

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

ALZIRA DA SILVA DIAS

POR QUE NÓS, EDUCADORES E EDUCADORAS, AINDA SOMOS
TRADICIONALISTAS?

UBERLÂNDIA
2020
ALZIRA DA SILVA DIAS

POR QUE NÓS, EDUCADORES E EDUCADORAS, AINDA SOMOS
TRADICIONALISTAS?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências na Universidade Federal de Uberlândia.

Linha de Pesquisa: **Formação de Professores em Ciências e Matemática**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Renata Carmo Oliveira

Uberlândia

2020

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

D541 2020	<p>Dias, Alzira da Silva, 1981- POR QUE NÓS, EDUCADORES E EDUCADORAS, AINDA SOMOS TRADICIONALISTAS? [recurso eletrônico] / Alzira da Silva Dias. - 2020.</p> <p>Orientadora: Renata Carmo-Oliveira. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.204 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Ciência - Estudo ensino. I. Carmo-Oliveira, Renata, 1965-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 50:37</p>
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1A, Sala 207 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3230-9419 - www.ppgecm.ufu.br - secretaria@ppgecm.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Ensino de Ciências e Matemática				
Defesa de:	Mestrado Profissional : Dissertação de Mestrado Profissional				
Data:	03/06/2020	Hora de início:	16h:10m	Hora de encerramento:	18h
Matrícula do Discente:	11712ECM001				
Nome do Discente:	Alzira da Silva Dias				
Título do Trabalho:	POR QUE NÓS, EDUCADORES E EDUCADORAS, AINDA SOMOS TRADICIONALISTAS?				
Área de concentração:	Ensino de Ciências e Matemática				
Linha de pesquisa:	Formação de Professores em Ciências e Matemática				
Projeto de Pesquisa de vinculação:					

Reuniu-se por VIA REMOTA, Plataforma WEBZOOM, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Ciências e Matemática, assim composta: Professores Doutores: Renata Carmo de Oliveira- INBIO/UFU (Orientadora); Profa. Ana Maria de Oliveira Cunha - INBIO/UFU; Prof. Milton Auth - ICENP/UFU.

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Renata Carmo de Oliveira, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Milton Antonio Auth, Professor(a) do Magistério Superior**, em 19/11/2020, às 18:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Renata Carmo de Oliveira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 24/11/2020, às 10:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Maria de Oliveira Cunha, Professor(a) do Magistério Superior**, em 24/11/2020, às 15:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2400466** e o código CRC **41803A19**.

POR QUE NÓS, EDUCADORES E EDUCADORAS, AINDA SOMOS
TRADICIONALISTAS?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências na Universidade Federal de Uberlândia.

Linha de Pesquisa: **Formação de Professores em Ciências e Matemática**

Orientadora: Profa. Dra. Renata Carmo Oliveira

Uberlândia, 30 de março de 2020.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Renata Carmo Oliveira (Orientadora – UFU)

Profa. Dra. Ana Maria de Oliveira Cunha (Examinadora – UFU)

Prof. Dr. Milton Antônio Auth (Examinador – UFU)

*Aos educadores e às educadoras
deste país que insistem em
acreditar no poder que a educação
tem de mudar mundos!*

Agradeço à minha família que me apoiou e incentivou na ousadia de cursar esse mestrado; aos colegas de trabalho por ouvirem tanto e por tantas vezes meus desabaços sobre as dificuldades encontradas; aos colegas da turma 2017, por serem os melhores companheiros que alguém poderia ter em uma trajetória tão (in)tensa; aos professores do programa, pelos ensinamentos que foram muito além do que era esperado; a Deus, por me permitir trilhar a caminhada da vida ao lado de pessoas tão especiais!

Quem ensina
aprende ao ensinar e
quem aprende ensina ao
aprender.

Paulo Freire

RESUMO

A atividade docente é objeto de observações e opiniões de diferentes setores da sociedade e sobre ela pesam as mais diversas expectativas. Lacunas, porém, deixadas na formação inicial podem levar educadoras e educadores a repetirem em sua prática atitudes que muito pouco estimulam a participação e o envolvimento de educandas e educandos com as aulas, podendo levar a uma frustração. O presente trabalho reflete minhas próprias inquietações sobre a rotina em sala de aula e meu desejo de partilhá-las com colegas bem como de partilhar também de suas próprias inquietações. As mudanças na sociedade pouco refletiram nas práticas docentes e o trabalho mostra que as participantes percebem a distância entre o que se ensina e o que desperta interesse em educandas e educandos. Percebendo que o ensino praticado em sala de aula já não atende às necessidades de educandas (os) e da própria sociedade, esse trabalho buscou fazer uma pesquisa com um grupo de educadores de Ciências e Biologia das redes pública e particular da cidade de Araguari/MG, sobre quais fatores dificultam o desenvolvimento em suas aulas de outras estratégias de ensino. O trabalho foi realizado com encontros do tipo roda de conversa e utilizando questionários. O estudo das obras de Paulo Freire está presente ao longo do texto e, de certa forma, ditou os rumos deste trabalho. Tema central do trabalho, o tradicionalismo é visto pelas participantes como algo que se deve evitar mas que, devido às dificuldades da rotina docente, é prática muito comum entre educadoras (es). A mudança da prática docente requer, além de uma decisão deliberada de educadoras e educadores, melhorias nas condições de trabalho que incluem a redução no número de alunos e a melhor participação das famílias na vida escolar de educandos e educandas. Entendemos que as dificuldades trazidas pelas participantes não as impedem de ousar em suas aulas e que a busca por qualidade de trabalho é constante entre elas. O produto educacional apresenta sugestões de práticas em sala de aula para inspirar professores a diversificarem suas ações.

Palavras-chave: Paulo Freire, ensino tradicional, estratégias de ensino

ABSTRACT

Teaching activity is the subject of observations and opinions from different sectors of society and weighs on it as more diverse expectations. Gaps, however, left in the initial training can lead educators to repeat in their teaching practice attitudes that don't stimulate the participation and involvement of students with the classes. This attitude on the part of students can lead to a frustration. This project reflects my own concerns and my desire to share them with colleagues as well as to share their own concerns. The study of Paulo Freire's works is present throughout the text and, in a way, dictated the direction of this work. The changes in society do not reflected in teaching practices and the work shows that the participants perceive the distance between what is taught and what arouses interest our students. Realizing that the teaching practiced in the classroom no longer meets the needs of students and society itself, this project sought to survey the Science and Biology educators of public and private schools in the city of Araguari / MG, about which factors hinder the development in their classes of other teaching strategies. The project was carried out through meetings of the conversation circle and using questionnaires. The participants see the central theme of the project, traditionalism as something that should be avoided but that, due to the difficulties of teaching practice, is a very common practice among them. The change in teaching practice requires, in addition to a deliberate decision by educators, improvements in working conditions that include a reduction in the number of students and a better participation of families in the school life of the students. We understand that the difficulties brought by the participants do not prevent them from daring in their classes and that the search for quality of work is constant among them. The educational product presents suggestions for classroom practices to inspire teachers to diversify their actions.

Keywords: Paulo Freire, traditional teaching, teaching strategies

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	4
1.1. Autorretrato	4
1.2. O encontro com Paulo Freire	6
1.3. A profissão docente.....	8
2. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	13
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO	16
3.1. Os encontros.....	16
3.1.1. 1º encontro – Por que ainda somos tradicionalistas?	16
3.1.2. 2º encontro – O desempenho dos alunos frente às expectativas de aprendizagem.....	23
3.1.3. 3º encontro – Visão sobre cursos de formação continuada e materiais de apoio ao educador.....	29
3.2. Os questionários	33
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41
6. LISTA DE SIGLAS	44
7. APÊNDICES	45
7.1. Questionários.....	45
7.1.1. QUESTIONÁRIO ENVIADO VIA GOOGLE DRIVE	45
7.1.2. QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PRESENCIALMENTE NO ÚLTIMO ENCONTRO.....	50
7.2. Termo de consentimento livre e esclarecido.....	52

INTRODUÇÃO

1.1. Autorretrato

Desde o início de minha atividade docente, mesmo como voluntária, sempre acreditei que para ser uma boa educadora eu precisaria apenas conhecer o conteúdo e explicar bem. Assim, busquei aperfeiçoar minha prática, treinando fala, entonação, buscando as palavras certas, o melhor volume de voz, para que os que me ouvissem pudessem entender, com clareza, as minhas explicações. Sempre estudei em diferentes fontes: livros, revistas, sites para que pudesse conhecer o máximo possível os conteúdos a serem ensinados.

Percebi, com o tempo, que as palavras, por mais claras que pudessem parecer, às vezes eram insuficientes para que o outro pudesse perceber com clareza o assunto explicado, e passei a dedicar tempo na confecção/reprodução de imagens que me auxiliassem em meu discurso.

Compreendi, desde cedo também, que era preciso manter a disciplina, ou seja, a sala de aula deveria sempre estar organizada e calada, quieta.

Assim, me fiz educadora por mais de dez anos: severa no controle da disciplina e clara em minhas explicações. Com essas características fui sempre elogiada e, por que não dizer, respeitada entre os pares e, também, por educandos e educandas, como alguém que explica bem e tem domínio de sala.

Passado esse longo tempo, algumas questões começaram a me inquietar: se eu explico bem, se eles (as) ficam quietos para me ouvir, por que então não conseguem boas notas nas avaliações? Por que não se saem bem nas provas de vestibular? Por que não conseguem se recordar de algo que, recentemente, fora tão bem explicado?

Por algum tempo, a explicação de que os (as) educandos (as) não se dedicavam às tarefas de casa foi suficiente para que não pairasse qualquer sombra de dúvida sobre minha própria capacidade de ensinar. Percebendo, porém, que mesmo aqueles (as) mais dedicados (as) apresentavam certas dificuldades, ficou claro que havia em minha prática algo que não estava funcionando bem no processo de ensino, que não estava favorecendo a aprendizagem dos (as) educandos (as).

Faltavam-me saberes, algo que desconhecia e que se tornara essencial em minha própria prática, e que eu precisava/queria construir. Segundo Rodrigues et al (2015):

[...] esses saberes brotam a partir da busca por respostas aos problemas cotidianos, na/ pela necessidade de encontrar caminhos que tornem a ação pedagógica possível. O olhar sobre os saberes experienciais revela mais do que ações docentes, desvela cotidianos, situações inesperadas, um saber-fazer que emerge muitas vezes em meio ao caos, aos problemas que os manuais não descrevem e os cursos de formação não preveem.

Essa inquietação me fez buscar o aperfeiçoamento de minha prática docente e me levou ao Mestrado Profissional no Ensino de Ciências. Precisava compreender o que eu, educadora, deveria mudar para que meu trabalho tivesse mais sucesso. Sabia que não faltavam opções, havia jogos, experimentos, atividades diversas a serem realizadas. Mas por que eu não as conseguia desenvolver? Quais entraves eu possuía que limitavam minha prática docente a meros discursos em sala de aula? Será que outros (as) colegas também sentiam tal inquietação?

Frente à desestabilização do apre(e)ndido, isto é, diante das angústias e conflitos do cotidiano pedagógico, muitos professores recorrem a novas fontes de aprendizagem e complementam seus saberes práticos. Porém, reconhecem que podem existir professores que preferem permanecer estáticos, fossilizados diante de novas aprendizagens, mantendo-se na rotina do fazer pedagógico (HOBOLD, 2005).

A sala de professoras (es) é sempre um local de desabafos e ali as inquietações estão sempre sendo apresentadas. Seja nos intervalos ou em momentos de módulo, educadores (as) passam boa parte de seu tempo discutindo os problemas recorrentes em sala de aula: a indisciplina, o baixo rendimento de certas turmas, a pouca dedicação de certos (as) educandos (as), o abandono das famílias. Quase sempre uma queixa contra alguém ou alguma situação externa à ação didática. Mas ali também, nesse espaço que naturalmente se torna um espaço de partilha, colegas discutem as estratégias adotadas para superar as dificuldades do dia a dia, alimentando uma frágil rede de colaboração, que durará talvez 20 ou 30 minutos.

Minha proposta de trabalho reflete minhas próprias inquietações a respeito de minha prática docente e meu desejo de partilhá-las com colegas, bem como de partilhar também de suas próprias inquietações.

