biologia. (PUEM)

Se eu fosse professor me espelharia nos professores de biologia X e Y, eles fazem as aulas serem divertidas, engraçadas. (PUEM)

Começamos falando da relação professor-aluno que, a meu ver, no colégio é muito boa, pois fazemos brincadeiras com os professores, damos boas risadas, eles sempre são atenciosos e buscam nos ajudar ao máximo. (PAREM)

Boas práticas são apresentadas como avanço, sendo uma delas a interação. O trabalho pedagógico é de interação de pessoas, conforme afirmam Tardif e Lessard:

O trabalho docente não consiste apenas em cumprir e executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola etc. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 38).

Para os estudantes, há também professores que dão sentido ao que está sendo trabalhado. Os textos demonstram que essa situação está sendo mudada por parte de alguns professores, conforme se expressam os estudantes:

A construção participativa e interativa de alunos e professor é algo que funciona muito. (PAREM)

Há professores que alcançam quase o “ideal” como educador como o professor X, o qual possui a capacidade de cativar e estimular o interesse dos alunos. (PAREM)

Os professores são bem preparados e sempre procuram explicar da maneira que o aluno com mais dificuldades consiga entender, criando assim um vínculo maior com o estudante, se preocupando mais, não só com questões de aprendizado, mas também psicológicas, familiares etc. (PAREM)

Todos têm algum professor que marcou sua vida acadêmica, positiva ou negativamente. Gostaria de dar destaque a um: X é com certeza o professor que eu vou levar comigo para sempre, porque além de excelente professor, ele também tem boa relação com todos e tem uma das melhores aulas. (PUEM)

O professor X é dos professores o mais humano que conheci. Ele trata o aluno com dignidade e respeito, dando espaço, mas também o acolhe, sem deixar de ser autoridade. (PUEM)

Esta questão trazida pelos estudantes é animadora e mostra que, não obstante as condições objetivas de trabalho dos professores muitas vezes desfavoráveis, eles buscam formas de inovar o trabalho tanto na forma de trabalhar o conteúdo como no relacionamento com os estudantes.

6.2.2 Método de Ensino

O método de ensino aqui se define como o caminho definido pela escola e/ou pelo professor para alcançar os objetivos do plano de ensino, ancorado no Projeto Político-Pedagógico da escola. A opção por diferentes abordagens metodológicas quanto ao ensino-aprendizagem orienta a organização da prática pedagógica a ser desenvolvida pelo professor.

A partir da pesquisa realizada com os estudantes, procuro analisar as abordagens teórico-metodológicas utilizadas nas duas escolas pesquisadas, de acordo com a visão dos estudantes. Há grande quantidade de citações relacionadas à metodologia de ensino nas duas escolas pesquisadas, pois parte dos estudantes tratou desse assunto. As citações foram separadas por escolas, para que pudessemos perceber se há diferenças nas questões proferidas pelos estudantes das duas instituições.

Na escola PUEM, as citações trazem informações de que o método de ensino é baseado na abordagem tradicional, que tem o professor como centro do processo e como questão central o aluno aprender o conteúdo transmitido. Nas palavras dos estudantes:

Os professores deveriam buscar o meio de ensino que interagisse com os estudantes.

Os professores usam a sala de aula, o quadro-negro e o caderno para darem suas aulas.

Os professores trabalham tradicionalmente; passam a lição no quadro; nem todos utilizam o livro.

A maioria dos professores usa a metodologia tradicional; no meu ponto de vista, isso empobrece o ensino; todos sentados, para copiar do quadro ou do livro, uma coisa muito rotineira.

Quando se trata da prática dos professores, os estudantes registram que vários trabalham bem os conteúdos que estão no programa, mas sempre com aulas expositivas, ou seja, o método da transmissão-assimilação de conteúdo.

Algo que chama a atenção, no texto dos estudantes, é o fato de colocarem que os professores de Ensino Médio continuam passando textos no quadro; solicitam que sejam copiados textos do livro; e ainda passam ditados, forma tradicional e trabalhada nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com relação a isso, assim os estudantes da escola PUEM se manifestam:

Se eu fosse professor, trabalharia de forma diferente, não ficaria passando muito texto.

O professor chega na sala, enche o quadro de matéria e vai embora sem falar nada.

A metodologia que a maioria dos professores usa é a forma de ensino antiga: mandam copiar do quadro, do livro e fazem ditado.

A grande maioria usa o método tradicional; mandam copiar do quadro ou do livro; há ditados; há trabalhos que são mandados fazer em papel almaço.

Os estudantes têm visão crítica com relação a essa forma de trabalho. Uma das razões pode ser as condições objetivas de trabalho do professor, que tem poucos recursos tecnológicos à disposição. Contudo, os recursos tecnológicos não são garantia de uma abordagem diferente para o processo de ensino.

Os estudantes manifestam também que o professor não trabalha com discussões e debates sobre assuntos atuais ou qualquer outro assunto pertinente ao conteúdo. Em decorrência, segundo eles, essa forma de ensino baseada no eixo da transmissão-assimilação torna-se cansativa e entediante, além de não atrair a atenção. Pelo contrário, é algo que afasta cada vez mais o estudante do professor, visto como chato, e da escola. Nas palavras dos estudantes:

[...] hoje o ensino tem sido de forma muito teórica em meio a era digital.

Os professores só sabem passar matéria no quadro; isso muitas vezes se torna cansativo, as aulas poderiam ser mais interativas.

Já na escola PAREM os estudantes apresentam questões relacionadas à forma de trabalhar os conteúdos e, ainda que não apresentem atividades de cópia da matéria no quadro ou do livro, o eixo da transmissão-assimilação do conteúdo é predominante. Como exemplo, temos as citações sequenciadas abaixo.

Desde sempre as instituições de ensino utilizam a forma retrógrada de ensino, que não condiz com a situação atual do mundo: alunos sentados em filas são avaliados praticamente toda semana.

Muitas coisas no mundo mudaram em mais de 100 anos; carros estão totalmente diferentes; aparelhos eletrônicos, aviões etc. Porém, uma coisa tem o mesmo funcionamento: é a escola; o professor fala e o aluno só escuta e aceita o que está sendo falado; a ideia básica desse método persiste até hoje; muito pouca coisa mudou; o professor é a pessoa que sempre está certa e a opinião do aluno não é levada em conta.

Questões importantes se apresentam para a discussão: a sociedade mudou, modernizou-se, as tecnologias chegaram; é a realidade da sociedade; ainda assim, a escola continua com seu jeito de trabalhar do século passado. Assim um dos estudantes se expressa:

É visível que o modelo educacional ainda apresenta uma série de resquícios de sua forma original e que em certos aspectos se vem mostrando retrógrado ao aplicado em uma sociedade que se vem modernizando cada dia; desde o século XII, as escolas continuam as mesmas, alunos enfileirados e um professor, nem todos os aprendizes realmente aprendem, ou seja, as aulas não são absorvidas da maneira que era para ser.

Seja como for, nessa escola já é possível perceber, pelo depoimento dos estudantes, que há mudanças acontecendo, talvez não no método em si, mas na forma de trabalho de alguns professores, que conseguem dar vez e voz para os estudantes, promover debates, trabalhar em ambientes diferenciados e logrem produzir um conhecimento participativo: Os estudantes dessa escola escrevem.

Gosto muito do jeito como aprendemos os conteúdos, de maneira descontraída e que facilita a aprendizagem.

Acredito que a aplicação de métodos não convencionais de ensino promete revolucionar a educação oferecida em nossa escola.

Definitivamente me apaixonei pela metodologia de ensino; é interessante o trabalho dos conteúdos, separados por objetivos nos trimestres; isso auxilia os alunos a focarem mais naquilo em que não tiveram tanto sucesso de aprendizagem.

Pela expressão dos estudantes, observa-se que eles entendem que o aprendizado esteja ligado ao método de ensino do professor e que é preciso considerar a especificidade de cada estudante na forma de aprender, evitando-se padronizar a forma de ensinar igualmente para todos, pois se corre o risco de deixar muitos à beira do caminho. De acordo com Tardif e Lessard (2014, p. 73)

Desde sua origem, os colégios e as escolas seguem programas escolares semelhantes aos que conhecemos hoje, organizados numa sucessão de etapas progressivas, hierarquizadas e baseadas em provas. Esses programas se apoiam em disciplinas escolares que têm, elas mesmas, uma história ligada à cultura escrita. Os saberes disciplinares são, então, separados, transformados e reorganizados em função das necessidades próprias da escola. Nasce, assim, uma cultura propriamente escolar, com suas formas específicas, sua retórica, suas modalidades de transmissão etc.

Nas palavras de um estudante da escola PAREM: “A escola é um ambiente pesado e chato, a escola está extremamente ultrapassada; seguimos um modelo do século XIX: um fala e outros só gravam e reproduzem o que o professor falou em

uma avaliação”. O método tradicional de ensino segue a concepção de educação bancária criticada por Freire. A educação bancária é aquela na qual o professor é o narrador; os estudantes são os ouvintes. A educação bancária é, portanto, aquela em que o educador não se comunica, ele “[...] faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 1987, p. 33).

O autor salienta que, nesse tipo de educação, não há saber envolvido, os professores depositam, transferem, transmitem valores e conhecimentos, porém os estudantes não aprendem, apenas arquivam o que é transmitido pelo professor. Por serem apenas “arquivadores” de conteúdo, Freire (1987) aborda que, nesse tipo de educação, os estudantes se adaptam e não realizam transformações, pois não desenvolvem sua criatividade e seu senso crítico. Mesmo assim, vale ressaltar que esse método produz alguns resultados, o que se confirma quando os estudantes são submetidos a exames externos à escola, do contrário, não seria mais utilizado na atualidade.

Importa ressaltar que o professor não participa da escolha dos saberes e conhecimentos necessários à formação do estudante. Tudo já vem pronto e acabado. Nessa concepção, cabe ao professor o papel de *correia de transmissão* (SANTOS, 2005). Dessa forma, o professor torna-se simplesmente o executor da atividade, não é alguém pensante, aprendente, pesquisador, ademais, não transforma aqueles que estão sob seus cuidados em seres pensantes, aprendentes e pesquisadores.

As escolas com essa abordagem de ensino pensam que o estudante só poderá tornar-se crítico e questionar a sociedade a partir do acúmulo de bagagens e informações que conseguir. Por outro lado, são escolas que preparam seus alunos para as grandes provas que ocorrem na sociedade. Por exemplo, Enem, vestibular, avaliação em larga escala, entre outras. Eis por que o acúmulo de conhecimentos se torna algo importante, pois fica de lado a sistematização coletiva do conhecimento, que demanda tempo e o protagonismo do estudante.

A esse respeito, os professores, de acordo com Tardif e Lessard

Impõem sentido, eles dirigem a comunicação pedagógica e contribuem de modo a orientar o programa de ação em curso em função das significações que privilegiam. Desse ponto de vista, a comunicação pedagógica é sempre desequilibrada e envolve relação de poder: contrariamente à ideia segundo a qual o ensino seja exclusivamente um processo de tratamento da

informação ou, ainda, um processo de construção de conhecimentos, acreditamos que se trate, em boa medida, de um processo de imposição de significações. O professor trabalha com o ponto de partida de que ele sabe alguma coisa que os alunos não sabem e que devem aprender, e esse alguma coisa (regras, conhecimentos etc.) cabe a ele impor à classe (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 251).

