

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
COMISSÃO DE GRADUAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
PRÁTICA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO: TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM:
INTERAÇÕES PROFESSOR-ALUNO EM SALAS DE AULA DO ENSINO MÉDIO

Guilherme Pinto Bertuzzi

Porto Alegre

2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
COMISSÃO DE GRADUAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
PRÁTICA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO: TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM:
INTERAÇÕES PROFESSOR-ALUNO EM SALAS DE AULA DO ENSINO MÉDIO

Guilherme Pinto Bertuzzi

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à
COMGRAD do Curso de Ciências Biológicas da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como
requisito parcial para a obtenção do título de
Licenciado em Ciências Biológicas.

Orientadora: Prof. Russel Teresinha Dutra da Rosa

Porto Alegre
2010

AGRADECIMENTOS

À Prof. Russel Teresinha Dutra da Rosa, pela orientação desse trabalho. Por ter permitido a realização desse de forma tranquila e leve. Por ter esse jeito carinhoso e respeitoso de construir e produzir conhecimento. Pelo incentivo constante, através do desenvolvimento de grandes interações ao longo do semestre, sendo, mais uma vez, exemplo de professora e de orientadora. Certamente, uma relação tão aberta e serena, que servirá de modelo para todas as que eu buscar desenvolver, dentro e fora de salas de aula.

À Prof. Heloisa Junqueira, por sempre favorecer pensamentos positivos sobre a docência e a educação. Pelas belas relações criadas durante e após o Estágio de Docência em Ciências, contribuindo muito para a minha formação como professor. Ainda, pela animação e disposição com os quais encara suas tarefas, inclusive, a de integrar a Banca Examinadora desse trabalho.

À Prof. Marise Basso Amaral, pelo contato breve, mas muito agradável. Por aceitar o convite de fazer parte da Banca Examinadora desse trabalho.

À minha família, por todo apoio e suporte sempre. Por permitirem a minha formação pessoal e profissional ao longo de toda a graduação. Por serem, às suas maneiras, força e solidez nos momentos de desgaste.

“Estas qualidades ou estas virtudes absolutamente indispensáveis à posta em prática deste outro saber fundamental à experiência educativa - saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando - não são regalos que recebemos por bom comportamento. As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos.”

(Paulo Freire)

RESUMO

As interações sociais são, a partir das ideias de Vygotsky, consideradas essenciais para o desenvolvimento do ser humano e, com isso, se propõe a sua importância no processo de aprendizagem. Na área da Educação, muitos estudos têm como foco as interações aluno-aluno, e a relação destes com o professor. Ambas as relações são permeadas por diferenças, divergências e conflitos, os quais precisam ser objeto de análise, reflexão e planejamento, de modo a tornarem-se produtivos no sentido do desenvolvimento da autonomia intelectual do educando. Dessa forma, o presente estudo tem como principal objetivo analisar as interações professor-aluno, através da análise de relatórios de observações, escritos por estagiários durante a preparação para o Estágio de Docência, em escolas da rede pública no município de Porto Alegre. A metodologia utilizada, baseada em uma abordagem qualitativa, que também observa as frequências das diferentes formas de interação, consiste na análise de conteúdo e categorização de fragmentos recorrentes extraídos dos documentos selecionados. Essa metodologia de análise categorial é proposta por Bardin (1979) e, no presente estudo, a categorização foi feita após a leitura e seleção dos fragmentos, constituindo, assim, uma categorização *a posteriori*. Como base para a interpretação dos dados, foi utilizada definição de tipos de relacionamentos sociais, segundo Schutz (1979). O autor propõe a existência de duas principais formas de interações sociais: o *relacionamento face-a-face* e o *relacionamento entre anônimos*. No primeiro, há uma identificação e sintonia entre os sujeitos, constituindo-se uma relação com um objetivo comum; enquanto que no segundo, a interação se dá de maneira totalmente formal, e *anônima*, sem envolvimento entre as partes. A análise das categorias, então, revelou uma maior frequência de fragmentos de descrições que tendiam ao segundo tipo de interação, o *relacionamento entre anônimos*, em que professores e/ou alunos se mostram indiferentes ou descomprometidos com o processo de ensino. Entretanto, a ocorrência de interações que revelavam *relacionamentos face-a-face* não deve ser desconsiderada podendo, inclusive, servir como base para estudos posteriores, visando o incentivo e a disseminação desse tipo de prática.

Palavras-chave: Interações sociais. Relações professor-aluno, Aprendizagem. Ensino Médio.

ABSTRACT

The social interactions are, according to Vygotsky propositions, considered essential to the human development and so it is proposed its importance in the learning process. In Education, many studies have focused on student-student interactions, and its relationship with teachers. Both relationships are permeated by differences, divergences and conflicts, which should be focus of analysis, thinking and planning, in order to become productive on the development of student intellectual autonomy. So, the main objectives of the present study is to analyze teacher-students interactions, through report observations analysis, written by trainees during teaching stage preparing, in public schools in Porto Alegre. The methodology used, based on a qualitative approach, that also notes the frequencies of the different interaction forms, consists on content analysis and categorization of recurrent fragments extracted from the selected documents. This analysis methodology is purposed by Bardin (1979) and, in the present study, the categorization was done after the selection and reading of fragments thus constituting an *a posteriori* categorization. Basing data interpretation, was used types of social relationships definition, according to Schutz (1979). The author proposes the existence of two main types of social interactions: the *face-to-face relationship* and the *relationship between anonymous*. On the first, there is an identification and tune between subjects; whereas on the second, the interaction occurs in a totally formal, and *anonymous*, manner. The categorical analysis then revealed a higher frequency of description fragments which tended to the second type of interaction, the *relationship between anonymous*, in which teachers and/or students are indifferent or uncommitted for the teaching-learning process. However, the occurrence of interactions that revealed *face-to-face relationships* should not be disregarded and could also be used as basis for further studies, focusing the incentive and expansion of this kind of practices.

Keywords: Social interactions. Student-teacher relationship. Learning. High School.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS	10
3	RECORTE TEÓRICO	11
4	DELINEAMENTO METODOLÓGICO	15
4.1	Pesquisa Qualitativa	15
4.2	Método de Pesquisa: Análise de Conteúdo	16
4.3	Caracterização e disponibilidade dos documentos	17
5	ANÁLISE DE DADOS	18
5.1	As categorias	18
5.1.1	<i>Relacionamento face-a-face</i> entre professor-aluno	18
5.1.2	Ações disciplinadoras positivas	19
5.1.3	Incentivo à Autonomia	20
5.1.4	Presença de Autonomia	20
5.1.5	Colaboração entre alunos	21
5.1.6	<i>Relacionamento entre contemporâneos</i> - Professor-aluno	21
5.1.7	Distância entre professor-aluno quanto à relação com o conhecimento ..	22
5.1.8	Distância entre professor-aluno quanto ao interesse	22
5.1.9	Ações disciplinadoras negativas	22
5.1.10	Ausência de Autonomia Intelectual	23
5.1.11	Competição entre alunos	23
5.1.12	Inadequação das metodologias avaliativas	23
5.2	A recorrência das categorias	24
5.3	Análise de referências a Projetos Político-Pedagógicos	25
6	DISCUSSÃO	26
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	30
8	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	31
9	APÊNDICES	33
9.1	APÊNDICE 1: Tabela de fragmentos analisados	33

1 INTRODUÇÃO

O sucesso das práticas docentes é um tema muito abordado em análises e pesquisas da área da Educação. Busca-se estudar teorias e desenvolver metodologias que propiciem uma melhor construção do conhecimento por parte do educando. Diversos são os fatores envolvidos no desenvolvimento cognitivo do sujeito, como a formação pedagógica dos professores, a organização curricular, as formas de interação entre professor-aluno, entre outros.

O envolvimento de professores e alunos nos processos de ensino e de aprendizagem é essencial ao sucesso das práticas pedagógicas; quer dizer, é importante que tanto alunos quanto professores se vejam como sujeitos dos dois processos que ocorrem - o aluno não só aprende e o professor não só ensina. A relação pedagógica, portanto, só se estabelece quando os dois sujeitos estão engajados nesses processos.

Sob essa ótica, diferenças podem ser percebidas entre os diversos níveis de ensino no transcorrer da educação formal. As instituições educacionais, às vezes, parecem “esquecer” o papel ativo do aluno no processo de construção de conhecimento, conforme ele progride ao longo da escolarização. Enquanto, nas práticas de Educação Infantil, os alunos têm praticamente a totalidade da ação em sala de aula, nos últimos anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio esse papel vai gradativamente sendo limitado. Em determinadas práticas, protagonizadas pelo docente no Ensino Superior, pode-se chegar a situações de passividade dos estudantes em sala de aula. Evidente que tal descrição é um tanto simplificada, omitindo experiências diferenciadas; contudo, a recorrência de um tipo de visão que orienta ações unilaterais dos professores tem se tornado um problema quando se pretende contribuir para o desenvolvimento da autonomia intelectual discente.

Partindo do princípio que as interações entre professor e aluno e entre os próprios alunos é necessária tanto ao ensino quanto à aprendizagem, é proposta a seguinte questão orientadora da investigação: Que tipos de interação entre professor e alunos vem ocorrendo nas salas de aula de Ensino Médio?

Para orientar a busca de informações acerca do problema aqui delimitado, empregaremos descrições de casos extremos, os quais representariam “tipos

ideais” de interações em sala de aula entre professores e alunos. Tipos ideais, são aqui propostos segundo a acepção weberiana, ou seja, como caracterizações de sujeitos ou de situações que não chegam a existir concretamente, mas que servem como parâmetros para examinar a realidade. São propostos, então, três tipos de docentes, com diferentes formas de compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem. Esses tipos foram elaborados de acordo com as experiências como estudante do autor do presente estudo.

Tipo 1 - Estabelece predominantemente interações verticais com os alunos, dirigindo-se sempre ao coletivo. Quase não realiza interações *face-a-face* com os educandos, tratando-os como *anônimos* (Schutz, 1979). Apesar disso, é exigente, mantendo um compromisso com a transmissão de informações corretas e complexas. Essa prática é considerada tradicional, descrita por autores como Paulo Freire, como “educação bancária” - aquela em que só o professor fala, durante a aula inteira, enquanto o aluno ouve e faz anotações. Às vezes, esse professor sobrecarrega os discentes com um grande volume de informações. Ele confia que a “aprendizagem” se dê por internalização de informações e, conseqüentemente, espera uma mera reprodução do transmitido por parte dos alunos. Entretanto, por seu alto nível de exigência de reprodutibilidade, o professor acaba por gerar autonomia discente, uma vez que é indispensável a realização de estudos individuais, fora da sala de aula, como preparação para as avaliações.