Nas palavras de Paulo Freire, minha busca por “ser mais”: No momento, porém, em que se começa a autêntica luta para criar a situação que nascerá da superação da velha, já se está lutando pelo Ser Mais (FREIRE, 1987, p. 19). Ser mais que, para mim, significou abrir mão de velhas práticas, velhas concepções pedagógicas, velhas crenças

sobre autoridade e controle para dar lugar a uma nova relação com a educação, relação essa que se pautaria pelo diálogo e pela escuta.

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos (FREIRE, 2016).

1.2. O encontro com Paulo Freire

É preciso reconhecer que minha licenciatura foi concluída com certo desdém, de minha parte, pelas disciplinas ofertadas. Não me atrevo a fazer aqui qualquer análise ou julgamento, pois não me dediquei a ela como deveria. Desde a graduação, que cursei com vistas a me encontrar como pesquisadora na área de Ciências Naturais, acreditava que o conhecimento do conteúdo bastava a uma boa educadora, (caso fosse necessário enfrentar o desafio do magistério) e não me aprofundei no estudo de qualquer ideia ou teoria pedagógica apresentada. Assim, me licenciei sem me recordar da existência de Paulo Freire. É preciso, porém, deixar claro aqui que não afirmo de forma alguma que sua obra não me tenha sido apresentada. Por não me interessar pelas disciplinas da licenciatura, não me atentei para nomes ou dados apresentados nas aulas. Não me dediquei como deveria aos textos sugeridos para leituras, fazendo apenas leituras superficiais, necessárias para a aprovação. Assim, em minha formação inicial, nenhum estudioso da educação recebeu minha devida atenção.

Com o passar do tempo, entre apresentações de trabalhos e diálogos com colegas de turma, surgiu em mim o desejo de ser educadora. Recordo-me com carinho especial do estágio pedagógico, disciplina de extrema importância para consolidar minha vontade de ensinar, mas que reforçou meus estereótipos sobre a ação docente. Durante as aulas observadas, me encantava pela fala clara das educadoras e me aborrecia com as que não se importavam tanto com as conversas da turma.

Ao ministrar as aulas no estágio, caprichei nos discursos, elaborei bons cartazes e, assim, recebi poucas críticas. Diante disso, achei-me plenamente apta a ensinar e não me ocorreu, de fato, pesquisar sobre as teorias da educação.

Após a conclusão do curso de Ciências Biológicas, fui aprovada em concurso público para educadores (as) do Estado de Minas Gerais e assumi, em 2005, minhas

primeiras turmas. Desde o começo sempre estudei os conteúdos a serem ministrados, conversei com colegas sobre práticas exitosas no controle da disciplina e assim segui a carreira, até que as inquietações me levassem a repensar minha prática docente.

Ao cursar Metodologia do Ensino de Ciências, disciplina ofertada pelo Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Uberlândia, os educadores nos recomendaram a leitura de *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987), que seria base para o desenvolvimento de nosso trabalho final da disciplina. Considero este meu primeiro encontro com Paulo Freire.

A leitura desse livro revelou-me, como que em um exame de imagem, a verdadeira identidade de minha atual prática, bancária, egoísta e arrogante.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1987).

Nas palavras de Paulo Freire, reconheci que buscava uma forma de trabalhar que trouxesse identificação e sentido aos educandos e às educandas, uma educação que reconheci como libertadora:

“[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. [...] (FREIRE, 1987).

Parte de minha busca pela melhoria de minha atividade de educadora começa a encontrar um rumo. Conhecendo minhas fraquezas seria mais fácil encontrar, desenvolver pontos fortes, de sucesso. O que antes me servia de porto seguro: minha eloquência, as palavras sempre bem pensadas, me pareciam, agora, fúteis:

Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la (FREIRE, 1987).

O estudo desta e de outras obras de Paulo Freire despertou em mim a vontade de me reinventar e, de certa forma, ditou os rumos deste trabalho.

1.3. A profissão docente

A atuação de educadores (as) há tempos é marcada por cobranças. A sociedade, a família, as esferas governamentais cobram-lhes respostas e resultados que, muitas vezes, perpassam sua formação e os objetivos de sua profissão. Segundo Charlott (2008):

Hoje em dia, o professor já não é um funcionário que deve aplicar regras predefinidas, cuja execução é controlada pela sua hierarquia; é, sim, um profissional que deve resolver os problemas. A injunção passou a ser: “faça o que quiser, mas resolva aquele problema”. O professor ganhou uma autonomia profissional mais ampla, mas, agora, é responsabilizado pelos resultados, em particular pelo fracasso dos alunos. Vigia-se menos a conformidade da atuação do professor com as normas oficiais, mas avaliam-se cada vez mais os alunos, sendo a avaliação o contrapeso lógico da autonomia profissional do docente.

Estando inserido em um contexto de sociedade que passa por transformações, tanto rápidas quanto profundas, no que se referem a valores, técnicas e saberes, este (a) profissional deve lidar, ao mesmo tempo, com a velocidade de tais mudanças na vida em sociedade e com a lentidão das mesmas mudanças nas realidades escolares. Enquanto educandos (as) e educadores (as) estão às voltas com o mundo digital, a escola ainda oferece quadro e/ou lousa como única ferramenta de trabalho, para exemplificar.

Assim, dele se espera que seja capaz de “transmitir” à (s) sua (s) classe (s) toda essa gama de informações, porém, em um ambiente ainda muito similar aos espaços em que trabalhavam educadores (as) de outras décadas, outros séculos. Ainda vemos carteiras enfileiradas, educadores (as) à frente da sala, educandos (as) que devem ouvir o discurso daquele (a) que “sabe mais”.

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras (FREIRE, 1987).

Os investimentos feitos nos últimos anos na área da educação não parecem alcançar as reais necessidades das salas de aula que continuam com mais educandos (as) do que seria ideal para uma prática pedagógica pautada pelo diálogo, como preconiza Paulo Freire:

Para manter a contradição, a concepção “bancária” nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a

educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica (FREIRE, 1987).

Um exemplo de investimento educacional de parco impacto na qualidade da educação foi a distribuição, por parte do MEC, de tablets educacionais a educadores (as) da educação básica ao longo do ano de 2012. Gonçalves et al (2016) relatam que vários foram os fatores que dificultaram o uso dessa tecnologia por parte dos (as) educadores (as):

Os motivos principais averiguados foram: a falta de familiaridade com o equipamento, dificuldades para o seu manuseio e a não realização de uma formação para seu uso; sendo urgente e requerida pela escola uma formação para o uso desse instrumento (GONÇALVES, 2016).

O desafio da educação de agora nos parece não ser mais o de trazer as pessoas (crianças, jovens e adultos) para as salas de aula, mas de proporcionar a estes uma educação de qualidade:

A sistematização legal da política educacional no país (CF, LDBN, PNE, PEE, PME) conseguiu, de fato, induzir a universalização da educação fundamental e promover avanço na oferta da educação infantil, ensino médio e superior, mas não foi capaz, em mesma intensidade, de impulsionar uma elevação do patamar de qualidade dos sistemas públicos, especialmente de educação básica (CONCEIÇÃO, 2016).

Iniciativas exitosas, como o Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, relacionadas à formação inicial, contudo, sofrem os impactos de diferentes gestões, sobretudo nos períodos de mudança de governo. Iniciado em 2009, como “uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica” (GATTI, B. et al 2014, p.5), o programa obteve avaliações positivas por parte de todos os envolvidos em sua execução, desde profissionais de Universidades e Institutos de Educação Superior até as escolas de educação básica onde estavam os (as) educadores (as) orientadores (as) e que recebiam os (as) bolsistas (as) do programa.

Com seu desenho, o Pibid é formação inicial para os alunos das licenciaturas; é, também, formação continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes, abrindo-lhes amplas oportunidades de estudos, pesquisa e extensão. A ação dos Licenciandos e de seus orientadores tem o potencial de elevar a qualidade do trabalho nas escolas públicas e nas instituições formadoras (GATTI, B. et al, 2014).

A percepção de uma realidade tão estanque da escola diante de uma sociedade que fervilha novidades levou à pergunta que motivou esse trabalho: “Por que nós, educadores e educadoras, ainda somos tradicionalistas?” Por que a prática docente não acompanhou as mudanças da sociedade apesar de todas as pesquisas realizadas ao longo dos anos? Quais são os fatores que dificultam a adoção de novas metodologias nas salas de aula?

Krasilchik (2016) nos alerta para as características das aulas de biologia que pouco mudaram ao longo do tempo e que pouco favorecem o envolvimento de alunos:

A observação de aulas de biologia revela que o professor fala, ocupando, com preleções, cerca de 85% do tempo. Os 15% restantes são preenchidos por períodos de confusão e silêncio e pela fala dos estudantes que, na maior parte das vezes, consiste em pedidos de esclarecimento sobre as tarefas que devem executar. Evidentemente, na situação descrita os jovens não têm grandes oportunidades de melhorar sua capacidade de expressão, pois como os professores não os ouvem, não ficam sabendo como eles falam e o que pensam. Uma mudança que se impõe é a substituição de aulas expositivas por aulas em que se estimule a discussão de ideias, intensificando a participação dos alunos, por meio de comunicação oral, escrita ou visual (KRASILCHIK, 2016).

Muitos de nós, ao analisarmos a descrição de Krasilchik, certamente nos lembraremos das aulas que tivemos quando educandos (as) de educação básica, conforme nos alerta Tardif: Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo (TARDIF, 2014).

Percebendo que o ensino praticado em sala de aula já não atende às necessidades de educandos (as) e da própria sociedade, esse trabalho buscou fazer um levantamento junto a educadores (as) de Ciências e Biologia das redes pública e particular da cidade de Araguari/MG, sobre quais fatores dificultam o desenvolvimento em suas aulas de outras estratégias de ensino.

A literatura de apoio a educadores (as) de Ciências e Biologia, como os trabalhos de KRASILCHIK, (2016); CAMPOS e NIGRO, (2009); CARVALHO, (2013) entre outros, exibem um arsenal de técnicas e estratégias que, se desenvolvidas em um ambiente escolar, podem facilitar a compreensão dos educandos (as), além de tornarem o estudo mais atraente. Contudo, o que se percebe é que muitos educadores e muitas educadoras não se apoderam desse conhecimento e desenvolvem em suas aulas as mesmas estratégias desenvolvidas por seus próprios educadores (as) em sua formação escolar básica.

[...] a visão tradicionalista do ensino tem raízes na história escolar anterior desses futuros professores, os quais concebem o ensino a partir de sua própria experiência como alunos no secundário. Eles dizem ter aprendido através de aulas expositivas em que o professor apresentava a matéria de tal maneira que despertava e mantinha o interesse dos alunos. Além disso, eles julgam, sempre a partir de suas experiências como alunos, que seus futuros alunos serão incapazes de compreender os livros didáticos ou os textos por si mesmos (TARDIF, 2014).

Como o presente trabalho foi realizado com educadoras de Ciências e Biologia, é preciso destacar alguma peculiaridade dessas disciplinas, ou, da forma como vem sendo trabalhada nas escolas. Para Apple (1982, apud Teixeira 2003 p. 178),

a ciência que é ensinada nas escolas, ainda sustenta uma imagem idealizada e distante da realidade do trabalho dos cientistas, omitindo antagonismos, conflitos e lutas que são travadas por grupos responsáveis pelo progresso científico. A consequência disso é a construção de uma visão ingênua de uma ciência altruísta, desinteressada e produzida por indivíduos igualmente portadores destas qualidades.

Tal visão da Ciência e dos cientistas acaba por tornar o ensino de conteúdos científicos desinteressante, o que gera indisciplina, que é assim definida por Padilha (2010):

A noção mais específica de indisciplina nos remete à da própria disciplina, pois há algo aí que é patente da contrariedade, da rebeldia, da resistência a algo estipulado, normatizado e que, por princípio, merece a obediência. Digamos, refere-se às atitudes de negação e de enfrentamento diante de algo que exige aceitação, comprometimento e cumplicidade. São manifestações explícitas e perturbadoras de infração das normas e do andamento regular e previsível das atividades e das proposições apresentadas pelas autoridades.

A indisciplina, por sua vez, desestimula a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, alimentando o círculo vicioso da repetição e memorização corrente em nossas salas de aula. Outra consequência da indisciplina em sala de aula, é que, na tentativa de contê-la, o (a) educador (a), muitas vezes, se desgasta em demasia, o que acarreta seu adoecimento.

A expressão mal estar docente descreve os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor, resultado das condições em que exerce a docência. A partir de tais condições, os docentes passam a manifestar sentimentos negativos intensos como angústia, alienação, ansiedade e desmotivação, além de exaustão emocional, frieza perante as dificuldades dos outros, insensibilidade e postura desumanizada (SOUZA e LEITE, 2011).

O que se percebe, então, é que a atividade docente necessita de constante adaptação, de constantes mudanças. Porém, qualquer ação que vise uma mudança na prática pedagógica deve ter como base o conhecimento acerca das visões dos educadores e das educadoras a respeito de sua própria realidade, algo que não se percebe nas atuais políticas públicas para a educação:

Mais uma vez, a relação que os professores estabelecem com os saberes da formação profissional se manifesta como uma relação de exterioridade: as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado. Os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela (TARDIF, 2014).

Diante do exposto, da formação de educadores (as), dos desafios da ação docente na contemporaneidade e de uma busca pessoal, esse trabalho tem por objetivo conhecer melhor as percepções de educadores (as) de Ciências e Biologia a respeito de sua prática docente, bem como dos fatores que dificultam a diversificação de metodologias ou estratégias didáticas em sala de aula. A partir desse conhecimento, além da imersão na reflexão sobre a prática docente, acreditamos ser possível apresentar alternativas viáveis para a superação das dificuldades encontradas.

2. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A fim de conhecer a percepção dos (as) educadores (as) acerca de sua própria prática, o presente trabalho foi realizado por meio de encontros do tipo roda de conversa, realizados fora do espaço escolar, para que os diálogos se estabelecessem com mais leveza. A roda de conversa é, no âmbito da pesquisa narrativa, uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão (MOURA, LIMA 2014).

Optou-se por essa forma de trabalho por ela proporcionar não apenas relatos pessoais e individuais das práticas das educadoras envolvidas no projeto, mas por valorizar também a troca de experiências entre elas. Assim, os relatos partilhados por todas alimentam novos relatos, enriquecendo o trabalho.

[...] quando utilizadas como instrumento de pesquisa, uma conversa em um ambiente propício para o diálogo, em que todos possam se sentir à vontade para partilhar e escutar, de modo que o falado, o conversado seja relevante para o grupo e suscite, inclusive, a atenção na escuta. Nas rodas de conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e de fala, em que se agregam vários interlocutores, e os momentos de escuta são mais numerosos do que os de fala. As colocações de cada participante são construídas por meio da interação com o outro, seja para complementar, discordar, seja para concordar com a fala imediatamente anterior (MOURA, LIMA 2014).

No contexto da pesquisa a escolha dessa técnica – Roda de Conversa – ocorreu principalmente por sua característica de permitir que os participantes expressem, concomitantemente, suas impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre o tema proposto, assim como permite trabalhar reflexivamente as manifestações apresentadas pelo grupo. (MELO, 2014)

O trabalho foi desenvolvido com um grupo de sete educadoras das redes pública e privada da cidade de Araguari, MG, que atuam nas disciplinas de Ciências e/ou Biologia. O convite foi feito a um grupo maior de educadores (as), porém, devido às dificuldades de conciliação do tempo, apenas sete puderam participar dos encontros propostos.

O grupo foi formado a partir de convites enviados via aplicativo de mensagem a conhecidos (as) da pesquisadora que solicitou a cada um (a) que repassassem o convite a seus (suas) próprios (as) conhecidos (as) educadores (as) de Ciências e/ou Biologia. A partir daí, foi criado um grupo no mesmo aplicativo de mensagens e foi por meio desse grupo que as informações sobre os encontros foram repassadas a cada participante.

Os encontros foram realizados em um espaço cafeteria que oferece condições para tais encontros com uma mesa central e bancos e cadeiras dispostos ao seu redor. As datas dos encontros foram definidas previamente e repassadas às participantes. No total, aconteceram quatro encontros, de maio a setembro de 2018.

O espaço onde se davam os encontros era reservado com antecedência com o proprietário que preparava cuidadosamente o local: as cadeiras dispostas ao redor da mesa, uma jarra com água aromatizada em um dos cantos e vários livros dispostos em prateleiras e mesinhas decoravam o ambiente. As participantes iam chegando e já se dirigiam a este espaço, onde eram recebidas pela pesquisadora.

O clima foi sempre amistoso e os diálogos ricos, embora algumas participantes fossem mais falantes que outras. À medida que iam chegando as participantes, café e pães de queijo eram servidos em um típico café da tarde do interior de Minas Gerais. As reuniões tinham, assim, cara de visita em casa e foi assim que, no primeiro encontro, as participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, logo após ouvirem a proposta do trabalho.

Os encontros foram gravados, com autorização de todas, para que as discussões pudessem ocorrer sem interrupções. Para preservar o sigilo da identidade das participantes, iremos nos referir a cada uma delas por pseudônimos.

Para nortear os assuntos a serem discutidos durante o trabalho, cada encontro era iniciado com uma questão em torno da qual as participantes iriam expor suas opiniões e argumentos. Os temas norteadores das discussões foram:

1º encontro – Por que ainda somos tradicionalistas?

2º encontro – O desempenho dos alunos frente às expectativas de aprendizagem.

3º encontro – Visão sobre cursos de formação continuada e materiais de apoio ao educador.

4º encontro – Questionário sobre aulas tradicionais

Para análise das conversas, as gravações foram transcritas e todas as falas analisadas para se identificar o que de comum e de diferente havia na prática docente de cada membro do grupo. Buscou-se, também, após as análises de cada encontro, textos da literatura que pudessem corroborar ou contrapor os pontos de vista apresentados. Não apenas as falas individuais de cada participante, mas cada ponto em que houve

concordância ou divergência, foram analisados a fim de se conhecer os pontos de vista daquele grupo sobre o tema proposto.

Além dos encontros, foram aplicados também dois questionários às participantes, importantes para destacar certos pontos de vista sobre o tema desse trabalho.

Segundo Gil, 1999:

o questionário, pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc” (GIL, 1999, p. 128).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Os encontros

3.1.1. 1º encontro – Por que ainda somos tradicionalistas?

Desde o primeiro encontro a interação se deu de forma plena, pois todas as participantes já se conheciam por trabalharem ou já terem trabalhado em uma mesma escola. No primeiro encontro também as participantes manifestaram suas aprovações quanto à escolha do lugar dos nossos encontros e relataram que ali se sentiam à vontade para discutir e debater sem a pressão de estarem dentro da escola.

Após apresentar ao grupo a proposta do trabalho a ser realizado, a pesquisadora propôs a questão motivadora da pesquisa: Por que nós, educadores e educadoras, ainda somos tradicionalistas?

É importante destacar durante os encontros não foi estabelecido um conceito para o tradicionalismo. As discussões se deram livremente dentro da compreensão que cada participante tinha de um ensino tradicional.

As participantes relataram de maneira bastante uniforme, nesse primeiro momento, que o próprio sistema, com suas exigências pelo cumprimento do conteúdo e por avaliações formais, força a um tradicionalismo na prática docente, conforme percebemos nos relatos a seguir:

“É aquela coisa assim: eu sou tradicionalista porque me é imposto. Eu quero fazer um projeto diferente, eu quero trabalhar de outro jeito, mas a escola nem sempre permite. Por mim nem prova eu dava.” (Maria)

“Bom, se eu sou tradicionalista ou não, é, eu acho que eu sou pelo sistema. Não por, por realmente porque eu quero mesmo, enfim, quem me conhece sabe que eu gosto de coisa diferente, entendeu?” (Débora)

“E isso, eu consigo agora fazer essa comparação entre ser, né, tradicional ou não. Gente, não depende da gente. Cem por cento não. Não, cem por cento não depende da gente.” (Anne)

Após assistirmos aos vídeos gravados nesse encontro, fazermos as transcrições e de as lermos e relermos algumas vezes, percebemos que em certos aspectos os pontos de vista das participantes se encontram. Vivenciando realidades semelhantes, onde os desafios enfrentados são muito parecidos, as falas indicavam, ainda, que com termos diferentes, as mesmas inquietações. Tais análises nos permitiram então estabelecer cinco razões apontadas pelas participantes do trabalho para que suas aulas fossem tradicionalistas:

a) Quantidade de educandos (as) por turma

“Então, eu já gosto de trazer uma coisa diferente, porque eu acho que dá pra fazer. Ai lá no Estadual com turmas de 40 alunos, aí pra mim já é o caos. Já acho difícil orientar, já acho difícil fazer em sala de aula. No laboratório eu acho complicado, só se for dividido a turma. Né, a gente fica com medo e se o menino quebrar alguma coisa. (Hannah)”

A questão da quantidade de educandos (as) por turma, na visão das participantes deste trabalho, é fator preponderante para a manutenção de atividades pautadas pelo discurso. Com turmas numerosas, e no tempo determinado pela organização escolar (50 minutos por aula), é muito difícil estimular a participação de educandos e educandas, uma prerrogativa do ensino que busca a formação completa deles (as).

Assim, a importância das situações desafiadoras problemáticas poderia ser a seguinte: produzir o conflito cognitivo, ou seja, fazer com que o indivíduo perceba a inadequação de suas teorias atuais em relação aos novos problemas, estimulando-os a refletir, questionar, buscar informações, pesquisar alternativas, transformar ideias (NARDI, 1998).

Comumente no ensino de Biologia e Ciências, a aula prática é vista como algo que sai da rotina, uma aula mais interessante a educandos (as) e educadores (as). Porém, pensar em aulas práticas sem que o (a) educando (a) tenha a possibilidade de expor suas ideias e que essas ideias possam ser discutidas e testadas é tornar estas aulas meras demonstrações, portanto, aulas expositivas que pouco contribuirão para o desenvolvimento da compreensão dos (as) educandos (as) sobre o conteúdo.

b) Exigência da equipe gestora quanto ao cumprimento de conteúdo

“É, eu gosto muito, então se eu também, se eu não tivesse uma obrigatoriedade de cronograma, de prova, se ter que elaborar prova, se eu pudesse trabalhar de uma forma mais livre, eu e o menino sem ter que realmente prestar contas, eu acredito que em termos de aprendizagem, aprendizagem mesmo, aquilo que o menino fica, eu acho que eu conseguiria ter melhores êxitos, porque muitas vezes você tem que dar o conteúdo ou fazer alguma coisa, pra poder cumprir um programa ou pra poder cumprir alguma coisa. Então, é mais pelo sistema mesmo, não porque eu goste ou porque eu queira ser não. Você acaba, é como se fosse entrando na dança.” (Débora)

Nesse relato, a educadora cita uma imposição do “SISTEMA”, algo que não nos permite afirmar com certeza de quem ou de que se trata. Sabemos, porém, que os Departamentos Pedagógicos das escolas realizam o trabalho de monitoramento das atividades realizadas por educadores (as) e cabe a essas pessoas monitorar o cumprimento do conteúdo.