Nesse sentido, o centro do processo de ensino é o professor, que detém o conhecimento e que precisa transferi-lo. Essa forma de transmitir é homogênea e simultânea, como citado anteriormente, e pode gerar uma série de problemas aos estudantes e mesmo aos professores. Estes porque são cobrados pela escola e pelos pais para que seus filhos consigam uma boa colocação no Enem e no vestibular; aqueles porque recebem a mesma pressão da escola, dos professores e dos pais. Há algumas colocações dos estudantes em suas redações em que afirmam que essas situações de pressão causam problemas emocionais pelo fato de serem submetidos a inúmeras avaliações e cobranças, como na citação a seguir.

Não gosto do sistema da escola como um todo; não acho que forme cidadãos tão bons quanto poderia, além de acabar com os talentos individuais de cada criança e levar os adolescentes a diversos problemas físicos e psicológicos devido à pressão para tirar boas notas, passar de ano e mais tarde, no vestibular (PAREM).

Apesar de os estudantes da escola PAREM afirmarem que já existem professores que buscam métodos diferenciados, tanto estes quanto os da rede pública de ensino apresentam propostas de uma metodologia mais dialógica, por meio da qual possam trazer questões ligadas ao seu cotidiano e, ao mesmo tempo, ligados aos aprendizados escolares. Não gostariam que as aulas permanecessem na forma tradicional, que é meramente expositiva e sem a participação dos estudantes. Dessa forma, trazem como sugestões o debate, uma das formas para que esse diálogo entre professores e estudantes possa acontecer. Algumas afirmações exemplificam esta proposição:

Creio que atualmente, o aluno tem sim uma capacidade mais ampla de questionar e expressar suas opiniões e sala contribuindo por debates saudáveis durante as aulas. (PAREM)

O debate no ambiente escolar é raro e quando ocorre, ainda traz a noção de hierarquia, em que o professor é superior e dono da verdade. (PAREM)

Se eu fosse professor procuraria ter aulas dinâmicas, diferentes com debates e aulas que não fossem cansativas. (PUEM)

Os professores deveriam fazer mais debates. (PUEM)

Além do debate, uma quantidade grande de textos das duas escolas pesquisadas apresenta propostas de maior diálogo entre os estudantes e os professores. Assim, a aula, de acordo com eles, não ficaria tão monótona, mas seria mais dinâmica e participativa. Nas palavras dos estudantes:

Deveria haver maior diálogo entre alunos e professores, em que os alunos questionam e fazem as perguntas ou o professor joga dúvidas no ar para que os alunos fossem estimulados a desenvolver um raciocínio lógico, autônomo. (PAREM)

Se eu fosse professor, daria muito mais atenção para os alunos, dialogaria com eles a respeito de todos os assuntos. (PUEM)

Outro método apresentado pelos estudantes, em suas redações, para transformação do método tradicional em um método mais participativo é a construção coletiva do conhecimento, na qual os estudantes realizam pesquisas sobre determinados conteúdos e apresentam os resultados para o grupo. Seguem alguns exemplos:

Faria mais trabalhos em grupo para que os alunos conseguissem aprender através da discussão e da experiência de cada um. (PUEM)

O professor atribui tópicos do conteúdo para cada grupo de pessoas, elas pesquisam, aprendem e se reúnem para dar uma pequena aula sobre aquilo. (PAREM)

Nesta perspectiva, Martins (2003) observa ser importante romper com o eixo da transmissão-assimilação dos conteúdos para um processo de ensino que altere, na prática, suas relações básicas na direção da sistematização coletiva do conhecimento. Para tanto, é importante estimular a reflexão do aluno, questionando-o de forma crítica e contextualizada, numa educação problematizadora.

6.2.3 Tecnologia aliada ao ensino

Os estudantes que hoje estão na educação básica nasceram em uma época de forte influência e presença da tecnologia, sendo chamados nascidos digitais. Eles têm à sua disposição um mundo de aplicativos e dispositivos para explorarem e se atualizarem.

Esse processo desafia a escola e os professores a respeito do uso das tecnologias em sala de aula em benefício do ensino. As tecnologias precisam conciliar o interesse dos professores e dos alunos, de forma a deixar a aula mais leve, mais criativa e mais interativa. Além disso, podem levar o aluno a desenvolver sua autonomia na construção do conhecimento.

No entanto, há uma diferença acentuada em relação a essa questão na escola PUEM, já que a abordagem está relacionada à falta de recursos tecnológicos. Pela realidade socioeconômica dos estudantes da escola pública, grande parte deles não dispõe de aparelhos tecnológicos, sejam eles celulares, *notebooks* ou outros. Dessa forma, segundo eles, a escola seria o local no qual poderiam utilizar e aprender a manusear tais dispositivos.

Isso fica evidente nos textos dos estudantes dessa escola, que em nenhum momento colocam questões relacionadas ao uso de aparelhos celulares ou outros equipamentos pertencentes a eles. Todos apresentam a problemática de não haver tecnologia suficiente para uso na escola, que seriam *notebooks* e PCs.

Já na escola PAREM, inverte-se a questão de uso de tecnologia, uma vez que os estudantes afirmam em seus textos que é difícil encontrar alguém que não possua um equipamento de última geração no bolso, como veremos a seguir. Afirmam que estão acostumados ao uso desses equipamentos em suas casas, porém, quando chegam à escola, são obrigados a desligar e guardar tais aparelhos. Nesse sentido, afirmam que gostariam de utilizar vários equipamentos tecnológicos de que dispõem (celulares, *notebooks*, *lpads*, entre outros) ou que a escola possui, durante as aulas.

Enquanto para aqueles a única opção seria utilizar os equipamentos tecnológicos que a escola possui ou que deveria possuir, para estes, a gama de aparelhos à disposição, pertencentes a si ou à escola, é enorme.

Os estudantes da escola PUEM afirmam que não há investimento por parte do governo para a compra de equipamentos tecnológicos. Dessa forma, a única

maneira de trabalhar é a aprendizagem em sala de aula, situação esta que traz desmotivação aos estudantes, pois, segundo eles, não os prepara para o mundo do trabalho e para o mundo real. Assim eles se expressam:

A tecnologia quase não é utilizada por não haver recursos suficientes para isso. O Estado não disponibiliza verba.

A minha escola não tem muita tecnologia; não temos sala para informática, ciências e outras coisas, como laboratório, que está em reforma, pois não usamos quase nunca.

Não há tecnologia nessa escola; na biblioteca um ou outro computador funciona, mas não se pode usar nunca.

A propósito, Franco (2012, p. 117) escreve:

A escola transmite um saber fossilizado que não leva em conta a evolução rápida do mundo moderno; sua potência de informação é fraca, comparada à dos Mass media; a transmissão verbal de conhecimentos de uma pessoa a outra é antiquada em relação às novas técnicas de comunicação: a produtividade econômica da escola parece, assim, insuficiente.

Para Franco, esses alertas feitos por Charlot, nos anos 80, sobre a inadaptação da escola ao momento atual caberiam perfeitamente nos dias de hoje. A escola não acompanha os avanços, principalmente nas escolas públicas de ensino. Os estudantes, quase em sua maioria, ao concluírem o Ensino Médio, irão buscar uma vaga no mercado de trabalho, que está impregnado de tecnologia e baseado na resolução de problemas. No entanto, esse profissional, que saiu recentemente da escola, aprendeu a ser passivo, a receber o conhecimento pronto, acabado e a reproduzir. Pode ser que em algumas situações de trabalho haja espaço para esse tipo de profissional, que recebe as informações sobre o que deve fazer e reproduzir, no entanto, a maioria das empresas exige protagonismo do seu colaborador e principalmente que domine a tecnologia existente.

Já na escola PAREM acontece o contrário do que está acontecendo na PUEM. Há grande variedade de tecnologias e por se tratar de escola particular de grande porte, há todo um investimento por parte da administração, para que os estudantes tenham os melhores equipamentos à sua disposição. Para os estudantes dessa escola, a tecnologia se faz presente de forma marcante no seu cotidiano, já

que há equipamentos de última geração à disposição dos estudantes, os quais pertencem à classe média e alta.

No entanto, os estudantes revelam que quando chegam à escola, deparam-se com uma realidade diferente daquela a que estão acostumados fora dela. São levados a deixar de lado este material e aprender por meio da transmissão-assimilação de conteúdo, ainda que com o uso de tecnologia. Nas palavras de alguns estudantes:

Através da tecnologia, diversas estratégias poderiam ser adotadas pelos professores; afinal, atualmente poucos são os jovens que não possuem aparelhos tecnológicos em seus bolsos.

Quando o foco é tecnologia, o ensino brasileiro deixa a desejar. Ainda somos de um ensino em que o professor veio para ensinar e o aluno para aprender; por meio de um quadro-negro, carteiras enfileiradas e provas escritas.

O uso de celulares, algo que vemos e usamos constantemente o dia todo, somos orientados a desligá-los, poderiam ser usados durante as aulas.

Cada vez mais crianças entram em contato com tecnologias e aprendem muito com elas; mas quando entram na escola devem retornar ao padrão de séculos atrás.

Por seu turno, os professores formados há mais tempo não tiveram contato mais direto com as novas tecnologias educacionais durante o período de formação e têm dificuldade para lidar com elas ou, muitas vezes, nem dispõem de equipamentos tecnológicos. Na verdade, são professores analógicos trabalhando com alunos tecnológicos. E o processo de ensino, ainda que usando alguns recursos tecnológicos, permanecem no eixo da transmissão-assimilação de conteúdos. Isso provoca um descompasso e muitas vezes conflitos na relação professo-estudantes e conhecimento.

Com efeito, a manifestação dos estudantes na pesquisa mostra que o mundo em que eles vivem, fora da escola, traz muitas aprendizagens, principalmente com relação à utilização da tecnologia, e a escola não acompanha a velocidade dos avanços tecnológicos, deixando de aproveitar esse aprendizado para torná-la um lugar de troca de experiências e produção de novos conhecimentos.

A esse respeito, Franco (2012, p. 150) assevera que:

As aprendizagens ocorrem entre os múltiplos ensinamentos inevitavelmente presentes na vida das pessoas, os quais competem com o ensino escolar ou o potencializam. Há sempre concomitâncias de ensino. Aí está o desafio

da Didática hoje: tornar o ensino escolar tão desejável e vigoroso quanto outros “ensinos” que invadem a vida dos alunos. Além disso, tem o desafio de compatibilizar esses “ensinos”, potencializá-los, dialogar com eles. O ensino escolar precisa, com a intervenção da Didática, tornar-se uma prática que se constitui em *foradentrofora da escolavida*.

O desafio hoje é preconizar a vivência dos estudantes para dentro da escola e levar para fora dela as experiências construídas nesse ambiente. Do contrário, separando as experiências do cotidiano da vivência que acontece na escola, esta continuará numa perspectiva tradicional de ensino, que entende o homem como tábula rasa. Desse modo, o estudante é que vai conhecer e situar-se no mundo por meio da aquisição de informações que lhes são transmitidas.