Tipo 2 - Também estabelece predominantemente interações verticais coletivas com os alunos, mas é descomprometido e indiferente quanto ao interesse e à aprendizagem dos estudantes. Realiza igualmente uma prática unilateral, no sentido de a ação em sala de aula ficar restrita à sua figura. Esse professor tem como base a ideia de que, independente de como os discentes estejam aproveitando, está “fazendo a sua parte” apenas dando a aula. Em geral, suas práticas avaliativas são descomprometidas e sem nenhum interesse em realmente avaliar. Tende ao chamado “laissez-faire”.

Tipo 3 - Acredita estabelecer relações “horizontais” com os alunos, mas também é descomprometido, como o tipo 2. Entretanto, abre espaço para a participação ativa dos alunos nas aulas; isto é, fornece textos, ou passa filmes e, apenas, propõe aos alunos a discussão desses materiais, sem observar se os alunos realizam ou não as leituras ou atividades propostas. As aulas aparentemente não são muito planejadas e, conseqüentemente, acabam sendo mal conduzidas, o que torna as diferenças entre os alunos cada vez maiores. Esse professor aceita a produção dos alunos como marca de sua individualidade, sem interferir nelas, não tendo o objetivo de aperfeiçoá-las. Parece ser um tipo mais freqüente no Ensino Superior do que na Educação Básica, mas em alguns casos, a má interpretação das “teorias construtivistas” pode gerar esse tipo de atuação em ambientes de Ensino Fundamental e Médio.

Esses tipos, sem dúvida, não são restritos a um ou outro ambiente e nível de ensino; porém, podem balizar a análise de interações concretas e de possíveis conflitos em sala de aula. Os resultados desse registro e análise podem produzir sugestões para a criação de práticas pedagógicas alternativas.

2 JUSTIFICATIVAS E OBJETIVOS

Propostas consideradas favorecedoras da criação de um pensamento autônomo em sala de aula, geralmente aplicadas em práticas de professores dos anos iniciais da Educação Básica, parecem ser abandonadas progressivamente ao longo da escolarização sendo, em alguns casos, contrariadas em salas de aula do Ensino Médio e Superior. Evidente que a abordagem centrada na transmissão de conhecimentos pelo professor tem algumas vantagens, nos últimos anos da escolarização, mas manter o ensino baseado somente nessa modalidade de prática é, no mínimo, uma simplificação dos processos educativos. Essas práticas pedagógicas parecem ser mais freqüentes em turmas muito grandes, com professores sobrecarregados e, algumas vezes, descomprometidos com o ensino.

Embora reconhecendo que os anos finais da escolarização pressupõem uma maior autonomia discente, uma vez que o aluno tem condições de não restringir a sua formação à sala de aula, esse espaço poderia ser dinamizado. Portanto, admite-se ser papel do aluno percorrer outros ambientes e buscar sua própria formação de maneira independente. Entretanto, o que produz a autonomia discente? Há uma sobrecarga de tarefas entre os professores e, por isso, não é possível uma prática que acompanhe e oriente o aprendizado dos alunos?

Com base nas ideias apresentadas, nas questões levantadas e na literatura consultada, pretende-se examinar documentos, como relatos de observação, com os seguintes objetivos:

- * Analisar as práticas recorrentes em salas de aula do Ensino Médio, visando tornar mais claras e evidentes as interações entre professor e alunos;
- * Discutir os papéis de alunos e de professores;
- * Buscar indícios das formas de interações entre professor e aluno por meio da análise dos processos de avaliação descritos nos relatos;
- * Comparar as práticas pedagógicas, no que se refere às interações em sala de aula, com as orientações constantes nos projetos político-pedagógicos institucionais.

3 REVISÃO DA LITERATURA

Buscando explicar e entender as origens do conhecimento, o psicólogo suíço Jean Piaget (2007) propõe a interação entre sujeito e objeto como necessária para o desenvolvimento da aprendizagem:

“O conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que se lhe impoiam: resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre sujeito e objeto, e que dependem, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em virtude de uma interação completa e não de trocas entre formas distintas.” (PIAGET, 2007, p. 8)

Com base nessa interação entre sujeito e objeto, Piaget fundamenta sua teoria da Epistemologia Genética, dando ênfase às diferentes fases de desenvolvimento do sujeito, que determinam diferentes formas de interação com os objetos de conhecimento.

Sob outro ponto de vista, Lev Vygotsky considera essencial para a construção do conhecimento a interação social entre os sujeitos. É pela apropriação ativa de conhecimentos, que se dá nas e pelas interações humanas, organizadas em atividades, que as pessoas se constituem como sujeitos capazes de pensar autonomamente (Davis, 2005).

De formas distintas, as proposições dos dois pensadores buscam explicar o processo de aprendizagem e se complementam, então, fornecendo base às ideias interacionistas. Essas ideias vêm sendo abordadas em análises nas áreas de Sociologia, Antropologia e Lingüística e, também, no âmbito da Educação.

Baseando-se na teoria vygotskyana de formação social, Davis (1989) afirma que “as funções psíquicas do indivíduo são construídas na medida em que são utilizadas, sempre em dependência do conteúdo objetivo a partir do qual se constroem”; quer dizer, a formação do indivíduo - a partir da construção de suas funções psicológicas - se dá a partir da apropriação de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis. A aprendizagem, portanto, não está somente relacionada à capacidade individual do aluno de aprender, mas mais do que isso, à sua capacidade de interagir socialmente e, a partir dessas interações, adquirir/construir o conhecimento. Isso se relaciona com o que Vygotsky denomina “Zona de Desenvolvimento Proximal”: a distância entre o nível de desenvolvimento

real e o nível de desenvolvimento potencial - aquilo que o aluno já tem capacidade de realizar sozinho e aquilo que ele seria capaz de realizar com o auxílio de outro indivíduo mais experiente.

As interações professor-aluno, portanto, são de extrema importância aos processos de ensino e de aprendizagem. Resende (2004) considera, com base na sociologia interacionista, professores e alunos como atores sociais; quer dizer, a partir de suas experiências pessoais únicas, ambas as partes do processo atribuem diferentes sentidos a uma mesma situação. Com essa ideia, é possível “lançar novos olhares para a realidade da aula e dos sujeitos que, por meio das suas interações, constroem o cotidiano escolar” (Resende, 2004). Sob essa óptica, a relação existente entre educadores e educandos se baseia em uma altíssima diversidade. Essa diversidade, entretanto, pode resultar em uma diferença que, se não trabalhada, leva a uma distância e impossibilidade de interação entre as partes. Como exemplo dessa diferença, podemos citar o valor que é dado ao conhecimento: enquanto para um professor de ciências entender mecanismos e processos biológicos em diferentes organismos é de grande valor, a um aluno isso pode parecer, além de inútil, totalmente desinteressante.

Garcez (2006) analisa a fala-em-interação em sala de aula. O autor descreve um padrão de interação, em três turnos, muito comum no ambiente escolar, a que ele denomina *IRA (iniciação - resposta - avaliação)*: de modo geral, no primeiro turno da interação, o professor faz uma pergunta ou questionamento; o turno seguinte é a resposta dada pelo aluno que, no terceiro turno é, então, avaliada pelo professor. Frequentemente, a iniciação é uma pergunta da qual o professor já sabe a resposta (como um teste ou charada) e, portanto, o terceiro turno da interação acaba sendo um julgamento da resposta do aluno como “certa” ou “errada”. Esse tipo de abordagem “se presta à reprodução do conhecimento: no limite, trata-se de construir, ou simplesmente aceitar, o que é trazido como verdade pelo participante que atua na capacidade de professor” (Garcez, 2006). Entretanto, há no mesmo estudo, relato de uma abordagem menos limitante. A proposta trazida é o *revozeamento*, em que o professor repete a fala do aluno para que ele próprio examine-a como certa ou errada. Esse tipo de interação dá voz ao educando e permite que ele contribua com os seus saberes para a construção do conhecimento. Assim, o professor coloca-se no lugar de ouvinte que também

aprende. Evidentemente, esse tipo de prática requer mais habilidade, experiência e, principalmente, muita determinação político-pedagógica, principalmente nos sistemas educacionais de massa. Através da metodologia utilizada, o professor manifesta a sua abertura às interações com os alunos e seus conhecimentos; isto é, considera importante que os discentes tragam seus saberes prévios e criem relações com as novas informações no espaço educativo.

As atividades avaliativas, por outro lado, também se constituem como manifestações dos objetivos dos professores e das formas de interação na sala de aula. Uma avaliação coerente com uma prática pedagógica interativa deve estar dentro da chamada Zona de Desenvolvimento Proximal, proposta por Vygotsky. Em um trabalho que relata um experimento didático com crianças, Hedegard (2002) propõe essa relação da prática docente e o conceito vygotkyano:

“Trabalhar com a zona de desenvolvimento proximal no ensino em sala de aula implica que o professor esteja consciente dos estágios de desenvolvimento das crianças e seja capaz de planejar mudanças em direção a determinada meta. Embora cada criança seja única, as crianças obviamente compartilham traços comuns com outras crianças. [...] O ensino pode ser construído com base nesses aspectos comuns, se levar em conta que as crianças variam em sua velocidade e forma de aprendizagem. Nesse sentido, trabalhamos com a zona de desenvolvimento proximal como uma relação entre as etapas planejadas do ensino e as etapas do processo de aprendizagem/aquisição das crianças.” (Hedegard, 2002)

Portanto, para que o professor consiga ajustar seus instrumentos a esse conceito, é necessário que ocorram as interações entre ele e os alunos, visando conhecer histórias, saberes prévios e, principalmente, o quanto os conhecimentos em questão podem ser úteis ao aluno no seu contexto cotidiano.

Sob essas perspectivas, os processos de ensino-aprendizagem, então, constituem-se em resultados de relações tanto entre professor-aluno, quanto entre aluno-aluno. Com isso, as interações em sala de aula têm ganhado grande importância nas reflexões docentes. De acordo com Faria (2008):

“A interação social, comunicação, compartilhamento, colaboração e cooperação devem se entrelaçar, a fim de facilitar a aprendizagem. Tais elementos devem estar presentes numa atividade interativa. [...] É um novo enfoque de professor, de mediador de aprendizagem, envolvendo-se junto com os alunos, interagindo e não mais como o *Mestre que detém o saber*. O ensinar e o aprender seguem uma nova direção, muito mais dinâmica, questionadora, participativa.” (Faria, 2008)

A constituição desse tipo de docente em sala de aula pode ser um componente necessário à melhora na educação atual. As distâncias existentes entre professor e aluno e a permanência da ideia do *mestre que detém o saber* são

fatores que dificultam e impossibilitam o maior sucesso do aluno em adquirir ou incorporar suas aprendizagens.

