

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática

Andrea Calazans Rocha Dias

**IMPLICAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO COM
O SABER DOS ESTUDANTES NA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS E NO PROJETO
AFETIVO SEXUAL: Guia para análise da prática docente**

Belo Horizonte
2015

Andrea Calazans Rocha Dias

**IMPLICAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO COM
O SABER DOS ESTUDANTES NA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS E NO PROJETO
AFETIVO SEXUAL: Guia para análise da prática docente**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências.

Orientadora: Profa. Dra Mariana Veríssimo Soares de Aguiar e Silva

Belo Horizonte
2015

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

D541i Dias, Andrea Calanzans Rocha
Implicações da prática docente na construção da relação com o saber dos estudantes na disciplina de ciências e no projeto afetivo sexual: guia para análise da prática docente / Andrea Calanzans Rocha Dias. Belo Horizonte, 2015. 131 f.: il.

Orientadora: Mariana Veríssimo Soares de Aguiar e Silva
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática.

1. Ciências - Estudo e ensino. 2. Professores e alunos. 3. Prática de ensino 4. Formação de professores. I. Silva, Mariana Veríssimo Soares de Aguiar e. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 5:37.02

Andrea Calazans Rocha Dias

**IMPLICAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO COM
O SABER DOS ESTUDANTES NA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS E NO PROJETO
AFETIVO SEXUAL: Guia para análise da prática docente**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências.

Prof. Dra. Mariana Veríssimo Soares de Aguiar e Silva (Orientadora) – PUC Minas

Prof. Dra. Andréa Carla Leite Chaves – PUC Minas

Prof. Dr. Amauri Carlos Ferreira – PUC Minas

Prof. Dra. Eloisa Helena Santos – Centro Universitário UNA

Belo Horizonte, 11 de Fevereiro de 2015

Agradeço a todos aqueles que passaram pelas minhas infinitas jornadas e contribuíram de alguma forma para que eu me tornasse uma mente inquieta, que se propõe a movimentação contínua em busca da evolução.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por guiar a minha vida e colocar-me no caminho de minha missão.

Toda gratidão aos meus pais e familiares pela compreensão, por terem acreditado em mim e, acima de tudo, por terem, todos esses anos, investido em minha formação.

Agradeço minha orientadora pelo carinho, pela compreensão e pelos saberes construídos.

Agradeço, de forma especial, aos estudantes que tive o prazer de orientar, pelo desconforto intelectual causado em mim, mola propulsora da inquietação que deu origem a essa dissertação.

Cada um de nós é vários, é muitos, é uma prolixidade de si mesmos. Por isso aquele que despreza o ambiente não é o mesmo que dele se alegra ou padece. Na vasta colônia do nosso ser há gente de muitas espécies, pensando e sentindo diferentemente (PESSOA, 2002).

RESUMO

A presente dissertação buscou compreender a relação dos estudantes do oitavo ano com o saber na disciplina de Ciências e no projeto Afetivo Sexual de uma Escola Municipal de Belo Horizonte, bem como descrever a prática docente da professora responsável pela realização das aulas dessa disciplina e do projeto citado. A pesquisa se concentrou nas implicações da relação professor-estudante para a construção da relação com o saber. Sendo a mesma professora quem ministrou os conteúdos distintos perguntou-se: a relação dos estudantes com o saber era a mesma na disciplina de Ciências e no projeto Afetivo Sexual? As técnicas utilizadas para a coleta de dados foram a observação e o relato das aulas elaborados pela professora e pelos estudantes em “diários de bordo,” o preenchimento de "inventário de saberes" pelos estudantes e a autoconfrontação por filmagens. Foram observadas práticas docentes diferenciadas na disciplina de Ciências e no projeto Afetivo Sexual o que parece ter contribuído para que os estudantes estabelecessem diferentes relações com os saberes construídos a partir dos conteúdos trabalhados na disciplina e no projeto. Todos eles parecem ter construído uma relação com os saberes relacionados ao projeto Afetivo Sexual permitindo-lhes se engajarem na construção de saberes, o mesmo não pôde ser verificado na disciplina de Ciências. A partir dessas observações a professora percebeu que era imperativo promover mudanças em sua prática de ensino nas aulas de Ciências para possibilitar aos estudantes alterarem a relação com esse saber e, conseqüentemente, encontrar sentido pessoal no conhecimento científico. No entanto, devido à complexidade da prática docente, a professora-pesquisadora, apesar dos esforços, não transformou por completo sua prática, pois se deparou com inúmeros desafios, dentre eles a ausência de modelos, as regras tradicionais da escola e a postura passiva dos estudantes. Para compreender esse processo foram utilizados os conceitos da ergologia como, por exemplo, a noção de “atividade”- que corresponde à capacidade criadora que cada ser humano tem para responder às infidelidades do meio interno e externo, no aqui, agora e sempre relativo às normas, bem como o conceito de “desconforto intelectual”- que pressupõe uma postura de humildade do docente e de “dramáticas do uso de si” que enfatiza a complexidade do seu trabalho. Chegou-se a conclusão de que é na contramão do modelo opressor e autoritário, que o professor pode promover no estudante o reconhecimento dos seus potenciais, limites e possibilidades humanas, permitindo-o descobrir-se construtor de saberes.

Palavras-chave: Disciplina de Ciências, Relação com o saber, Prática docente.

ABSTRACT

This work aimed to investigate the relationship of students in the eighth grade with knowledge in the subject of Science and in the Sexual Affectivity's project of a County School of Belo Horizonte and to describe the teaching practice of the teacher in charge for conducting the classes of this discipline and project. The research focused on the implications of the teacher-student relationship to build the relation with knowledge. Being the same teacher who taught the different content we wondered: the relation of the students to knowledge was the same in the discipline of Science and in the Sexual Affectivity's project? The techniques used for data collection were observation and reporting of lessons prepared by the teacher and students in "logbooks", filling out "inventory of knowledges" by the students and the self-confrontation by filming. Teacher's differentiated practices were observed in the subject of Science and in the Sexual Affectivity's project which seems to have contributed so the students would establish different relations with the knowledge constructed from the discipline and project. They all seem to have built a relation with knowledge related to the Sexual Affectivity's project allowing them to engage in the construction of knowledges, the same could not be verified in the subject of Science. From these observations the teacher realized that it was imperative to make changes in her teaching practice in science classes to enable students to change the relation with this knowledge and therefore find personal meaning in scientific knowledge. However, due to the complexity of teaching practices, the teacher-researcher, despite the efforts, not completely transformed his practice due to numerous challenges, including the lack of models, the school's traditional rules and the passive attitude of students. To understand this process, we used the ergology concepts such as the notion of "activity" - which is the creative capacity that each human being has to respond to the infidelities of the internal and external environment, here, now and forever on the standards and the concept of "intellectual discomfort" - which presupposes the teaching posture of humility and "dramatic use of self" that emphasizes the complexity of their work. Reached conclusion that it is against the grain of oppressive and authoritarian model, that the teacher can promote student's recognition of their potential, limits and human possibilities, allowing them to discover their own knowledge-builder.

Keywords: Subject of Science, Relation with knowledge, Teaching practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem da filmagem da turma 809, em que foi pedido aos estudantes para montarem um esquema do sistema circulatório e do sistema cardiovascular	74
Figura 2 - Imagem da filmagem da turma 810, em que foi pedido aos estudantes para montarem um esquema do sistema circulatório e do sistema cardiovascular	74
Figura 3 - Imagem da filmagem de uma aula expositiva tradicional realizada na turma 809	75
Figura 4 - Imagem da filmagem de um trabalho em dupla realizado na turma 810	78
Figura 5 - Imagem da filmagem da reunião dos grupos para a realização de uma dramatização realizada na turma 810	78
Figura 6 - Imagem retirada do documentário: <i>Olhos Azuis</i>	93
Figura 7 - Capa do livro <i>Pedagogia do Oprimido</i>	94
Figura 8 - Capa do livro <i>Ensino: as abordagens do processo</i>	97
Figura 9 - Capa do livro <i>Técnicas de ensino: por que não?</i>	101
Figura 10 - Imagem do vídeo <i>Tertúlias dialógicas literárias/exemplos na prática</i>	103
Figura 11 - “Diários de bordo” utilizados como instrumento de coletas de dados para a pesquisa de mestrado	110
Figura 12 - Registro realizado em um dos “diários de bordo” da pesquisa de mestrado	110
Figura 13 - Imagem retirada da filmagem da aula de Ciências com a filmadora em local fixo.....	113
Figura 14 - Imagem retirada da filmagem da aula de Ciências realizada por um estudante.....	113
Figura 15 - Imagem retirada da filmagem da aula de Ciências realizada por um estudante.....	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Reflexões dos estudantes que relataram não gostar de estudar.....	62
Quadro 2 - Reflexões dos estudantes que relataram estudar para tirar notas boas ou serem bem sucedidos futuramente.....	63
Quadro 3 - Reflexões dos estudantes que relataram gostar de estudar apenas algumas matérias.....	67
Quadro 4 - Reflexões dos estudantes que relataram gostar de estudar.....	68
Quadro 5 - Reflexões dos estudantes que identificam gosto e ou interesse pela disciplina de Ciências.....	71
Quadro 6 - Reflexões dos (as) estudantes que relataram gostar com ressalvas ou não gostar da disciplina Ciências.....	71
Quadro 7 - Reflexões dos estudantes que relataram gostar e ou ter interesse pelo projeto Afetivo Sexual.....	77
Quadro 8 - Síntese comparativa entre as abordagens de ensino.....	98
Quadro 9 - Síntese comparativa entre as técnicas de ensino ao serem utilizadas baseadas em diferentes concepções pedagógicas.....	102
Quadro 10 – Trajetória da aula expositiva.....	104
Quadro 11 - "Inventário de saberes" utilizado como instrumento de coleta de dados dessa pesquisa de mestrado.....	106

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1- Quantidade percentual de estudantes em cada um dos quatro grupos	68
Gráfico 2- Quantidade percentual de estudantes que relataram gostar, gostar com ressalvas ou não gostar da disciplina Ciências.....	73

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Origem da Problemática	15
1.2 Justificativa	17
1.3 Objetivos	19
1.4 Metodologia	19
1.4.1 Opção Metodológica	20
1.4.2 Campo de Pesquisa	22
1.4.3 Sujeitos da pesquisa	24
1.4.4 Instrumentos de coleta de dados	25
1.4.4.1 “Diários de bordo”	26
1.4.4.2 Autoconfrontação	27
1.4.4.3 “Inventário de saberes”	29
1.5 Apresentação	29
2 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER PARA COMPREENSÃO DA PRÁTICA DOCENTE	31
2.1 Ao encontro da teoria da “relação com o saber”	31
2.1.1 Breve histórico do termo	31
2.1.2 Superando a teoria da reprodução	32
2.1.3 Relação com o saber: construção teórica	33
2.1.4 Relação com o saber: conceitos	37
2.1.5 Aplicação prática da relação com o saber	41
3 AS ABORDAGENS E AS TÉCNICAS DE ENSINO COMO ELEMENTOS DA PRÁTICA DOCENTE	43
3.1 Caracterização das abordagens de ensino	43
3.1.1 Abordagem tradicional	43
3.1.2 Abordagem comportamentalista	44
3.1.3 Abordagem humanista	45
3.1.4 Abordagem cognitivista	46
3.1.5 Abordagem sócio-cultural	47
3.2 A relação entre técnicas de ensino e abordagens do processo de construção do conhecimento	48

4 A PRÁTICA DOCENTE EM FOCO	53
4.1 Dramáticas do uso de si.....	54
4.1.1 Abordagem e técnicas de ensino na disciplina de Ciências	55
4.1.2 Abordagens e técnicas de ensino no projeto Afetivo Sexual.....	57
4.1.3 Mudança na relação professor estudante	59
4.2 Implicações da relação professor-estudante na construção do conhecimento: revelações dos “inventários de saberes”	62
4.2.1 Relação com o saber dos estudantes na disciplina de Ciências	70
4.2.2 Relação com o saber dos estudantes no projeto Afetivo Sexual	76
5 A COMPLEXIDADE DA ATIVIDADE HUMANA DE TRABALHO DOCENTE.....	81
5.1 Método ergológico - conceitos.....	81
5.2 Atividade docente - dramáticas do uso de si	85
6 GUIA PARA ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE	90
6.1 Introdução	91
6.2 Primeiro passo: A sala de aula como espaço de legitimação da relação oprimido-opressor	93
6.2.1 Objetivos	95
6.2.2 Implicações da prática docente na construção da relação com o saber dos estudantes	95
6.3 Segundo passo: Compreensão acerca dos fundamentos da prática docente.....	97
6.3.1 Objetivos	99
6.3.2 Implicações da prática docente na construção da relação com o saber dos estudantes	99
6.4 Terceiro passo: Técnicas de ensino para a construção de uma prática pedagógica crítica	100
6.4.1 Objetivos	103
6.4.2 Implicações da prática docente na construção da relação com o saber dos estudantes	104
6.5 Quarto passo: Elaboração de “inventário de saberes”	105
6.5.1 Objetivos	107
6.5.2 Implicações da prática docente na construção da relação com o saber dos estudantes	108
6.6 Quinto passo: Elaboração de “diários de bordo”	109
6.6.1 Objetivos	111

6.6.2 Implicações da prática docente na construção da relação com o saber dos estudantes	111
6.7 Sexto passo: Autoconfrontação- reflexão sobre a atividade de trabalho docente	112
6.7.1 Objetivos	114
6.7.2 Implicações da prática docente na construção da relação com o saber dos estudantes	114
7 CONCLUSÃO	116
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO	123
APÊNDICE B – “INVENTÁRIO DE SABERES”	124
APÊNDICE C - REFLEXÕES DOS ALUNOS RETIRADAS DOS "INVENTÁRIOS DE SABERES"	126

1 INTRODUÇÃO

A prática docente é marcada por dramáticas vivenciadas de forma particular por cada professor e está relacionada à tentativa de superar seus desconfortos ao buscar se tornar um profissional eficaz. Da forma como é construída a profissão docente, na sociedade de produção e de consumo, espera-se que o professor seja responsável pelo produto de seu trabalho. Entretanto, esse resultado está diretamente vinculado à relação que o estudante tem com o saber o que foge ao seu controle. O saber que o discente constrói nem sempre está relacionado àquilo que lhe foi oferecido pelo professor para a sistematização do conhecimento.

A dramática vivenciada pela autora dessa dissertação serviu como móbile para se desenvolver essa pesquisa buscando analisar o fato de que alguns estudantes fracassavam e outros eram bem sucedidos na escola. A pesquisadora tinha por hipótese que suas práticas poderiam contribuir para a redução do fracasso escolar. Ao buscar entender por que alguns estudantes não trilhavam o caminho do sucesso escolar, por que não aprendiam o conteúdo e não construíam competências, enquanto outros não apresentavam dificuldades como essas, compreendeu que seria necessário conhecer cada trajetória de vida e como se dava a relação de cada um deles com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Com o objetivo de entender melhor essas questões, foi que se propôs à realizar uma pesquisa na Escola Municipal Maria Verde Jardim localizada na região metropolitana de Belo Horizonte.

Esse trabalho teve como objetivo compreender a relação que os estudantes do oitavo ano da Escola Municipal Maria Verde Jardim¹ estabeleciam com o saber a partir do acesso ao conjunto de conteúdos desenvolvidos nas aulas da disciplina de Ciências e nas aulas do projeto Afetivo Sexual, ministradas pela mesma professora que desenvolveu a pesquisa aqui apresentada.

Para analisar a atividade docente e suas implicações na construção da relação com o saber dos estudantes a pesquisadora tomou como base a teoria “da relação com o saber” desenvolvida por Bernard Charlot e os conceitos “dramáticas do uso de si”, “desconforto intelectual” e “atividade”, desenvolvidos por Yves Schwartz (2003) criador da abordagem ergológica.

¹ Nome fantasia da escola para preservar a sua identidade.

Os dados foram coletados a partir da técnica de observação tanto da pesquisadora como dos estudantes durante as aulas, do preenchimento de “inventários de saberes” pelos estudantes e da técnica da autoconfrontação a partir de filmagens realizadas durante o desenvolvimento dos trabalhos realizados em sala de aula.

Os resultados mostraram como o ensino de Ciências e o projeto Afetivo Sexual são vistos pelos estudantes do 8º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Maria Verde Jardim. Ao longo da dissertação é possível ainda refletir acerca das práticas educativas. Essa reflexão está implícita nas análises dos dados da pesquisa que contribui para situar a importância da formação pedagógica dos professores como forma de potencializar a sua capacidade de mobilizar o estudante a construir novos sentidos pessoais que implicam em novas relações com o saber.

1.1 Origem da Problemática

Durante a primeira experiência docente, em 2009, a pesquisadora lecionou a matéria de Ciências para estudantes do ensino fundamental. Nessa situação já era possível constatar que a sua relação com os estudantes favorecia a aprendizagem daqueles que, por algum motivo, possuíam interesse pelo estudo principalmente, quando esse interesse estava voltado para a disciplina Ciências. Ao retornar à sala de aula, após dois anos atuando em outro ramo, essa mesma sensação permaneceu. Por mais que tentasse desenvolver projetos interativos com o objetivo de construir e aproximar os estudantes do saber, somente conseguia mobilização por parte de alguns que costumavam manter a mesma postura em relação às tarefas escolares.

De acordo com Charlot (2000, p.55) “a criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móbilis, razão de agir, que remetem a um desejo, um sentido, um valor.”

Essa afirmação levou a pesquisadora a lembrar sua vida estudantil e os motivos pelos quais resolveu cursar Ciências Biológicas. Desde criança praticou diferentes esportes e adorava entender o que acontecia com o seu corpo. Adorava animais, principalmente porque praticava hipismo e criava seu cavalo no quintal de casa. Para que ela pudesse cuidar do animal precisava aprender sobre a vida dele. Sua família sempre a levou em viagens que a aproximava da natureza, costumava visitar praias, cachoeiras, fazendas, etc. Sempre se interessava pelas aulas de Ciências. Nas avaliações da matéria, quando havia questões desafio, de resolução opcional, se sentia mobilizada a resolvê-las. Nas três séries do ensino médio manteve um caderno separado para biologia, enquanto para as outras disciplinas ela utilizava

um fichário coletivo. Todos os professores, sejam de Ciências ou de Biologia, a seu ver, eram excelentes profissionais. Assim, questionava o que a fez ter sucesso escolar em Ciências: sua relação com o mundo (vontade de aprender sobre o que a cercava), sua relação consigo (sentido pessoal) ou sua relação com seus professores (docentes comprometidos)? Será que seus professores, por serem capacitados, instigaram seu gosto pela ciência ou seu gosto pela ciência possibilitou-lhe achar sentido no que os professores falavam e, conseqüentemente, achar os conteúdos interessantes?

Da mesma forma a pesquisadora questionou a respeito do que faz com que alguns estudantes se mobilizem e outros não. Será que alguns saberes são interessantes e outros não? Será que é o sentido pessoal que leva os estudantes a construírem saberes sobre determinada matéria? Será que o professor torna o seu conteúdo interessante ou o interesse do estudante é que o torna o professor interessante?

A pesquisadora lecionou no ano de 2013 a disciplina Ciências para quatro turmas de oitavo ano em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte e no decorrer das aulas observa comentários do tipo: “Isso vale ponto? Porque se não valer ponto não vou fazer.” Esse tipo de atitude mostra que o estudante está fazendo determinada tarefa não para aprender, mas para ganhar nota, para passar de ano. A relação com o saber, nesse caso, está investida em outro tipo de relação com o mundo. Nessa mesma escola ela também é responsável por desenvolver o projeto Afetivo Sexual em duas turmas do oitavo ano e ao contrário do que foi relatado acima, nas aulas do projeto é possível notar maior quantidade de estudantes participando das tarefas e das discussões sem se preocuparem com a nota associada a elas. Será que os estudantes veem mais sentido pessoal no saber construído nas aulas do projeto Afetivo Sexual?

Uma das propostas da pesquisa foi entender e analisar a relação que os estudantes do oitavo ano do ensino fundamental dessa escola estabelecem com o saber na disciplina de Ciências e no projeto Afetivo Sexual, ambos lecionados pela mesma professora e se essa relação permite ao estudante ter acesso ao pleno uso de seu potencial intelectual para aprender. A partir desse levantamento será possível refletir sobre a prática docente e apresentar possibilidades de superação para a questão da ausência de sentido pessoal na construção do saber e o que impossibilita ao estudante se mobilizar para realizar atividades intelectuais na escola.

1.2 Justificativa

Na atual configuração socioescolar do Brasil, a norma é que todos os jovens completem o ensino médio, independente do tempo necessário para que ele alcance esse nível de formação. Esse é o objetivo. Porém, na realidade, há muitos estudantes que não concluem o ensino fundamental nem o médio e se encontram, por isso mesmo, fora da norma (IRELAND *et al*, 2007, p.25). Hoje, o Brasil consegue matricular quase todas as crianças (97%) no ensino fundamental. Todavia, as exigências de uma sociedade moderna e democrática não se limita a acolher todos os jovens na escola, mas a levá-los à construção do próprio saber. Deste ponto de vista, a situação em nosso país não pode ser considerada satisfatória (SILVA, 2008, p.150).

Na atual sociedade pós moderna, não é apenas a profissionalização que requer um nível de escolaridade cada vez mais alto, é também a vida em sociedade. Os estudantes estão vivendo em um mundo informatizado , com máquinas de autoatendimento, gêneros e tipos textuais, etc., o uso cada vez maior da internet, que exigem deles novas competências, novas formas de pensar e de se relacionar com o outro. Como aponta Ireland *et al* (2007), a partir desse quadro se torna necessário analisar a questão do fracasso e do sucesso escolar no Brasil, ou seja, construir caminhos para se chegar ao ensino médio como condição básica de formação para que todos os cidadãos possam se inserir nesse mundo informatizado. Para se alcançar essa meta é preciso entender as situações e os processos que levam ao sucesso ou ao fracasso escolar, de forma a definir recursos e métodos para melhorar a qualidade e a eficácia do ensino e das escolas (IRELAND *et al*, 2007).

A prática docente promove desconfortos diários nos professores em suas relações com os estudantes que se encontram em situação de fracasso escolar e que não aprendem o que se espera deles. O professor precisa ensinar determinados conteúdos que muitas vezes não possuem sentido pessoal para o estudante. Entender como se constrói e qual tipo de relação o estudante estabelece com o saber fornecerá dados para entendê-lo. Diante da constatação de relações de saber pautadas em motivações externas, descontextualizadas, os docentes podem e devem repensar suas práticas. Essas práticas não devem permanecer sem alterações, quando se verifica que o estudante não está mobilizado para a ação intelectual por não associar à mesma um sentido, um valor. Dessa forma, pesquisar a “relação com o saber” abre possibilidades para a reflexão acerca das práticas educativas que embasarão as análises dos dados dessa dissertação.

Muitas são as produções acadêmicas que apontam para a necessidade da relação afetiva entre professor e estudante para solucionar problemas referentes à prática pedagógica (CODO, 2002; ARANTES (org.) 2003; VASCONCELOS 2004). No entanto, de acordo com a concepção de educação adotada nessa pesquisa, a responsabilidade pela aprendizagem não pode ser atribuída apenas ao afeto ou à relação afetiva. Ao contrário do enfoque citado acima a pesquisa no campo da “relação com o saber” amplia seu objeto de estudo no momento em que leva em consideração a relação do estudante com o mundo, consigo mesmo e com os outros.

Muitas pesquisas abordam a teoria da relação com o saber no singular, ou seja, no fato de adquirir um saber pela aprendizagem do que foi instituído, sem particularizar o saber em cada disciplina. No entanto, considera-se que essa teoria deve ser analisada do ponto de vista da relação que os estudantes estabelecem com os saberes sistematizados de cada disciplina. A Ciência e, principalmente, o projeto Afetivo Sexual trabalham conteúdos específicos, um conjunto particular de saberes, e o que nos interessa é compreender qual é a relação específica dos estudantes com os saberes vinculados à disciplina de Ciências e às do projeto Afetivo Sexual. Entre a relação com o saber em si e a relação com determinados conteúdos, o levantamento bibliográfico feito demonstrou que faltam pesquisas intermediárias voltadas para as diversas disciplinas estabelecendo qual a relação dos estudantes com o português, a ciência, a matemática, entre outras. Portanto, acredita-se que esta pesquisa contribuirá para a análise da relação dos estudantes com o saber a partir de conteúdos específicos e, conseqüentemente, promoverá a análise da eficiência das práticas docentes na construção dessa relação.

Ao analisar a relação dos estudantes com o saber, essa dissertação visa promover a produção de novos conhecimentos e a reflexão sobre a prática docente, contribuindo para a compreensão do fenômeno educacional. Não se trata de esperar consensos teórico-metológicos, mesmo porque a educação é uma área dinâmica e complexa. Por isso mesmo não se buscará consensos, já que é exatamente o confronto de ideias e de posições divergentes que trazem crescimento e aprofundamento aos saberes sistematizados. Esses conhecimentos ao se constituírem em práticas pedagógicas já estarão impregnados dessa complexidade, embora estejam embasados em reconhecidas concepções de educação.

1.3 Objetivos

A pesquisa buscou compreender a relação que os estudantes do oitavo ano, da Escola Municipal Maria Verde Jardim da rede pública de Belo Horizonte, estabeleciam com o saber a partir do acesso ao conteúdo desenvolvido nas aulas de Ciências e nas aulas do projeto Afetivo Sexual. Para alcançar esse objetivo foi necessário descrever o desenvolvimento das aulas nas duas circunstâncias; analisar se existiam diferenças entre as relações que os estudantes estabeleciam com os saberes envolvidos no conteúdo lecionado nessas diferentes aulas; verificar se conseguiam ter acesso ao pleno uso de suas potencialidades físicas e intelectuais para aprender com base na relação que estabeleciam com os saberes vinculados à disciplina e ao projeto.

Como fruto da análise dos resultados foi possível desenvolver um Guia para a análise da prática docente que levará o professor de Ciências e de outras áreas de ensino a analisar sua prática docente e, conseqüentemente, promover reflexões acerca de possíveis transformações em sua postura.

1.4 Metodologia

A metodologia constitui-se de um estudo de caso realizado em uma Escola Municipal de Belo Horizonte. Essa escola foi escolhida para realização dessa pesquisa por ser o local de trabalho da professora pesquisadora onde lecionava Ciências e desenvolvia o projeto Afetivo Sexual. A participação da professora pesquisadora como membro da equipe de profissionais da escola, facilitou o processo de interação com os sujeitos da pesquisa, bem como o conhecimento acerca do campo de pesquisa. A escola se localiza na região da Pampulha, em Belo Horizonte, onde funciona desde sua instalação em 1971. A pesquisa foi realizada em um período de quatro meses, de agosto a dezembro de 2013. A professora pesquisadora tinha quatro encontros semanais com os estudantes das duas turmas de oitavo ano com os quais a pesquisa foi desenvolvida. Usou-se como instrumentos de coleta de dados a técnica de observação - com registros feitos em “diários de bordo,” a técnica de autoconfrontação - com registros através de filmagens e o “inventário de saberes”- técnica que possibilita fazer um diagnóstico da experiência de escolarização a partir de relatos escritos pelos próprios estudantes.

1.4.1 Opção Metodológica

Buscando desvendar o objeto desta pesquisa, que visa analisar a relação com o saber dos estudantes de uma escola municipal de Belo Horizonte, entendeu-se como procedente optar por uma pesquisa qualitativa. A Ciência tem um caráter processual, isto é, ela não é um produto pronto e acabado para a compreensão da realidade, mas um processo de investigação constante e contínuo, carregado de intencionalidades e escolhas, de dúvidas e incertezas ou certezas temporárias, que fazem avançar a compreensão das coisas e da vida.

Devido à insatisfação com os atuais modelos teóricos da ciência moderna de explicação, de acordo com Tozoni-Reis (2010), nas ciências humanas há uma intensa mobilização para superar o paradigma dominante das ciências exatas e naturais em busca de novos referenciais para a interpretação da realidade. Dessa forma, se faz importante a pesquisa qualitativa em educação e suas contribuições para o processo educacional enquanto tarefa filosófica para os pesquisadores da área.

Assim, dada a impossibilidade de se utilizar modelos científicos das ciências exatas e naturais, as ciências humanas e sociais orientam-se por paradigmas qualitativos. Isso significa dizer que as abordagens qualitativas da pesquisa são mais valorizadas no tratamento dos fenômenos educacionais (TOZONI-REIS, 2010).

Por outro lado, Minayo (2002) afirma, que a diferença entre a abordagem quantitativa e a qualitativa na pesquisa é de natureza, ou seja, enquanto a primeira dá ênfase aos dados visíveis e concretos a serem descritos e explicados, a segunda aprofunda-se naquilo que não é aparente, “no mundo dos significados das ações e relações humanas” para compreensão e interpretação da realidade (MINAYO, 2002, p. 10). Da mesma forma a autora atenta para o fato de que não é necessário contrapor essas duas abordagens, pois elas podem se complementar, dando às análises dos dados quantitativos uma abordagem qualitativa, interpretativa.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador é o principal instrumento de investigação, já que necessita de contato direto e prolongado com o campo, de forma a captar os significados dos comportamentos observados. Dessa forma, aponta Tozoni-Reis (2010), que o envolvimento do pesquisador com o campo não impede o processo de investigação, ao contrário, cria condições para que o processo de pesquisa capte os significados, interpretando os fenômenos estudados.

No campo da pesquisa qualitativa um estudo de caso fornecerá elementos que permitirão uma abordagem adequada acerca da questão central desse trabalho. Segundo

André & Ludke (1986), o estudo de caso é uma das formas de pesquisa qualitativa que vêm sendo mais acolhida na área da educação. Segundo estas autoras os estudos de caso visam à descoberta de novos elementos que podem surgir como importantes. Assim, o quadro teórico inicial fará o delineamento da pesquisa e servirá como estrutura básica para os novos aspectos que poderão se revelar na medida em que a pesquisa avance.

Essa característica se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente. Assim sendo, o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho. (ANDRÉ & LUDKE, 1986, p. 18)

Outra característica dos estudos de caso é que eles dão ênfase à "interpretação em contexto." Portanto, para melhor entendimento da manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionada à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas.

Os estudos de caso, segundo André & Ludke (1986), objetivam descrever as situações reais de forma integral e profunda, enfatizando a complexidade natural das ocorrências e evidenciando a relação entre os seus componentes. No entanto, as autoras apontam que os estudos de caso podem possibilitar generalizações naturalísticas, o que seria um problema ao decidir se o caso será ou não "típico", ou seja, empiricamente representativo de certa população.

Estas autoras afirmam ainda, que os estudos de caso buscam expressar as distintas e muitas vezes antagônicas opiniões manifestadas numa situação social. Isto significa que quando o objeto ou situação estudada suscita opiniões diferentes, o pesquisador deve procurar evidenciar essas divergências, além de expressar sua própria opinião.

As autoras afirmam que:

A preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada. Desse modo, a questão sobre o caso ser ou não "típico", isto é, empiricamente representativo de uma população determinada, torna-se inadequada, já que cada caso é tratado como tendo um valor intrínseco. (ANDRÉ & LUDKE, 1986: 21).

André & Ludke (1986) acabam por concluir que o estudo de caso compreende um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas ao refletir o cotidiano escolar em toda a sua riqueza.

A pesquisa foi desenvolvida com base na modalidade denominada pesquisa-ação, visto que a professora pesquisadora a partir do desenvolvimento do trabalho junto a seus estudantes pôde analisar sua prática na sala de aula. A pesquisa promoveu, simultaneamente, mudanças em sua prática e, dialeticamente, a transformação do meio. Dessa forma, a própria investigação pôde se converter em ação intervencionista, possibilitando uma atuação efetiva sobre a realidade estudada.

De acordo com os pressupostos da pesquisa-ação a prática é de extrema relevância no processo de investigação do pesquisador, pois considera a intervenção social como seu início e fim. “Tratar-se-ia, assim, de uma pesquisa que articula a relação entre teoria e prática no processo mesmo de construção do conhecimento, ou seja, a dimensão da prática – que é constitutiva da educação – seria fonte e lugar privilegiado da pesquisa.” (MIRANDA; RESENDE, 2006).

Partindo do princípio consensual de que a ciência nunca é neutra e nem objetiva, sua confiabilidade não está no rigor positivo de seu pensamento, mas na contribuição de sua prática na procura coletiva de conhecimentos que tornem o ser humano não apenas mais instruído e mais sábio, mas igualmente mais justo, livre, crítico, criativo, participativo, corresponsável e solidário. [...]

A pesquisa participa da ação social também como uma prática pessoal e coletiva de valor pedagógico, na medida em que sempre algo novo e essencial se aprende através de experiências práticas de diálogo e de reciprocidade na construção do conhecimento (BRANDÃO, 2006).