Por outro lado, a compra e a disposição dos equipamentos eletrônicos na escola, por si só, não trarão resultados efetivos e não poderão ser encarados como a solução dos problemas da educação sem discussão mais ampla dos propósitos da educação e sua orientação teórico-metodológica.

6.2.4 Relação conhecimento X cotidiano

Com relação à subcategoria conhecimento X cotidiano, encontrei um total de 160 textos que abordam essa questão e que envolvem os conhecimentos experimentados pelos estudantes, a partir da vivência em suas comunidades e nas várias instituições que fazem parte de sua vida, como família, igreja, sindicatos, clubes, associações, entre outros, e a relação do conhecimento aplicado ao cotidiano.

Na escola PUEM, 45 estudantes abordaram essa questão, enquanto na escola PAREM são 115. O que chama a atenção é que a grande maioria das redações que traz essa problemática são da escola PAREM. Enquanto eram feitas as primeiras leituras, quando, então, o tema apareceu, pensei que viriam dos alunos da escola PUEM, no entanto, ocorreu o oposto.

Entre as questões mais frequentes está a desvalorização ou a não valorização do conhecimento trazido pelos estudantes. O conteúdo é quase exclusivamente voltado às grandes avaliações, vestibulares e Enem.

Seguem algumas amostras:

Eu no lugar de um educador, não só reconheceria a primeira educação do aluno, que é de casa, como faria meu melhor para corrigi-lo nas questões em que há carência. (PAREM)

É necessário abordar temas de aula trazidos pelos alunos, afinal é nessas horas que os alunos se interessam mais e sem perceber passam a gostar mais da aula do professor. (PUEM)

Seria importante a aproximação entre escola e mundo, em que os aprendizados cotidianos pudessem ser levados para a sala de aula. (PUEM)

Os professores fazem o possível para que tenhamos interesse em estudar assuntos que não são nada além de uma bolinha pintada em um gabarito para garantir uma vaga no ensino superior. (PAREM)

Contrário a essa orientação do ensino, Freire afirma que:

Pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? (FREIRE, 1996, p. 33).

Para o autor, é imprescindível respeitar o saber trazido pelo estudante. Ele coloca como dever da escola e do professor conhecer, respeitar, discutir e socializar esse conhecimento. A relação entre a disciplina que é ministrada e as questões da vida poderiam fazer com que a escola se tornasse um lugar de debates, de conhecimento das realidades locais e que dariam mais sentido ao que se aprende, fazendo com que o estudante refletisse sobre problemas da prática, realizasse pesquisas e apresentasse projetos. Dessa forma, teríamos uma escola que forma, transforma e revoluciona.

Nesse sentido é que os estudantes trazem suas proposições de que haja uma relação dos conteúdos, aqueles aprendidos pelos estudantes em seu cotidiano e nas interações entre as várias instituições que passam durante parte de suas vidas, com os conteúdos que estão postos nos currículos das escolas. Para eles, é importante o conhecimento apresentado pela escola, no entanto, o conhecimento

trazido por eles e, principalmente, a relação entre os dois, que levarão para a vida, é fundamental.

A propósito, Freire (1996) defende que é impensável que o estudante esqueça ou deixe de lado todo o aprendizado vivido durante muitos anos para aceitar somente os conhecimentos que a escola, na maioria das vezes, impõe. O conhecimento trazido pela escola, na maioria das vezes, é apresentado como o único conhecimento válido e coloca os estudantes como receptores passivos.

A esse respeito, os estudantes se manifestam:

É necessário reestruturar o sistema e deixá-lo mais próximo da vida real e com um objetivo claro, afinal para que motivo serviria estudar quatorze anos em uma escola para não usar nada fora dela? (PAREM)

Jovens com conhecimentos e habilidades diferentes dos curriculares têm seus pensamentos reprimidos e são impossibilitados de sonharem. (PAREM)

Se eu fosse professor, tentaria explicar conteúdos relacionando-os a outros e reservaria momentos a fim de compartilhar conhecimentos e valores extracurriculares. (PUEM)

Quanto às aulas, os professores poderiam utilizar melhor o conhecimento que os alunos já carregam. (PUEM)

Para Moreira (2012), na aprendizagem por descoberta significativa, professores e alunos buscam outras informações, quebram paradigmas de uma verdade única, instigam-se e vão além do que está sendo dito. Nas palavras do autor:

É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva (MOREIRA, 2012, p. 14).

.Para tanto, a formação para o mundo real necessita de currículo que trate dos contextos e situações inerentes às ações cotidianas das pessoas, numa perspectiva transformadora, à luz de novos conhecimentos.

Importante a citação de um dos estudantes a esse respeito:

Um grande defeito do sistema brasileiro de educação é o currículo escolar. Muitos tópicos que aprendemos não são aplicáveis na vida e são muito distantes da realidade. Vários conteúdos que temos que aprender somente para enfrentar uma prova e depois simplesmente esquecer que um dia ouviu falar daquilo. Por isso, professores e alunos precisam trabalhar juntos para um futuro melhor na educação do país. (PAREM)

Com base nisso, entende-se a importância de se capacitar os indivíduos para refletir sobre suas vivências na prática, até mesmo para além disso, isto é, atingir as responsabilidades em face delas. De acordo com Freire (1987), só é possível educar para uma consciência crítica a partir do diálogo entre as pessoas e da partilha de conhecimentos construídos na prática das ações. É falando suas palavras que o homem transforma o mundo.

6.2.5 Valorização/desvalorização do professor e suas condições objetivas de trabalho

A problemática das condições objetivas de trabalho do professor, sobretudo na escola pública, é levantada pelos estudantes, que a relacionam à valorização/desvalorização do professor. Além dos baixos salários que fazem o professor ter uma sobrecarga de trabalho, com implicação para a sua prática docente, há também uma redução dos investimentos feitos pelo governo em relação à Educação Básica, começando pelas creches e chegando ao Ensino Médio. Essa falta de recursos influencia diretamente na prática do professor. As escolas da rede estadual ou federal de educação se encontram em péssimo estado de conservação; não possuem espaços físicos adequados para atender minimamente aos estudantes; faltam banheiros adequados e adaptados, salas de multimeios, bibliotecas; quando existem estão com material defasado ou insuficiente para atender à demanda; sala de vídeo ou laboratórios de informática, física, química, matemática e ciências, em grande parte das escolas desativados, ou faltam equipamentos para serem utilizados.

Os estudantes da escola PUEM, assim se manifestam: “as janelas não possuem vidros ou cortinas. Dessa forma, em dias frios ou chuvosos acabam sofrendo muito, pois o vento e a chuva entram em sala. O laboratório de informática não tem computadores suficientes para todos os estudantes, entre outros

problemas”. Ainda assim, os estudantes afirmam que há esforço da direção para tentar deixar a escola em condições de uso, mas é trabalho hercúleo e que traz pouco ou quase nenhum resultado, pois depende da liberação de verbas pelo governo. Quando a verba é liberada e a escola consegue comprar materiais, como carteiras ou cortinas novas, em pouco tempo são destruídas pelos próprios alunos ou por vândalos da comunidade.

As implicações das condições objetivas de trabalho para a prática docente e sua relação com a valorização da profissão professor são apontadas por Pimenta.

As investigações sobre o professor reflexivo, ao colocarem os nexos entre formação e profissão como constituintes dos saberes específicos da docência, bem como as condições materiais em que se realizam, valorizam o trabalho do professor como sujeito das transformações que se fazem necessárias na escola e na sociedade. O que sugere o tratamento indissociado entre formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão e currículo (PIMENTA, 1999, p. 30).

Com efeito, o bom ensino requer boas condições, requer escola preparada para acolher o estudante, com ambiente pronto para proporcionar momentos de pesquisa, de prática, de debate e de diálogo. Além disso, requer salário adequado para que o professor tenha boas condições de vida para estar disposto e tenha tempo para planejar as aulas, em que os estudantes consigam ser protagonistas do fazer pedagógico. Tudo isso faz com que tanto o professor quanto o aluno sejam respeitados em seus direitos. A propósito, os estudantes assim se manifestam:

Focando na figura do professor, falta incentivo ao profissional, planos de carreira defasados, salários abaixo do merecido, falta de estrutura e reconhecimento para que possa trabalhar dignamente. (PAREM)

Ser professor nunca foi fácil tarefa, pois sobreviver com salário baixo e ter de ensinar crianças não somente conteúdo, mas também disciplina é problema e desafio. (PAREM)

Os estudantes acompanham as dificuldades pelas quais passam os seus professores e acham que é muito difícil e desvalorizada a profissão. Em relação a isso, eles assim se manifestam:

Se eu fosse professor, não daria aula em escola pública; tampouco teria vontade de dar aula em escolas particulares. (PUEM)

A profissão de professor, além de bem desvalorizada, é das mais difíceis. (PUEM)

Com os baixos investimentos do governo para a educação, os professores em sala de aula estão abandonados. (PAREM)

É uma realidade na qual a inversão de papéis chegou ao extremo: os alunos ditam regras e professores obedecem. (PAREM)

O professor na sociedade brasileira atual não recebe a devida valorização pela função importante que desempenha nas instituições escolares. (PUEM)

Se eu fosse professora, teria muito medo, pois é uma profissão muito desvalorizada no Brasil; o irônico é que professor das profissões mais importantes e necessárias. (PAREM)

Ser professor, trabalho admirável e essencial para o futuro. (PUEM)

Essa profissão é das que mais se destacam, profissão importante, que não podemos ficar sem; o professor tem o mundo em suas mãos. (PUEM)

Um bom professor pode ser considerado herói; ser professor é das profissões mais honrosa e mais difícil que existe. (PAREM)

As citações dos estudantes da escola PAREM e da escola PUEM são parecidas. Nas duas escolas, os alunos trazem questões relacionadas às condições de trabalho e à desvalorização do professor, mas aparece uma diferença na escola PAREM. Nessa escola, os estudantes trazem as dificuldades pelas quais passam os professores que atuam nas escolas públicas de ensino, sendo que o contrário não é verdadeiro. Os estudantes da escola pública não trazem relatos percebidos por eles, ou apenas não se manifestam sobre esse fato, isto é, as dificuldades pelas quais passam os seus professores. Com relação a essa questão, assim afirmam os estudantes da escola PAREM:

Um profissional que atua na rede pública possui enormes desafios para dar uma boa aula pelas condições e infraestrutura.

O ensino nas escolas públicas apresenta ambiente totalmente desqualificado, onde o professor não recebe a atenção necessária.

Os professores são heróis, são pessoas que sobem no palco da sala de aula de escola pública, diante de crianças desamparadas, adolescentes no mundo do crime e pais sem esperança. Fazem seu trabalho, tentam ensinar o próximo, pessoas que são muitas vezes invisíveis.

Percebo que, fora das escolas particulares, a imagem do professor é desprezada, é dada pouca importância. Nas escolas públicas, os professores são desrespeitados pelos alunos, que até os agredem.