4 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

4.1 Pesquisa Qualitativa

A pesquisa qualitativa tem sido amplamente utilizada em trabalhos da área da Psicologia, Ciências Sociais e Educação, nos últimos tempos, e a escolha dessa abordagem se deve à “pluralização de estilo de vida e de padrões de interpretação na sociedade” (Flick, 2009). Em outras palavras, graças à mudança social acelerada e a conseqüente diversificação das formas de vida, não é mais possível aos pesquisadores se utilizarem apenas de metodologias quantitativas tradicionais - com hipóteses e modelos teóricos testados por evidências empíricas -, devido à inaplicabilidade das conclusões a todos os casos. Segundo Neves (1996) “o desenvolvimento de um estudo de pesquisa qualitativa supõe um corte temporal-espacial de determinado fenômeno por parte do pesquisador”. Trata-se, em síntese, de uma contextualização e apropriação dos resultados das pesquisas a sujeitos e situações específicos.

Além disso, pode-se colocar como elemento da abordagem qualitativa a reflexão do pesquisador acerca da pesquisa. De acordo com Flick (2009):

“De modo diferente da pesquisa quantitativa, os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo” (Flick, 2009, p. 25)

Os sentimentos e impressões do investigador também podem ser registrados e transformados em dados a serem analisados.

Minayo (2008) busca embasar essa valorização do papel do investigador através de uma identidade entre ele e os sujeitos da investigação. A pesquisa qualitativa é utilizada em áreas que têm como objeto problemas que envolvem seres humanos que, de modo geral, têm um “substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos” (Minayo, 2008). Isso se deve à semelhança da natureza de observado e de observador, de modo que esse último, em certas situações, passa a ser, ele próprio, parte de sua observação.

Assim, a especificidade da pesquisa qualitativa e a consideração da reflexividade do pesquisador, aliadas a uma possibilidade de técnicas, fazem dessa metodologia uma boa abordagem a estudos da área da Educação.

4.2 Método de Pesquisa: Análise de Conteúdo

A metodologia de pesquisa qualitativa “compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social” (Neves, 1996).

Diversos são, portanto, os métodos que podem ser utilizados e podemos citar as análises narrativas, do discurso e da conversação, a pesquisa biográfica, a etnografia, entre outros. Para a maioria deles, são utilizadas técnicas de entrevistas, observações dos sujeitos em situações cotidianas, ou ainda análises documentais e gravações.

Para o presente trabalho, a metodologia adotada será a seleção de documentos que possam indicar as formas das interações entre professor e alunos, sendo que a técnica utilizada será a análise de conteúdo, conforme Bardin (1979).

A análise será feita de forma categorial, isto é, visando classificar e categorizar trechos dos textos examinados para interpretação. Essa é, segundo Bardin (1979, p. 153) a prática mais antiga de análise de conteúdo e “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos”. Em outras palavras, pretende-se selecionar fragmentos relacionados ao tema da interação em sala de aula e organizá-los conforme a recorrência de seus conteúdos, sem deixar de registrar fragmentos discrepantes. A unidade de registro a ser buscada é a menção direta à forma de interação professor-aluno e aluno-aluno.

4.3 Caracterização e disponibilidade dos documentos

Os documentos selecionados são relatos de observações e de práticas pedagógicas oriundos de Relatórios de Estágio de Docência e/ou de Práticas de Ensino. Serão escolhidos os relatórios que contenham dados dos Projetos Político-Pedagógicos das instituições educativas para que se possa, ainda, comparar as práticas com as orientações propostas pelas instituições.

Os Relatórios de Estágio de Docência em Ciências e Biologia analisados são parte de um banco de dados e possuem, em sua totalidade, autorização dos autores para uso em atividades de pesquisa e/ou ensino.

Durante a apresentação e discussão dos resultados, será preservado o anonimato dos sujeitos e das instituições.

5 ANÁLISE DE DADOS

A análise de conteúdo foi realizada de forma categorial (Bardin, 1979). Assim, foram selecionados fragmentos de relatórios de observações que fizessem referência a qualquer tipo de interação entre professor e aluno, ou entre aluno e aluno. Cada fragmento, então, foi alocado em uma categoria, criada de acordo com a necessidade e a recorrência das interações descritas. Esse tipo de categorização *a posteriori* permite e pressupõe uma certa interferência do olhar do pesquisador sobre os fragmentos analisados. Dessa forma, a análise também tem um caráter subjetivo; outro pesquisador, com outra trajetória, possivelmente, produziria categorias diferentes. Os fragmentos retirados dos relatórios e suas respectivas categorias estão, na íntegra, descritos no Apêndice 1 desse trabalho.

É necessário deixar claro que, embora cada fragmento tenha sido colocado em apenas uma categoria, elas, entre si, podem sobrepor-se. De modo geral, elas têm características que não são restritas a uma ou outra categoria, constituindo, dessa forma, diversas possibilidades de interpretação e de classificação.

5.1 As categorias

A seguir, é feita uma breve descrição das categorias propostas, relatando o tipo mais característico de interação presente em cada uma delas, bem como fornecendo dados sobre a recorrência dessas interações.

5.1.1 *Relacionamento face-a-face* entre professor-aluno

Schutz (1979), buscando entender o mundo das relações sociais, propõe o *relacionamento face-a-face* como uma relação direta entre duas pessoas conscientes entre si e sintonizadas. É resultado do que ele chama de *relacionamento de nós*. Existem olhares recíprocos entre as duas partes envolvidas no processo e a essas partes é dada a denominação de *consócios*, isto é, sujeitos

que estão em um mesmo ambiente e possuem um mesmo objetivo de comunicação e de entendimento mútuo.

No caso das interações sociais em sala de aula, então, o *relacionamento face-a-face* surge como uma tomada de consciência de professores e de alunos como participantes dos processos de ensino e de aprendizagem. Nessa categoria, portanto, foram colocados fragmentos que revelassem interações horizontais entre as duas partes.

Nas situações selecionadas, o professor age como mediador de relações do aluno com o conhecimento, ou orientando-o e favorece, assim, sua constituição tanto formal quanto pessoal; além de permanecer aberto não só a dúvidas e questionamentos vindos dos alunos, mas também às suas bagagens e histórias prévias. O aluno, por sua vez, exerce sua “função” de sujeito em formação, mas de forma autônoma, com voz e espaço para colocação de suas dificuldades, aproveitando esse espaço também para apresentação de seus conhecimentos e experiências anteriores.

5.1.2 Ações disciplinadoras positivas

Além da função de auxílio na construção do conhecimento, o professor também é responsável pela criação de um ambiente de respeito dentro da sala de aula, onde seja possível, então, a apropriação de conhecimentos. Para isso, por vezes, são necessárias ações disciplinadoras por parte do professor. No entanto, a maneira como essas ações ocorrerão podem variar. Existem, no campo da Educação, linhas de pensamento que propõem a utilização de ações respeitadas, justas e planejadas, sugerindo que os sujeitos sejam levados a compreender a necessidade de princípios e regras de convivência.

Dessa forma, foram agrupadas nessa categoria ações que correspondiam a esse aspecto justo e respeitoso de sanções. Podemos citar: a criação conjunta, por professores e alunos, de acordos normatizando a ação em sala de aula; intervenções docentes que preservem o aluno, ao invés de agredi-lo quando de uma falha ou quebra dessas normas; ou ainda, o respeito discente a uma orientação, quando esta lhes é dada embasada por um bom argumento.

Cabe enfatizar, pois, que essas ações são, em essência, resultado também de um *relacionamento de nós*. Fica, assim, claro que essa categoria poderia ser considerada como uma especificação da categoria anterior, que se refere a *relacionamentos face-a-face* de modo mais geral.

5.1.3 Incentivo à Autonomia

A autonomia moral e intelectual, proposta por Kamii (1991), consiste no desenvolvimento do educando como seguidor de princípios e regras compreendidas e aceitas por si próprio e não apenas de imposições vindas de outrem. É um tema amplamente discutido entre educadores, sendo o incentivo ao desenvolvimento dessa capacidade uma das tarefas mais difíceis na docência.

Nesse grupo de fragmentos, foram colocadas situações em que o professor, através de sua prática (planejada ou não), tem como resultado uma oportunidade de criação de autonomia discente.

Essas situações compreendem momentos em que o professor dá voz ao educando, por exemplo, incentivando-lhe a reclamar junto a instâncias superiores os seus direitos; ou ainda a realização de atividades avaliativas em grupo, onde a interação entre alunos é utilizada como meio para a construção e organização do conhecimento.

5.1.4 Presença de Autonomia

Nessa categoria, foram colocados fragmentos em que foi observada uma manifestação direta da autonomia dos alunos. Algumas vezes através de questionamentos complexos, gerados a partir de relações feitas por eles próprios entre conhecimento novo e saberes prévios. Outras vezes, através de posicionamentos críticos acerca de materiais trazidos pelo professor.

5.1.5 Colaboração entre alunos

Apesar de pouco registrada, essa categoria compreende momentos em que alunos interagem entre si, visando à melhoria do ambiente de sala de aula; ou ainda, valorizando as suas próprias histórias e experiências.

5.1.6 *Relacionamento entre contemporâneos* - Professor-aluno

De modo oposto ao *relacionamento face-a-face*, decorrente de um *relacionamento de nós*, Schutz (1979) propõe o *relacionamento entre contemporâneos*, como um resultado de um *relacionamento de eles*. Nesse caso, não há um envolvimento das duas partes na interação; não há identificação mútua entre elas, impedindo o estabelecimento de relações interpessoais. Assim, os sujeitos passam a ser *meros contemporâneos*, que habitam em um mesmo espaço e tempo, mas não têm afinidade ou qualquer interação direta.

No âmbito da sala de aula, esse relacionamento pode ser considerado uma *região de anonimato*. Esse conceito, também proposto por Schutz (1979), apresenta a interação como uma mera formalidade institucional decorrente da função, ou do cargo. Assim, a turma seria apenas mais “uma turma”, sem individualização dos sujeitos, sem atenção personalizada; ou, de outro lado, o professor seria ignorado, considerado pelos alunos apenas como uma “peça” do sistema escolar.

Então, agrupam-se aqui aqueles fragmentos que contenham referências a esse tipo de relações que produzem o anonimato discente ou docente. Foram registradas situações em que os alunos permaneciam indiferentes à presença do professor e também à sua proposta, agindo de maneira agressiva ou sendo apáticos. Também foram verificados momentos em que o professor, ignorando a individualidade dos educandos, propunha avaliações excessivas e não-interativas, ou simplesmente seguia o rumo de sua aula sem se preocupar com os diversos ritmos de aprendizado dos alunos.

5.1.7 Distância entre professor-aluno quanto à relação com o conhecimento

Para essa categoria, foram selecionados trechos que continham manifestações de uma distância existente entre professor e aluno. Nesse caso, as diferenças pareciam ser decorrentes de uma divergência na relação com o conhecimento, ou no nível de compreensão dos assuntos trabalhados. Isto é, as interações não ocorriam devido a uma incompatibilidade entre as formas de raciocínio de docentes e educandos. De modo geral, são situações em que ambas as partes parecem “tentar” estabelecer uma relação, mas as dificuldades de comunicação, por exemplo, não permitem.

Foram, também, colocados aqui fragmentos que revelavam uma diferença na valorização do conhecimento e do saber pelas duas partes; quer dizer, momentos em que alunos não reconheciam o valor dos conteúdos trazidos, ou situações de excesso de conteúdo, que acabavam gerando a desistência do aluno do processo de aprendizagem.

5.1.8 Distância entre professor-aluno quanto ao interesse

Da mesma maneira que a categoria anterior, esse espaço é destinado àqueles momentos em que se revela uma distância entre as partes do processo educativo. Nesse caso, entretanto, essas diferenças são devidas a divergências no interesse. Nessa situação, a interação não ocorre porque não há esforço ou dedicação de uma das partes. Cabe dizer que, diferente do esperado, a maior parte dos registros de desinteresse provêm de professores indiferentes ou descomprometidos.

5.1.9 Ações disciplinadoras negativas

Nessa categoria, foram colocadas as referências a momentos em que o professor, buscando manter o ambiente necessário ao aprendizado, intervém em ações e interações dos alunos. Entretanto, a intervenção, nesse caso, possui traços

de injustiça, excesso, desrespeito ou intolerância. Constitui-se, assim, mais uma forma de punição (ou até de vingança) do que, propriamente, uma orientação disciplinar.

5.1.10 Ausência de Autonomia Intelectual

De forma oposta a algumas práticas já relatadas, foram registradas também situações em que se revelasse a dificuldade do aluno em exercer sua autonomia. Na maior parte dos casos, essa deficiência se manifestou na forma de incapacidade de resolver problemas ou desafios propostos em instrumentos avaliativos.

5.1.11 Competição entre alunos

Apesar da baixa recorrência desses fragmentos e da restrição desses a apenas uma das escolas observadas nos relatos, a competição entre alunos apareceu como uma característica a ser considerada. A competitividade ocorre não só no sentido de buscar notas melhores, e na aquisição de mais conhecimento, mas também por meio da delação de colegas.

5.1.12 Inadequação das metodologias avaliativas

Essa última característica, apesar de não ter sido a mais recorrente na análise, parece ser a mais significativa no sentido prático do objetivo do presente estudo. As inadequações registradas são das mais diversas formas, mas em geral, são decorrentes de visões divergentes dos professores ou dos alunos sobre a relação com o processo avaliativo.

De maneira geral, a avaliação é sinônimo de teste; quer dizer, o que o professor busca não é verificar se o aluno compreendeu os conteúdos trazidos por ele, mas sim se o aluno é capaz de reproduzir aquilo que foi passado. Esse registro não se restringe apenas a professores que não buscam a interação ao longo do

processo como parte da avaliação, mas também se estende a alunos que desenvolvem com o saber uma relação totalmente burocrática.

5.2 A recorrência das categorias

Com a análise de 8 relatórios de observações foi possível selecionar 123 fragmentos relacionados às interações em sala de aula. As categorias ocorreram da seguinte forma:

	Categoria	Nº de ocorrências
	<i>Relacionamento face-a-face</i> entre professor-aluno	23
	Distância professor-aluno quanto à relação com o conhecimento	18
	Distância professor-aluno quanto ao interesse	17
	Inadequação das metodologias avaliativas	14
	<i>Relacionamento entre contemporâneos</i> - Professor-aluno	12
	Ações disciplinadoras negativas	11
	Ações disciplinadoras positivas	11
	Presença de Autonomia	5
	Ausência de Autonomia Intelectual	4
	Incentivo à Autonomia	4
	Colaboração entre alunos	2
	Competição entre alunos	2

Tabela 1 Número de ocorrências de cada categoria.

Agrupando as categorias da Tabela 1 em duas grandes categorias, referentes à existência ou não de práticas interativas, obtemos o seguinte resultado: (A) presença de interações *face-a-face* entre professor e alunos - 45 ocorrências e (B) ausência de interações ou *relacionamento entre anônimos* - 78 ocorrências.

Podemos, então, verificar que, apesar de a categoria mais recorrente ser *Relacionamento face-a-face*, aquelas categorias que tendem a um *relacionamento entre contemporâneos (anônimos)* - ou são consequências dele - perfazem mais da

metade dos fragmentos analisados. Apesar disso, não se pode desprezar os eventos que efetivamente ocorreram de *interações face a face*, os quais indicam que, apesar das condições de trabalho adversas nas escolas da rede pública, alguns professores conseguem estabelecer vínculos com os alunos e obtêm maior interesse e aprendizagem por parte desses.

5.3 Análise de referências a Projetos Político-Pedagógicos

Embora não tenham sido produzidos fragmentos para análise de conteúdo dos Projetos Político-Pedagógicos referidos pelos estagiários em seus relatórios de observações das quatro escolas, a leitura dessas referências permite afirmar a predominância de orientações de práticas pedagógicas que promovam as interações sociais em sala de aula. Assim, os relatos das aulas observadas pelos estagiários parecem indicar que tais documentos não chegam a circular entre os professores em seus cotidianos de planejamento e avaliação do ensino.

6 DISCUSSÃO

Baseada nos tipos de relações sociais propostas por Schutz (1979), Veit (1990) situa as interações em sala de aula dentro de um contínuo *consócio-contemporâneo* (ou contínuo *nós-eles*). Quer dizer, as relações não se constituem como classificadas em um determinado tipo de relacionamento (*de nós* ou *de eles*), mas, sim, ocorrem em diversos pontos ao longo desse contínuo. Os relacionamentos entre *consócios* e entre *contemporâneos* são, então, colocados como extremos opostos dessa distribuição. Através de observações de turmas de Educação Básica em alfabetização, o estudo conclui que nas turmas dirigidas por professoras que, de modo geral, tendiam ao extremo *consócio* do contínuo, *relação face-a-face*, a alfabetização se dava de forma mais rápida. E o contrário também foi observado por ela, aqueles alunos com os quais as professoras quase não interagem, tratados como *anônimos*, apresentaram maiores dificuldades de alfabetização (Veit, 1990). Então, tal relato constitui base para a afirmação de que a interação professor-aluno está intimamente ligada com a aprendizagem.

No presente trabalho, a análise dos relatos de observações em turmas de Ensino Médio revela que o princípio da interação professor-aluno e aluno-aluno não parece orientar a maioria das práticas docentes da rede pública. As práticas não-interativas, decorrentes do *relacionamento de eles* - em outras palavras, entre *meros contemporâneos* -, se apresentaram predominantes no Ensino Médio. As situações descritas se expressam pela indiferença em relação aos saberes escolares por parte dos estudantes e também pela dificuldade dos professores realizarem um acompanhamento efetivo das aprendizagens, dos interesses e das necessidades dos estudantes. Assim, os conflitos em sala de aula, derivados de transgressões às regras institucionais, são trabalhados através de ações disciplinadoras que, muitas vezes, desqualificam os estudantes, sem apontar linhas de ação apropriadas ao contexto escolar e também sem possibilitar que eles manifestem seus pontos de vista sobre os problemas.

Entretanto, cabe aqui a reflexão acerca dos porquês desse quadro. Dubet (1997), a partir de contato com a rede pública francesa de ensino, apresenta a relação escolar como *a priori* desregulada. Para ele, é necessário, a cada aula,

buscar reinteressar, relembrar, recompensar os alunos, situando-os dentro do contexto da relação de ensino-aprendizagem. Esse tipo de necessidade pode ser decorrente de uma deficiência discente no acompanhamento do programa proposto pelas disciplinas. No caso da educação brasileira, podemos adicionar a essa dificuldade a desvalorização pela sociedade dos processos escolares de formação e de aquisição de conhecimento.

Além disso, um viés da profissionalização da docência parece ser a transformação do ambiente de ensino e de aprendizagem em um local de trabalho, apenas, sem o engajamento necessário ao estabelecimento de vínculo entre professor e alunos. A falta de engajamento dos professores pode ser resultado de um desgaste ou sobrecarga entre os docentes da rede pública; algumas vezes sendo percebida como consequência do desinteresse dos educandos. Além disso, a precarização das condições de trabalho dos professores, com a massificação da escolarização, sem o investimento adequado, tem contribuído para essa situação.

Essas características, então, contribuem para o desenvolvimento de um sistema de ensino público desorganizado, desgastado, desprovido de recursos, etc. Não cabe, porém, atribuir responsabilidade a professores ou alunos por darem origem a essa situação, mas apresenta-se aqui um ciclo. Em síntese, o docente parece não ter interesse em formar seu educando, visando apenas cumprir seu papel formal e profissional de professor; enquanto isso, os alunos, às vezes, têm com o ambiente de ensino uma relação burocrática e buscam apenas obter o necessário para uma inclusão mercadológica. Nesse contexto, a relação de ensino toma um caráter de total anonimato.

O Ensino Superior, então, pode ser visto como mais um espaço para a alteração desses problemas da Educação Básica, uma vez que é o ambiente inicial de formação de docentes. A experiência em formação por meio de relações *face-a-face* com os professores do Ensino Superior pode contribuir para a criação de relações semelhantes na Educação Básica.

Contudo, Davis (1989) discute outro aspecto das interações em sala de aula que se utilizam da pedagogia tradicional. Considerando que nesses ambientes a turma trabalhe “de maneira disciplinada, sob as mãos férreas do professor”, a autora propõe o estabelecimento progressivo de interações em um processo de horizontalização. Quer dizer, a relação é “no início, assimétrica, mas deve tornar-

se paulatinamente simétrica, à medida que os alunos se apropriem dos conhecimentos do professor. [...] a simetria é (ao menos do ponto de vista teórico), a um só tempo, objetivo e ponto de chegada da interação”.