Por Sistema podemos entender também as avaliações externas a que certas turmas são submetidas de tempos em tempos. O conteúdo deve ser cumprido a fim de que educandos e educandas tenham a bagagem de conteúdos necessária para bem realizar as avaliações. Pesam sobre tais provas várias ressalvas por parte das participantes sobre as quais não nos deteremos.

c) Características das turmas

“Você acaba sempre ficando por causa das condições, mas também tem tudo a ver com o que todo mundo já falou aí, que tem turma que vai muito bem com trabalho, tem turma que não vai muito bem com trabalho. Tem turma que inovar é tanta reclamação, é tanta falação na sua cabeça que você desiste, porque eles querem fazer às vezes só pensando na nota e não no diferencial e já tem menino que adora fazer isso, já adora fazer um projeto independentemente da nota”. (Débora)

“Mas assim, é o que eu falo pra vocês. Tem turma que realmente não tem condições da gente trabalhar com projeto” (Anne)

Os depoimentos acima nos remetem a uma questão crucial na rotina do educador e da educadora: a modalidade didática. Qual a melhor forma, quais os melhores recursos a serem utilizados para cada situação em sala de aula? Tal escolha nem sempre é fácil e sobre isso Krasilchik nos alerta:

A escolha da modalidade didática, por sua vez, vai depender do conteúdo e dos objetivos selecionados, da classe a que se destina, do tempo e dos recursos disponíveis, assim como dos valores e convicções do professor. Qualquer curso deve incluir uma diversidade de modalidades didáticas, pois cada situação exige uma solução própria; além do que, a variação das atividades pode atrair e interessar os alunos, atendendo às diferenças individuais. (KRASILCHIK, 2016)

A maneira como cada turma reage às aulas, de certa forma, dita os caminhos a serem seguidos. Ao longo do ano letivo, em uma mesma turma, uma mesma modalidade didática pode ter mais ou menos sucesso em momentos diferentes, dependendo das outras relações estabelecidas com a turma. Semanas de avaliações, datas próximas a feriados e recessos, grande quantidade de alunos faltosos, entre outros fatores, tornam a escolha da modalidade didática um desafio constante à rotina do (a) educador (a).

d) Questões pessoais das participantes

“Mas no momento eu sou tradicionalista porque o sistema cobra cronograma, às vezes eu até penso, assim, na minha condição hoje como mãe, eu até penso em alguma atividade prática, mas aí a hora que eu penso em correr atrás das coisas, eu não tenho tempo. Nesse momento eu não tenho disponibilidade pra fazer as coisas. Até vontade às vezes eu até tenho. Tem turma que me instiga a ter vontade de fazer uma aula diferente. Alguma coisa, mas eu não tenho disponibilidade pra isso”. (Êda)

Ser educador (a) não é algo separado do ser pessoa e, esse contexto pessoal de cada um (a) que se propõe a executar a bonita missão de ensinar não pode de maneira alguma ser minimizada. As questões pessoais e as maneiras como os educadores e as

educadoras lidam com essas questões e tentam conciliá-las com as profissionais, constituem um saber imprescindível à atividade docente, como nos alerta Tardif:

Nessa perspectiva, o saber dos professores parece estar assentado em transações constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que fazem. O ser e o agir, ou melhor, o que Eu sou e o que Eu faço ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo e trabalho escolar (TARDIF, 2014).

Embora estejamos acostumados (as) com a visão de educadores (as) resolvendo e sendo responsabilizados pelas mais diversas situações em sala de aula (e, às vezes, até fora dela) precisamos falar sobre a sua humanidade. Suas fragilidades, suas falhas, seus limites devem ser discutidos frequentemente para que sobre esses (as) profissionais não carreguem fardos maiores que os necessários e, com isso, se percebam menos capazes de desempenhar seu papel primeiro: o de educar.

e) Baixos salários

“Então assim, é hoje, por isso que eu falo, minha maior frustração hoje é com o salário. E a gente, se a gente organizar a vida da gente financeiramente você consegue viver com um pouco menos. Era o que eu queria muito no estado. Eu queria que a gente ganhasse, assim, pelo menos, um cargo, o que que seria justo? O dobro. Pelo menos. Pra você poder escolher um único cargo. Aumenta nossa carga horária, sim, que seja seis horas. Não vou dizer oito horas diárias não. Você joga aí seis horas diárias na escola.” (Débora)

Aqui esteja, talvez, a queixa mais frequente de educadoras e educadores, embora, como mostra o trabalho, não seja a única. Na questão salarial esbarram outras queixas, pois que esta é a condição determinante do trabalho do educador e da educadora. Quanto menos valorizado (a) é, mais funções assume, na tentativa de alcançar uma melhor condição de vida. Quanto mais funções assume, menos tempo tem a se dedicar e assim cria-se um ciclo vicioso difícil de mudar, pois é questão que se resolve fora das possibilidades de ação de educadores e educadoras. Como nos diz Paulo Freire, é mais

uma questão de poder: Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder (FREIRE, 1989).

Percebemos que muitas são as razões pelas quais educadores (as) encontram dificuldades em desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas e que isso, os (as) frustra profissionalmente. Percebe-se também, porém, que há certa resiliência e não se nota vontade de desistir. Há acima de tudo a esperança de que algo de bom aconteça de que as situações dificultadoras sejam superadas para que assim os educadores e as educadoras possam, finalmente, desenvolver seu trabalho da forma que acreditam ser o ideal, o que pode ser percebido no seguinte relato:

“Então eu acho assim, que a gente tem q ir atualizando pra acompanhá-lo, e você tem q fazer as aulas. Aquelas aulas do passado, nossas, acabou pra ele. Nós temos que acompanhar, o que que chama a atenção dele, né. Então eu vou dar minha aula em cima do que chama a atenção dele, do que ele vai aprender mais, né. Então eu acho assim, meu sonho, gente, é esse.” (Anne)

Tal esperança, percebida nesse relato de Anne e sentida nas ações cotidianas de tantos (as) profissionais da educação, é destacada por Paulo Freire, que nos convida a mantermos uma postura ousada frente aos desafios de nossa profissão:

É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer *não* à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-la, com vantagens materiais (FREIRE, 1997).

Ainda nesse encontro, em que discutíamos a razão de sermos ainda tradicionais em nossa prática docente, apenas uma das participantes afirmou não ser tradicionalista:

“Mas eu acho que também tudo depende muito é da gente mesmo, né. Sempre dependeu da gente. E é isso, eu acho que eu sou mais, eu não sou tradicionalista não. Eu tento inovar sempre.” (Emília)

Após o estudo desse primeiro encontro, é possível notar que ser tradicionalista é visto pelas participantes como algo negativo, uma prática que deveria ser evitada pelos (as) educadores (as). Fica claro, também, que eles (as) tentam evitar, mas que são forçados (as) a adotar por diferentes razões. “‘Tradicional’ passou a ser um insulto, evocando a poeira das antigas casas e as lixeiras da pedagogia” (CHARLOT, 2008).

Ainda segundo Charlot (2008):

As professoras brasileiras, como a maioria dos docentes, no mundo inteiro, são basicamente tradicionais. Entretanto, essas professoras tradicionais sentem-se obrigadas a dizer que são construtivistas! Têm práticas tradicionais porque a escola é organizada para tais práticas e, ainda que seja indiretamente, impõem-nas. Declaram-se construtivistas para atenderem à injunção axiológica: para ser valorizado, o docente brasileiro deve dar-se por construtivista (CHARLOT, 2008).

Apesar de uma percepção unânime por parte das participantes de que o ensino tradicional deve ser evitado, não é relatado algo que se contraponha a essa postura tradicional, o que muitas vezes aparece nos depoimentos como “diferente” apenas:

“Então, eu já gosto de trazer uma coisa diferente, porque eu acho que dá pra fazer.” (Hannah)

“[...] quem me conhece sabe que eu gosto de coisa diferente, entendeu?” (Débora)

“Assim, mas mesmo assim, eu tento fazer diferente. Eu tento fugir do tradicional, porque é o que chama a atenção dos alunos.” (Emília)

Considerando as dificuldades em se fazer esse “algo diferente”, Paulo Freire nos apresenta como possibilidade, tornar diferente algo que já é parte da rotina de educadores e educadoras.

Mas há uma terceira posição que considero profundamente válida, que é a em que o professor ou a professora faz uma pequena exposição do tema e em seguida, o grupo de estudantes participa com o professor na análise da própria exposição. Desta forma, na pequena exposição introdutória, o professor ou a professora desafia os estudantes que, perguntando-se e perguntando ao professor, participam do aprofundamento e desdobramento da exposição inicial. Um tipo de trabalho assim, de maneira nenhuma poderia ser considerado como negativo e como escola tradicional no sentido ruim desta (FREIRE, 1992).

A “aula diferente” precisa ser buscada e realizada dentro dos limites a que estão submetidos (as) os educadores e as educadoras, não sendo vista como algo extraordinário ou quase mágico que dificilmente se repetirá, caso aconteça, e que criará uma expectativa no (a) educando (a) que poderá acarretar uma profunda descrença pelas atividades em sala de aula.

Já será suficientemente diferente uma aula que estimule o diálogo e a fala de educandos e educandas, em que estes (as) tenham a oportunidade de apresentar seus pontos de vista, sobre os quais e partindo deles, o educador ou a educadora possa desenvolver sua atividade pedagógica.

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve (FREIRE, 2016).

2º encontro – O desempenho dos alunos frente às expectativas de aprendizagem

No segundo encontro, foi proposta uma discussão sobre como se percebe a interação dos (as) educandos (as) com os diferentes conhecimentos diante das expectativas de aprendizagem que cada educador (a) traz consigo. Todas as participantes presentes reconheceram que percebem mais dificuldade de compreensão dos educandos e educandas à medida que os anos vão passando, o que pode ser percebido nas falas a seguir:

“Mas o primeiro A eu estou assustada porque normalmente são os meninos melhores, diferenciados, e estão saindo perguntas, erros de português, é, escritos, é, estão saindo questionamentos que quando eu dava aula para meninos de sexto ano, eram as perguntas que eles me faziam. Perguntas muito básicas”. (Débora)

“[...] ano passado ela tinha, ano passado ou retrasado, ela tinha sexto ano e primeiro, trabalhando a mesma matéria. Ela pegou as questões da prova dela do sexto ano e deu no primeiro eles não deram conta”. (Hannah)

A análise dos depoimentos desse encontro demonstra também uma concordância entre as participantes quanto ao que elas percebem como razões que explicam o fato de seus (suas) educandos (as) não atenderem às suas expectativas de aprendizagem, que foram reunidas em cinco itens:

a) A falta de acompanhamento da família

“Eu acho que as famílias abandonaram os filhos realmente e eles têm muitos interesses, é, internet, televisão, e como eles estão sozinhos em casa, não tem orientação não tem nada eles não estudam, eles não estão estudando, eles não têm perspectiva também. O sistema também ficou muito falho porque aprova e aí é isso. Perdeu o interesse”. (Emília)

O papel da família na vida escolar de educandos (as) é sempre um tema passível de discussões. Nota-se na rotina da escola que muitas famílias ao buscarem a escola não o fazem por preocupação com a aprendizagem dos alunos. A presença dos pais na escola, normalmente, é para resolver questões de cunho pessoal, dificuldades de relacionamentos entre colegas ou com educadores (as). Mais uma vez, a cobrança recai sobre a escola e os (as) educadores (as).

O que as participantes expressam nesses depoimentos é a ausência das famílias de seu papel de coautora na educação de filhos, enteados, tutelados. É preciso que as famílias busquem desenvolver em educandos e educandas a reponsabilidade com o próprio aprendizado, cobrando-lhes a resolução de tarefas e estimulando o hábito de estudo.

Assim, fica claro que as famílias têm papel importante no estabelecimento de uma educação de qualidade para todos.

b) Falta de perspectiva dos (as) educandos (as)

“Tudo, qualquer coisa. O menino, eu já ouvi isso de terceiro colegial, que fica repetindo de ano, não faz as coisas, eu perguntei, menino você quer repetir? Ele falou na minha cara que queria repetir de ano porque senão ele ia ter que trabalhar, que arrumar um emprego.” (Débora)

Só pode aprender quem desenvolve uma atividade intelectual para isso e, portanto, ninguém pode aprender no lugar do outro. Às vezes, quando um aluno não entende as explicações da professora, esta gostaria de poder entrar no seu cérebro para fazer o trabalho. Mas não pode: por mais semelhantes que sejam os seres humanos, são também singulares e, logo, diferentes. Quem aprende é o aluno. Se não quiser, recusando-se a entrar na atividade intelectual, não aprenderá, seja qual for o método pedagógico da professora (CHARLOT, 2008).

A fala de Débora e o texto de Charlot apontam para um ponto que, de certa forma, inverte o olhar sobre os papéis de cada ator no processo ensino-aprendizagem. Se por um lado há uma vasta discussão sobre as melhores técnicas, os melhores recursos para que o (a) educando (a) se sinta motivado e se envolva com as atividades de sala de aula, pouco se discute sobre a motivação de educadores e educadoras.

Às vezes todo um esforço cognitivo e prático do educador no intuito de promover uma aula dinâmica e participativa será em vão, caso os (as) educandos não estejam dispostos (as) a participar. Tal fato repetido poderá levar esse (a) educador (a) a evitar o desgaste de uma preparação de aula “diferente” e assumir uma postura mais discursiva em suas aulas.

c) A certeza da aprovação

“Há alguns anos atrás o aluno sabia que se ele não conseguisse aquela nota X ele iria ficar retido. Hoje ele sabe que não vai ficar retido, então pra que que ele vai se ...que interesse ele vai ter de aprender, gente?”
(Anne)

Embora não haja nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio qualquer menção à aprovação automática de alunos, educadores e educadoras de Minas Gerais sofrem pressões veladas em reuniões e conversas reservadas sobre o impacto das taxas de reprovação para as escolas. Frequentemente gestores relacionam as taxas de reprovação com a evasão escolar e com as notas da escola no IDEB – Índice de Desenvolvimento da educação Básica – reforçando o impacto financeiro dessas reprovações. Pressionados pelo peso de a reprovação de seus alunos ser motivo da redução de receita da escola, muitos educadores e muitas educadoras acabam por “facilitar” as aprovações.

Situação complicada também é enfrentada por educadores e educadoras responsáveis por alunos em Progressão Parcial (aqueles (as) alunos (as) que não

alcançaram o mínimo para aprovação em uma ou duas matérias e que podem avançar nos estudos devendo, porém, realizar atividades avaliativas referentes ao conteúdo trabalhado no ano anterior). Ao encerrar o período de estudos da Progressão Parcial, ainda que o (a) aluno (a) não realize qualquer atividade, ela não pode ser reprovado pois o sistema de matrículas não permite que um aluno seja matriculado em progressão parcial por dois anos consecutivos. Sem quereremos adentrar em discussão tão delicada e vasta, queremos apenas destacar o olhar das participantes sobre esse assunto, uma queixa, de que mais uma vez não pese cobranças sobre os (as) educandos (as) e suas famílias, apenas sobre os (as) educadores (as).

d) O excesso de uso de celulares

“Mas eles estão chegando com uma leva de dificuldade e eu acho que talvez a família não está se envolvendo tanto e tá deixando os meninos correrem muito solto, principalmente com esse negócio de internet, de celular, de coisa, e os pais tinham que preocupar mais com o menino.”
(Débora)

Nesse relato, a educadora manifesta uma preocupação cada vez mais crescente entre educadores de todas as áreas.

Ademais, o interesse dos alunos pela comunicação por Internet e por celular faz com que eles leiam cada vez menos textos impressos, enquanto esse tipo de textos permanece a base da aprendizagem escolar da língua e da cultura escolar, e inventam novas formas linguísticas em uma comunicação “pingue-pongue” (CHARLOT, 2008).

Essa observação trás à tona mais uma exigência do trabalho de educadores e educadoras. É preciso que aprendamos a lidar com as novidades de maneira a evitarmos conflitos desnecessários. A tecnologia precisa ser mais aceita por gestores de diversos níveis já que as proibições irrestritas ao uso de celulares em sala de aula, por exemplo, pouco colaboram para aproximar os conteúdos da realidade dos (as) educandos (as).

Por outro lado, muitos alunos acabam por se concentrarem tanto nos aplicativos e ferramentas do celular, que pouco se empenham nas tarefas da escola e pouco ouvem o que está sendo discutido em sala, justificando, em parte, as proibições irrestritas em ambientes escolares.

e) Falta de leitura

“E ela falou assim: é muito conteúdo. Eu falei: muito conteúdo? Peraí. Eu fui lá e contei no livro. Eu dei quatro páginas até agora nesse bimestre. Quatro páginas do livro.” (Hannah)

O depoimento de Hannah de certa forma reflete outras abordagens apresentadas pelas participantes. A falta de motivação, o uso frequente de aparelhos celulares e o pouco acompanhamento da família contribuem para a manutenção de um comportamento passivo diante do próprio aprendizado. A leitura, ato que exige dedicação e envolvimento, vai ficando cada vez mais difícil e a ela pouco se dedica a maioria dos (as) educandos (as) com os (as) quais as participantes afirmam ter contato.

Todas as situações descritas nos indicam que as participantes desse trabalho notam que, com o passar do tempo, as dificuldades de educandos e educandas com a compreensão dos conteúdos apresentados está maior, gerando uma situação de fracasso. Charlot (2014) nos apresenta a ideia de fracasso escolar que se aproxima das percepções das participantes: “O fracasso escolar” não existe; o que existe são alunos em situação de fracasso. Além das questões apresentadas pelas participantes, Charlot nos convida a uma análise de outros aspectos igualmente relevantes:

A questão do fracasso escolar remete para muitos debates: sobre o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das “chances”, sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a “crise”, sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania, etc (CHARLOT, 2014).

Diante dessa percepção de que os (as) educandos (as) não têm conseguido atingir as expectativas de aprendizagem de seus (suas) educadores (as), as participantes relataram as estratégias que têm adotado no sentido de estimular em seus (suas) educandos (as) o compromisso com os estudos.

“... laboratório, aula no data show, já mudei de plano, já plantei quase bananeira. Eu falei que agora eu vou fantasiada. Porque talvez se eu for fantasiada eles vão ter curiosidade pra ver minha fantasia, pra ver se eles prestam atenção.” (Débora)

Embora os professores recorram inevitavelmente a técnicas para ensinar uma determinada noção, planejar um determinado conteúdo, avaliar uma determinada aprendizagem ou gerir uma determinada situação, a técnica nunca vem toda feita nem é como uma fórmula mágica que se possa aplicar na sala de aula para que o ensino e a aprendizagem transcorram perfeitamente. Quaisquer que sejam elas, as técnicas, na realidade, não são mais do que meios por intermédio dos quais o professor tenta colocar os conhecimentos gerais e disciplinares ao alcance dos alunos. Ao fazer isso, ele está agindo como um intérprete, um tradutor e um divulgador (GAUTHIER, 2004).

Percebemos por este depoimento a dificuldade que é trazer os (as) educandos (as) para o envolvimento com a aula. Despertar-lhes o interesse tem se tornado o grande desafio de educadores e educadoras e várias são as tentativas, nem sempre exitosas de superar esses desafios. Como o relato da educadora e como nos traz Krasilchik, o (a) educador (a) precisa e está sempre se reinventando:

Essa constatação cria a necessidade de se encontrarem formas de trabalho que permitam a manutenção de um alto nível de atenção durante todo o período de aula. De forma geral, ganhar a atenção dos alunos significa instigá-los intelectualmente, além de criar estímulos sensoriais pela variação na gesticulação, na movimentação e na voz, pela inserção de discussões na exposição, pelos exercícios, pela apresentação de material audiovisual, etc (KRASILCHIK, 2016).

“Então passei exercício vale 1 ponto. Não fizeram. Aí mais exercício, mais um ponto, não fizeram. Aí cheguei no terceiro, meio ponto, pensei, vou diminuir porque senão daqui a pouco eu não tenho mais ponto pra dar. Meio ponto, não fizeram.” (Débora)

Dentre as estratégias utilizadas pelas participantes para ganhar a atenção dos (as) educandos (as), a de avaliar talvez seja a mais comum, uma moeda de troca, sobretudo para as turmas cujo interesse é menor. E trata-se também de uma contradição, como nos alerta Charlot:

O próprio professor encarna essa contradição radical: sonha em transmitir saberes e formar jovens, mas vive dando notas a alunos. De forma mais ampla, o professor trabalha emaranhado em tensões e contradições arraigadas nas contradições econômicas, sociais e culturais da sociedade contemporânea (CHARLOT, 2008).

“Gente, eu inventei até carimbo no caderno dos meninos (mostra os carimbos). Já, eu já inventei isso. Aí no final do bimestre, mas eu só

carimbo no final do bimestre. Então no final do bimestre o caderno tá ok? Vai o sorrisinho. Não tá ok? Vai carinha feia. (Dorina)

“O meu (carimbo) de frases é: que tarefa foi essa? Baseada na música que tiro foi esse. Aí tenho: e já pensou o ar condicionado no 15 e a gente suando, aí é e já pensou o bimestre passando e você estudando. Aí cada música do ano é uma frase.” (Maria)

Quanto mais difíceis as condições de trabalho, mais predominam as estratégias de sobrevivência. Avanço a hipótese de que são essas estratégias de sobrevivência, e não uma misteriosa “resistência à mudança”, que freiam as tentativas de reforma ou inovação pedagógica. Quem propõe uma mudança significativa desestabiliza as estratégias de sobrevivência do professor e este não recusa a mudança, mas a reinterpreta na lógica de suas estratégias de sobrevivência – o que, muitas vezes, acaba por esvaziar o sentido da inovação (CHARLOT, 2008).

Percebe-se pelas falas das participantes o esforço em se conseguir a tão sonhada atenção de alunos e alunas, pois se sabe que somente quem se interessa pelo que está sendo tratado em aula poderá se dedicar ao assunto. Porém, são medidas ainda paliativas e, como se percebe pelas falas, não resolve o problema.

3º encontro – Visão sobre cursos de formação continuada e materiais de apoio ao educador.

Para o terceiro encontro foi pedido a cada participante que apresentasse ideias sobre temas que julgassem relevantes para uma boa formação continuada e se haveria algum material de trabalho que as auxiliasse em seu cotidiano na escola.

“Uma coisa pra aulas práticas, um guia, um roteiro pra aulas práticas. Porque por mais que a gente pesquise e assim, pra laboratório e tal, não só aulas práticas pra laboratório, práticas pra gente fazer em sala de aula. E não só em ciências, mas aulas práticas interdisciplinares que é tanto o foco da BNCC, interdisciplinar, e não precisa ser só assim obrigatoriamente em Ciências porque a Ciências vai conversar com todas as disciplinas, mas no interdisciplinar mais atual, uma prática mais atual.” (Maria)

“Formação, que eu pensei, foi até uma coisa mais atualizada.... mas atualizada, uma formação assim, por exemplo, temas que não são tão trabalhados mas que são frequentes em nosso dia a dia, tipo a evolução da humanidade, que não é tão falado, a diversidade que não é tão falado mas ultimamente anda sendo cobrado, questões de gênero, que está sendo falado, sexualidade, que está sendo falado, são coisas que estão no nosso dia a dia mas que não são falados.” (Maria)

“Agora eu já fui um pouco mais além, eu pensei na minha realidade agora, eu gostaria de um curso de formação continuada voltado à inclusão.” (Éda)

“A primeira coisa que me veio à cabeça foi assim que eu quero, meu sonho, seria assim, eu ter minha sala ambiente, né, minha sala de biologia e ciências, e ali, que fosse passado, por exemplo, todas as possibilidades pra eu desenvolver aulas diferenciadas. O aluno viria até mim, eu estaria preparada.” (Anne)

“A gente tem que sair dessa falação, dessa rotina, desses...eu queria assim, inovações e acompanhar, vamos dizer assim, né gente, as informações que os meninos estão tendo, mais do que a gente.” (Anne)

“...formação continuada de sexualidade e tal, eu acho que em relação a isso não falta, talvez falte em relação a algumas coisas mais novas agora, por exemplo a homossexualidade, a transgêneros, né, a todos aqueles termos né, eu acho que agora esses termos novos que talvez sejam complicados. Mas assim, em relação a métodos por exemplo, acho que material tem demais, acho que não falta em relação a isso.” (Hannah)

Embora não esteja dito de maneira explícita nos depoimentos, podemos perceber que as participantes notam a distância entre o que é ensinado e o que desperta o interesse dos educandos e educandas. Reconhecem que sua linguagem, os assuntos abordados, as técnicas e recursos são distantes do cotidiano daqueles (as) que estão em salas de aula

para aprender. Tal distância precisa ser reduzida drasticamente se pretendemos uma educação realmente de qualidade.

Transportada para o plano do ensino escolar, esta discussão tem originado a seguinte pergunta: como esperar que o ensino escolar obtenha sucesso, se ele ignora os problemas que os alunos consideram compreensíveis, importantes e estimulantes, substituindo-os por problemas que serão vistos como ininteligíveis, irrelevantes, desestimulantes? Por que não inserir no currículo atividades de ensino que proponham a formulação e a resolução de problemas pelos próprios alunos? Não será que o uso desse tipo de atividades contribuiria para um maior interesse pelos assuntos a serem estudados, para uma maior proximidade entre o que os alunos já sabem e o que se vai ensinar, enfim, para uma maior aprendizagem dos conteúdos? (NARDI, 1998).

Mais uma vez, porém, é preciso que os gestores educacionais atuem para que as mudanças possam ocorrer. A participação em cursos de aperfeiçoamento precisa ser mais estimulada, oportunizando a participação de todos (as) sem prejuízo, por exemplo, dos vencimentos do (a) educador (a). Sabemos que uma das principais justificativas de educadores e educadoras para a não participação em cursos de formação continuada está no pouco tempo disponível, seguida de dificuldades financeiras.