As condições degradáveis em que se encontram as escolas públicas influenciam a vida o professor.

A maioria dos estudantes da escola PAREM afirma ter estudado em escolas particulares durante toda a sua vida escolar. Poucos são os que tiveram a experiência de passar por escolas públicas e depois migrar para a escola particular. No entanto, trazem comentários sobre as dificuldades que os professores enfrentam nesse local. É possível que, nesses comentários, estejam presentes influências de professores que atuam nos dois segmentos: escola pública e escola particular, ou pelas informações que são trazidas pelos meios de comunicação. O fato é que mesmo estudando em escola particular, trazem essa realidade. Poderiam simplesmente ignorar ou comentar a realidade dos professores que atuam na escola onde estudam, o que não acontece. Porém, não é possível identificar se estes estudantes não percebem as dificuldades pelas quais passam os professores que atuam na escola particular, mesmo tendo melhores condições de trabalho e melhores salários que aqueles que atuam na rede pública, ou apenas não apontam essas dificuldades.

Um dos estudantes da escola PAREM cita a desvalorização dos professores e afirma que muitas pessoas seguem a carreira de professor por não conseguir entrar no curso que realmente desejam. Assim, não exercem a profissão como deveriam, com entusiasmo e amor, e fazem com que a profissão seja mais desvalorizada. Para ele, “muitos professores no Brasil acabam sendo professores por não terem a opção ou não conseguirem fazer o que realmente desejam”.

Essa é a realidade ainda presente, pois muitos estudantes das escolas públicas entram para o magistério por ser mais fácil passar no vestibular, não por ser aquilo de que gostariam como profissão para sua vida. Quando essas pessoas conseguem acessar outros cursos, desistem das licenciaturas. A propósito, Gatti (2010), em artigo intitulado *Formação de professores no Brasil: características e problemas*, traz alguns dados que fazem refletir sobre a questão da busca do magistério, conforme relato a seguir:

Quando os alunos das licenciaturas são indagados sobre a principal razão que os levou a optar pela licenciatura, 65,1% dos alunos de Pedagogia atribuem a escolha ao fato de querer ser professor, ao passo que esse percentual cai aproximadamente a metade entre os demais licenciados. A escolha da docência como uma espécie de “seguro-desemprego”, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade é relativamente alta (21%), sobretudo entre os licenciados de outras áreas que não a Pedagogia (GATTI, 2010, p. 1361).

Nesse mesmo artigo, Gatti continua afirmando que a grande maioria dos estudantes que escolhem a carreira de magistério é filho de pais analfabetos ou que concluíram apenas a 4ª série, chegando à metade dos estudantes. Isso quer dizer que grande parte dos professores provém de famílias que não tiveram acesso ou tiveram acesso limitado ao conhecimento. Apesar de ser uma pesquisa de 2010 e que toma por base dados de 2005, a impressão que se tem, a partir dos textos dos alunos, é que essa é uma realidade atual. Os poucos estudantes que manifestaram o desejo de seguir a carreira de magistério são quase todos da escola PUEM e apenas três estudantes da escola PAREM afirmaram que poderiam seguir essa carreira.

6.2.6 Diversidade de estratégias metodológicas

De acordo com Martins (2009), o professor experimenta um processo contraditório entre a formação acadêmica e a prática efetiva de sala de aula. Na formação inicial, geralmente, ele aprende muita teoria e pouca prática, apesar de muitas universidades já caminharem a passos largos e conseguirem minimizar a dicotomia teoria e prática em seus processos formativos. Nesse processo contraditório, o professor busca formas de dar conta daquilo que se propôs e cumprir o seu papel. No primeiro momento, busca reproduzir a forma que aprendeu na universidade. Em outro momento, lembra de seus antigos professores e toma iniciativas que geram o saber para dar conta dos problemas, o que gera uma “didática prática”, que é a forma de enfrentar as contradições do cotidiano escolar.

Muitos professores tentam inovar, buscar novas formas de transmitir conteúdos, novos jeitos, novas práticas pedagógicas, mas, de acordo com Martins, “[...] as relações hierarquizadas se mantêm, mesmo quando se pretende desenvolver um processo de ensino mais participativo. Essas relações extrapolam o espaço da escola” (MARTINS, 2009, p. 104).

Ela continua: “O desejo dos professores de “inovar” entra em contradição com aquilo que é prescrito na escola em termos organizacionais e em termos pedagógicos. “Ao tentarem formas de alterar a prática, são impedidos pelas velhas relações sociais capitalistas” (MARTINS, 2009, p. 116).

Com relação à visão dos estudantes da escola PUEM e da escola PAREM em relação à diversidade de estratégias metodológicas, elas são parecidas. Nas duas escolas, eles indicam a importância de aulas diversificadas e com a participação dos alunos para que não seja um monólogo, mas uma construção coletiva e dentro de uma perspectiva diferenciada no processo de aprender. Para os estudantes, quanto mais diversificadas as formas de ensinar, o aprendizado se torna mais fácil.

Algumas sugestões apresentadas pelos estudantes: aulas mais divertidas e dinâmicas, uso da internet, pesquisa, uso sala de vídeo, relação entre teoria e prática.

O uso da internet e das tecnologias nas aulas é valorizada pelos estudantes das duas escolas: “se eu fosse professor procuraria usar ao máximo as tecnologias disponíveis para fazer dinâmicas e assim explicar bem o assunto abordado; traria vídeos de acordo com o assunto a ser abordado” (PAREM). A diferença é que em uma delas – PAREM – a tecnologia está à disposição do professor, já que em todas as salas e ambientes de aprendizagem há modernos equipamentos, enquanto na escola PUEM, de acordo com os estudantes, faltam equipamentos e mesmo internet, que falha ou fica com o sinal fraco e sem condições de uso.

No momento histórico atual, vivemos em uma sociedade inundada pelos meios de comunicação e as tecnologias constroem sentidos e disputam a atenção da parcela jovem dessa sociedade. Cumpre trazer este mundo para dentro da escola. O que se observa, na visão dos alunos, é que a escola precisa adequar-se a esse contexto e ser o local onde se aprende a analisar, criticar, construir argumentos e fazer escolhas entre esses conhecimentos que perpassam os muros escolares. Na fala dos estudantes, “com uma educação que forme para a vida, que saiba diferenciar cada aluno e entender seus problemas, com a tecnologia, com a integração social e todas essas novidades que vêm surgindo na área, teremos uma escola que ensina e não que segrega” (PAREM). Segundo Moran *et al.* (2009), a internet não modifica, sozinha, o processo de ensinar e aprender, mas a atitude básica pessoal e institucional diante da vida, do mundo, de si mesmo e do outro.

Citadas por vários estudantes de ambas as escolas, as aulas divertidas não estão relacionadas ao uso de jogos, atividades lúdicas ou outras questões do gênero. Em nenhuma redação aparece essa relação. Os estudantes, quando falam em aulas mais divertidas, referem-se a aulas mais leves, nas quais os professores

consigam despertar a atenção do aluno para os conteúdos, sem lançar mão do bom humor e sem precisar falar mais alto ou ficar estressado.

Se eu fosse professor, gostaria de fazer aulas diferentes, com mais empolgação para o aluno ter mais interesse. (PUEM)

Se eu fosse professor, as aulas seriam todas bem dialogadas e divertidas; iria sair para aproveitar a escola e iria utilizar a tecnologia diariamente. (PUEM)

Se eu fosse professor, meus métodos seriam bem descontraídos e cheios de atividades práticas. (PAREM)

Gostaria de pedir também que eles fossem mais abertos a brincar dentro de sala. (PAREM)

A presença do senso de humor intercalada com a seriedade, essa sim é necessária. (PAREM)

A relação entre teoria e prática e o uso da pesquisa dentro da diversidade metodológica é uma possibilidade citada por uma quantidade significativa de estudantes das duas escolas. Eles registram que gostariam que as aulas não ficassem apenas na teoria, mas que fossem comprovadas, dentro das possibilidades, com pesquisas na prática.

De acordo com a visão dos estudantes, isso pode auxiliar muito na compreensão dos conteúdos, mas principalmente na motivação para aprender. Algumas citações a esse respeito:

Minhas aulas seriam bem descontraídas e cheios de atividades práticas para os alunos conseguirem experienciar os próprios aprendizados. (PAREM)

Se eu fosse professor, com certeza, levaria os alunos para aproveitarem outros ambientes do colégio com mais aulas práticas; são aulas que estimulam o conhecimento e a vontade do aluno de ir atrás do conteúdo ensinado. (PAREM).

Procuraria aumentar o número de estudos práticos, saindo da teoria. (PAREM)

O único ambiente utilizado é a sala de aula, sem aulas práticas. (PUEM)

Finalmente, outras sugestões dos estudantes que auxiliariam no aprendizado deles são: a sala de recursos tecnológicos e as saídas para conhecerem os espaços

da cidade ou da comunidade, as quais serão trabalhadas na subcategoria seguinte, já que estão relacionadas às duas subcategorias.

6.2.7 Uso de outros espaços para a aula

A experiência de sair da sala de aula com os estudantes é algo bastante rico e que os motiva a descobrir novos conhecimentos. Os estudantes aguardam ansiosamente esta oportunidade, o que nem sempre acontece. A aula fora da sala oferece oportunidades e recursos educativos vários, pois permite aprendizados ligados à natureza, ao ambiente local da escola e à comunidade circundante, além de outros espaços da cidade, já que tudo proporciona desenvolvimento de habilidades e conhecimentos aplicáveis ao mundo real.

A geração de estudantes que se encontra nas escolas é diferente das anteriores. Ela nasceu em um mundo virtual, conectada às novas tecnologias e manifesta interesse por outras formas, outros processos de aprendizagem, processo que não esteja ligado a um ambiente fixo, em que alguém transmite conhecimento a outros que precisam aprender, mas o que se deseja é o aprender juntos. Essa é uma geração do experimentar, porque eles precisam vivenciar, tocar, sentir as diferenças de ambientes. Dessa forma, conseguem sair da abstração e aplicar os conhecimentos ao cotidiano. Eis por que os diferentes espaços são importantes para a construção do conhecimento. A teoria é vazia, quando não está ligada ao mundo real, porém, quando se vivenciam espaços diferenciados de aprendizagem, o ensino tem sentido para frutificar em determinado conceito.

Os estudantes debatem proposições para utilizar outros espaços para a aula. Aqui foram discutidas algumas das principais. Na escola PUEM, há certa complicação para utilizar espaços alternativos, pois a escola é bastante reduzida e tem poucos espaços externos, contando apenas com a quadra de esportes e um pátio pequeno para o número de estudantes matriculados. No entanto, sugerem que esses poucos espaços internos sejam mais bem utilizados. Eis algumas de suas manifestações a este respeito:

Além da própria sala de aula, em raras situações, o professor leciona em outros ambientes.

Usaria mais a quadra e faria lição ao ar livre.

Eu iria ter vários tipos de aula, como no laboratório, fazer pesquisa e vários tipos de passeios.

Eu iria tentar utilizar todos os espaços do colégio; levaria meus alunos para fora, para dar a aula que tivesse que ver com o conteúdo.