A pesquisadora, ao coletar e analisar os dados levantados, desempenhou, simultaneamente, um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados no que dizia respeito a reestruturação da sua prática docente. Essa mudança pode ser interpretada como ação voltada para o grupo implicado no problema em observação. Os estudantes ao vivenciarem o dia-a-dia da pesquisa, as mudanças na prática da professora pesquisadora, participaram ativamente do processo, tanto pelas anotações feitas nos “diários de bordo” da turma, quanto pelo preenchimento do “inventário de saberes”. Sendo assim, a pesquisa segue o critério da pesquisa-ação definido por Thiollent (1986) que diz que esse tipo de pesquisa exige uma estrutura de relação entre pesquisador e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo.

1.4.2 Campo de Pesquisa

A Escola Municipal Maria Verde Jardim, localizada no bairro Santa Amélia de Belo Horizonte, inicialmente contava com apenas oito salas de aula. Com o desenvolvimento da

região e conseqüente aumento passou por várias ampliações e reformas para atender as novas demandas. Ainda devido ao pequeno espaço físico, algumas áreas da escola tiveram que ser reformuladas e adaptadas para atender outras demandas, como a sala de Multimeios, o laboratório de informática, a cantina, a biblioteca, a sala de professores e a secretaria. Houve necessidade de aquisição da casa onde funciona o anexo para atender ao 1º ciclo da educação básica.

Atualmente a estrutura da escola se compõe de um prédio sede que contém quinze salas de aulas, nas quais funcionam, no turno da manhã, o segundo ciclo e, no turno da tarde, o terceiro ciclo da educação básica. Tem ainda a secretaria, uma sala de professores, a sala da direção e da coordenação, uma biblioteca, uma cozinha, uma quadra poliesportiva, um almoxarifado onde funciona também a mecanografia, quatro banheiros e dois vestiários: um feminino e um masculino, uma sala de informática, uma sala de multimeios e um espaço coberto onde os estudantes costumam ficar na hora do recreio. Para atender à demanda foi necessária a disponibilização de uma casa na qual funciona o primeiro ciclo da educação básica e de outra na qual funciona a Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), que funcionam como anexos.

No terceiro ciclo as aulas acontecem no turno da tarde e são divididas em quatro módulos de uma hora, com um intervalo de 20 minutos para o recreio. Os estudantes do oitavo ano tiveram no ano de 2013 aulas das disciplinas de Matemática, Português, Literatura, Inglês, Geografia, História, Ciências, Artes, Educação Física e do projeto Afetivo Sexual. O projeto Afetivo Sexual era desenvolvido em uma aula semanal com o objetivo de promover a discussão e reflexão sobre os vários temas relacionados à afetividade, sexualidade e comportamento do adolescente, oferecendo uma orientação segura, ampla, atual, construtiva, livre de tabus e preconceitos. Já na disciplina de Ciência era estudado o corpo humano, a anatomia e a fisiologia dos órgãos que compõem os sistemas digestório, respiratório, cardiovascular, imunitário, linfático, urinário, reprodutor, endócrino, nervoso e musculoesquelético. Na disciplina de Ciências os estudantes eram levados a refletir sobre a interação do corpo com o meio que o cerca, bem como sobre as formas de promoção da saúde e do bem estar.

Do ponto de vista metodológico, decidiu-se por realizar a pesquisa de campo em duas salas do oitavo ano em que as aulas da disciplina de Ciências e as aulas do projeto Afetivo Sexual eram ministradas pela mesma professora, para que fosse levado em consideração apenas a relação dos estudantes com o saber em cada uma das aulas, evitando variáveis inerente à relação afetiva em caso de profissionais diversos. A escolha metodológica buscou

focalizar em sua análise as possíveis diferenças na prática pedagógica da disciplina e do projeto envolvidos e se essa diferença poderia refletir em construção, por parte dos estudantes, de diferentes relações com o saber vinculado aos conteúdos abordados de forma distinta.

1.4.3 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos² dessa pesquisa foram sessenta e sete estudantes do oitavo ano do terceiro ciclo da Educação Básica da Escola Municipal Maria Verde Jardim no ano de 2013, com faixa etária entre 12 e 16 anos pertencendo a duas turmas diferentes. Na sala 809 havia trinta e três estudantes, sendo dezoito meninos e quinze meninas, já na sala 810 havia trinta e quatro estudantes, sendo vinte e um meninos e treze meninas. Todos foram observados e fizeram relatos nos “diários de bordo,” no entanto, desse total, apenas cinquenta entregaram o instrumento de coleta de dados “inventário de saberes.” Na turma 809, vinte e seis estudantes entregaram o “inventário de saberes,” dentre esses, dezesseis meninos e dez meninas. Na turma 810, vinte e quatro estudantes entregaram o “inventário de saberes,” dentre eles, quatorze meninos e dez meninas. Alguns estudantes estavam cursando o oitavo ano pela primeira vez, enquanto outros estavam repetindo o oitavo ano.

A Escola Municipal Maria Verde Jardim está localizada no bairro Santa Amélia, mas atende estudantes oriundos dessa localidade e de bairros vizinhos a ela, como Copacabana, Santa Mônica e Vila do Índio.

O perfil sócio econômico do público atendido é diversificado e reflete as condições de moradia, saúde, saneamento básico, alimentação, acesso aos bens de consumo e estruturação familiar.

A escola possui um grande número de estudantes em situação de vulnerabilidade social, sendo diversas famílias beneficiadas pelos programas Bolsa Escola Municipal³ e Bolsa Família⁴.

Percebe-se também um número cada vez maior de estudantes cujo responsável legal é apenas a mãe, havendo muitos estudantes que moram apenas com a mãe ou com o pai ou sob responsabilidade de avôs e avós ou de tios e tias.

² Na presente dissertação, optou-se por usar apenas o gênero masculino a título de padronização, no entanto faz-se necessário ressaltar que participaram da pesquisa tanto meninos quanto meninas.

³ Programa implementado pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte por proposição de Projeto de Lei, aprovado em 5 de julho de 1996, que institui benefício para as famílias ou para as crianças, que estejam em situação sócio-familiar de risco, a fim de garantir a admissão e a permanência desses menores na escola pública.

⁴ O Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza ou de extrema pobreza. O programa foi instituído pela Lei 10.836/2004 e regulamentado pelo Decreto nº 5209/2004.

Em pesquisa documental a arquivos de uso restrito da escola, encontrou-se relato do aumento do narcotráfico tanto nas vilas quanto nas imediações da escola. Nesse documento é relatado também que, na convivência diária, os professores e a coordenação da escola notam uma maior influência direta e indireta da violência e do narcotráfico na vida de vários estudantes, de todos os ciclos, nos últimos cinco anos.

Importante destacar que todos os sujeitos envolvidos nesse trabalho estavam cientes da realização da pesquisa, dos objetivos e dos métodos que seriam utilizados para a coleta de dados. Os pais e ou responsáveis pelos menores envolvidos nessa pesquisa assinaram termo de autorização (APÊNDICE A) para a participação dos mesmos.

1.4.4 Instrumentos de coleta de dados

As técnicas utilizadas para coleta dos dados dessa pesquisa foram observação, autoconfrontação e “inventário de saberes”. A observação foi realizada através do método de observação participante, tendo em vista o protagonismo da pesquisadora como professora do grupo. Esse aspecto é considerado positivo, já que, por estar inserida no campo de pesquisa como docente, havia construído uma relação de aceitação e confiança necessária para o desenvolvimento da observação.

De acordo com Mynaio (2008) a observação participante pode ser considerada parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa. Como o observador fica em relação direta com seu interlocutor ele faz parte do contexto, podendo modificá-lo e ser modificado por ele. No trabalho qualitativo essa proximidade do pesquisador com os interlocutores é uma virtude e uma necessidade. Na medida em que convive com o grupo o pesquisador consegue compreender fenômenos que vão se mostrando aos poucos, o que seria impossível para um pesquisador que trabalha com questionários fechados. Mynaio (2008, p.70) deixa bem claro que a importância da observação participante “é de tal ordem que alguns estudiosos a consideram não apenas uma estratégia no conjunto da investigação das técnicas de pesquisa, mas como um método que, em si mesmo, permite a compreensão do meio.”

André & Ludke (1986) consideram que a observação é um método relevante nas novas abordagens de pesquisa educacional. Além de possibilitar um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, permite a experiência direta de forma a possibilitar a verificação dessa ocorrência. Segundo estas autoras, outro ponto positivo dessa técnica refere-se ao fato de possibilitar ao observador recorrer aos conhecimentos e experiências

peçoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. Portanto, a introspecção e a reflexão pessoal são centrais na pesquisa qualitativa.

Outra característica importante desta técnica de pesquisa é possibilitar que o observador se aproxime mais da "perspectiva dos sujeitos". Isto é considerado por André & Ludke (1986), como alvo importante para as abordagens qualitativas. Além disso, elas afirmam que as técnicas de observação são fundamentais para o pesquisador descobrir novos aspectos de um problema. Trata-se, dessa forma, de um instrumento de coleta de dados que possibilita realizar a tarefa mesmo em situações em que não há formas de se comunicar ou quando o informante restringe as informações por algum motivo.

Apesar dos aspectos positivos, André & Ludke (1986) apontam algumas críticas que são feitas a esta técnica de investigação. A primeira refere-se ao fato de o pesquisador provocar alterações no ambiente ou no comportamento das pessoas observadas. A outra diz respeito ao fato de ser um método que se baseia na interpretação pessoal. Há críticas ainda, que afirmam que o envolvimento do pesquisador o leva a uma visão distorcida do fenômeno ou a uma representação parcial da realidade.

Mas, segundo Guba & Lincoln citado por André & Ludke (1986), as alterações provocadas no ambiente de pesquisas são pouco significativas. As críticas feitas ao método por causa da interpretação pessoal originam-se na ótica "objetivista" que censura as experiências diretas. Portanto, o pesquisador pode lançar mão de várias formas que lhe possibilitem verificar se o envolvimento o está levando ou não a uma visão tendenciosa e parcial.

1.4.4.1 "Diários de bordo"

Para a realização desse trabalho, as observações foram realizadas durante quatro meses. Nesse período, a pesquisadora professora fez registros em seu "diário de bordo," durante e após todas as aulas, dos aspectos que julgou relevante no decorrer do desenvolvimento das aulas. Acreditou-se que um período de quatro meses foi suficiente para realizar o levantamento de dados por meio das observações, das filmagens e do "inventário de saberes."

Os dados coletados foram registrados no "diário de bordo" e por meio de filmagens realizadas durante as práticas pedagógicas. Foi também solicitado aos estudantes o registro da percepção que tinham do desenvolvimento das aulas em seu cotidiano, em um "diário de bordo" coletivo da turma. Foi elaborado um caderno para a disciplina de Ciências e outro para

o projeto Afetivo Sexual. A cada aula o caderno de registro era entregue a um estudante para que esse, ao longo da aula ou em casa, registrasse não só as tarefas que foram realizadas em aula, mas também suas percepções e interesses. Na aula seguinte, ele entregava o caderno para um colega, de sua escolha, que ainda não tivesse escrito no “diário de bordo.”

No processo de análise da prática docente e do relato dos fatos que ocorreram em sala de aula baseado tanto no “diário de bordo” do professor, quanto no “diário de bordo” dos estudantes, foram utilizados nomes fantasia para evitar o reconhecimento dos sujeitos da pesquisa, mantendo o sigilo em relação a identidade dos participantes da pesquisa. As frases e ou trechos retirados dos instrumentos de coletas foram transcritos de forma literal para evitar a transcrição e manter a fidelidade ao que foi relatado e ao que foi vivenciado pelos sujeitos da pesquisa.

1.4.4.2 Autoconfrontação

Segundo Wisner (1987) a autoconfrontação utiliza a imagem como suporte das investigações e possibilita a emergência de aspectos invisíveis do trabalho que estão presentes na atividade. A filmagem da atividade do trabalhador permite-lhe refletir sobre ela além de ter o poder de ação sobre o meio e sobre si mesmo. A metodologia possibilita ao pesquisador certificar-se da compreensão do que foi observado na situação. Sendo assim a metodologia tornou possível a visualização da prática docente e da postura dos estudantes dentro de sala de aula, bem como a compreensão daquilo que foi visualizado. Através da autoconfrontação a professora pôde assistir sua atuação, rever e reformular conceitos, testar hipóteses sobre seu agir profissional, avaliar métodos didáticos e reconstruir a sua ação (BRASILEIRO, 2011).

É importante ressaltar, que no desenvolvimento da pesquisa foi utilizada a metodologia de autoconfrontação simples. Nela forma-se o grupo de pesquisa e se fazem gravações de quem se está pesquisando durante a realização da tarefa. Posteriormente, selecionam-se cenas significativas e assiste-se a elas juntamente com o professor, suscitando nele a descrição do que vê no vídeo propiciando uma relação dialógica com o objeto filmado, com os sujeitos envolvidos na atividade e com o próprio pesquisador (BRASILEIRO, 2011). Como nesse trabalho a professora e a pesquisadora são a mesma pessoa, a seleção de cenas, a análise e a descrição do que foi filmado teve o auxílio de sua orientadora. Essa análise permitiu uma visão crítica sobre ela mesma, como afirma Brasileiro:

(...) já que, ao se confrontar com o que faz, o sujeito, normalmente, se estranha e é absorvido em um diálogo com vozes internas e externas, responsáveis por sua

formação, que instigam um desejo de recriação do seu objeto de trabalho e do seu sentido. (BRASILEIRO, 2011, p. 212).

A autoconfrontação, como visto, consiste em uma atividade de reflexão rotineira sobre a atividade de trabalho, para a qual nos valem, especialmente, das filmagens e para tal foi utilizado a filmagem das aulas da professora como registro que possibilitou tal reflexão. O processo de realização dessa reflexão passou por diferentes etapas. Primeiramente foi realizada uma discussão entre a orientadora e a orientanda, de forma a permitir uma representação da professora pesquisadora sobre sua situação de trabalho, a atividade docente. Essa etapa se fez necessária já que é imperativo escolher as situações que constituem o objeto da análise. Dessa forma, foi dada ênfase às técnicas de ensino e à abordagem pedagógica utilizada pela professora como objeto de análise na autoconfrontação.

Em um segundo momento, houve a elaboração de vídeos, que foram dirigidos para a autoconfrontação - descrever a situação de trabalho para o pesquisador. “É na realização da análise que se efetiva nesse momento que serão verificados os estilos próprios, o gênero profissional, os constrangimentos, as atividades impedidas, sempre de modo a buscar torná-las conscientes.” (FONSECA, 2007, p. 7).

Em um terceiro momento, houve o retorno da análise para a professora, produzindo um forte efeito de transformação do seu trabalho. A análise da atividade docente, através da verificação do trabalho real, revela-se um bom instrumento de formação para o sujeito, já que se torna um elemento de transformação da prática.

A metodologia da autoconfrontação tem sido utilizada para pesquisar o trabalho docente, na tentativa de contribuir para a sua compreensão. A metodologia permite a análise dos fatos vividos pelos professores, fazendo com que os docentes façam uma alusão ao trabalho prescrito, programação de tarefas a serem realizadas, e ao real, atividade que direciona a si próprio, ao objeto de trabalho e aos outros, para interpretar suas ações. Ao interpretá-las, eles realizam um movimento de busca da autoconsciência e da ressignificação do fazer. Na situação de trabalho real o trabalhador se vê constantemente diante de interpretações cognitivas das situações demandadas pelo exercício da atividade de trabalho e de conseqüentes tomadas de decisões que afetam a situação. Na tomada de decisão temos a dimensão da criatividade na solução de problemas não previstos ou de situações novas que se impõem ao trabalhador. (WISNER, 1987).

Na realização das filmagens foram escolhidas aulas com utilização de diferentes técnicas de ensino tanto da disciplina de Ciências quanto do projeto Afetivo Sexual para que a professora pudesse analisar a prática docente nas diferentes aulas e em todo o universo de

atividades realizadas. Inicialmente, as aulas expositivas foram filmadas colocando a câmera em um local alto na sala para que a imagem pudesse abranger as ações da professora e da maior quantidade de estudantes possível. À medida que os estudantes foram se acostumando com as filmagens das aulas, a professora pediu para que alguns deles, escolhidos aleatoriamente, realizassem as filmagens. Nas aulas em que eram desenvolvidas atividades que exigiam uma participação mais ativa dos estudantes a filmadora permanecia nas mãos da professora ou nas mãos dos estudantes escolhidos de forma aleatória ou mesmo por manifestação de vontade de algum aluno.

1.4.4.3 “Inventário de saberes”

O "inventário de saberes" é um instrumento de coleta de dados inventado e aperfeiçoado por Bernard Charlot (1996) e utilizado por outros pesquisadores no Brasil. A ideia básica deste instrumento de pesquisa é fazer algumas questões abertas para que o estudante responda por escrito. O instrumento tem como objetivo realizar um diagnóstico acerca da relação que os estudantes estabelecem com os saberes acessados nas aulas. O “inventário de saberes” completo, adaptado para essa pesquisa, consta do APÊNDICE B dessa dissertação.

Segundo Charlot (2000), este modelo força o estudante a fazer escolhas e ao mesmo tempo explicitá-las. O “inventário de saberes” não nos diz o que o estudante aprendeu, mas o que faz mais sentido para ele naquilo que aprendeu. É isto o que interessa para esta pesquisa, que tem como objetivo a busca pela compreensão da relação que os estudantes do oitavo ano, da Escola Municipal Maria Verde Jardim de Belo Horizonte, estabeleciam com o saber a partir do acesso ao conteúdo desenvolvido nas aulas de Ciências e do projeto Afetivo Sexual. Conforme orientação do autor citado acima, os “inventários de saberes” foram produzidos pelos estudantes em sala de aula, a pedido da professora pesquisadora, o que certamente não deixa de ter um efeito naquilo que escrevem. Para minimizar esse efeito foi permitido aos estudantes levarem os questionários para suas casas e devolverem preenchidos em um prazo determinado de duas semanas. Este caminho metodológico possibilitou identificar o sentido que o estudante atribuía ao ato de estudar e possivelmente a significação social que dava à sua escolarização.

1.5 Apresentação

Para atingir os objetivos propostos, esta dissertação foi estruturada em seis capítulos, além da conclusão. Ao longo da escrita dos capítulos, buscou-se um diálogo com o referencial teórico para, em seguida, se fazer a análise do que foi encontrado na pesquisa empírica. Procurou-se estabelecer conexões entre o que foi teoricamente produzido sobre as questões analisadas e os resultados da pesquisa realizada. No plano da organização, adotou-se a seguinte sequência: no primeiro capítulo, denominado **Introdução**, foi contemplado a origem da problemática, a justificativa, os objetivos e a metodologia aplicada à pesquisa.

No segundo e terceiro capítulos denominados, respectivamente, **Contribuições da teoria da Relação com o Saber para compreensão da prática docente** e **As abordagens e as técnicas de ensino como elementos da prática docente**, encontra-se o referencial teórico sobre o tema principal da pesquisa e utilizado para análise e interpretação dos dados coletados.

No quarto capítulo, intitulado **A prática docente em foco**, tem-se como objetivo apresentar os resultados dos dados coletados e a consequente discussão da prática docente adotada, bem como o levantamento das possíveis modificações que a pesquisa gerou tanto nos estudantes como na professora ao longo do processo. Buscou-se cruzar os dados empíricos com os dados teóricos com o intuito de sistematizar a compreensão acerca da realidade pesquisada.

No quinto capítulo, **A complexidade da atividade humana de trabalho docente**, o eixo da problematização centrou-se na definição do conceito de “atividade”, conforme proposta por Schwartz (2003), criador da ergologia. Nesse contexto, ‘atividade’ é uma capacidade criadora que cada humano tem para responder às infidelidades do meio interno e externo, no aqui e agora e sempre, relativas às normas. Essa força criadora é diferente em cada ser humano porque ela é composta pelo resultado das interações entre três dimensões: biológica, social e metafísica, que são inseparáveis. Ao utilizar-se de outros conceitos da abordagem ergológica, o texto destaca também o conceito de “desconforto intelectual”, que pressupõe uma postura de humildade do docente e do conceito de “dramáticas do uso de si,” que enfatiza a complexidade do trabalho docente.

O sexto capítulo, **Guia para análise da prática docente**, configura-se como a síntese dos passos metodológicos vivenciados pela professora, ao longo do desenvolvimento da dissertação, que deram origem a um guia prático, direcionado a formação inicial ou continuada de professores e disponibilizado como parte dessa dissertação.

2 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER PARA A COMPREENSÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Para cumprir com o objetivo de compreender a relação que os estudantes do oitavo ano, da Escola Municipal Maria Verde Jardim, estabeleciam com o saber a partir do acesso ao conjunto de conteúdos desenvolvidos nas aulas da disciplina de Ciências e no projeto Afetivo Sexual proposto por essa dissertação, fez-se necessário o aprofundamento da teoria da “relação com o saber” proposta por Bernard Charlot (2000). Esse aprofundamento possibilitou tanto a produção dos instrumentos de coletas de dados como a análise dos resultados obtidos através deles.

2.1 Ao encontro da teoria da “relação com o saber”

A ideia de relação com saber é uma questão antiga e foi amplamente abordada pelos filósofos clássicos.

Foi apresentada por Sócrates quando este disse “conhece-se a ti mesmo”; é a questão do debate entre Platão e os sofistas; está no âmago da “dúvida metódica” de Descartes e do cogito que vem em seguida; está muito presente na Fenomenologia do Espírito, de Hegel, [...] (CHARLOT, 2005, p.35).

No entanto, o esclarecimento de toda a abrangência da noção de “relação com o saber” foi construída pelo sociólogo da educação Bernard Charlot e pelo didático Jacky Beillerot. Essa noção carrega, de um lado, questões da psicanálise e, do outro, questões da sociologia da educação de inspiração crítica (CHARLOT, 2005).

2.1.1 Breve histórico do termo

A utilização da expressão “relação com o saber” também não é nova. Em um estudo de Beillerot (1989, *apud* CHARLOT, 2005) foi descrito que a utilização da expressão pela primeira vez, ao que parece, foi feita por Lacan em 1966 e depois por vários outros autores. Bourdieu e Passeron (1970 *apud* CHARLOT, 2005) utilizaram as expressões “relação com a cultura”, “relação com a linguagem e o saber” no livro *La reproduction*. Mais adiante, na década de 1980, Bernard Charlot utiliza a expressão voltada para a área da educação e em 1997 tem o seu livro *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*, publicado em

francês e traduzido para o português em 2000. Nesse livro Charlot propõe a ideia de uma sociologia do sujeito e introduz a “relação com o saber” sob um novo ponto de vista em que problematiza o fracasso escolar (SILVA, 2008).

2.1.2 Superando a teoria da reprodução

Nos anos de 1960 e 1970 foi construída na França uma teoria sociológica chamada de teoria da reprodução, que pregava como ideia fundamental a contribuição da escola para a reprodução da desigualdade social, em oposição à concepção funcionalista, que dizia que a escola tinha o papel central na democratização da sociedade. Bourdieu coloca a escola como uma instituição que reproduz e legitima a dominação exercida pelas classes sociais dominantes. O autor discute que a reprodução acontece indiretamente, pelo fato de os estudantes das classes dominantes possuírem os códigos necessários para decodificar a cultura escolar, enquanto os das classes dominadas não os possuem, ficando à margem dessa cultura (TRÓPIA, G.; CALDEIRA A. D., 2011).

A teoria mostrava a grande probabilidade dos filhos das classes dominantes obterem sucesso escolar enquanto os filhos das classes populares fracassariam. A explicação para o fenômeno partia da constatação de que aqueles que recebem o capital cultural, que a escola privilegia, tem mais chance de ser bem sucedido e, dessa forma, a instituição escolar acaba por dar legitimidade às diferenças (IRELAND, 2007).

Para explicar esta violência simbólica que a escola imprime aos filhos dos dominados, Bourdieu e Passeron (1970 apud IRELAND, 2007) criam a ideia de *habitus*, conjunto de disposições psíquicas adquiridas desde criança e que são determinadas pelas condições sociais da vida do indivíduo e de capital cultural, valores econômicos, sociais e culturais transmitidos aos filhos pela família. No seio de suas famílias, é que os filhos das classes favorecidas constroem *habitus* e herdam formas de capitais culturais que os permitem atender as exigências da escola, enquanto os filhos das classes desfavorecidas não as compreendem, justamente por isso é que eles não conseguem ter êxito na escola.

Apesar de não contestar a probabilidade levantada na teoria da reprodução, Charlot (2005) coloca em questionamento como os professores que, na maioria das vezes, desejam o sucesso dos estudantes e sustentam a ideia de democratização social podem estar contribuindo para a reprodução das desigualdades. Por outro lado, a teoria da “relação com o saber” contesta o determinismo da teoria da reprodução, já que suas bases não são capazes de explicar os processos subjetivos que ocorrem por trás das desigualdades objetivas promovidas

pela escola. Charlot citado por Ireland (2007) esclarece que uma fuga ao determinismo promoveria a possibilidade de mudança do *habitus* e a escola poderia transformar os *habitus* escolares das crianças do meio social desfavorecido de forma a contribuir para mudar os destinos sociais dessas crianças.

Os casos paradoxais de crianças pobres que atingem o sucesso escolar ou de crianças filhas de pais ricos que fracassam, mostram que para ser bem-sucedido na escola, não é suficiente ser “filho de...”, é preciso também estudar, ter uma ação intelectual. Charlot citado por Silva (2008) julga que a questão da ação intelectual, em particular a questão do acesso intelectual ao saber, foi ignorada pela sociologia da reprodução que foca apenas o acesso social ao saber. Charlot argumenta contra a teoria da reprodução sociológica:

Mesmo que se pense que a sociedade inculca nos indivíduos suas representações e seus valores e rege de maneira mais ou menos secreta suas ações, nem por isso deixa de ser necessário admitir-se a existência de um psiquismo, suporte das representações, dos valores e dos móveis da ação. Ora, para além da metáfora, não há psiquismo senão individual, não há psiquismo senão de um sujeito (CHARLOT, 2000, p 34).

Uma análise levando em consideração a “relação com o saber” contempla, ao mesmo tempo, as dimensões social e subjetiva do problema. Por mais social que seja um indivíduo, ele é também um sujeito único, com a sua vida psíquica e a sua história pessoal. Charlot, citado por Silva (2008), ressalta que é preciso pensar ao mesmo tempo o ser humano como ser social e como sujeito singular.

Dessa forma a relação com o saber é uma relação de sentido entre um indivíduo e os processos e produtos do saber. Isso faz com que a relação com o saber seja a relação do sujeito com o mundo, consigo mesmo e com os outros, ou seja, uma relação com um conjunto de valores pessoais e sociais que se inscrevem no tempo. Explorar a relação com o saber supõe estudar o sujeito singular frente à sua obrigação de aprender num mundo que compartilha com outros, inscrito numa relação social (PADILLA-PETRY; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2013).

2.1.3 Relação com o saber: construção teórica

As pesquisas de Bernard Charlot (2005) em torno das políticas educacionais o fizeram constatar que o fracasso escolar dos filhos das classes populares é programado. Ao se questionar por que não se pode simplesmente dizer ao homem que ele está indo à escola para

ter um bom emprego ou emprego ruim, o autor conclui que o homem precisa ser mistificado, porque está em busca de sentido pessoal e de significação social. Sendo assim ele precisa encontrar um sentido mesmo quando está sendo enganado por outros. Da mesma forma, ele constatou que apesar do ensino de matemática não ter ligações diretas com o capital cultural da família, ainda assim, revela um índice de fracasso escolar maior nas classes populares do que nas classes médias. Portanto ele salienta que a análise deve ir além da posição social, deve transpor a sociologia da reprodução, pois mesmo que as funções sejam socialmente definidas, ainda assim elas seriam realizadas por um sujeito (CHARLOT, 2000). Por isso é importante ressaltar o conceito de mobilização, diferente do conceito de motivação. Na mobilização a razão de agir vem do sujeito, enquanto na motivação ela é externa, ou seja, se é motivado por algo ou alguém (CHARLOT, 2005).

O problema para mim é o que posso fazer para que o aluno se mobilize. A mobilização é um movimento interno do aluno, é a dinâmica interna do aluno que, evidentemente, se articula com o problema do desejo. Nesse caminho, a sociologia encontra-se com a psicanálise, e a dinâmica do desejo é analisada sob o ponto de vista social e também pessoal, inclusive na perspectiva do inconsciente. O sujeito do desejo é um sujeito que interpreta o mundo. Uma das nossas atividades mais importantes é a de interpretar o mundo: interpretação de nossa vida pessoal e do que está acontecendo com os outros. Por isso, eu dou uma grande importância à ideia de sentido. (CHARLOT, 2005, p.20).

O que influenciará na história escolar do estudante não é a sua posição social objetiva, definida pela posição social familiar, mas sim pela posição social subjetiva, interpretação que o indivíduo faz da posição social objetiva. Não importa se o estudante pertence a uma família pobre, o que irá realmente importar será o sentido que tem para ele pertencer a essa família. Para alguns pode ser interpretado como motivo de orgulho ter pais que se esforçam para sustentá-lo, para outros pode ser considerado motivo de vergonha (CHARLOT, 2005).

A teoria da reprodução, já citada, propõe uma leitura dos problemas educativos em termos de déficit da realidade social, justamente por interpretá-los em termos de faltas e carências individuais. A partir dessa perspectiva, as explicações giram sempre em torno do que falta no contexto socioeconômico e cultural dos jovens (PADILLA-PETRY; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2013). Charlot (2005), contesta dizendo que não se deve explicar o fracasso escolar pela carência do indivíduo, não se pode explicar a realidade a partir da ausência de competências e saberes por parte do estudante. Essa explicação, chamada por ele de leitura negativa é tida como superficial e incapaz de promover entendimento acerca do fracasso escolar.

Por outro lado uma leitura positiva se preocupa em entender e explicar o que aconteceu e não o que faltou. Essa leitura positiva é uma posição epistemológica e metodológica que não significa perceber os conhecimentos adquiridos a partir das carências. Mais que um processo cognitivo, aprender é, sobretudo, um processo relacional, uma vez que aprendemos de nós mesmos, dos outros e dos conhecimentos. Sendo assim é importante entender a relação com o saber na compreensão das lógicas de vida dos estudantes fracassados e de suas famílias.

Mostramos que essas lógicas são diferentes das da instituição escolar, são diferentes, inclusive, das dos professores. Consideramos que se deve levar em consideração essa lógica para que seja construído um percurso pedagógico no qual os alunos das classes populares realmente melhorem em termos de apropriação do saber (CHARLOT, 2005, p.22).

O fracasso escolar de um estudante normalmente é associado as suas carências culturais ou ao estilo pedagógico do professor. Porém Charlot (2005) defende que esse não é o cerne da questão, pois se o indivíduo não estudar de uma forma eficaz ele não conseguirá construir saberes. Seguindo o mesmo raciocínio é preciso saber por que o estudante teria, então, desejo de estudar e qual sentido ele vê em ir à escola. Esses questionamentos retomam a questão do sentido, se o estudante encontra ou não prazer em estudar.

O aluno encontra ou não prazer em estudar? Não estou falando do prazer sem esforço; acho que não há educação sem esforço. Não há contradição entre prazer e esforço. O esportista faz esforço, mas sente prazer em fazê-lo. A contradição se revela quando é preciso fazer esforço sem sentido, só para obedecer. Como haverá prazer nessa atividade?

Eis que o problema do sentido e, por decorrência, o problema do prazer aparecem como os problemas fundamentais da escola, do ensino e da aprendizagem. (CHARLOT, 2005, p.23).

A partir desses questionamentos Charlot (2005) constrói a teoria da “relação com o saber” a qual defende que o fracasso escolar deve levar em consideração três problemas fundamentais: qual o sentido que a criança de família popular vê em ir à escola? qual o sentido de estudar e de não estudar na escola? e qual o sentido de aprender dentro ou fora da escola? Sendo assim, em suas pesquisas, o autor constata que o fracasso escolar não é um problema de carência, mas de lógica, que é diferente nas famílias populares e na instituição escolar. Pode se observar que a relação com o mundo, a relação com os outros e a relação consigo mesmo que possibilitam a um estudante ser bem sucedido na escola, não são as mesmas relações vivenciadas pelos filhos das famílias populares (CHARLOT, 2005).

Essa abordagem da teoria da “relação com o saber,” essa nova forma de questionar sobre o fracasso escolar, implica uma ruptura com muitos questionamentos anteriores. No entanto, Charlot (2010) ressalta que é preciso ter cuidado, já que a relação com o saber não é uma resposta, mas sim uma forma de perguntar.

Para Charlot a criança é um ser inacabado em um mundo (ambiente) preexistente e esse ambiente só pode influenciá-la se ela se deixar influenciar. Porém essa influência é individual e pode ter efeito sobre uma pessoa e, na mesma condição, não ter para outra. “Isso quer dizer que, na verdade, a “influência” é uma relação e, não, uma ação exercida pelo ambiente sobre o indivíduo.”(CHARLOT, 2000, P.78).

Analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontado à obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com outros: a relação com o saber é relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros. Analisar a relação com o saber é analisar uma relação simbólica, ativa e temporal. Essa análise concerne à relação com o saber que um sujeito singular inscreve num espaço social (CHARLOT, 2000, p. 79)

A definição de Charlot (2000) para a relação com o saber é muito esclarecedora e ajuda os professores a entender que o saber é relação e que não haverá saber se o estudante não tiver uma relação com esse saber. Sendo assim o que deve ser o cerne de uma educação intelectual é o processo que leva o estudante a adotar uma relação de saber com o mundo e não a acumulação de conteúdos. O professor deve estar atento a que tipo de relação com o saber o estudante está investido para que o mesmo não aprenda com o objetivo de evitar notas baixas, não apanhar dos pais, passar de ano, ou até mesmo para agradecer ao professor. Se esse for o caso “a apropriação do saber é frágil, pois esse saber recebe pouco apoio do tipo de relação com o mundo (descontextualização) que dá lhe um sentido específico.” (CHARLOT, 2000, p.64).

Muitos estudantes deixam claro que o seu gosto pela matéria varia de acordo com o seu gosto pelo professor que está lecionando. Nesse caso, Charlot (2000) afirma, que a relação com a matéria está na dependência da relação com o docente e do estudante consigo mesmo no momento em que ele declara gostar, ou seja, a relação com o mundo depende da relação com o outro e da relação consigo.

Quando é perguntado aos estudantes por que eles vão à escola, a maioria responde que é para ter um bom emprego futuramente, mas eles não associam o bom emprego no futuro com a questão do saber. Eles enxergam a escola como um fardo a ser carregado, diante da obrigação de passar para as séries seguintes até o momento de ficar livre da rotina escolar. No

final das contas o que importa é passar de ano. O saber e o aprender perderam o sentido. Para os estudantes das classes populares um bom estudante é aquele que cumpre as regras e nada mais. Quando perguntados dão uma definição conceitual de estudante que não inclui o saber. De acordo com a opinião de Charlot (2005, p. 29 e 30) “foi a escola que acabou dizendo ao aluno que o mais importante não é aprender coisas, que o mais importante é passar de ano e obedecer as regras da escola.” (CHARLOT, 2005).

É intrigante buscar entender como se cria, no dia-a-dia escolar, o fracasso das crianças dos meios populares apesar do empenho dos docentes em ajudar essas crianças e do desejo, por parte desses mesmos professores, que elas sejam bem sucedidas. Por outro lado, não se pode esquecer que apesar da correlação estatística que existe entre a origem social do estudante e o fato dele ser bem-sucedido ou não na escola é importante entender que a história escolar não é somente uma história social, mas também uma história individual. Sendo assim é importante ressaltar que não existe determinismo, mas sim probabilidade e que, por isso mesmo, nunca se deve esquecer da eficácia das práticas pedagógicas (CHARLOT, 2005).

2.1.4 Relação com o saber: conceitos

Um sujeito só se humaniza apropriando-se do mundo, dessa forma, todo aquele que nasce é obrigado a aprender. São várias as formas de apropriar-se do mundo, por exemplo, pode-se aprender adquirindo um saber (conteúdo intelectual), dominando um objeto ou uma habilidade (nadar, ler, etc), ou entrando em formas relacionais (namorar, mentir, etc). O “aprender” é muito mais amplo que o saber, pois como acima citado existem formas de aprender que não necessitam da apropriação de um saber. No entanto, quando se fala em saber, necessariamente falamos de um sujeito que mantém diversas relações com o mundo, que ultrapassa a relação de saber (CHARLOT, 2000).

[...] Não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma “confrontação interpessoal.” Em outras palavras, a ideia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo [...], de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber).

[...] Não há saber que não esteja inscrito em relações de saber. O saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. (CHARLOT, 2000, p. 61-63).

Charlot (2000) diferencia os três tipos de relação epistêmica do saber. O processo de *objetivação-denominação* no qual o aprender é passar da não posse para a posse da

identificação de um objeto virtual (saber), encarnado em objetos empíricos. O processo de *imbricação* no qual o aprender é passar do não domínio ao domínio de uma atividade engajada no mundo. E o processo de *distanciação-regulação* no qual o aprender é passar do não domínio de uma relação para o domínio. Em cada um desses três processos epistêmicos, existe uma ação realizada por um sujeito consciente, o que impede a redução da aprendizagem a algo concreto.

O que é diferente nessas três figuras é a relação com o saber e, não, características “naturais” e ontológicas do aluno ou do mundo. Há aí um ponto muito importante do ponto de vista pedagógico: um espírito “concreto” e “prático” não é algo que se muda, ou, então, o faz muito dificilmente, enquanto que uma relação com o saber é algo que se constrói (CHARLOT, 2000, p.71).

Toda relação com o saber é também relação consigo próprio, o que Charlot (2000) nomeia como relação de identidade com o saber. “Aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros.” Quando se aprende, acontece a construção imediata de si e da imagem de si, dessa forma a criança e o adolescente aprendem para tornar-se alguém. “Existem muitas maneiras de tornar-se alguém, através das diferentes figuras do aprender, mas a sociedade moderna impõe a figura do saber-objeto (tomar posse de um conteúdo intelectual) para se ter o direito de ser alguém.” (CHARLOT, 2000, p.72).

O professor deve educar para a emancipação e, portanto, o saber se torna um objeto que possibilita essa emancipação, visto que o conhecimento torna possível a internalização de algo até então desconhecido. Se o estudante está equilibrado emocionalmente e mobilizado, ele aprende mais facilmente, pois se trata das relações entre esse indivíduo e aquilo que se tenta ensinar-lhe. Se o estudante não está mobilizado é porque ele está em certa relação com o saber que prejudica seu interesse.

De acordo com Charlot:

Isso significa que não se pode definir o saber, o aprender, sem definir, ao mesmo tempo, uma certa relação com o saber, com o aprender (e também com um tipo de saber ou de aprender). Significa ainda que não se pode ter acesso a um saber ou, mais genericamente, aprender, se, ao mesmo tempo, não entrar nas relações que supõe (e desenvolvem) este saber, este aprender (CHARLOT, 2001, p.17).

O fato da escola não ser só um lugar de encontro de estudantes com diferentes relações com o saber, mas principalmente um lugar que propicia e induz a relação com os saberes, faz

com que uma de suas funções seja a preocupação em elucidar como se dá a conexão entre o sujeito e o saber e vice - versa, ou seja, como se dá a mobilização do sujeito (Charlot, 2001). Como a relação com o saber está ligada a certa forma de colocar e de tratar as questões relacionadas ao ensino é necessário que a escola esteja sempre atenta à relação do estudante com o saber.

Um conteúdo só será aprendido se fizer sentido pessoal para o estudante, por outro lado o sujeito só irá aprender se vivenciar o mundo específico desse saber. Como Charlot aponta:

O sentido atribuído a um saber leva a envolver-se em certas atividades, a atividade posta em prática para se apropriar de um saber contribui para produzir o sentido desse saber, o que estabelece uma dialética entre interioridade e exterioridade, entre sentido e eficácia (...) Aprender é apropriar-se do que foi aprendido, é tornar algo seu, é “internalizá-lo”. Contudo, aprender é também apropriar-se de um saber, de uma prática, de uma forma de relação com os outros e consigo mesmo... que existe antes que eu aprenda, exterior a mim (CHARLOT, 2001, p.20 e 21).

De acordo com considerações anteriores o ato de estudar proporciona a construção de saberes e a ação intelectual. No entanto, o indivíduo só faz um esforço intelectual se a tarefa tem sentido pessoal para ele e traz uma forma de prazer. Portanto, a ação intelectual, o sentido pessoal e o prazer são considerados centrais para promover a construção do conhecimento.

A noção de sentido pessoal é desenvolvida por Leontiev (1978), segundo o qual a necessidade só pode ser suprida na atividade, processo que desencadeará um conjunto de ações comandadas por um motivo. Para o próprio sujeito, a conscientização e o alcance dos seus objetivos concretos são formas de afirmar sua vida, de satisfazer e desenvolver suas necessidades materiais e espirituais, objetivadas e transformadas em razões de sua atividade. O sujeito pode ter ou não consciência dos motivos da sua atividade, pode dar conta ou não de sua existência e de seus interesses, desejos e gostos. Algumas dessas razões que induzem à atividade trazem sentido pessoal ou significação social.

Leontiev (1978) identifica os conceitos de sentido e significação nos primeiros estágios de formação da consciência onde os sentidos pessoais e as significações sociais aparecem fundidos. Todavia, posteriormente, adquirem formas distintas. O sentido pessoal tem sua origem na consciência individual e origina a parcialidade da consciência humana. Ele cria o plano encoberto da consciência que, frequentemente, é interpretado dentro da psicologia como algo que expressa diretamente as forças internas que movem o homem e não como o que é formado nas atividades diárias dos sujeitos, durante o desenvolvimento de suas motivações (VERRÍSSIMO, 2000).

Por outro lado Léntiev (1978) afirma que a significação é aquilo que num objeto ou fenômeno se descobre objetivamente, num sistema de ligações, de interações e de relações práticas. E refletida e fixada na linguagem, o que lhe confere estabilidade. Sob a forma de significações linguísticas, constitui o conteúdo da consciência social, tornando-se, assim, a consciência real dos indivíduos.

A diferença entre sentido e significação não se dá entre o lógico e o psicológico, mas entre o geral e o particular. Assim, verifica-se que a realidade apresenta-se ao homem na sua significação, todavia, para cada um, ela adquire uma forma particular, que irá definir o sentido pessoal. O fato propriamente psicológico é que o indivíduo apropria ou não de uma dada significação, assimilando-a em graus diferentes. Isso depende do sentido subjetivo e pessoal que tal significação adquire para o indivíduo, ou seja, os sentidos pessoais povoam o movimento interno do sistema desenvolvido da consciência individual (VERRÍSSIMO, 2000).

Os fatores emocionais e afetivos, diferente dos motivos que funcionam como formadores de sentido, possuem função de estimular o indivíduo positiva ou negativamente. Independente de estímulos negativos, que possam interferir em uma atividade, quando o mesmo possui um motivo formador de sentido muito forte, ele não se abala com o fator emocional, pelo contrário, há um descrédito da emoção (LEONTIEV, 1978). É possível exemplificar o exposto diante de estudantes que veem sentido pessoal no aprender e que independente dos seus problemas particulares permanecem com um desempenho linear e constante nos estudos, da mesma forma que outros estudantes que parecem não se mobilizar com os estudos, encontram em seus problemas particulares um obstáculo a mais para não estudar.

Vygotsky, anterior a Leontiev, também trabalha com o conceito de sentido. Para ele “o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência (...). Já o significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa.” (VYGOTSKY, 1993, p. 125 apud FONSECA, 2007). Sendo assim, no discurso interior, o sentido prevalece sobre o significado. Porém a consciência individual é construída pelo significado das palavras que por sua vez são adquiridos na interação social. Esse vínculo inseparável do sentido e da significação social na formação da consciência foi apontado por Vygotsky como um método para se descobrir os modos de ser e fazer dos indivíduos (FONSECA, 2007). Dessa forma era de se esperar que houvesse uma aproximação entre sentido e significação social nos processos educativos de forma a fortalecer a busca na construção dos saberes.

Ao longo dos diversos trabalhos de Bernard Charlot a definição do termo “relação com o saber” veio sendo modificada e ampliada de forma a deixar claro que seu conceito deve envolver o conjunto de relações que o sujeito mantém com tudo que estiver relacionado com o saber. Dessa forma o conceito da expressão passou, na verdade, a se inserir em uma rede de conceitos.

[...] a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação. (CHARLOT, 2000, p.81).

O conceito de relação com o saber, necessariamente, inclui o desejo de saber. O sujeito que se relaciona é um sujeito que deseja o outro, o mundo e a si mesmo, sendo assim, o desejo de saber é apenas uma forma de concretizar e experimentar esse outro desejo. Nesse sentido, o desejo do mundo, do outro e de si mesmo acabam por se tornar desejo de aprender e saber (CHARLOT, 2000).

A dinâmica do desejo de um sujeito acaba por manter a da relação com o saber. A partir do momento que o sujeito deseja, a relação com o saber passa a considerar a questão do valor. Dessa forma quando dizemos que algo relacionado ao saber tem sentido pessoal é porque, além de pertencer a um conjunto de relações, esse algo é capaz de promover um desejo, uma mobilização no sujeito que lhe confere valor. “O desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas, sim, o desejo de um sujeito “engajado” no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo.” (CHARLOT, 2000, p.82).

2.1.5 Aplicação prática da relação com o saber

A escola deve levar em consideração as contradições que o estudante enfrenta na instituição, já que ele vive fora da escola formas de aprender que são muito diferentes daquelas que o êxito escolar requer. Deve-se ter como objetivo entender essas contradições ao invés de dizer se a relação do estudante com o saber é “boa” ou não. Por isso, Charlot (2010) reafirma a questão da 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.151).

Charlot (2005, p. 29) distingui quatro tipos de estudantes quanto ao seu relacionamento com o estudar ou com o não estudar na escola.

O primeiro grupo compreende os alunos que não se encontram nos meios populares. O estudo se tornou para eles a segunda natureza. [...]

O segundo grupo compreende os jovens do meio popular muito bem sucedidos na escola. [...] Há, aqui, uma mobilização forte, uma dedicação para o estudo.

O terceiro grupo compreende os alunos que estão completamente perdidos na escola. [...] Estiveram presentes fisicamente, porém nunca entraram nas lógicas intelectuais, nas lógicas teóricas da escola.

O quarto grupo compreende os estudantes que pensam em como ter a melhor nota estudando o menos possível. Eles não vão à escola para aprender coisas. Eles vão à escola para ter um bom emprego mais tarde e ponto final.

O quarto grupo consiste em estudantes que, em sua maioria, não associam a questão do bom emprego futuro com o saber e o aprender na escola. Eles não atribuem sentido ao saber, porque, na verdade, o que importa é passar de ano. Normalmente são estudantes que não gostam da escola, fazem o mínimo necessário, estudam na véspera da prova, copiam as atividades e se sentem prejudicados por aqueles estudantes que se esforçam, fazendo com que o professor se torne mais exigente. Existem raízes culturais para esse comportamento que nos mostra um tipo diferente de relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Para muitos desses mesmos estudantes a lógica do processo de ensinar e aprender são apenas responsabilidade do professor, eles acreditam na lógica da transmissão direta e, por isso mesmo, não gostam dos métodos construtivistas que exige a construção do conhecimento pelo estudante (sujeito ativo) (CHARLOT, 2005).

Os estudantes tem dificuldade em identificar conteúdos intelectuais na escola, já que, para muitos, ela se resume a uma lista de horas, de matérias, de professores e nada mais. No entanto, parece ser a escola a responsável por construir essa cosmovisão de que o mais importante é passar de ano e obedecer às regras e não o saber (CHARLOT, 2005).

3 AS ABORDAGENS E AS TÉCNICAS DE ENSINO COMO ELEMENTOS DA PRÁTICA DOCENTE

Para alcançar a compreensão acerca das práticas desenvolvidas pela professora, sujeito dessa pesquisa, foi necessário também buscar as reflexões desenvolvidas por Mizukami (1986). A autora caracteriza de forma clara e didática as diferentes abordagens de ensino. Seguindo o mesmo objetivo de compreensão das práticas desenvolvidas pela professora, foram utilizadas as análises encontradas na obra *Técnicas de ensino: por que não?* de Veiga org. (2007) para uma maior compreensão acerca das técnicas de ensino e de como elas eram utilizadas pela professora pesquisadora ao longo dessa pesquisa. Nessa obra há uma compilação de artigos, que a partir de um levantamento histórico, descrevem as técnicas de ensino e as posturas teóricas ligadas a elas.

3.1 Caracterização das abordagens de ensino

Mizukami (1986) afirma, que de acordo com a abordagem do processo ensino-aprendizagem que fundamenta a prática do professor, ele poderá privilegiar um ou outro aspecto do fenômeno educacional. Dessa forma, em cada abordagem de ensino há um aspecto a ser valorizado em detrimento de outros, o que a autora aponta como sendo uma espécie de reducionismo. Em seu livro ela sistematiza descritivamente cinco abordagens pedagógicas: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sócio-cultural.

3.1.1 Abordagem tradicional

A abordagem tradicional, de acordo com Mizukami (1986), não se baseia em teorias validadas, mas consiste de práticas transmitidas ao longo do tempo. Práticas essas que partem do pressuposto de que o conhecimento provém essencialmente do meio e será adquirido pelo estudante na escola. Para essa abordagem o estudante é um receptor passivo de informações, que alguém decidiu ser importante, as quais ele poderá repetir ou até mesmo utilizar em sua profissão. A inteligência seria a capacidade de acumular informações.

Na abordagem tradicional não há valorização do processo, pois os modelos são pré-definidos e o ensino é centrado no professor, de forma que o que é importante está externo ao estudante como o conteúdo, as disciplinas. O trabalho intelectual do estudante só se inicia após a explanação do professor ao iniciar os exercícios propostos. De acordo com Saviani

citado por Mizukami (1986, p.8) o papel do professor, nessa abordagem, tem como característica a garantia de que o conhecimento será alcançado, independentemente do interesse ou vontade do estudante. A motivação para a realização do trabalho escolar é externa e dependerá das técnicas e ou características do professor para manter o estudante interessado. Na abordagem tradicional não há espaço para o atendimento individual ao estudante e, por isso mesmo, o professor tende a exigir uma padronização no desenvolvimento deles.

Surtem dificuldades no que se refere ao atendimento individual, pois o resto da classe fica isolado quando se atende a um dos alunos particularmente. É igualmente difícil para o professor saber se o aluno está necessitando de auxílio, uma vez que usualmente quem fala é o professor. Dessa forma, há a tendência a se tratar a todos igualmente: todos deverão seguir o mesmo ritmo de trabalho, estudar pelo mesmo livro-texto, utilizar o mesmo material didático, repetir as mesmas coisas, adquirir, pois, os mesmos conhecimentos. (MIZUKAMI, 1986, p.16)

As técnicas mais utilizadas pela abordagem tradicional são a aula expositiva e as demonstrações do professor à classe e estão fortemente arraigadas ao coletivo por serem difundidas culturalmente ao longo dos anos. A pouca ou quase nenhuma variação dos métodos diante das peculiaridades de cada classe de estudantes, não permite a visualização das diferenças individuais. A abordagem pedagógica tradicional dificulta uma visão individualizada do processo de ensino-aprendizagem.

3.1.2 Abordagem comportamentalista

A abordagem comportamentalista, de acordo com Mizukami (1986), se baseia em resultados experimentais do planejamento de contingências de reforço. Os comportamentalistas consideram que o indivíduo está sujeito às contingências do meio e o conhecimento seria uma cópia do que é visto no mundo externo, portanto, o conhecimento seria o resultado direto da experiência. Segundo a autora, nessa abordagem o estudante é considerado como um recipiente de informações e reflexões e seus padrões de comportamento podem ser modelados e reforçados através de treinamento, de acordo com objetivos pré-definidos.

Na abordagem comportamentalista o processo de educação consiste em aumentar as contingências de reforço e sua frequência com a finalidade de se obter determinados produtos. O papel do professor é aprender a analisar o comportamento específico dos estudantes para, conseqüentemente, controlá-lo e modificá-lo de acordo com os padrões que devem ser alcançados. O professor tem a responsabilidade de promover a maximização do desempenho

do estudante e garantir a aquisição do comportamento que se deseja que ele tenha, para tanto ele utilizará de condicionantes e reforçadores (elogios, notas, prêmios, reconhecimento, etc) (MIZUKAMI, 1986).

De acordo com Skinner citado por Mizukami (1986, p.26) nessa abordagem não há preocupação com os processos que ocorrem durante a aprendizagem, mas sim preocupação com o controle do comportamento observável, que atende a um padrão que pode ser identificável. Para esse autor, os “estados internos” não são importantes para uma análise funcional, já que o conhecimento é estruturado indutivamente através da experiência.

Na abordagem comportamentalista surgem alguns métodos tanto de estratégias de ensino como de formas de reforço. Dentre esses métodos está a individualização do ensino, que se baseia na especificação dos objetivos, controle de contingências e respeito ao ritmo do estudante. Nesse caso deveria ser utilizada a instrução individualizada, ou seja, adaptações dos procedimentos para que se ajustem as peculiaridades de cada estudante. Para aumentar o número de estudantes com alto desempenho foi utilizada a estratégia de ensino para a competência, pela qual o estudante conhece os resultados que se espera que ele atinja. Em termos de competência há especificação e publicidade dos objetivos comportamentais, das formas de obtê-los e de como determinar o seu alcance. Outro método utilizado é a Instrução Programada na qual a matéria a ser aprendida é dividida em pequenos passos, de forma que se possa reforçar todas as respostas e todos os comportamentos do estudante.

3.1.3 Abordagem humanista

A abordagem humanista, de acordo com Mizukami (1986), apesar de estar focada no sujeito e admiti-lo como principal elaborador do conhecimento, permite uma interação com a análise do desenvolvimento humano e do conhecimento, além de entender que o ambiente é condição necessária para o desenvolvimento. Nessa abordagem o ensino é centrado no estudante e no desenvolvimento de sua personalidade, de forma que as relações interpessoais, a vida psicológica e emocional do indivíduo permita a ele crescimento e construção tanto da realidade, quanto de uma visão autêntica de si. De acordo com Rogers, citado por Mizukami (1986), a realidade é um fenômeno subjetivo, por isso o indivíduo reconstrói em si o mundo externo de acordo com suas percepções e atribui à vivência seus próprios significados. Dessa forma a experiência pessoal é o fundamento sobre o qual o conhecimento é construído ao longo do processo de formação da pessoa humana.

Na abordagem humanista, Mizukami (1986) afirma que a finalidade da educação é criar condições que facilitem a aprendizagem do estudante de forma que ele tenha capacidade de autoaprendizagem e de se desenvolver intelectualmente e emocionalmente. Para alcançar esse objetivo deve-se adotar um método não diretivo, no qual o professor não deve intervir no campo cognitivo e afetivo do estudante. Dessa forma o docente não transmite conteúdo, não ensina, apenas cria condições para que o estudante aprenda, atuando como um facilitador da aprendizagem, auxiliando-o.

Nessa abordagem, o professor é tido como uma personalidade única e deverá ser sempre autêntico, capaz de aceitar o estudante como ele é e compreender seus sentimentos. Portanto não é possível se falar em estratégias de ensino, já que o processo de ensino irá depender das características pessoais do professor e da forma como ele se relaciona com a personalidade individual do estudante. O educador deve desenvolver seu próprio estilo de otimizar a aprendizagem. Essa abordagem tem como característica enfatizar a relação pedagógica e o desenvolvimento de um ambiente propício para o aprendizado em detrimento das estratégias instrucionais.

3.1.4 Abordagem cognitivista

A abordagem cognitivista consiste em uma teoria do conhecimento que revela que a inteligência se constrói a partir da troca do organismo com o meio, através das ações do indivíduo. Justamente por considerar a aprendizagem mais que um produto do meio, essa abordagem é dita predominantemente interacionista. Há uma preocupação com as relações sociais, mas o foco se encontra na capacidade do estudante de integrar informações e processá-las, ou seja, há uma consideração tanto da inteligência quanto da afetividade de forma interdependente (MIZUKAMI, 1986).

Nessa abordagem o indivíduo é considerado como um sistema aberto, sempre em formação através de reestruturações sucessivas que nunca chegam ao fim. O indivíduo se encontra em um processo de desenvolvimento gradual de adaptação e irá progredir de estágios mais primitivos em direção ao pensamento hipotético-dedutivo. Nesse estágio mais complexo são adquiridos instrumentos de adaptação que possibilitarão o enfrentamento a perturbações do meio, e conseqüente utilização dessa descoberta para atender às necessidades do indivíduo.

Nesse construtivismo interacionista, inato e também determinado pelo meio, não existe aprendizado estritamente novo, já que tudo que é assimilado teve início em uma estrutura anterior que agora se torna mais complexa. No entanto, no processo de

desenvolvimento sempre se cria algo novo, assim a aquisição de conhecimento só é possível se o indivíduo reinventa o mundo que o cerca.

Na abordagem cognitivista o papel da educação é promover situações que sejam desequilibradoras para o estudante e que permitam a ele construir progressivamente noções e operações, simultâneas à vivência de suas questões afetivas e intelectuais. No processo educacional, o estudante deve aprender a buscar, sozinho, as informações de que necessita, de forma autônoma. Ao longo do tempo o estudante deve conquistar equilíbrio nas suas relações interpessoais sem a necessidade de coação. Portanto o papel do professor deve ser propiciar condições para que o estudante elabore seu conhecimento, propondo os problemas sem, no entanto, ensinar-lhes as soluções (MIZUKAMI,1986).

Uma escola cognitivista deve possibilitar ao estudante aprender por si próprio de forma que a motivação seja sempre intrínseca, portanto o ambiente deve sempre desafiar a inteligência da criança. ênfase deve ser dada as ações e ao trabalho e não ao conteúdo. Em termos metodológicos Mizukami (1986) deixa claro que na abordagem cognitivista não existe um modelo pedagógico. Todavia a abordagem cognitivista assume a importância do trabalho em equipe e dos jogos para o desenvolvimento intelectual e para a superação do egocentrismo natural do comportamento humano, assim como estabelece como primordial uma didática baseada na pesquisa por parte do aprendiz.

3.1.5 Abordagem sócio-cultural

A abordagem sócio-cultural também é interacionista. Apesar de enfatizar o sujeito como elaborador e criador do conhecimento ela reconhece que a interação homem-mundo é crucial para que o indivíduo se desenvolva e se torne sujeito de sua prática. Mizukami (1986) aponta que a educação nessa abordagem só será válida de fato se for considerada tanto a vocação do ser humano de ser sujeito, quanto o contexto em que ocorre.

Nessa abordagem considera-se que a cultura se forma a partir da aquisição sistemática da experiência humana de forma crítica e criadora. Dessa forma o homem só se torna sujeito na sociedade na medida em que ocorre sua conscientização. Uma educação baseada no simples armazenamento de informações não possibilita a libertação do homem nem seu consequente processo de conscientização, reduzindo-o à condição de objeto. A criticidade do homem não se dá de forma automática, ela só é possível quando o indivíduo está inserido em um trabalho educativo que lhe permita se apropriar do contexto (MIZUKAMI, 1986).

Para que o conhecimento seja elaborado, criado, é preciso um diálogo constante entre o pensamento e a prática. Logo, toda vez que o homem responde a um desafio automaticamente modifica a si mesmo e a realidade na qual estava inserido, construindo uma nova perspectiva que demandará novos desafios e novas reflexões. Ainda de acordo com Mizukami (1986), é possível perceber que na abordagem sócio cultural o desenvolvimento do conhecimento é fruto do processo contínuo e inacabado de conscientização.

Nessa abordagem a educação, de forma ampla e não restrita a situações formais, tem como objetivo criar condições para que o indivíduo desenvolva uma atitude de reflexão crítica e comprometida com a prática. O processo de tornar-se consciente deve ser contínuo passando-se da consciência primitiva à capacidade crítica. A escola deveria promover o crescimento mútuo do professor e dos estudantes no processo de conscientização, através da dialogicidade, tornando-se o educador em educando e vice-versa. Dessa forma o professor em conjunto com o estudante ajuda na superação da consciência ingênua e na percepção das contradições presentes na sociedade e nos grupos em que vivem (MIZUKAMI, 1986).

É importante ressaltar que Mizukami (1986) deixa claro que a teoria por trás das abordagens de ensino-aprendizagem são limitadas, incompletas, além das relações muitas vezes não serem suficientemente desenvolvidas, muitos aspectos podem estar ainda em elaboração ou reelaboração. Porém, apesar disso, as abordagens levantadas são as mais consistentes atualmente no que concerne às teorias sobre ensino-aprendizagem.

3.2 A relação entre técnicas de ensino e abordagens do processo de construção do conhecimento

A partir do ideal educativo e do tipo de intermediação professor-estudante que se quer alcançar deve-se definir a técnica a ser utilizada para desenvolver os conteúdos do programa de ensino. A variação e inovação das técnicas de ensino possibilitam uma dinamização das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. De acordo com Lopes (2007), a prática pedagógica mais empregada pelos professores e a preferida pelos estudantes é a aula expositiva.

A aula expositiva é apontada por Lopes (2007) como a mais tradicional das técnicas de ensino que tem sido utilizada no Brasil desde o plano pedagógico dos jesuítas, no entanto, as características e a utilização dessa técnica sofreram influência da concepção pedagógica que predominava nas diferentes épocas. No levantamento histórico feito pela autora é possível perceber que até a década de 30, sob o predomínio da Pedagogia Tradicional, a aula

expositiva tinha um caráter verbalista, autoritário e inibidor da participação dos estudantes. A partir de meados da década de 30 inicia-se uma crítica à Pedagogia Tradicional, desencadeando um abandono do uso predominante dessa técnica devido à posição central que o estudante passou a ocupar no processo de ensino da Pedagogia Nova. Com o surgimento da Pedagogia Tecnicista na década de 70, houve uma valorização das atividades que parcelavam o trabalho pedagógico e a aula expositiva passou a ser uma habilidade técnica que deveria ser dominada pelo professor. No final da década de 70 surgiu a Pedagogia Crítica, que adota o método dialético da prática pedagógica e a aula expositiva passa a ser, assim como as outras técnicas, apenas um meio para a reelaboração dos conteúdos trabalhados na escola (LOPES, 2007).

Apesar da mudança nas características da aula expositiva ao longo do tempo, Lopes (2007) afirma que continua se constatando o uso da técnica com característica predominantemente tradicional, ou seja, para transmitir conteúdos. A autora aponta que as contradições que existem entre a formação teórica do professor e as situações de trabalho e a predominância de fundamentação teórica nos cursos de formação que trata a aula expositiva de forma mecânica podem ser uma explicação plausível para esse fenômeno.

Uma superação das práticas tradicionais mecânicas de aula expositiva pode ocorrer com a adoção de uma concepção pedagógica crítica, que permitirá um intercâmbio de experiências e vivências entre professor e estudante, através de uma relação dialógica. O diálogo adotado em uma aula expositiva dialógica permite a reelaboração e a produção de conhecimentos tanto pelo professor quanto pelo estudante. Para se alcançar o objetivo proposto pela técnica, o professor deve partir do conhecimento prévio dos estudantes, valorizando sua vivência e possibilitando uma melhor observação da realidade, além de estimular a problematização e a realização de perguntas de forma a tornar o estudante um pesquisador ativo, que constrói o conhecimento (LOPES, 2007).

Outra técnica de ensino abordada por Azambuja e Souza (2007) é o Estudo de Texto, não como uma atividade de leitura superficial, passiva e acrítica, mera codificação de mensagem, mas como um método analítico e crítico. Portanto, para desenvolvimento do método as autoras ressaltam a importância de, através da leitura, descobrir o objetivo do autor, antever, testar, confirmar ou refutar hipóteses.

Para realizar a técnica do Estudo de Texto é necessário que se prepare o estudante para a leitura promovendo-lhe o interesse e o faça de forma individual ou coletiva, silenciosa ou oral, conforme a demanda. Em seguida deve ser realizado o estudo de texto propriamente dito, no qual o professor deverá propor tarefas sugestivas e questionadoras que promovam a

releitura, a compreensão do vocabulário e a busca de significados. Se a técnica foi desenvolvida de forma crítica e analítica, ao final do processo é de se esperar que haja por parte do estudante a necessidade de se manifestar em relação ao que foi lido. A efetivação do processo se dará através da criação de um texto verbal ou não verbal pelos estudantes (AZAMBUJA; SOUZA. 2007).

De acordo com Veiga (2007 a), o Estudo Dirigido, que não deve ser confundido com o Estudo de Texto, é uma técnica de ensino na qual o professor parte da leitura de um capítulo de livro, artigo ou texto didático, pelos estudantes, dentro ou fora da sala de aula. O professor deve elaborar um roteiro de estudo que oriente e ajude o leitor a explorar o material escrito. De acordo com a autora é importante que o material elaborado exija do estudante habilidades intelectuais de compreensão, interpretação, aplicação, comparação, análise, síntese, avaliação e elaboração para que o trabalho desenvolvido não se reduza a exercícios de reprodução e cópia de respostas determinadas.