Essa perspectiva, todavia, é válida no que diz respeito ao nível de conhecimento de professor e alunos, que diverge no início do processo de ensino e tende à semelhança ao longo desse processo. As outras diferenças nas salas de aula precisariam ser, desde o início, amenizadas. Como exemplo, tanto os alunos quanto os professores precisam respeitar as regras da escola; com relação à avaliação, as possibilidades de erro e de não-saber também devem ser aceitas tanto para os alunos quanto para os professores.

Por outro lado, apesar do registro de práticas não-interativas ter sido maior em nossas análises, não podemos (e nem devemos) desprezar a ocorrência dos resultados positivos. Foram encontrados relatos de ótimas práticas de professores que, apesar de inseridos no mesmo contexto adverso da escola pública, protagonizaram situações de *relações face-a-face*. Situações essas registradas de diversas formas: através do incentivo à autonomia, por meio de propostas de atividades interativas, ou com a mobilização dos saberes prévios dos alunos como possibilidade de aproximação dos novos conteúdos trazidos pelos professores. Conforme a literatura consultada, as interações *face-a-face* são importantes para favorecer a aquisição de conhecimentos, uma vez que os alunos em diferentes níveis de aprendizagem podem trocar experiências com os colegas e o professor, de modo que todos avancem. Para tanto, de acordo com os dados apresentados, parece necessário uma maior dedicação à avaliação contínua, bem como ao estabelecimento de limites para as interações de forma dialógica e democrática, o que vem ocorrendo de forma tímida nas instituições observadas pelos estagiários.

Então, uma vez que as situações propostas anteriormente como justificativas para as práticas não interativas atingem, também, aqueles docentes cujas práticas foram consideradas produtoras de interação, surgem questionamentos acerca do que, de fato, é feito por esses professores para que se consiga alcançar esse objetivo interativo. A produção dessas relações horizontais e pessoais com os alunos é decorrente de uma formação diferenciada? Ou apenas é resultado de uma forma diferente de olhar e pensar a educação? Ainda nesse contexto, como é possível utilizar a experiência desses professores engajados como favorecedora

desse tipo de prática? De que forma essa experiência pode contribuir para que as práticas interativas tomem mais lugar nos espaços educativos atuais?

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o presente estudo tenha demonstrado a predominância de situações que não proporcionam interações em sala de aula, também foi revelada a existência de algumas práticas interativas. Os dados coletados, entretanto, não permitem discutir o modo como essas últimas práticas são produzidas, nem formas de favorecer e incentivar o uso dessas pela maior parte dos docentes atuais. Assim, fica clara a necessidade de estudos que tenham como foco esses professores bem-sucedidos que, através de práticas interativas, contribuem para o desenvolvimento do seu educando.

Além disso, a existência de estudos e de documentos legais que preconizam as interações em sala de aula parece não garantir a ocorrência delas. Dessa forma, podemos dizer que é necessário vivência da experiência de situações de interação social para que essas práticas se tornem dominantes. Possivelmente, essa experiência precise ocorrer tanto nos locais de formação, quanto em ambientes de trabalho dos professores. Assim, o estabelecimento de relações democráticas nas escolas, por parte da equipe gestora, também pode favorecer a ocorrência de interações mais horizontais nas salas de aula.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Ed. 70, 1979.

DAVIS, Cláudia. *Piaget ou Vygotsky: uma falsa questão. O interacionismo não é levado às últimas conseqüências em Piaget e Vygotsky; falta ao primeiro a ênfase no meio social e, ao segundo, o papel do sujeito na própria constituição*. In: *Coleção memória da pedagogia*. n.2. São Paulo, 2005.

DAVIS, Claudia; SILVA, Maria Alice S.; ESPÓSITO, Yara. *Papel e valor das interações sociais em sala de aula*. In: *Cadernos de pesquisa*. n. 71. São Paulo, 1989.

DUBET, F. *Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor*. *Revista Brasileira de Educação*. n. 5/6. São Paulo, 1997.

FARIA, Eliane Turk. *Mediação e Interação no Ensino Superior*. In: ENRICONE, Dêlcia (org.). *A docência na educação superior - Sete olhares*. 2. ed. Porto Alegre: EdUPucrs, 2008.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARCEZ, Pedro. *A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento*. *Calidoscópio*. Vol. 4, n.1. São Leopoldo, 2006.

HEDEGARD, Mariane. *A Zona de Desenvolvimento Social como base para o ensino*. In: DANIELS, Harry (org.). *Uma Introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

KAMII, C. *Apêndice: A autonomia como finalidade da educação: implicações da teoria de Piaget*. In: *A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. 14 ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social : teoria, método e criatividade*. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NEVES, José Luis. *Pesquisa Qualitativa - Características, usos e possibilidades*. *Cadernos de Pesquisa em Administração*. Vol.1, n.3. São Paulo, 1996.

PIAGET, Jean. *Epistemologia genética*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

RESENDE, Tânia de Freitas. *No interior da "caixa preta": um estudo sociológico das interações em sala de aula*. In: 27ª Reunião Anual ANPEd, GT Sociologia da Educação /n.14, 2004.

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e Relações Sociais**. In: WAGNER, Helmut (org.). **Textos Escolhidos de Alfred Schutz**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

VEIT, MH. **Success and failure in first grade: a sociological account of teachers' perspectives and practice in a public school in Brazil**. Tese (doutorado em filosofia). Montreal: McGill University, 1990.

9 APÊNDICES

9.1 APÊNDICE 1: Tabela de fragmentos analisados

* Os fragmentos aqui incluídos foram copiados literalmente dos relatórios. O número ao fim de cada trecho corresponde à escola em que foi realizado o estágio.

Fragmento	Categoria
Neste momento uma menina debochou “José atrás do João”, nisto o jovem, num acesso de raiva, começou a gritar com a colega, e ameaçou bater nela. O professor calmamente pergunta para o rapaz o que está acontecendo e pede que ele se retire da sala. Em seguida ele pede que eu chame o responsável pela disciplina do primeiro ano para tomar as providências necessárias. 1	Ações disciplinadoras negativas
Durante a apresentação, o professor chamou a atenção do 1º aluno pelo palavreado incorreto (mijar e feder, ao invés de urinar e cheirar mal). Dois alunos conversavam bastante durante a apresentação e o professor simplesmente trocou um de lugar para solucionar o problema. 1	Ações disciplinadoras negativas
Um aluno estava com o uniforme completamente bagunçado ao apresentar e o professor lhe chamou a atenção em frente aos demais alunos. O aluno respondeu de maneira desrespeitosa, provavelmente pela exposição a que o professor lhe impôs. O professor pediu a então chefe de turma que “desse parte” ao sargento que fica no corredor. Achei drástica a postura, mas o professor argumentou dizendo que os alunos estão cientes das normas do colégio e se as desrespeitam sabem que o fazem, por isso não se pode deixar passar. 1	Ações disciplinadoras negativas
Uma aluna veio me perguntar se eu não acho o professor de biologia “malvado” e eu disse que concordava com ele em algumas coisas. Ela me disse que alguns alunos têm medo dele porque ele é rígido. 1	Ações disciplinadoras negativas
O professor administra esta relação com muitas ameaças, como a frase “enquanto eu estou falando, vocês ficam quietos!”, com muitos gritos, sermões e retiradas de alunos da sala durante as aulas (mandados para a Direção). 3	Ações disciplinadoras negativas
Constantemente, a turma recebe “visitas” da orientadora educacional e da diretora da Escola; fato que não ajuda muito para o melhoramento do comportamento da turma. 3	Ações disciplinadoras negativas

<p>Os professores entravam na sala, faziam a chamada (com os alunos em silêncio), pediam para algum aluno colocar a matéria no quadro, esperavam a turma copiar (com a maioria dos alunos conversando) e depois explicava o que estava no quadro (se desse tempo). Durante a explicação, havia muita conversa, e o professor continuava a explicação para os alunos das classes da frente, que realmente queriam aprender. Quando a situação ficava insuportável, que não se conseguia escutar a voz do professor, este parava tudo o que estava fazendo e começava a ameaçar os alunos, com muitos gritos, de mandá-los para a Direção. Estas ameaças surtiam efeito apenas alguns minutos, tendo que serem repetidas constantemente. 3</p>	<p>Ações disciplinadoras negativas</p>
<p>Há muita conversa e a professora dá um grito para pedir silêncio. Os guris debocharam dela, mas todos ficaram em silêncio. 3</p>	<p>Ações disciplinadoras negativas</p>
<p>Então ela começou a xingá-los muito, gritando com muita dureza. Os alunos ficaram debochando muito dela. 3</p>	<p>Ações disciplinadoras negativas</p>
<p>A professora e a Br começaram a discutir, a Br disse que não tinha que agüentar a falta de respeito da professora, e que não ia mais apresentar o trabalho. Ela só voltou a apresentar porque seus colegas insistiram. 3</p>	<p>Ações disciplinadoras negativas</p>
<p>Nesse momento toca o celular e uma aluna atende o telefone e começa a rir, a Fabiane faz uma careta e diz que vai dar uma advertência, mas os colegas a defendem dizendo que foi a primeira vez que tocou o celular dela em aula. A professora se volta ao quadro e outro celular começa a tocar, o aluno não atende e desliga o telefone, ela então diz que o celular atrapalha mais a turma do que ela mesma, e que na próxima vez que tocar algum telefone, ela mesma vai atender com uma voz "sexy" dizendo que o dono do celular está ocupado no momento. 4</p>	<p>Ações disciplinadoras negativas</p>
<p>Quando a turma se agita e começa a conversar, o professor se cala e espera que todos se acalmem. 1</p>	<p>Ações disciplinadoras positivas</p>
<p>Ao voltar para a sala o professor resolve conversar com os alunos sobre respeito mútuo, e as diferenças entre as pessoas. Todos ficam calados, sérios, olhando para ele durante a conversa. 1</p>	<p>Ações disciplinadoras positivas</p>
<p>A professora começou a ditar um exercício e rapidamente o silêncio surgiu entre os alunos. 1</p>	<p>Ações disciplinadoras positivas</p>
<p>Quando a turma esteve conversando durante a apresentação e o professor ao final fez uma pergunta sobre o tema a todos. Os alunos ficaram surpresos com a pergunta e o professor mesmo respondeu, ressaltando a importância de respeitar a pessoa que está na frente da turma apresentando, ouvindo o que a pessoa tem a dizer. 1</p>	<p>Ações disciplinadoras positivas</p>
<p>Algumas alunas conversavam, mas um simples olhar do professor bastou para que voltassem a prestar atenção na aula. 1</p>	<p>Ações disciplinadoras positivas</p>