Iria ter aulas diferentes em locais diferentes; faria mais aulas ao ar livre, porque eu acredito que se aprende mais na prática do que na escrita.

Alguns professores até tentam; mas não têm auxílio do governo; os ambientes do colégio são muito pouco usados e o governo não ajuda; o laboratório com poucos recursos e no momento não está disponível para usar. Na biblioteca, não temos computadores para todos e os poucos que há não funcionam direito; a internet é ruim; a sala de vídeo, fora a sala de aula, é a mais usada.

Importa ressaltar que os estudantes têm consciência de que a escola dispõe de pouco espaço alternativo de aprendizagem para ser utilizado. Contudo, sugerem que esse espaço seja mais bem utilizado, não somente na aula de Educação Física e têm consciência também de que qualquer espaço pode ser utilizado para a aprendizagem. Eles não culpam os professores por essa situação e afirmam que alguns até tentam sair de sala, para que a aula aconteça de maneira diferente, mas as condições não ajudam. Colocam a responsabilidade nos governantes, que não olham pela escola e a deixam perecer. De acordo com os estudantes, se o professor desejar fazer uma aula diferenciada no laboratório, biblioteca ou outros ambientes de aprendizagem, não conseguirá, porque não estão em funcionamento.

Outros estudantes propõem a utilização dos espaços da comunidade e até da cidade e um dos estudantes afirma que muitos completam o Ensino Médio sem conhecer a cidade, seus locais e suas culturas. Para a grande maioria da população, talvez seja algo corriqueiro passear com a família e com os amigos em parque, *shopping* ou museu, nos fins de semana, no entanto, para os estudantes de periferia, afastados dos grandes centros e com poucos recursos financeiros, parece algo impossível. A maioria não conhece os parques e museus da cidade ou nunca entraram para ver como é uma exposição. Os poucos que conhecem foram com a escola. Nesse sentido, é a oportunidade importante para fazer com que conheçam esses locais de cultura. A cidade deve ser conhecida como um todo e como momento de integração e importa fazer com que se sintam parte dessa sociedade. Com relação a isso, sugerem:

Faria mais passeios, porque muitos alunos terminam o Ensino Médio sem conhecer a cultura de Curitiba. (PUEM)

Faria semana cultural, passeios educativos a museus, parques, cinemas e feiras educacionais. (PUEM)

Na escola PAREM, as contribuições são semelhantes. Utiliza-se basicamente a sala de aula como espaço de aprendizagem, mas outros espaços que a escola possui não são utilizados. Essa escola difere muito da outra, porque possui amplo espaço de área verde, campos, bosques, pátios e quadras, que poderiam ser utilizados para a aula de campo, mas, de acordo com os estudantes, são quase completamente ignorados. Eles poderiam ser utilizados para aulas de Biologia, Física, Química, Geografia etc. Eis algumas colocações a esse respeito:

Estamos, desde o Ensino Fundamental, sentados numa cadeira e vendo os professores falando e falando; dificilmente saímos de sala. Se eu fosse professor, eu ensinaria alguma matéria de exatas; neste caso, eu usaria um método que é muito raro de ser aplicado, o uso da natureza ao seu redor.

Eu faria aulas diferentes, faria muitas experiências e projetos; como, por exemplo, em Biologia, cultivaríamos diversas plantas para aprender na prática o reino vegetal.

Acho que deveríamos usar melhor a estrutura, usando o bosque, o campo etc.

Vale a pena insistir também na dinamização dos espaços de ensino, de forma que se retire o aluno da sala de aula e se coloque num ambiente que julgue mais confortável à aprendizagem.

Levaria meus alunos em diversos trabalhos de campo, que os pusesse em contato com a matéria.

É possível perceber que os estudantes querem fazer experimentos fora da sala, com as disciplinas que são possíveis, por exemplo, Biologia, Física e Química. Aquelas disciplinas nas quais os experimentos não se tornam possíveis, as aulas seriam ao ar livre e em ambientes de aprendizagem, saindo da tradicional sala de aula. Para um estudante da escola PAREM:

Hoje as aulas são integralmente dentro de uma sala de aula com inúmeras fileiras e quadro-negro; os professores são incapazes de incluir dinâmicas que permitam a participação e interesse do aluno, conseqüentemente promovendo uma aula inconveniente que tenta ser compensada com piadas forçadas, gritarias e histórias desnecessárias.

Algumas vezes, de acordo com os estudantes, a escola os leva durante o Ensino Fundamental para visitas a museus, igrejas e parques, porém, com eles muito raramente isso acontece.

Diante das proposições dos alunos, é possível citar as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), que recomendam o desenvolvimento de práticas fora do espaço escolar e apontam os estudos do meio como atividade motivadora para os estudantes, já que deslocam o ambiente de aprendizagem para fora da sala de aula (BRASIL, 2006, p. 27).

A realização de estudos do meio é motivadora para os alunos pois desloca o ambiente de aprendizagem para fora a sala de aula. Um estudo do meio significativo pode ser realizado na região onde se situa a escola, [...] e, nessas circunstâncias, os alunos têm oportunidade de: avaliar as condições ambientais, identificando, por exemplo, o destino do lixo e do esgoto, o tratamento dado à água, o modo de ocupação do solo, as condições dos rios e córregos e a qualidade do ar; entrevistar moradores, ouvindo suas opiniões sobre as condições do ambiente, suas reclamações e sugestões de melhoria.

O uso de ambientes não formais possibilita a contextualização, aplicação e associação de conceitos e conhecimentos já aprendidos com as informações novas do ambiente, reduzindo as exigências de abstração do aprendiz e permitindo compreensão mais eficiente dos conhecimentos.

Para Rangel (2005, p. 29):

[...] é importante que o ensino-aprendizagem inicie pelo conhecimento que seja mais próximo possível da vida do aluno, partindo de fatos imediatos para os mais remotos, do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido.

Os estudantes informam que os conteúdos são passados de forma abstrata, sem conexão com a realidade. Sugerem que haja mais aulas práticas, em que os conteúdos, quando possível, sejam vivenciados e não apenas aprendidos e memorizados para realizar testes de vestibular ou avaliações de grande porte. Eles assim se manifestam:

O conhecimento é passado de maneira extremamente abstrata, em que o aluno é preparado apenas para realizar testes.

Faltam mais aulas práticas, nas quais os alunos vivam o conteúdo, não apenas o aprendam. Eu amo as visitas ao laboratório, as pesquisas, as demonstrações ao vivo e em cores.

Tentaria mostrar as matérias na prática, realizando experiências e aplicando o conhecimento da maneira mais realista possível; trabalharia em ambientes fora da tradicional sala de aula, como salas de artes e estúdios.

É preciso ressignificar os espaços físicos da escola e constituir-los como ambientes de aprendizagem. Para que isso aconteça, requer-se dos professores a desconstrução de alguns elementos, que permeiam a cultura escolar no que tange à organização desses espaços. Por exemplo, a cultura de que o local de aprendizagem é, por excelência, a sala de aula, enquanto outros espaços, como o pátio, o bosque e o refeitório são utilizados para momentos de lazer ou para aulas mais livres, no final das avaliações. Nesse sentido, cabe ao professor realizar o planejamento, elaborar atividades que possam ser desenvolvidas em diferentes espaços e ambientes da escola, levando em conta as necessidades de aprendizagem, assim como os interesses dos estudantes.

Horn apesar de trabalhar com espaços da Educação Infantil, afirma que “[...] o espaço escolar não se restringe às paredes da sala de aula. Os espaços externos são considerados prolongamento dos espaços internos, sendo utilizados por meio de uma perspectiva pedagógica” (2004, p. 36). No entanto, sair de sala de aula, um ambiente de segurança, gera certo desconforto, porque, quando se está em ambiente fechado, há controle da situação e os estudantes estão todos sentados em fileiras, organizados e com atividades para fazer ou para copiar. Quando se vai para o ambiente externo, perde-se toda essa organização e gera-se instabilidade, o que faz com que muitos professores prefiram trabalhar em um ambiente mais tradicional.

6.3 SUBCATEGORIAS QUE APARECEM EM APENAS UMA DAS ESCOLAS

Como citado anteriormente, as categorias e subcategorias analisadas até aqui foram abordadas por estudantes das duas escolas. No entanto, algumas subcategorias foram apresentadas apenas por estudantes de uma das escolas. Não farei uma análise mais demorada dessas questões, mas apenas serão elencadas para conhecimento.

Na escola PUEM, a segurança é um dos temas tratado por vários estudantes. Eles afirmam que qualquer pessoa pode entrar na escola, sem ser abordada ou

identificada. Já aconteceu, inclusive, de pessoas armadas entrarem na escola. Entrar com drogas tornou-se algo natural e de pleno conhecimento dos estudantes, mas eles têm medo de denunciar.

Como não há pessoas responsáveis pela segurança na escola, a equipe diretiva e até mesmo os professores são os responsáveis por resolver questões que envolvem segurança e conflitos. Assim, os estudantes sentem-se muito inseguros e com medo de frequentar as aulas, principalmente no período noturno, que são estudantes maiores e acabam entrando em conflito com colegas ou com pessoas da comunidade. Quando há conhecimento de conflitos entre estudantes, ou entre estudantes e pessoas da comunidade, grande parte deles não vai à escola.

Diante disso, sugerem que haja pessoas contratadas pela escola ou pelo governo para cuidar da segurança. Assim, o ambiente será seguro e os estudantes terão tranquilidade para estudar e aprender, sem medo de serem envolvidos em situação com risco de morte. De acordo com eles, a escola precisa ser um espaço neutro, no qual possam trabalhar suas habilidades e potencialidades. É responsabilidade das instituições a garantia da segurança e da integridade.

O clima em sala de aula é outro aspecto abordado pelos estudantes em seus textos. Afirmam que não há ambiente propício para estudar, pois há muita discussão e brigas entre os colegas dentro de sala. Muitos não gostam de estudar, estão na escola por obrigação e atrapalham aqueles que precisam, além de haver muita conversa e discussão. Além disso, eles utilizam o celular para jogar ou para escutar música em volume elevado.

Os professores, quando fazem a intervenção, na maioria das vezes, não são respeitados. Por isso, parte dos professores, de acordo com relatos, já não intervém, ou quando o fazem, acabam sendo grosseiros e gritando com toda a turma, o ambiente fica pesado e, mais uma vez, perde-se o clima harmonioso que a aula deve ter para o aprendizado de qualidade.

Sugerem que a escola seja mais rígida com estudantes que não querem aprender e que os professores tirem de sala e encaminhem para a direção chamar os pais, para que sejam feitas atas e esses alunos tomem consciência de que escola é lugar de aprendizado.

Outro item que debatem está relacionado ao anterior, isto é, a importância do conhecimento adquirido na escola, já que acreditam que fará muita diferença em suas vidas e os ajudará a entrar no mercado de trabalho, uma vez que além de ser

exigido o comprovante de conclusão do Ensino Médio, necessitam de noções básicas de escrita, precisam escrever uma redação em grande parte das empresas que selecionam candidatos, além de precisarem portar-se bem na entrevista, no sentido de utilizar corretamente a língua portuguesa.