A técnica de ensino Discussão e Debate é exposta por Castanho (2007) como uma técnica que incentiva o estudante a não aceitar passivamente uma posição e a confrontar diferentes pontos de vista através de análise e detalhamento de todos os aspectos de uma teoria. De acordo com o autor, para que essa técnica seja realizada de forma efetiva e crítica é importante que o professor observe algumas etapas como a garantia de esforço por parte do estudante que deverá ler as bibliografias indicadas e buscar outros materiais para aprofundar no assunto. Após essa etapa, é importante que haja a discussão e o debate dos diferentes pontos de vista, possibilitando a cooperação intelectual e a ativação de processos mentais. Para o debate, os estudantes deverão se dividir em grupos de opinião, cada grupo deverá expor seus argumentos acerca do que está sendo debatido e ao final das exposições é crucial que se abra espaço para refutações e interpelações (CASTANHO, 2007).

Existem várias técnicas de ensino socializado, também chamadas de ensino de grupo que surgiram como estratégia para se aumentar a participação do estudante no processo de ensino-aprendizagem. Uma dessas técnicas extremamente utilizada é o seminário, que recebeu esse nome devido a intenção de representar um momento em que se semeia e germina ideias. Na prática o seminário se constitui de um grupo de estudo em que se debate temas apresentados por estudantes e sob a direção do professor. O seminário tem sido realizado nas salas de aula como substituição do monólogo do professor pelo monólogo do estudante, além de ocorrer uma divisão do trabalho entre os participantes fazendo com que cada um realize uma parte do seminário e não haja interação nem aprofundamento crítico sobre o tema abordado. (VEIGA, 2007 b).

No seminário, de acordo com Veiga (2007 b), o conhecimento deve ser estudado e investigado pelo próprio estudante que estará sendo sujeito do seu processo de construção do conhecimento. O professor deverá orientar e conduzir o processo de forma a promover a investigação crítica e a independência intelectual do estudante. A técnica deverá conter as etapas de preparação inicial feita pelo professor e de preparação, apresentação e discussão do tema pelos estudantes, além das análises, comentários e sugestão de aprofundamento que podem ser apresentadas por ambas as partes.

É importante ressaltar que essas técnicas podem ser utilizadas com ênfase mais tradicional - mecânica e acrítica- ou não, dependendo da forma como serão desenvolvidas. No entanto uma das características apontadas pela autora como relevante para a utilização eficaz deve ser a neutralidade por parte do professor, já que devem ser usadas como meio e não como fim em si mesmas.

Outra técnica de ensino que a obra *Técnicas de ensino: por que não?* dedica um capítulo é o Estudo do Meio, que permite ao estudante ter contato com o conjunto de significados presentes no mundo que o cerca, de forma a tomar consciência do universo ao seu redor e de participar desse contexto de forma criativa. Estudar o meio provoca no estudante, através da pesquisa, registro e interpretação da realidade, uma maior compreensão da interação do homem com o mundo, além de torná-lo capaz de propor alternativas para as situações analisadas (FELTRAN; FELTRAN, 2007).

A Demonstração Didática, por sua vez, apresenta-se como uma técnica de ensino que tem como finalidade mostrar como se faz uma tarefa, uma operação, uma demonstração de conceitos, uma comprovação de afirmações. Essa técnica promove a articulação da prática com o conhecimento teórico, além de possibilitar a continuidade ou a ruptura de experiências trazidas pelos estudantes. Para que haja o desenvolvimento da demonstração didática é necessária uma preparação do espaço e dos materiais utilizados pelo professor com consequente execução da prática tanto por ele quanto pelo estudante. Ao longo de todo o processo, o professor deve avaliar de forma ampla o desenvolvimento da prática pelos estudantes (VEIGA, 2007 c).

Esse capítulo procurou mostrar que as abordagens de ensino-aprendizagem podem privilegiar um ou outro aspecto do fenômeno educacional, de forma que o professor ao fundamentar sua prática docente, em uma abordagem de ensino, acaba por assumir os aspectos e as posturas característicos de uma determinada abordagem. Da mesma forma ele irá, de acordo com as abordagens de ensino preferida, escolher as técnicas de ensino para alcançar seus objetivos educacionais. Assim, para compreender uma prática docente é crucial

procurar entender qual abordagem de ensino fundamentou o trabalho. A partir do que foi exposto é possível alcançar a compreensão acerca das práticas docentes desenvolvidas pela professora sujeito dessa pesquisa, bem como compreender as análises e as reflexões apresentadas no próximo capítulo.

4 A PRÁTICA DOCENTE EM FOCO

A identificação da abordagem de ensino e das técnicas utilizadas pela professora com a metodologia da autoconfrontação, se dá tanto pela possibilidade de descrever sua prática, quanto pela oportunidade de refletir sobre sua atividade rotineira de trabalho. As considerações que se seguem fazem parte da compilação das análises e constatações produzidas a partir das observações feitas nos “diários de bordo” e no conteúdo dos vídeos assistidos.

De acordo com Wisner (1987), a atividade de comentário ou de verbalização dos dados registrados, que varia conforme o interlocutor, possibilita um acesso diferenciado à realidade da atividade desenvolvida pelo sujeito. No presente trabalho a verbalização dos dados foi dirigida aos possíveis leitores dessa dissertação, estabelecendo o diálogo da pesquisadora professora com o meio acadêmico. A partir da análise de suas práticas dicotômicas a docente teve acesso à realidade que envolve sua atividade, o que permitiu a reflexão acerca da sua prática e, inevitavelmente, uma posterior transformação de sua forma de pensar e agir no que se refere ao planejamento e à execução de seu trabalho.

Os relatos presentes nos “diários de bordo” elaborados pelas turmas trazem muitos elogios à professora o que pode ser atribuído ao fato dos estudantes levarem em consideração a necessidade de agradar a docente, já que o instrumento seria lido por ela. Alguns estudantes manifestaram gosto por estar participando da pesquisa: “feliz por participar do seu trabalho” (Afonso); “é muito importante ter esse espaço, onde podemos expressar nossas opiniões...” (Bianca). Enquanto outros, pelo contrário, demonstravam insatisfação: “agora eu espero que a professora pare com essa de diário de bordo porque é cansativo” (Filipe).

Os estudantes, de uma forma geral, fizeram exposições curtas, sem muito aprofundamento, sobre as aulas do projeto Afetivo Sexual em suas anotações nos “diários de bordo,” o que pode ser associado ao fato de se ter apenas uma aula semanal e de alguns alunos só poderem dissertar sobre a aula na semana subsequente. No “diário de bordo” da disciplina Ciências, que tinha mais aulas semanais, os estudantes relataram detalhes das aulas, inclusive quando a professora não estava presente. Alguns se preocuparam em anotar o desenvolvimento da aula e o assunto trabalhado. “A professora saiu da sala e rolou a festa. Ela voltou e a desordem parou...” (Fábio). “(...) deu exemplo de nutrientes no quadro: monossacarídeo, aminoácido, ácido graxo...” (Fernanda). Ao final dos relatos no “diário de bordo” de Ciências, passaram a colocar suas opiniões sobre a aula como exposto no comentário dessa estudante: “as aulas são sempre bem interessantes pelo bom humor da

professora” (Aline). Foi identificada na leitura dos instrumentos de coleta de dados - “diário de bordo” e “inventário de saberes”- a dificuldade dos estudantes com a escrita, a ortografia e a produção de texto.

No “diário de bordo,” vários estudantes fazem uma correlação direta com o estado de espírito da professora e a qualidade da aula. Em suas anotações fica claro a associação que fazem entre a qualidade da aula e o fato da professora estar contente e animada como nos trechos a seguir. “Bom hoje a aula foi entediada, pois estava muito calor e toda a sala estava agitada. A professora estava um pouco nervosa.” (Clara). “Bom hoje a aula foi muito boa, a professora estava legal, alegre...” (Joana). “As vezes aula de ciências é chato e as vezes é doidera tem vez que a professora animada tem vez que ela tá nervosa.” (Cleber). Nesse caso, como declarado por Charlot (2000), a relação com a matéria está na dependência da relação do estudante com o docente e consigo mesmo no momento em que ele declara gostar, ou seja, a relação com o mundo depende da relação com o outro e da relação consigo.

O exposto acima mostra também certa passividade dos estudantes frente ao processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Charlot (2002), na lógica do estudante, se o professor explicar bem e o estudante escutar bem, ele irá com certeza saber o que foi ensinado. Essa característica pôde ser constatada nos sujeitos dessa pesquisa através de relatos como este no “diário de bordo.” “Adorei a aula porque além da professora ser descontraída e alegre ela explica muito bem e nos dá atenção necessária que precisamos para ser alguma pessoa no futuro e para a vida inteira” (João).

4.1 Dramáticas do uso de si

À medida que a professora pesquisadora fazia o levantamento bibliográfico para o desenvolvimento da pesquisa e conversava com a orientadora, conseguia traçar um paralelo entre a atuação profissional desejada por ela e a que, de fato, ocorria. Descobriu-se opressora através das observações e reflexões feitas como pesquisadora passando a considerar que suas práticas docentes eram pouco eficientes tanto nas implicações da relação com o saber quanto para oportunizar a construção do saber pelos estudantes. O embasamento teórico e a análise da prática, necessários ao desenvolvimento do projeto de pesquisa, permitiram-lhe ampliar seus conhecimentos didáticos e alicerçar sua formação crítica, possibilitando-lhe questionar sua prática e desconstruir e revisar suas convicções edificando novos saberes.

4.1.1 Abordagens e técnicas de ensino na disciplina de Ciências

Na disciplina de Ciências, a professora fundamentou sua prática na abordagem de ensino tradicional, cuja relação professor-estudante é verticalizada, já que se posicionou como detentora do conhecimento e transmissora de conteúdos. O autoritarismo, presente em sua aula, pode ser comprovado nos relatos do “diário de bordo” da professora sobre a turma 809. “(...) devido ao excesso de conversa não consegui terminar de corrigir as atividades, então deixei os meninos 10 minutos no recreio para que conseguíssemos terminar.” A professora manteve os estudantes em sala de aula, no período do recreio, para que a tarefa de correção dos exercícios fosse finalizada, como forma de punição pelo excesso de conversa durante a aula. Em outro relato a professora escreve: “No meio da explicação o Frederico conversou com o Afonso, como eu já havia combinado que se tivesse conversa eu iria pedir para descer, eu pedi para que o Frederico descesse.” O verbo descer no relato da professora significa que o estudante se dirigiu a coordenação para conversar com os coordenadores que o puniram pelo mau comportamento.

A disciplina era cobrada com rigor na escola e os estudantes demonstravam receio em conversar com a coordenação quando o motivo fosse indisciplina. Em outro momento a professora fez o seguinte relato: “percebi que enquanto alguns faziam, a maioria copiava sem se preocupar em saber, aquilo me irritou e então paguei um sermão para a turma.” Ela recorreu a um discurso punitivo com o objetivo de interromper e ou impedir que os estudantes copiassem as respostas um dos outros. Momentos de autoritarismo também foram declarados no “diário de bordo” da professora, na turma 810: “o João estava conversando como sempre, então pedi para que ele descesse até a coordenação”; “durante a explicação o Fernando estava tentando chamar a atenção como sempre, então pedi para que ele fosse até a coordenação...”.

Havia relatos também no “diário de bordo” dos estudantes que apontavam a postura autoritária da professora. “A professora (...) gritou com Frederico que ela estava fazendo coisas para nós...” (Fábio). A professora precisou sair da sala e deixar os estudantes sozinhos para resolver problemas relacionados a trabalho de campo que seria realizado com a turma. Quando voltou, alguns estudantes estavam gritando e correndo pela sala. Nesse instante ela gritou com eles lembrando o fato de que esteve ausente porque estava solucionando problemas em relação à excursão que era do interesse deles. Anteriormente a professora não se questionava sobre o ritmo individual de cada estudante. Para que a turma como um todo, pudesse assistir às aulas era necessário manter a disciplina, a organização geral e se preocupar com a exposição do conteúdo para todos em detrimento do atendimento individual.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, na disciplina de Ciências, a professora trabalhou os conteúdos pré-definidos pelo livro didático adotado pela escola. Dentre os conteúdos trabalhados estão os sistemas digestório, respiratório, cardiovascular, urinário, endócrino e nervoso. Para trabalhar esses temas, foram utilizadas as técnicas de ensino de aulas expositivas, estudo de texto, estudo dirigido e questionário para fixação, saída de campo e trabalhos em grupos no formato de dinâmicas e oficinas.

Tanto nas filmagens das aulas quanto nos relatos do “diário de bordo” da professora foi possível observar que suas aulas expositivas possuíam um caráter verbalista, autoritário e inibidor da participação dos estudantes. Houve pouca variação das técnicas utilizadas nos dois primeiros meses de observação. Na maior parte do tempo ela escrevia no quadro ou fazia explicações solicitando, insistentemente, que os estudantes permanecessem em silêncio para que pudesse explicar e ser ouvida por todos. Em suas anotações no “diário de bordo,” ela relata que os estudantes dialogam muito entre si, atrapalhando sua explicação e as perguntas dos colegas. Através dessa análise, é possível perceber que as aulas eram mecânicas, contribuindo para atitude passiva dos estudantes. Apesar do conhecimento acerca da importância de introduzir um assunto partindo do conhecimento prévio e a vivência dos estudantes, a professora iniciava suas aulas expositivas sem levar isso em consideração, pois essa prática causaria extrema agitação entre eles.

Em uma das aulas em que foi utilizado o estudo de texto, a professora fez o seguinte relato no “diário de bordo:” “os meninos ficam muito desatentos à leitura, então fico apreensiva para que a leitura termine rápido, tudo que eu explicava parecia que não era interessante, então implorei pela atenção dos meninos.” Através dessa anotação da professora e pela análise das filmagens da aula, é possível analisar que a técnica estava sendo utilizada como atividade de leitura superficial, passiva e acrítica, de forma que o estudante não conseguia encontrar sentido no texto a não ser pela motivação externa oriunda da professora ou pelo medo de desobedecê-la.

Os exercícios realizados pelos estudantes na forma de questionário elaborado pela professora ou de estudo dirigido encontrado no livro didático, na maior parte das vezes, exigiam apenas habilidade de memorizar e reproduzir conteúdos. Depois de realizados os exercícios, eram realizadas as correções de forma global. Todos acabavam por ter que ouvir a explicação do que seria a dúvida de alguns poucos, o que contribuía para que não se conseguisse silêncio e colaboração da turma. Essas aulas de correção de exercício foram declaradas entediantes pela própria professora, que relatou no “diário de bordo:” “...estava

sentindo super animada, então consegui prender a atenção dos meninos por algum tempo, brincando, tentando fazer a correção ficar menos entediante”.

As avaliações eram feitas com o objetivo de aferir a quantidade de conhecimento que os estudantes adquiriram. Elas eram realizadas por meio de prova escrita e eram atribuídas notas as tarefas e aos trabalhos para, no fechamento do trimestre, conferir uma nota final da disciplina ao estudante. Através dessa nota era verificado se ele foi bem sucedido ou se fracassou no seu processo de escolarização. Essas avaliações não serviam para a retomada dos conteúdos não consolidados, porque poderia acarretar atraso no programa e, conseqüentemente, impossibilitar o desenvolvimento de alguns conteúdos previstos para o oitavo ano do ensino fundamental.

4.1.2 Abordagens e técnicas de ensino no projeto Afetivo Sexual

No projeto Afetivo Sexual, devido a uma maior liberdade de planejamento curricular e ausência de livro didático norteador, a professora fundamentou sua prática docente aproximando-a da abordagem de ensino humanista, com enfoque na realidade dos estudantes. O ensino era centrado no desenvolvimento da personalidade do estudante, com o intuito de promover melhoria em suas relações interpessoais, em sua vida psicológica e emocional. Diferente do que acontecia na disciplina de Ciências, a avaliação era pautada na participação e não havia atribuição de pontos às tarefas realizadas. O grande envolvimento dos estudantes na realização das tarefas não era motivado pela necessidade de aquisição de pontos, mas sim por interesse pelos temas.

Para desenvolver o projeto a professora produziu seu próprio material didático, procurando reportagens, textos e filmes que abordassem e contextualizassem o tema afetividade e sexualidade. O objetivo era deixar o estudante à vontade para que trouxesse para a sala de aula suas experiências pessoais. A obra *Sexualidade do Adolescente; fundamentos para uma ação educativa* (BALEIRO, 1999) foi amplamente utilizada como embasamento teórico e orientação para o desenvolvimento das aulas.

Durante esse período foram trabalhados os conteúdos responsabilidade sexual, autoestima, diálogo, relacionamento, aparelho reprodutor, fecundação, gravidez, parto, doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) e métodos anticoncepcionais. As aulas ministradas eram mediadas por técnicas de ensino que promoviam a reflexão, a discussão e debates baseados em estudo de texto analítico e crítico, discussão, debate e ensino socializado - dramatização e oficinas. Aulas expositivas dialógicas também foram utilizadas para

trabalhar os temas aparelho reprodutor, fecundação e DSTs (Doenças Sexualmente Transmissíveis).

Os estudantes adotavam uma postura mais ativa na realização de trabalhos em grupo, pesquisas e discussões. A professora buscou textos que pudessem trabalhar os conteúdos de forma mais próxima à realidade dos estudantes, levando em consideração os diversos questionamentos e transformações inerentes à adolescência. Nos relatos extraídos do “diário de bordo” é possível inferir grande interesse dos estudantes pelos conteúdos trabalhados, justamente pela aproximação com a realidade do estudante, promovendo um sentido pessoal na reconstrução dos saberes associados aos conteúdos. Os comentários a seguir ilustram essa constatação. “Achei uma aula super interessante, pois acho que tirou muitas de nossas dúvidas sobre o assunto” (Marcos). “(...) mas na maioria da aula muitos estudantes fizeram perguntas importantes e interessantes” (Daniel).

O relato dos estudantes sobre as características do projeto Afetivo Sexual, que divergiam do que eles estavam acostumados a vivenciar em outras aulas, foi frequente no “diário de bordo.” “(...) é legal uma aula diferente onde conversamos, não escrevemos muito, rimos, fazemos roda na sala é a melhor aula que tem.” (Afonso).

Nos conteúdos abordados, em sua maior parte, encontravam-se assuntos polêmicos, sobre os quais não existem verdades estipuladas, mas sim uma diversidade de pontos de vista a serem discutidos, compartilhados e respeitados. Isso contribuiu para que a professora adotasse uma postura de humildade frente ao seu pouco conhecimento e estabelecesse uma relação de intercâmbio de experiências e saberes. Portanto, não se preocupava em transmitir conteúdos, mas em criar condições para que o estudante pudesse falar sobre o que sabe e sente, atuando como uma facilitadora na construção de saberes.

O diálogo em sala de aula promoveu uma busca recíproca do saber, o que pôde ser constatado através do mal estar vivenciado pela professora ao ser questionada sobre como agir em determinadas situações. Por diversas vezes a docente se mostrou extremamente reflexiva acerca das situações relatadas pelos estudantes e debatidas em sala de aula. O diálogo estava presente nas dinâmicas como pode ser verificado no comentário da estudante Maria, no “diário de bordo.” “(...) tínhamos que escrever o que aquela imagem significava para nós. Como minha dupla foi um menino, sempre nossas opiniões eram totalmente diferentes, eu aprendi muito com essa aula...”.

Apesar do predomínio da abordagem humanista, houve momentos em que o autoritarismo se fez presente e podem ser identificados no “diário de bordo” da professora e dos estudantes: “Tive problema com José que não fazia silêncio, gritava durante o

relaxamento. Pedi para que ele saísse da aula...” (professora). “Também teve um estudante que estava atrapalhando a aula e por isso foi mandado para a coordenação” (Francisco). A docente se refere à peculiaridade das aulas e se mostra preocupada com a organização da turma como exposto no trecho: “Eu estava muito cansada também porque aulas diferentes exigem mais energia nossa para controlar os meninos.” A partir dessas constatações, é possível verificar que mesmo diante da diferença em relação às abordagens de ensino que fundamentaram suas práticas ela não se desvincilhou totalmente de suas posturas tradicionais e autoritárias nas aulas do projeto Afetivo Sexual.

4.1.3 Mudança na relação professor estudante

A interpretação do trabalho promoveu na professora pesquisadora o diálogo com os discursos de sua formação e instigou o desejo da recriação de sua prática, permitindo ressignificar sua ação e querer transformá-la. Esse diálogo, de fato, contribuiu para a constituição do pensamento consciente e para o seu desenvolvimento através da observação e da autoconfrontação utilizados como instrumento para instigar a reflexão sobre o trabalho docente.

A partir das constatações feitas ao longo da pesquisa, a professora foi tentando modificar a sua prática no que concernia à abordagem de ensino e às técnicas de ensino utilizadas. Buscou mudar as técnicas utilizadas e evitar a reprodução de práticas vivenciadas durante seu período estudantil. Tentou reduzir o número de aulas expositivas tradicionais, como observado nas filmagens, e passou a promover dinâmicas que proporcionassem uma participação ativa dos estudantes.

Em seu “diário de bordo” ela se mostra surpresa diante do comportamento da turma ao promover uma dinâmica em que eles deveriam se organizar sozinhos e criar um esquema de circulação cardiovascular. “O engraçado é que a 809 é uma sala que quando a aula é mais dinâmica eles têm mais facilidade de se organizar” (Professora). Apesar da mudança na técnica de ensino, as filmagens mostraram que a professora permaneceu como detentora do saber, estipulando o que estava ou não correto no esquema desenvolvido pelos alunos.

A docente passou a flexibilizar as imposições feitas por ela para promover a organização da turma e diminuir sua opressão como exposto nos trechos do seu “diário de bordo:” “a aula acabou cedo e deixei os meninos ficarem conversando”; “Os meninos ficaram fazendo o exercício em dupla outros individualmente”; “É muito bom vibrar na mesma energia que os meninos sem ter que ficar lutando contra a vontade deles”; “As vezes percebo que sou eu

quem não tenho paciência com os meninos, se soubermos respeitar o tempo deles as coisas podem funcionar.”

Diferente do que costumava fazer, passou a dialogar com os estudantes diante de comportamentos inadequados ao invés de expulsá-los da aula. “Alguns estudantes não terminaram a atividade porque conversaram todo o tempo (Cláudio e Manoel), após a aula, conversei com eles para entender porque não fizeram a tarefa, mas eles ficaram em silêncio e não falaram nada, apenas que estavam conversando” (Professora). A professora passou a ter uma maior preocupação com o desenvolvimento individual de cada estudante como observado em seus relatos no “diário de bordo:” “Eu expliquei uma vez para todos e depois passei de mesa em mesa, verificando se os meninos tinham aprendido, foi bom os meninos adoram que eu passe nas carteiras verificando se eles realmente aprenderam.”

A docente passou a ressaltar e valorizar a importância do saber pelo saber e não pela aquisição de notas, porém essa mudança não pôde ser de fato concretizada por ir contra a dinâmica de avaliação da escola. Além disso, os estudantes não conseguiam compreender a lógica do aprender pelo aprender, o que Charlot (2000) chama de construção de uma relação de identidade com o saber. Não existia, por parte deles, uma compreensão de que acontece a construção imediata de si e da imagem de si quando se aprende. Essa era uma postura que contrariava a lógica na qual foram inseridos ao longo de suas vidas escolares. Assim, não conseguiam ver sentido nessa postura com a qual não estavam acostumados.

Essa mudança de postura teórica da professora frente à necessidade de valorizar o saber como caminho para se tornar alguém, possibilitou a emancipação dos estudantes e tornou necessário o diálogo com eles sobre o porquê frequentavam a escola. Um dos diálogos foi relatado pela professora em seu “diário de bordo:” “Conversei com eles sobre o porquê estavam ali. Então o Frederico (novato) respondeu para ser bem sucedido. Eu perguntei a ele se somente estar ali garantiria isso a ele. Então ele respondeu que sim. Eu falei para eles que somente um aprendizado real garante sucesso a alguém, ou seja, que somente a possibilidade de pensar por si mesmo garante sucesso a alguém.” (DADOS DA PESQUISA).

A partir da mudança a professora transformou sua prática valorizando as dúvidas que surgiam e a necessidade de trabalhar a autoestima todos os estudantes. Preocupou-se em estimular, nos alunos, a curiosidade e a busca de sentido pessoal, além de fazê-los acreditar que são capazes de construir seus saberes, promovendo a autonomia e autoconfiança. A descrição do que ocorreu em sala de aula mostra os resultados dessa mudança em sua prática: “(...) começaram a surgir várias dúvidas sobre átomos, então passei a maior parte do tempo explicando a dúvida dos meninos. O César perguntou por que o símbolo do oxigênio era O₂ e

não só O. Depois surgiram várias outras dúvidas. Eu falei para os meninos que eu estava super feliz, porque enquanto eles tiverem curiosidades, eles terão vontade de aprender.” (DADOS DA PESQUISA).

Outro relato feito pela professora em seu “diário de bordo” mostra como a postura dos estudantes mudou diante da realização de atividades mais dinâmicas, que exigiam a participação ativa deles. Pode-se perceber a satisfação e realização presente nas palavras dela ao perceber o envolvimento dos estudantes com a atividade: “Iniciei a aula explicando o que fazer com o envelope e como dividir a folha para escrever um elogio para cada pessoa da sala. Os meninos se envolveram completamente na atividade, inclusive ficaram com medo do sinal bater e não dar tempo de recolher os elogios. Na preparação da folha os meninos se ajudaram, foi muito bacana ver a cooperação. Num determinado momento da aula os meninos já haviam entendido a dinâmica e começaram a caminhar por conta própria. Foi cansativo, uma aula corrida, mas valeu a pena. Os meninos ficaram mesmo depois do sinal bater para que desse tempo de entregar os elogios.” (PROFESSORA-DADOS DA PESQUISA).

O trecho acima relata o desenvolvimento de uma aula do projeto Afetivo Sexual em que a professora propõe a confecção de um envelope de elogios. Cada estudante deveria escrever, em um pedaço de papel cartão, um elogio para cada colega da sala e depositá-los no envelope individual de cada um. Ao final da dinâmica todos os estudantes teriam um envelope contendo elogios de todos os seus colegas de turma. Essa dinâmica foi criada pela professora a partir do vídeo *Você já encheu um baldinho hoje?*⁵ produzido pela psiquiatra Sofia Bauer e pela psicóloga Carolina Perrella. O vídeo é baseado no livro infantil de mesmo nome que aborda o valor de sempre se tratar bem o próximo, de forma a promover a sua própria felicidade. A professora se sentiu motivada a desenvolver essa dinâmica devido à observação constante de comportamentos desrespeitosos e preconceituosos entre os estudantes. Anterior à realização da dinâmica, a professora achou que era imperativo exibir o vídeo em sala, tanto para instigar a participação de todos na dinâmica, como para buscar a construção de valores e trabalhar a autoestima dos estudantes.

Apesar das inúmeras transformações vividas, em muitos aspectos, a professora se mantinha tradicional. Tinha dificuldade em usar, na disciplina de Ciências, a técnica de aula expositiva dialógica. Por força do hábito, muitas vezes, esquecia-se de contextualizar, à realidade do estudante, os conteúdos trabalhados. Permanecia fornecendo respostas prontas, o que contribuía para a atitude passiva dos estudantes. Além disso, observava-se inúmeras vezes

⁵ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=wWqOduMHAko> > Acesso em: Nov.2014

na tentativa de controlar os estudantes. Esperava que esses novos saberes promovessem mudanças imediatas em sua prática, de modo a determinar transformações na dinâmica tradicional das aulas. Entretanto, verificou que os novos saberes, construídos sobre a prática docente, requeriam novas posturas, tempo para amadurecimento, planejamento, necessidades de inovações e, principalmente, autocontrole.

4.2 Implicações da relação professor-estudante na construção do conhecimento: revelações dos “inventários de saberes”

A partir da análise do “inventário de saberes” foi possível verificar que os estudantes se sentem pouco mobilizados a se engajarem na construção dos saberes. No levantamento do que foi escrito por eles ao complementar a frase “Quando eu estudo...” é possível identificar quatro grupos contendo respostas semelhantes.

No primeiro grupo de respostas, como observado no Quadro um, percebe-se a ausência de sentido e de mobilização para o ato de estudar. Muitos declaram não gostar do estudo e revelam que sentem muito sono e preguiça quando tentam, além de se distraírem facilmente. Como comentado anteriormente nessa dissertação, o ato de estudar, assim como qualquer trabalho intelectual e ou exercício físico, exige esforço. Dessa forma, para que o estudante se proponha a estudar, a realizar esse esforço, é necessário um sentido pessoal que o mobilize. No entanto, alguns estudantes em seus relatos ressaltam que só estudam porque não têm alternativas, são obrigados, ou seja, não há escolha para eles a não ser estudar. Essa ausência de sentido acaba por estabelecer uma relação dos estudantes com o saber que não contribui para que construam saberes sistematizados.

Quadro 1 – Reflexões dos estudantes que relataram não gostar de estudar

(continua)

Turma	Quando eu estudo...
809	“...é muito chato, não gosto de estudar.”
809	“...presto atenção, mas distraio.”
809	“...eu evito fazer outras coisas, pois me desconcentro rápido.”
809	“...me sinto com sono e com vontade de ver TV.”

(conclusão)

Turma	Quando eu estudo...
809	“...eu fico muito entediado.”
810	“...eu fico com sono e cansado.”
810	“...fico nervoso so que eu me controlo por que não posso fazer nada tenho que estudar de qualquer jeito fazer o que.”
810	“...me da muito sono e tédio.”
810	“...sinto muita preguiça mais faz parte da vida então temos que estudar.”
810	“...fico com sono.”
810	“...sinto que tenho muita dificuldade em aprender.”
810	“...da preguiça kk”
810	“...eu sinto preguiça porque quando eu fico estudando eu fico sono e durmo chato é o que eu acho.”
810	“...fico desanimada porque é muito lento, e tem vezes que da sono. Mais tem que segurar para não dormir”
810	“...me da um tédio, e logo quero parar.”
810	“...eu tento aprender a matéria mais na maioria das vezes eu não entendo.”

Fonte: Dados da pesquisa

No segundo grupo de respostas, como observado no Quadro dois, percebe-se que alguns estudantes independente de gostar ou não de estudar, associam a necessidade de estudo a tirar notas boas ou ser bem sucedido futuramente. No entanto, não necessariamente, associam estudar com a construção de saberes, mas sim com o fato de tirar boas notas, podendo alcançar esse objetivo pela simples memorização de conteúdos. Um dos prováveis motivos para que isso ocorra é o fato de que os estudantes, pelo menos grande parte deles, não associam a questão da nota boa ou do bom emprego futuro com o saber e o aprender na escola, ou seja, não atribuem sentido ao saber, porque, na verdade, o que importa é passar de ano e não construir saberes.

Quadro 2 - Reflexões dos estudantes que relataram estudar para tirar notas boas ou para serem bem sucedidos futuramente

(continua)

Turma	Quando eu estudo...
809	“...estudo pensando no futuro e na minha família.”

(conclusão)

Turma	Quando eu estudo...
809	“...eu tenho atenção, vontade e atitude, pois quero ir longe, fazer faculdade e ser alguém na vida.”
809	“...para me sentir melhor e me esforçar mais, eu penso que meu futuro depende da escola.”
809	“...estou me preparando para meu futuro.”
809	“...me sinto bem, mas não gosto muito, mas se não estuda não serei ninguém na vida.”
809	“...me sinto bem, pois sei que estudando sairei melhor nas atividades e provas em qualquer lugar.”
809	“...eu tento entender a matéria passada para dar melhor resposta as perguntas.”
809	“...eu tiro nota boa e quando não estudo saio mal na prova.”
809	“...eu estudo só quando tem prova, não gosto de estudar.”
809	“...as vezes eu me sinto bem e as vezes mal, sempre que me esforço demais estudando claro que tiro notas boas, mas da muito sono.”
809	“...tiro notas melhores na prova.”
809	“...eu não gosto muito e tem muitas matérias que não me interessam mais tenho que estudar se eu quiser um futuro.”
810	“...eu me baseio em um lema que tudo isso irá me ajudar no futuro.”
810	“...penso quanto aquilo vai ser importante para mim e meu futuro.”
810	“...penso que estou dando um passo à cada ano que passa para o meu futuro.”
810	“...releio a matéria e repito até gravar. As vezes gravo e confundo.”
810	“...eu estudo e luto e faço um esforço, dou o meu melhor para ser alguém na vida.”
810	“...eu muitas vezes tenho preguiça, mais tenho que quanto mais estuda e passa de ano, mais rápido sairei da escola.”
810	“...sinto que estou fazendo um coisa boa e que irei ter bons resultados, porém não gosto muito e fico com muita preguiça.”
810	“...As vezes da vontade de parar, mais penso no futuro, isso da uma motivação.”