Ainda sobre o interesse dos educandos e educandas, Paulo Freire nos convida a um novo olhar sobre os conteúdos trabalhados. A contextualização, que pressupõe o conhecimento das condições de vida de educandos e educandas é fundamental para que percebam a relevância do que se propõe a aprender em sala de aula:

E não diga que, se sou professor de biologia, não posso me alongar em considerações outras, que devo apenas ensinar biologia, como se o fenômeno vital pudesse ser compreendido fora da trama histórico-social, cultural e política. Como se a vida, a pura vida, pudesse ser vivida de maneira igual em todas as suas dimensões na favela, no cortiço ou numa zona feliz dos “Jardins” de São Paulo. Se sou professor de biologia, obviamente, devo ensinar biologia, mas, ao fazê-lo, não posso seccioná-la daquela trama (FREIRE, 1992).

Por meio das falas das participantes, fica claro que a velocidade das mudanças na sociedade é a sua principal fonte de insegurança, sejam mudanças de comportamento, sejam nas relações familiares ou mesmo os avanços tecnológicos que alcançam muito antes os (as) educandos (as) que os (as) educadores (as) e isso, na visão das participantes, gera uma necessidade constante de atualização.

Krasilchik 2000 endossa esse desejo de atualização relatado pelas participantes, sem o qual o trabalho docente não alcançará êxito:

Uma reforma que tenha pleno êxito depende da existência de bons materiais, incluindo livros, manuais de laboratórios e guias de professores, docentes que sejam capazes de usá-los, bem como condições na escola para o seu pleno desenvolvimento (KRASILCHIK, 2000).

Dentre as mudanças sentidas na sociedade, a tecnologia talvez seja a que mais diretamente impacte a rotina escolar. Ao tratar o assunto tecnologia em sala de aula, uma das primeiras citações que se faz é a referência ao uso de equipamentos de projeção, como os data shows. Durante as discussões, a participante Anne cita que os (as) educandos (as) tem mais facilidades com a tecnologia que nós, e a educadora Maria tece o seguinte comentário:

“Se eu te contar que os meninos prestam mais atenção quando eu tô no quadro escrevendo, o tradicional, do que no power point. É muito interessante”

Nesse momento, Anne responde, expressando que a mudança deve ir além desse equipamento:

“O power point também já é passado.”

Uma fala recorrente nos encontros realizados é sempre o papel da família na vida escolar dos (as) educandos (as). A percepção de todas que participaram é a de que a família tem delegado mais funções à escola e que muitas vezes, os (as) educadores (as) não conseguem abraçar mais essa missão. Ao relatar um encontro com educanda e mãe fora da escola, a participante Anne se assusta ao ouvir da mãe que se a garota “aprontasse” ela, a educadora, poderia “pegar uma cadeira e sentar nela”:

“Então gente é uma falta de afeto dessas meninas, que esses jovens de hoje tem e nós, porque a gente briga com eles, mas a gente também dá carinho, a gente responde às questões que eles têm, a gente chega e eles perguntam, professora, vem cá, abaixa aqui, a gente abaixa né, pergunta certas coisas, então a gente dá pra eles o que não tem em casa. O negócio tá feio.”

A escola e os educadores não podem colmatar a ausência de outras instâncias sociais e familiares no processo de educar as gerações mais novas. Ninguém pode carregar aos ombros missões tão vastas como aquelas que são cometidas aos educadores, e que eles próprios, por vezes, se atribuem (NÓVOA, 1999).

Ao longo dos encontros fica claro que as participantes possuem certa bagagem e experiência na execução de diferentes rotinas em salas de aula e que gostariam de colocar em prática aquilo que aprenderam. Porém, percebe-se que muitos são os fatores que dificultam a adoção de diferentes práticas em sala de aula.

As angústias de educadores (as) em sala de aula, porém, passam longe das decisões políticas acerca dos assuntos educacionais e o que se percebe é que tais decisões são impostas à escola sem que os (as) agentes envolvidos (as) em sua execução sequer sejam consultados (as) previamente, conforme expressa Krasilchik, (2000):

Os professores em classe ficam cada vez mais afastados tanto do centro de decisões políticas como dos centros de pesquisa. Sem usar as informações de pesquisas prospectivas que coletam dados para evitar esforços e desperdícios, as propostas de reforma têm sido irrealistas ou inaceitáveis pelos professores que finalmente são os responsáveis pelas ocorrências em sala de aula. É tarefa urgente encontrar um meio termo adequado entre os dois extremos: um das organizações centrais trabalhando de forma isolada e outro que deixa a responsabilidade sobre as decisões curriculares exclusivamente à escola e aos docentes (KRASILCHIK, 2000).

3.2. Os questionários

Paralelamente à realização dos encontros foram aplicados questionários na obtenção de dados. O primeiro foi respondido eletronicamente por meio do Google Drive e o segundo foi respondido no último encontro realizado, que não foi registrado em filmagem ou áudio.

No primeiro questionário buscou-se refletir sobre a prática docente e os fatores que são determinantes de maneira positiva e negativa no desenvolvimento da profissão. (APÊNDICE 1) Responderam a este questionário as sete educadoras participantes da pesquisa e outras duas que não participaram dos encontros.

Das nove respondentes, sete indicaram que os maiores desafios para o desenvolvimento da prática pedagógica são a escassez de tempo para formação continuada e quantidade de educandos (as) por turma. A mesma quantidade de respostas foi apontada quando se perguntou sobre os fatores que motivam a prática tradicional em sala de aula. Sete pessoas responderam que a quantidade de educandos (as) por turma e

recursos didáticos disponíveis são os principais motivos. Dados da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) do ano 2000, indicam que

O tamanho das turmas brasileiras, segundo o estudo, é superior às de todos os países da OCDE. Neles, a média é de 21 alunos por classe nas séries iniciais e de 24 nas finais. Mas há variações entre os países. Na Coreia e no Chile, por exemplo, as turmas têm 30 alunos ou mais nas séries iniciais. Já países como Áustria, Finlândia, Portugal e México possuem 20 estudantes ou menos.

As queixas das participantes encontram respaldo no levantamento da OCDE que diz também:

“A relação professor/aluno tem pautado muitos estudos. Sempre com propostas de reduzir a quantidade de alunos por sala e por professor. Há docentes que dão aulas para 600 alunos por semana nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. Eles vão passar o ano sem conhecer os nomes dos alunos. O número menor de estudantes por sala aumenta as chances de um bom ensino e uma boa aprendizagem”, diz. Callegari ressalta que, com turmas numerosas, a atenção dada pelos professores a cada estudante é muito menor.

As tecnologias estão presentes na rotina das participantes sendo que aparelhos de projeção de imagens são os mais utilizados, sendo citados por 4 dos nove participantes. Nicola e Paniz (2016) alertam, porém, que há que se ter cuidado quanto ao uso de recursos em sala de aula, pois não representam um fim em si mesmos:

Independentemente do tipo de recurso, qualquer um deles exige do professor planejamento e clareza nos objetivos a serem alcançados, ou seja, o que se quer e quais conhecimentos podem ser construídos e/ou ampliados a partir da utilização destes recursos (NICOLA e PANIZ, 2016).

Todo esse planejamento exige, por sua vez, que educadores (as) dispendam de um tempo relativamente longo, o que é dificultado, senão impossibilitado, pois muitos educadores, na busca por uma remuneração melhor, acabam acumulando cargos ou funções na mesma escola ou em escolas diferentes.

Das nove participantes, sete indicaram que percebem mudança nos desafios da profissão docente e as mudanças percebidas são desfavoráveis ao trabalho docente.

Dentre as condições que as participantes julgaram necessárias para que sua prática docente seja ideal, destaca-se a redução da quantidade de educandos (as) por turma, a disponibilidade de recursos didáticos e a ampliação da carga horária. Já as atividades que as participantes gostariam de realizar, destacam-se as visitas técnicas e as atividades práticas que foram citadas por sete dos nove.

No segundo questionário, buscou-se investigar a percepção que as participantes tinham a respeito de uma aula tradicionalista, questão central para as discussões nesse trabalho. (APÊNDICE 2)

Todas concordam que o tradicionalismo pauta-se na transmissão de conhecimentos e que ao (à) educando (a) compete apenas ouvir e memorizar, sem questionar ou opinar. Entre as respostas, surge a descrição da sala de aula tradicionalista e os recursos tradicionalmente utilizados:

“Na minha opinião uma prática pedagógica tradicionalista seria a aula expositiva no interior da sala de aula com os alunos em seus respectivos lugares sentados, com o uso do quadro branco e pincel, caderno e livro didático. (Éda)

Tal depoimento nos parece estar de acordo com as definições a respeito do ensino tradicional, como aponta Guimarães, Echeverría e Moraes, (2006), p.308:

O modelo didático tradicional traz como pressupostos básicos a formação dos alunos a partir da transmissão de conteúdos fundamentais da cultura vigente, numa perspectiva enciclopédica, de caráter cumulativo e fragmentado, primando-se pelo saber acadêmico, incluindo a hierarquia entre professor-aluno e a orientação da formação no sentido de submissão, passividade e aceitação acrítica de normas. Os conhecimentos que os alunos trazem não são considerados, o papel do professor é possuir um bom domínio do conteúdo para transmiti-lo de maneira clara e organizada sequencialmente e a avaliação centra-se naquilo que foi memorizado no processo transmissão/recepção.

Esta postura, tão comumente adotada segundo relato das participantes, não contribui para que o conteúdo seja compreendido em sua plenitude: Assim, todo educador que trabalhe visando a aprendizagem significativa dos conteúdos deve estar atento ao fato de que a criança tem algo a dizer; pensa algo; vê sob uma perspectiva o fato, o fenômeno e qualquer conteúdo passível de aprendizagem (CAMPOS e NIGRO, 2009).

Percebe-se que é necessária e urgente uma mudança de postura de educadores e educadoras que vai além da escolha e utilização de diferentes modalidades didáticas. Uma mudança que precede à adoção de aulas práticas, às visitas técnicas e quaisquer outras práticas: é preciso ouvir, dialogar. Sem esta atitude cairemos sempre no autoritarismo de quem acredita saber tão mais e que seu saber é tão mais importante, que acaba por massacrar o desejo de outros (as) por aprender.

Trabalhar a habilidade de ouvir o que educandos e educandas têm a dizer, de dialogar, de auxiliá-lhes no desenvolvimento da capacidade de estabelecer pontes entre os conteúdos, de proporcionar a expressão da dúvida e da opinião, possivelmente despertará um interesse genuíno de tantos e tantas que passam pelas salas de aula e minimizará o sofrimento de tantos (as) educadores e educadoras, o qual pode ser percebido pelo relato:

“E aí eu fico pensando assim: por que né, igual essa questão da “fulana”, comecei a pensar porque que a gente ensina e eles não fazem? O que que acontece? Onde que a gente erra? Onde que a gente tá errando, né? Como que poderia melhorar isso? (Hannah)*

A queixa da participante relata a situação de ex-aluna sua que, ainda na segunda série do Ensino Médio, engravidou sem que esta fosse sua intenção. Fica a dúvida sobre por que muitos educandos e educandas apresentam dificuldades de aplicar o conteúdo aprendido em sala de aula em sua própria vida, tendo em vista que o estudo dos métodos contraceptivos faz parte do currículo tanto de Ciências, no Ensino Fundamental 2 quanto de Biologia, no Ensino Médio. Krasilchik nos aponta que essa relação entre conteúdo aprendido e sua aplicação prática é um dos objetivos do ensino de biologia:

Admite-se que a formação biológica contribua para que cada indivíduo seja capaz de compreender e aprofundar as explicações atualizadas de processos e de conceitos biológicos, a importância da ciência e da tecnologia na vida moderna, enfim, o interesse pelo mundo dos seres vivos. Esses conhecimentos devem contribuir, também, para que o cidadão seja capaz de usar o que aprendeu ao tomar decisões de interesse individual e coletivo, no contexto de um quadro ético de responsabilidade e respeito que leve em conta o papel do homem na biosfera (KRASILCHIK, 2016).

As discussões que aconteceram nos encontros bem como a literatura pesquisada reforça a visão de que os saberes dos educadores e das educadoras vai muito além do conhecimento do conteúdo a ser ensinado, sem que, evidentemente, deste conhecimento possamos abrir mão. Conforme Tardif:

É verdade que o conhecimento pedagógico do conteúdo a ser ensinado não pode ser separado do conhecimento desse conteúdo. Entretanto, conhecer bem a matéria que se deve ensinar é apenas uma condição necessária, e não uma condição suficiente, do trabalho pedagógico. Noutras palavras, o conteúdo ensinado em sala de aula nunca é transmitido simplesmente tal e qual: ele é

“interatuado”, transformado, ou seja, encenado para um público, adaptado, selecionado em função da compreensão do grupo de alunos e dos indivíduos que o compõem (TARDIF, 2014).

Paulo Freire nos convida a um constante aperfeiçoamento nesse sentido:

Envolta, portanto, no compromisso do profissional, seja ele quem for, está a exigência de seu constante aperfeiçoamento, de superação do especialismo, que não é o mesmo que especialidade. O profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade deformada pelos especialismos estreitos (FREIRE, 1992).

As participantes apresentaram também pontos positivos e negativos de práticas tradicionalistas em sala de aula e a maioria reconhece que ao longo do ano não seria possível aboli-las totalmente.

Analisando as questões apresentadas pelas participantes da pesquisa, percebemos que muito ainda há que ser feito para que as práticas docentes adotadas em sala de aula se aproximem das condições ideais para o desenvolvimento da qualidade da educação no país. Para além das propostas repetidas de alterações no currículo, que normalmente é a postura adotada pelas políticas públicas, a vivência de sala de aula requer mudanças significativas na rotina da escola.

Elencar motivos e razões que conduzem os níveis educacionais brasileiros, especialmente o ensino de ciências, a patamares tão baixos, pode resultar numa análise superficial diante da variedade de condições e fatores que podem influenciar o ensino e aprendizado e ainda o desempenho em sistemas de avaliação. No entanto, alguns pontos podem ser claros indicativos dos resultados fracos. Aqui são elencados dois quesitos considerados fundamentais que atualmente estão em condições críticas: formação e valorização docente e acesso a laboratórios de ciências (SILVA, FERREIRA E VIERA, 2017).

Observa-se, porém, que o fato de a escola possuir um laboratório não significa, necessariamente, que este seja utilizado. Tendo em vista que práticas de laboratório devem ser praticadas de modo a permitir a discussão, os questionamentos e as dúvidas, a presença de um espaço com equipamentos de laboratório tende a se tornar uma sala de aula comum. O grande número de pessoas nesse espaço inviabiliza a diversificação da prática, tornando a aula mais descritiva que qualquer outra coisa. Assim, apesar de haver laboratório de ciências, a aula continua sendo meramente descritiva.

Silva, Ferreira e Vieira acrescentam ainda, o que também é observado pelos depoimentos das educadoras participantes desse trabalho, que há ainda questões mais amplas a serem consideradas para que o ensino e a aprendizagem aconteçam de fato:

A junção destes dois fatores, formação inadequada de docentes e precariedade na estrutura física, é indicativa das causas da baixa qualidade do ensino, mas não constitui a única causa. Há, para além destas duas questões, uma série de outros pontos relevantes que tornam o ensino um desafio à sociedade brasileira, como a universalização do acesso à escola, maiores investimentos políticos e pedagógicos nos cursos de licenciatura, formação continuada e valorização de educadores em relação à remuneração e à equiparação com demais profissionais com formação universitária, estrutura física básica das escolas e, por fim, a própria desigualdade social que estabelece barreiras aos educandos de baixa renda (SILVA, FERREIRA E VIERA, 2017).

É importante buscar a superação da formação continuada com base em cursos rápidos e sem conexão com o projeto político-pedagógico da escola, para promover a reflexão permanente do educador. Nesse sentido, a escola e seu cotidiano constituem-se, ao lado das instituições formadoras de educadores, em ambiente formativo que necessita de ações e programas sistematizados em períodos específicos e com clara articulação à carreira docente (SILVA, FERREIRA E VIERA, 2017).

A rotina das atividades escolares, ao menos nas escolas em que as participantes trabalham, não prevê momentos de discussão de temas relevantes ao desenvolvimento e à melhoria das condições de trabalho de educadores e educadoras. A legislação estadual prevê que um terço da carga horária de trabalho dos educadores e educadoras seja destinado a reuniões e atividades de planejamento de aulas, escrita de diários, correções e demais tarefas a serem realizadas fora da sala de aula. As participantes relataram que gostariam que essas reuniões fossem aproveitadas para que o corpo discente da escola pudesse se capacitar. Sentem falta de cursos de formação e de momentos em que o trabalho em grupos menores, com professores de mesma área pudessem partilhar suas experiências.

A experiência de participação nesse trabalho despertou em todas as participantes o intuito de que as reuniões pudessem continuar acontecendo para que esse grupo continuasse seu processo de desenvolvimento profissional, já que as experiências partilhadas certamente contribuem muito para ampliar o horizonte de possibilidades de trabalho na escola.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliamos que o objetivo do trabalho foi atingido. Por meio dos encontros e dos questionários apresentados pudemos compreender melhor o ponto de vista de professores de Ciências e Biologia de Araguari quanto às suas práticas docentes. Também foi possível dar voz às inquietações tanto da pesquisadora quanto das demais participantes.

Considerando os depoimentos apresentados, percebeu-se que, muito embora a educação careça ainda de muitos investimentos, o trabalho realizado em sala de aula por essa equipe de educadoras participantes da pesquisa busca alternativas quanto às situações adversas adotando, sempre que possível, metodologias de ensino diversificadas. Isso nos mostra que a pesquisa acerca do trabalho de educadores e educadoras precisa ter um outro foco, como salienta Tardif: Constata-se, portanto, que a maioria das pessoas que se interessam pelo ensino fala, sobretudo, e até exclusivamente, daquilo que os professores deveriam ou não deveriam fazer, ao invés de se interessar pelo que fazem realmente (TARDIF, 2014).

Tão importante quanto despertar em educadores e educadoras a habilidade de dar voz aos educandos e educandas em suas aulas, percebemos com esse trabalho que é urgente também dar voz aos educadores e às educadoras, sobretudo no que se refere às tomadas de decisões políticas, mas não somente. Oportunizar momentos de partilha e troca de experiências, propor, por meio da gestão de cada unidade escolar, encontros de formação e momentos de escuta das reais necessidades destes (as) profissionais, também constitui condição indispensável para que tenhamos uma educação libertadora de fato.

Foi possível também perceber que a qualidade do ensino não está apenas pautada na metodologia de ensino adotada, se tradicionalista ou não, mas na busca por estratégias de ensino possíveis diante da realidade apresentada.

O trabalho mostrou também a importância da colaboração entre educadores (as), pois as partilhas entre os pares possibilitaram uma visão mais ampla das diferentes realidades encontradas e uma troca de saberes extremamente favorável ao processo educativo:

É urgente, por isso, descobrir novos sentidos para a idéia de colectivo profissional. É preciso inscrever rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à co-responsabilização e à partilha entre colegas. É fundamental encontrar espaços de debate, de planificação e de análise, que acentuem a troca e a colaboração entre os professores (NÓVOA, 1999).

As discussões realizadas neste trabalho mostram que as questões que envolvem a prática pedagógica são complexas e seus reflexos marcantes na rotina pedagógica. Fica claro, também, que a melhora nas condições de trabalho almejadas por educadoras e educadores do Brasil não serão conquistadas pelo silêncio de nossas práticas isoladas e fechadas em nossas salas de aula. É preciso, como nos convida Paulo Freire, lutarmos por essa utopia de uma educação de qualidade:

Por isso, venho insistindo, desde a *Pedagogia do oprimido*, que não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, homens e mulheres. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesmo em que a história não se imobiliza, não *morre*. Pelo contrário, continua (FREIRE, 1992).

Entendemos que talvez o grande fator limitador da melhora na qualidade do trabalho docente seja a passividade de uns tantos frente aos desafios. A luta por uma educação de qualidade, passa pela luta pelos direitos e por melhores condições para educadores e educadoras.

Ao concluir esse trabalho fica a certeza de que a mudança que pretendemos passa por cada educador e educadora que se proponha a ousar, a acreditar e a lutar:

Por isso, não vejo outra saída senão a da unidade na diversidade de interesses não antagônicos dos educadores e elas educadoras na defesa de seus direitos. Direito à sua liberdade docente, direito à sua fala, direito a melhores condições de trabalho pedagógico, direito a tempo livre e remunerado para dedicar à sua formação permanente, direito ele ser coerente, direito de criticar as autoridades sem medo de punição a que corresponde o dever de responsabilizar-se pela veracidade de sua crítica, direito de ter o dever de ser sérios, coerentes, de não mentir para sobreviver. (FREIRE, 1997)

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORGES, P. Turmas nas escolas brasileiras são mais numerosas, diz OCDE. *Último segundo*, 2010. Disponível em: <<https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/turmas-nas-escolas-brasileiras-sao-mais-numerosas-diz-ocde/n1237772647725.html>>. Acesso em 20/12/2019.
- CAMPOS, M. C. C., NIGRO, R. G. Teoria e Prática em Ciências na Escola. FTD, 1ª edição, 2009.
- CARVALHO, A. M. P. (Org.). Ensino de Ciências por Investigação: Condições para implementação em sala de aula. Cengage Learning, 2013.
- CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.
- CHARLOT, B. Da relação com o saber às práticas educativas [livro eletrônico]. Cortez, edição do Kindle, São Paulo. 2014.
- CONCEIÇÃO, S.H. Perspectivas e desafios do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) no contexto do financiamento da educação básica. *Educação em Revista*, Marília, v.17, n.1, p.35-54, jan./jun. 2016. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2016.v17n01.04.p35>
- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Vozes, 11ª edição, 1987.
- FREIRE, P. Educação como prática da liberdade [recurso eletrônico]. Paz e Terra, edição do Kindle, Rio de Janeiro. 2015.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. Paz e Terra, 54ª edição, 2016.
- FREIRE, P. A importância do ato de ler em três artigos que se complementam. 23ª edição. Cortez editora, Editora autores associados. 1989. São Paulo
- FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro. Editora paz e terra. 1992
- FREIRE, P. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. Olho d'água, 1997.
- GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000400005>
- GATTI, B. A., ANDRÉ, M. E. D. A., GIMENES, N. A. S., FERRAGUT, L. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*. Fundação Carlos Chagas, 120 p., São Paulo, 2014.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999
- GONÇALVES, E. H., COSTA, F. O., ARAÚJO, A. L.O.S. As Tecnologias Digitais e os Professores do Ensino Médio: Formação para o uso do Tablet Educacional. In: Anais dos Workshops do V Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2016).

GUIMARÃES, G. M. A., ECHEVERRÍA, A. R., MORAES, I. J. Modelos didáticos no discurso de professores de Ciências. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 11, n. 3, pp.303-322, 2006.

HOBOLD, M. S. A constituição da profissionalidade docente: um estudo com professores de educação profissional. *Contrapontos*, Itajaí, v. 4, n. 2, p. 269-282, maio/ago. 2004.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, jan./mar. 2000. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100010>

KRASILCHIK, M. *Prática de Ensino de Biologia*. Universidade de São Paulo, 4ª edição, 2016.

LIMA, K. E. C., VASCONCELOS, S.D., Análise da metodologia de ensino de ciências nas escolas da rede municipal de Recife. *Ensaio: avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 397-412, jul./set. 2006. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000300008>

MELO, M. C. H. de; CRUZ, G. de C. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. *Imagens da Educação*, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v4i2.22222>

MOURA, A.F., LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan./jun. 2014.

NARDI, R. (Org.) *Questões atuais no ensino de ciências*. Escrituras. Edição do Kindle. 1998.

NICOLA, J. A., PANIZ, C. A. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de ciências e biologia. *Infor, Inovação e Formação, Revista do Núcleo de Educação à Distância-Unesp*, São Paulo, v. 2, n. 1, p.355-381, 2016.

NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.25, n.1, jan./jun., 1999. <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.47, n.166, out./dez., 2017. <https://doi.org/10.1590/198053144843>

RODRIGUES, M. B., BAPTISTA, A. R., SILVA, C. D. Os saberes experienciais e os discursos dos professores: olhares, limites e possibilidades. 37ª Reunião Nacional da ANPEd, UFSC – Florianópolis, – 04 a 08 de outubro de 2015,

SILVA, A. F., FERREIRA, J. H., VIERA, C. A. O ensino de ciências no ensino fundamental e médio: reflexões e perspectivas sobre a educação transformadora. *Revista Exitus*, Santarém, v. 7, n. 2, p. 283-304, maio/ago 2017. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2017v7n2ID314>

SOUZA, A. N., LEITE, M. P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, out./dez., 2011. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400012>

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Editora Vozes. Edição do Kindle. Petrópolis, RJ, 2014.

TEIXEIRA, P. M. M. Educação científica sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica e do movimento c. t. s. no ensino de Ciências. *Revista Ciência e Educação*, v. 9, n. 2, p. 177-190, 2003. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200003>

6. LISTA DE SIGLAS

CF - CONSTITUIÇÃO FEDERAL

LDBN - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

PNE - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PEE - PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PME - PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

7. APÊNDICES

7.1. Questionários

7.1.1. QUESTIONÁRIO ENVIADO VIA GOOGLE DRIVE

“Refletindo sobre a nossa prática docente”

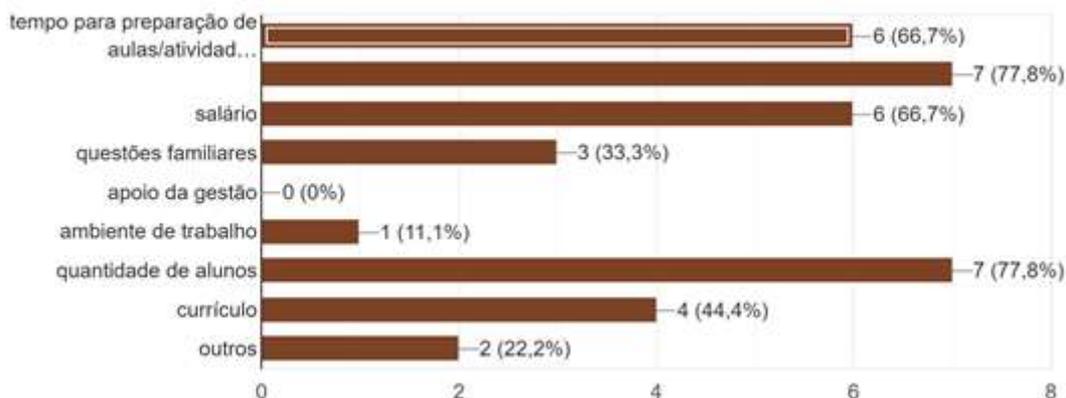
“Caro (a) colega, sou Alzira da Silva Dias, professora de Ciências e Biologia há 13 anos e estou cursando o Programa de Pós Graduação – Mestrado Profissional – em Ensino de Ciências pela Universidade Federal de Uberlândia. Neste momento, me reúno com alguns colegas num processo de reflexão sobre a nossa prática docente. Ciente de que só nós, professores, temos como desenvolver essa avaliação, mas também reconhecendo toda demanda que nossa profissão nos exige e como o tempo nos é caro, peço e valorizo muito que seja um (a) colaborador (a) nessa reflexão, respondendo as questões que hoje me inquietam.”

*Obrigatório

1) Qual (is) o(s) desafio(s) você encontra e considera importantes para o desenvolvimento de sua prática pedagógica diária? *

- tempo para preparação de aulas/atividades
- tempo para a formação continuada
- salário
- questões familiares
- apoio da gestão
- ambiente de trabalho
- quantidade de alunos
- currículo
- Outro:

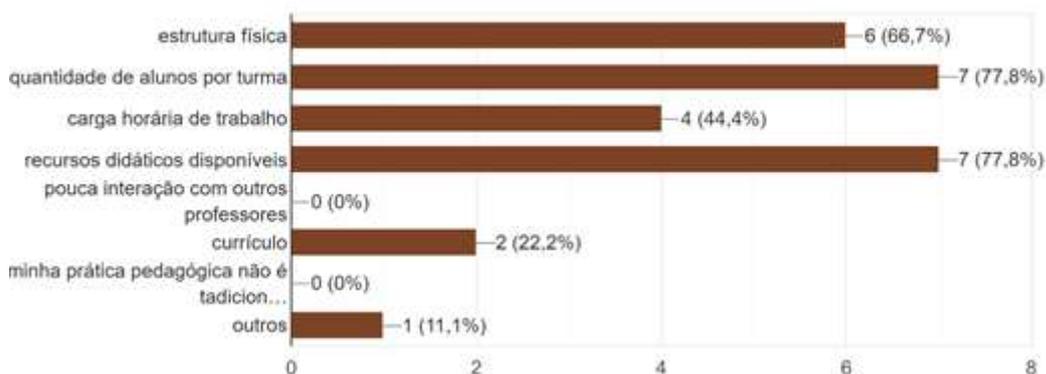
9 respostas



2) Dentre os fatores abaixo, qual(is) você apontaria como aquele(s) que contribui (em) para que sua prática pedagógica seja mais tradicional (configurada por aulas expositivas)? *

- estrutura física
- quantidade de alunos por turma
- carga horária de trabalho
- recursos didáticos disponíveis
- pouca interação com outros professores
- currículo
- minha prática pedagógica não é tradicional
- Outro:

9 respostas



3) Você encontra possibilidades e insere a tecnologia na (s) sua (s) atividade(s) em sala de aula? _____ Não _____ Sim Exemplifique: *

9 respostas

- 1) Pouco relevante
- 2) Ssssssss
- 3) Sim. Data show, internet.
- 4) Sim. Aulas com o uso do data-show.
- 5) Sim, aulas multimídia com o uso do datashow, trabalhos de pesquisa no celular em sala de aula, WhatsApp como ferramenta para tirar dúvidas de trabalho, pesquisas de campo e do conteúdo ministrado.
- 6) Sim, na Escola Particular com muita frequência, pois tenho material já montado em sala de aula. Na Pública, quando tento usar, ainda encontro muitos problemas, como sala com muita luz, demora na montagem do equipamento, e ainda, mesmo usando tecnologia, O desinteresse dos alunos me deixa desanimada.
- 7) Sim, mas não como gostaria. Uso vídeos e atividades interativas com os alunos, para que eles possam aprender de forma mais prazerosa e menos cansativa.
- 8) Sim! Estudando Reino Fungi os alunos tiraram fotos de alguns fungos em seu entorno e enviaram pelo WhatsApp com sua classificação.
- 9) Sim. Sempre que possível utilizo o laboratório de informática , existem muitas plataformas que nos ajudam a interagir com os alunos e assim tornam o ensino de Ciências / Biologia, muito mais interessantes. Também utilizo o aparelho data-show, e dependendo do assunto a ser explorado posso utilizar o celular ou tablet, claro, se for permitido pela direção e equipe pedagógica da escola.

4) Ao longo de sua experiência, você percebe mudanças nos desafios da profissão docente? ____ Sim ____ Não. Destaque as mudanças que considera mais relevantes.

9 respostas

- 1) Sim..hoje somosenos motivados
- 2) Sssss
- 3) Sim. A falta de interesse dos alunos e a tecnologia sempre a mão deles.
- 4) Sim. O número de aulas diminuiu e conseqüentemente o tempo para ministra-las também, e isso para mim é uma dificuldade encontrada para preparar aulas práticas. Cada ano que se passa também aumenta as causas de indisciplina, o que dificulta o trabalho dentro de sala de aula.
- 5) Muito poucas. Infelizmente algumas entendo como retrógradas, como o aumento da burocracia.
- 6) Sim. O desinteresse dos alunos me parece a pior parte.
- 7) Sim, várias mudanças. Maior cobrança com currículo defasado, menor ou quase nenhuma participação e ajuda da família no processo, diminuição de recursos financeiros e estruturais para realização de aulas e projetos, ...
- 8) Reconhecer a evolução dos alunos em relação a tecnologia, se aprimorando para dar mais suporte nas aulas.
- 9) Sim. Quando comecei, em 1992, nos preocupávamos mais com o currículo, se teríamos tempo suficiente para abordar todo o conteúdo. Hoje em dia, temos muita dificuldade em prender a atenção dos alunos ,por muito tempo, nas aulas. E a participação da família na escola também diminuiu muito.

5) Considerando uma situação ideal, como você gostaria que fossem suas aulas?

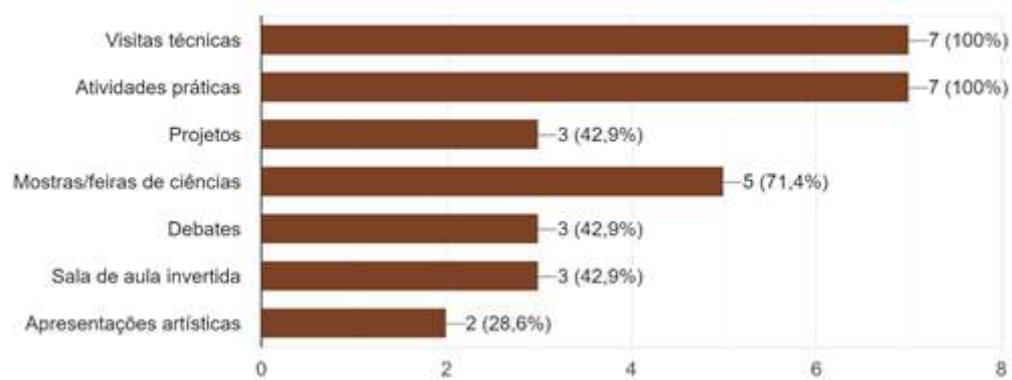
7 respostas

- 1) Mais Interessantes, atrativas. Com acesso a laboratórios e flexibilidade do currículo.
- 2) Alunos disciplinados, disponibilidade recursos didáticos diferenciados, como um laboratório na escola, e uma carga horária maior. Assim, poderia ministrar aulas diversificadas sempre com atividades práticas e com tempo suficiente pra cumprir o currículo.
- 3) Sala ambiente só para minha disciplina e que meus alunos pudessem trabalhar livremente e construir o conhecimento com as atividades exercidas nesse espaço, preparado inclusive para aulas práticas.
- 4) Sala com menos alunos, quantidade de aulas suficientes para trabalhar todos os conteúdos e aula prática separada.
- 5) Com menos alunos em cada classe e com material concreto e tecnologia sempre presente.
- 6) Sala ambiente com instrumentos e materiais adequados para desenvolver a criatividade e participação ativa do aluno.
- 7) Gostaria que minhas aulas fossem, com no máximo 20 alunos, em sala ambiente, com vasto materiais à nossa disponibilidade, e de preferência que os alunos escolhessem qual disciplina queria fazer, por exemplo: se ele quisesse fazer matemática, ciências e geografia, teria mais aulas destas disciplinas e menos nas outras.

6) Que estratégias didáticas você gostaria que fossem mais frequentes em suas aulas?

- Visitas técnicas
- Atividades práticas
- Projetos
- Mostras/feiras de ciências
- Debates
- Sala de aula invertida
- Apresentações artísticas
- Outro:

7 respostas



7.1.2. QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PRESENCIALMENTE NO ÚLTIMO ENCONTRO

Caro colega

As questões que lhe serão apresentadas neste questionário, objetivam esclarecer pontos de vista sobre as práticas pedagógicas adotadas em sala de aula.

Esclarecemos que não há erros ou acertos. As respostas apresentadas apenas expressarão seu ponto de vista.

1) De que forma você definiria uma prática pedagógica tradicionalista?

2) Cite ao menos 5 estratégias comumente adotadas em sala de aula que você considera tradicionalista.

3) Apresente os pontos que considera positivos e os que considera negativos do tradicionalismo.

4) Em sua opinião, é possível que ao longo de um ano letivo nenhuma de suas aulas seja considerada tradicionalista?

5) Das estratégias adotadas por você em suas aulas, qual lhe deixa mais segura quanto ao aprendizado dos alunos?

6) quais as dificuldades encontradas para a adoção de práticas não-tradicionais em salas de aula?

7.2. Termo de consentimento livre e esclarecido

Nome do (a) Pesquisador (a): Alzira da Silva Dias

Você está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa. Ao integrar este estudo estará permitindo a utilização dos dados aqui fornecidos. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, você não precisará se identificar. Somente o (a) pesquisador (a) terá acesso às suas informações e após o registro destas o documento será destruído.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista o esclarecimento acima apresentado, manifesto livremente meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome e assinatura do Participante:

1- _____

2- _____

3- _____

4- _____

5- _____

6- _____

7- _____