Está ligado ao item anterior, no sentido de que, com as intervenções de estudantes e professores durante as aulas, por questões comportamentais, perdem muito conteúdo e a possibilidade de troca de informações relacionadas a essas questões práticas, sem contar com aqueles estudantes que desejam realizar o vestibular e que deixam de aprender grande parte do conteúdo.

Além disso, os professores acabam perdendo a motivação de trabalhar como deveriam e fazem apenas o básico. Para que os estudantes fiquem em silêncio, passam textos enormes na lousa para serem copiados. Com isso, conseguem o desejado silêncio, mas a aula torna-se monótona e sem atividades diferenciadas, que os leve a refletir, a discutir e a criar.

Finalmente, há a abordagem da estrutura da escola, que está com poucas condições de uso em vários aspectos, como as portas, que estão quebradas e sem trincos, as janelas, algumas sem vidros ou com cortinas rasgadas; faltam laboratórios; a biblioteca, na qual caibam todos os alunos; espaços diferenciados de aprendizagem. Os estudantes não culpam a equipe diretiva, pois sabem do esforço que faz para conseguir manter a escola em condições de uso. Eles afirmam que o governo é responsável pelo descaso na manutenção e compra de equipamentos e que poderia ser investido melhor o dinheiro dos impostos. Os próprios estudantes não ajudam a manter o ambiente escolar em condições apropriadas, pois picham as carteiras e as paredes, rasgam as cortinas, quebram os vidros e usam de forma inadequada o equipamento da escola.

Já na escola PAREM, a subcategoria mais abordada, que não foi debatida pelos estudantes da escola PUEM, é o excesso de conteúdos e provas, uma vez que 29% dos participantes da pesquisa se manifestaram com relação a esse tema. Eles afirmam que há exagero da escola com consequências para os estudantes, pois, segundo seus relatos, estão ficando doentes pelo acúmulo de conteúdo, atividades, trabalhos e provas que precisam fazer praticamente todas as semanas. Além disso, há avaliações em larga escala que precisam fazer. Uma vez por trimestre, há uma semana de provas globalizantes, que os deixam extremamente cansados.

Os estudantes acreditam que aprender é muito importante, segundo ponto mais abordado pelos estudantes dessa escola. Vinte e sete por cento afirmam que, para além de aprender, a escola está preocupada com o desempenho dos estudantes nos vestibulares mais importantes e a colocação na classificação de escolas, para que fique entre as melhores do país. Não se preocupa muito com o aprendizado para a vida ou para que serve aquele determinado conteúdo ou em construir conjuntamente o conhecimento. Afirmam ainda que essa é uma situação em que a escola também se sente refém, porque a sociedade e a própria família cobram dela esse tipo de atitude: que ela seja reconhecida entre as melhores.

O terceiro ponto, trabalhado por 26% dos estudantes, de certa forma contrasta com o item anterior: é o aprendizado de valores. Debatem que a escola se preocupa com a formação integral. Nesse sentido, há formação intensa para os valores humanos e cristãos. Essa formação faz com que a escola se diferencie de outras instituições, que não têm essa preocupação. Entre os projetos citados que trabalham essa perspectiva, está a PJM, a catequese e a oficina de valores e o projeto voluntariado. Alguns desses projetos acontecem durante o período de aulas e outros, no contraturno. Com essa preocupação da escola, 19% dos estudantes acreditam que saem preparados para enfrentar a vida e se sairão vencedores em todos os aspectos, tanto intelectuais quanto humanos. Essa é a quarta subcategoria que foi apresentada pelos estudantes nessa escola.

O próximo ponto é assaz interessante por ser abordado por estudantes da escola PAREM. Dez por cento afirmam que há diferença muito grande entre escolas públicas e particulares, não no sentido de se vangloriarem por terem condições de pagar e estar numa escola de excelência, mas no sentido de preocupação com aqueles que estudam em escolas públicas e que não possuem as mesmas estruturas e mesmas condições de competirem igualmente nos vestibulares e, conseqüentemente, no mercado de trabalho futuro. Não reclamam obviamente de estarem em melhores condições, apenas acreditam que todos deveriam ter educação de qualidade, com as mesmas condições, a começar pela estrutura física da escola e até professores qualificados e valorizados.

Por último, 9,5% dos estudantes apresentam o sistema avaliativo da escola como ultrapassado e injusto, pois cobra do aluno somente aquilo que foi repassado em sala. Um dos estudantes afirma que, no final do processo, “somos treinados para preencher uma bolinha de gabarito”. Para eles, a escola não permite reflexões,

criações, debates ou questionamentos sobre os conteúdos trabalhados, apenas respostas corretas.

7. À GUIA DE CONCLUSÃO

O estudo desenvolvido junto a estudantes de Ensino Médio, dando-lhes voz, possibilitou a sistematização de proposições destes para estabelecer a relação professor-estudante-conhecimento numa perspectiva interpessoal mais próxima e solidária, ao se colocar no lugar do professor escrevendo “se eu fosse professor”.

Apesar de o estudo basear-se na visão dos estudantes do Ensino Médio sobre as práticas pedagógicas dos professores desse segmento, procurei demonstrar que há implicações advindas de outras esferas, como a formação inicial e continuada dos professores, as políticas públicas para esse segmento, as questões objetivas relacionadas ao trabalho, entre outras. Dessa forma, não haveria sentido se os dados fossem analisados isoladamente, de forma descontextualizada.

Em suas redações, os estudantes sinalizam algumas propostas alternativas, focalizam a relação interpessoal de professor e estudante, uso de outros espaços de aprendizagem, método de ensino, professor e suas práticas, tecnologias aliadas ao ensino, diversidade de estratégias metodológicas, relação conhecimento X cotidiano, valorização/desvalorização do professor.

Com efeito, pela visão dos alunos, foi possível sistematizar contribuições dos estudantes para a prática pedagógica dos professores de Ensino Médio. O estudo mostra que há diferenças entre as duas escolas, sobretudo, no que se refere às condições objetivas de vida dos estudantes e de trabalho de seus professores. Enquanto os estudantes da PAREM contam com o professor muito presente, que os ouvem e dialoga sobre os mais variados assuntos, orientam com relação à escolha profissional e assuntos pessoais, na escola PUEM, o professor mantém uma relação mais distante com os estudantes. Na escola PAREM, os estudantes possuem orientação vocacional e têm pais com formação universitária, que indicam as melhores opções para o filho seguir. Já na escola PUEM, os estudantes manifestam ser importante que os professores se aproximem mais e deem um pouco de atenção aos seus problemas, que de fato estejam presentes e olhem para eles como pessoas que desejam ser ouvidas. Também indicam a necessidade de ter alguém que os oriente em relação às escolhas profissionais e pessoais, já que se encontram em momento decisivo para a escolha da profissão e do caminho a seguir e muitos não contam com o auxílio dos pais.

Quando se referem ao método de ensino e o professor e suas práticas, os estudantes das duas escolas fazem várias proposições em contraposição às ações pedagógicas que criticam e propõem novo modelo de ensino, que desenvolva o pensamento lógico e construtivo com o professor, sem a velha ladainha de que decorar é o único meio de aprender. Nesse sentido, os estudantes observam a importância de mudar a forma de trabalhar, e sugerem formas simples, como debate, maior diálogo em sala, visitas a museus, parques e praças, com pesquisas e projetos, semana cultural, passeios educativos a cinemas e feiras educacionais, além de mais aulas práticas, nas quais possam viver o conteúdo, não apenas ouvir falar sobre ele.

Ainda nessa subcategoria, manifestam que o professor mantém uma postura autoritária para conseguir o domínio da turma, já que trabalha de forma tradicional, com transmissão-assimilação do conteúdo. O estudante permanece sentado, ouvindo o professor. Uma das estudantes escreve que se fosse professora ou pedagoga, ensinaria de forma diferente, de forma horizontal e haveria aprendizagem e ensino de ambos os lados, valorizando o conhecimento trazido pelos estudantes. É emblemática a manifestação da estudante quando escreve: “Eu, como professora ou pedagoga incentivaria um ensino e uma transmissão horizontal, onde a igualdade é maior e na mesma medida em que o professor transmite ao aluno, o aluno transmite seus conhecimentos aos professores e aos colegas” (PAREM).

O estudo mostra que há um número significativo de estudantes que aborda o tema superioridade e autoridade do professor. Na escola PUEM, fala-se no autoritarismo do professor, decorrente da falta de respeito dos alunos. Assim, para controlar a turma, o professor assume posição autoritária. Já na escola PAREM, a questão do autoritarismo do professor aparece menos, no entanto, a questão de superioridade em relação ao conhecimento está presente. Os estudantes escrevem que geralmente precisam trabalhar com professores egocêntricos, que preferem responder às perguntas com termos muito sofisticados. O professor poderia responder de forma simplificada, fazer com que houvesse mais pesquisa e debate e, dessa forma, o conhecimento seria construído em conjunto.

No que se refere à dinâmica das aulas, os estudantes sugerem aulas mais participativas, de forma que haja construção de novos conhecimentos, até mesmo trazendo saberes de outras realidades para dentro da sala. Ao mesmo tempo, registram as condições objetivas de trabalho do professor ligado ao cumprimento do

programa determinado pela escola. De acordo com os estudantes, aulas mais dinâmicas não acontecem, porque o professor tem o programa para cumprir, com tempo determinado. Com isso, não há possibilidade de abrir espaço para outras formas de aprendizado.

Aliada a essa questão, os estudantes revelam que falta bom humor nas aulas. Para eles, humor dentro da sala de aula tornou-se sinônimo de falta de respeito ou de disciplina que não é levada a sério. O estudo mostra que definiram bem, a seu modo, a questão do humor: a aula precisa ser leve, divertida, animada, no entanto, não se pode exagerar. O bom humor não pode ser sinônimo de grosseria ou indelicadeza e a atitude do professor deve ser de quem acolhe e espera ser acolhido, pois o tratamento que o professor e o estudante merecem é de respeito e de cumplicidade e, agindo dessa forma, o professor torna-se referência para o estudante.

Muitos professores, na ânsia de querer tornar a aula divertida e alegre, lançam mão do humor que não ajuda e não constrói laços, pelo contrário, afasta ainda mais os estudantes e os torna mais arredios. É o caso do professor que faz rir pelas características físicas de alguém, ou por ter falado algo deslocado do contexto da aula, ou simplesmente para difamar um estudante para que os outros se divirtam.

Para os estudantes, o papel do humor é tornar as pessoas mais amenas e abertas para acolher. O professor que sorri cativa e terá mais tranquilidade para fazer comentários positivos sobre os estudantes e as atividades. O que o professor sente, quando está diante dos estudantes, repercute diretamente na forma como trata o outro e não há dúvida de que a atitude do professor e seu estado de humor são essenciais para um bom resultado de aprendizagem.