Fonte: Dados da pesquisa

Como discutido anteriormente nessa dissertação, os estudantes desse segundo grupo, em sua maioria, não gostam da escola, fazem o mínimo necessário, estudam na véspera da prova e copiam as tarefas. Charlot (2005) aponta que existem raízes culturais para esse

comportamento que nos mostra um tipo diferente de relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Para muitos desses mesmos estudantes a lógica do processo de ensinar e aprender são apenas responsabilidade do professor, eles acreditam na lógica da transmissão direta, conforme exposto no relato encontrado no “inventário de saberes”: “Eu aprendo coisas que eu nem sabia que existia, mas tem alguns professores que não sabem explicar a matéria muito bem (...)” (Thiago). Essa lógica é, muitas vezes, construída pela própria escola que se mantém de forma tradicional como um espaço de transmissão de conhecimentos. O professor, como representante dessa escola tradicional, posiciona-se como o principal agente de transmissão de conhecimentos, tendo que se esforçar para fazer o estudante assimilar o conhecimento que foi produzido e sistematizado por outros. Lógica que contraria a atividade intelectual proporcionada pelos métodos ativos de ensino-aprendizagem, que assim como defendido por Freire (1997, p. 93), “joga o educando às experiências do debate e da análise dos problemas, propiciando condições verdadeiras de participação.”

Para essa escola, basta aos estudantes assistirem aulas passivamente, pois a prática pedagógica que prescinde de sujeitos ativos e participativos não é incentivada, pelo contrário, métodos e técnicas que inovam são vistas como uma forma de promover a indisciplina. Muitas vezes a instituição escolar não ensina que o mais importante é aprender coisas novas na escola, pelo contrário, ela ensina que o importante é cumprir regras (chegar na hora, fazer silêncio) e tirar notas boas (valorização da nota independente do aprendizado).

A maior parte dos estudantes acredita, que se o professor explicar a matéria e ele prestar atenção na aula, ele irá aprender como relatado no “inventário de saberes” por um deles: “quando eu estudo eu tenho vontade de aprender, aí presto atenção nas aulas.” Segundo Charlot (2005) é por isso mesmo que os estudantes, acostumados com os métodos tradicionais não gostam dos métodos construtivistas. Esses últimos exigem a construção do conhecimento pelo estudante, no entanto, seguindo outra lógica, o estudante prefere a pedagogia que dá a ele certeza de que irá passar para a série seguinte.

De acordo com Charlot (2002), na lógica do estudante, quando ele presta atenção na aula e apesar de ter prestado atenção tira nota ruim, há um processo extremamente injusto, pois ele tirou nota ruim devido a má explicação do professor. O autor ressalta que no raciocínio do estudante quem é ativo na relação ensino-aprendizagem é o docente, ou seja, “o modelo é o da transmissão direta da fala do professor para o cérebro do estudante.” Se o estudante não funciona na lógica da ação, ele terá dificuldade em aceitar uma pedagogia ativa, que desenvolva e incentive a ação intelectual do estudante.

O aluno de bairro popular não está esperando uma pedagogia ativa, ele está esperando uma pedagogia segura, que lhe possibilite passar para a próxima série. O ideal do aluno é preencher com cruces o que é verdadeiro ou o que é falso. Nesse procedimento, há uma chance sobre duas de encontrar a resposta. Esse é o ideal do aluno. Mas, evidentemente, isso é contrário à formação. O aluno está reclamando uma pedagogia sem risco. E, muitas vezes, o professor está tentando fazer uma pedagogia sem riscos também. Mas, uma pedagogia sem risco é uma pedagogia sem formação, pela qual não se aprende nada (CHARLOT, 2002 p.30-31).

Castanho (2007), também segue o mesmo raciocínio de Charlot e nos leva a refletir sobre essa postura tradicional da escola e, conseqüentemente, do professor, questionando a sua eficácia:

Muitos professores deixam de usar técnicas que exigem essa “manipulação” do conhecimento por parte do aluno, alegando que o tempo é curto para o volume de matéria. Doce ilusão se pensam que estão ganhando algo: a memorização é importante, mas deve atuar como recurso embutido no trabalho operatório. Deve surgir como subproduto da reflexão e não ser buscada diretamente, sob pena de se perder após a primeira “verificação de aprendizagem”. (CASTANHO, 2007, p.95).

A Escola Municipal Maria Verde Jardim, onde foi realizada a pesquisa, funciona dentro das lógicas tradicionais de ensino. Durante o desenvolvimento da pesquisa foi verificada preocupação constante dos professores com o tempo para se desenvolver todos os conteúdos relacionados às suas respectivas disciplinas dentro do ano letivo. Percebe-se através dos relatos de alguns professores, que o importante é a transmissão e conseqüente memorização dos conhecimentos sistematizados, sem levar em consideração as técnicas de ensino para se alcançar a construção do saber por parte do estudante e o tempo necessário para realização desse processo. Poucos são os trabalhos de reflexão, problematização, desenvolvidos na escola diante da alegação dos professores de falta de tempo e indisciplina dos estudantes.

Antes da realização dessa pesquisa a professora acriticamente era movida pela lógica da sala de aula como local para transmissão direta das informações que devem ser ensinadas aos estudantes. Dessa forma ela sucumbia tanto às pressões internas pelas quais se sentia responsável pela transmissão de todo o conteúdo previsto para ser ensinado durante o ano letivo, quanto às pressões externas pelas quais a escola e os pais cobravam o ensino de toda a matéria que deveria ser aprendida pelos estudantes em determinado ano escolar. Essas pressões faziam com que a professora evitasse técnicas de ensino que exigissem muito tempo para sua realização e que permitissem ao estudante a construção dos saberes respeitando o seu tempo individual. Por esses motivos a professora realizava uma prática pedagógica que contribuía para a construção de uma atitude passiva do estudante frente ao processo de

ensino-aprendizagem e deixava de priorizar momentos para a reflexão e formação crítica dos estudantes.

No terceiro grupo de respostas, como observado no Quadro três, percebe-se que os estudantes assumem gostar de algumas matérias e de outras não. Uma das hipóteses é que o estudante demonstra ter prazer ou achar interessante aquela matéria ou conteúdo que terá sentido pessoal para ele. Como exposto por Charlot (2001, p. 21), o sentido atribuído a um saber leva ao envolvimento em certas tarefas, da mesma forma que a prática para se apropriar de um saber contribui para produzir o sentido dele. Outra hipótese é que o estudante se identifica com o professor ou com a forma como ele explica a matéria. Nesse caso, como declarado por Charlot (2000), a relação com a matéria está na dependência da relação estabelecida com o docente e consigo mesmo no momento em que declara gostar, ou seja, a relação com o mundo depende da relação com o outro e consigo mesmo.

Quadro 3 - Reflexões dos estudantes que relataram gostar de estudar apenas algumas matérias

Turma	Quando eu estudo...
809	“...algumas matérias tenho até muito prazer em aprender, agora mas tem outra que é muito importante e infelizmente eu odeio que é o português e eu tenho que aprender a gostar.”
809	“...na maioria das vezes me sinto um pouco entediado (fora as matérias que gosto).”
809	“...em algumas matéria nem presto atenção, porque não sinto interesse, já em outras sim.”
809	“...me dá preguiça da vida, se a matéria for interessante até que vai, mas tem umas matérias que dá vontade de dormir.”
809	“...eu aprendo muitas coisas dependendo da matéria.”
810	“...eu gosto, mas as vezes eu não gosto de estudar porque depende do professor a suas aulas eu gosto bastante porque ocê é animada, e transmite isso pra gente.”

Fonte: Dados da pesquisa

Quando o estudante declara depender da explicação do professor para aprender, verifica-se certa passividade frente ao processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Charlot (2002), na lógica do estudante, se o professor explicar bem e ele escutar bem, irá com certeza passar a saber o que foi ensinado. Essa característica foi constatada nos sujeitos dessa pesquisa conforme relatos presentes no quadro três, acima.

No quarto grupo de respostas, como observado no Quadro quatro, percebe-se que o estudante encontra-se em uma relação com o saber que lhe permite encontrar prazer e sentido pessoal no estudo. Ao falar sobre o assunto parece se mobilizar em prol da construção dos saberes.

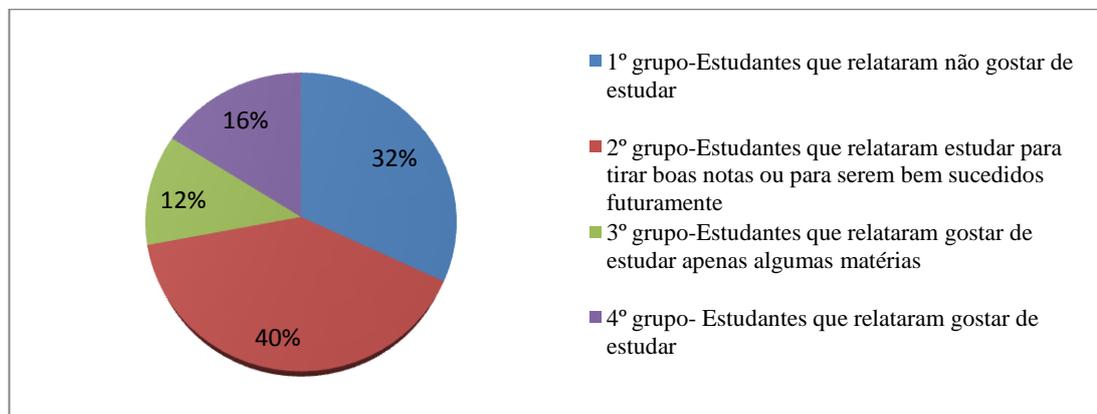
Quadro 4 - Reflexões dos estudantes que relataram gostar de estudar

Turma	Quando eu estudo...
809	"...eu fico feliz de tá aprendendo coisas novas."
809	"...eu aprendo facilmente (...)."
809	"...me sinto bem, como uma criança ganhando um doce."
809	"...é um momento só para o estudo mais nada."
810	"...tenho mais vontade de aprofundar naquilo que aprendi."
810	"...eu me sinto a vontade, gosto de estudar, gosto de ir para a escola."
810	"...me esforço para aprender."
810	"...me sinto feliz por que eu aprendo muitas coisas e eu gosto mais de ler."

Fonte: Dados da pesquisa

Pode-se verificar no Gráfico um, o percentual de estudantes em cada grupo de relatos sobre o ato de estudar em um total de cinquenta indivíduos que preencheram e entregaram os "inventários de saber." O primeiro grupo compreende os estudantes que não gostam de estudar, o segundo, os que estudam para tirar notas boas ou para serem bem sucedidos futuramente, o terceiro grupo os que gostam de estudar apenas algumas matérias e, o quarto grupo, os que gostam de estudar.

Gráfico 1- Quantidade percentual de estudantes em cada um dos quatro grupos



Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com a compilação referente às reflexões dos estudantes, pôde-se verificar que 32% dos que preencheram e entregaram o “inventário de saberes,” primeiro grupo, encontra-se em uma relação com o saber que não lhe permite fazer uso de suas potencialidades intelectuais para construir saberes. Tendo em vista as respostas desse grupo, é possível notar que os sujeitos se encontram “afastados” dos estudos e da escola, processo esse, que Charlot (2002, p.26) aponta como pertencente àqueles que nunca, de fato, “entraram nas lógicas simbólicas da escola”. Nesses casos, o autor afirma que por mais que se tente variar os métodos, o professor não conseguirá fazê-los construir saberes, a menos que mude a relação que estabeleceram com o saber, de forma a fazê-los encontrar sentido pessoal em estudar.

Outros, 40% dos que preencheram e entregaram o “inventário de saberes,” se encontram no segundo grupo, no qual afirmam estudar para tirar boas notas ou para serem bem sucedido futuramente, ou seja, ter um bom emprego e assim ter uma vida normal. Observa-se que os que fizeram essa correlação, em sua maioria, são oriundos de famílias populares, de baixa renda *per capita*. Como Charlot (2002, p.27) afirma, “para ter uma vida normal, para quem nasceu numa família popular, o único jeito é ser bem sucedido na escola e as famílias sabem disso.” Não há problema no planejamento futuro, pelo contrário, é importante que ele faça uma projeção dos seus objetivos e queira alcançá-los. O problema se faz presente quando o único sentido da escola está no fato de proporcionar um bom emprego futuro, sem que o estudante encontre sentido pessoal e prazer na construção de saberes (CHARLOT, 2002).

O terceiro e quarto grupos, somando 28% dos estudantes que preencheram e entregaram o “inventário de saberes,” são formados por sujeitos que, de alguma forma em suas reflexões, declaram experimentar algum tipo de prazer em estudar, fazem parte de uma minoria frente ao conjunto total de sujeitos dessa pesquisa. Os poucos estudantes, 12%, referente ao terceiro grupo, parecem conhecer o prazer e o sentido do saber por encontrar sentido pessoal em algumas matérias com as quais entraram nas relações que desenvolvem o saber, o aprender. Essa relação permite-lhes fazer uso de suas potencialidades intelectuais para construir saberes. No entanto, para as outras matérias com as quais não conseguem encontrar sentido, permanecem sem mobilização e, conseqüentemente, não aprendem.

Nesse terceiro grupo há também outros estudantes, como mencionado anteriormente, que relatam sentir gosto por algumas matérias dependendo da afinidade que têm com o professor que a leciona. Nesse caso, Charlot (2000) afirma que a relação com a matéria que o estudante declara gostar está na dependência da relação com o docente e do estudante consigo mesmo, ou seja, no momento em que o estudante declara gostar dessa matéria ele entra em relação

com o mundo, com o outro e consigo mesmo, o que lhes permite construir saberes relacionados a essa mesma matéria.

Outros, 16% referente ao quarto grupo, aparentam, através de seus relatos, gostar e ter vontade de estudar. Esses parecem estar em uma relação com o saber que lhes permite fazer uso de seus recursos intelectuais para construir saberes. Apesar do esforço inerente ao ato de estudar, encontram prazer e sentido pessoal no estudo que lhes mobilizam para construir saberes.

Os relatos concernentes ao primeiro e segundo grupo, num total de 72%, indicam que esses estudantes podem estar em uma relação com o saber que não lhes permite encontrar sentido pessoal no ato de estudar como caminho para a construção de saberes. Esse alto percentual torna plausível a reflexão sobre a importância de se resolver, antes de qualquer outra coisa, a questão do sentido em estudar e a necessidade de se trabalhar o intelecto desses estudantes. Cada educador deve perceber o que estabelece, usando este ou aquele método, técnica ou recursos, numa troca autêntica de conhecimentos com seus estudantes, permitindo-lhes o desenvolvimento da ação intelectual e a construção de uma nova relação com o saber.

[...] é preciso saber muito bem a matéria, graduar as dificuldades, entusiasmar os alunos pelo trabalho a ser feito, fazer elogios sinceros, desenvolvendo sentimentos de êxito, auto realização e auto afirmação.

É preciso também exercitar-se em fazer desafios intelectuais ao aluno, usando a imaginação; levá-lo a fazer comparações e estabelecer diferenças; não querer padronizar; ser professor de todos e de cada um. Aproveitar didaticamente os grupos naturais que se formam em toda classe ao invés de querer eliminá-los.”(CASTANHO, 2007, p.95).

Um dos papéis do professor em sua prática, é contribuir para que o estudante construa a relação com o saber. O docente encontra em sua prática a possibilidade de trazer implicações que mudem a relação que seus estudantes estabelecerão com o saber ao longo de suas vidas acadêmicas.

4.2.1 Relação com o saber dos estudantes na disciplina de Ciências

A partir das reflexões dos estudantes ao completar, no “inventário de saberes”, a sentença “A disciplina de Ciências é...” foi possível formar dois grupos de respostas que se assemelham em alguns pontos. No primeiro grupo estão os relatos dos que ressaltam o quanto as matérias estudadas na disciplina de Ciências são interessantes e importantes, o que pode ser indicativo de uma relação com o saber pautada em amplo sentido pessoal. Algumas reflexões

desse primeiro grupo estão presentes no Quadro cinco, as demais reflexões estão presentes no APÊNDICE C.

Quadro 5 - Reflexões dos estudantes que identificam gosto e ou interesse pela disciplina de Ciências

Turma	A disciplina de Ciências é...
809	“...estimulante porque nem fazemos ideia do que se passa no nosso corpo.”
809	“...realmente espetacular, com aulas sobre o corpo humano, sistema respiratório, (...).”
809	“...uma disciplina muito importante pois agente aprende varias coisas sobre o corpo humano.”
809	“...muito legal, é a matéria que eu mais gosto.”
809	“...interessante nos aprendemos muito nas aulas as matérias são muito legais (...).”
809	“...interessante, importante, legal e certas vezes instrutiva e estimulante.”
809	“...super legal pois eu sou apaixonada com o corpo e as funções do cérebro e de todo o corpo.”
809	“...muito boa.”
809	“...interessante pois nos mostra o que acontece dentro do nosso corpo.”
809	“...super legal aprendemos algumas coisas sobre o nosso corpo, sobre o mundo, os animais, poucas coisas sobre o universo, (...).”

Fonte: Dados da Pesquisa

Por outro lado, nas reflexões contidas no “inventário de saberes” do segundo grupo, foi possível verificar que eles relataram gostar com alguma ressalva ou não gostar da disciplina Ciências. Essas reflexões podem ser indicativas de que esses estudantes não se sentem mobilizados a se engajarem na construção dos saberes que o acesso aos conteúdos da disciplina de Ciências possibilita. As reflexões desse grupo foram compiladas no Quadro seis.

Quadro 6 - Reflexões dos estudantes que relataram gostar com ressalvas ou não gostar da disciplina Ciências

(continua)

Turma	A disciplina de Ciências é...
809	...legal mas algumas coisas dá para entender melhor do que outras.

(conclusão)

Turma	A disciplina de Ciências é...
809	“...também muito interessante mais chega a ser nojento algumas coisas. Umas matérias são chatas e outras bem legais. Mais a professora e muito engraçada, da aula muito bem e a professora mais bonita.”
809	...não gosto muito mas aprendo varias coisas.
809	...é legal algumas coisas outras são difícil.
809	...bom não gosto de ciências mais fazer o que, por um lado e importante para nos sabermos sobre essas coisas.
809	...chato eu não sei muito sobre ciências porque é muito chato.
810	...boa mas não sou muito interessada.
810	...meio chato e meio legal algumas matérias.
810	...chata, não gosto já gostei mas não gosto mais, não entendo nada da aula, talvez acho que a professora tinha que ter ideias para que a aula não se torne sempre a mesma chatura e sim coisas diferentes.
810	...legal apesar de ser difícil de você entende por que tem coisas que a professora fala que eu nem entendo e acabo desconcentrado por que achei difícil a matéria.
810	...mais ou menos por que apesar de eu não ter livro eu não entendo nada, mas da professora eu gosto.

Fonte: Dados da pesquisa

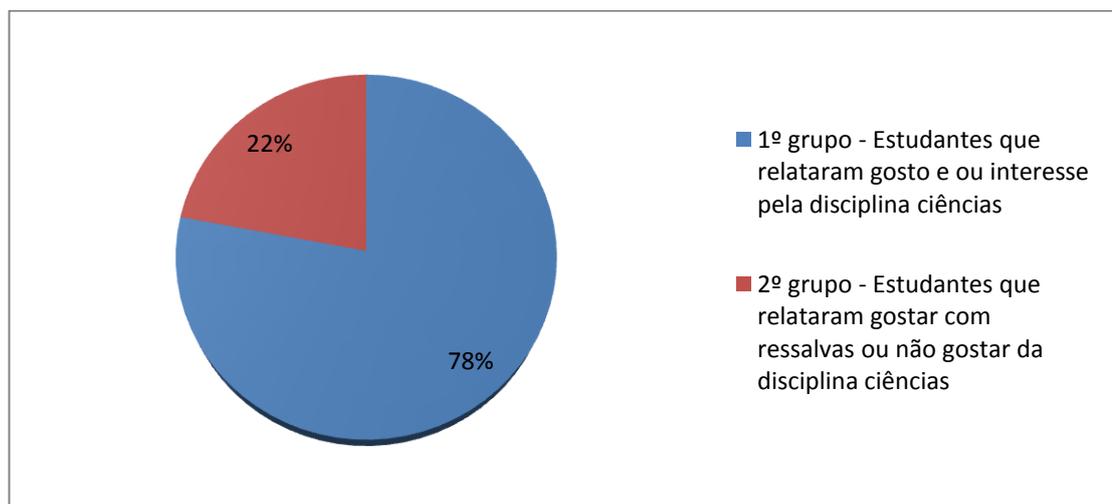
Baseando-se nas reflexões presentes no Quadro seis, é possível verificar que alguns dos estudantes encontram sentido pessoal em determinados conteúdos trabalhados na disciplina de Ciências e em outros não. Esse fato poderia estar associado à ausência de contextualização e aproximação do conteúdo trabalhado à realidade do estudante, devido à forma com que as técnicas de ensino foram utilizadas pela professora ao longo do desenvolvimento das aulas, processo esse descrito na primeira parte desse capítulo. Como citado por um dos estudantes, a descontextualização e a ausência de variação da técnica de ensino adotada podem levar a uma relação ensino-aprendizagem monótona que não desperta o prazer e o sentido pessoal na construção de saberes.

A partir dos relatos pode-se inferir, que apesar do bom relacionamento de alguns estudantes com a professora, eles não encontram sentido pessoal naquilo que se quer que eles aprendam e, por isso mesmo, sua relação com os saberes sistematizados na disciplina não lhes permite fazer uso de suas potencialidades intelectuais para construir saberes. Segundo Charlot

(2005), o estudante irá construir saberes se estudar, portanto, é preciso pensar se sua relação com o saber o mobiliza a estudar, identificando se ele realiza esse processo de construção, independente do esforço inerente ao ato de estudar.

O Gráfico dois mostra os números percentuais de estudantes que relataram gostar, gostar com ressalva ou não gostar da disciplina de Ciências, o que mostra, conseqüentemente, diferentes relações com os saberes vinculados a essa disciplina.

Gráfico 2- Quantidade percentual de estudantes que relataram gostar, gostar com ressalvas ou não gostar da disciplina Ciências



Fonte: Dados da pesquisa

A partir da análise dos “inventários de saberes” foi possível verificar que a maior parte dos estudantes, 78%, se sentem mobilizados a engajarem na construção dos saberes que o acesso aos conteúdos de ciências possibilita. Esse engajamento torna-se possível, quando os estudantes encontram um sentido pessoal nos conteúdos vinculados à disciplina e nas aulas.

O resultado mostrado no gráfico dois pode ser atribuído ao fato de que a pesquisa foi desenvolvida simultaneamente à tentativa de mudança na prática da professora. Ela tentou, em muitos momentos, inovar as técnicas de ensino o que pôde ser constatado em alguns relatos dos estudantes, como por exemplo: “A disciplina de Ciências é interessante agente ta sempre fazendo aulas diferentes que despertam a curiosidade de aprender.” (Letícia). A pesquisa instigou a professora a procurar e utilizar técnicas que promovessem, no estudante, uma nova relação com o saber pautada na mobilização, na curiosidade, na descoberta e na ação intelectual.

Nas filmagens, como mostrado nas Figuras um e dois, a professora tentou inovar utilizando técnicas de ensino que necessitavam da participação ativa do discente. Ela entregou

a eles pedaços de papel contendo os nomes de órgãos, tecidos, células e moléculas envolvidos no transporte de oxigênio dos pulmões para os tecidos do corpo e no transporte de gás carbônico dos tecidos do corpo para o pulmão. Levou-os para a sala de multimeios, que possui espaço suficiente para a realização da dinâmica, e pediu-lhes que elaborassem um esquema do funcionamento do sistema respiratório em conjunto com o sistema cardiovascular, mostrando o transporte das moléculas de oxigênio e de gás carbônico.

Figura 1 - Imagem da filmagem da turma 809, em que foi pedido aos estudantes para montarem um esquema do sistema circulatório e do sistema cardiovascular



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 2 - Imagem da filmagem da turma 810, em que foi pedido aos estudantes para montarem um esquema do sistema circulatório e do sistema cardiovascular



Fonte: Arquivo pessoal

É importante ressaltar que não houve interferência da professora na construção do esquema e que as filmagens das aulas foram realizadas pelos próprios estudantes. A construção do esquema exigiu dos estudantes organização, diálogo, participação e aplicação

de conhecimentos sistematizados. Pela complexidade da tarefa e pela falta de costume dos estudantes em realizar práticas semelhantes, foram necessárias quatro aulas em cada turma para a execução do trabalho. Em ambas as turmas, 809 e 810, houve quem não se envolvesse na realização da tarefa, em contrapartida, houve outros que não só participaram como também elogiaram a técnica utilizada.

Apesar das mudanças propostas para as aulas de Ciências, em muitos momentos a professora manteve algumas práticas tradicionais como relatado por uma estudante: “talvez acho que a professora tinha que ter ideias para que a aula não se torne sempre a mesma chatura e sim coisas diferentes”(Marcela).

Após a realização de técnicas de ensino diferenciadas do padrão utilizado por ela, retornava às aulas expositivas tradicionais e às aulas de correção dos exercícios realizados em sala ou em casa pelos estudantes, de forma repetitiva e monótona. A Figura três mostra a imagem de uma aula na turma 809, em que a professora utilizou como técnica de ensino a aula expositiva tradicional para transmitir aos estudantes conceitos já sistematizados, relacionados à disciplina de Ciências.

Figura 3 - Imagem da filmagem de uma aula expositiva tradicional realizada na turma 809



Fonte: Arquivo pessoal

Nesses momentos a professora utilizava técnicas de ensino que não exigiam a participação ativa da turma. Essa dificuldade da docente em mudar suas técnicas de ensino pode ter contribuído para que alguns estudantes permanecessem gostando, com ressalvas, ou não gostando da disciplina de Ciências. A partir dessa hipótese, pode-se inferir que a prática docente estaria contribuindo para a perpetuação da relação de alguns estudantes com os

saberes, pautada na ausência de sentido, portanto, dificultando sua mobilização para a construção dos saberes sistematizados.

Charlot (2010) considera que a relação com o saber não é uma resposta, é uma forma de perguntar, ou seja, deve-se perguntar se a relação que o estudante tem com o saber permite a ele aprender o que a escola deseja que ele aprenda. Deve-se considerar que fora da escola o estudante possui diversas formas de aprender que diferem das formas utilizadas na escola. Os professores precisam conhecer essa contradição, e não, se ocupar em estabelecer se a relação do estudante com o saber é “positiva” ou não. É importante valorizar o que se aprende fora da escola sem, no entanto, menosprezar o que se aprende dentro da instituição.

4.2.2 Relação com o saber dos estudantes no projeto Afetivo Sexual

No “diário de bordo” das aulas do projeto Afetivo Sexual, alguns estudantes expressaram saberes que não foram trabalhados em sala de aula. Houve um estudante que se referiu a necessidade de respeitar as mulheres no relacionamento, outro utilizou a expressão “não julgar um livro pela capa” e, ainda, uma estudante comentou sobre a necessidade de se autoavaliar de forma mais inteligente. Apesar desses temas não terem sido abordados diretamente, os estudantes foram capazes de associar o que estava sendo discutido no projeto com aprendizados anteriores. Isso mostra que o estudante já trazia saberes construídos em sua relação com o mundo e o associou a conteúdos que foram desenvolvidos nas aulas. Pode-se verificar que, quando o discente está engajado na construção de um saber sistematizado, devido ao sentido pessoal estabelecido com esse conteúdo, pode aprender fora do espaço escolar, ainda que não lhe seja ensinado.

As relações que os educandos estabeleceram com o projeto Afetivo Sexual foram expressas em suas reflexões sobre as aulas no “inventário de saberes”. Um deles considera que: “o projeto Afetivo Sexual é legal porque em afetivo os estudantes falam mais o que pensam, também é uma aula legal porque não tem que ficar todo mundo sentado em cadeiras.” A partir dessa e de outras afirmações, presentes no Quadro sete a seguir, pode-se inferir que todos os sujeitos dessa pesquisa estão em uma relação com o mundo, vontade de aprender sobre o que o cerca, e em relação consigo, sentido pessoal, que permite a eles fazer uso de seus recursos intelectuais para aprender os conteúdos acessados no projeto. Algumas reflexões de alguns alunos estão presentes no Quadro sete e as demais estão presentes na continuação do Quadro que se encontra no APÊNDICE C.

Quadro 7 - Reflexões dos estudantes que relataram gostar e ou ter interesse pelo projeto Afetivo Sexual

Turma	O projeto Afetivo Sexual é...
809	“... uma matéria que fala de coisas variadas. Fala sobre o sexo, comportamento sexual etc. É um aprendizado para os adolescentes serem mais cuidadosos com seu corpo e do outro.”
809	“... um projeto para tirar as dúvidas dos alunos sobre esse assunto.”
809	“... muito legal, única aula que não é chata.”
809	“... uma aula muito divertida pois muitos não gostam de falar deste assunto como os filhos e nestas aulas eles podem discutir.”
809	“... muito divertida.”
809	“... super legal aprendi varias coisas que eu nem sabia.”
809	“... é uma matéria muito legal, nós nos divertimos muito nela.”
809	“... muito legal e interessante, as aulas são ótimas, os textos que lemos esclarecem muitas coisas é uma das melhores aulas, deveria ter mais aulas.”
809	“... muito bom.”
809	“... uma aula onde aprendemos e discutimos sobre sexualidade, sobre nosso corpo e sobre afetividade.”

Fonte: Dados da pesquisa

Diferente do que foi constatado nas reflexões apresentadas no “inventário de saberes” sobre a disciplina Ciências, cem por cento dos estudantes relataram gostar e ou ter interesse pelos conteúdos estudados nas aulas do projeto Afetivo Sexual. Fizeram reflexões sobre o projeto que indicam a presença de sentido pessoal em estudar os conteúdos vinculados a ele.

Quando o conteúdo está relacionado a algo que faz sentido pessoal o mesmo é considerado fácil e a aula se torna um móbile para se construir o saber como se pode observar na afirmação a seguir: “nas aulas do projeto Afetivo Sexual eu aprendi tudo porque não é uma matéria difícil, só não aprende quem não quer.”

Como já exposto anteriormente as aulas do projeto Afetivo Sexual eram mediadas por técnicas de ensino que promoviam a reflexão, a discussão e debates baseados em estudo de texto analítico e crítico, discussão, debate e ensino socializado - dramatização e oficinas. Diante disso nas filmagens é possível observar que os estudantes adotavam uma postura mais ativa na realização de trabalhos em grupo, dramatizações, pesquisas e discussões nas aulas do projeto Afetivo Sexual como mostrado nas Figuras quatro e cinco.

Figura 4 - Imagem da filmagem de um trabalho em dupla realizado na turma 810



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 5 - Imagem da filmagem da reunião dos grupos para a realização de uma dramatização realizada na turma 810



Fonte: Arquivo pessoal

Como exposto pela professora e diante dos relatos sobre a variação nas técnicas de ensino pode-se inferir que a mudança na abordagem do processo de ensino-aprendizagem e a busca pela inovação nas técnicas de ensino utilizadas, promoveram uma mudança na relação dos estudantes com o saber de forma a permitir que construíssem saberes que davam acesso aos conteúdos do projeto Afetivo Sexual. Essa mudança na relação pode ser percebida na fala do

estudante Henrique: “O projeto Afetivo Sexual é bacana, apesar de no começo eu não ter gostado muito porque sou meio preguiçoso, mas depois me costumei hoje em dia curto, me acostumei com as ideias.”

Para Charlot (2000) a criança é um ser inacabado em um mundo preexistente e esse ambiente irá influenciá-la na medida em que se deixar ser influenciada. Porém o autor aponta que essa influência é individual e pode ter efeito sobre uma pessoa e, na mesma condição, para outra não. Portanto, a noção de "influência" para Charlot é uma relação e não uma ação exercida pelo meio sobre o sujeito.

Analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontado à obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com outros: a relação com saber é relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros. Analisar a relação com o saber é analisar uma relação simbólica, ativa e temporal. Essa análise concerne à relação com o saber que um sujeito singular inscreve num espaço social (CHARLOT, 2000, p. 79).

Mais que um processo cognitivo, construir saberes é, sobretudo, um processo relacional, uma vez que aprendemos de nós mesmos, dos outros e dos conhecimentos. Essa ampliação do sentido de aprender coloca em xeque a ideia da escola que centra a aprendizagem na memorização e na reprodução de informação, que separa o que se aprende do processo de aprender (PADILLA-PETRY; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2013).

A definição de Charlot (2000) para a teoria da relação com saber é esclarecedora e ajuda os professores a entenderem que o saber é relação e que não haverá saber se o estudante não tiver uma relação com esse saber. Sendo assim, o que deve ser a essência de uma educação integral é o processo que leva o estudante a adotar uma relação de saber com o mundo e não a acumulação de conteúdos. O professor deve estar atento a que tipo de relação com o saber seu estudante está construindo para que o mesmo não aprenda com o objetivo de evitar notas baixas, de não ser punido pelos pais, de passar de ano, ou até mesmo para agradar ao professor. Se esse for o caso “a apropriação do saber é frágil, pois esse saber recebe pouco apoio do tipo de relação com o mundo (descontextualização) que dá lhe um sentido específico.” (CHARLOT, 2000, p.64).