O único professor que eles respeitam é o André (Biologia e Química). Ele possui uma postura rígida com a turma; desde o primeiro dia ele estabeleceu regras de comportamento (com a colaboração dos alunos) e punições para quem quebrá-las, e também utiliza da técnica da ameaça para chegar no seu objetivo, o silêncio na sala de aula. 3	Ações disciplinadoras positivas
A turma tenta manter o comportamento esperado, por medo de represálias e também por respeito à pessoa que consegue colocar limites sem anular totalmente a participação da turma (já que foi feito um acordo na elaboração de regras). 3	Ações disciplinadoras positivas
“Gente, eu conversei com a professora de geografia, sobre as reclamações de vocês que estão na ata e ela se comprometeu em mudar. Só que ela disse que a maioria de vocês não quer nada com nada, que tem muita conversa na sala de aula. Então eu queria que vocês se comprometessem também em ter um bom comportamento hoje na aula, certo?”. Todos os alunos concordaram. 3	Ações disciplinadoras positivas
Ao entrar na Capela, ele pede que os alunos tirem os bonés em sinal de respeito. Todos prontamente acatam o pedido. A turma entrou em silêncio. 4	Ações disciplinadoras positivas
O Irmão pede que enquanto um estiver falando os outros devem fazer silêncio. O pedido funciona, mas por apenas 5 minutos, o professor reforça então o pedido de silêncio. 4	Ações disciplinadoras positivas
Muita conversa e ele pede silêncio, dizendo que eles estão ali para aprender e não perder tempo, a turma concorda, a conversa cessa e ele continua a chamada. 4	Ações disciplinadoras positivas
A SS tentou dividir a turma, mas seus colegas não lhe deram atenção. Eles só se organizaram quando a professora se levantou e foi até cada “panelinha” da sala e fez eles se organizarem. 3	Ausência de autonomia
Eles tem preguiça de procurar as repostas no livro, então perguntam para professora. 3	Ausência de autonomia
De vez em quando alguém chamava a professora, alguns colavam...mas colaram bem menos que na prova de Química. 3	Ausência de autonomia
Entretanto a situação não melhorou, porque agora eles não entendiam o que estava sendo perguntado, e o que as figuras significavam. Ajudei alguns alunos a entenderem o que estava sendo perguntado, mas a maioria desistiu da prova e a entregou logo em seguida. 1	Ausência de Autonomia
Eles mesmos pedem para os colegas ficarem quietos, até que todos prestem atenção no professor. 1	Colaboração entre alunos
Todos os colegas ouviram sua história com muito interesse (inclusive eu). Foi um momento interessantíssimo, muito rico tanto para a turma quanto para mim! 2	Colaboração entre alunos
Os alunos são bastante competitivos por nota, o que se reflete na participação em aula. Existe uma competição para ver quem vai responder a pergunta do professor antes e corretamente. Por isto mesmo, a turma torna-se muito participativa, fazendo constantemente perguntas ao professor. 1	Competição entre alunos

Em seguida a menina que estava sentada atrás dele me chamou para mostrar que o livro dele estava aberto sob a classe. Eu agradei a informação, mas como já havia trocado ele de lugar preferi não falar nada para o professor titular. 1	Competição entre alunos
O professor mal começa a falar e eles já fazem perguntas. Percebo que a turma não está acompanhando o ritmo da explicação, por isso é que fazem muitas perguntas. 1	Distância Professor-aluno > Conhecimento
A turma continua com muitas dúvidas, e faz diversas perguntas, entre elas se levedura é um organismo procarionte ou eucarionte. 1	Distância Professor-aluno > Conhecimento
Logo no início ele é bombardeado por perguntas dos alunos, os mesmos alunos que perguntaram na aula anterior, os quais são os que sentam na parte central da sala. 1	Distância Professor-aluno > Conhecimento
Particularmente fiquei impressionada com a rapidez com que o conteúdo foi transmitido. Os alunos faziam perguntas incessantemente, o que me pareceu demonstrar a falta de compreensão do que estava sendo dado. 1	Distância Professor-aluno > Conhecimento
Novamente ficou muito claro que a turma não acompanhava o andamento que o professor dava a explicação. 1	Distância Professor-aluno > Conhecimento
Vi que alguns ficavam constrangidos em me entregar a prova. Não queriam que eu olhasse as respostas. 1	Distância Professor-aluno > Conhecimento
Quando todos estavam satisfeitos com a projeção ele começou a matéria e, mais uma vez, foi recebido por uma avalanche de perguntas. 1	Distância Professor-aluno > Conhecimento
O professor explicava com calma e clareza, mas os alunos pareciam terrivelmente entediados com a aula expositiva. À medida que transcorria o tempo de aula, mais os alunos se inquietavam e mais conversavam. Foi assim todo o período. 1	Distância Professor-aluno > Conhecimento
A essas alturas, o quadro encontrava-se bastante desorganizado, o que gerou certa confusão na turma, uma vez que ela não dava ênfase nenhuma no momento em que determinado tópico era iniciado ou finalizado, e agravado, na minha opinião, pelo fato de a maioria dos alunos não estarem conseguindo acompanhar e entender a matéria (isso sem falar nos alunos que chegaram atrasados). 2	Distância Professor-aluno > Conhecimento
A relação professor/aluno nesta turma é muito difícil. A maioria dos alunos não respeitam os professores, conversando constantemente durante as suas explicações, é como se o professor não estivesse em sala de aula. 3	Distância Professor-aluno > Conhecimento
Enquanto eles copiavam, ela me mostrou os livros didáticos que usava e também me disse que essa turma era um pouco lenta e que precisavam desse tempo para copiar as coisas do quadro e que, em virtude disso, estavam atrasados na matéria em relação à outra turma. 3	Distância Professor-aluno > Conhecimento

<p>Durante os dois períodos deveriam ser corrigidos exercícios. Infelizmente a professora não conseguia se fazer entender pelos alunos e lhes era impossível compreender o conteúdo da forma como lhes era apresentado. A explicação era confusa e feita de forma não habitual para o conteúdo a que se referia. De maneira equivocada tentava facilitar a explicação esquecendo que deveria chegar ao resultado da equação. Soube mais tarde que a professora era nova na escola, fato que explica sua insegurança, mas não sua falta de sensibilidade para entender a situação de desconforto em que se encontravam os alunos em relação à matéria. 3</p>	<p>Distância Professor-aluno > Conhecimento</p>
<p>Novamente a aula de correção de exercícios de Matemática. E novamente um clima de perplexidade entre os alunos por não entenderem de modo algum o que a professora pretende no seu modo de resolver as questões. 3</p>	<p>Distância Professor-aluno > Conhecimento</p>
<p>Mas como o professor de Física já tinha explicado para eles a maneira correta de resolver os exercícios, encorajei a menina que senta ao meu lado a questionar a professora sobre essa forma de resolução. Ela resistiu um pouco, e eu disse que ninguém além deles mesmos poderia resolver o problema. Enfim decidi ir até a professora que estava sentada em sua mesa "explicando" uma conta a outra aluna e então literalmente se meteu no meio. Quando ela voltou e eu perguntei o que a professora tinha dito, qual não foi a minha surpresa quando ouvi: -- Ela disse que tem medo de ensinar a gente assim porque a gente pode errar muito. 3</p>	<p>Distância Professor-aluno > Conhecimento</p>
<p>Já que a sua forma de trabalhar equações exponenciais não levava à resposta, os alunos ficaram realmente indignados, mas por falta de bases eles tiveram que esperar que outro professor lhes desse as ferramentas e que uma estagiária lhes dissesse que eles poderiam agir, respeitosamente, quando se sentiram lesados. 3</p>	<p>Distância Professor-aluno > Conhecimento</p>
<p>Ele enche o quadro com bastante conteúdo e capricho, uma aluna grita do fundo: "é muita coisa para a minha cabeça". 4</p>	<p>Distância professor-aluno > Conhecimento</p>
<p>Algumas perguntas o professor responde, outras ele alega que vai explicar em aulas futuras, ao responder a pergunta sobre como se define o sexo da criança uma aluna não entende mesmo depois do professor explicar duas vezes, então ele diz que haverá outras aulas sobre esse assunto e continua explicando a matéria que ele havia colocado no quadro negro. 4</p>	<p>Distância professor-aluno > Conhecimento</p>
<p>Logo após encher o quadro, ele apaga a primeira metade e coloca mais conteúdo, na forma de texto, quando ele ia apagar a outra metade muitos reclamaram que não haviam copiado tudo ainda, ele espera mais 3 minutos e apaga o restante do quadro. Nesse momento, muitos alunos alegaram que ainda estavam copiando e o professor nada responde, e acrescenta mais matéria no quadro. 4</p>	<p>Distância professor-aluno > Conhecimento</p>
<p>Duas alunas ficam trocando as anotações da aula, mesmo durante a explicação do professor, e para isso se levantam e circulam na sala se alcançando as folhas. Após a aula pergunto ao professor se isto não o incomoda, e ele diz que não, pois elas estão tratando sobre a matéria. 1</p>	<p>Distância Professor-aluno > Interesse</p>