No que se refere às tecnologias aliadas ao ensino, a proposta apresentada pelos estudantes da escola PUEM é de que haja maior investimento por parte do governo em tecnologia. Em um dos textos, há a descrição de que na escola não chega nem sinal de internet, dessa forma, não conseguem usar aparelhos que necessitariam de Wi-Fi, como celulares e *Ipads*. O laboratório de informática, que seria o local de pesquisa e de produção de novos conhecimentos, de acordo com os estudantes, está inutilizado pela falta de equipamentos. O uso da tecnologia seria a forma de complementar o conteúdo trabalhado pelos professores. Os estudantes afirmam que haveria participação mais ativa nas aulas e, muito provavelmente, seriam contabilizados menos alunos desistentes.

O estudo mostra também que o uso das tecnologias no desenvolvimento das aulas encontra problemas diferentes nas escolas pública e privada. Enquanto na escola pública os estudantes são desprovidos de recursos tecnológicos pessoais e veem a escola como o espaço para terem acesso a estes, na escola particular, os estudantes possuem os recursos tecnológicos de ponta, mas eles não são incorporados às práticas dos professores. Assim sendo, na escola PAREM, a proposta dos estudantes é para utilizar melhor os equipamentos tecnológicos que estão à disposição. Nas palavras dos estudantes, existem ferramentas à disposição que poderiam auxiliar no aprendizado, mas que não estão sendo utilizadas adequadamente.

Outro ponto importante destacado pelos estudantes é a forma como os recursos são utilizados em sala. Segundo eles, a tecnologia nas salas de aula está sendo utilizada apenas para passar *slides*, o que não muda muito a forma de ensinar, pois precisam copiar os *slides* como copiariam da lousa, se o professor não utilizasse o projetor. A relação é a mesma, copiar do quadro ou copiar a partir da projeção. Eles apontam que o colégio deveria modernizar-se em relação à tecnologia, com o uso de *notebooks* em vez da escrita no Ensino Médio. Eles ainda fazem sugestões, como o aproveitamento de todos os recursos disponíveis para uma boa aula e eventos para incentivar os estudantes a fazerem pesquisas mais profundas sobre o assunto tratado em sala. Poderiam ocorrer mudanças, trazendo para a sala de aula tecnologias que são tão utilizadas por eles cotidianamente, mas que são impedidas de serem utilizadas na escola.

Nessa proposição, os estudantes pedem que se faça na escola o que já fazem diariamente e constantemente, ou seja, utilizar em sala os equipamentos que estão à sua disposição e que para eles é algo natural, no entanto, na escola, o processo de uso desses equipamentos ainda não é tratado como natural e normal, sendo ainda visto como obstáculo ao conhecimento, algo que pode atrapalhar em vez de ajudar.

Quanto à diversidade de estratégias metodológicas, indicam a importância de aulas mais divertidas, diversificadas e com a participação dos estudantes. Outras formas de desenvolver as aulas, sugeridas por eles, estão ligadas ao debate, à pesquisa, aos trabalhos em grupo e à construção coletiva e participativa do conhecimento. Indicam que a forma como a sala de aula está organizada traz limitações para a participação dos estudantes e sugerem uma transformação desse

espaço, o que facilitaria para o professor trabalhar com debates, conversas e trabalhos em grupo. De acordo com seus relatos, facilitaria a interação de professores e estudantes, entre os próprios estudantes e para o uso de outras metodologias. Nas palavras dos estudantes, a disposição das carteiras dificulta a troca de conhecimentos.

Outro ponto que o estudo mostra é a indicação da importância de relacionar os conhecimentos do currículo com os saberes do cotidiano. Na escola PAREM, os estudantes indicam que os conteúdos veiculados pela escola têm apenas o objetivo de passar nas provas, vestibulares e para a realização do Enem e não os prepara para a vivência em sociedade. Eles têm consciência de que precisam se preparar para enfrentar o vestibular para entrar na universidade, que precisam fazer Enem, que as provas são importantes como avaliação daquilo que se aprendeu. Ainda assim, sugerem que os professores discutam assuntos relacionados à sua vida, ao seu cotidiano, às questões que os ajudem a pensar o mundo e a sociedade em que se inserem, ou pelo menos, a comunidade na qual moram.

Escrevem que a boa escola não é aquela que prepara apenas para o vestibular, mas, sim, aquela que dá ensinamentos para a vida. A tentativa falha de ministrar quantidades exorbitantes de conteúdos, que após a prova serão esquecidos, afeta, de acordo com seus relatos, o aprendizado de conteúdos que realmente aplicariam em suas vidas. Sugerem debates com os professores sobre conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar.

A valorização da relação interativa de professores e alunos com debate sobre a realidade e o cotidiano dos estudantes, até mesmo com aprendizados práticos, como fazer compras, pequenos reparos, troca de lâmpada, cozinhar, educação financeira, entre outros. Por mais que os estudantes aprendam profundamente a matemática, por exemplo, afirmam que não sabem usar em momentos práticos da vida.

Com relação ao uso de outros espaços, a aula ao ar livre, longe das salas de aula, é bastante valorizada. Na escola PAREM, os estudantes citam como exemplo positivo a ser realizado a utilização do amplo espaço da escola, sua área verde, bosque, campos, ginásio, entre outros. Na escola PUEM, apesar da restrição de espaços, reduzido ao pequeno pátio e à quadra coberta, também indicam uma valorização para utilizar espaços externos na realização de aula dos vários componentes curriculares e até mesmo sugerem a utilização do refeitório como

espaço para as aulas. Além disso, sugerem mais saídas a museus, teatros, parques e cinema como forma de aprendizagem prática.

A valorização/desvalorização dos professores e suas condições objetivas de trabalho também é uma questão levantada pelos estudantes. Eles reconhecem a desvalorização pela qual passa o professor e em decorrência há pouca procura por cursos de formação de professores por parte dos estudantes, principalmente entre aqueles que estudam em escolas particulares. Assim, os cursos menos concorridos são as licenciaturas e aos quais recorrem os candidatos vindos de escolas públicas. Assim sendo, criou-se o estigma de que esses cursos são procurados por quem não consegue acesso a cursos mais disputados. Na citação do estudante: “Esse fato fez com que muitos brasileiros pensassem que ser professor era algo de fracassado” (PAREM).

Os estudantes, em suas proposições, apontam que a valorização dos professores está relacionada às condições objetivas de trabalho, ao plano de carreira e a melhores salários. Para eles, é preciso melhorar o salário e a estrutura das escolas. Teria de ter mais incentivo aos profissionais da educação, plano de carreira e salário merecido. Enquanto não se alcançar essas condições essenciais à profissão, teremos, de acordo com os estudantes, professores que chegam em sala desanimados e cansados por assumirem aulas em várias escolas para conseguirem sobreviver.

Esse trabalho pretende-se incompleto, totalmente aberto a novas interpretações, questionamentos e problematizações que o aprofundem.

Apesar de o trabalho ficar à disposição dos professores, da equipe diretiva e principalmente dos professores do segmento estudado, Ensino Médio, grande parte deles não terá a curiosidade de folheá-lo para verificar o que os estudantes escreveram a respeito de suas práticas pedagógicas. Uma pesquisa importante seria verificar como os professores reagem e o que acham das sugestões dadas pelos estudantes sobre suas práticas pedagógicas. Aceitam as críticas apresentadas por eles? Seria possível colocar em prática tais sugestões? No entanto, são perguntas para uma nova pesquisa.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Ângelo Marcos Vieira de. **Arquitetura dos edifícios da escola pública no Brasil (1870 – 1030)**: construindo os espaços para a educação. Disponível em: http://www1.udesc.br/arquivos/id_submenu/2317/teseangeloarruda_final.pdf. Acesso em 10 jun. 2020.

BALESTRO, Virgílio. Originals do livro: maioria sem partido é povo rei da urna. Pelo voto distrital puro. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Lisboa/Portugal: Edições 70 Ltda., 1977.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Exposição de Motivos. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 10 jun. 2020.

CAMPELO, Calebe Lucas Feitosa. **Reforma Capanema e Reforma Mendonça Filho: primeiras aproximações**. 2017. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo13/reformacapanemaereformamendoncafilhoprimeirasaproximacoes.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

CAMPOS, Francisco. **Exposição de motivos**. Ministério da Educação e da Saúde Pública. Rio de Janeiro, 1931.

CAMPOS, R. **Guia para os perplexos**. Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1988.

CAMPOS, R. **Além do cotidiano**. Rio de Janeiro: Record, 1985.

DINIZ PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, São Paulo, Universidade Metodista de São Paulo, ano 10, n. 15, p. 82-98, jan./jun. 2007.

FERRETI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. **Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória no 746/2016**: estado, currículo e disputas por hegemonia. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

FRANÇA, Sebastião Fontineli. **Uma visão geral sobre a educação brasileira.** Disponível em: http://ssystem08.upis.br/repositorio/media/revistas/revista_integracao/educacao_brasileira.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

FRANCO, F. C. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: FRANCO, ALMEIDA, L. R.; BRUNO, E. B. C.; CHRISTOV, L. H. da S. **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Loyola, 2000.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernadete. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez., 2010.

GATTI, Bernadete. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: Unesco, 2009.

GRIECCO, Ana Cláudia Pozzo. **História da Educação.** Pedagogia primeiro semestre, Universidade Braz Cubas. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/75119061/periodo-imperial>. Acesso em: 10 jun. 2020.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

IBGE – **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios contínua.** Educação 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **INEP divulga dados inéditos sobre fluxo escolar na educação básica.** Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206. Acesso em: 10 jun. 2020.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. **A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil.** 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100245. Acesso em: 10 jun. 2020.

MARTINS, P. L. O. **A didática e as contradições da prática.** 2. ed. Campinas: Papyrus, 2003a.

MARTINS, P. L. O. **Didática.** 1. ed. Curitiba. Editora IBPEX, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (MEC/INEP). **Estatísticas dos Professores no Brasil – outubro de 2003**. Disponível em <http://www.inep.gov.br/estatisticas/professor2003/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 15. ed. Campinas: Papirus, 2009.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. **Ensino Médio no Brasil: determinações históricas**. 2007. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/594/581>. Acesso em: 10 jun. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor: formação, identidade e trabalho docente. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

RANGEL, M. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. Campinas: Papirus Editora, 2005.

RAMOS, Fábio Pestana. **Para entender a história**. Disponível em: <http://fabiopestanaramos.blogspot.com/2011/02/educacao-no-brasil-imperio.html>. Acesso em: 14 de jun. 2020.

REGO, Teresa Cristina; BRUNO, Lucia Emilia Nuevo Barreto. **Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador*** - Entrevista com Bernard Charlot. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000400012. Acesso em: 14 de jun. 2020.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, 1993, n. 4 p. 15-30.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 14. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 23. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpex, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo e diversidade cultural. *In*: SILVA, Tomaz T.; MOREIRA, Antonio F. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 82-113.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa**: a teoria e textos complementares. São Paulo: Livraria da Física, 2012.

SANTOS, Oder José. Esboço para uma pedagogia da prática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, ano I, n. 1, p. 19-23, jul. 1985a.

SANTOS, Oder José. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas: Papyrus Editora, 1992.

SANTOS, Oder José. **Fundamentos sociológicos da educação**. Belo Horizonte: FUMEC, 2005.