Construir saberes requer uma atividade intelectual intensa, que mobiliza o “corpo-si”⁶ ao entrar em movimento de reflexão e de escolhas contínuas, assim como para a realização de

⁶ Corpo-si é um termo utilizado por Schwartz (2000), que faz referência ao mesmo tempo ao corpo e à mente ou à alma. Sem atribuir, para este último termo, qualquer conotação religiosa. O termo traz em seu conceito a ideia de um corpo bio-psíquico e histórico que circula, confronta e retrabalha valores presentes em sua experiência familiar, social, cívica. Esse corpo é lugar de cruzamento de saberes, de armazenamento de patrimônios e de debate de normas.

qualquer outra tarefa. Ao considerar o processo de construção de saberes, compreende-se que o papel do professor não é ensinar, mas sim compartilhar saberes que precisam ser relacionados ao universo do estudante de forma a promover sentido pessoal para que ele se engaje no seu processo de aprendizagem que é individual e único. Percebe-se, então, que o docente compartilha saberes, ajuda, orienta e acompanha o estudante. A partir dessa constatação é importante ressaltar que talvez um dos papéis do professor seja trabalhar a relação do estudante com o saber, já que ela é necessária para o sucesso escolar e será construída e modificada ao longo do tempo e das relações que o indivíduo estabelece com o mundo, com o outro e consigo mesmo.

Para aprofundar o entendimento da complexidade que está implícita no trabalho docente, no próximo capítulo dessa dissertação buscou-se o enfoque ergológico do trabalho, adotado por Schwartz (2000), isto é, o conceito de atividade humana de trabalho em que este não seja mera execução de tarefas, mas sim um lugar em que o sujeito, em todo o seu ser, é convocado a agir.

5 A COMPLEXIDADE DA ATIVIDADE HUMANA DE TRABALHO DOCENTE

Tomar o trabalho docente como tema de discussão é tomar consciência da sua amplitude e de sua complexidade, pois tal profissão não se restringe ao domínio do programa e dos conteúdos temáticos da aula, ou das capacidades e limitações dos estudantes. O trabalho docente se manifesta, acima de tudo, na capacidade do professor de conduzir seu projeto didático, considerando múltiplos aspectos: sociológicos, materiais, afetivos, disciplinares, entre outros, frequentemente subestimados (BRASILEIRO, 2011).

Ainda segundo Brasileiro (2011), para que um professor seja bem-sucedido em sua prática docente, não basta ter domínio do conteúdo, ele deve saber ministrar a aula, tendo como orientação as expectativas e objetivos institucionalmente prescritos, sem deixar de considerar as características e reações dos estudantes. Bronckart citado por Brasileiro (2011) aponta que o professor precisa estar atento aos diversos contextos nos quais o seu fazer está inserido: sistema didático adotado pela instituição, incluindo o sistema de ensino, o educacional e o contexto sócio-histórico particular do qual a instituição faz parte. Essa constatação deixa explícita a complexidade do trabalho docente, mostrando que ele não depende exclusivamente do professor, pois esse leva em consideração outras dimensões que também completam sua prática.

5.1 Método ergológico - conceitos

A ergologia, um método pluridisciplinar inovador, permite abordar, com pertinência, a complexidade intrínseca a atividade humana do trabalho. O conceito de trabalho, sobre o ponto de vista ergológico, não consegue adentrar a complexidade da prática docente, por outro lado, o conceito de atividade devido a sua abrangência e profundidade é capaz de promover a compreensão acerca dessa prática. Apesar da ergologia ser muito elaborada cientificamente, ela não consiste em uma nova disciplina das ciências humanas, já que é pluridisciplinar. A ergologia permite abordar a realidade da atividade humana, em geral, e a atividade de trabalho, em particular (TRINQUET, 2010).

A ergologia é um método de investigação pluridisciplinar em função de a atividade humana ser muito complexa para se compreender e analisar a partir de uma única disciplina, qualquer que seja ela. Todas são necessárias, embora nenhuma seja suficiente. Trata-se, portanto, de colocar em dialética e não somente de sobrepor-las umas sobre as outras o conjunto dos saberes elaborados pelas outras disciplinas. E quando se faz isso, não somente se tem uma visão mais realista e completa da

situação real da atividade de trabalho humano, mas se descobre uma outra dimensão [...] É condição sine qua non colocar em dialética todos os conhecimentos precisos e pontuais para encontrar o global. No domínio da atividade humana, é o que a ergologia tenta fazer, conduzindo-se, dialeticamente, com as descobertas das ciências especializadas, como: a ergonomia, a sociologia, a psicologia, a medicina, a filosofia, a economia, a engenharia, as ciências da educação, etc (TRINQUET, 2010. P.94)

Schwartz (2007) busca na ergonomia o conceito de trabalho prescrito e trabalho real, para compreender a complexidade da atividade humana. O trabalho prescrito se constitui no conjunto das programações de tarefas a serem realizadas e que foram previamente consolidadas através das regras antecedentes e do arcabouço teórico que a rege.

As normas antecedentes definem-se em relação ao agir humano, a partir de duas características: a anterioridade e o anonimato. Isso significa duas coisas: primeiro, elas existem antes da vida coletiva que a tornaram possível; seguidamente, elas não tomam em consideração a singularidade das pessoas que vão estar encarregues de agir e se instalarão no posto de trabalho (DURRIVE & SCHWARTZ, 2008, p.26).

Para trabalhar, o ser humano tem necessidade de normas antecedentes, manuais e notas técnicas, regras de gestão, organizacionais, prescrições e instruções, procedimentos, etc. No entanto, essas normas o constroem e lhe permitem desenvolver uma atividade singular por renormalizações⁷ sucessivas. Dessa forma, no momento da aplicação do que foi prescrito, o trabalhador elabora novas formas de produção com o objetivo de superar as contrariedades vividas e as tensões sofridas por ele, quando é impedido, por diferentes fatores, de realizar o trabalho prescrito. Sendo assim, as normas antecedentes são renormalizadas pelo indivíduo em sua situação de trabalho real no qual ele precisa reinterpretar cognitivamente as situações demandadas pelo exercício da atividade e, conseqüentemente, tomar decisões que irão por sua vez afetar a situação de trabalho. A lacuna entre o trabalho real e o prescrito é preenchida pela manifestação do imprevisível no sentido de que nesse espaço se faz presente tanto a tomada de decisão, quanto a criatividade e a subjetividade do trabalhador na solução de problemas não previstos ou de situações novas vivenciadas. (WISNER, 1994).

De acordo com Schwartz (2007) a Atividade pode ser compreendida pela identificação do que ela não é: ação, tarefa, trabalho, fazer, movimento contrário à inércia, vida, etc.

⁷ Para existir como ser singular, vivo, e em função das lacunas das normas deste meio face às inúmeras variabilidades da situação local, o ser humano vai e deve tentar permanentemente reinterpretar estas normas que lhe são propostas. Fazendo isto, ele tenta configurar o meio como o seu próprio meio. É o processo de renormalização que está no cerne da atividade. Em parte, cada um chega a transgredir certas normas, a distorcê-las de forma a se apropriar delas. Em parte, cada um sofre-as como algo que se impõe do exterior (por exemplo, a linguagem é na atividade um esforço de singularização do sistema normativo que é a língua) (DURRIVE & SCHWARTZ, 2008, p.27).

A atividade é tomada no sentido de atividade interior. É o que se passa na mente e no corpo da pessoa no trabalho, em diálogo com ela mesma, com o seu meio e com os “outros”. Embora essa seja uma ideia abstrata, é muito fecunda e eficaz. Definitivamente, é o que faz com que o trabalho possa se realizar e, de fato, se realiza. Na ergologia, nós nomeamos essa situação de: debate de normas e de transgressões, o que, frequentemente, resulta em renormalizações (TRINQUET, 2010, p. 96)

Não se pode adjetivar nem enumerar atividade. Por isso o humano está em atividade continuamente enquanto vivencia as dramáticas do uso de si nas macro-micro decisões. O conceito do termo dramática do uso de si é dado por Durrive & Schwartz (2008, p. 25) como sendo:

(...) um drama individual ou coletivo que tem lugar quando ocorrem acontecimentos, que quebram os ritmos das sequências habituais, antecipáveis, da vida. Daí a necessidade de reagir, no sentido de: tratar esses acontecimentos, “fazer uso de si”. Ao mesmo tempo, isto produz novos acontecimentos, por conseguinte, transforma a relação com o meio e entre as pessoas. A situação é então matriz de variabilidade, matriz de história porque engendra outros possíveis em razão das escolhas a fazer (micro escolhas) para tratar os acontecimentos. A atividade aparece então como uma tensão, uma dramática.

Em sua atividade o trabalhador explora a capacidade criadora que cada humano tem para responder às infidelidades do meio interno e externo no aqui e agora e sempre relativa às normas⁸, produzindo novos saberes chamados pela ergologia de saberes investidos. Esses saberes são produzidos pelo indivíduo nas situações de trabalho e se diferenciam dos saberes constituídos que já foram formalizados conceitualmente pelos diferentes campos de saberes científicos (SCHWARTZ, 2007).

Conforme Veríssimo (2010) os saberes investidos são diferentes em cada ser humano porque eles são compostos pelo resultado das interações entre três dimensões: biológicas, metafísicas e sociais que, para efeito didático serão separadas aqui, mas que são inseparáveis no humano.

Na dimensão biológica há um corpo físico que possui herança genética que determina dimensões, proporções, formas, cores, nervos, músculos, órgãos vitais, etc. desde as macro até as micro características visíveis e observáveis. A dimensão metafísica contempla tudo que está relacionado ao intelectual: saberes, valores, memória; intuição, instinto; percepção, sentidos, duração, esforço intelectual, esforço/impulso de criação, capacidade de fazer

⁸ “A norma exprime o que uma instância avalia como devendo ser: segundo o caso, um ideal, uma regra, um objetivo, um modelo. Esta instância pode ser exterior ao indivíduo (normas impostas e mais ou menos assumidas), como pode ser o próprio indivíduo (normas instauradas na atividade), porque cada um procura ser produtor das suas próprias normas, na origem das exigências que o governam”(DURRIVE & SCHWARTZ, 2008, p. 26).

escolhas, etc. desde as micro até as macro características imateriais, mas perceptíveis quando manifestas pelos gestos, palavras, ações ou qualquer outra forma de manifestação humana. Na dimensão social são contempladas as marcas que se relacionam ao lugar que uma pessoa ocupa na sociedade: família, cidade, país, momento histórico, as instituições por onde passou, as pessoas com as quais conviveu, etc (VERÍSSIMO, 2013).

Abordar o trabalho pelo ponto de vista da atividade é assumi-lo como complexo, já que mostra o confronto entre o trabalho prescrito e o real, trazendo as mobilizações de saberes investidos e valores em sua realização. Dessa forma a ergologia apresenta o trabalho nesse contexto de confronto com o que é prescrito e as normas antecedentes. O debate de normas possibilita ao indivíduo fazer escolhas entre se beneficiar de forma a realizar o trabalho visando seu bem-estar ou beneficiar o outro, levando em consideração a prestação de contas e o cumprimento da norma (SCHWARTZ, 2007).

A partir desse conflito Schwartz (2007) afirma que o trabalhador vivencia de forma íntima e singular verdadeira dramática, pois através de seu trabalho ele está fazendo uso de si⁹ em benefício próprio, mas também em benefício do outro. Essa capacidade, que somente os humanos possuem, lhes permitem usar de si mesmos como lhes convém. No entanto essa liberdade é limitada pelas coerções inevitáveis. A forma como cada indivíduo elabora mecanismos internos e externos para superar as coerções e reinventar as normas, cria maneiras diferentes de se fazer uma mesma tarefa. Trinquet afirma que:

(...)sempre há escolhas, por mais ínfimas que elas sejam. É isso que diferencia os seres humanos dos robôs, estes fazem sempre igual e tal como foram programados. Um robô não tem estado de alma, enquanto que um humano sempre hesita porque é consciente e pode escolher, adaptar-se, atualizar e, portanto, inovar (TRINQUET, 2010, p. 97).

A distância entre o trabalho prescrito e o real indica a subjetividade no trabalho. Nesse momento são expressas as personalidades, as individualidades, as histórias, sempre singulares, tanto individuais quanto coletivas daqueles que participam, em tempo real, da situação de trabalho. São todas as vantagens e inconveniências, e mesmo todos os dramas resultantes daí que, como já exposto anteriormente, é dado o nome de: dramáticas dos usos de si (TRINQUET, 2010).

⁹ “Todo o trabalho apela um uso de si, porque é o lugar de um problema. Isto quer dizer que não há simples execução, mas uso, convocação de um indivíduo singular com capacidades bem mais amplas que as enumeradas pela tarefa. Trabalhar coloca em tensão o uso de si requerido pelos outros e o uso de si consentido e comprometido por si mesmo” (DURRIVE & SCHWARTZ, 2008, p. 27).

5.2 Atividade docente - dramáticas do uso de si

Se em sua atividade docente o professor assume uma postura autoritária e opressora é importante considerar que isso não está no nível da sua escolha. Essa postura é expressa por um corpo-si que é o resultado de uma construção baseada nas três dimensões: biológica, metafísica e social. Assim o professor considera que uma postura opressora seja necessária para conduzir o estudante a aprender aquilo que ele precisa ensinar-lhe. A sala de aula é um meio que lhe exige fazer escolhas e tomar decisões continuamente. Essas escolhas são determinadas levando em consideração a infidelidade do meio que nem sempre corresponde as suas expectativas, nem ao seu planejamento e, por isso mesmo, o impede de executar o seu planejamento e prescrição conforme previsto.

A ergologia propõe como método para a compreensão da complexidade inerente ao trabalho o diálogo entre os saberes constituídos e os saberes investidos. Para isso é fundamental não só a sistematização dos saberes investidos dos professores e dos estudantes, como também a sua valorização. Portanto, o presente trabalho, através do estudo de caso, visou o relato e sistematização dos saberes constituídos e também dos saberes investidos da professora pesquisadora em questão, como forma de promover a compreensão acerca da sua prática docente.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, a professora foi modificando sua prática ao se descobrir como opressora por meio das reflexões elaboradas como pesquisadora. Ao analisar sua prática docente ela percebeu que a sua relação com os estudantes era marcada pela opressão e constatou que eles não acreditam no potencial que têm para construir saberes. A partir dessa constatação percebeu a necessidade de trabalhar a autoestima dos estudantes. Além disso, sentiu também que era imperativo promover mudanças na sua prática de ensino na disciplina de Ciências. Tais mudanças deveriam possibilitar aos estudantes mudarem a relação com o saber e, conseqüentemente, encontrar sentido em construir saberes com base nos conhecimentos disponibilizados e acessados na escola por meio do cumprimento da sua função social.

No entanto, apesar dos esforços para mudar sua prática docente a professora pesquisadora se deparou com inúmeros desafios, dentre eles o de não saber como fazer com que suas reflexões teóricas transformassem a sua prática pedagógica. Como sua experiência escolar, desde a educação básica até a superior, foi marcada pelas relações tradicionais de ensino, ao buscar inovar não se lembrava de exemplos que a ajudassem a consolidar uma prática

libertadora. Arriscava-se e ensaiava os primeiros passos sem garantia de estar seguindo na direção apropriada, que promoveria o alcance dos seus objetivos.

Outra dificuldade foi superar as barreiras e regras tradicionais impostas pela escola e preparar os estudantes para assumir uma postura com a qual não estavam acostumados até então. Como explica Charlot (2005) a lógica do estudante, na maioria das vezes, é a lógica da transmissão direta, como se bastasse o professor expor um conteúdo para que ele aprendesse automaticamente. A professora pesquisadora verificou que os estudantes com os quais trabalhava, filhos de famílias pobres, traziam as marcas da passividade, pois para eles quem deve ser ativo na sala de aula é o professor.

Para a professora pesquisadora estimular os estudantes a se tornarem pessoas ativas no processo de construção do conhecimento demandaria um trabalho conjunto com a equipe de docentes daquela escola e uma mudança na compreensão do papel social da instituição. A função do educador está diretamente associada a esse papel tradicional da escola como espaço de transmissão de conhecimentos e como agente dela é o principal transmissor tendo que se esforçar para fazer o educando assimilar o conhecimento que foi produzido e sistematizado por outros.

[...] No processo educacional, o que deve fazer o aluno? Ele deve ir à escola cada dia, o que já é um esforço. Ele não deve fazer bobagens demais e deve escutar o professor; sendo assim está feita sua parte, cumpriu sua responsabilidade. O que vai acontecer depois depende do professor. Se o professor não explica bem, o aluno não saberá. A responsabilidade é do professor.[...] (CHARLOT, 2005, p. 29-30).

Para a escola, basta aos estudantes assistirem aulas passivamente, pois a prática pedagógica que prescinde de sujeitos ativos e participativos não encontra respaldo. Segundo Charlot:

[...] É por isso que os alunos dos meios populares não gostam dos métodos ativos. Eles não são construtivistas; eles gostam da pedagogia que dá a certeza de que eles vão passar para a série seguinte. [...] Estou dizendo que essa pedagogia ativa vai ser construída contra esses alunos. Eles estão esperando outra coisa (CHARLOT, 2005, p. 29-30).

Assim, a noção de relação com o saber propõe mudanças na concepção de estudante, nas práticas tradicionais de ensino, na compreensão do papel do professor, entre outras, na medida em que deixa de considerar o estudante como uma *tabula rasa* que irá aprender tudo aquilo que o professor deseja ensinar. Independente da postura do educando, seja ela passiva ou ativa, cabe ao professor, por meio das práticas que ele propõe, promover no estudante o

conhecimento do seu potencial, dos seus limites e das suas dificuldades para que ele possa desenvolver aquilo que ainda não desenvolveu, mas que está em algum lugar do corpo-si, esperando para ser acionado. Isso o conduzirá ao conhecimento de si mesmo, podendo levá-lo a sair de uma postura passiva para uma postura ativa porque se descobrirá constituído enquanto humano criador e capaz de construir saberes. Ao se conhecer o estudante saberá onde está, de onde veio e onde quer chegar no seu projeto de vida.

A medida que o professor deixa de ocupar o lugar de transmissor de conhecimentos para ocupar o lugar de quem promove a construção do saber por meio de sentidos pessoais, ocorre uma mudança na compreensão do papel desse profissional. Esse novo lugar promove nele um desconforto intelectual que, de acordo com a visão da ergologia, seria análogo a uma postura de humildade, conforme conceituado por Durrive & Schwartz:

O desconforto intelectual é uma postura que decorre diretamente da concepção ergológica da atividade. A atividade não pode nunca deixar-nos confortavelmente instalados em interpretações estabilizadas dos processos e dos valores em jogo numa situação de atividade: daí o erro ergológico por excelência, que consiste em não estar em permanência numa postura de desconforto parcial. Trata-se, pelo contrário, de se deixar incomodar metodicamente ao mesmo tempo nos nossos saberes constituídos e nas nossas experiências de trabalho, a fim de progredir incessantemente nos dois planos (DURRIVE & SCHWARTZ, 2008, p.25).

Essa postura implica em reconhecer que o professor sabe algumas coisas que o estudante não sabe, mas que o estudante também sabe coisas que o professor não sabe. O desconforto intelectual é baseado no diálogo socrático de duplo sentido em que a sala de aula é o local de compartilhar saberes. Processo socrático de duplo sentido como afirma Trinquet (2010, p. 99) são situações em que:

(...) não há somente Sócrates (aquele que sabe), que coloca as questões aos executantes (aqueles que estão na ignorância total e que buscam o saber), que devem responder, mas em que os “executantes” também colocam questões à Sócrates. Daí o duplo sentido. Portanto, é juntos que se deve buscar as respostas apropriadas que levem em conta tanto os saberes acadêmicos quanto os saberes de experiência.

Essa nova forma de compreensão do papel do professor promove a superação da dramática do uso de si pelo outro, visto que os professores são cobrados pelos resultados da ação do ensino/aprendizagem, apesar de não poderem produzir diretamente esses resultados.

Pode-se afirmar que a professora pesquisadora vivenciou esse processo de ação-reflexão-ação sobre a sua prática, conforme propõe Pura Lúcia:

“A teoria só adquire significado quando vinculada a uma problemática originada da prática e esta só pode ser transformada quando compreendida nas suas múltiplas determinações, nas suas raízes profundas, com o auxílio dos saberes sistematizados.” (MARTINS, 2008, p.09)

A professora pesquisadora construiu novos saberes que a fizeram questionar e analisar a pouca eficiência da sua prática docente, o que contribuía para a postura passiva dos estudantes. Ela esperava que esses novos saberes promovessem mudanças imediatas em sua prática de modo a determinar transformações imediatas na dinâmica tradicional de suas aulas. Entretanto, ela verificou que os novos saberes construídos sobre a prática docente requeriam, além de tempo para amadurecimento, um autoconhecimento e autodomínio para que superasse o seu contexto e a sua realidade que serviam como reforço para suas características tradicionais e autoritárias.

A professora pesquisadora vivenciou as “dramáticas do uso de si por si mesma e pelos outros” ao se perceber impotente como profissional que permanecia com uma prática análoga à sua forma tradicional de ministrar aulas. Essas dramáticas tinham origem na consciência de que sua prática não contribuía para promover no estudante a construção de sentido pessoal ao ato de estudar e, apesar desse seu conhecimento, não conseguia se desvincular da postura de professora tradicional. Essa tentativa de mudança frustrada associa-se a outros desconfortos presentes na atividade de trabalho docente.

Neste contexto a noção de atividade, conforme desenvolvida pela ergologia, pareceu pertinente para promover a compreensão dessa postura que está relacionada à complexidade inerente ao humano e à prática docente. Como apontado por Schwartz (2000, p.41) o trabalho não é mera execução de uma tarefa, mas “é uso de si,” isso quer dizer, que ele é o lugar de um problema, de uma tensão problemática, de um espaço de possíveis, sempre a se negociar.”

Como observado, o trabalho do professor extrapola as ações mediadoras de ensino e o ambiente da sala de aula. Muitas vezes, o docente se sente obrigado a esconder e controlar seus sentimentos, além de esconder seus saberes investidos em seu “corpo-si” e reinventados em seu trabalho real. Essa situação promove um ambiente de tensão e coloca o professor entre o desejo de ser eficiente (cumprir normas e aplicar a teoria) e o de manter uma boa saúde profissional (BRASILEIRO, 2011). A partir da constatação de toda complexidade que permeia a atividade docente, é possível visualizar a formação do professor como uma forma de prepará-lo para lidar com as especificidades de seu trabalho, e dessa forma investir não só na saúde e bem estar dos profissionais, mas também na qualidade da educação.

Ao se conhecer melhor e analisar sua prática, o professor pode se tornar ciente da distância entre o trabalho docente prescrito (teorias e normas educativas) e o trabalho docente real (a prática). Essa consciência possibilitará a ele descobrir suas mobilizações, seus saberes investidos (saberes construídos na situação de trabalho) e valores na realização cotidiana de trabalho para lidar com os imprevistos inerentes a atividade humana. A análise da prática docente permite a sistematização dos saberes investidos que são fundamentais para compreender a complexidade inerente a atividade docente.

A metodologia adotada pela professora pesquisadora ao longo dos estudos possibilitou a ela ampla análise e conseqüente reflexão da sua prática docente. Isso culminou em uma intensa mobilização para o autoconhecimento a fim de alcançar uma transformação que a fizesse superar sua postura autoritária e tradicional, assumindo um desconforto intelectual constante em sala de aula. Essa postura de humildade contribuiu para que a professora começasse a visualizar a sala de aula como local de compartilhamento de saberes e a fundamentar sua prática em uma abordagem de ensino que respeitasse os saberes dos estudantes e contribuísse para a construção de novos saberes.

A partir da pesquisa realizada a professora construiu saberes que a ajudaram no processo de conquista de uma prática mais implicada e eficiente em relação às contribuições para a construção, por parte dos estudantes, de uma relação com o saber que permitisse a atividade intelectual. Por outro lado, os estudantes também compreenderam a importância de assumirem posturas mais ativas durante a realização das tarefas e começaram a se sentir mais próximos da professora. A relação professor estudante passou a se dar de forma horizontal. A transformação diária da postura em sua prática de ensino, levou os estudantes a se conhecerem melhor, a trabalharem a autonomia e, conseqüentemente, construírem saberes.

Uma vez que os resultados se mostraram positivos tanto para a professora, quanto para os estudantes foi idealizada a vivência de alguns dos passos metodológicos dessa pesquisa por outros professores com o objetivo de análise e reflexão da prática docente, de forma a possibilitar o autoconhecimento e a transformação por parte dos profissionais. Para concretizar essa ideia, foi elaborado um guia para a análise da prática docente contendo os passos metodológicos vivenciados pela professora pesquisadora durante o desenvolvimento dessa dissertação. O guia, exposto no próximo capítulo, será disponibilizado na íntegra junto ao texto dessa dissertação.

6 GUIA PARA ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE

Este Guia, intitulado *Implicações da prática docente na construção da relação com o saber* é o produto da dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática da PUC/Minas, desenvolvido pela mestrandia Andrea Calazans Rocha Dias sob a orientação da Profa. Dra. Mariana Veríssimo Soares de Aguiar e Silva, e pretende ser instrumento de Análise da Prática docente.

Para elaborá-lo teve-se como parâmetro a metodologia utilizada pela professora nas aulas ministradas ao oitavo ano do ensino fundamental da disciplina de Ciências e do Projeto Afetivo Sexual, a qual foi adotada ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa. Essa metodologia poderá ser utilizada em outras áreas de ensino, por qualquer docente, da educação infantil aos níveis superiores de ensino.

Esse guia tem como objetivo propor aos professores em formação continuada ou inicial uma reflexão acerca das implicações de suas ações no trabalho intelectual do estudante, visto que pressupõe uma relação com o saber pautada no sentido pessoal e na construção do conhecimento. Constatou-se na dissertação, que o desconforto intelectual¹⁰ do professor coloca em debate as posturas autoritárias o que contrapõem à abordagem de ensino tradicional e, ainda, que essa postura docente é capaz de construir uma relação com os estudantes que favorece a construção de saberes com sentido pessoal.

O Guia apresenta experiências vividas pela professora pesquisadora, as quais possibilitaram a ela transformar a forma de pensar e agir na prática docente, mudando sua postura frente ao mudo, levando-a a uma nova concepção de aluno e de professor. O primeiro como sujeito ativo, cuja subjetividade é marcada pela história de vida, e o segundo como mediador do processo de construção de saberes e não detentor dos conhecimentos, prontos para serem transmitidos. O caminho apresentado é uma trajetória possível a ser trilhada por outros docentes, a fim de despertar-lhes a busca pelo autoconhecimento e pela compreensão aprofundada e crítica das práticas vivenciadas em sala de aula, instigando-os a transformá-las.

¹⁰ Postura pela qual admi-ti-se e aceita que não se sabe tudo e que nunca pode sabê-lo, quando se trata de agir sobre e com os humanos; que não há verdade imutável e definitiva; que nunca há somente uma maneira certa para fazer as coisas. Mas isso quer dizer também que jamais estamos seguros para tentar compreender, analisar e, sobretudo, normalizar ou enquadrar as atividades humanas. Que devemos sempre estar em dúvida e em situação de busca, pois, sempre há o imprevisito, o imprevisível, a energia livre e dinâmica (TRINQUET, 2010).

6.1 Introdução

A formação docente é um tema amplamente discutido nas esferas acadêmicas e governamentais, visto que é cada vez maior a necessidade de preparar educadores para a formação de sujeitos autônomos e engajados na transformação da sociedade. Essa importância é retratada no Plano Nacional de Educação (PNE) tendo em vista que a Meta 16 visa formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica e garantir a todos eles formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2001).

Na pesquisa realizada para a dissertação intitulada *Implicações da prática docente na construção da relação com o saber dos estudantes na disciplina de Ciências e no projeto Afetivo Sexual: Guia para análise da prática docente* foram utilizados, como metodologia, processos que desencadeiam uma ampla e profunda análise reflexiva sobre a prática docente. Essa pesquisa tomou como móbil os saberes da experiência de uma professora, considerando-se que, em sua trajetória, ela construiu e reconstruiu conhecimentos conforme a necessidade de utilizá-lo e os percursos formativos e profissionais que lhe foram apresentados. As discussões propostas apontam para a necessidade de qualificação da formação docente, que se traduz não somente em saber ministrar conteúdos, mas em saber estimular a reflexão crítica, a autonomia e a construção do sentido pessoal, no aprender, do aluno. Dessa forma, esse trabalho objetiva promover uma reflexão acerca da prática docente frente ao mundo em transformação, apresentando novas atitudes necessárias ao professor para atender às exigências da contemporaneidade.

O guia não pretende ser um instrumento que garanta mudanças imediatas no método adotado pelos docentes, visto que há uma distância entre a teoria (trabalho prescrito) e a prática (trabalho real), como proposto por Wisner (1987). Na situação de trabalho real o indivíduo se vê constantemente diante de interpretações cognitivas demandadas pelo exercício da atividade¹¹ de trabalho e das conseqüentes tomadas de decisões que a situação exige.

¹¹ O termo atividade, nesse contexto, refere-se ao conceito de atividade dentro do ponto de vista ergológico. De acordo com Schwartz (2007) a Atividade pode ser compreendida pela identificação do que ela não é: ação, tarefa, trabalho, fazer, movimento contrário à inércia, vida, etc. A atividade é tomada no sentido de atividade interior. É o que se passa na mente e no corpo da pessoa no trabalho, em diálogo com ela mesma, com o seu meio e com os "outros". Embora essa seja uma ideia abstrata, é muito fecunda e eficaz. Definitivamente, é o que faz com que o trabalho possa se realizar e, de fato, se realiza. Na ergologia, nós nomeamos essa situação de: debate de normas e de transgressões, o que, frequentemente, resulta em renormalizações (TRINQUET, 2010, p. 96).

Ao se conhecer melhor e analisar sua prática, o professor estará se tornando ciente da distância entre o trabalho docente prescrito e o trabalho docente real. Essa consciência possibilitará a ele descobrir as mobilizações de saberes investidos (saberes construídos na situação de trabalho) e os valores envolvidos na realização cotidiana de trabalho para lidar com os imprevistos inerentes a atividade humana. A análise da prática permitirá a sistematização dos saberes investidos que são fundamentais para compreender a complexidade inerente à atividade de trabalho docente.

A distância entre o prescrito e o real foi confirmada pela pesquisadora em suas observações de campo durante a pesquisa, pois, na prática, a professora pesquisadora não conseguia realizar todas as tomadas de decisão necessárias a transformação de sua ação, conforme prescrito na teoria e desejado por ela. A mudança na ação do docente, portanto, só irá ocorrer quando o saber do professor estiver investido em seu corpo-si¹², o que demanda um amadurecimento dos saberes e tempo para inseri-los na atividade. No entanto, faz-se necessário a problematização do trabalho docente a partir do diálogo entre a teoria e a prática para dar início a mobilização e a construção de saberes. A problematização e a reflexão constantes funcionam como mola propulsora para as transformações necessárias ao professor no cotidiano da sala de aula que é marcado por mudanças contínuas, fruto da historicidade e da subjetividade do aluno.

Esse Guia para Análise da Prática Docente propõe a realização de algumas tarefas formativas que levarão o profissional a refletir e analisar de forma crítica e aprofundada sua própria prática. As tarefas são divididas didaticamente em seis passos distintos. Em cada um deles haverá três tópicos: Orientação; Objetivos; Implicações da prática docente na construção da relação com o saber.

O primeiro tópico conterá a explicação da tarefa, seguido de uma pequena síntese sobre o material que será utilizado para realizá-la. O segundo tópico, como o próprio nome indica, conterá os objetivos a serem alcançados durante e após o desenvolvimento da tarefa. O terceiro e último tópico, irá contemplar as possíveis reflexões oriundas da realização das tarefas que poderão desencadear no docente um desconforto intelectual (postura de humildade), que será explicado mais adiante. Nesse tópico também serão abordadas as

¹² Corpo-si é um termo utilizado por Schwartz (2000), que faz referência ao mesmo tempo ao corpo e à mente ou à alma. Sem atribuir, para este último termo, qualquer conotação religiosa. O termo traz em seu conceito a ideia de um corpo bio-psíquico e histórico, que circula, confronta e retrabalha valores presentes em sua experiência familiar, social, cívica. Esse corpo é lugar de cruzamento de saberes, de armazenamento de patrimônios e de debate de normas.

possíveis implicações da mudança de postura do professor na prática docente e, consequentemente, na relação que os estudantes constroem com o saber.

6.2 Primeiro passo: A sala de aula como espaço de legitimação da relação oprimido - opressor

O professor deverá assistir ao vídeo - documentário exibido pelo canal GNT: *Olhos Azuis* (BLUE EYED, 1996), produzido pela professora norte-americana, Jane Elliott. O documentário (Figura 6) pode ser acessado através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=wigPUZpDz-U>.

Figura 6 - Imagem retirada do documentário: *Olhos Azuis*



Fonte: BLUE EYED, 1996

Esse documentário propõe de forma crítica e reflexiva a vivência de práticas discriminatórias. Jane Elliot é pedagoga e mostra o desenvolvimento de uma dinâmica que possibilita ao sujeito uma vivência em que é alvo de racismo e, portanto, a oportunidade de se colocar no lugar de quem sofre com o preconceito. A dinâmica objetiva levar as pessoas à compreensão crítica da discriminação e à vivência do sofrimento quando submetidas a essa situação.

Ao longo do vídeo são abordados conceitos e critérios sobre os quais a nossa sociedade foi construída e que ainda são aceitos como base para estabelecer as relações.

Muitas ideologias e formas de socialização imprimiram culturalmente um modelo de discriminação baseado em características que independem de escolha e favorecem um grupo dominante.

Ao assistir o documentário o professor deverá fazer um levantamento das situações mostradas que se assemelhem ou se aproximem da realidade vivenciada por ele dentro e fora da escola.

Em seguida o professor deverá ler o livro *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987), (Figura 7), que pode ser acessado através do link: http://www.lettras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia_do_oprimido.pdf.

Figura 7 - Capa do livro *Pedagogia do Oprimido*



Fonte: FREIRE, 1987

Paulo Freire escreveu o livro, *Pedagogia do Oprimido*, durante o exílio no Chile, em 1968, no qual denuncia a opressão existente em nossa sociedade. A obra é composta por quatro capítulos, sendo que no primeiro o autor disserta sobre os motivos que o levaram a escrever sobre a pedagogia do oprimido. Nesse capítulo ele explica que essa pedagogia é forjada com o oprimido e não para ele, o que contribui para que o mesmo não busque a liberdade, já que está condicionado à contradição vivida no contexto real. A aderência ao opressor não possibilita ao oprimido a consciência de si e, por isso mesmo, aceita a imposição de uma consciência externa.

No segundo capítulo o autor discorre sobre a concepção bancária de educação que considera apenas o educador como sujeito ativo, pois o educando será somente receptor de

conteúdos que deverão ser memorizados de forma acrítica e mecânica. Essa educação ressalta a contradição educador - educando, na qual o primeiro realiza todas as tarefas do processo ensino aprendizagem e o segundo apenas deve permanecer disciplinado e seguir o que lhe é imposto.

No terceiro capítulo, Freire explica que a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade. No quarto e último capítulo, o autor estabelece uma crítica à teoria da ação antidialógica, centrada na necessidade de conquista e na ação dos dominadores e faz um convite a união em prol da libertação.

Ao final da leitura, o professor deverá estabelecer uma relação entre as formas de opressão mostradas no documentário *Olhos Azuis*, de Jane Elliott e a opressão denunciada por Paulo Freire na obra *Pedagogia do Oprimido*.

6.2.1 Objetivos

Confrontar as situações assistidas no documentário com as práticas discriminatórias vivenciadas pelo professor no seu cotidiano dentro e fora da escola. Fazer um paralelo entre o documentário, *Olhos Azuis* e o livro, *Pedagogia do Oprimido*, de forma a elucidar os mecanismos de opressão presentes em nossa sociedade. A dinâmica deve possibilitar ao professor compreender as bases de uma postura tradicional e autoritária em sala de aula. Sendo ele mesmo fruto de uma sociedade opressora, deverá se reconhecer como oprimido que ao assumir o lugar do opressor, enquanto professor, não vislumbra a possibilidade de libertar seus estudantes sem mudar sua postura.

6.2.2 Implicações da prática docente na construção da relação com o saber dos estudantes

Ao assistir o vídeo, o professor poderá se sentir incomodado ao se lembrar de diversas situações nas quais se acomodou diante de práticas discriminatórias realizadas por outras pessoas ou por ele próprio por não ter compreensão ou elucidação sobre o fenômeno.

A partir do documentário e da obra de Paulo freire, é possível se ter consciência acerca da existência de uma classe dominante, preconceituosa, que é opressora e responsável por desencadear uma baixa alta estima na classe dominada, vítima de preconceitos, levando o sujeito a se inferiorizar e acreditar que não é inteligente, forte e capaz de mudar sua realidade. O indivíduo oprimido se adapta e acata as determinações do opressor, tornando-se sujeito passivo no processo de construção de sua história.

Essa relação de opressão normalmente é reproduzida na sala de aula. Dessa forma o aluno é conduzido a uma postura de resignação, porque é impedido de participar ativamente da construção de sua história, da sociedade e da transformação da realidade. Sem compreensão desse contexto não há transformação, ou seja, se o sujeito não for auxiliado a tomar consciência de sua realidade, não perceberá sua própria capacidade para transformá-la. Freire (1987) aponta a educação libertadora que se efetiva na medida da participação livre e crítica do educando como uma busca para a superação da pedagogia do oprimido que irá romper com a escola autoritária e tradicionalista.

Se em sua atividade de trabalho docente o professor assume uma postura autoritária e opressora é importante considerar que isso, na maioria das vezes, não está no nível de sua escolha. O professor considera que uma postura opressora seja necessária para conduzir o aluno a aprender aquilo que ele precisa ensinar-lhe. A sala de aula é um meio que lhe exige fazer escolhas e tomar decisões continuamente. Essas escolhas são determinadas levando em consideração a infidelidade do meio que nem sempre corresponde as suas expectativas e, por isso mesmo, o impede de executar o seu planejamento conforme prescrito.

Após a realização das tarefas e conseqüente reflexão proposta por elas, o professor é convidado a analisar sua prática docente a fim de compreender se a sua relação com os estudantes é marcada pela opressão ou pela conscientização e emancipação do aluno. Após essa análise, ele poderá se descobrir opressor e conscientizar-se acerca da necessidade de mudança, visto que uma relação de opressão contribui para que o aluno não acredite no seu potencial para construir saberes. Diante dessa constatação faz-se necessário que ele abandone as práticas opressoras, favorecendo a autonomia e ampliando a autoestima dos estudantes para que eles possam ser sujeitos capazes de aprender e se tornem construtores da própria história.

À medida que o professor conseguir transformar sua prática docente, aos poucos, irá construir uma postura de humildade (não opressora) frente aos estudantes. Essa postura, chamada pela ergologia¹³ de desconforto intelectual, fará com que o mesmo se relacione de forma horizontal com aluno e, portanto, estabeleça como principal mediador do processo de ensino-aprendizagem, o diálogo. Essa prática permitirá ao aluno construir uma relação com o saber pautada no sentido pessoal e não em motivações externas como, por exemplo,

¹³ A ergologia é um método de investigação pluridisciplinar, já que a atividade humana é muito complexa para se compreender e analisar a partir de uma única disciplina, qualquer que seja ela. Todas são necessárias, embora nenhuma seja suficiente. Trata-se, portanto, de colocar em dialética e não somente de sobrepor-las. E quando se faz isso, não somente tem uma visão mais realista e completa da situação real da atividade de trabalho humano. A ergologia busca o domínio da atividade humana, conduzindo-se, dialeticamente, com as descobertas das ciências especializadas, como: a ergonomia, a sociologia, a psicologia, a medicina, a filosofia, a economia, a engenharia, as ciências da educação, etc (TRINQUET, 2010).

cumprimento de ordens. Essa relação com o saber possibilitará ao discente encontrar prazer no trabalho intelectual e, conseqüentemente, mobilizar-se e engajar-se na construção de saberes.

6.3 Segundo passo: Compreensão acerca dos fundamentos da prática docente

O professor, face ao desconforto ocasionado pela realização do primeiro passo, a fim de compreender os fundamentos da sua prática docente, deverá ler a obra *Ensino: as abordagens do processo*, de Maria da Graça Nicoletti Mizukami (MIZUKAMI, 1986), (Figura 8), que poderá ser acessado através do link: <http://pt.slideshare.net/nildinelia/livroensino asabordagensdoprocesso>.

Figura 8 - Capa do livro *Ensino: as abordagens do processo*



Fonte: MIZUKAMI, 1986

Em sua obra, Mizukami (1986) caracteriza de forma clara e didática as diferentes abordagens de ensino. A autora afirma que de acordo com a abordagem de ensino aprendizagem que fundamenta a prática do professor, ele poderá privilegiar um ou outro aspecto do fenômeno educacional. Dessa forma em cada abordagem de ensino há um aspecto a ser valorizado em detrimento dos outros, o que a autora aponta como uma espécie de reducionismo. Em seu livro ela sistematiza descritivamente cinco abordagens pedagógicas: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sócio-cultural.

Simultaneamente à leitura da obra, o professor deverá preencher o Quadro oito abaixo, com a síntese dos fundamentos e dos elementos presentes na prática docente (concepção de homem, de sociedade, de conhecimento, de educação, de escola, e de ensino-aprendizagem, a relação professor-estudante, a metodologia e a avaliação). O preenchimento do quadro possibilita a confecção de um resumo da obra de forma a tornar mais compreensível as características de cada abordagem de ensino. Após o preenchimento do quadro a seguir com as principais características de cada abordagem de ensino, o professor conseguirá facilmente analisar quais abordagens de ensino fundamentam sua prática.

Quadro 8 - Síntese comparativa entre as abordagens de ensino

Abordagens de Ensino/ Teorias Pedagógicas	Tradicional	Behaviorista	Humanista	Cognitivista	Sócio-Cultural ou Sócio-Política
Concepção de homem					
Concepção de Sociedade					
Concepção de Conhecimento					
Concepção de Educação					
Concepção de Escola					
Concepção de Ensino-aprendizagem					
Relação Professor-Estudante					
Metodologia					
Avaliação					

Fonte: Baseado em MARTINS, 2008

Ao final da leitura o professor deverá analisar sua prática docente a fim de constatar quais abordagens de ensino fundamentam sua prática e se ela contribui para a construção de saberes dos seus estudantes, bem como para a libertação deles. A análise deverá compreender a concepção que o professor tem de estudante, de escola e educação, a fim de verificar se estão coerentes com seus métodos de ensino.

6.3.1 Objetivos

Compreender, a partir das reflexões desenvolvidas por Mizukami (1986), as abordagens de ensino e caracterizar a prática docente com vistas a promover uma formação crítica do professor.

6.3.2 Implicações da prática docente na construção da relação com o saber dos estudantes

Ao conhecer os fundamentos das abordagens de ensino que norteiam sua prática docente, o professor será capaz de fazer uma análise crítica acerca da sua prática diária de ensino, bem como da sua formação docente. Com o amadurecimento teórico promovido por essa leitura, poderá se questionar sobre a eficácia da sua prática no processo de ensino-aprendizagem para que promova a libertação. Essa reflexão poderá levar a um reforço das técnicas até então adotadas pelo profissional ou, por outro lado, levá-lo a uma conscientização sobre a necessidade de mudança e ou adaptação em seus métodos.

Esse processo de ação-reflexão-ação sobre a prática de acordo com Martins (2008) faz com que a teoria adquira significado e transforme a prática, já que teve sua problemática originada na ação e foi compreendida em suas múltiplas determinações e com o auxílio dos saberes sistematizados.

O professor que fundamenta seu trabalho em uma abordagem de ensino tradicional pode contribuir para uma postura passiva por parte dos estudantes, no momento em que colabora para a ausência de sentido pessoal no ato de estudar. Retomando a reflexão iniciada no Primeiro Passo desse Guia, uma das formas de reproduzir a opressão na escola é basear a educação no simples armazenamento de informações. Essa prática impossibilita a libertação do homem e seu conseqüente processo de conscientização, reduzindo-o à condição de objeto. Como exposto por Mizukami (1986) a criticidade do homem não se dá de forma automática, ela só é possível quando o indivíduo está inserido em um trabalho educativo que lhe permite apropriar-se de seu contexto.

Conforme a abordagem tradicional, o aluno é um receptor passivo de informações, que alguém decidiu ser importante e útil, as quais ele poderá repetir ou mesmo utilizar em sua profissão. Sendo assim, nessa abordagem não há valorização do processo, pois os modelos são pré-definidos e o ensino é centrado no professor, de forma que o que é importante está externo ao aluno como, por exemplo, o conteúdo. Dessa forma o estudante não se mobilizará

para a realização do trabalho escolar e dependerá das técnicas de ensino e ou abordagem do professor para manter-se interessado.

Cabe ao professor, portanto, fundamentar sua prática em uma abordagem de ensino por meio da qual promoverá no estudante o conhecimento de seu potencial, de seus limites e de suas dificuldades para que ele possa desenvolver aquilo que ainda não conseguiu. Isso o conduzirá ao conhecimento de si mesmo, podendo levá-lo a sair de uma postura passiva para uma postura ativa porque se descobrirá constituído enquanto humano criador e capaz de construir saberes. Ao se conhecer o estudante saberá onde está, de onde veio e onde quer chegar.

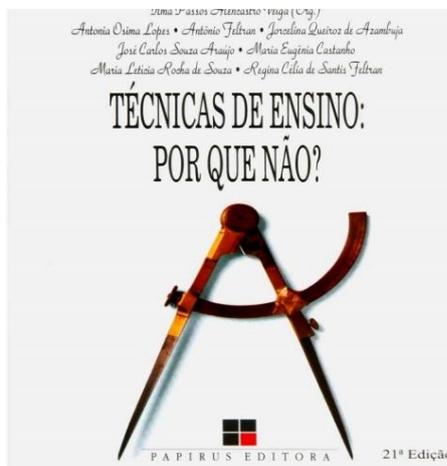
À medida que o professor deixa de ocupar o lugar de transmissor de conhecimentos para ocupar o lugar de quem promove a construção do saber por meio de sentidos pessoais ocorre uma mudança na compreensão de seu papel profissional. Assim, o docente deixa de ser cobrado pelos resultados da ação do ensino-aprendizagem, já que não pode produzi-los diretamente.

Esse novo lugar promove no professor o desconforto intelectual. Essa postura implica em reconhecer que sabe algumas coisas que o aluno não sabe, mas que o aluno também sabe coisas que ele não sabe. O desconforto intelectual possibilita uma visão da sala de aula como local de compartilhar saberes e leva o profissional a fundamentar sua prática em uma abordagem de ensino que respeita os saberes dos estudantes. Ao adotar essa prática, o professor irá proporcionar condições para que o aluno elabore seu conhecimento e aprenda por si próprio de forma que a motivação seja sempre intrínseca e, portanto, mobilizadora.

6.4 Terceiro passo: Técnicas de ensino para a construção de uma prática pedagógica crítica

O professor deverá ler a obra *Técnicas de ensino: por que não?* organizado por Ilma Passos Alencastro Veiga (VEIGA, 2007), (figura 7) que pode ser parcialmente acessado através do link: http://books.google.com.br/books/about/T%C3%A9cnicas_de_ensino.html?hl=ptBR&id=M_TXzYFD2SQC.

Figura 9 - Capa do livro *Técnicas de ensino: por que não?*



Fonte: VEIGA, 2007

Os autores partem do princípio de que o processo pedagógico escolar é composto por técnicas de ensino que podem ser utilizadas pelos professores de acordo com as abordagens de ensino que fundamentam a sua prática docente. Essa obra é formada por uma compilação de artigos que, a partir de um levantamento histórico, descreve as técnicas de ensino e as concepções pedagógicas com as quais podem estar relacionadas.

As análises encontradas nos artigos possibilitam uma maior compreensão acerca das técnicas de ensino e de que forma elas podem ser utilizadas pelos professores. Os autores enfatizam que a técnica é neutra e para exemplificar essa neutralidade eles afirmam que qualquer técnica de ensino, desde a aula expositiva até o seminário de discussão e debate pode ser utilizado em qualquer abordagem de ensino. Portanto, o professor carrega o potencial de utilizá-las para alcançar o objetivo proposto pela sua prática docente.

Durante a leitura do livro o professor é convidado a preencher o Quadro nove para melhor estruturar as reflexões contidas nos artigos acerca das formas de utilização da técnica de acordo com as diferentes concepções pedagógicas que podem fundamentá-la. O professor deverá, ao ler a obra, completar o quadro com características de cada técnica quando utilizadas baseada em uma concepção pedagógica tradicional/acrítica e quando utilizadas baseada em uma concepção pedagógica que supera o tradicional/crítica. O preenchimento do quadro tem como finalidade facilitar a compreensão da obra. Em seguida o professor deverá completar a quarta coluna, fazendo o exercício de encontrar possíveis finalidades educativas

para o uso de cada técnica, já que, como exposto anteriormente, ela deverá ser neutra e utilizada para alcançar a finalidade proposta pela prática docente do professor.

Quadro 9 - Síntese comparativa entre as técnicas de ensino ao serem utilizadas baseadas em diferentes concepções pedagógicas

Técnica de ensino	Característica da técnica utilizada baseada em uma concepção pedagógica tradicional/acrítica	Característica da técnica utilizada baseada em uma concepção pedagógica que supera o tradicional/crítica	Quais finalidades educativas ao utilizar a técnica
Aula expositiva			
Estudo de texto			
Estudo dirigido			
Discussão e debate			
Seminário			
Estudo do meio			
Demonstração didática			

Fonte: Baseado em VEIGA , 2007

Ao final da leitura e do preenchimento do quadro acima o professor deverá analisar sua prática docente, relacionando as técnicas de ensino utilizadas por ele e as características que apresentam quando são empregadas em suas aulas. É importante que o professor observe se ao utilizar a técnica ele se impõe como transmissor do conhecimento.

Como segunda tarefa deverá assistir ao vídeo *Tertúlias dialógicas literárias / exemplos na prática*, (Figura 10), produzido pelo projeto Comunidade de Aprendizagem, apoiado pelo Instituto Natura bem estar bem, que pode ser acessado através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=JwmLTzY19TU>.

Figura 10 - Imagem do vídeo Tertúlias dialógicas literárias/exemplos na prática



Fonte: TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA, 2014

A Tertúlia Literária Dialógica nasceu na Escola de Educação de Pessoas Adultas de La Verneda de Sant-Martí na Espanha, como um momento cultural e educativo desenvolvido a partir da leitura de livros da literatura clássica universal. A finalidade não é apenas interpretar o que diz os autores dos textos, mas tomar a obra como referência para falar sobre a vida e a humanidade. O objetivo principal da técnica é promover espaços de diálogo igualitário (MELLO, 2003).

Para maior compreensão acerca dessa prática, recomenda-se a leitura do artigo *Tertúlia Literária Dialógica: espaços de aprendizagem dialógica*, escrito pela autora Roseli Rodriguez de Mello (MELLO, 2003). O artigo apresenta os princípios que ancoram a dinâmica apresentada no vídeo bem como os passos que a constroem e pode ser acessado através do link: <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/740/591>.

6.4.1 Objetivos

Analisar, a partir das discussões encontradas na obra *Técnicas de ensino: por que não?*, as técnicas de ensino utilizadas pelo professor. Promover a reflexão acerca das concepções pedagógicas que caracterizam as técnicas aplicadas pelo docente. Apresentar ao

professor a possibilidade de utilização das técnicas de ensino a partir de uma concepção pedagógica crítica que visa levar o estudante a construir o conhecimento, tendo como exemplo a Tertúlia Literária Dialógica.

6.4.2 Implicações da prática docente na construção da relação com o saber dos estudantes

Para que haja uma compreensão aprofundada da evolução das técnicas de ensino é importante considerar sua historicidade, de forma a entender não só o contexto que a originou, mas também entender os fundamentos da pedagogia a qual está vinculada. A partir do ideal educativo e do tipo de intermediação professor-estudante que se quer alcançar deve se definir a técnica a ser utilizada para desenvolver os conteúdos do programa de ensino. As características e a utilização das técnicas podem sofrer influência da concepção pedagógica predominante em cada época. Um exemplo disso pode ser notado na trajetória histórica da aula expositiva diante da influência das diversas pedagogias em períodos distintos (quadro 10).

Quadro 10 – Trajetória da aula expositiva

Período	Pedagogia	Característica da aula expositiva
Até década de 30	Pedagogia Tradicional	Verbalista, autoritária e inibidora da participação do aluno
Meados da década de 30	Pedagogia Nova	Abandono da aula expositiva – ênfase no aluno – novas técnicas
Década de 70	Pedagogia Tecnicista	Habilidades técnicas a serem desenvolvidas pelo professor
Final da década de 70	Pedagogia Crítica	Um meio para reelaboração dos conteúdos – método dialético

Fonte: Baseado em LOPES, 2007

A variação e inovação das técnicas de ensino possibilitam uma dinamização das tarefas a serem desenvolvidas em sala de aula. No entanto, o professor deve estar sempre atento para não utilizá-las como um fim em si mesmas, para não reproduzi-las de forma mecânica, desconsiderando a formação educativa e crítica dos estudantes. Se o professor

seguir apenas as orientações práticas, sem uma análise crítica da técnica, certamente não garantirá o sucesso da aula nem o trabalho intelectual do estudante.

Uma superação das práticas que utilizam a técnica como fim, de forma mecânica, pode ocorrer com a adoção de uma concepção pedagógica crítica que permitirá um intercâmbio de experiências e vivências entre professor e estudante, através de uma relação dialógica. O diálogo adotado nas práticas docentes permite a reelaboração e a produção de conhecimentos tanto pelo professor quanto pelo aluno (LOPES, 2007).

O diálogo, seguindo essa linha de raciocínio, é o principal fundamento do programa Tertúlia Literária Dialógica. Como Mello (2003, p. 451) esclarece:

O diálogo igualitário pressupõe que o encontro em sala de aula, ou em qualquer outro espaço educativo, ocorre entre sujeitos capazes de linguagem e ação. Assim, as diferentes manifestações são consideradas em função da validade dos argumentos, e não da posição de poder de uns sobre outros. A relação entre educador e educandos é então estabelecida em torno do que cada pessoa pode trazer à discussão e à aprendizagem de determinado tema - o que não implica o questionamento de conhecimentos estabelecidos, como aconteceria numa perspectiva construtivista, mas de considerar argumentos que se apoiam não apenas no mundo objetivo, como também no mundo social e no mundo subjetivo (como construção de intersubjetividades).

Retomando as reflexões iniciadas no Segundo Passo desse Guia, somente o desconforto intelectual oriundo de uma postura de humildade por parte do professor tornaria possível o diálogo em sua prática docente. Como exposto anteriormente, o desconforto intelectual possibilita uma visão da sala de aula como local de compartilhar saberes, permitindo ao professor reconhecer que o aluno possui saberes que ele não possui e vice-versa. Reconhecendo isso, o docente passa a utilizar as técnicas de ensino fundamentadas em uma concepção pedagógica crítica, que respeita os saberes dos estudantes e, conseqüentemente, cria condições para que eles construam novos saberes.

6.5 Quarto passo: Elaboração de “inventário de saberes”

O professor deverá confeccionar um instrumento de coleta de dados intitulado “inventário de saberes” para ser preenchido por seus estudantes. Para auxiliá-lo nessa tarefa e possibilitar maior compreensão acerca do instrumento de coleta de dados, bem como da teoria da relação com o saber, o professor deverá ler o artigo intitulado *Relação com a escola e o saber nos bairros populares*, escrito pelo professor e pesquisador Bernard Charlot. O texto reúne as principais questões desenvolvidas pelo autor em uma conferência realizada na

Universidade Federal de Santa Catarina, em 2002. O autor discute a problemática teórica e apresenta os dados de suas pesquisas sobre a relação e o sentido que estudantes estabelecem com a escola e o saber, especialmente em bairros populares, na França. O artigo poderá ser acessado através do link: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10237/9476>.

O "inventário de saberes" é um instrumento de coleta de dados inventado e aperfeiçoado por Bernard Charlot (1996) e já utilizado por outros pesquisadores no Brasil. A ideia básica deste instrumento de pesquisa é fazer algumas questões abertas como: "Quando eu estudo...", "Os conteúdos que discutimos na disciplina são..." ou "Na disciplina de Ciências eu aprendo..." para que o estudante responda por escrito, de forma direta e reflexiva, a fim de realizar um diagnóstico do sentido pessoal que eles atribuem ao que aprendem nos momentos de vivência dentro e fora da sala de aula.

Segundo Charlot (2000), este modelo de instrumento de coleta de dados força o estudante a fazer escolhas e ao mesmo tempo explicitá-las. O "inventário de saberes" não nos diz o que o estudante aprendeu, mas o que faz mais sentido para ele naquilo que aprendeu. Conforme esclarecimento do autor, quando os "inventários de saberes" são produzidos pelos estudantes em sala de aula a pedido do professor, certamente não deixa de ter um efeito naquilo que escrevem. Para minimizar esse efeito o professor deverá permitir aos estudantes levarem os questionários para casa e não atribuir ponto a tarefa realizada.

No Quadro 11 a seguir apresenta-se, como exemplo, o "inventário de saberes" adaptado para a pesquisa que deu origem a produção desse Guia. O exemplo poderá ser utilizado como sugestão para professores de qualquer disciplina, desde que devidamente adaptado para seus estudantes e para a disciplina que ele leciona.

Quadro 11 - "Inventário de saberes" utilizado como instrumento de coleta de dados dessa pesquisa de mestrado

(continua)

Inventário de Saberes
<p>CONTINUE as frases a seguir relatando um pouco da sua história de forma a construir seu inventário de saberes. O que não couber nas linhas você pode continuar no verso da folha. Não se preocupe, pois sua identidade e nome serão preservados.</p>
<p>Eu moro _____</p>
<p>Meus pais são _____</p>

(conclusão)

Minha infância foi _____
Na minha casa _____
Na minha rua _____
Eu vivo _____
Eu gosto de _____
Atualmente tenho vontade de _____
Quando eu estudo _____
A minha escola _____
Na sala de aula eu _____
Com relação aos meus professores eu penso que _____
O projeto afetivo sexual é _____
Nas aulas do projeto afetivo sexual eu aprendo _____
A disciplina de ciências é _____
Na disciplina de Ciências eu aprendo _____
Dentre as coisas que aprendi no projeto afetivo sexual e na disciplina de ciências o mais importante é _____
Fora da escola eu _____
Eu aprendo coisas _____
No futuro eu penso _____
Para mim o mais importante em tudo isso é _____

Fonte: Baseado em CHARLOT, 1996

6.5.1 Objetivos

Identificar o sentido que o estudante atribui ao ato de estudar e, possivelmente, o significado da escolarização através do levantamento da relação que os estudantes estabelecem com os saberes tanto de forma geral, como, especificamente, em cada disciplina. Levar o professor, através da leitura dos dados coletados no instrumento “inventário de

saberes,” a se conscientizar acerca do contexto e da historicidade do aluno através do ponto de vista subjetivo de cada um.

6.5.2 Implicações da prática docente na construção da relação com o saber dos estudantes

A noção de relação com o saber propõe mudanças na concepção de estudante, nas práticas tradicionais de ensino, na compreensão do papel do professor, entre outras, na medida em que deixa de considerar o estudante como uma *tabula rasa* que irá aprender tudo aquilo que o professor deseja ensinar. A definição de Charlot (2000) para a teoria da relação com saber é esclarecedora e ajuda os professores a entenderem que o saber é relação e que não haverá saber se o aluno não tiver uma relação com esse saber. Sendo assim, o que deve ser a essência de uma educação integral é o processo que leva o estudante a adotar uma relação de saber com o mundo e não a acumulação de conteúdos.

O professor deve estar atento a que tipo de relação com o saber o estudante está construindo, para que o mesmo não aprenda com o objetivo de evitar notas baixas, de não ser punido pelos pais, de passar de ano, ou até mesmo de agradar ao professor. Nesses casos “a apropriação do saber é frágil, pois esse saber recebe pouco apoio do tipo de relação com o mundo (descontextualização) que dá lhe um sentido específico” (CHARLOT, 2000, p.64).

Construir saberes requer um trabalho intelectual intenso, que mobiliza o corpo-si ao entrar em movimento de reflexão e de escolhas contínuas, assim como para a realização de qualquer outra tarefa. Ao considerar o processo de construção de saberes, compreende-se que o papel do professor não é ensinar, mas sim compartilhar saberes que precisam ser relacionados ao universo do aluno de forma a promover sentido pessoal para que ele se engaje no processo de aprendizagem. Percebe-se, então, que o docente compartilha saberes, ajuda, orienta e acompanha o estudante. A partir dessa constatação é importante ressaltar que talvez um dos papéis do professor seja trabalhar a relação do aluno com o saber, já que ela é necessária para o sucesso escolar e será construída e modificada ao longo do tempo e das relações que o sujeito estabelece com o mundo, com o outro e consigo mesmo.

Charlot (2010) considera que a relação com o saber não é uma resposta, mas uma forma de perguntar, ou seja, deve-se perguntar se a relação que o aluno tem com o saber permite a ele aprender o que a escola deseja que ele aprenda. Deve-se considerar que fora da escola o aluno possui formas diferentes de aprender que se diferenciam das formas de aprender dentro da escola. Os professores precisam ter conhecimento dessa contradição, e não tentar estabelecer se a relação do aluno com o saber é “positiva” ou não. É importante

valorizar o que se aprende fora da escola sem, no entanto, menosprezar o que se aprende dentro da instituição. A partir dessa constatação, reforça-se a necessidade do professor construir uma relação horizontal com os estudantes, na qual o desconforto intelectual docente possibilitará uma visão da sala de aula como local de compartilhar saberes e o levará a fundamentar sua prática em uma abordagem de ensino que respeite e valorize os saberes dos estudantes.

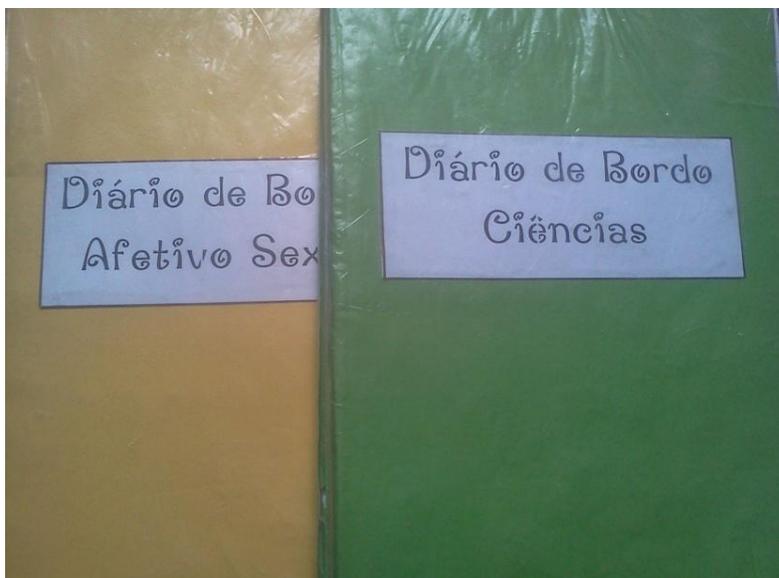
Ao ler os “inventários de saberes”, o professor poderá imergir no universo do aluno, entendendo seu contexto, sua historicidade e suas relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo ao seu redor. Ver o mundo através do ponto de vista do aluno promove a compreensão de como o educando constrói suas relações. A partir dessa realidade, o professor consegue transformar sua prática a fim de compartilhar saberes que estão relacionados ao universo do aluno de forma a promover sentido pessoal para que ele se engaje no processo de aprendizagem. Dessa forma, o processo levará o estudante a adotar uma relação de saber com o mundo que mobiliza seus recursos intelectuais e possibilita, conseqüentemente, novas construções de saberes que promoverão a sua emancipação, levando-o a assumir uma postura ativa no processo de ensino-aprendizagem.

6.6 Quinto passo: Elaboração de “diários de bordo”

O professor deverá adotar como técnica de observação o registro das aulas tanto pelo educador quanto pelos educandos em “diários de bordo” (cadernos de anotações). O professor deverá anotar os fenômenos que ocorram durante suas aulas em um “diário de bordo” próprio e deverá pedir aos estudantes que também registrem suas percepções em outro “diário de bordo” coletivo, específico para eles, ao longo do desenvolvimento das aulas.

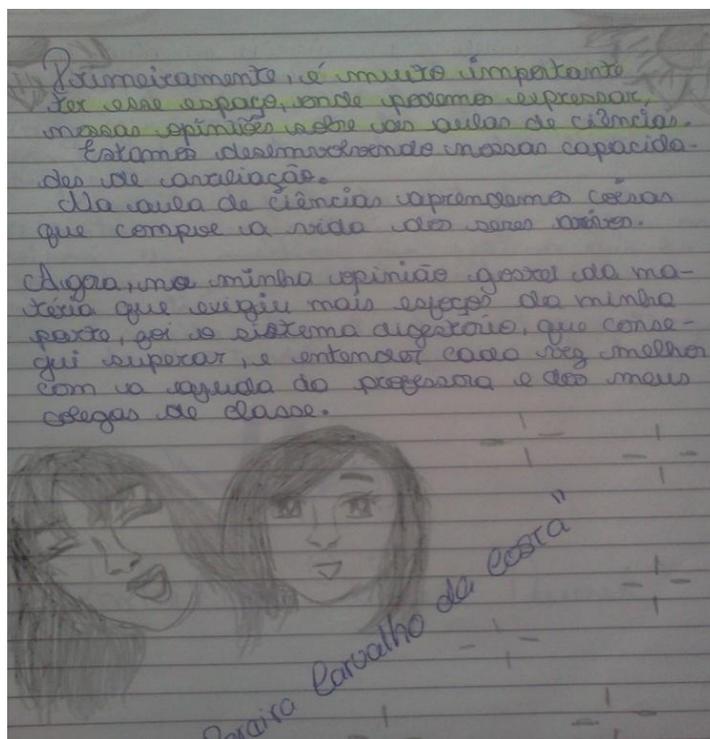
Na pesquisa que deu origem a esse Guia, foi solicitado aos estudantes que registrassem a percepção que eles tinham sobre o desenvolvimento das atividades no cotidiano da sala de aula em um “diário de bordo” coletivo (figura 11). Esse diário era da turma, sendo que havia um para a disciplina de Ciências e outro para o projeto Afetivo Sexual. A cada aula o caderno de registro era entregue a um estudante para que esse, em sala ou em casa, registrasse não só as tarefas que eram realizadas durante a aula, mas também suas percepções e seus interesses sobre a mesma (figura 12). Na aula seguinte esse estudante entregava o caderno para um novo colega que ainda não houvesse escrito no “diário de bordo.” Os próprios estudantes escolhiam o colega que iria assumir a tarefa na aula seguinte.

Figura 11 - “Diários de bordo” utilizados como instrumento de coletas de dados para a pesquisa de mestrado



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 12 - Registro realizado em um dos “diários de bordo” da pesquisa de mestrado



Fonte: Dados da pesquisa

6.6.1 Objetivos

Possibilitar ao professor a compreensão das percepções do estudante e como ele estabelece suas relações com o conteúdo, com o professor, com os colegas e consigo mesmo no cotidiano da sala de aula. Auxiliar a compreensão e a interpretação dos fenômenos que acontecem durante a aula por meio da sistematização dos saberes investidos¹⁴ quando o docente e o discente relatam suas experiências pessoais.

6.6.2 Implicações da prática docente na construção da relação com o saber dos estudantes

O registro diário do que acontece em sala de aula possibilita ao professor verificar a ocorrência de determinadas práticas e refletir sobre elas. Ao relatar suas aulas o professor perceberá inúmeras ações que não coincidem com o que, de fato, ele acredita que realiza. Como falado anteriormente, ao se conhecer melhor e analisar sua prática o professor compreende a distância entre o trabalho docente prescrito e o trabalho docente real. Esta compreensão possibilitará a ele descobrir suas escolhas e tomadas de decisão diante da tentativa de resolução das imprevisibilidades do meio. O relato permite ao professor ter acesso as sensações vividas por ele em sala de aula no momento posterior ao ocorrido, podendo analisar e refletir sobre a situação com calma, de forma mais eficiente e eficaz .

O docente poderá, através dessa técnica, elucidar o processo de mobilização dos saberes e valores na realização de seu trabalho. Esse esclarecimento permite a sistematização dos saberes investidos, que são fundamentais para compreender a complexidade inerente a sua atividade de trabalho docente. A compreensão poderá levar o professor ao caminho da transformação em prol de uma prática mais efetiva na construção da relação com os saberes dos estudantes. No entanto, a mudança na ação do docente só irá ocorrer quando o saber do professor estiver investido em seu corpo, ou seja, incorporado, e fazendo parte dos seus saberes investidos. Isso demanda um amadurecimento dos saberes e tempo para incorporá-los. Somente a partir daí, passarão a ser utilizados no confronto diário dos professores com o trabalho prescrito.

O diário de bordo do aluno possibilitará ao professor uma conversa contínua com os estudantes ao abrir um canal de diálogo que lhe permitirá compreender os eventos que acontecem em sala de aula pela perspectiva do estudante. Esse diálogo o ajuda a compreender

¹⁴ Saber investido, de acordo com os conceitos da ergologia, consiste naquele adquirido em todas as atividades e/ou experiências.

o universo do educando e as relações que ele estabelece com os outros, com a escola e consigo mesmo. Dessa forma, assim como ocorreu na análise dos “inventários de saberes”, a partir da leitura dos “diários de bordo”, o professor consegue visualizar as formas possíveis de trabalhar a relação do estudante com o saber para que ele encontre sentido pessoal e prazer no ato de estudar.

6.7 Sexto passo: Autoconfrontação- reflexão sobre a atividade de trabalho docente

O professor deverá utilizar a técnica de autoconfrontação através das filmagens de suas aulas. A autoconfrontação consiste em uma tarefa de reflexão sobre a atividade de trabalho rotineira e para isso serão utilizadas filmagens realizadas em sala de aula. Essa metodologia de análise do trabalho pode ser realizada em três momentos diferenciados. Em um primeiro momento é feita uma discussão entre uma equipe de professores a fim de escolher as situações a serem analisadas, permitindo uma representação do professor-pesquisador sobre sua situação de trabalho.

No segundo momento, procede-se à elaboração dos vídeos, que podem ser dirigidos para a autoconfrontação simples, ou seja, o professor descreverá sua situação de trabalho a partir das filmagens. É aconselhável que esse momento de análise seja realizado com a presença de outro profissional que tenha domínio dos conhecimentos pedagógicos, no entanto, diante da impossibilidade não deve ser descartada a técnica. Nesse momento de análise é possível identificar a abordagem de ensino, os constrangimentos, as tarefas impedidas, sempre de modo a tornar consciente o processo de desenvolvimento das aulas.

No terceiro momento o professor deverá retornar a análise para si de forma a produzir um forte efeito na transformação do seu trabalho por meio da reflexão sobre sua ação.

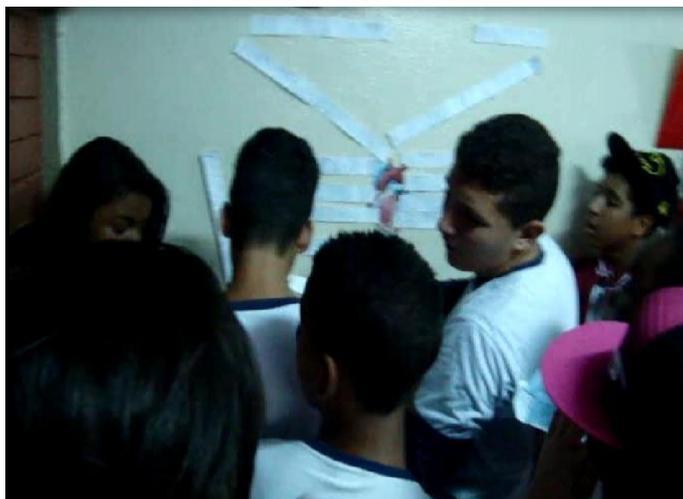
Na pesquisa que deu origem a esse Guia a professora pesquisadora inicialmente deixou a câmera de filmagem em um local fixo da sala de aula onde aparecesse o maior número de estudantes possível (Figura 13). À medida que os estudantes foram se acostumando com esse processo a professora pesquisadora pediu para que eles próprios filmassem as aulas de forma a captar as tarefas realizadas sob a perspectiva deles. (Figura 14 e 15). Considera-se que eles focaram nos eventos que consideraram mais relevantes.

Figura 13 - Imagem retirada da filmagem da aula de Ciências com a filmadora em local fixo



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 14 - Imagem retirada da filmagem da aula de Ciências realizada por um estudante



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 15 - Imagem retirada da filmagem da aula de Ciências realizada por um estudante



Fonte: Arquivo pessoal

6.7.1 Objetivos

Utilizar a imagem como possibilidade de emersão de aspectos invisíveis da atividade que estão presentes no trabalho docente.

6.7.2 Implicações da prática docente na construção da relação com o saber

A técnica da autoconfrontação a partir da filmagem consegue abarcar todos os fenômenos que ocorrem em sala de aula, possibilitando ao professor tomar consciência desses fatos. Na prática cotidiana, na maioria das vezes, o docente não consegue transpor o seu campo de visão e enxergar sua prática através de outros olhares. Essa técnica lhe permite uma visão holística da aula, sendo, portanto, capaz de analisar a si mesmo, a própria prática, a relação professor-aluno e a relação entre os estudantes.

[...] A prática docente coloca um espelho diante da alma se eu quiser olhar para esse espelho sem sair correndo do que vejo tenho uma chance de adquirir autoconhecimento – e conhecer a mim mesmo é tão essencial à boa prática docente quanto conhecer aos meus alunos e à minha matéria.(PALMER, 2012, p.18-28)

A autoconfrontação permite a análise dos fatos vividos pelos professores dentro da sala de aula, o que lhes possibilitam fazer uma alusão ao trabalho prescrito (programação de tarefas a serem realizadas - aquilo que se tem a fazer) e ao trabalho real (contrariedades vividas, destacando as tensões sofridas pelo trabalhador, quando é impedido, por diferentes fatores, de realizar o que foi prescrito) para poderem compreender suas ações. Através dessa compreensão, realizará um movimento de busca de autoconsciência e de ressignificação do seu fazer. Essa análise da atividade de trabalho docente, a partir da verificação do trabalho real, revela-se um bom instrumento de formação para o sujeito, pois pode se tornar um caminho para a transformação da prática.

A filmagem permite a emersão dos aspectos invisíveis do trabalho, ao possibilitar a visualização dos saberes investidos do professor protagonista, trazendo a certeza da complexidade da atividade de trabalho docente. Ao analisar a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real, o professor se conscientiza das suas tomadas de decisão e da reelaboração contínua das normas prescritas para a adequação da sua prática. O debate de normas provoca no professor uma necessidade de fazer escolhas e tomar decisões em prol de se beneficiar e beneficiar o outro (cumprimento de normas), vivenciando, dessa forma,

verdadeiras dramáticas. É papel do professor se conscientizar acerca dessas dramáticas e dos seus saberes investidos com o objetivo de conhecer sua prática docente e contribuir para a construção de saberes dos estudantes, independente da complexidade inerente a atividade de seu trabalho.

Portanto, a autoconfrontação pode levar o professor tanto ao autoconhecimento e compreensão do seu trabalho, quanto à transformação de sua prática docente em busca da eficácia da construção de saberes pelos educandos.

7 CONCLUSÃO

A professora pesquisadora observou e compreendeu que exercia práticas dicotômicas na disciplina de Ciências e no projeto Afetivo Sexual. Percebeu também algumas implicações dessa dicotomia nas relações que os estudantes construía com os saberes a partir dos conteúdos trabalhados nesses ambientes. Todos os estudantes pareciam construir uma relação de saber com os conteúdos inerentes ao projeto Afetivo Sexual que permitia a eles se engajarem nessa construção, o que não pôde ser verificado unanimemente quando se tratava da disciplina de Ciências. A partir dessa constatação a professora sentiu que era imperativo promover mudanças em sua prática de ensino de Ciências.

A metodologia adotada ao longo do desenvolvimento da pesquisa possibilitou uma ampla análise e consequente reflexão da prática docente pela professora pesquisadora que culminou em intensa mobilização para o autoconhecimento a fim de alcançar uma transformação que fizesse superar sua postura autoritária e tradicional, assumindo o desconforto intelectual constante em sala de aula. Essa postura contribuiu para que a professora começasse a visualizar a sala de aula como local de compartilhamento de saberes e a fundamentar sua prática em uma abordagem de ensino que respeitasse e valorizasse os saberes dos estudantes.

A noção de relação com o saber propôs mudanças na concepção de estudante, nas práticas tradicionais de ensino e na compreensão do papel de docente adotados pela professora. Ela deixou de ter a pretensão de que o estudante aprenderia tudo o que desejou ensinar-lhe. Passou a promover nos estudantes, por meio das práticas que propunha, o conhecimento do potencial, dos limites e das dificuldades a que estavam sujeitos para que pudessem desenvolver o que ainda não haviam desenvolvido. As mudanças deveriam possibilitar aos estudantes transformar a relação com o saber e, conseqüentemente, encontrar sentido em construí-lo. No entanto, apesar dos esforços para mudar sua prática docente a professora pesquisadora se deparou com inúmeros desafios, dentre eles a ausência de modelos, as regras tradicionais da escola, a postura passiva dos estudantes que somava à complexidade da prática docente.

Apesar das dificuldades encontradas e de não conseguir se desvincular totalmente de sua postura tradicionalista, a pesquisa possibilitou-lhe construir saberes que a ajudaram no percurso da conquista de uma prática mais eficiente na construção de uma relação com o saber dos estudantes que lhes permitissem a atividade intelectual. A transformação diária de

sua postura e de sua prática de ensino permitiu aos estudantes se conhecerem melhor, trabalharem a autonomia e, conseqüentemente, construir saberes.

Assim, acredita-se que a principal conclusão dessa pesquisa é que, na contramão do modelo opressor e autoritário, o professor pode promover no estudante o reconhecimento de seus potenciais, limites e possibilidades humanas e, portanto, o seu reconhecimento como construtor de saberes.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. & LUDKE, M. Abordagens Qualitativas de Pesquisa: A pesquisa Etnográfica e o Estudo de Caso. In: ANDRÉ, M. E. D. A. & LUDKE, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- ARANTES, V. A. (Org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus editorial, 2003. 237p.
- AZAMBUJA, J. Q.; SOUZA, M. L. R. O estudo de texto como técnica de ensino. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.) **Técnica de ensino**: por que não? 18 ed. Campinas: Papirus, 2007. 142p
- BALEEIRO, M. C et al. **Sexualidade do adolescente**; fundamentos para uma ação educativa. Salvador: Fundação Odebrecht, 1999. 318 p.
- BEILLEROT, J.; BOUILLET, A.; BLANCHARD-LAVILLE, C.; MOSCONI, N. **Savoir et rapport au savoir**. Paris: Éditions Universitaires, 1989.
- BLUE EYED, Jane Elliott, Bertram Verhaag, Alemanha, 90 min, 1996. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=wigPUZpDz-U>> Acesso em: 17 nov. 2014
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **La reproduction**. Paris: Minuit, 1970.
- BRANDAO, C. R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo (orgs.). **Pesquisa participante**: a partilha do saber. Aparecida: Idéias & Letras, 2006, p.1-12.
- BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. A **autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho**. Belo Horizonte, v. 15, n. 28, 2011. Disponível em: <<file:///E:/Downloads/4316-16956-1-PB.pdf>> Acesso em 27 out. 2014
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006
- CASTANHO, M. E. L.M. Da discussão e do debate nasce a rebeldia. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.) **Técnica de ensino**: por que não? 18 ed. Campinas: Papirus, 2007. 142p
- CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. 314 p.
- CHARLOT, B. Criança no Singular. In: **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte. N.º 10, v. 2, p. 5-15, jul7ago. 1996.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000. 93p.

CHARLOT, B. **Desafios da educação na contemporaneidade:** reflexões de um pesquisador - Entrevista com Bernard Charlot. São Paulo, v. 36, n. especial, p. 147-161, 2010. Entrevista concedida a Teresa Cristina Rego e Lucia Emilia Nuevo Barreto Bruno.

CHARLOT, B. **Os jovens e o saber:** perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001. 152 p.

CHARLOT, B. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva: [Florianópolis].** Florianópolis, v. 20, n. esp., p. 17-34, jul./dez. 2002.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005. 159 p.

CODO, W. (Coor). **Educação: carinho e trabalho:** Burnot, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação. Petrópolis: Vozes, 2000. 432p.

DURRIVE, L. & SCHWARTZ, Y. Glossário da Ergologia. Laboreal, 4, (1), 2008, p.23-28. Disponível em: < http://laboreal.up.pt/files/articles/2008_07/pt/23-28pt.pdf> Acesso em: 29 out. 2014.

FELTRAN, R. C. S.; FELTRAN, A. F. Estudo do meio. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.) **Técnica de ensino:** por que não? 18 ed. Campinas: Papirus, 2007. 142p

FONSECA, J. C. F. Yves Clot e Lev Vygotsky: Articulações Teóricas entre a Psicologia do trabalho e a Educação Profissional. In: IVSIMPÓSIO TRABALHO E EDUCAÇÃO, 2007. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete_old1/trab_comp/tc116.pdf> Acesso em: 27 out. 2014.

FONSECA, S. M. D. A autoconfrontação: um dispositivo metodológico para análise da atividade de trabalho da secretária. In: ANAIS DO X ENCONTRO DO CELSUL, 2012, Cascavel-PR. Anais do X Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-PR, 2012. Disponível em: <[http://www.celsul.org.br/Encontros/10/completos/xcelsul_artigo%20\(203\).pdf](http://www.celsul.org.br/Encontros/10/completos/xcelsul_artigo%20(203).pdf)> Acesso em: 27 out. 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em:<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_liberdade.pdf> Acesso em 18 nov.2014

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 17ª edição. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia_do_oprimido.pdf> Acesso em 18 nov. 2014

GUBA, E. G. & LINCOLN, Y. S. Effective Evaluation. San Francisco, Ca., Jossey-Bass, 1981. In: ANDRÉ, M. E. D. A. & LUDKE, M. Abordagens Qualitativas de Pesquisa: A pesquisa Etnográfica e o Estudo de Caso. In: ANDRÉ, M. E. D. A. & LUDKE, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

IRELAND, V. (coord.) et al. **Repensando a escola**: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever. Brasília: Unesco, 2007. 351 p.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia y personalidad**. Calle, Pueblo y Educación, 1983. 230 p.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Livros Horizonte, 1978. 352 p.

LOPES, A. O. Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.) **Técnica de ensino**: por que não? 18 ed. Campinas: Papirus, 2007. 142p

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática teórica, didática prática**: para além do confronto. 9ª ed. São Paulo: Loyola, 2008.

MELLO, Roseli Rodriguez de. Tertúlia Literária Dialógica: espaço de aprendizagem dialógica. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, set/dez. 2003. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/740/591>> Acesso em: nov.2014.

MENEGOLO, L. W., MENEGOLO, E. D. C. W. O princípio da autoconfrontação aplicado ao estudo da atividade de correção de redações de exame vestibular. *Ciência & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 8, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v08/m326105.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2005.

MINAYO, M. C. S; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002. 80p

MIRANDA, M.; RESENDE, A., Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 511-518, set./dez. 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. 119 p.

PADILLA-PETRY, P.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F., Ideais e alteridade em uma pesquisa sobre a relação com o saber. *Estilos da clínica*. [online], São Paulo, v. 18, n. 1, , 14-33. jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v18n1/a02v18n1.pdf>> Acesso em 27 fev. 2014.

PALMER, P. **A coragem de ensinar: a vocação, as dificuldades e o potencial transformador de um professor**. São Paulo: Da Boa Prosa, 2012

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego**. 2. Ed. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

SILVA, V. A., Relação com o saber na aprendizagem matemática: pesquisa de campo, uma contribuição para a reflexão didática sobre as práticas educativas. **Revista Brasileira de Educação**, Sergipe, v. 13, n. 37, p. 150-161, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/13.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2014.

SCHWARTZ, Yves. e DURRIVE, Louis. (org.) (tradução de Jussara Brito e Milton Athayde et al.). *Trabalho & Ergologia: Conversas sobre a atividade humana*. Niterói: EdUFF, 2007.

SCHWARTZ, Yves. *Le paradigme ergologique ou le métier de philosophe*. Toulouse: Octarès Éditions, 2000.

SCHWARTZ, Yves. “Trabalho e valor”. (trad. Maria das Graças de S. do Nascimento). *Tempo Social. Revista de Sociologia da USP*. São Paulo, vol. 8 (2): 147-158, out, 1996a.

SCHWARTZ, Yves. Un bref aperçu de l’histoire culturelle du concept d’activité. @ctivités, 2007, vol 4, nº 2, pp. 122-133. Disponível em :< <http://www.activites.org/v4n2/v4n2.pdf>> Acesso 27 out. 2014.

TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA, Instituto Natura bem estar bem, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=JwmLTzY19TU>> Acesso em: Nov. 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo, Edit. Cortez, 1986.

TOZONI-REIS, M. F. C., A pesquisa e a produção de conhecimentos. In: PINHO, S.Z.. (Org.). **Cadernos de Formação: Formação de Professores. Educação, Cultura e Desenvolvimento**. Volume 3. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 3, p. 111-148, 2010.

TRINQUET, P. Trabalho e educação: o método ergológico. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 93-113, ago.2010. Disponível em:< http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art07_38e.pdf > Acesso em 24 nov. 2014.

TRÓPIA, G.; CALDEIRA A. D. Vínculos entre a relação com o saber de Bernard Charlot e categorias bachelardianas. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 369-375, set./dez. 2011. Disponível em:<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5227/6787>> Acesso em 21 abr. 2014.

VEIGA, I. P. A. Na sala de aula: o estudo dirigido. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.) **Técnica de ensino: por que não?** 18 ed. Campinas: Papyrus, 2007 (a). 142p

VEIGA, I. P. A. O seminário como técnica de ensino socializado. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.) **Técnica de ensino: por que não?** 18 ed. Campinas: Papyrus, 2007 (b). 142p

VEIGA, I. P. A. Nos laboratórios e oficinas escolares: a demonstração didática. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.) **Técnica de ensino: por que não?** 18 ed. Campinas: Papyrus, 2007 (c). 142p

VERÍSSIMO, M. **O saber investido pela atividade de trabalho no “corpo-si”:a experiência de escrita dos trabalhadores estudantes de uma indústria no Brasil**. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 22, n. 3, p. 277-279, set./dez. 2013. Disponível em: < [file:///E:/Downloads/1709-5835-1-PB%20\(2\).pdf](file:///E:/Downloads/1709-5835-1-PB%20(2).pdf)> Acesso em: 24 nov. 2014

VERÍSSIMO, M. **Trabalhadores na Escola da Empresa:** convergências e divergências de interesses. 2000. 166 F. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993

WISNER, Alain. A inteligência no trabalho; textos selecionados de ergonomia. São Paulo, Fundacentro, 1994. 191 p.

WISNER, Alain. **Por dentro do trabalho; ergonomia: método & técnica.** São Paulo, FTD/Oboré, 1987. 189 p.

APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, responsável pelo(a) _____, matriculado no oitavo ano da Escola Municipal Maria Verde Jardim, autorizo a participação do referido estudante na pesquisa intitulada “IMPLICAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO COM O SABER DOS ESTUDANTES NA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS E NO PROJETO AFETIVO SEXUAL: guia para análise da prática docente”, desenvolvida pela pesquisadora e professora Andrea Calazans Rocha Dias, aluna do mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Essa pesquisa será desenvolvida nesta escola no período entre agosto e setembro de 2013 e terá como instrumentos de coleta de dados “inventário de saberes”, a construção de um “diário de bordo”, entrevistas semi estruturadas, filmagens. O projeto de pesquisa foi aprovado por uma comissão de professores do mestrado de forma a garantir o uso adequado e ético das informações e imagens salvaguardando os direitos e integridade dos envolvidos no referido projeto. A identidade e nome do estudante(a) serão preservados durante todo o desenvolvimento da pesquisa e a publicação será para fins acadêmicos.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2013.

Assinatura do responsável

APÊNDICE B – “INVENTÁRIO DE SABERES”

Inventário de Saberes

CONTINUE as frases a seguir relatando um pouco da sua história de forma a construir seu inventário de saberes. O que não couber nas linhas você pode continuar no verso da folha. Não se preocupe, pois sua identidade e nome serão preservados.

Eu moro _____

Meus pais são _____

Minha infância foi _____

Na minha casa _____

Na minha rua _____

Eu vivo _____

Eu gosto de _____

Atualmente tenho vontade de _____

Quando eu estudo _____

A minha escola _____

Na sala de aula eu _____

Com relação aos meus professores eu penso que _____

O projeto afetivo sexual é _____

Nas aulas do projeto afetivo sexual eu aprendo _____

A disciplina de ciências é _____

Na disciplina de Ciências eu aprendo _____

Dentre as coisas que aprendi no projeto afetivo sexual e na disciplina de ciências o mais importante é _____

Fora da escola eu _____

Eu aprendo coisas _____

No futuro eu penso _____

Para mim o mais importante em tudo isso é _____

APÊNDICE C – REFLEXÕES DOS ALUNOS RETIRADAS DOS “INVENTÁRIOS DE SABERES”

Continuação do quadro 5 contendo as reflexões dos estudantes que identificam gosto e ou interesse pela disciplina de Ciências

(continua)

Turma	A disciplina de Ciências é...
809	“...ótima, para mim a melhor de todas, pois além de ter uma ótima professora, ainda é uma matéria interessante.”
809	“...legal uma disciplina onde aprende várias diversidades de matérias diferentes. Muito legal.”
809	“...muito interessante por que fala sobre a maioria dos seres vivos, sobre os seres humanos e o que tem dentro de nós!”
809	“...muito legal pois aprendemos sobre o nosso corpo por dentro e por fora.”
809	“...e uma disciplina boa pois você aprende tudo sobre corpo humano, sangue e tudo sobre um humano.”
809	“...importante pois agente tem bastante conhecimento do corpo humano.”
809	“...ótima muita coisa.”
809	“...uma aula muito interessante pois aprendemos (principalmente) sobre tudo que está dentro do nosso corpo e com isso ficamos nos conhecendo melhor.”
809	“...muito gostoso de aprender.”
809	“...a matéria que mais gosto por que fala de coisas que me interessa sobre os animais seus jeitos de viver os planetas, as galáxias, são tudo magnífico. Apesar de não estudar isso agora, mais também acho interessante o corpo humano.”
809	“...uma matéria muito importante pois dependendo da profissão que seguimos será necessário a matéria de ciências, é uma das matérias que eu mais gosto porque é de fácil compreensão e entendimento e a professora é muito divertida e sabe explicar, o que torna a matéria mais legal.”
810	“...uma matéria de grande importância para nossas vidas pois todo nosso corpo passa por essa matéria desde o sistema pulmonar como o sistema cardiovascular, sistema nervoso, sistema muscular, dos sentidos e endócrino e a professora que tem tido paciência e amor para nos ensinar.”

(continua)

Turma	A disciplina de Ciências é...
810	“...muito boa porque assim eu aprendo mais sobre o nosso corpo, sobre nossos órgãos, doenças, vírus, resfriados entre outros.”
810	“...legal e me ensina muitas coisas interessantes para viver e recordar.”
810	“...muito boa, porque nos ensina quase tudo, corpo, plantas, oxigênio, tudo. Ciências é uma matéria que ensina muito sobre nós, nos aprendemos coisas importantes.”
810	“...uma disciplina na qual aprendemos sobre o corpo humano, os animais, as plantas e todos os seres vivos. Pra mim isso é super importante, pois precisamos saber como funciona nosso corpo, para “cuidarmos” dele de uma maneira melhor, tendo assim uma vida mais confortável hoje e no futuro.
810	...legal por que fala sobre o nosso corpo humano e como funciona o nosso corpo fora e dentro.
810	...boa, pois assim conhecemos mais sobre nosso corpo, e tudo que ele é capaz de fazer.
810	...interessante agente ta sempre fazendo aulas diferentes que despertam a curiosidade de aprender.
810	...muito interessante para mim pois eu aprendo diversas matérias interessantes, na aula de ciências eu me empenho muito, busco aprender o máximo possível para me sair bem no final do trimestre.
810	...legal, interessante as aulas são muito interessante eu aprendo muita coisa.
810	...muito bom ensina sobre o ser vivo o corpo humano.
810	...legal de saber o que o corpo humano é formado, sua digestão, seu sistema respiratório é bem interessante de saber.
810	...uma ótima disciplina para mim a melhor de se aprender e a matéria que eu menos tenho duvidas.
810	...minha matéria preferida, porque sempre estamos ampliando o nosso conhecimento e aprendendo sobre nós mesmos.
810	...importante pois ensina sobre o corpo humano.
810	...bastante legal e interessante.
810	...uma matéria que eu gostei muito por aprender coisas muito interessante e que antes nem pensava que existia.
810	...legal não é a que eu gosto mais eu acho bem interessante.

Continuação do quadro 7 contendo as reflexões dos estudantes que relataram gostar e ou ter interesse pelo projeto Afetivo Sexual

(continua)

Turma	O projeto Afetivo Sexual é...
809	“... um projeto que aprendemos um pouco mais sobre nossas sensações, sentimentos, como tratar o próximo, a aceitar as diferenças, aprendemos sobre o relacionamento tanto entre a família como entre um casal, que podemos nos expressar e falar o que pensamos.”
809	“... legal, uma das matérias que mais me devirto e também algumas dúvidas sobre sexualidade que eu tinha, não tenho mais porque aprendi.”
809	“... muito interessante.”
809	“... interessante, pois discutimos diferentes assuntos da nossa vida íntima (sexual). É um projeto super "diferente" porquê aprendemos coisas na qual ou não nos interessava ou que nao conheciamos.”
809	“... legal, interessante porque discuti na maioria das vezes o que a gente não tem coragem de dizer e também acontecem muitas atividades diferentes e legais.”
809	“... um projeto legal onde aprendemos várias coisas que precisamos aprender sobre nós mesmos.”
809	“... importante, pois ajuda os alunos a ter menos preconceito sobre a opção sexual dos cidadãos e dos colegas.”
809	“... bem interessante, porque nos deixa confiantes em algumas coisas invés de nos preocuparmos mais em algumas coisas.”
809	“... muito legal e aprendi a valorizar o meu corpo e meus pensamentos.”
809	“... super legal, sempre tiramos nossas dúvidas independente de qual seja a dúvida.”
809	“... interessante, nós aprendemos muito, e prestamos atenção nas aulas de afetivo de vez enquanto fazemos brincadeiras durante as aulas.”
809	“... uma aula que nos explica e nos instruí, sobre a sexualidade e o nosso comportamento diante da sociedade.”
809	“... aula legal, nela todo mundo lê as folhas e discutem sobre o assunto.”
809	“... muito bom, pois a gente aprende várias coisas sobre o afeto pessoal.”
809	“... eu nao chamaria de afetivo sexual mas uma Ética, pois discutimos sexualidade, coisas sociais, etc.”

(continua)

Turma	O projeto Afetivo Sexual é...
809	“... expressada naquela aula ninguém tem medo de falar.”
810	“... legal porque em afetivo os alunos falam mais o que pensam, também é uma aula legal porque não tem que ficar todos mundo sentado em cadeira.”
810	“... bacana, apesar de no começo eu não ter gostado muito porque sou meio preguiçoso, mas depois me acostumei hoje em dia curto, me acostumei com as ideias.”
810	“... interessante pois aprendemos coisas essenciais na nossa vida.”
810	“... muito bom pois eles o explica e ensina coisas novas.”
810	“... legal você aprende coisas que em outros lugares não aprenderei.”
810	“... uma aula em que aprendemos tudo sobre sexo e cultura. É uma aula legal em que a professora nos dá conselhos e dicas para não fazermos certas coisas sem responsabilidade.”
810	“... muito bom porque tira todas nossas dúvidas sobre seu corpo e também com a relação sexual.”
810	“... uma matéria interessante onde eu aprendo varias coisas que antes eu nem sabia o que era.”
810	“... bastante legal e interessante.”
810	“... muito importante.”
810	“... a melhor matéria que poderia existir na adolescência, porque ela trata de assuntos que acontecem em nosso dia-a-dia.”
810	“... aproxima mais esses jovens ensinando coisas importantes da nossa idade e acompanha em uma caminhada nova e cheia de mudanças.”
810	“... bem interessante, mas também achei umas partes da aula bem engraçadas.”
810	“... interessante, ensina o que nem passa pela mente.”
810	“... interessante pois ensina como nos prevenir, todas as aulas são interessantes.”
810	“... muito interessante para mim porque eu aprendo a cuidar do meu corpo, a respeitar o companheiro, e eu também acho a professora muito legal e ela brinca com a turma.”
810	“... interessante é a primeira vez que vejo uma aula sobre isso.”

(conclusão)

Turma	O projeto Afetivo Sexual é...
810	“... interessante pois assim aprendemos a conhecer o pessoal melhor, e respeitar a diferença entre eles.”
810	“... muito importante para a nossa relação sexual. Da para a gente se abrir com a professora.”
810	“... uma aula na qual nós estudamos as coisas do dia-a-dia e também sobre nossas responsabilidades e direitos hoje e no futuro.”
810	“... bom, porque nos ensina a nos relacionar melhor com amigos, namorados, familiares, etc.”
810	“... bastante interessante, para a gente saber mais sobre o nosso corpo, doenças de (DST), saber como prevenir e tudo mais.”
810	“... legal, aprendemos coisas novas interessantes. Nas aulas de afetivo sexual eu aprendi: Sobre a diferença que temos em nossa sociedade respeitando uns aos outros, sabendo elogiar, a enxergar qualidades não só defeitos e conhecer nosso corpo.”
810	“... legal aprendo muitas coisas que eu nunca pensei que ia aprender e legal por nas outras escolas que eu estudei não tinha e quando eu mudei para essa escola eu vi isso e gostei.”

Fonte: Dados da pesquisa