<p>A seguir, os alunos responderam as questões do quadro com auxílio do livro, alguns um pouco dispersos. O professor, por sua vez, passou a aula sentado à sua mesa, aparentemente corrigindo alguma coisa e sequer olhou de vez em quando para ver se os alunos estavam trabalhando ou precisavam de ajuda. 1</p>	<p>Distância Professor-aluno > Interesse</p>
<p>A professora entrou na sala e começou a conversar com alguns alunos sobre os mais diversos assuntos (por exemplo, reclamou da desobediência dos alunos do Ensino Fundamental e de um acidente que havia ocorrido na Avenida Ipiranga). Passada quase meia hora, um aluno falou: “Ô sora! Vai acabar seu tempo e a senhora não deu nada!” E ela respondeu: “Tudo bem!” E continuou a conversar. 2</p>	<p>Distância Professor-aluno > Interesse</p>
<p>Sobre a professora “titular” de Biologia, o que mais me chamou a atenção foi sua falta de organização, bem como a falta de interesse em saber se os alunos estão ou não entendendo a matéria. 2</p>	<p>Distância Professor-aluno > Interesse</p>
<p>Os deveres são somente para os alunos, e não para os professores. 3</p>	<p>Distância Professor-aluno > Interesse</p>
<p>Já em relação à um professor negligente, que não consegue impor respeito, estabelecer regras; os alunos ficam testando-o, badernando a aula, para ver até onde eles podem ir, sem que o professor tome uma medida drástica, como uma retirada do aluno da sala de aula; mostrando assim um total desinteresse na aula e na pessoa do professor. 3</p>	<p>Distância Professor-aluno > Interesse</p>
<p>Alguns faziam o trabalho, outros copiavam dos colegas e outros já tinham acabado e não faziam nada. Enquanto isso, o professor ficava sentado em sua mesa e de vez em quando, se alguém lançava alguma dúvida ele dizia mais ou menos o que deveria conter o trabalho, lá da sua mesa mesmo. O trabalho era para ser entregue, mas pelo desinteresse que reinava, tanto por parte dos alunos quanto do professor, ficou para ser feito em casa e entregar na próxima aula. 3</p>	<p>Distância Professor-aluno > Interesse</p>
<p>Continua a mesma pesquisa sobre as funções químicas. Nada é muito diferente, apenas que dessa vez o professor deu a tarefa por encerrada. Os alunos perguntam se ele ainda vai explicar aquele conteúdo ao que ele responde que haverá uma revisão. Note-se: uma revisão do que não foi ensinado e nem aprendido. 3</p>	<p>Distância Professor-aluno > Interesse</p>
<p>O professor corrigiu exercícios do livro que os alunos deveriam ter feito previamente. Ele apenas lhes ditou as respostas do livro e esquecia de elucidar palavras e expressões do livro que eram inacessíveis à compreensão dos alunos, como burlar, duras penas, etc. 3</p>	<p>Distância Professor-aluno > Interesse</p>
<p>“Tirei zero na prova! É a primeira vez que tiro um zero!!” diz DT e assim se forma o bolinho ao redor da mesa da professora. “Sora por que que essa tá errada?”, “ Mas sora olha só...”, “Oh sora!”, “ AH NÃO! Oh sora vem cá!!”. Até que a professora faz eles sentarem, diz que não vai mais mexer naquelas notas, que ela já revisou tudo com cuidado, e que ela sempre faz tudo com cuidado em todas as turmas. 3</p>	<p>Distância Professor-aluno > Interesse</p>

De repente uma aluna diz: "Sora, eu não quero saber das outras turmas, olha só, o período já vai acabar e a senhora não deu nada, eu quero matéria nova!". A resposta da professora foi: "Tu estás zangada porque foi mal! Eu combinei com a direção que hoje eu entregaria os trabalho pra vocês e nós conversaríamos sobre avaliação". "Vocês já ouviram falar em honestidade, sabem o que é honestidade? Quero saber quem foi honesto em dizer na direção: a professora teve as atitudes que teve porque eu me comportei mal?". 3	Distância Professor-aluno > Interesse
Quando ele finalmente resolveu tentar fazer o exercício e chamou a professora para ajudá-lo, ela se virou para atendê-lo e outra aluna chamou-a. A professora simplesmente foi atender essa aluna e ignorou o Pe. Achei isso horrível! Então ele disse: "Bahhh! Só porque ela é preta!" e depois de dizer isso olhou para mim. Ninguém ouviu isso que ele falou. 3	Distância Professor-aluno > Interesse
A apresentação dela foi muito debochada. Umas das "pérolas" dela foi: "Médico do SUS é que nem professor do estado, ganha menos que particular". 3	Distância Professor-aluno > Interesse
Quando a apresentação termina, a professora começa a elogiar a turma 301, dizendo que a apresentação deles sobre este assunto foi muito melhor que a delas. 3	Distância Professor-aluno > Interesse
Mas, estava indo tudo bem até que a Am pergunta como vai ser a prova de recuperação. Pronto! A aula acabou, recomeça a ladainha de sempre, o sinal para o recreio toca e todos saem da sala. 3	Distância Professor-aluno > Interesse
Durante a chamada somente a "ala" ainda conversa, mas o professor não toma qualquer atitude. Terminada a chamada ele começa a passar a matéria no quadro (Camadas da Terra). A "ala" conversa muito nesse momento, uma aluna até conta uma piada. Um aluno pergunta se as aulas dele vão ser sempre assim: sem música, só copia do quadro, sem graça, o professor responde dizendo que nem sempre vai ser assim, mas em muitos momentos será dessa forma e também porque estamos no último período do dia. 4	Distância professor-aluno > Interesse
No início poucos participaram mas depois de muito insistir a participação aumentou e o nível de conversa também, principalmente da "ala" esquerda, a professora interrompe a correção dos exercícios e lembra o quão importante é saber colocar os pontos num gráfico. A conversa cessa, mas por pouco tempo. Ela então encerra a correção na letra F e diz que não vai mais corrigir, pois há muita conversa. 4	Distância professor-aluno > Interesse
Há muitos protestos, pois a maioria da turma não fez o trabalho e estavam tentando convencer o professor que ele havia dito que a entrega era opcional. O professor, então, estendeu a data de entrega para a próxima aula. 1	Falhas nas metodologias avaliativas
Ele comentou que o colégio é muito "conteudista", que eu não devo fugir do cronograma e devo cuidar para não perder muito tempo fazendo atividades, embora eu possa fazê-las de vez em quando. 1	Falhas nas metodologias avaliativas
Os alunos permaneceram todo o período concentrados em uma redação que deveriam entregar, provavelmente era uma das tantas avaliações parciais que estavam fazendo a todo o momento. 1	Falhas nas metodologias avaliativas

Antes de começar a aula, mais uma vez o professor comentou que eu devo ter o cuidado de manter o conteúdo da turma sem atrasos em relação às demais turmas. 1	Falhas nas metodologias avaliativas
Um dos alunos que apresentava esqueceu parte da apresentação e olhou no papel que levava consigo. O professor outra vez lembrou aos alunos que tal atitude significa 0,5 ponto a menos na AP. 1	Falhas nas metodologias avaliativas
Entregamos a AP voltada para baixo e só depois que todas a tinham foi liberado para começarem. Alguns alunos quiseram saber o valor de cada questão, depois disso, ficaram quietos. 1	Falhas nas metodologias avaliativas
Prosseguiu com a revisão até o final da aula e, então, disse em voz alta os nomes e as notas de cada aluno perante a turma. 1	Falhas nas metodologias avaliativas
Para que se possa fazer uma análise consistente entre o que se encontra descrito nos documentos da Escola e o que é efetivamente aplicado, não é difícil perceber que há, sim, certa discrepância nesse aspecto. O processo avaliativo é um dos itens que deixa a desejar, pois, ao contrário do que asseguram os documentos da Instituição (e a própria LDB/96), são fatores quantitativos que prevalecem sobre os qualitativos. 2	Falhas nas metodologias avaliativas
Nessa aula foi onde mais notei o interesse dos alunos só em ter o que cairia na prova, sem dar a menor importância ao aprendizado. Numa clara demonstração de que os alunos acabam assumindo os valores dos professores. Se o professor não valoriza a compreensão e a aprendizagem dos alunos, eles também acabam estabelecendo uma relação burocrática com o conhecimento. 3	Falhas nas metodologias avaliativas
No primeiro período eles tiveram prova. Hoje eles colaram muito! Eu não sei se eles fazem isso de propósito, mas de tempos em tempos alguém chama a professora para tirar uma dúvida, e é sempre alguém de um canto diferente, é como se eles fossem se alternando. Assim, todos conseguem colar em algum momento. 3	Falhas nas metodologias avaliativas
A maioria começou a fazer o trabalho com bastante atenção, mas logo eles começaram a ficar ansiosos porque tinham pouco tempo. 3	Falhas nas metodologias avaliativas
A primeira coisa que a professora fez foi dizer o nome dos alunos que estavam em recuperação. 3	Falhas nas metodologias avaliativas
Eles deveriam usar alguma técnica que aprenderam em Artes para representar o período da ditadura, baseados em relatos da ditadura. Isso valeria nota para as duas matérias. Os alunos reclamam muito porque já tem muitos trabalhos para apresentar na mostra, e convencem a professora a não cobrar o trabalho. 3	Falhas nas metodologias avaliativas
A professora faz a chamada e tira dúvidas de alguns alunos. Eles reclamaram que era muita matéria para a prova. 3	Falhas nas metodologias avaliativas
Três meninas disseram que iriam reclamar no SOE, o professor disse que se elas se sentiam prejudicadas que fossem mesmo. 1	Incentivo à autonomia

Depois da apresentação do segundo grupo, o professor comentou que as apresentações estavam muito boas e que esperava que as da próxima semana também estivessem. 1	Incentivo à autonomia
Depois me foi explicado que cada um dos grupos tem um aluno que é o coordenador e este deve organizar o trabalho de todos, distribuindo tarefas e cobrando a realização das mesmas. Também me disse o professor que tem mantido os mesmos grupos desde o início das aulas, mas que a cada novo trabalho ele muda quem é o coordenador para que todos experimentem a responsabilidade do encargo. 1	Incentivo à autonomia
A prova foi realizada em grupo com consulta, mas com entrega individual, ou seja, cada educando tinha que entregar a sua avaliação. Formaram-se 5 grupos e uma dupla, não havia qualquer tipo de conversa entre os grupos e muitos poucos perguntavam alguma coisa ao professor que ficava circulando pela sala. 4	Incentivo à autonomia
Os alunos parecem possuir um raciocínio lógico bastante desenvolvido. Normalmente relacionam o conteúdo da aula a outros aprendidos anteriormente e a fatos do cotidiano. Além disso, são extremamente críticos quanto à aula realizada. Dizem quando não gostaram de uma determinada lâmina ou de uma explicação. 1	Presença de Autonomia
A dúvida é referente a um conteúdo ainda não visto por eles, o qual é o que eu irei ensinar à turma. Mesmo assim eu respondo a pergunta, mas enfatizo que eles ainda aprenderão cromossomos. Ele pareceu satisfeito com minha explicação. 1	Presença de Autonomia
O professor corrigiu com os alunos as duas avaliações e aproveitou para fazer uma última revisão da matéria. A turma estava tranquila, todos prestavam atenção às explicações do professor. 1	Presença de Autonomia
Os alunos mostraram ter visão crítica, madura, consciente. Deu para perceber que eles entenderam bem a mensagem do texto. A professora interagiu muito com eles, pediu a opinião de todos os grupos, questionou-os, instigou-os, abriu bastante espaço para que eles falassem. 2	Presença de autonomia
Essa história despertou muito interesse da turma, gerando muitas perguntas por parte da turma sobre gametas, como se forma o sexo da criança, como se formam os gêmeos. Essas muitas perguntas revelam que o professor instigou a turma a raciocinar e a construir relações entre o que estava sendo apresentado e o que já sabiam. 4	Presença de autonomia
Em seguida se inicia uma segunda discussão quando o professor anuncia que eles terão de realizar uma AP. Eles reclamam que não estão preparados, que o professor não deu exercício sobre a matéria, e que já realizaram três avaliações naquele dia. O professor se mantém irredutível, diz que eles têm que estar sempre preparados, estudando constantemente. 1	Relacionamento entre contemporâneos - Professor-aluno
Isso vai dificultar a memorização dos nomes para mim, mas parece que alguns professores estão acostumados a não se preocupar tanto com isso. 1	Relacionamento entre contemporâneos - Professor-aluno

<p>Também observei que mudar um aluno de lugar era um método rotineiramente utilizado quando a conversa persistia, mas seria essa a melhor solução? Dúvidas... 1</p>	<p>Relacionamento entre contemporâneos - Professor-aluno</p>
<p>Sem dar tempo para que os alunos esclarecessem possíveis dúvidas, deu continuidade à aula escrevendo agora sobre “Cadeia Alimentar”, e fazendo o respectivo esquema (com as setas apontando para esse sentido! 2</p>	<p>Relacionamento entre contemporâneos - Professor-aluno</p>
<p>Depois ditou o que são herbívoros, carnívoros, onívoros...Algumas alunas afirmaram que ela já havia dado isso, mas ela continuou mesmo assim. 2</p>	<p>Relacionamento entre contemporâneos - Professor-aluno</p>
<p>Num dado momento, perguntou aos alunos se ela estava “indo” rápido demais, e alguns falaram que sim; perguntou também se eles estavam entendendo. Como ninguém respondeu nada, ela continuou a ditar. 2</p>	<p>Relacionamento entre contemporâneos - Professor-aluno</p>
<p>O lado positivo é que pude enxergar (ou vivenciar) o quanto é triste e prejudicial aos alunos a falta de organização, negligência, cansaço e conhecimento insuficiente do professor. 2</p>	<p>Relacionamento entre contemporâneos - Professor-aluno</p>
<p>A correção foi assim: a professora, sentada em sua cadeira, lia em voz alta a pergunta, e dois ou três alunos liam suas respostas. Ela não interagiu muito com a turma, nem com os poucos que haviam feito a atividade, nem com a grande maioria que não havia feito. 2</p>	<p>Relacionamento entre contemporâneos - Professor-aluno</p>
<p>Alguns alunos reclamaram, dizendo que ela já havia trabalhado esses conceitos. Porém, ela fingiu que não os ouviu! 2</p>	<p>Relacionamento entre contemporâneos - Professor-aluno</p>
<p>Durante o período de observações e do meu estágio, pude notar que a Escola não valoriza os conhecimentos prévio do aluno, pois o impede de se manifestar, através de uma disciplina rígida, onde impera o silêncio do aluno. 3</p>	<p>Relacionamento entre contemporâneos - Professor-aluno</p>
<p>22h20 ele inicia a explicação, apenas lendo o que havia colocado no quadro, ou melhor dizendo, na verdade não inicia a explicação, faz a leitura. 4</p>	<p>Relacionamento entre contemporâneos - Professor-aluno</p>
<p>Ela lança uma pergunta para uma aluna que senta na primeira fila: “Você já deu hoje?” Alguns alunos riram da pergunta, mas muitos constrangeram-se com tamanha invasão de privacidade do professor que mal conhecia a turma. A aluna que foi indagada a responder baixou a cabeça dizendo “não” e o professor fala par ela: “então dê”. 4</p>	<p>Relacionamento entre contemporâneos - Professor-aluno</p>
<p>Diante deste contexto de incompreensão, o professor passou o restante da aula apenas respondendo as muitas dúvidas que surgiam. 1</p>	<p>Relacionamento face-a-face - Professor-aluno</p>

O professor conversou com alguns alunos que estavam por perto sobre o que eles queriam fazer na faculdade. Uma menina disse que queria fazer biologia e o professor convidou-a a participar de um grupo que ele está formando para discutir artigos científicos em diversas áreas das ciências biológicas, médicas e agrônomas. 1	Relacionamento face-a-face - Professor-aluno
O professor puxou sua cadeira para o meio do "palco" e sentou-se para uma aula dialogada com a turma. Os alunos começaram a aula prestando bastante atenção no que o professor dizia. 1	Relacionamento face-a-face - Professor-aluno
Enquanto os alunos faziam os exercícios, o professor circulava pela sala tirando dúvidas. Pareceu uma aula bem aproveitada, pois mesmo com a agitação os alunos aderiram à proposta do professor e foram produtivos. 1	Relacionamento face-a-face - Professor-aluno
A professora resolveu a questão que ditara no quadro, dialogando com os alunos, que permaneceram bastante atentos, respondendo enquanto ela perguntava, inclusive àqueles que no início da aula estavam bastante dispersos. 1	Relacionamento face-a-face - Professor-aluno
Em meio à explicação, a professora contou uma história simples que descontraíu a aula. 1	Relacionamento face-a-face - Professor-aluno
A professora, por sua vez, andava pela sala tirando dúvidas e perguntando como estavam os alunos, de maneira amigável. 1	Relacionamento face-a-face - Professor-aluno
Ela tolerou um certo tempo a conversa, mas como não parecia que se resolveria o problema por si, ela deu uma olhada firme para os alunos que conversavam e de maneira até despojada os questionou: "Mas me digam, vocês estão ajudando ou perturbando uns aos outros?". Eles tentaram argumentar alguma coisa, mas pelo que percebi não convenceram nem a si mesmos e passaram a resolver os exercícios pedidos, diante do olhar satisfeito da professora. 1	Relacionamento face-a-face - Professor-aluno
Que consiste em corrigir o teste com os alunos, tirando dúvidas e fazendo uma pequena revisão. 1	Relacionamento face-a-face - Professor-aluno
De repente, uma das alunas mais velhas falou que ela havia sido "galinha" por muito tempo (claro que inicialmente isso gerou muitos risos!). A professora pediu, então, que falasse sobre isso para os colegas. 2	Relacionamento face-a-face - Professor-aluno
Durante a discussão percebi que os alunos mais velhos expressaram suas opiniões com muito mais facilidade que os mais jovens. Além disso, devo dizer que a professora soube conduzir a discussão com muita competência. 2	Relacionamento face-a-face - Professor-aluno
Quanto às dificuldades encontradas na Escola, relataram a limitação de recursos didáticos, apesar da existência de alguns laboratórios. No entanto, uma professora enfatizou que <i>"o principal recurso é o aluno! Muitas vezes, mesmo sem uma estrutura adequada é possível ministrar uma boa aula se o aluno estiver motivado."</i> 2	Relacionamento face-a-face - Professor-aluno

Os alunos respeitam bastante os professores, e acredito que não haverá problemas referentes a mau comportamento. Além disso, notei que geralmente mais ou menos metade da turma presta atenção na aula, mas muitos demonstram bastante cansaço e muitas vezes parecem estar com o pensamento muito longe dali. 2	Relacionamento face-a-face - Professor-aluno
O professor de Biologia fez uma sondagem com os alunos, pediu-lhes que escrevessem uma redação com vinte linhas, sobre o que eles esperavam das aulas de Biologia, o que eles queriam estudar. 3	Relacionamento face-a-face - Professor-aluno
A professora caminhava entre os alunos para saber se tinham alguma dúvida, para ajudar os que tinham alguma dificuldade mais séria. Também conversou com um aluno que contou que tinha se inscrito para um concurso e não sabia como funcionava para saber quando e onde seriam as provas. Então ela explicou que ele deveria olhar na internet todo dia para ter essas informações e ofereceu-se por fazer isso por ele (pelo que entendi, ele não tinha acesso fácil à internet). 3	Relacionamento face-a-face - Professor-aluno
A professora explicava bem, de forma que prendia a atenção dos alunos ao que ela dizia, tentando trazer algo dessa parte da História para o cotidiano deles, como as invenções da época. Algumas vezes eles participavam, faziam perguntas. 3	Relacionamento face-a-face - Professor-aluno
A aula era sobre o período romântico da literatura brasileira e fiquei impressionada com o interesse que os alunos tinham no conteúdo. Eles realmente prestavam atenção ao que a professora dizia. Ao que me parece as aulas de literatura lhes proporcionam um momento diferente na escola que ainda não sei explicar do que se trata. 3	Relacionamento face-a-face - Professor-aluno
O professor é muito expansivo, sempre fazendo brincadeiras com a turma. Ele passou no quadro alguns exercícios para que eles resolvessem, mas como eles apresentaram alguma dificuldade inicial, começou a resolver logo. Nesse momento os alunos se deram conta de que não era difícil (palavras deles) e de que eram capazes de fazer sozinhos. O professor andava pela sala para resolver algumas dúvidas e tinha muita didática para explicar e aproximar o conteúdo dos alunos. 3	Relacionamento face-a-face - Professor-aluno
No início, os alunos ficaram reclamando, acharam o jogo um pouco infantil. Mas, logo que começaram a jogar eles acharam divertido. 3	Relacionamento face-a-face - Professor-aluno
Em seguida ela pede que todos cantem junto com a música, depois que todos cantem sem o CD tocando, depois que apenas os homens cantem, depois somente as mulheres. Um momento de descontração na turma, mas todos cantaram a música 5 vezes, inclusive eu, que agora ao transcrever esse relato me lembro da música ("you are my sunshine, my only sunshine, you make me happy when skies are grey). Nesse momento a música faz sentido para os alunos e talvez muitos nem se deram por conta que estavam aprendendo inglês cantando e repetindo a música várias vezes. 4	Relacionamento face-a-face - Professor-aluno
Ela pede que cada colega faça a pergunta para o colega do lado e que criem outras perguntas. A turma participou muito dessa atividade, surgiram perguntas relacionadas à profissão, nacionalidade e horário. 4	Relacionamento face-a-face - Professor-aluno

Ele completou o quadro com matéria, durante esse momento a turma copiava o conteúdo em silêncio. O professor esperou até que todos tivessem copiado e começou falando. 4	Relacionamento face-a-face - Professor-aluno
--	--

O professor sempre faz uma ótima contextualização do assunto trabalhando os conteúdos de maneira significativa. A turma se dispersou um pouco com essas explicações e o professor teve que retomar a questão do respeito e dos objetivos de todos naquela sala de aula. 4	Relacionamento face-a-face - Professor-aluno
---	--