SILVA, Marcos. **Educação escolar na época do Império brasileiro**. Disponível em: <https://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/17001014122012Historia da Educacao Brasileira Aula 6.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769/721>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SIMÕES, C. A. **Análise da medida provisória sobre alterações curriculares do ensino médio na LDB**. set. 2016. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/09/artexes_analise-da-mp-do-ensino-medio.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

SOUZA, Dulcinéia Beirigo. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. **Saber Acadêmico**, n. 8, dez. 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7820695-Os-dilemas-do-professor-iniciante-reflexoes-sobre-os-cursos-de-formacao-inicial.html>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SOUZA, Maria Antônia de. **Prática pedagógica**: conceito, características e inquietações. 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/242390174>. Acesso em: 10 jun. 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2009.

VICENTIN, Ivana Suski. **A prática pedagógica de professores dos anos finais do Ensino Fundamental sob a ótica de seus alunos – limites e possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) REPONSÁVEIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO MENORES DE 18 ANOS
--

Seu filho (menor de quem você é responsável legal) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar do estudo **Práticas pedagógicas do professor do Ensino Médio na visão dos alunos**, que tem como objetivo analisar como os alunos deste segmento de ensino – Ensino Médio – observam e conceituam as práticas pedagógicas de seus professores. Acreditamos que esta pesquisa seja importante porque ajudará a repensar as práticas pedagógicas dos professores do Ensino Médio e terá como benefício professores que poderão também repensar suas práticas pedagógicas em sala de aula em benefício de uma educação voltada a um melhor aprendizado e aos interesses dos alunos.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A participação do seu filho no referido estudo será produzir um texto a partir de uma frase disparadora: “Se eu fosse professor”; não haverá necessidade de identificação do autor e apenas o pesquisador e sua orientadora terão acesso ao material, não sendo utilizado em nenhum outro trabalho.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Através deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido você está sendo alertado de que, da pesquisa a se realizar, seu filho poderá esperar alguns benefícios, tais como: serão propostas alternativas para as proposições indicadas como inadequadas ou pouco assertivas, desta forma, os professores poderão adequar as suas práticas direcionando-as para aquilo que os alunos esperam de uma "boa" prática pedagógica para seu aprendizado e a contribuição com o processo de ensino das escolas de Nível Médio. Bem como, também que é possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos em sua participação, tais como: o desconforto que poderá sentir ao descrever as práticas de seus professores, consideradas como inadequadas ou não assertivas. Para minimizar tais riscos, tomaremos as seguintes medidas: caso manifeste este desconforto no momento de escrever ou após a produção do texto, estaremos à disposição para conversar sobre a situação e o objetivo da pesquisa e que a intenção não é, em hipótese alguma, prejudicar o professor ou criar uma situação de constrangimento. Em qualquer momento da pesquisa se sentir desconfortável, poderá pedir para que sua pesquisa seja retirada do projeto. Uma explicação importante é que apenas o pesquisador e sua orientadora terão acesso ao material, não sendo utilizado em nenhum outro trabalho. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resoluções 466/12; com o fim deste prazo, será descartado.

SIGILO E PRIVACIDADE

Nós pesquisadores garantiremos a você e a seu filho ou curatelado que as suas privacidades serão respeitadas, ou seja, o nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, os identificar, será mantido em sigilo. Nós pesquisadores nos responsabilizaremos pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

AUTONOMIA

Nós asseguraremos a seu filho ou curatelado, a assistência durante toda pesquisa. Ainda, garantiremos seu livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da participação de seu filho ou curatelado nesta pesquisa. Também informamos que você pode recusar ou retirar o

consentimento sobre a participação de seu filho ou curatelado neste estudo a qualquer momento, sem precisar justificar. E se desejar que seu filho ou curatelado saia da pesquisa o mesmo não sofrerá qualquer prejuízo à assistência que, porventura, venha recebendo.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

Caso tenham qualquer despesa decorrente da participação do seu filho ou curatelado nesta pesquisa, tais como transporte, alimentação entre outros, bem como de seu acompanhante (se for o caso), haverá ressarcimento dos valores gastos na forma seguinte: as despesas que porventura ocorrerem serão pagas em dinheiro mediante apresentação de nota fiscal dos gastos.

De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da participação de seu filho ou curatelado no estudo, vocês serão devidamente indenizados, conforme determina a lei.

CONTATO

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Silvio Duda e sua Orientadora Pura Lúcia Oliver Martins, discente e docente da Universidade Católica do Paraná e com eles você poderá manter contato pelos telefones 41 991874586 e 30162552

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (CEP) pelo telefone (41) 3271-2103 entre segunda e sexta-feira das 08h00 às 17h30 ou pelo e-mail nep@pucpr.br.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento na participação do meu filho ou curatelado _____, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação.

Dados do responsável pelo participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

Local, ____ de _____ de ____.

Assinatura do responsável pelo participante da
pesquisa

Assinatura do Pesquisador

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ALUNOS MAIORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar de uma pesquisa que tem como título: **Práticas pedagógicas do professor do Ensino Médio na visão dos alunos**; o objetivo é analisar como os alunos deste segmento de ensino – Ensino Médio – observam e conceituam as práticas pedagógicas de seus professores. Acreditamos que esta pesquisa seja importante porque ajudará a repensar as práticas pedagógicas dos professores do Ensino Médio e terá como benefício professores que poderão também repensar suas práticas pedagógicas em sala de aula em benefício de uma educação voltada a um melhor aprendizado e aos interesses dos estudantes.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A sua participação no referido estudo será produzir um texto a partir de uma frase disparadora: “Se eu fosse professor”; não haverá necessidade de identificação do autor e apenas o pesquisador e sua orientadora terão acesso ao material, não sendo utilizado em nenhum outro trabalho.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Através deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido você está sendo alertado de que, da pesquisa a se realizar, pode esperar alguns benefícios, tais como: serão propostas alternativas para as proposições indicadas como inadequadas ou pouco assertivas, desta forma, os professores poderão adequar as suas práticas direcionando-as para aquilo que os alunos esperam de uma "boa" prática pedagógica para seu aprendizado e a contribuição com o processo de ensino das escolas de Nível Médio. Bem como, também que é possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos em sua participação, tais como: o desconforto que poderá sentir ao descrever as práticas de seus professores, consideradas como inadequadas ou não assertivas. Para minimizar tais riscos, tomaremos as seguintes medidas: caso você manifeste este desconforto no momento de escrever ou após a produção do texto, estaremos à disposição para conversar sobre a situação e o objetivo da pesquisa e que a intenção não é, em hipótese alguma, prejudicar o professor ou criar uma situação de constrangimento. Em qualquer momento da pesquisa se você sentir desconfortável, poderá pedir para que sua pesquisa seja retirada do projeto. Uma explicação importante é que apenas o pesquisador e sua orientadora terão acesso ao material, não sendo utilizado em nenhum outro trabalho. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resoluções 466/12; com o fim deste prazo, será descartado.

SIGILO E PRIVACIDADE

Nós pesquisadores garantiremos a você que sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, lhe identificar, será mantido em sigilo. Nós pesquisadores nos responsabilizaremos pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

AUTONOMIA

Nós lhe asseguramos assistência durante toda pesquisa, bem como garantiremos seu livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois de sua participação. Também informamos que você pode se recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem

precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

No entanto, caso tenha qualquer despesa decorrente da participação nesta pesquisa, tais como transporte, alimentação entre outros, bem como de seu acompanhante (se for o caso), haverá ressarcimento dos valores gastos na forma seguinte: as despesas que porventura ocorrerem serão pagas em dinheiro mediante apresentação de nota fiscal dos gastos.

De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente de sua participação no estudo, você será devidamente indenizado, conforme determina a lei.

CONTATO

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Silvio Duda e sua Orientadora Pura Lúcia Oliver Martins, discente e docente da Universidade Católica do Paraná e com eles você poderá manter contato pelos telefones 41 991874586 e 30162552.

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (CEP) pelo telefone (41) 3271-2103 entre segunda e sexta-feira das 08h00 às 17h30 ou pelo e-mail nep@pucpr.br.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

Local, ____ de _____ de ____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO

TERMO DE ASSENTIMENTO
(Para participantes alfabetizados menores de 18 anos, em condições de manifestar seu consentimento)

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar do estudo: **Práticas pedagógicas do professor do Ensino Médio na visão dos alunos**. Neste estudo pretendemos analisar como vocês, estudantes do Ensino Médio, observam e definem as práticas pedagógicas de seus professores. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é ajudar a entender e a repensar as práticas pedagógicas dos professores que atuam no Ensino Médio.

Para participar deste estudo você precisará produzir um texto de apenas uma página, a partir de uma frase: “Se eu fosse professor. A atividade ocorrerá em sala de aula, durante uma aula de Língua Portuguesa e terá a duração de trinta a quarenta minutos, no entanto, se você não quiser, ou se a sua família não autorizar, você não precisará participar. Não haverá necessidade de se identificar no texto produzido. Você foi escolhido para participar porque a escola em que estuda foi uma das escolhidas para participar deste projeto de pesquisa e os alunos que participarão, são alunos que estudam no Ensino Médio.

Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou se recusar a participar. Para fazer parte deste estudo o seu responsável legal (pais ou tutores) deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você ou o seu responsável poderão retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, sem prejuízo algum, se for o caso. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido.

Este estudo apresenta como risco um certo desconforto que você poderá sentir ao descrever as práticas de seus professores. Para minimizar tais riscos, tomaremos as seguintes medidas: caso você manifeste este desconforto no momento de escrever ou após a produção do texto, estaremos à disposição para conversar sobre a situação e o objetivo da pesquisa e que a intenção não é, em hipótese alguma, prejudicar o professor ou criar uma situação de constrangimento. Em qualquer momento da pesquisa se você sentir desconfortável, poderá pedir para que sua pesquisa seja retirada do projeto. Uma explicação importante é que apenas o pesquisador e sua orientadora terão acesso ao material, não sendo utilizado em nenhum outro trabalho. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, e em sigilo, por pelo menos 5 anos, conforme Resoluções 466/12; com o fim deste prazo, será descartado. É importante informar a você que os professores não terão acesso aos textos produzidos por você, somente ao resultado final da pesquisa. Essa pesquisa tem como benefícios adequar as práticas pedagógicas dos professores direcionando-as para aquilo que o aluno espera de uma "boa" prática pedagógica para seu aprendizado.

Os resultados da pesquisa estarão a sua disposição, em qualquer momento. Seu nome ou material que indique sua participação não serão liberados sem a permissão do seu responsável e por você.

O pesquisador envolvido com o referido projeto é Silvio Duda, mestrando da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e com ele você poderá manter contato pelos telefones 41 – 991874586.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (CEP) pelo telefone (41) 3271-2103 entre segunda e sexta-feira das 08h00 às 17h30 ou pelo e-mail nep@pucpr.br.

DECLARAÇÃO

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e que posso mudar minha decisão em participar desta pesquisa em qualquer momento, bem como o meu responsável poderá modificar a decisão sobre a minha participação, caso assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Dados do participante da pesquisa

Nome:	
-------	--

Telefone:	
e-mail:	

Local, ____ de _____ de ____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador