

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA PROGRAMA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**Vangisla Costa Lionel**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR DO ENSINO TÉCNICO  
PROFISSIONALIZANTE: A relação entre a prática docente e a  
participação estudante**

**São Caetano do Sul  
2022**



**Vangisla Costa Lionel**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR DO ENSINO TÉCNICO  
PROFISSIONALIZANTE: A relação entre a prática docente e a  
participação estudante**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação –  
Mestrado Profissional - da Universidade  
Municipal de São Caetano do Sul como  
requisito parcial para a obtenção do título de  
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de  
Professores e Gestores**

**Orientador: Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá**

**São Caetano do Sul  
2022**

## FICHA CATALOGRÁFICA

LIONEL, Vangisla Costa

Práticas pedagógicas do professor do ensino técnico  
profissionalizante: A relação entre a prática docente e a participação  
estudante/ Vangisla Costa Lionel – São Caetano do Sul – USCS, 2022.  
137f.

Orientador: Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá  
Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São  
Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação –  
Mestrado Profissional, 2022.

1. Participação Ativa 2. Prática Pedagógica 3. Aprendizagem  
Significativa 4. Envolvimento do Aluno 5. Ensino Técnico  
I. Título II. Universidade Municipal do São Caetano do Sul

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul**

**Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa Profa.**

**Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação**

**Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda**

**Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**



Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 18/02/2022 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá (USCS)

Prof. Dr. Carlos Alexandre Felício Brito (USCS)

Profa. Dra. Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches (PUC-SP)



Dedico este trabalho ao meu marido Edmilson Lionel,  
e a minha mãe Sônia Costa por toda paciência,  
amor, compreensão e paciência despendidos  
durante este período. E a minha filha  
Luna, que está chegando em  
meio a este processo.



## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, por me centrar nos momentos difíceis.

Aos meus amigos, por me darem um respiro em momentos de sobrecarga.

Ao meu marido e mãe, pela compreensão, paciência e incentivo.

Ao Senac São Paulo, pelo apoio financeiro e oportunidade de aprendizagem.

Aos docentes e colegas da Universidade Municipal de São Caetano – USCS, que de alguma forma me auxiliaram durante esta minha formação educacional

Aos professores que aceitaram participar desta pesquisa.

Aos professores integrantes da banca de qualificação, que contribuíram para o aperfeiçoamento deste trabalho.

Enfatizo um agradecimento especial ao meu orientador, Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá, por compartilhar sua sabedoria comigo de forma tão generosa, estando sempre disponível e me ajudando de forma segura e paciente durante esta minha jornada.



## RESUMO

A prática pedagógica de alguns educadores ainda apresenta resquícios de uma educação tradicional, que trilha um caminho bancário e leva o aluno a uma aprendizagem mecânica. Em contrapartida, uma prática reflexiva e crítica pode contribuir tanto para o desenvolvimento profissional do educador, quanto para a formação de estudantes ativamente participativos em seus processos educacionais, fazendo com que a aprendizagem ocorra de forma significativa. Esta dissertação tem como objetivo geral compreender como os professores de ensino profissional técnico de nível médio consideram a participação dos estudantes em suas práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem. A metodologia utilizada consiste em uma abordagem qualitativa exploratória, por meio de um questionário aberto que foi respondido por dezenove profissionais que atuam no estado de São Paulo. Após a coleta de dados, as informações foram categorizadas e analisadas na perspectiva da análise de conteúdo, que ocorreu de forma automatizada, utilizando o *software* Iramuteq. O referencial teórico explora os diferentes níveis de participação do aluno no processo educacional, a relação entre esses níveis de participação e a prática pedagógica do docente de ensino profissional técnico e o modo como essa relação pode levar a uma aprendizagem mecânica ou significativa na estrutura cognitiva discente. A análise dos dados revelou que a prática pedagógica desses professores ainda é permeada pela educação tradicional e que os seus planejamentos de aula são realizados com base nos conteúdos, e não no perfil do educando. Ademais, constatou-se que a visão de aluno participativo ativamente ainda se confunde com um estudante que participa de forma passiva. Como produto deste trabalho, propuseram-se algumas diretrizes para desenvolver uma formação continuada.

**Palavras-chave:** Participação Ativa. Prática Pedagógica. Aprendizagem Significativa. Envolvimento do Aluno. Ensino Técnico.



## ABSTRACT

The pedagogical practice of teachers still has the requirements of a traditional education, which follows a banking path and ends up leading the student to mechanical learning. A reflective and critical practice helps the teacher to develop students actively participating in their educational processes, which helps to make learning occur in a meaningful way. This dissertation aims to investigate the way in which high school technical professional education teachers consider the active/passive participation of students in the constitution of their pedagogical practices. With the general objective, to understand how these teachers consider the participation of students in their pedagogical practices in the teaching-learning process. The methodology used consists of an exploratory qualitative approach, through an open questionnaire that was answered by nineteen professors who work in technical professional qualification courses at medium level within the state of São Paulo. After data collection, the information was categorized and analyzed from the perspective of content analysis, which took place in an automated way, using the Iramuteq software. The theoretical framework explores the different levels of participation that the student can have within the educational process, what is the relationship between these levels of participation and the pedagogical practice of the technical professional education teacher and how this relationship can lead to mechanical or significant learning in the student's cognitive structure. Data analysis revealed that the pedagogical practice of these teachers still permeates traditional education, that their lesson plans are carried out based on the contents and not on the student's profile and that the vision of an actively participatory student is still confused with a student who participates passively. As a product of this work, some guidelines were proposed for the development of continuing education.

**Keywords:** Active Participation. Pedagogical Practice. Meaningful Learning. Student Involvement. Technical Education.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A assimilação ausubeliana.....	59
Figura 2: Esquema sintético do saber técnico.....	73
Figura 3: Dendrograma da Classificação (CHD) do corpus em estudo.....	84
Figura 4: Gráfico de Análise de Similitude Classe 1.....	88
Figura 5: Gráfico de Análise de Similitude Classe 2.....	91
Figura 6: Gráfico de Análise de Similitude entre as Classes 1 e 2.....	92
Figura 7: Gráfico de Análise de Similitude Classe 3.....	955
Figura 8: Gráfico de Análise de Similitude entre as Classes 1, 2 e 3.....	966



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resultado da pesquisa nos portais.....	33
Quadro 2: Trabalho lido na integra.....	33
Quadro 3: Roteiro de entrevista .....	79



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ETP – Ensino Técnico Profissional

DCNEPT – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica

CHD – Método da Classificação Hierárquica Descendente

UCE – Unidades de Contexto Elementares

ST – Segmentos de Texto



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	27
<b>2 REVISÃO INTEGRATIVA</b> .....	32
<b>3 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO</b> .....	36
3.1 Participação do Estudante no seu Processo Educacional .....	40
<b>4 APRENDIZAGEM</b> .....	46
4.1 Teoria da Mediação .....	51
4.2 Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel .....	55
4.3 Aprendizagem significativa como conceito no ensino .....	61
<b>5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES</b> .....	64
5.1 Conhecimento Pedagógico do Conteúdo e a Práticas Reflexivas – Influências da Formação Docente.....	65
5.2 Relação professor-aluno .....	69
5.3 Práticas Pedagógicas dos Professores do Ensino Profissional Técnico de Ensino Médio .....	72
<b>6 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO</b> .....	77
6.1 Campo .....	78
6.2 Sujeitos .....	78
6.3 Elaboração do instrumento .....	79
6.4 Procedimento de análise.....	81
<b>7 ANÁLISE E DISCUSSÃO</b> .....	83
7.1 Método de Reinert – Dendrograma de Classes .....	83
7.1.1 Classe 1 .....	85
7.1.2 Classe 2 .....	89
7.1.3 Classe 3 .....	93
7.2 Análise das Categorias .....	97
7.2.1 Análise da Categoria: “O papel do professor e do estudante em sala de aula” .....	97
7.2.2 Análise da Categoria: “O planejamento como forma de reorganização da atividade pedagógica” .....	100
7.2.3 Análise da Categoria: “Professor e aluno: atitudes iguais com intenções diferentes” .....	103

<b>8 PRODUTO</b> .....	108
<b>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	110
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	114
<b>ANEXOS</b> .....	120





# 1 INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios do professor da habilidade profissional técnica de nível médio é desenvolver práticas pedagógicas que atraiam a atenção dos alunos e despertem a sua participação ativa. Isso porque, normalmente, essas salas de aula são compostas por adolescentes, jovens e adultos que apresentam diferentes características, interesses, níveis de conhecimento e necessidades.

E esse contexto de múltiplas diversidades é um desafio constante para os docentes que contribuem para a construção do conhecimento tornarem o ambiente do ensino técnico mais motivador e inovador quanto ao que envolve o processo de ensino e de aprendizagem. É cabível falar em desafio, uma vez que ainda é muito frequente a perspectiva pedagógica na qual o processo educativo é centrado na figura do professor, cuja responsabilidade é transmitir a informação, cabendo aos estudantes a responsabilidade de assimilá-la em forma de conhecimento. (SOUZA, 2019, p. 19).

A tentativa de criar um processo educativo por meio da transmissão do conhecimento, sem que haja a participação ativa do estudante, advém da educação tradicional. Atualmente, muitas pesquisas mostram a importância do envolvimento efetivo do aluno durante a construção do seu conhecimento. Segundo Freire (2020a), quando o professor transmite o conhecimento, como se o educando fosse apenas um receptor, este último memoriza e logo esquece, ou seja, decora e não aprende.

Alguns docentes do ensino técnico ainda se valem da prática pedagógica de transmissão do conhecimento. Uma das razões para tal escolha seria a facilidade que teriam de expor o conteúdo disciplinar, sem se preocupar com a diversidade de gerações que compõem a sala de aula. Ademais, não há interesse em atingir cada uma delas, já que o envolvimento ativo do aluno não é importante dentro desta prática.

No entanto, é necessário que esse docente mantenha uma prática educacional que leve o estudante a uma aprendizagem significativa, pois a memorização de conteúdos não gera aprendizado. A falta de uma aprendizagem significativa faz com que o educando chegue ao mundo do trabalho despreparado, sem ter o conhecimento necessário para exercer a profissão.

Para tanto, é preciso que ele participe ativamente do processo de ensino-aprendizagem, e estimular essa participação ativa no aluno é um desafio à prática

docente. Alguns professores, inclusive, fazem a leitura dessa falta de participação, em algumas situações, como desinteresse.

Diante disso, é relevante considerar que a relação ensino-aprendizagem faz parte de um processo que envolve tanto a ação do estudante quanto do professor. Se, por um lado, as causas da falta de participação discente estão vinculadas a questões particulares do sujeito, por outro lado, a didática do educador, centrada nos conteúdos, bem como a organização curricular da escola, que pode não favorecer a participação ativa desses alunos, propiciam o desinteresse em aprender, levando-os a não priorizar sua formação acadêmica.

Vale ressaltar que o ato de motivar o aluno a participar não pode ser algo imposto, pois esse sentimento se constrói e se interioriza; dá significado ao porquê da realização de uma tarefa, faz com que o sujeito continue a trilhar um caminho e o ajuda a conquistar o seu objetivo.

Quando se sente motivado, o estudante tem mais facilidade e agilidade ao longo da aprendizagem; ele está ativo durante o processo, que acaba se tornando prazeroso. Em contrapartida, a falta desse sentimento leva à lentidão e à dificuldade no aprendizado. Contudo, é possível que, mesmo sem interesse em aprender, um aluno se sinta motivado por fatores externos (motivação extrínseca), que, se conduzidos adequadamente, podem se internalizar nele (motivação intrínseca), fazendo com que vá além do esperado.

Os argumentos para essa abordagem concentram-se em torno do conceito de internalização, que se refere a uma tendência humana em transformar e assimilar os valores e as regulações externas em processos de regulação internos, tornando-os pessoalmente endossados. É um processo motivacional que permite tornar a realização de atividades desinteressantes, mais úteis para o indivíduo, sob seu próprio controle, resultando em maior integração social e intrapsíquica (GUIMARÃES, 2002, *apud* ECHELÍ, 2008, p. 204).

Um dos fatores que fazem com que o estudante se sinta motivado é o interesse. Normalmente, as pessoas controlam suas ações relacionando-as mais com aquilo que lhes interessa, e isso não é diferente no âmbito educacional. Durante o processo de ensino-aprendizagem, as coisas precisam ter sentido e significado para que os alunos se interessem, tenham sua curiosidade aguçada e participem. Por vezes, no ensino técnico, eles não sentem prazer em aprender durante as aulas, uma vez que não veem

sentido nos conteúdos, tampouco se sentem pertencentes ao processo de aprendizagem.

Assim, faz-se necessária uma aprendizagem significativa, a fim de despertar o interesse desse público, fazendo com que atribua significados aos conteúdos. Isso só acontece quando o aluno relaciona tais conteúdos às suas experiências pessoais, tornando-os efetivamente significativos.

Quando o aluno consegue atribuir significado ao que está sendo passado pelo professor, dizemos que ali, naquele momento, está ocorrendo uma aprendizagem significativa, porém estes significados sempre são influenciados por atributos pessoais. Desta forma, uma aprendizagem só é considerada significativa quando há uma atribuição de significados pessoais e uma relação com o conhecimento prévio do aluno, bem como do seu professor. No entanto, se isso não ocorre, essa aprendizagem é considerada como uma aprendizagem mecânica, sendo aquela em que as novas informações são aprendidas praticamente sem a interação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva do aluno, onde a nova informação armazena-se de forma arbitrária e literal (JUNIOR, 2016, p. 135).

Quando o professor está mais preocupado com os conteúdos do que com o processo de aprendizagem dos estudantes, o ensino se torna, como já dito, apenas uma transmissão de conhecimento, o que pode ocasionar uma aprendizagem mecânica.

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 2020a, p. 47).

Em outras palavras, a aprendizagem significativa também se dá pela participação ativa do aluno nas aulas, em que o educador troca os verbos sentar, escutar, obedecer e fazer, incorporados pela prática pedagógica tradicional, pelo verbo participar (SANTOS, 2002). Segundo Bordenave (1995, p. 17), “a participação é inerente à natureza social do homem, tendo acompanhado a sua evolução desde a tribo e os clãs dos tempos primitivos” até os dias de hoje. A partir do momento que ela é vista como característica humana, é mais simples perceber a sua relevância na aprendizagem, já que privar o aluno disso é o mesmo que negar algo da sua essência. Todavia, vale ressaltar que existem vários níveis de participação:

[...]participar, em diferentes níveis, significa fazer parte, tomar parte, e ter parte. Fazer parte, é participar passivamente, é exercer uma participação em um nível menos elevado, visto que é possível fazer parte sem tomar parte, o que mostra a diferença entre a participação passiva e participação ativa, a distância entre cidadão inerte e cidadão engajado. (BORDENAVE, 1995, *apud* SANTOS,2002, p. 44).

Ao contexto educacional interessa a já mencionada participação ativa, descentralizando o poder dos professores e fazendo com que o estudante tenha autonomia durante a construção da sua aprendizagem. Isso auxilia a construção da pedagogia defendida por Freire (2020a, p. 12): “Uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando”.

Considerando que a falta de participação ativa de alguns estudantes da habilidade profissional técnica de nível médio durante as aulas é um problema enfrentado por professores, bem como que essa participação é relevante ao processo de ensino-aprendizagem, é preciso estimulá-la durante as aulas. No entanto, muitas vezes, o educador não consegue, pois trabalha com currículos que não são flexíveis e/ou utiliza práticas pedagógicas que não favorecem esse tipo de postura. Nesse sentido, enseja-se a criação de estratégias que auxiliem esses docentes a conciliar o currículo da escola com a sua prática pedagógica, propiciando a participação ativa discente.

Partindo de tais pressupostos, o presente trabalho pretende investigar as variáveis que o professor da habilidade profissional técnica de nível médio considera quando organiza sua prática pedagógica. Mais especificamente, de que forma os professores da habilidade profissional técnica de nível médio – que foram convidados e aceitaram participar desta pesquisa – consideram a participação ativa/passiva dos estudantes na constituição de suas práticas pedagógicas.

Para tanto, este trabalho busca compreender a constituição das práticas pedagógicas dos professores da habilidade profissional técnica de nível médio quando elaboram a sua ação docente, verificando em que medida os currículos da instituição os auxiliam em suas práticas pedagógicas, de modo que consigam inserir os estudantes ativamente no processo de aprendizagem.

Assim, a pesquisa tem o objetivo geral de compreender como os professores da habilidade profissional técnica de nível médio consideram a participação dos

estudantes em suas práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem. No que se refere aos objetivos específicos, destacam-se:

- Verificar o que os professores da habilidade profissional técnica de nível médio compreendem como participação dos estudantes em suas aulas;
- Identificar como os professores da habilidade profissional técnica de nível médio elaboram suas práticas pedagógicas;
- Identificar e discutir as estratégias que os professores da habilidade profissional técnica de nível médio utilizam para envolver seus alunos no processo de ensino-aprendizagem;
- Realizar, com base nessa análise, uma proposta de orientação para os professores em relação ao envolvimento dos estudantes em suas aulas.

## 2 REVISÃO INTEGRATIVA

Uma vez identificado o problema de pesquisa e definidos os objetivos, realizou-se um levantamento bibliográfico com o intuito de verificar o que já havia sido escrito sobre o assunto, as possíveis limitações de pesquisas anteriores e como seria possível contribuir para a temática em questão.

Para tanto, o método escolhido foi a revisão integrativa. Isso porque ela possibilita “a síntese e análise do conhecimento científico já produzido sobre o tema investigado, além de permitir a obtenção de informações que possibilitem aos leitores avaliarem a pertinência dos procedimentos empregados na elaboração da revisão.”(BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011, p. 133).

Desse modo, pesquisaram-se artigos, teses e dissertações que abordassem assuntos referentes ao tema em estudo. Mais especificamente, à compreensão de como os professores de ensino profissional técnico de nível médio consideram a participação e o envolvimento dos estudantes em suas práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem.

A busca foi realizada nos bancos de dados dos periódicos Capes e IBCT - BDTD, sendo contemplados trabalhos publicados num espaço de tempo de 5 anos (2016 a 2020). Esse período foi estipulado com o intuito de verificar dados atualizados sobre o assunto.

Ademais, definiram-se alguns termos de busca para serem utilizados durante o levantamento dos trabalhos nos portais, quais sejam:

- Participação ativa;
- Prática pedagógica;
- Aprendizagem significativa;
- Envolvimento do aluno;
- Ensino técnico.

Para estipulá-los, levou-se em consideração a temática do estudo e os termos correlacionados. Eles foram utilizados nos portais entre aspas e combinados, sempre mantendo o termo “Ensino Técnico” em todas as associações feitas nas buscas, a fim de circunscrever o segmento de ensino ao qual se refere o presente estudo.

Tanto no portal de periódicos da Capes quanto no portal do IBICT utilizou-se o recurso de busca avançada. Ademais, selecionou-se o recurso de mostrar somente periódicos revisados por pares. A seguir, apresentam-se os resultados encontrados:

Quadro 1: Resultado da pesquisa nos portais

	Participação ativa <b>X</b> Ensino técnico	Prática pedagógica <b>X</b> Ensino técnico	Aprendizagem significativa <b>X</b> Ensino técnico	Envolvimento do aluno <b>X</b> Ensino técnico
<b>CAPEs</b>	6	21	6	0
<b>IBICT</b>	4	30	10	1

Fonte: Elaborado pela autora.

A busca resultou em um total de 33 artigos, pelo portal da CAPES, e de 14 trabalhos (entre teses e dissertações), pelo portal do IBICT. Entretanto, nem todas as pesquisas iam ao encontro do tema deste estudo. Como critério de seleção, inicialmente, consideraram-se os títulos de trabalhos que aparentemente se relacionavam com a temática em tela.

Esse refinamento resultou em dois artigos e duas dissertações. No primeiro momento, realizou-se a leitura flutuante dessas produções, por meio da qual constatou-se que apenas uma se relacionava à questão aqui abordada. Por essa razão, ela foi lida na íntegra. Trata-se do seguinte trabalho:

Quadro 2: Trabalho lido na íntegra

<b>AUTOR(A)</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>TIPO/ANO</b>
Jacqueline Pereira dos Santos Souza	Contribuições e desafios da Aprendizagem Baseada em Projetos em um curso Técnico em Marketing	Dissertação / 2019

Fonte: Elaborado pela autora.

Em sua dissertação, Souza (2019) aborda o assunto das diversas gerações dentro da mesma sala de aula e como isso é um desafio à prática docente, pois o professor tem de conciliar diferentes objetivos, expectativas, interesses e contextos socioculturais numa prática pedagógica que consiga auxiliar todos os estudantes na

construção do seu conhecimento. Partindo desse problema, a autora analisou a aprendizagem baseada em projetos e a abordagem construcionista contextualizada e significativa como estratégias para promover a articulação entre as disciplinas no curso técnico em marketing. Tinha-se a expectativa de que, por meio dessas estratégias, seria possível contemplar a construção do conhecimento de todas as faixas etárias presentes na mesma sala de aula. Isso levou a autora a concluir que as estratégias analisadas, além de contemplar as diversas faixas etárias, auxiliaram os alunos a terem mais participação ativa, interesse, autonomia e motivação durante as aulas.

O trabalho em questão tangencia a temática apresentada na presente pesquisa, embora não tenha o mesmo foco. Mais especificamente, enquanto o objetivo de Souza (2019) foi analisar estratégias para a prática docente, o foco deste estudo é compreender a visão do professor sobre a participação dos estudantes, bem como a relação que ela mantém com a sua prática.

Vale ressaltar também que, durante a seleção, foram encontrados trabalhos referentes à aplicação de conteúdos curriculares. Outros abordavam as questões das práticas pedagógicas, porém não se detinham na discussão do envolvimento dos alunos na construção significativa do conhecimento. Assim, focalizava-se mais a explicação da sequência didática e como isso auxiliaria na aprendizagem de determinados conteúdos.

Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, em relação às temáticas que nortearam o levantamento bibliográfico, esta dissertação foi estruturada da seguinte forma:

Seção 1 – “Introdução”: contextualiza o problema investigado, mostrando alguns fatores que interferem na relação entre a prática docente e a participação do estudante.

Seção 2 – “Revisão Integrativa”: realiza uma revisão bibliográfica dos últimos 5 anos, com o intuito de verificar o que já foi escrito sobre o assunto e as possíveis limitações da pesquisa.

Seção 3 – “Concepções de Educação”: aborda assuntos referentes à educação bancária, ao professor mediador e aos tipos de participação do estudante no processo ensino-aprendizagem.

Seção 4 – “Aprendizagem”: apresenta algumas teorias da aprendizagem e as filosofias nas quais se baseiam, focalizando teorias que tratam da aprendizagem significativa.

Seção 5 – “Práticas Pedagógicas Docentes”: levanta uma discussão sobre assuntos referentes à prática e formação docente e à relação professor-aluno.

Seção 6 – “Procedimento Metodológico”: caracteriza o campo e o sujeito da pesquisa e descreve a metodologia utilizada em campo.

Seção 7 – “Análise e Discussão”: analisa e discute os dados levantados durante a realização do trabalho, tendo como auxílio o Iramuteq.

Seção 8 – “Produto”: apresenta a estrutura do produto a ser elaborado, tendo, como base, esta dissertação.

Seção 9 – “Considerações Finais”: revela se os objetivos deste trabalho foram alcançados e mostra as conclusões finais sobre o tema estudado.

### 3 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO

Acerca do processo educacional, Vianna (2006) tem uma visão mais ampla, que não se restringe apenas às etapas previstas na legislação. A seu ver, a educação vai além do ensinar e do instruir, ultrapassando os muros da escola. Em suas palavras,

A Educação, em sentido amplo, representa tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano e, no sentido estrito, representa a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades (VIANNA, 2006, p. 130).

De acordo com Teixeira (1968), a educação é um fenômeno normal da vida humana, que “apareceu como a consequência do aparecimento da inteligência, que, por intermédio da experiência, reorganiza e refaz a vida, em todos os seus aspectos”. O autor diz, ainda, que toda a humanidade é um grande laboratório, no qual se ensinam, conscientemente ou não, experiências e métodos de reconstrução social, material e moral.

No início das sociedades, passavam-se séculos até ocorrerem mudanças significativas, e a escola era uma instituição isolada, tranquila “que velava para que se não perdessem os esforços de conhecimento e de cultura, que não podiam facilmente ser transmitidos na vida direta e imediata dos homens.” (TEIXEIRA, 1968). Porém, a humanidade começou a se transformar de forma dinâmica, chegando ao ponto de se renovar totalmente sob os olhos de uma mesma geração, tornando fundamental o papel da escola:

Por tudo isso, a escola teve que deixar de ser a instituição isolada, tranquila, do outro mundo, que era, para se impregnar do ritmo ambiente e assumir a consciência de suas funções. Se depressa marcha a vida, mais depressa há de marchar a escola. (TEIXEIRA, 1968).

Assim, no início das instituições de ensino, bastava que o professor tivesse conhecimento específico e transmitisse as informações aos alunos, sem se preocupar com o processo de ensino-aprendizagem. A educação era focada no ensinar, as aulas eram expositivas e os alunos replicavam o que havia sido passado, decorando informações.

Para Roldão (2007), o processo de ensinar como sinônimo de transmitir o saber era algo aceitável, pois o conhecimento disponível era menor e pouco acessível. Em

outras palavras, repassavam-se esses saberes para os outros que não o tinham. Com o ritmo acelerado da evolução social, esse método deixou de ser conveniente porque, além do aumento contínuo na produção do conhecimento – fazendo com que fosse impossível saber de tudo –, surgiram estudos que mostravam a importância da centralização da didática no ser que aprende.

Essa nova maneira de pensar a educação fez com que o professor, antes visto como o centro do processo de ensino-aprendizagem, se tornasse o orientador e organizador das situações de ensino, tornando a aprendizagem o ponto central desse processo:

Supera-se, portanto, a visão de senso comum da docência associada a aula expositiva como forma única de ensinar, visão que reforçava a ação do professor como palestrante e a dos alunos como cópias de conteúdo. Nessa superação, a aula – como momento e espaço privilegiado de encontro e de ações – não deve ser dada nem assinada, mas construída, feita pela ação conjunta de professores e alunos. (PIMENTA, 2002, p. 207).

Carvalho (2013) justifica essa mudança de concepção mostrando que o aumento do conhecimento produzido fez com que se priorizasse o aprendizado dos conhecimentos fundamentais. Dito de outro modo, passou-se a privilegiar a obtenção de conhecimento sem se esquecer dos conteúdos fundamentais da disciplina, levando em conta a qualidade – e não a quantidade – e levando o aluno a construir o seu saber com os professores e os demais colegas de sala. Sendo assim, o docente tornou-se o mediador dessa construção, considerando os aspectos socioculturais do indivíduo e seus conhecimentos prévios. Isso mostra que, atualmente, ensinar vai muito além de replicar saberes: é necessário saber ensinar alguma coisa a alguém.

Apesar de toda essa mudança de concepção de educação no ambiente escolar, alguns professores e até mesmo instituições de ensino ainda trazem resquícios da educação dita tradicional, na qual ocorre apenas o repasse do conhecimento, carregado de um autoritarismo que permeia a prática docente. Nesse contexto, que faz com que os alunos decorem informações de forma mecânica, o professor as deposita como se os estudantes fossem recipientes vazios. Trata-se do modelo ao qual Freire (2020b) denominou educação bancária. Nela, o saber é doado pelo professor, que se julga sábio perante o seu aluno, que, em sua visão, nada sabe:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (FREIRE, 2020b, p. 80-81).

Freire (2020b) salienta a necessidade de a *práxis* do docente ser orientada pela ação e reflexão sobre o mundo do estudante, por meio uma educação libertadora e problematizadora. Com isso, os estudantes se tornam investigadores críticos, reflexivos e criadores e podendo dialogar constantemente com seus professores. Desse modo, deixam de ser vistos como meros depósitos de conteúdo.

A questão da *práxis* relacionada ao mundo em que o estudante se insere suscita outro problema encontrado nas salas de aula e que também faz parte do reflexo da história, qual seja, a pluralidade cultural:

A formação dos profissionais de educação durante anos manteve-se assegurada por uma preparação profissional na qual a linearidade e homogeneidade eram garantidas pela reprodução em série do saber. Esses profissionais eram “condicionados” a transmitir os saberes e fazeres de modo que assegurassem às crianças e jovens condições de viver e responder de acordo com os princípios sociais determinados pelos grupos hegemônicos ou, dito de outra forma, pelos grupos que detinham o poder econômico. Tais grupos ditavam, mesmo que “anonimamente”, às normas mercadológicas necessárias ao “programa social”. (FELDMANN, 2009, p. 191).

Assim, pouco se discutia sobre cultura, religião, diversidade e outras questões de pessoas que frequentavam as escolas. O foco era atender às demandas dos grupos com maior poder aquisitivo, que ditavam o que era importante dentro da sociedade. (FELDMANN, 2009).

Não é difícil perceber que essa estrutura escolar passou a não responder às necessidades da maioria das pessoas que nela se inseriam. Mais especificamente, a realidade mostrada nas escolas não condizia com o que era encontrado na sociedade e no âmbito profissional; elas formavam um espaço seletivo, deixando muitos alunos desassistidos.

Atualmente, tanto o professor quanto as instituições desempenham uma função importante na construção de um novo paradigma educacional, no sentido de ressignificar as concepções de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano, permitindo que cada indivíduo construa a si mesmo e o seu mundo, de forma autônoma e interligada às mais diversas esferas sociais. Para isso, é necessário que o professor saiba identificar as diversidades encontradas em sua turma, estimulando a criticidade dos seus alunos e articulando o desenvolvimento de cada um, respeitando o contexto escolar e relacionando-o à cultural local, à especificidade da comunidade e às novas tecnologias, já que o mundo está conectado. “Quanto mais a escola nega a autonomia, a curiosidades, a criticidade e a emancipação dos alunos, mais se presta a reproduzir as condições desiguais que vigoram no mundo capitalista”. (FELDMANN, 2009, p. 196).

A fim de identificar as diversidades encontradas em sala, é preciso estar atento ao ambiente sociocultural dos educandos, pois ele forma o conhecimento prévio levado para a aula (TEIXEIRA; SOBRAL, 2010). Segundo a Teoria Vygotskyana<sup>1</sup>,

[...] a utilização de aspectos, que são sociais e culturalmente construídos, têm efeitos sobre a mente dos alunos e sobre o contexto da sala de aula. Portanto a interação social não se define apenas pela comunicação entre o professor e o aluno, mas também pelo ambiente em que a comunicação ocorre, de modo que o aprendiz interage também com os problemas, os assuntos, a informação e os valores culturais dos próprios conteúdos com os quais estamos trabalhando em sala de aula. (CARVALHO, 2013, p. 3).

Esse conhecimento prévio é uma ferramenta importante para o docente no processo de ensino-aprendizagem, pois auxilia a construção do conhecimento científico de forma significativa. Entretanto, de acordo com a Teoria Ausubeliana<sup>2</sup>, não basta o professor ter o intuito de lecionar significativamente, mudando sua concepção sobre a educação tradicional; é necessário que o aluno esteja disposto a aprender. Nesse sentido, um dos fatores que contribuem para estimular o educando relaciona-se à forma como ele participa do processo educacional e ao modo como o professor enxerga e envolve o aluno nessa participação.

---

<sup>1</sup> Esta teoria é apresentada mais detalhadamente na seção 4.

<sup>2</sup> Esta teoria também é detalhada na seção 4.

### 3.1 Participação do Estudante no seu Processo Educacional

Desde o início da humanidade, quando o homem se agrupava para sobreviver, nota-se a necessidade de o sujeito fazer parte de algo. Conforme assinala Bordenave (1995), essa necessidade tornou-se fundamental ao ser humano, assim como sono, saúde e comida. “Neste sentido, a frustração da necessidade de participar constitui uma mutilação do homem social. Tudo indica que o homem só desenvolverá seu potencial pleno numa sociedade que permita e facilite a sua participação.” (BORDENAVE, 1995, p. 17).

Para Santos (2002), o ato de participar contribui para o desenvolvimento do sujeito, auxiliando-o a desenvolver o pensamento reflexivo, a autoexpressão, o prazer em criar e recriar coisas e a valorização de si mesmo pelos outros. O ambiente escolar é um local de participação que possui condições para que esse tipo de desenvolvimento ocorra no estudante. Tal como dito por Bordenave (1995), se a escola permitir e facilitar a participação do aluno, ele conseguirá se desenvolver e até mesmo atingir o seu potencial pleno. Contudo, para que isso se concretize, é preciso haver um processo consciente e permanente da participação.

Vale ressaltar que o nível de intensidade de participação do estudante pode variar de tempos em tempos, o que pode prejudicar o seu desenvolvimento. Santos (2002) cita três níveis de participação do indivíduo, dois quais dois se distinguem em tipos participativos: o fazer parte e o tomar parte. Já o terceiro é uma diferença qualitativa da participação “tomar parte”: o ter parte.

Bordenave (1995) diferencia esses níveis de participação em duas classes: a ativa e a passiva. Sendo que a participação ativa ocorre quando se toma parte e a passiva quando somente se faz parte de algo.

Dentro da participação ativa pode ser observado intensidades diferentes de participação, como quando o indivíduo toma parte e quando ele tem parte. Ao ter parte, o sujeito consegue tomar parte de algo ao ponto de se sentir comprometido, responsável e leal ao grupo pertencente. Segundo Bordenave (1995, p. 22) “a prova de fogo da participação não é o quanto se toma parte, mas como se toma parte”.

A educação formal é um processo educacional do qual professor e estudantes participam em conjunto. Entretanto, tal como observa Bordenave (1995), o fato de o

estudante participar, isto é, fazer parte, não significa que ele está ativo no processo, ou seja, tomando parte.

Na educação dita tradicional, é possível constatar a passividade do discente, pois o processo de ensino-aprendizagem é totalmente centrado no professor, cuja meta é formar um aluno ideal, sem levar em consideração os seus interesses. Como já se disse anteriormente, esse é o modelo de educação bancária (FREIRE, 2020a, 2020b), na qual a única função do estudante é memorizar e repetir, fazendo com que tenha uma participação passiva. Em outras palavras, ele faz parte do processo proposto pelo docente, porém não contribui para a sua construção, ou seja, não toma parte desse processo, em parceria com o professor.

Assim, na educação bancária, em que o docente é responsável por transmitir todo o conhecimento, o aluno se torna um mero espectador. Nesse caso, no qual ele apenas decora os conteúdos passivamente, a aprendizagem não acontece de fato; o que ocorre é a memorização mecânica de um novo saber que posteriormente será esquecido. Ainda de acordo com Freire (2020a, 2020b), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para que ele seja construído pelo próprio estudante.

Na visão de Becker (2006, p.40), somente

O ensino não dá conta da aprendizagem. A maior parte das aprendizagens da nossa vida não se dá por ensino. Ainda mais quando o ensino é reduzido à transmissão. A transmissão não é apenas um caminho insuficiente de aprendizagem; é um caminho equivocado.

Para que o ensino realmente gere a aprendizagem, é necessário, portanto, que o professor não seja um mero instrutor, que apenas repassa o conhecimento, e passe a agir como um facilitador, que provoque e oriente o aluno durante o processo de aprendizagem. Isso faz com que haja uma descentralização do poder docente e, por conseguinte, uma centralização na figura do estudante, que deixa de ser passivo e se torna ativo. Segundo Becker (2006), esse é o professor denominado mediador, responsável por prover condições para que a aprendizagem ocorra. Nesse contexto, a construção do novo conhecimento passa a ser de responsabilidade do educando.

Volkweiss *et al.* (2019) referem-se à participação ativa como protagonismo. Em suas palavras,

Professores que não são protagonistas dificilmente instigarão seus alunos a lê-lo. Segundo Demo (1998) há muitos professores que apenas repassam aulas copiadas, utilizam-se de textos prontos, escritos por outro alguém, sem pouco ou nada acrescentar ou refletir. Não se posicionam criticamente frente a fatos, situações, apenas expõem, de forma quase que mecânica, uma seleção de conteúdos muitas vezes descontextualizada e fragmentada. (VOLKWEISS *et al.*, 2019, p. 2-3).

A participação ativa do estudante e o seu espírito criativo dificilmente são estimulados e desenvolvidos por docentes cuja visão é bancária. Conforme observam Volkweiss *et al.* (2019), esses professores normalmente usam materiais prontos, que não são adaptados à realidade de suas turmas, preocupando-se apenas com as exigências legais da formação discente.

Segundo Demo (1998 *apud* VOLKWEISS *et al.*, 2019), o educador deve ver o estudante como um parceiro de trabalho, focalizando a formação de um aluno-sujeito, e não de um aluno-objeto sempre pronto para receber informações copiadas de livros e apenas repassadas. O aluno-sujeito é “[...] aquele que trabalha com o professor, contribui para reconstruir conhecimento, busca inovar a prática, participar ativamente em tudo” (DEMO, 1998, p. 30 *apud* VOLKWEISS *et al.*, 2019, p. 2).

Ademais, vale ressaltar que, para Volkweiss *et al.* (2019, p. 4): “Na literatura, os termos protagonismo e participação, na área de ensino, ainda não possuem definição concreta”. Nos dizeres de Ferretti, Zibas e Tartuce (2004, p.413),

Nem mesmo a distinção conceitual entre “participação” e “protagonismo” é clara na bibliografia consultada. Ou seja, um autor pode-se referir a “protagonismo” em contextos em que outro falaria em “participação”, e vice-versa, havendo, ainda, casos em que as duas expressões são usadas como sinônimos.

Com base em Bordenave (1995), que preconiza duas formas de participação diferentes (passiva e ativa), neste trabalho, a participação denominada protagonismo (VOLKWEISS *et al.* 2019), mencionada por Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), é referenciada como participação ativa. Isso porque, conforme explicitado anteriormente, não basta que o estudante participe; ele precisa estar ativo no processo para que, de fato, ocorra o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Ainda sobre a participação ativa, é válido mencionar que ela se dá de forma gradual, e o educando pode se tornar tão ativo, a ponto de alcançar o nível de “ter

parte” citado por Bordenave (1995). Com isso, ele se sente parte do processo, ocupando o papel principal da sua aprendizagem, o que o tornará o real protagonista da sua educação, tal qual preconizam Volkweiss *et al.* (2019).

No entanto, essa participação não ocorre sem que o professor provoque o envolvimento. Nesse sentido, o olhar atento do docente sobre sua ação pedagógica é imprescindível, a fim de ocorrer o engajamento discente no processo de ensino-aprendizagem.

Esse olhar pressupõe um professor reflexivo, que se debruça sobre a sua ação em sala de aula, investigando a sua própria prática. Por conseguinte, ele examina o resultado de seu próprio trabalho. Segundo Schön (1992), esse processo de reflexão na ação

[...] pode ser desenvolvido numa série de “momentos” subtilmente combinados numa habilidosa prática de ensino. Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão-na-ação não, exige palavras. Por outro lado, é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras. (SCHÖN, 1992, p. 83).

O professor reflexivo pode vir a ser um professor crítico, que vai além de ensinar os conteúdos aos seus estudantes. Ele também os ensina a *pensar certo*<sup>3</sup>, a pensar criticamente, o que faz com que os seus alunos tenham uma participação crítica dentro do processo educacional.

Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas. Por isso é que o pensar certo, ao lado sempre da pureza e necessariamente distante do puritanismo, rigorosamente ético e gerador de boniteza, me parece inconciliável com a desvergonha da arrogância de quem se acha cheia ou cheio de si mesmo. (Freire, 2020a, p. 29-30).

---

<sup>3</sup> Termo usado por Freire (2020a).

Segundo Freire (2020a), o professor de intelecto memorizador, que lê os conteúdos a serem lecionados e se domestica ao texto, repassando ao estudante apenas aquilo que foi lido, raramente ensina algo a alguém. Esse docente não consegue relacionar o que lê à realidade vivida; pensa mecanicamente e não criticamente, e isso, para o autor, é *pensar errado*<sup>4</sup>.

Ao estimular o *pensar certo*, o educador afasta o estudante do campo da ingenuidade, transformando-o num participante que, além de ativo, se torna crítico, direcionando-o para a curiosidade epistemológica. Isso faz com que supere sua curiosidade ingênua, característica de senso comum. No entanto, deve-se ponderar que o *pensar certo* não pressupõe desconsiderar o senso comum. Mais especificamente, o professor crítico estimula o educando a superá-lo, incentivando a sua capacidade criadora. De acordo com Freire (2020a), ensinar a *pensar certo* implica o compromisso do educador com a consciência crítica do estudante.

Para desenvolver essa consciência crítica, o docente precisa contextualizar os conteúdos ensinados com a realidade vivida pelos alunos, fazendo-os questionar e ter opiniões próprias não só sobre os novos conteúdos curriculares adquiridos, mas também sobre suas realidades. Com isso, amplia-se o seu entendimento sobre o mundo.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? “Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos.” (FREIRE, 2020a, p. 32).

Em suma, o papel do professor, que, na educação tradicional, era o de transmitir todo o conhecimento, hoje se transformou. Ele se tornou um mediador do conhecimento, que auxilia o estudante a enxergar e agir como o protagonista da sua

---

<sup>4</sup> Termo usado por Freire (2020a).

aprendizagem. Contudo, somente os professores ativos e críticos em sua *práxis* podem estimular e manter, de forma consciente, a participação ativa e crítica dos estudantes no processo educacional.

## 4 APRENDIZAGEM

Compreender o que é aprendizagem, suas abordagens, concepções, modelos teóricos, entre outras questões relacionadas ao assunto, pode contribuir de maneira significativa para as ações desenvolvidas no ambiente escolar. Isso porque esse conhecimento auxilia os professores a elaborar seus planejamentos, bem como a entender as facilidades e dificuldades encontradas pelos alunos no processo de aprendizagem e a propiciar meios de superação de possíveis déficits que eles possam ter.

Por meio da busca do termo “aprendizagem” no dicionário, verifica-se que ele está diretamente relacionado à ação e ao processo de aprender, definido como o ato de passar a ter conhecimento, habilidade técnica e /ou começar a compreender melhor alguma coisa.<sup>5</sup> Entretanto, apenas essa definição não esgota a amplitude do conceito em questão. Segundo Moreira (1999), existem três tipos gerais de aprendizagem:

[...] a cognitiva, que resulta no armazenamento organizado de informações na mente do ser que aprende; a afetiva, que resulta de sinais internos ao indivíduo e que pode ser identificada com experiências tais como prazer e dor, satisfação ou descontentamento, alegria ou ansiedade; e a psicomotora, que envolve respostas musculares adquiridas por meio de treino e prática (MOREIRA, 1999, p. 140).

Esses tipos estão alicerçados em teorias que tencionam explicar como ocorrem as aprendizagens cognitivas, afetivas e a psicomotora:

Uma teoria da aprendizagem é, então, uma construção humana para interpretar sistematicamente a área do conhecimento que chamamos aprendizagem. Representa o ponto de vista de um autor/pesquisador sobre como interpretar o tema aprendizagem, quais as variáveis independentes, dependentes e intervenientes. Tenta explicar o que é aprendizagem e porque funciona. (MOREIRA, 1999, p. 12).

Tais teorias podem ser determinadas por filosofias subjacentes, “embora nem sempre se possa enquadrar claramente determinada teoria de aprendizagem em apenas uma corrente filosófica” (MOREIRA, 1999, p.13). A seguir, mencionam-se as

---

<sup>5</sup> Definições encontradas no dicionário on-line <https://www.dicio.com.br/aprendizagem/>. Acesso em: 12 fev. 2021.

três filosofias subjacentes citadas por Moreira (1999), a saber: a comportamentalista (behaviorismo), a cognitiva (construtivismo) e a humanista. Elas serão apresentadas de forma geral, ou seja, sem o intuito de pormenorizá-las.

- Comportamentalista (Behaviorismo)

As escolas tradicionais normalmente seguem esse modelo de ensino, no qual o professor é responsável por transmitir o conhecimento ao aluno, trabalhando dentro de uma ação sistematizada cujo objetivo é fazer com que o estudante responda aos estímulos apresentados. Para tanto, usa-se uma manipulação para levá-lo a mudanças comportamentais.

Esse modelo de aprendizagem não está ligado a uma análise das atividades mentais do estudante, mas sim, de acordo com Moreira (1999), a uma análise do seu comportamento, diretamente relacionada aos estímulos do ambiente externo, que é observado e mensurado. Isso possibilita a criação de um plano de ações que estimulem reações previsíveis, controladas por suas consequências (boas, más ou neutras), fazendo com que o aluno chegue à aprendizagem desejada, ou seja, àquilo que, segundo a instituição de ensino, lhe cabe aprender:

O behaviorismo é normalmente classificado em dois tipos: behaviorismo metodológico e behaviorismo radical. No behaviorismo metodológico, temos como principal representante Watson que descrevia a aprendizagem como resultada da relação do indivíduo com o meio, ou seja, o indivíduo só aprende através do ambiente. Essa concepção rejeita a ideia de investigar processos mentais que não sejam passíveis de observação e mensuração. Acredita-se também na previsibilidade do comportamento humano. Por outro lado, o behaviorismo radical de Skinner não considera o ser humano como uma “tabula rasa”, e tem como foco o estudo científico do comportamento. (BEM et al., 2019, p.168).

Moreira (1999) cita alguns conceitos básicos para determinar se uma teoria da aprendizagem se enquadra a essa corrente filosófica, sendo eles: estímulo; resposta (comportamental); reforço e objetivo comportamental. O autor considera a ideia-chave dessa corrente “o comportamento é controlado por sua consequência” (p. 18). Ademais, cita alguns autores comportamentalistas como: Ivan Pavlov, John B. Watson, Edwin R. Guthrie, Edward Lee Thorndike e Burrhus Frederic Skinner.

Também é válido ressaltar que essa corrente surgiu no século XX, em contraposição ao mentalismo vigente à época. Segundo os comportamentalistas, “a

psicologia devia ocupar-se do comportamento, não dá consequência; de estímulos e respostas, não de imagens e ideias” (MOREIRA, 1999, p. 35).

Nessa mesma época, surgiu a corrente cognitivista, que figurou como uma reação ao behaviorismo. Segundo Moreira (1999), Hull, Hebb, Tolman, Gestalt e Gagnê são considerados os primeiros cognitivistas. Todavia, o autor esclarece que esses teóricos ainda carregam muitos traços do behaviorismo.

- Cognitivista (Construtivismo)

De acordo com Moreira (1999, p. 15),

É interessante notar que o surgimento do cognitivismo se dá praticamente na mesma época do nascimento do behaviorismo, em contraposição a ela, mas também como uma reação ao mentalismo da época que basicamente se ocupava de estudar o que as pessoas pensavam e sentiam. [...] Para os cognitivistas, o foco deveria estar nas chamadas variáveis intervenientes entre estímulos e respostas, nas cognições, nos processos mentais superiores (Percepção, resolução de problemas, tomada de decisões, processamento de informação, compreensão). Quer dizer, na mente, mas de maneira objetiva, científica, não especulativa.

O cognitivismo contempla aquilo que é ignorado pelo behaviorismo, isto é, o raciocínio, a tomada de decisões, a comunicação, o planejamento, entre outras atividades humanas. Partindo dessa premissa, levam-se em conta os aspectos biológicos e comportamentais do homem, fazendo uma análise de sua mente. O foco recai sobre os processos mentais, com vistas a entender como as pessoas pensam, em um universo em que o indivíduo tem a capacidade de atribuir significados ao mundo e interpretá-lo, e não apenas responder a comandos.

Essa abordagem preza por uma aprendizagem significativa, na qual o novo conhecimento adquirido é assimilado pelo aluno em sua estrutura cognitiva, relacionando-o com os conceitos pré-existentes. Em outras palavras,

[...] a abordagem da teoria cognitivista diferencia a aprendizagem mecânica da significativa, ao definir aprendizagem mecânica como o tipo de aprendizagem de novas informações, com pouca ou nenhuma associação a conceitos já existentes na estrutura cognitiva ou quando o material aprendido não encontra eco na biologia do sujeito, pois ela não interage com os conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva, sendo armazenada de forma arbitrária e literal. Assim, o conhecimento adquirido fica arbitrariamente distribuído na estrutura cognitiva, sem se ligar a conceitos específicos (COELHO; DUTRA, 2018, p. 59).

Nota-se, portanto, que, nessa perspectiva, a cognição se dá por construção. A partir do momento que isso se tornou ponto pacífico, surgiram as teorias construtivistas. Para Moreira (1999), a ideia-chave do cognitivismo é a seguinte: “construtivismo: o conhecimento é construído” (p. 18).

Um equívoco relacionado ao construtivismo consiste na suposição de que ele se baseia na ação e reação. Isso porque a manipulação não garante que o indivíduo consiga realmente construir algo. Nas metodologias construtivistas, o aluno deixa de ser receptor do conhecimento e passa a ser agente construtor da sua própria estrutura cognitiva, estabelecendo relações de significado com sua realidade.

Moreira (1999) aponta Jean Piaget como o “pioneiro do enfoque construtivista à cognição humana.” (p. 95). Além disso, elenca outros teóricos cognitivistas, a saber: Jerome Bruner, Johnson-Laird, David Paul Ausubel, George Kelly, Lev Semionovitch Vygotsky e Novak e Gowin. Os dois últimos são referenciados tanto pela corrente cognitivista como pela humanista. Para que uma teoria possa se enquadrar como cognitivista, o autor enumera a presença de alguns conceitos, entre eles: esquema, signo, modelo mental, subsunçor e construto pessoal.

- Humanista

Na corrente humanista, o estudante é visto como um todo (sentimento, pensamento e ação). Assim, não é possível tratar de comportamento e cognição sem considerar o domínio afetivo. Nessa visão, o ensino vai muito mais além de adquirir conhecimento; ele é considerado uma ferramenta que auxilia o indivíduo em sua autorrealização, contribuindo para seu crescimento pessoal. Durante o processo de aprendizagem, prioriza-se o aluno como pessoa, ou seja, um ser essencialmente livre para realizar suas próprias escolhas (MOREIRA, 1999).

A concepção humanista de aprendizagem é uma abordagem filosófica que coloca o ser humano como figura central no processo de ensino-aprendizagem. [...] a “teoria de aprendizagem” com viés humanista valoriza o todo que forma o ser humano numa estrutura holística, a qual compreende um conjunto integrado e indissociável de ações, pensamentos e sentimentos, valorizando, fundamentalmente, os aspectos afetivos e emocionais no desenvolvimento da aprendizagem do aluno. A perspectiva de ensino com viés humanista deve contribuir efetivamente para o crescimento e a auto realização do indivíduo no processo de ensino-aprendizagem. (ANDRADE *et al.*, 2019, p. 234).

Para Moreira (2019), a ideia-chave dessa corrente é a de que “pensamentos, sentimentos e ações estão integrados”. Com relação aos conceitos básicos que podem classificar uma teoria como humanista, destacam-se: aprender a aprender; liberdade para aprender; ensino centrado no aluno e crescimento pessoal. Como teórico humanista, o autor cita a figura de Rogers.

Para Andrade *et al.* (2019, p. 235), a abordagem humanista está centrada nos seguintes pilares: “Valorização do ser humano como pessoa; Interação social entre os sujeitos; Crescimento pessoal; Papel do professor como facilitador da aprendizagem; Estudante como protagonista em busca de autonomia para aprender a aprender”. Assim como Moreira (1999), os autores mencionam Rogers, mas também fazem referência a Freire como teórico humanista.

Ainda de acordo com Andrade *et al.* (2019, p. 238) “Seja no campo comportamentalista, cognitivista ou humanista, as teorias de aprendizagem devem ser entendidas de forma crítica pelo professor”. Isso porque os elementos apresentados nessas correntes filosóficas e em suas teorias podem contribuir para uma educação transformadora.

Em seu planejamento escolar, quando um professor considera, além das questões cognitivas, os aspectos comportamentais da aprendizagem, pode contribuir consideravelmente para o desenvolvimento educacional do estudante. Desse modo, ele atribui relevância a fatores desconsiderados pelas abordagens comportamentalista e cognitivista, por exemplo, a troca professor/aluno e as questões afetivas e sociais. Nesse sentido, é de grande valia ter em mente as questões interpessoais do aluno, “para que o desejo de aprender seja despertado no aluno, assim como as necessidades reais de aprendizagem dos estudantes sejam contempladas desde o planejamento de uma ação docente.” (ANDRADE *et al.*, 2019, p. 235).

O educando consegue aprender a partir do momento que a aprendizagem ocorre de forma significativa. Para compreender melhor esse assunto, que auxilia no entendimento do modo como o docente interpreta essas aprendizagens, é preciso entender duas teorias que tratam do conceito de aprendizagem significativa, quais sejam: a teoria da mediação, de Vygotsky, e a teoria da aprendizagem significativa, de Ausubel.

#### 4.1 Teoria da Mediação

Vygotsky (1991) atribuiu um papel importante na atuação do professor, considerando-o um impulsionador do desenvolvimento cognitivo dos estudantes. De acordo com esse teórico, o resultado do desenvolvimento cognitivo vai além de um equilíbrio na estrutura cognitiva, como diz a Teoria do Desenvolvimento Mental, de Piaget. Para Vygotsky (1991), esse desenvolvimento depende do contexto social, cultural e histórico em que educando se insere. Partindo dessa premissa, os elementos (instrumentos e signos) utilizados para que haja o desenvolvimento cognitivo durante as aulas são estimulados e orientados, na maioria das vezes, pelos educadores.

Para Piaget, “a mente é um conjunto de esquemas que se aplicam à realidade. Estes esquemas tendem a incorporar os elementos que lhes são externos e compatíveis a sua natureza (MOREIRA, 1999, p.101). Em sua teoria, vê-se a estrutura cognitiva do indivíduo como um complexo de esquemas de assimilação que tendem a organizar-se segundo os modelos matemáticos de grupo (grupamentos) e rede (que atinge o nível operatório). O desenvolvimento cognitivo acontece, portanto, por meio da adaptação à situação, também chamada de equilíbrio cognitivo, que nada mais é que o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. A primeira ocorre quando uma nova informação é assimilada a outra já existente na estrutura cognitiva, sem a necessidade de realizar nenhuma reestruturação, ao passo que a segunda se dá quando há problemas ou dificuldades com a assimilação, fazendo com que a nova informação se reestruture (acomode) e se desenvolva (MOREIRA, 1999).

Já para Vygotsky (1991), a estrutura cognitiva se desenvolve através das relações sociais (interações sociais), convertidas em funções mentais. Conforme a sua teoria da mediação, não é o desenvolvimento cognitivo que confere ao indivíduo a capacidade de sociabilizar; pelo contrário, é a sociabilização (processo social) que desenvolve os seus processos mentais superiores (pensamento, linguagem, comportamento volitivo).

As transformações dos processos sociais em funções mentais superiores não acontecem de forma direta, mas sim por meio da mediação, em que se utilizam instrumentos e signos como elementos mediadores.

A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. (VYGOTSKY, 1991, p. 40).

Assim, é possível que determinado signo signifique algo para uma pessoa e, para outra, tenha significado diferente ou inexistente. Isso porque os signos são socialmente contextualizados, podendo mudar de significado, a depender da cultura do indivíduo. Ademais, eles podem ser isentos de significação, caso a pessoa não tenha uma interação social que possibilite sua internalização.

A Teoria Vygotskyana centraliza-se na interação social entre o indivíduo e o meio, ambos indissociáveis. Ela só ocorre quando duas ou mais pessoas trocam informações de forma ativa, isto é, quando os participantes proporcionam uns aos outros diferentes conhecimentos e experiências. No processo de interação, há uma dinâmica de internalização (reconstrução interna) dos signos, que se constitui como um ajuste dos significados sociais aos indivíduos, propiciando aprendizagem.

A interação social dá-se na Zona de Desenvolvimento Proximal do indivíduo. Vygotsky (1991, p. 58) a define como

[...]a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1991, p. 58).

A Zona de Desenvolvimento Proximal sempre está em estado de mudança, pois as funções mentais que lá estão sendo definidas ainda estão amadurecendo. Isso ocorre porque o desenvolvimento cognitivo também acontece nessa região, já que é a interação social que leva o indivíduo a tal desenvolvimento por meio da aprendizagem, o que determina os limites desta Zona.

A interação social que provoca a aprendizagem deve ocorrer dentro da zona de desenvolvimento proximal, mas, ao mesmo tempo, tem um papel importante na determinação dos limites dessa zona. O limite inferior é, por definição, fixado pelo nível real de desenvolvimento do aprendiz. O superior

é determinado por processos instrucionais que podem ocorrer no brincar, no ensino formal ou informal, no trabalho. Independentemente do contexto, o importante é a interação social. (MOREIRA, 1999, p. 116).

A fala é considerada por Vygotsky (1991) uma das linguagens mais importantes do sistema de signos. O teórico a classifica como egocêntrica no início da infância, embora não reflita, naquele momento, pensamentos egocêntricos. Nesse caso, ela é utilizada para controlar e regularizar os comportamentos da criança. Trata-se de uma manifestação externa do indivíduo, que faz parte do seu esforço ativo. Assim, essa fala egocêntrica é usada para descrever e analisar a situação verbalmente, auxiliando a realização de tarefas cotidianas, nas quais a fala é usada juntamente a ação expressando caminhos que possam ajudar a resolver problemas:

[...]as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos. Essa unidade de percepção, fala e ação, que, em última instância, provoca a internalização do campo visual, constitui o objeto central de qualquer análise da origem das formas caracteristicamente humanas de comportamento. (VYGOTSKY, 1991, p. 21).

Com o passar do tempo, a fala egocêntrica interioriza-se, tornando-se base para o desenvolvimento da fala interior (discurso interno). Segundo Vygotsky (1991), ela se torna uma função mental interna, que ajuda o indivíduo a organizar seus pensamentos, regularizando suas ações e seus comportamentos externos. No entanto, esse discurso torna ininteligível aos outros. Além disso, ele auxilia a pessoa a formular conceitos, construídos desde a fala egocêntrica:

[...]vemos o mundo e tentamos compreender seu funcionamento, com “óculos conceituais”. Inicialmente com conceitos cotidianos, alternativos, espontâneos, ou pré-conceitos, que vão dando lugar aos conceitos científicos. (NÉBIAS, 1999, p. 133).

As pesquisas de Vygotsky demonstraram que há três fases básicas na trajetória da formação de conceitos, citadas por Nébias (1999) e por Moreira (1999). São elas:

1. Agregação Desorganizada ou Amontoado - se dá através da tentativa e erro formando amontoados vagos de objetos desiguais. “[...]o amontoado é criado ao acaso e cada objeto acrescentado é uma mera suposição ou tentativa.” (MOREIRA,

1999, p. 118). Essa é a primeira fase de formação de conceito que se inicia no início da infância.

**2. Pensamento por Complexos** - os objetos são mais agrupados, não apenas de forma subjetiva, mas agora o indivíduo também consegue fazer esse agrupamento levando em consideração a relações concretas que existem entre eles. Porém o objeto pode mudar de grupo uma ou mais vezes durante esse processo de organização.

Num estágio avançado dessa fase, Vygotsky identifica a combinação de objetos em grupos com base em alguma característica que os torna diferentes e, ao mesmo tempo, complementares entre si, que se assemelham a coleções. Na passagem para os conceitos propriamente ditos, há um último tipo de complexos, o pseudoconceito, estágio no qual a criança generaliza fenotipicamente, mas psicologicamente seu conceito é muito diferente do conceito propriamente dito do adulto. (NÉBIAS, 1999, p. 134).

**3. Conceitos Potenciais** – os traços de abstração não se perdem facilmente e eles atingem um grau que possibilita a simultaneidade de generalização (unir) e da diferenciação (separar) (NÉBIAS, 1999). Nessa fase os conceitos aparecem somente quando os traços abstraídos são sintetizados, internalizando o que é essencial do conceito e compreendendo que agora ele faz parte de um sistema.

Em síntese, os processos que levam à formação de conceitos desenvolvem-se a partir de duas linhas ou raízes genéticas distintas, uma que se origina dos agrupamentos e vai até os pseudoconceitos e outra, paralela, contemporânea dos conceitos potenciais. A convergência ou fusão dessas linhas dá origem a um processo qualitativamente diferente: a formação de conceitos. É importante notar que essa transição é gradual e não atinge simultaneamente todas as áreas de pensamento onde predominam, por muito tempo, o pensamento por complexos o que, aliás, caracteriza adolescência. (GASPAR, 1994 *apud* MOREIRA, 1999, p. 119).

A formação de conceitos, assinalada por Vygotsky, é um tema de grande relevância no âmbito escolar e perpassa questões relacionadas ao modo

[...]como a capacidade do adolescente de formar conceitos antecede em muito sua capacidade de defini-los. Contudo, se considerarmos as situações escolares, muitas vezes o aluno é capaz de definir um objeto, quando sabemos que ainda não formou o conceito. (NÉBIAS, 1999, p. 135).

É nesse momento que o professor tem um papel essencial na formação de significados do estudante. Em outras palavras,

[...] na interação social que deve caracterizar o ensino, o professor é o participante que já internalizou significados socialmente compartilhados para os materiais educativos do currículo. [...] O aluno deve, então, de alguma maneira "devolver" ao professor o significado que captou. O professor nesse processo é responsável por verificar se o significado que o aluno captou é aceito, compartilhado socialmente. A responsabilidade do aluno é verificar se os significados que captou são aqueles que o professor pretendia que ele captasse e que são aqueles compartilhados no contexto da área de conhecimentos em questão. (MOREIRA, 1999, p. 120).

No ambiente escolar, para que a aprendizagem de fato aconteça e para que, a partir dela, haja o desenvolvimento cognitivo, é fundamental que ocorra o intercâmbio de significados entre o educador e o estudante. Tal fato é responsável pela concretização do ensino.

A mudança conceitual é um dos resultados da relação professor-aluno, pois, ao longo do processo de aprendizagem, o educando pode adquirir novos significados aos conceitos já preexistentes em sua estrutura cognitiva. Na visão de Vygotsky, isso levaria à reconstrução interna de um significado, gerando o abandono de alguns significados, a delimitação do foco de conveniência de outros ou até mesmo a coexistência de significados incompatíveis (MOREIRA, 1999).

#### **4.2 Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel**

David Ausubel foi responsável pela teoria da aprendizagem significativa, cuja essência traz uma abordagem cognitivista, embora também aborde a importância de uma experiência afetiva durante o processo de aprendizagem.

A aprendizagem afetiva resulta de sinais internos ao indivíduo e pode ser identificada com experiências tais como prazer e dor, satisfação ou descontentamento, alegria ou ansiedade. Algumas experiências afetivas sempre acompanham as experiências cognitivas. Portanto, a aprendizagem significativa é concomitante a cognitiva. (MOREIRA, 1999, p. 152).

Diferente da teoria de Vygotsky, que preconiza que a aprendizagem é necessária para ocorrer o desenvolvimento cognitivo e tem, como foco, a interação social, na teoria de Ausubel, o desenvolvimento cognitivo é visto como necessário para haver a aprendizagem. Nela, o foco recai sobre o indivíduo, considerado uma unidade de análise.

A teoria de Ausubel é voltada para a aprendizagem que realmente ocorre no dia a dia da sala de aula e que deve acontecer de forma significativa, a fim de que o estudante consiga relacionar novas informações às já existentes em sua estrutura cognitiva. Para Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. iv), “[...] o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que a aprendiz já conhece. Ao professor, cabe, portanto, identificar esse conhecimento e, a partir dele, ensinar.

O processo de ensino-aprendizagem que leva em consideração os conhecimentos prévios do estudante auxilia no desenvolvimento de novas ideias e informações, ancorando-se nas antigas. Isso acontece desde que os conceitos ou proposições relevantes e inclusivos que já existem na estrutura cognitiva do estudante interajam com as novas informações. Quando esse processo de “ancoragem” ocorre, pode-se dizer que uma aprendizagem significativa aconteceu.

Os conceitos já existentes em uma estrutura cognitiva são chamados por Ausubel, Novak e Hanesian (1980) de conceitos subsunçores. Eles são armazenados e organizados de forma hierárquica no cérebro humano, em que

[...] elementos mais específicos de conhecimentos são ligados (e assimilados) a conceitos mais gerais, mais inclusivos. Estrutura cognitiva significa, portanto, uma estrutura hierárquica de conceitos que são representações de experiências sensoriais do indivíduo. (MOREIRA, 1999, p.153).

Os limites dos conceitos subsunçores são delimitados pela frequência com que ocorrem aprendizagens significativas, ou seja, podem abranger e se desenvolver ou podem ser limitados e pouco desenvolvidos.

Quando uma aprendizagem acontece de forma arbitrária, ou seja, quando as novas informações não são ligadas a nenhum dos conceitos subsunçores, pode-se dizer que ocorreu uma aprendizagem mecânica (automática) e que nenhum dos subsunçores do aprendiz se desenvolveu. Nesse tipo de aprendizagem, as novas informações são apenas memorizadas e não criam relações com as já existentes. Entretanto, não há dicotomia entre as duas formas (significativa e mecânica). Na verdade, elas estão em continuidade, pois a mecânica pode levar à significativa. “Muitas vezes, um indivíduo pode aprender mecanicamente e só mais tarde perceber que esse aprendizado se relaciona com algum conhecimento anterior já dominado.” (DARROZ, 2018, p. 578).

Segundo Vasconcelos, Praia e Almeida (2013), na teoria de Ausubel, existem duas dimensões do processo de aprendizagem, que são relativamente independentes:

- O modo como a informação se torna disponível ao estudante – por recepção (aquilo que deve ser aprendido é apresentado ao aprendiz em sua forma final, sem precisar fazer correlações ou interações) ou por descoberta (o conteúdo principal a ser aprendido deve ser desvendado ou construído pelo aprendiz).
- O modo como o estudante incorpora essa informação nas suas estruturas cognitivas já existentes (significativa ou mecânica).

Levando em consideração tais dimensões, pode-se dizer que existem quatro tipos básicos de aprendizagem:

[...] por recepção mecânica, por recepção significativa, por descoberta mecânica e por descoberta significativa. Numa primeira fase, a informação torna-se disponível ao aluno numa aprendizagem por recepção e/ou por descoberta. Numa segunda fase, se o aprendiz tenta reter a informação nova, relacionando-a ao que já sabe, ocorre aprendizagem significativa, se o aluno tenta meramente memorizar a informação nova, ocorre aprendizagem mecânica. (VASCONCELOS; PRAIA; ALMEIDA, 2013, p. 14-15).

Ausubel enfatiza a aprendizagem significativa, que ocorre a partir da existência prévia dos conceitos subsunçores. Mas como pode acontecer uma aprendizagem de forma significativa sem que o indivíduo tenha estes conceitos preexistentes? De onde vem os subsunçores? Uma resposta plausível, formulada por Moreira (1999), seria por meio da aprendizagem mecânica. Nesse caso, as novas informações memorizadas serviriam de subsunçores, ainda que pouco elaborados, e, conforme a aprendizagem significativa fosse ocorrendo, eles se desenvolveriam e se tornariam capazes de ancorar novas informações. Contudo, na visão de Ausubel, o ideal é utilizar organizadores prévios que servirão de âncora para uma nova aprendizagem e levarão ao desenvolvimento de subsunçores, o que facilitará na próxima aprendizagem (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980).

Os organizadores prévios são informações ou recursos introdutórios apresentados antes do conteúdo a ser realmente lecionado. Eles desempenham o papel de ponte cognitiva entre o conteúdo a ser ensinado e os conceitos subsunçores existentes no estudante. Com isso, manipula-se a estrutura cognitiva, facilitando a aprendizagem significativa, já que as informações são apresentadas num nível maior

de abstração, generalidade e inclusividade, ligando o que o estudante sabe ao que deve aprender. (DARROZ, 2018).

Segundo Moreira (1999, p. 156), do ponto de vista ausubeliano, uma das condições para que a aprendizagem significativa ocorra é dispor de um material potencialmente significativo, no qual as informações contidas tenham um significado lógico, relacionando-se aos conceitos subsunçores do estudante. Outra condição é que o educando apresente disposição para aprender, relacionando de maneira substantiva e não arbitrária o novo material potencialmente significativo. Caso a sua intenção seja apenas a de memorizar, arbitrariamente e literalmente, a aprendizagem será meramente mecânica.

Ausubel, Novak e Hanesian (1980), distinguem três tipos de aprendizagem significativa: a aprendizagem representacional; a aprendizagem de conceitos e a aprendizagem proposicional.

A aprendizagem representacional é a mais básica das aprendizagens, da qual as demais dependem. Ela relaciona significados a determinados símbolos, por meio de uma palavra que o nomeia ou de qualquer outro símbolo que o representa. Entretanto, não se trata de uma aprendizagem mecânica. Mais especificamente,

É importante dizer que não se trata de mera associação entre símbolo e o objeto pois, na medida em que a aprendizagem for significativa, a criança relaciona, de maneira substantiva e não arbitrária, essa proposta de equivalência representacional a conteúdos relevantes existentes em sua estrutura cognitiva. (FRASSON, 2016, p.37).

Com relação à aprendizagem de conceitos, ela também é representacional, uma vez que representa conceitos por meio de símbolos particulares. Todavia, eles são genéricos ou categóricos e simbolizam regularidades em eventos ou objetos.

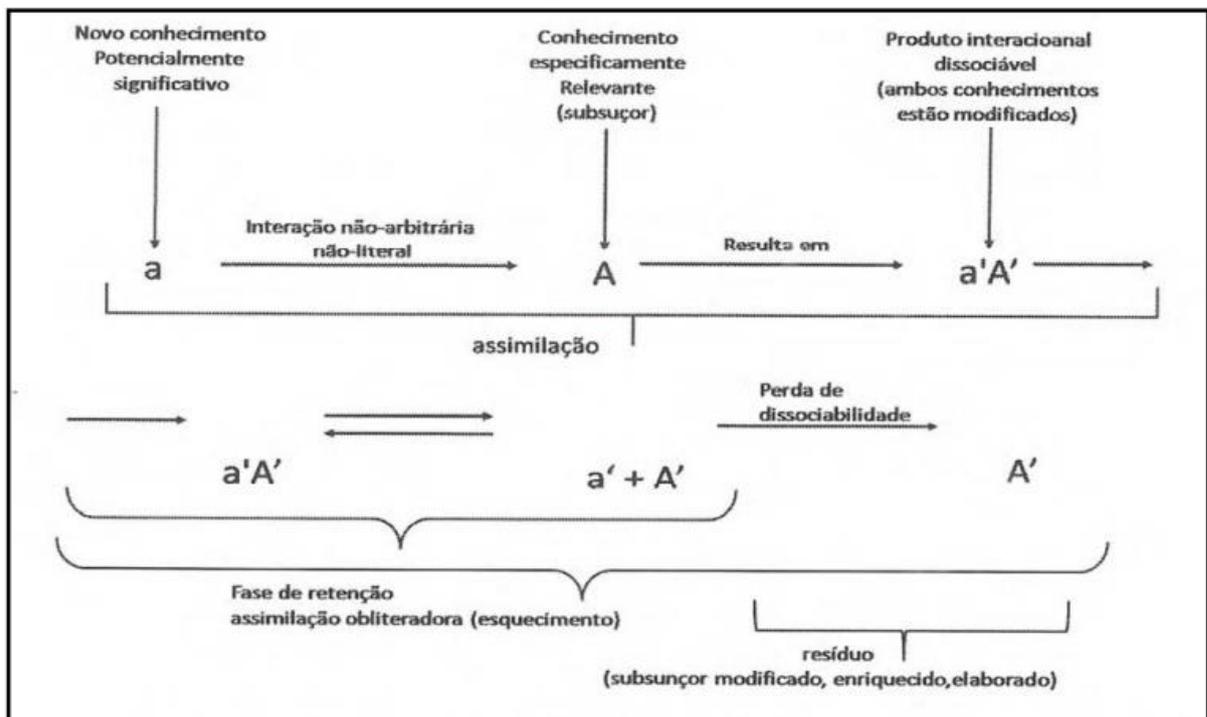
[...] quando a criança se apropria do significado mais genérico da palavra maçã, esse símbolo serve também como significante para o conceito cultural “maçã”. Enquanto na aprendizagem representacional é estabelecida uma equivalência, em significado, entre um símbolo (o som “maçã”) e um referente (o objeto “maçã”), na aprendizagem de conceitos a equivalência é estabelecida entre símbolo e os atributos criteriais comuns a múltiplos exemplos do referente (diferentes maçãs, no caso). (FRASSON, 2016, p.37).

Por fim, a aprendizagem proposicional é o oposto da representacional, pois nela ocorre o aprendizado de significados de ideias sob a forma de proposição. A fim

de desenvolvê-la, é preciso ter o conhecimento prévio de conceitos e símbolos, possibilitando que o significado das ideias seja expresso verbalmente, por meio desses conceitos, no formato de proposição. O foco é aprender o significado que está além da soma dos significados das palavras ou conceitos que compõem a proposição.

Para tornar mais clara e precisa a organização e o processo de aquisição de significados na estrutura cognitiva, Ausubel desenvolveu um esquema de assimilação representado na figura a seguir:

Figura 1: A assimilação ausubeliana



Fonte: Moreira (2011, p. 158).

De acordo com a figura, a assimilação é um processo que ocorre quando um conceito novo  $a$ , potencialmente significativo, interage de maneira substantiva, sendo assimilado sob conceitos subsunçores relevantes  $A$  existentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Tanto  $a$  como  $A$  são modificados pela interação e permanecem relacionados como coparticipantes, resultando em uma nova unidade cognitiva  $a'A'$ . Esse novo produto interacional  $a'A'$ , durante um certo período, é passível de dissociação em  $A' + a'$ , favorecendo a retenção de  $a'$ . Contudo, esse favorecimento

não isenta a influência erosiva de uma tendência de reducionismo da estrutura cognitiva sob novo conhecimento. Tal ocorrência é chamada de assimilação obliteradora, que funciona como o segundo estágio da assimilação. Nele, não ocorre o esquecimento total do conteúdo, mas sim uma perda de discriminabilidade, pois é mais simples e econômico reter apenas ideias, conceitos e proposições gerais e estáveis, em detrimento das novas ideias assimiladas (MOREIRA, 2011).

Progressivamente, o produto interacional  $a'A'$  perde a dissociabilidade até se reduzir a  $A'$ , um subsunçor modificado, enriquecido e elaborado em decorrência da interação inicial. Houve, então, o esquecimento de  $a'$ , embora ele esteja, na verdade, obliterado em  $A'$ .

Segundo Ausubel (*apud* FRASSON, 2016), a aprendizagem significativa pode se dar de três maneiras, a saber: aprendizagem subordinada; aprendizagem superordenada e aprendizagem combinatória.

A aprendizagem subordinada ocorre quando o novo conhecimento é adquirido de forma significativa por meio da ancoragem interativa em algum conceito subsunçor relevante. Reflete-se, assim, uma relação de subordinação da nova informação em relação à estrutura cognitiva preexistente.

Já a aprendizagem superordenada acontece quando a nova informação, mais geral que os subsunçores preexistentes, é adquirida e assimilada pela estrutura cognitiva. Isso faz com que o novo conceito reestruture os já existentes, por ser mais geral. Nessa aprendizagem, ao contrário da anterior, os conceitos preexistentes na estrutura cognitiva se subordinam ao novo conceito.

Por fim, a aprendizagem combinatória se dá quando uma nova proposição aprendida interage com uma parte da estrutura cognitiva como um todo, utilizando vários conceitos, sem ser assimilada por outros conceitos subsunçores (subordinando) ou sem assimilá-los (superordenando). É como se o novo conhecimento fosse potencialmente significativo por ser relacionável à estrutura cognitiva como um todo.

Segundo Moreira (1999), a ocorrência do processo de aprendizagem por subordinação leva, quase sempre, à "Diferenciação Progressiva" dos subsunçores. Esse fato acontece quando o conceito subsunçor responsável pela ancoragem do novo conhecimento também é modificado. Já a "Reconciliação Integrada", na qual

ocorre uma recombinação de elementos preexistentes na estrutura cognitiva, pode acontecer apenas durante a aprendizagem superordenada ou combinatória.

Desse modo, é possível afirmar que uma reconciliação integrada sempre resultará em uma diferenciação progressiva de conceitos e proposições. Isso porque, numa reconciliação, os novos conhecimentos são adquiridos, ao passo que os conceitos existentes na estrutura se reorganizam e adquirem novos significados.

Ausubel (1980) (*apud* FRASSON, 2016) recomenda o uso de organizadores prévios e princípios programáticos para ordenar os conteúdos a serem ensinados. A reconciliação integrativa e a diferenciação progressiva, mencionadas anteriormente, são dois dos quatro princípios programáticos. Os outros são: a organização sequencial, que auxilia o professor a tirar proveito das dependências sequenciais naturais existentes no conteúdo a ser ensinado; e a consolidação, em que o professor deve se certificar de que o estudante consolidou o conteúdo ensinado antes de introduzir novos conhecimentos. Essa consolidação garante o sucesso na aprendizagem sequencialmente organizada. (MOREIRA, 1999).

Segundo Ausubel, Novak e Hanesian (1980), quando os princípios programáticos são utilizados, diz-se que a estrutura cognitiva foi influenciada “programaticamente”. Ademais, os autores sinalizam a possibilidade de a estrutura ser influenciada “substantivamente”. Isso ocorre quando são apresentados ao estudante conteúdos inclusivos e unificadores, com maior poder explanatório e propriedade integradoras.

Com base nessa visão geral da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, é possível dizer que ela enfatiza a importância da estrutura cognitiva preexistente no estudante, bem como da organização significativa dos conteúdos a serem ensinados, além da importância da disposição de aprender do aprendiz. Nessa teoria, portanto, o professor é colocado como orientador no processo de assimilação de novos conteúdos, auxiliando o estudante a aprender de forma significativa.

### **4.3 Aprendizagem significativa como conceito no ensino**

Um dos intuitos das instituições de ensino é fazer com que o estudante passe por um processo de educação científica. Em outras palavras,

Um dos objetivos da educação científica é a apreensão dos significados dos conceitos científicos em maior profundidade possível, em contraponto à memorização sem sentido e efêmera, onde ocorram aprendizagens de informações meramente literais e automáticas. (LABURÚ, 2014, p. 193).

Se essa aprendizagem ocorrer de forma significativa, é possível que o educando vá além da construção de um novo conteúdo e consiga entender e criar procedimentos e valores aos assuntos que envolvem este novo aprendizado. Contudo, caso ela aconteça de forma mecânica, a construção do conceito se torna pouco consistente e superficial. Assim, não ocorre a modificação necessária de atitudes, comportamentos e valores desejados pelo professor. Com isso, o entendimento de mundo do aprendiz referente ao conteúdo lecionado permanece inalterado. Nesse caso, o estudante utiliza o conhecimento científico somente para dar cumprimento às circunstâncias escolares, em que a compreensão dos conteúdos se dá por memorização de curto prazo, imitação ou repetição. (LABURÚ, 2014).

Embora a escola tenha a intenção de educar o estudante cientificamente, sendo que essa aprendizagem se dá de maneira significativa, o modelo tradicional de ensino enfatiza muito a memorização e pouco a discussão e a reflexão sobre os conteúdos, tendendo à concepção de educação bancária (FREIRE, 2020a). Tanto Freire (2020a) quanto Vygotsky (1991) entendem que só há ensino quando existe captação de significado, ou seja, só há ensino quando ocorre a aprendizagem.

Para que aconteça uma aprendizagem que desenvolva os conceitos científicos de forma significativa, o papel do professor é fundamental. Ele se torna o responsável pela interação social que leva o estudante a internalizar os significados dos conceitos, tal como preconiza a Teoria Vygotskyana. Isso porque o docente já internalizou os significados socialmente compartilhados dos conteúdos a serem ensinados. Nas palavras de Dilli (2008, p. 1467), “Vygotsky considera fundamental a intervenção de alguém mais experiente, ou mais capaz em determinada função ou tarefa, que possa orientar a modificação dos esquemas de conhecimento já existentes[...]” no estudante, na intenção de direcionar os conteúdos escolares.

Na teoria de Ausubel, o professor é visto como facilitador e, a fim de cumprir esse papel, Moreira (1999), inspirado na teoria ausubeliana, indica quatro tarefas essenciais a serem seguidas durante o processo ensino-aprendizagem:

1. Identificar o potencial significativo do material a ser ensinado, isto é, verificar os conceitos e princípios unificadores, separando-os de forma hierárquica, abrangendo os menos inclusivos até chegar aos exemplos e dados específicos.
2. Identificar quais conceitos subsunçores o estudante deve ter para aprender o novo conteúdo.
3. Diagnosticar quais subsunçores o estudante já tem em sua estrutura cognitiva.
4. Auxiliar o aluno a assimilar o novo conteúdo à sua estrutura cognitiva. Para isso, o docente deve levar em conta tanto a estrutura conceitual da matéria de ensino, como a estrutura cognitiva do aluno no início dessa aprendizagem, tomando providências adequadas (como utilização de organizadores) caso o educando não disponha dos subsunçores necessários.

Para que haja aprendizagem significativa, são necessários muitos fatores, desde a disposição do estudante em aprender até a forma como o professor leciona. No entanto, esse tipo de aprendizagem vai além da relação professor/aluno, fazendo-se necessária uma estrutura educacional da instituição de ensino que auxilie nesse processo. Como exemplo, pode-se citar a disposição de conteúdos programáticos flexíveis e interdisciplinares, que dialoguem com a realidade discente.

## 5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES

Há um vínculo estreito entre o ambiente educativo e a sociedade, ou seja, tudo o que ocorre no meio social atinge, de certa forma, o meio educacional. Sendo assim, toda prática pedagógica advém de uma prática social que não se restringe ao ambiente escolar, mas sim a qualquer ambiente que produza aprendizagens (SOUZA, 2005).

Entretanto, é preciso que as práticas sociais passem por um processo de estruturação escolarizada para se tornarem práticas pedagógicas. Nesse processo, quem lhes confere materialidade são os professores, ao organizar suas aulas. Essa organização depende, entre outros fatores, da maneira como o docente pensa a formação de seus alunos em determinado contexto social, partindo de um modelo de sociedade por ele idealizado quando constitui suas práticas pedagógicas.

Segundo Verdum (2013), a prática pedagógica é um processo que não pode ser definido, mas apenas concebido, pois o seu significado pode variar conforme os princípios nos quais se baseia o educador. Dito de outro modo,

A prática pedagógica é um processo que está intrinsecamente ligado à articulação da teoria à prática da docência, que se constrói e se reconstrói no dia a dia, mediante exercício analítico cuidadoso para interpretá-la criticamente. Envolve múltiplas dimensões: a formação do professor, o perfil do aluno, a metodologia de ensino, os objetivos e conteúdos de aprendizagem, as estratégias de ensino, a avaliação educacional e a relação entre professor e aluno. (COLONI *et al.* 2016, p. 2).

Entretanto, Souza (2005) comenta que o professor pode optar por uma prática bancária, ou seja, a prática pedagógica do docente pode ser realizada com a intenção de desenvolver e estimular a participação ativa e crítica dos estudantes, sendo realizada através de um planejamento de atividades que possibilitam este desenvolvimento, ou pode gerar apenas a passividade da participação dos estudantes, sendo realizada através de atividades bancárias.

Com sua prática pedagógica, o docente pode conduzir o aluno a uma educação, segundo Freire (2020b), libertadora, que transforma o educando socialmente, fazendo com que conheça a sua realidade e consiga modificá-la. Para tanto, o professor deve romper com práticas que levam o estudante a trilhar uma educação bancária. Ainda, de acordo com Brighente e Mesquida (2016), a prática

pedagógica de alguns professores ainda é permeada pelo autoritarismo, no sentido de dizer ao estudante o que deve fazer e responder, isto é, uma pedagogia da resposta. Ela reflete características existentes nas práticas bancárias e não estimula a criticidade dos educandos, tampouco o diálogo e a participação ativa, fundamentais para a educação libertadora. A forma como se dará a participação de ambos os sujeitos (professor e aluno) no processo educacional é um dos grandes desafios para que a prática pedagógica não conduza o estudante a esse tipo de educação.

Segundo Souza (2005), as práticas reprodutivas que levam o aluno a uma participação passiva mostram a necessidade que o professor tem de controlar o estudante durante a aula; normalmente, os educadores que seguem essa linha acabam se tornando mais resistentes a novos processos educativos. Já as práticas transformadoras, significativas e que permeiam no contexto social do aluno, geralmente são realizadas por professores que aprimoram o seu sentido de busca do objetivo educacional. Nesse caso, eles participam ativamente na construção de tais práticas por meio de pesquisa e de reflexão sobre suas ações.

Ao romper com práticas pedagógicas baseadas na memorização, o educador tende a conhecer mais a fundo os conteúdos disciplinares, o contexto no qual está inserido e o perfil do seu estudante. Embora essa ruptura se dê por meio da investigação, da reflexão e da relação professor-aluno, a formação inicial docente tem um peso muito grande sobre a sua atuação, auxiliando ou prejudicando a sua prática pedagógica.

### **5.1 Conhecimento Pedagógico do Conteúdo e a Práticas Reflexivas – Influências da Formação Docente**

Um dos aspectos que possibilitam a construção de uma prática pedagógica transformadora é a superação da dicotomia teoria-prática (VERDUM, 2013), que nada mais é do que a indissociabilidade entre o conhecimento disciplinar (conhecimento do conteúdo) e o conhecimento pedagógico (a didática geral). Segundo Libâneo (2016), a falta de articulação entre ambos é uma consequência da formação inicial dos professores. Nos cursos de licenciatura em pedagogia, falta um aprofundamento do conhecimento dos conteúdos; já nas outras licenciaturas, ocorre a falta ou secundarização do conhecimento pedagógico.

Saviani (*apud* LIBÂNEO, 2016) explica que, ao longo da história, se constituíram dois modelos de formação docente: o de conteúdos culturais-cognitivos, que visa ao conteúdo específico das disciplinas a serem ensinadas pelo professor; e o pedagógico-didático, que visa ao seu preparo pedagógico-didático.

Esses modelos acabaram se mantendo ao longo dos anos, caracterizando as diferentes concepções formativas e formatos curriculares que ainda vigoram: a licenciatura em pedagogia manteve seu caráter generalista e ao mesmo tempo pedagógico-didático e as demais licenciaturas seu caráter “conteudista”. (LIBÂNEO, 2016, p. 635).

Na prática docente, é necessário haver uma articulação entre ambos os modelos, pois isso ajuda o educador a transformar os conteúdos de aprendizagem em procedimentos de aprendizagem. Essa articulação é denominada por Shulman (*apud* LIBÂNEO, 2016) de conhecimento pedagógico do conteúdo e representa a ligação entre o conteúdo e a didática. Segundo o autor, esse é um dos fatores que diferenciam a prática de um excelente professor e a de outro que apenas sabe a sua disciplina.

Para Libâneo (2016), o conhecimento pedagógico do conteúdo auxilia o docente a realizar a transposição didática, transformando um objeto de saber a ser ensinado em um objeto de ensino. Nesse processo, o papel da didática é o de criar maneiras para que os conteúdos específicos das disciplinas formem conceitos dentro da estrutura cognitiva dos estudantes.

Nessa concepção, é fundamental a unidade entre o aprender e o ensinar, em que o professor atua na direção da atividade autônoma dos alunos para se apropriem dos produtos da cultura, da ciência, da arte, constituídos ao longo da experiência humana. Este processo é designado mediação didática, isto é, mediação das relações do aluno com os objetos de conhecimento (processo de ensino-aprendizagem), em contextos sociais e culturais concretos, em que se articulam o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. (LIBÂNEO, 2016, p. 641-642).

Peres *et al.* (2013) também citam a dicotomia entre a teoria e a prática como um fator que precisa ser superado para que ocorra a formação de mais professores práticos-reflexivos. Nesse sentido, é de extrema importância que o educador assuma uma postura reflexiva a fim de romper com os padrões baseados na memorização, pois, de acordo com os autores, a prática reflexiva é uma contraposição à prática reprodutiva.

A prática reflexiva é uma prática educativa que auxilia o professor na formação de estudantes críticos, reflexivos e conscientes do processo formativo. Segundo Peres *et al.* (2013), o professor que exerce esta prática valoriza a pesquisa e a reflexão, recorrendo à investigação como forma de decidir e intervir. O educador usa estes fatores tanto para preparar a sua prática como durante a formação educacional dos seus estudantes, o que faz com que ambos os sujeitos tenham uma participação crítica e ativa no processo ensino-aprendizagem.

As práticas pedagógicas relacionam-se em grande medida à formação inicial docente. Em outras palavras, não é possível se tornar um professor prático-reflexivo, que supere a dicotomia entre teoria e prática e que rompa com práticas pedagógicas reprodutivas, se a sua formação inicial e continuada ainda se baseia em um modelo bancário, que não valoriza a pesquisa e está desconectado da realidade da sala de aula e do contexto social vivido.

Nóvoa (2017) diz que a desprofissionalização do professor é um dos fatores responsáveis pelos problemas encontrados na formação docente, que também tem sofrido desvalorização. Ademais, segundo o autor, ela deveria ser encarada como uma formação para uma profissão, tal como ocorre na medicina. Com isso, passaria a ser uma formação profissional dos professores, auxiliando na construção de uma prática pedagógica transformadora.

Para que haja essa profissionalização, é preciso compreender as múltiplas identidades existentes nessa profissão, contextualizando-as tanto na formação inicial quanto na continuada, sem o intuito de definir uma identidade fixa para todos os educadores. Assim, cada docente pode tomar a posição que melhor lhe cabe na esfera educacional, com base nas competências que o auxiliarão em seu exercício profissional e, conseqüentemente, influenciarão suas práticas pedagógicas.

Nóvoa (2017) apresenta uma proposta de formação baseada no conceito de posição. Nela, o foco não recai sobre um conjunto de qualidades essenciais para um profissional, mas sim sobre um espaço de posição e de tomada de posição. Para tanto, o autor delimita o significado do termo posição em cinco acepções, que mostram as características necessárias à formação profissional docente e, por conseguinte, à construção de sua *práxis* educacional:

- a posição é uma postura, a construção de uma atitude pessoal enquanto profissional;
- a posição é uma condição, o desenvolvimento de um lugar no interior da profissão docente;
- a posição é um estilo, a criação de uma maneira própria de agir e organizar o trabalho como professor;
- a posição é um arranjo, melhor dizendo, um rearranjo, a capacidade de encontrar permanentemente novas formas de atuar;
- a posição é uma opinião, uma forma de intervenção e de afirmação pública da profissão. (NÓVOA, 2017, p. 1119-1120).

Com base nesse conceito de posição, o autor desdobra uma proposta de formação de professores voltada para formação profissional universitária, a fim de desenvolver cinco questões: a) Disposição Pessoal – Como aprender a ser professor?; b) Interposição Profissional – Como aprender a sentir como professor?; c) Composição Pedagógica – Como aprender a agir como professor?; d) Recomposição Investigativa – Como aprender a conhecer como professor?; e) Exposição Pública – Como aprender a intervir como professor?

A proposta de Nóvoa (2017) articula diversos saberes para a formação de uma prática profissional e, segundo Peres *et al.* (2013), ancora-se na concepção do professor como um profissional prático-reflexivo. Esses últimos autores também citam três características nas quais a formação docente deve se amparar a fim de formar um educador prático-reflexivo. São elas: a holística – desenvolver o “eu”, articulando-o à vida cotidiana; a participativa – construir os saberes por meio de participação e colaboração; e a descentralizadora – superar a dicotomia entre teoria e prática.

Ainda de acordo com Peres *et al.* (2013), a formação inicial dos professores proporciona somente o conhecimento básico para exercer a profissão. Entretanto, para que o docente tenha uma prática pedagógica transformadora e significativa, o conhecimento deve ser ampliado e atualizado constantemente. O estágio é um fator importante nesse processo, porém não é suficiente para suprir os desafios encontrados pelo profissional. Nesse sentido, Nóvoa (2017) defende que a formação inicial deve se articular ao exercício profissional e, para isso, os professores formados devem dialogar com os futuros docentes, tal como acontece durante a residência dos cursos de medicina.

Para Peres *et al.* (2013) e Nóvoa (2017), a formação continuada se faz necessária para que o professor consiga desenvolver a sua prática educacional após a formação inicial. No entanto, ela não deve se dar de forma obrigatória, pois pode

originar um mercado de formação em virtude da necessidade de se consumirem cursos. Com isso, acaba-se alimentando um sentimento de desatualização do educador. Uma possibilidade levantada por Nóvoa (2017) seria a realização de redes de trocas de experiências e estudos, nas quais ocorresse uma reflexão partilhada entre os professores com o objetivo de compreender e melhorar as suas práticas pedagógicas.

## **5.2 Relação professor-aluno**

Ao entrar em sala de aula, é importante que o educador tenha ciência de que se trata de um espaço diversificado de relações e convívios. Isso porque a postura de cada indivíduo perante o outro não se constrói apenas pela natureza biológica, mas também por suas experiências e vivências. Esse é um dos motivos da impossibilidade de estabelecer um perfil prévio de relação professor-aluno. Em outras palavras, cada turma tem suas peculiaridades, crenças, vivências, valores e, ainda na mesma sala de aula, a maneira de se relacionar pode variar de estudante para estudante.

A relação professor-aluno é de grande relevância para a prática pedagógica e, de acordo com Lopes (2011), muitas práticas educativas acabam fracassando por não considerarem essa questão. Desse modo, a forma como o docente estabelece vínculos afeta diretamente o comportamento e o processo de aprendizagem do estudante, pois essa relação tem uma dimensão bidimensional e, de certa forma recíproca. Dito de outro modo, se o professor se mantiver distante do aluno e focar somente o conteúdo, dificilmente o educando terá interação espontânea durante a aula. No entanto, não é possível afirmar que a postura mais ativa do educador seja garantia de um estudante igualmente participativo. Segundo Boutin (2017), o professor não tem controle sobre a qualidade da relação, mas, com sua posição, consegue cultivá-la.

Para o autor, ele pode optar por reduzir sua relação com o educando a aspectos pedagógicos, o que caracteriza uma atitude distante, ou pode se relacionar quase que exclusivamente de forma emocional ou afetiva. Ainda de acordo com Boutin (2017), a relação professor-aluno apresenta duas dimensões: a pedagógica e a inter-relacional ou socioafetiva.

Quando o professor utiliza apenas a dimensão pedagógica – com foco no conteúdo a ser ministrado, sem levar em consideração a sua relação com o estudante – a abordagem pedagógica é considerada behaviorista, pois tanto a abordagem construtivista quanto a humanista levam em consideração a dimensão inter-relacional. Vale ressaltar que essa dimensão puramente pedagógica faz com que processo educacional seja estritamente bancário. Freire (2020b) vê o diálogo como uma ferramenta importante para que o professor não exerça esse tipo de prática:

A relação dialógica rompe as práticas educacionais e culturais domesticadoras, substituindo-as por um trabalho cultural humanizado. A prática educativa desenvolve-se não pela subordinação, mas por meio do diálogo, da comunicação e solidariedade autêntica entre educador e educando. (FREIRE, 2020b, p. 135).

A prática educacional baseada no diálogo faz com que haja uma interação entre professor e aluno durante o processo de ensino-aprendizagem, favorecendo a horizontalidade da relação e estabelecendo um verdadeiro sentido de troca. Isso auxilia o educador no sentido de deixar de ser apenas um transmissor e se tornar um mediador. “A mediação é, portanto, um elo que se realiza numa interação constante no processo ensino-aprendizagem. Pode-se dizer também que o ato de educar é nutrido pelas relações estabelecidas entre professor-aluno” (LOPES, 2011, p. 06).

A mediação e a interação ocorridas num relacionamento escolar baseado no diálogo são, na Teoria Vygotskyana, os dois pontos centrais para que a aprendizagem de fato aconteça. De acordo com essa teoria, o aluno se constitui na relação com o outro, em locais onde ocorram troca e partilha, e a sala de aula é um espaço educacional propício para isso. Se o professor utilizar a dimensão inter-relacional em sua prática pedagógica, conseguirá realizar a troca de conhecimentos e significados necessários ao processo de ensino-aprendizagem, já que, segundo Vygotsky (1991), é por meio desse intercâmbio que o educando consegue realizar a formação de conceitos na sua estrutura cognitiva.

Para Boutin (2017), a qualidade da relação professor-aluno, que leva em consideração os aspectos afetivos e emocionais da dimensão inter-relacional, permite uma ampliação do desenvolvimento cognitivo do estudante. Segundo o autor, pesquisas americanas mostram que as relações pedagógicas que exercem tanto as exigências cognitivas como afetivas fazem com que os educandos tenham um maior

sucesso escolar. Isso porque o ensino interpessoal e distante gera desânimo e não estimula a participação ativa ou crítica, o que acaba dificultando a aprendizagem.

Entretanto, a relação professor-aluno não pode ser puramente inter-relacional, isto é, baseada apenas na afetividade, esquecendo-se da dimensão pedagógica e estimulando a participação do aluno somente pela dimensão socioafetiva.

Bordenave (1995) afirma que a participação tem duas bases complementares: a afetiva, na qual as pessoas participam por sentirem prazer em fazer as coisas com os outros; e a instrumental, na qual a participação se dá porque trabalhar em conjunto é mais eficaz do que fazer sozinho. Para o autor, essas duas bases devem estar em equilíbrio, porém podem entrar em conflito, caso haja sobreposição de uma à outra. Quando a base afetiva se sobrepõe, as pessoas se despreocupam em alcançar resultados práticos, tornando a participação puramente consumatória. Já quando a base instrumental prevalece, a participação se transforma apenas em um instrumento para atingir objetivos; nesse caso, as pessoas se coisificam.

Por esse motivo, as duas dimensões (pedagógica e inter-relacional) não devem ser vistas como opostas, mas sim como complementares:

Em suma, o impacto da relação professor-aluno é considerável em muitos aspectos e influi amplamente sobre o bem-estar psicológico e emocional do aluno, o clima da classe, a redução de problemas de comportamento, a melhoria da relação escola-família e, enfim, a diminuição da taxa de abandono escolar. Essa relação contribui, em suma, a facilitar uma melhor adaptação do aluno à escola e vice-versa. (BOUTIN, 2017, p. 355)

Desse modo, a prática docente deve ser centrada na relação professor-aluno, pois, ao focalizar apenas o professor, considerado o transmissor e detentor de todo o conhecimento, a educação se torna bancária. Em contrapartida, segundo Boutin (2017), quando a prática tem somente o aluno como foco, na qual o professor é visto como mero acompanhante, há um grande risco de ele não exercer corretamente a sua função pedagógica e, conseqüentemente, de não ocorrer a interação necessária para que a aprendizagem de fato aconteça.

### 5.3 Práticas Pedagógicas dos Professores do Ensino Profissional Técnico de Ensino Médio

Um dos grandes desafios do professor do ensino técnico profissional (ETP) é o de conseguir associar a teoria à prática do mundo do trabalho. Isso porque, quando o educador dissocia as qualificações técnicas das qualificações intelectuais, ele está formando o educando para um trabalho “[...] escravo, mecânico, repetitivo, onde o homem perde o sentido de participação na vida social, de inserção social e se torna subjugado a um trabalho de ações fragmentadas e repetitivas” (ABREU, 2009, p. 128). Em outras palavras,

A teoria e a prática são dimensões basilares na formação humana integral dos sujeitos, a indissociabilidade dessas duas propostas consiste em um importante passo para que a formação profissional proporcione conhecimentos técnicos e teóricos, que junto com a análise crítica da realidade, desenvolvem a problematização das relações sociais, políticas e econômicas em que o sujeito trabalhador está inserido, preparando-o para além da ação do fazer profissional, como também uma maior compreensão e transformação das relações no mundo do trabalho. (MORAES; SOUZA; COSTA, 2017, p. 113).

Nesse sentido, em vez de ensinar apenas a teoria descontextualizada da realidade, fazendo com que o aluno aprenda a trabalhar somente na prática – quando, de fato, exercer a profissão –, o professor pode desenvolver uma prática pedagógica voltada para a formação integral, unindo os aspectos técnico e teóricos do mundo profissional. Essa prática deriva dos saberes docentes, compostos por conhecimentos, habilidades, competências, experiências, entre outros aspectos que constituem a formação do educador. Tardif (2000, 2014 *apud* BARROSO, 2019) define tais saberes como

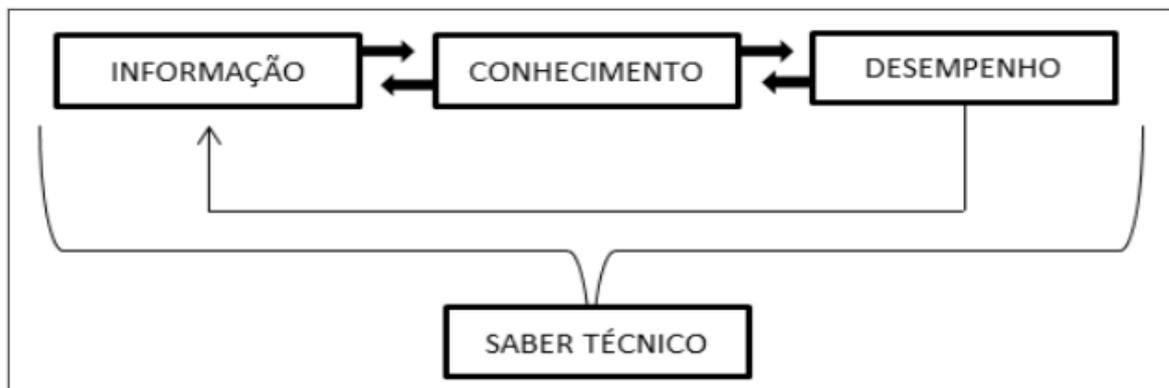
[...] um conjunto de conhecimentos não restritos à dimensão intelectual ou científica, mas como aquele que abarca as noções de saber, de saber-fazer e de saber-ser. Sob esta perspectiva os docentes são produtores de saberes, não apenas no sentido de conhecimento intelectual, mas saberes diversos, ou seja, conhecimentos, competências, habilidades, atitudes etc. Assim, esses saberes são provenientes de diferentes fontes: os *saberes profissionais*, que se referem aos saberes próprios das ciências da educação e das doutrinas pedagógicas; os *saberes disciplinares* aprendidos na academia; os *saberes curriculares* representados pelos objetivos, conteúdos e métodos sistematizados institucionalmente para desenvolver o ensino; os *saberes experienciais ou práticos*, que representam para os docentes, o fundamento da prática e competência profissional e são a própria cultura docente em ação, que se originam na prática cotidiana da docência e se

constituem como parâmetro que os docentes adotam para avaliar a sua formação inicial e continuada, as reformas curriculares e até mesmo a sua própria competência profissional. (BARROSO, 2019, p. 92).

Além desenvolver os saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais, o professor EPT precisa desenvolver os saberes técnicos, ou seja, que permeiam o mundo do trabalho. Só assim ele conseguirá exercer uma prática pedagógica que leve à formação integral do educando.

Barato (2002) diz que a aprendizagem da técnica muitas vezes é vista como de responsabilidade do mercado. Contudo, ela deve ser encarada como um saber sobre o qual o educador precisa ter conhecimento e, com sua prática pedagógica, auxiliar o aluno a desenvolvê-lo. Para entender a composição do saber técnico, o autor montou um esquema ilustrativo:

Figura 2: Esquema sintético do saber técnico



Fonte: Barato (2002, p. 148).

O saber técnico é composto pela informação, construída por diversos símbolos e sinais que auxiliam a compartilhar o conhecimento com o outro, pelo desempenho, formado por instâncias da ação humana, e pelo conhecimento, que é constituído por representações subjetivas e internas de experiências e informações (BARATO, 2002). Com base nesse esquema, pode-se dizer que a informação corresponde à teoria, e o desempenho, à prática. Ademais, verifica-se que ambos não se sobrepõem, mas sim, se interligam como dimensões objetivas no processo de construção do saber técnico.

Ainda de acordo com o esquema, Barato (2002, p. 149) faz os seguintes apontamentos:

- Conhecimento é constituído a partir de informação e desempenho.
- Desempenho é instância de “uso” do conhecimento.
- Desempenho nega ou confirma hipóteses (conhecimento em construção).
- Desempenho modifica continuamente o conhecimento.
- Informação é um produto do conhecimento.
- Informação funciona como mediadora entre os sujeitos (agentes) de conhecimentos.
- Conhecimento não é diretamente acessível; podemos inferi-lo a partir de instâncias de desempenho e de informação.
- Saber técnico não é redutível a execução (desempenho).
- Certos desempenhos (os de peritos e professores) podem funcionar como informações.

Barroso (2019) diz que a maioria das formações docentes (tanto iniciais como continuadas) não atendem à necessidade pedagógica do ensino profissionalizante, pois estão ancoradas em aspectos didático-pedagógicos que desconsideram as especificidades do saber técnico, o que gera lacunas na prática pedagógica desses educadores.

Além disso, há professores ETP que têm vasta experiência e especialização no mundo do trabalho e, mesmo assim, apresentam dificuldades de gerar informações claras e inteligíveis sobre o seu ofício. Isso ocorre porque, muitas vezes, eles não têm formação pedagógica relevante, a fim de auxiliá-los no desempenho de suas práticas. Assim, estas últimas devem passar por um processo reflexivo; caso contrário, dificilmente se formará integralmente o estudante.

Barato (2002) faz um levantamento de alguns pontos que causam problemas e que devem ser levados em consideração ao se repensar a didática com vistas à educação profissional. São eles:

- A formação inicial do professor é fundada numa formação acadêmica, incapaz de formar um profissional que desenvolva uma prática pedagógica adequada aos saberes técnicos.
- O aspecto teórico é tratado como o senhor do prático, e isso desvaloriza o saber técnico.
- Os termos teoria/prática ou conhecimento/habilidade são classificados, nos conteúdos disciplinares, como dimensões dissociáveis, o que desconsidera a dinâmica da atividade humana.

- As técnicas e habilidades precisam ser tratadas de forma metodológica para garantir a aprendizagem do trabalho e, por essa razão, é necessário construir uma pedagogia voltada para o saber técnico.
- A educação bancária precisa ser superada por meio de uma prática pedagógica voltada para a construção compartilhada do saber.

A prática reflexiva pode auxiliar o educador a refletir sobre estas questões levantadas por Barato (2002), levando-o a repensar e aprimorar a sua atuação, por meio da pesquisa. Ademais, o artigo 3º da resolução CNE/CP nº 1/2021, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT), sinaliza que o professor também precisa estimular a pesquisa durante a educação do futuro profissional. Trata-se de uma ferramenta importante tanto para a construção da prática docente quanto para a formação integral do estudante, que estará preparado para as constantes mudanças que ocorrem no mundo do trabalho:

V - estímulo à adoção da pesquisa como princípio pedagógico presente em um processo formativo voltado para um mundo permanentemente em transformação, integrando saberes cognitivos e socioemocionais, tanto para a produção do conhecimento, da cultura e da tecnologia, quanto para o desenvolvimento do trabalho e da intervenção que promova impacto social. (BRASIL, 2021).

Entretanto, só é possível formar um aluno-pesquisador se o professor tiver o hábito de pesquisar. Caso contrário, ele não conseguirá estimular no educando algo que não prática. Além disso, o docente que não pesquisa dificilmente tem uma prática reflexiva, levando-o a perpetuar um modelo bancário, que não desenvolve o saber técnico. Vale ressaltar que a pesquisa também é uma ferramenta importante para que ele se mantenha atualizado, tanto acerca dos aspectos técnicos do mundo do trabalho quanto dos teóricos.

Como já dito, o professor do ensino técnico geralmente não tem formação pedagógica inicial, ou seja, o seu conhecimento se limita aos saberes e experiências do mundo do trabalho, e isso dificulta sua prática. Mais especificamente,

A formação pedagógica ainda é negligenciada pelas políticas públicas e por muitos professores do ensino técnico. Assim, os professores que contribuem para este pensamento, acreditam que, dominam a prática pelos anos que a repetem ao entrar em sala de aula. Neste ponto, desconsideram a própria

capacidade de mudança e, mais ainda, que os saberes da docência vão sendo aprimorados através do exercício diário do seu fazer pedagógico. (ABREU, 2009, p.120).

Diante disso, é preciso que esse profissional adquira conhecimento pedagógico do conteúdo por meio de uma prática reflexiva e de redes de formações continuadas. Essa atitude será de grande valia para a sua relação professor-aluno e, conseqüentemente, para o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando uma educação transformadora e significativa, bem como formando estudantes de maneira integral para o mundo do trabalho.

## 6 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Neste estudo, além da pesquisa bibliográfica, utilizou-se a pesquisa de campo, que possibilitou a compreensão de como os professores do ensino técnico consideram a participação dos alunos em suas práticas pedagógicas. Sobre esse tipo de pesquisa, Gonsalves (2001 *apud* PIANA, 2009, p. 169) assim se pronuncia:

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]

As informações foram coletadas utilizando o Google Forms, e os sujeitos da pesquisa foram professores que atuam na habilitação profissional técnica de nível médio. Tendo isso em mente, a abordagem utilizada foi a qualitativa:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994 *apud* CHIAPETTI, 2010, p. 144).

Essa abordagem foi realizada sob uma perspectiva exploratória, com vistas a uma maior aproximação com a realidade do sujeito em estudo. Segundo Gil (2008, p. 27), “Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”.

Quando o pesquisador vai a campo, ele tem uma perspectiva pessoal do problema, bem como referências advindas de um levantamento teórico realizado antes de sua ida. Isso faz com que ele se aproxime do problema estudado, dando-lhe embasamento e, algumas vezes, completando lacunas existentes. No entanto, ao conversar com os sujeitos da pesquisa, a perspectiva do pesquisador normalmente é alterada, formando uma nova visão ou complementando a já existente.

Nesse sentido, a pesquisa exploratória leva o pesquisador, frequentemente, à descoberta de enfoques, percepções e terminologias novas para ele, contribuindo para que, paulatinamente, seu próprio modo de pensar seja

modificado. Isto significa que ele, progressivamente, vai ajustando suas percepções à percepção dos entrevistados. Em outras palavras, ele vai conseguindo controlar, quase que imperceptivelmente, o seu viés pessoal (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995, p. 321).

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário. De acordo com Gil (2008, p.121), “Pode-se definir questionário com a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores [...]”.

Os dados coletados foram analisados com um levantamento teórico. Com base nessa análise, elaborou-se uma proposta de orientação para os professores em relação ao envolvimento dos estudantes em suas aulas.

## 6.1 Campo

O campo não se restringiu a uma unidade educacional, pois o que orientou a busca dos dados foi a adesão pessoal de docentes que atuassem em cursos de habilitação profissional técnica de nível médio no estado de São Paulo. Assim, os questionários foram enviados para profissionais que trabalham em instituições de formação técnica profissionalizante, quais sejam, o Senac e/ou a ETEC.

## 6.2 Sujeitos

Foram convidados cerca de 40 docentes via e-mail e outros via WhatsApp. Desse total, 19 profissionais aceitaram o convite voluntariamente e participaram desta pesquisa. Vale ressaltar que todos os convidados receberam uma carta-convite contendo o *link* para acessar o questionário. Aqueles que aceitarem participar clicaram no *link* e acessaram as questões postadas no Google Forms.

Nessa plataforma, os participantes tiveram acesso ao termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo I), no qual se explicavam os objetivos da pesquisa e os seus riscos. Por se tratar de uma situação atípica, em virtude da pandemia de covid-19, o aceite foi feito de maneira eletrônica.

Ademais, garantiu-se o anonimato dos participantes e informou-se que a participação voluntária poderia ser interrompida a qualquer momento, caso alguém desejasse.

### 6.3 Elaboração do instrumento

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário elaborado pela pesquisadora. A construção desse instrumento seguiu alguns procedimentos, com vistas a conferir-lhe maior fidedignidade

Para elaboração das questões, a pesquisadora tomou como base o referencial bibliográfico. A partir dele, estabeleceram-se os seguintes temas, escolhidos por atenderem aos objetivos da pesquisa: Conceito de Participação; Concepção de Educação; Concepção de aprendizagem e Práticas Pedagógicas. Com relação aos objetivos da pesquisa, eles procuraram direcionar a construção das questões submetidas aos sujeitos (Quadro 3). As perguntas foram abertas a fim de que os participantes pudessem se expressar livremente, permitindo uma exploração melhor das respostas.

O estudo exploratório permite, portanto, aliar as vantagens de se obter os aspectos qualitativos das informações à possibilidade de quantificá-los posteriormente. Esta associação realiza-se em nível de complementaridade, possibilitando ampliar a compreensão do fenômeno em estudo (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995, p. 322).

Quadro 3: Roteiro de entrevista

Tema	Objetivos	Questões
Conceito de Participação	Buscar a compreensão dos professores sobre participação dos estudantes em aula.	1. Você acha que seus alunos participam de suas aulas? Se sim, de que forma? Se não, por quê?  2. Com relação aos seus alunos, o que você considera como participação?  3. Como você estimula o envolvimento dos estudantes durante as suas aulas?
Concepção de Educação	Verificar o que o professor entende sobre educação.	4. O que é preciso para que o professor envolva seus alunos quando ensina?

		<p>5. Você acha que quando ensina a sua atuação é importante para o envolvimento do aluno? De que forma?</p> <p>6. Como você descreveria o seu papel dentro do processo educacional do estudante?</p> <p>7. O que o professor deve fazer para que o ensino ocorra?</p>
Concepção de aprendizagem	Compreender o que os professores entendem sobre aprendizagem.	<p>8. O que é preciso para que o aluno aprenda?</p> <p>9. Você acha que a aprendizagem depende do aluno? Se sim, de que maneira? Se não, por quê?</p> <p>10. Como você acha que os estudantes conseguem desenvolver novos conhecimentos?</p> <p>11. Você conseguiria explicar, pelo seu ponto de vista, como seria o processo de interiorização do conhecimento no estudante? Se sim, como seria?</p>
Práticas Pedagógicas	Compreender a prática pedagógica desse professor, verificando se ela induz a participação do estudante nas aulas.	<p>12. Como você realiza o planejamento das suas aulas? Este seu planejamento é reformulado no decorrer do bimestre, semestre ou ele só é revisto anualmente?</p> <p>13. O aluno interfere no seu planejamento? Se sim, de que forma?</p> <p>14. No que você se baseia para elaborar as suas estratégias de ensino?</p> <p>15. Você acha que o seu planejamento tem relação com a aprendizagem dos alunos? Se sim, como?</p> <p>16. Como a relação professor-aluno interfere na sua prática pedagógica?</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Os questionários foram extraídos do Google Forms e salvos em Word, garantindo o registro das informações, a fim de se proceder à análise dos dados coletados.

#### 6.4 Procedimento de análise

Uma vez extraídos os questionários do Google Forms e convertidos em arquivos de Word, realizou-se uma análise na qual se relacionaram os dados obtidos e o referencial teórico levantado. Ela se fundamentou na metodologia de análise de conteúdo, na qual são criadas categorias para interpretação dos dados:

A análise de conteúdo é uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador. Na análise do material, busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos. (SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 2).

Assim, depois que os questionários foram salvos, realizou-se a exploração do material coletado. O texto das respostas foi codificado, considerando-se recortes do texto como unidades de registro. Segundo Franco (2008), as unidades de registro podem ser consideradas por meio de palavras, temas, personagens e/ou itens. Após a concepção das unidades de registro, efetuou-se o “Estabelecimento de categorias que se diferenciam, tematicamente, nas unidades de registro (passagem de dados brutos para dados organizados)” (SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 4).

Assim, o texto das entrevistas é recortado em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos), agrupadas tematicamente em categorias iniciais, intermediárias e finais, as quais possibilitam as inferências. Por este processo indutivo ou inferencial, procura-se não apenas compreender o sentido da fala dos entrevistados, mas também buscar-se-á outra significação ou outra mensagem através ou junto da mensagem primeira. (SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 4).

Optou-se por criar as categorias após as entrevistas, pois, desse modo, elas surgiriam com base nos conteúdos das respostas, dos discursos e da análise do material coletado (FRANCO, 2008).

A formulação dessas categorias segue os princípios da exclusão mútua (entre categorias), da homogeneidade (dentro das categorias), da pertinência na mensagem transmitida (não distorção), da fertilidade (para as inferências) e da objetividade (compreensão e clareza). (SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 4).

A fim de auxiliar na criação de unidades de registro e, conseqüentemente, de categorias, utilizou-se o *software* Iramuteq, no qual se processaram os dados obtidos.

Este programa informático viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude). Ele organiza a distribuição do vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara (análise de similitude e nuvem de palavras). (CAMARGO; JUSTO, 2013a, p. 515).

Antes de utilizar o *software*, é necessário que o pesquisador construa um *corpus*. Para esta pesquisa, ele (Anexo II) foi construído com a junção dos 19 questionários coletados e extraídos do Google Forms. Camargo e Justo (2013b) definem o *corpus* como um conjunto de textos que darão origem a Unidades de Contexto Iniciais, a serem transformadas em Unidades de Contexto Elementares (UCE).

Os textos do *corpus* desta pesquisa formaram-se por meio das respostas de cada participante. Eles foram separados por linhas de comando (baseadas no manual do Iramuteq<sup>6</sup>), identificando os participantes por números e usando cada questão respondida como uma variável para delimitar a pesquisa. Por exemplo, o texto mostra resposta do participante 01 referente à questão 2. Logo, antes de escrever a resposta, colocou-se a seguinte linha de comando: \*\*\*\* \*suj\_01 \*Q\_2. Os asteriscos são utilizados para que o *software* reconheça as indicações do texto; o suj\_ foi um caractere criado pela pesquisadora para identificar o participante, e cada um deles foi numerado de 01 a 19; o Q\_ também foi criado pela pesquisadora a fim de identificar as questões. Considerando o total de 16 questões, elas foram numeradas de 1 a 16, seguindo a ordem das perguntas.

O *software* oferece cinco possibilidades de análise. Nesta pesquisa optou-se pela utilização do Método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), que

[...] representa num plano cartesiano as diferentes palavras e variáveis associadas a cada uma das classes da CHD. A interface possibilita que se recuperem, no *corpus* original, os segmentos de texto associados a cada classe, momento em que se obtém o contexto das palavras estatisticamente significativas, possibilitando uma análise mais qualitativa dos dados. (CAMARGO; JUSTO, 2013a, p. 516).

---

<sup>6</sup> Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>. Acesso em: 10 out. 2021.

## 7 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Ao inserir o *corpus* no Iramuteq, formatado e salvo de acordo com as normas do *software*<sup>7</sup>, iniciou-se a análise dos dados. Para tanto, utilizaram-se as seguintes ferramentas que dele constam: Método de Reinert e Análise de Similitude.

O Método de Reinert separa o *corpus* em classes que contêm unidades de registros (FRANCO, 2008) com vocabulários semelhantes, apresentando um dendrograma que ilustra a relação entre cada uma dessas classes. Já a Análise de Similitude permite identificar a conexão entre as palavras, “[...] auxiliando na identificação da estrutura do conteúdo de um corpus textual (Flament, 1981). Permite também identificar as partes comuns e as especificidades em função das variáveis descritivas identificadas na análise” (CAMARGO; JUSTO, 2013b, p. 16-17).

Após ser gerado o dendrograma pelo método de Reinert, realizou-se uma análise das classes nele contidas e, ao fim de cada análise, estabeleceu-se uma categoria. Posteriormente, essas categorias também foram analisadas, tendo, como base, os discursos dos professores e o referencial teórico apresentado ao longo do trabalho.

### 7.1 Método de Reinert – Dendrograma de Classes

O *software* desmembrou o *corpus* em 305 segmentos de texto, aproveitando 77.70%, ou seja, dos 305 segmentos desmembrados, o Iramuteq analisou 237. Assim, emergiram 4367 ocorrências (palavras, formas ou vocabulários), sendo 1224 formas distintas e 763 palavras com frequência igual a 1.

O conteúdo analisado gerou 3 classes com base na interface CHD, obtidas por meio do Método de Reinert. As classes, bem como as respectivas formas ativas (palavras) contidas nos segmentos de texto (ST), associadas a cada uma dessas classes, estão na Figura 3. Vale ressaltar que a classe 1, representada pela cor vermelha, contém 75 ST (56.54% do total de ST do *corpus*); a classe 2, cor verde, contém 37 ST (13,5%), e a classe 3, cor azul, contém 41 ST (29.26%).

---

<sup>7</sup> Estas normas estão descritas no manual do Iramuteq

Figura 3: Dendrograma da Classificação (CHD) do *corpus* em estudo

Fonte: Iramuteq

Na Figura 3, observa-se que o *corpus* foi dividido em dois *subcorpora* (duas ramificações), separando a classe 3 do restante do material. O segundo *subcorpora*, que é maior, separa as classes 1 e 2, mostrando que elas se relacionam diretamente e que o resultado dessa relação se liga diretamente à classe 3.

A seguir, apresenta-se a interpretação dos resultados de cada classe. Para tanto, utilizaram-se somente as palavras associadas que apresentaram força significativa do ponto de vista estatístico. Essa força significativa foi determinada pelo programa por meio do teste Qui-quadrado ( $X^2$ ), que revela a força associativa entre as palavras e a sua respectiva classe. Isso se verifica quando o teste  $X^2$  for maior que 3,84, representando  $p < 0,0001$  (SILVA; FOSSÁ, 2015).

Em cada classe foi gerado um respectivo gráfico de análise de similitude. Ademais, serão gerados gráficos de análise de similitude entre as classes relacionadas na Figura 3.

### 7.1.1 Classe 1

A análise estatística do teste Qui-quadrado ( $X^2$ ), da classe 1 indicou que a palavra “Aluno” apresentou maior associação significativa do ponto de vista estatístico ( $X^2 = 43.38$ ;  $p < 0,0001$ ), assim como a palavra “Professor” ( $X^2 = 25.84$ ;  $p < 0,0001$ ).

A palavra “Aluno” surgiu em 69 segmentos de texto (ST), dos quais 7 surgiram quando os docentes responderam à questão 16. Com relação aos demais, 4 ST apareceram na resposta da questão 4, 5 na 6, 12 na 7, 5 na 8, 1 na 3, 10 na 9, 2 na 10, 5 na 11, 6 na 5, 3 na 1, 3 na 13, 5 na 15 e 1 na 2.

A palavra “Professor” surgiu em 35 ST: e 2 ST apareceram durante a resposta da questão 4, 1 na resposta da 2, 6 na 5, 7 na 6, 3 na 7, 1 na 8, 9 na 9, 2 na 11, 1 na 13 e 3 na 16.

Na palavra “Professor”, exceto 1 ST, que surgiu durante a resposta da questão 2, não surgiu nenhum outro segmento vinculado a questões que fazem parte do tema “Concepção de Participação” do roteiro de entrevista. Este ST se refere à palavra professor em um contexto de participação do aluno, no qual ela foi considerada como a interação do aluno sobre a aula com o professor.

A palavra “Aluno” gerou ST nas questões 1, 2 e 3, em um contexto que faz relação entre aluno e participação. Nos ST da questão 1, os docentes só responderam se achavam ou não que seus alunos participavam de suas aulas, porém não deixaram claro o que é um aluno que participa. Já no ST da questão 2, o docente conseguiu explicar o que pensa sobre participação, dizendo que é a interação entre o aluno e a aula. Na questão 3, o docente fala que o seu aluno participa e ele não precisa fazer nada para estimular essa participação, pois suas aulas são práticas, e o aluno já tem interesse pelo conteúdo.

Na questão 4, os ST gerados com a palavra “Aluno” referem-se à relação aluno e ensino. Nesse caso, os professores acreditam que envolver o aluno no ensino é aproximá-lo do conteúdo. Alguns pensam que essa aproximação se dá por meio de aulas que atraem a atenção dos discentes ou que mostram a utilidade do conteúdo no dia a dia. Outros consideram que, para haver essa aproximação, o professor deve ter domínio do conteúdo e conhecer a sua turma.

Já os ST gerados pela palavra “Professor”, que também surgiram da questão 4, trazem o professor em um contexto de ensino. Afirma-se que ele não pode ser o

detentor das informações, que deve ter uma parceria aluno-professor, e que o docente precisa se sentir motivado a ensinar, dispondo de estruturas e formações favoráveis a fim de exercer essa função.

Os ST surgidos nas respostas da questão 5, vinculados à palavra “Aluno”, são os mesmos gerados com a palavra “Professor”. Eles também estão inseridos em um contexto relacionado ao ensino, porém levam em conta tanto o aluno como o professor. Esses ST mostram a opinião dos educadores sobre qual seria a melhor forma de ensinar. Nesse caso, citaram-se algumas situações, por exemplo: ser claro durante as apresentações dos conteúdos, demonstrar interesse, ter propriedade sobre o conteúdo lecionado e estar aberto. Alguns participantes mencionaram que o professor é a principal peça na aplicação do conhecimento.

Essa opinião é bem evidente nos ST surgidos na questão 6, na qual os educadores descrevem seu papel no processo educacional como importante, fundamental. Alguns deles se veem como mediadores ou como parte do aprendizado. Ademais, determinados ST da questão 6, que aparecem na palavra “Aluno”, não aparecem na palavra “Professor” e vice-versa. Contudo, em ambas as palavras, os ST vinculados apresentam o mesmo contexto.

Ainda dentro do contexto de ensino, os ST surgidos na questão 7, na qual a palavra “Aluno” gerou segmentos que também apareceram na palavra “Professor”, relatam como os participantes fazem para que o ensino ocorra. Nesse caso, descreveram-se técnicas para envolver os alunos em suas aulas, por exemplo, estimular o interesse no aluno, tornando as aulas mais leves ou variar as formas de abordar o conteúdo.

Os ST que surgiram na questão 8 e 9 estão dentro do contexto de aprendizagem. Nos seguimentos da palavra “Aluno”, a maioria dos educadores acredita que a aprendizagem depende tanto do professor quanto do aluno. Outra parte considera que isso depende do aluno, uma vez que ele é o centro do processo de aprendizagem e precisa ter interesse no conteúdo e no aprendizado. Já em alguns ST diferentes, surgidos pela palavra “Professor”, os participantes acreditam que são os responsáveis por gerar o interesse em aprender no aluno, por motivá-los.

Os ST surgidos nas questões 10 e 11 ainda estão no contexto da aprendizagem. Na questão 10, os ST (que só foram gerados pela palavra “Aluno”) descrevem metodologias de ensino que ajudam o aluno durante a aprendizagem; na

questão 11, relatam como a aprendizagem ocorre no aluno. Nesse caso, ela acontece pela interiorização e absorção do conhecimento trazido pelo professor, pelo amadurecimento e autoconhecimento do aluno com interferência externa do professor ou pela criação de objetivos e metas que fazem com que o aluno busque esse conhecimento.

Os ST que surgiram da questão 13 mostram a relação entre o planejamento, o aluno e a prática docente, descrevendo como os participantes utilizam o planejamento na sua prática: apresentar o planejamento de suas aulas aos alunos e, a partir da opinião deles, montar a sua prática com atividades que os irão motivar; ou usar o ritmo de aprendizado do aluno para seguir ou revisitar o seu planejamento.

Os ST surgidos na questão 15 partiram apenas da palavra “Aluno” e fazem relação entre planejamento, aluno e aprendizagem. Neles, os participantes relatam que realizam seu planejamento prévio para que, ao chegar à sala de aula, possam desenvolver o aluno a ponto de gerar o aprendizado, fazendo com que ele não perca o interesse.

Os ST da questão 16 situam-se em um contexto da relação professor, aluno e prática. É possível verificar que alguns docentes consideram importante ter uma boa relação com o aluno, pois isso facilita a aprendizagem. Outros usam a relação professor-aluno como uma maneira de avaliar a prática, reformulando-a se necessário.

As palavras “Professor” e “Aluno” geraram ST que permearam quase todas as respostas das questões do roteiro de entrevista (Quadro 3). Todavia, nenhuma delas gerou ST em nenhuma resposta referente à questão 12 – “Como você realiza o planejamento das suas aulas? Este seu planejamento é reformulado no decorrer do bimestre, semestre ou ele só é revisto anualmente?” – bem como à questão 14 – “No que você se baseia para elaborar as suas estratégias de ensino?”

Com isso, pôde-se observar que professor e aluno são elementos que não são levados em consideração quando os sujeitos da pesquisa realizam seu planejamento de aula e selecionam suas estratégias de ensino.

A palavra “Professor” não gerou ST nas respostas referentes a questões sobre o tema “Concepção de Participação”, com exceção de um ST surgido na questão 2, porém o foco era no aluno e no modo como interagia com o professor. Já a palavra “Aluno” gerou ST que permearam esse tema. Isso mostra que os sujeitos veem a



aspectos diferentes. Elas não dialogam e se apresentam como resultado de processos. Onde o professor carrega o ensino técnico e é visto como fundamental. Ele leva toda esta bagagem de forma clara para o aluno, que é responsável por captar o conhecimento trazido pelo docente. Isso gera o aprendizado, que aparece na figura 4 ligado à palavra “Aluno”. Essa é a etapa final alcançada pelo estudante, obtida por meio de sua vontade, participação, receptividade e motivação.

Ao fim da leitura e interpretação dessa classe, estabeleceu-se uma categoria de análise, denominada “O papel do professor e do estudante em sala de aula”.

### 7.1.2 Classe 2

A análise estatística do teste Qui-quadrado ( $X^2$ ), da classe 2, indicou que a palavra “Planejamento” apresentou maior associação significativa do ponto de vista estatístico ( $X^2 = 73.7$ ;  $p < 0,0001$ ), assim como as palavras “Semestre” ( $X^2 = 46.21$ ;  $p < 0,0001$ ), “Acordo” ( $X^2 = 33.09$ ;  $p < 0,0001$ ), “Longo” ( $X^2 = 32.72$ ;  $p < 0,0001$ ), “Mercado” ( $X^2 = 26.06$ ;  $p < 0,0001$ ) e “Seguir” ( $X^2 = 19.34$ ;  $p < 0,0001$ ).

Os ST dessa classe apareceram nas respostas dos docentes às questões 12, 13, 14, 15 e 16, concernentes ao tema “Práticas Pedagógicas” do roteiro de entrevista (Quadro 3). Excetuam-se 2 ST que apareceram nas respostas da questão 4 (na palavra Planejamento) e na questão 5 (na palavra mercado), ambas relacionadas ao tema “Concepção de Educação”.

A palavra “Planejamento” surgiu em 13 ST, em um contexto ligado ao modo como os participantes fazem o planejamento dos conteúdos programáticos e à metodologia utilizada para aplicá-los em sala de aula.

A palavra “Semestre” surgiu em 7 ST e foi possível identificar a sua ligação direta com a palavra “Planejamento”. Isso porque a palavra “Semestre” aparece no contexto de avaliação do planejamento semestral do conteúdo programático das aulas. Nesse caso, os docentes realizam apenas um planejamento semestralmente e alguns o revisitam, avaliando o desempenho e/ou interesse dos alunos. Caso seja necessário, fazem-se novas adaptações no planejamento ao longo do semestre.

A palavra “Acordo” também surgiu em 7 ST, inserida em um contexto que explica quais fatores influenciam o planejamento da metodologia de ensino desses

educadores. Para eles, o conteúdo a ser ministrado é um fator unânime, e alguns também levam em conta as necessidades de aprendizagem do aluno. Nesses ST foi possível identificar que a palavra “Acordo” está diretamente ligada e influencia o contexto em que a palavra “Planejamento” está inserida, pois, de acordo com alguns fatores, os professores realizam o planejamento de suas aulas.

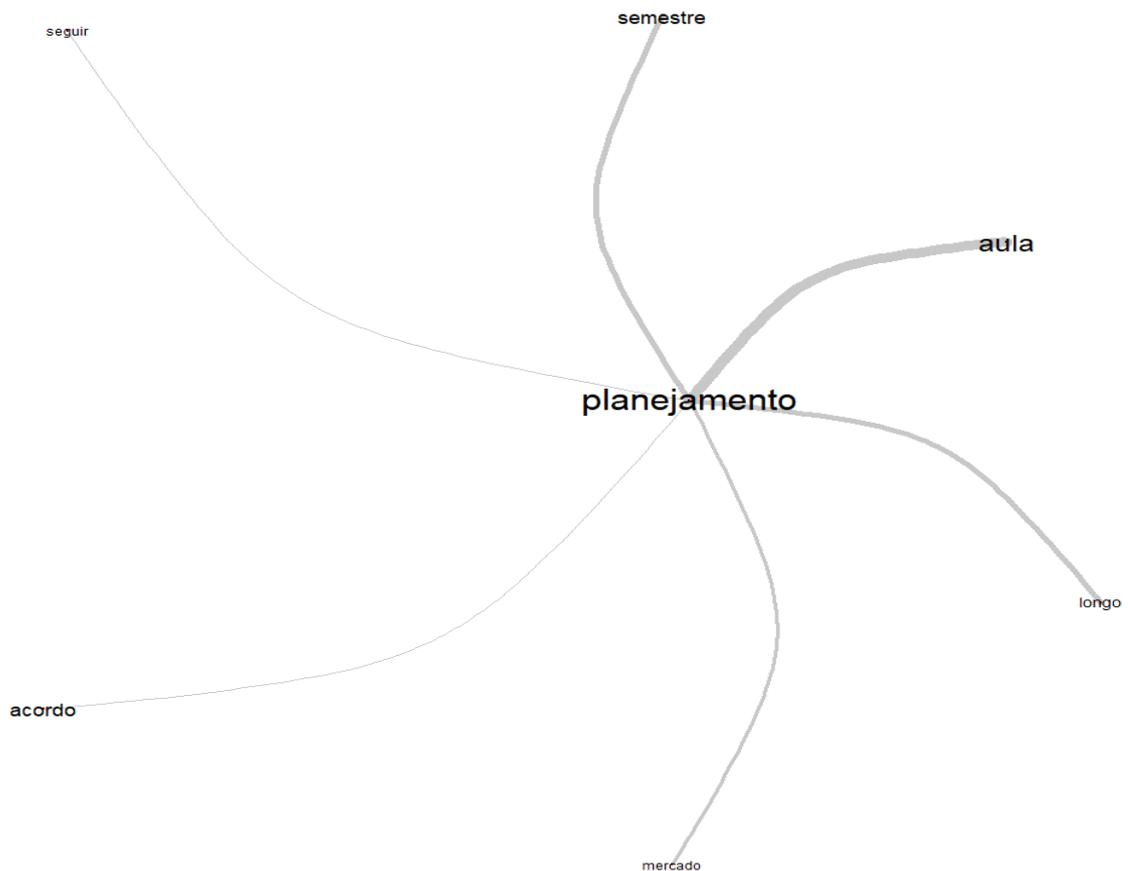
A palavra “Longo” surgiu em 5 ST, inserida em um contexto que indica o tempo em que ocorre o replanejamento das aulas. Os docentes informam que, se houver necessidade, eles revisitam e adaptam as aulas ao longo do semestre. Nesses ST, foi possível identificar que a palavra “Longo” influencia diretamente a palavra “Planejamento” quando inserida no contexto da palavra “Semestre”, pois informa em que momento pode ocorrer o replanejamento das aulas do semestre.

A palavra “Mercado” surgiu em 4 ST, influenciando diretamente a palavra “Planejamento”. Isso porque essa palavra está inserida em um contexto que diz respeito ao modo como a realidade do mercado de trabalho influencia o planejamento das aulas. Em outras palavras, os educadores realizam seu planejamento conforme a realidade do mercado.

A palavra “Seguir” surgiu em 4 ST, diretamente ligada à palavra “Planejamento”, pois descreve o que os participantes fazem com o planejamento inicial de suas aulas. Eles o seguem, mas fazem algumas alterações no decorrer das aulas, caso seja necessário.

A interpretação desses dados possibilitou a identificação da palavra central da classe 2, “Planejamento”, em torno da qual giram as demais. Isso pode ser confirmado pelo gráfico de análise de similitude desta classe (Figura 5).

Figura 5: Gráfico de Análise de Similitude Classe 2



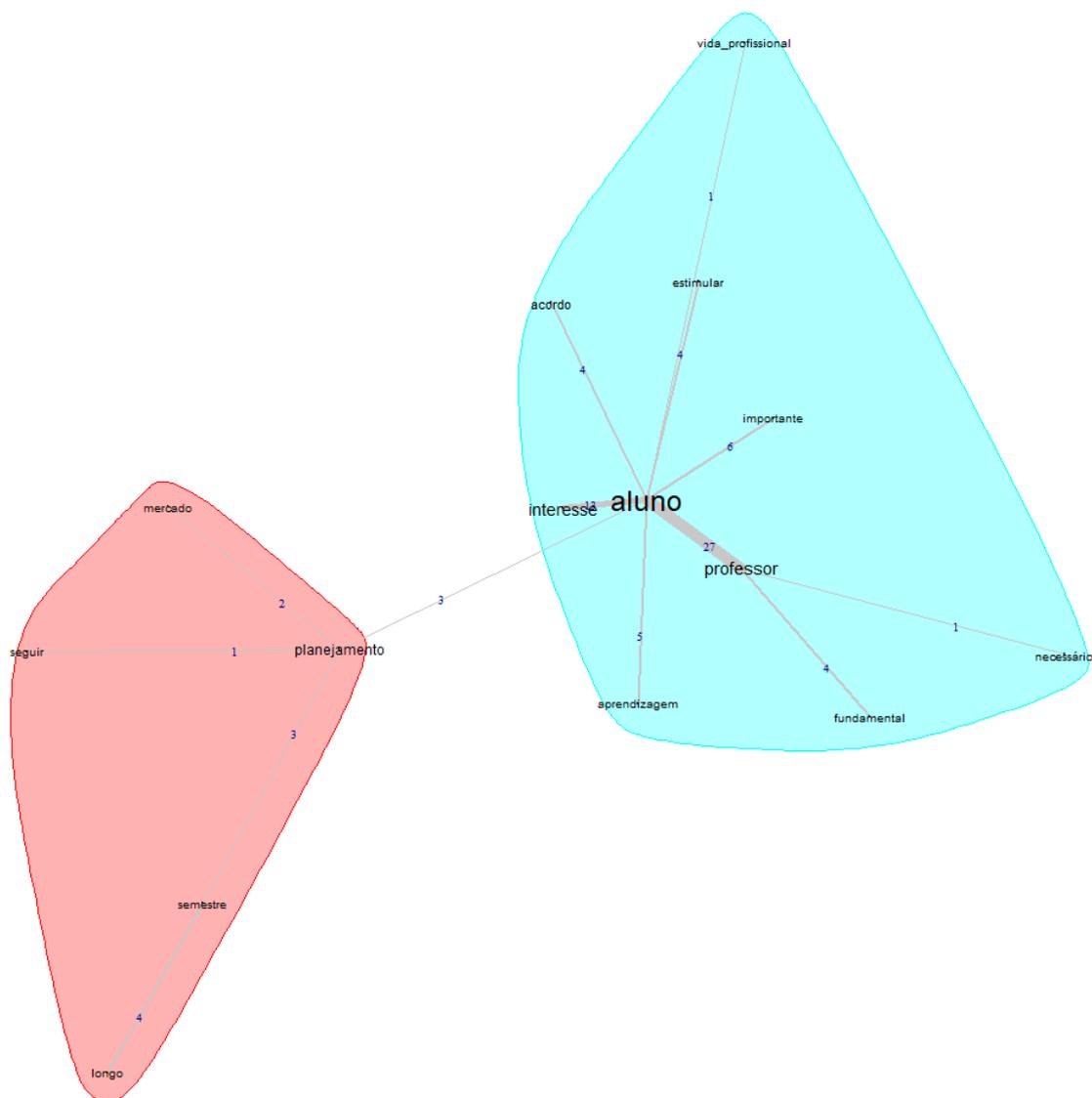
Fonte: Iramuteq

Na Figura 5, observa-se que a palavra Planejamento está diretamente ligada à palavra Aula e, ao realizar a interpretação dos dados, foi possível constatar essa ligação. Isso porque todos os segmentos de texto da classe 2 estão diretamente relacionados à forma como os docentes realizam o planejamento de suas aulas.

Durante a análise dessa classe, notou-se que a classe 1 e a classe 2 se relacionam de modo complementar, pois a classe 1 não aborda o planejamento, que é o foco da classe 2. Isso também se confirma por meio do gráfico de análise de similitude entre as classes 1 e 2 (Figura 6). Vale ressaltar que ele foi gerado somente com as palavras que têm força significativa do ponto de vista estatístico e com

algumas que apareceram com maior frequência nos discursos de determinados docentes.

Figura 6: Gráfico de Análise de Similitude entre as Classes 1 e 2



Fonte: Iramuteq

Na Figura 5, verifica-se que o planejamento está ligado à aula; na Figura 6, nota-se que ele percorre um caminho e se liga ao aluno, sem sofrer interferência. É possível dizer que este caminho entre o planejamento e o aluno é a aula, uma vez que

isso se refletiu no discurso do docente na classe 1. Das poucas vezes em que se mencionou o planejamento, ficou claro que ele é usado para aplicar o conteúdo em aula, tentando deixá-la interessante.

Ao fim da leitura e interpretação dessa classe, estabeleceu-se uma categoria de análise, denominada “O planejamento como forma de reorganização da atividade pedagógica”.

### 7.1.3 Classe 3

A análise estatística do teste Qui-quadrado ( $X^2$ ) da classe 2 indicou que a palavra “Atividade” apresentou maior associação significativa do ponto de vista estatístico ( $X^2 = 36.26$ ;  $p < 0,0001$ ), assim como as palavras “Dúvida” ( $X^2 = 29.55$ ;  $p < 0,0001$ ), “Exemplo” ( $X^2 = 24.41$ ;  $p < 0,0001$ ), “Trazer” ( $X^2 = 20.42$ ;  $p < 0,0001$ ) e “Pergunta” ( $X^2 = 17.94$ ;  $p < 0,0001$ ).

A palavra “Atividade” surgiu em 20 ST que tratam da participação do aluno. Os docentes acreditam que participar é executar as atividades propostas em sala de aula. Ao mesmo tempo, eles usam estas atividades para estimular a participação dos estudantes. Alguns professores disseram que essas atividades são elaboradas durante o planejamento das aulas.

A palavra “Dúvida” surgiu em 12 ST relacionados à participação e alguns ao planejamento de aula. Neles, os educadores acreditam que, quando o aluno apresenta dúvidas, é sinal de que está participando da aula. Ademais, alguns professores levam essas dúvidas em consideração a fim de revisar o planejamento das aulas e remanejá-las.

A palavra “Exemplo” surgiu em 10 ST que abordam assuntos referentes à participação, à aprendizagem ou ao planejamento. No que tange à participação, alguns docentes consideram que o aluno está participando quando compartilha exemplos sobre o assunto da aula. Ademais, o professor pode estimular o envolvimento do aluno ao dar exemplos práticos sobre o conteúdo lecionado. Com relação à aprendizagem, o exemplo aparece como algo que auxilia o aluno na interiorização do conhecimento. Os ST que abordam o assunto planejamento mostram

que alguns docentes levam em consideração os exemplos apresentados pelos alunos para revisar os planejamentos das próximas aulas.

A palavra “Trazer” surgiu em 10 ST. Alguns deles se relacionam às contribuições dadas pelos alunos durante as aulas – entre elas, os exemplos e as sugestões de conteúdo –, vistas por determinados docentes como sinal de participação. Outros ST referem-se às contribuições dadas pelos educadores, com o intuito de envolver os alunos e auxiliá-los na fixação dos conteúdos, tais como perguntas, provocações e exemplos práticos. As contribuições apresentadas pelos professores são elaboradas durante o planejamento de suas aulas.

A palavra “Pergunta” surgiu em 9 ST. Neles, alguns docentes acreditam que, quando o aluno pergunta, ele está participando da aula; outros consideram que, ao fazer perguntas para os estudantes, estimulam o seu envolvimento.

Por meio da interpretação dos dados, foi possível constatar que todas as palavras associadas a essa classe, com  $p < 0,0001$ , são vistas pelos participantes como atitudes que mostram que os alunos estão participando ativamente da aula. Ao mesmo tempo, essas mesmas atitudes são tomadas pelos professores na tentativa de envolver os estudantes em suas aulas e auxiliar na fixação dos conteúdos. Elas são levadas em consideração quando o professor realiza ou revisita seu planejamento semestral.

As relações dessas atitudes podem ser verificadas por meio do gráfico de análise de similitude da classe 3 (Figura 7).

Figura 7: Gráfico de Análise de Similitude Classe 3

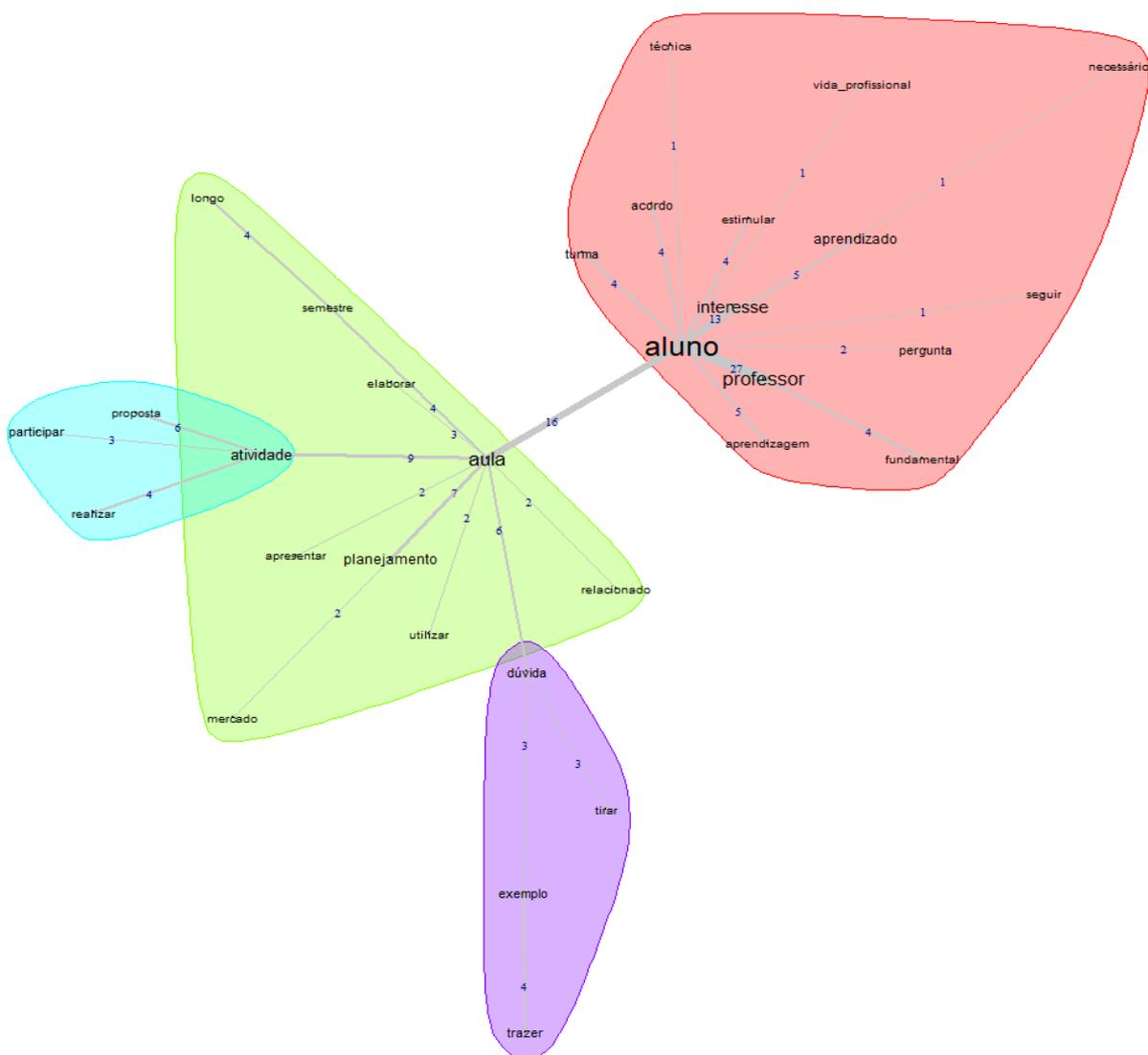


Fonte: Iramuteq

Na Figura 7, verifica-se que as palavras da classe 3, que teve maior associação significativa do ponto de vista estatístico, estão ligadas por um caminho que passa pela aula, para a qual se levam as atividades. Essa mesma aula gera dúvidas, que levam a exemplos, que trazem contribuições e levam a perguntas. Isso mostra o resultado encontrado na análise dos ST dessa classe, na qual as atitudes são vistas como participação ativa do aluno e como meio de envolvê-lo.

A classe 3 está ligada às classes 1 e 2, fato comprovado ao gerar o gráfico da Figura 8. Nele, a classe 1 está em vermelho, ligada à classe 2, que está em verde e envolve a palavra aula. Já a classe 3 se divide nas cores roxo e azul, permeando a classe 2. Ademais, todas as classes estão ligadas à palavra “aula”.

Figura 8: Gráfico de Análise de Similitude entre as Classes 1, 2 e 3



Fonte: Iramuteq

Por meio da análise da classe 3 e da elaboração da Figura 8, nota-se que todas as classes estão ligadas à aula. Além disso, a classe 3, de certa forma, permeia a classe 2 e, consecutivamente, a classe 1. Isso porque as classes 1 e 2 se complementam: uma focaliza o planejamento da aula; a outra, as ações do professor e do aluno. Já a classe 3 se refere às atitudes que professores e alunos têm em aula e que podem afetar o seu planejamento.

Ao fim da leitura e interpretação da classe 3, estabeleceu-se uma categoria de análise, denominada “Professor e aluno: atitudes iguais com intenções diferentes”.

## 7.2 Análise das Categorias

Com o intuito de facilitar a compreensão do sentido das respostas dadas pelos professores às perguntas do questionário, e usando como base a relevância dessas respostas estabelecidas pelos dados estatísticos de cada classe analisada, foram criadas três categorias: “O papel do professor e do estudante em sala de aula”; “O planejamento como forma de reorganização da atividade pedagógica” e “Professor e aluno: atitudes iguais com intenções diferentes”. Esse procedimento auxiliou a interpretação dos significados e de outras eventuais mensagens contidas nas respostas, estabelecendo relações com referencial teórico do estudo.

### 7.2.1 Análise da Categoria: “O papel do professor e do estudante em sala de aula”

A partir da interpretação da classe 1, foi possível verificar que alguns participantes acreditam que o docente é uma peça fundamental para que o aluno tenha acesso ao conhecimento. Essa concepção fundamenta-se no papel de um professor comportamentalista da corrente filosófica do behaviorismo (MOREIRA, 1999), isto é, a abordagem educacional vista como tradicional, apresentada na seção 4 deste trabalho.

Essa visão fica nítida nas seguintes afirmações, quando os sujeitos descrevem como se veem:

*Descreveria como um facilitador das informações, um "tradutor" dos conceitos e das informações. Eles poderiam ter todas as informações nos dias de hoje pesquisando sozinhos, porém nossa experiência e vivência faz com que eles entendam as informações (Sujeito 5).*

*O professor é a principal peça na aplicação do conhecimento, é por meio dele que o aluno tem acesso às informações [...] (Sujeito 11).*

*Elemento fundamental que faz acontecer (Sujeito 15).*

*O docente tem um papel de suma importância, pois é necessário preparar o conteúdo, mesmo que trivial ou corriqueiro (Sujeito 17).*

Por mais que o Sujeito 5 se refira ao professor como facilitador – o que remete à filosofia humanista (MOREIRA, 1999) –, no decorrer de seu discurso, ele acaba

revelando que seu entendimento de professor facilitador se enquadra na descrição de um professor comportamentalista, pois o considera o mais experiente, detentor da informação, tal qual o fazem os sujeitos anteriormente citados. Logo, os discursos desses participantes revelam que a concepção behaviorista ainda está presente em algumas salas de aula.

De acordo com essa visão, o professor é a peça fundamental do ensino, detentor de todo o conhecimento a ser transmitido. Partindo dessa premissa, ele adota uma prática pedagógica bancária (FREIRE, 2020a), utilizando metodologias que não estimulam a aprendizagem significativa e que levam o aluno a ter uma aprendizagem mecânica (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980).

Isso pode ser observado nas afirmações a seguir, nas quais alguns participantes se referem a metodologias de ensino utilizadas em aula (Sujeitos 5) e descrevem como acreditam que o estudante aprende (Sujeito 7, Sujeito 11, Sujeito 12 e Sujeito 14):

*Slides com a teoria, explicação oral, vídeos ilustrativos e uma atividade para contemplar o tema (Sujeito 5).*

*Para mim seria por meio do processo de amadurecimento do aluno em aprender a aprender (Sujeito 7).*

*A interiorização do conhecimento é o quanto professor demonstra a importância de cada conteúdo trazido por outros estudiosos (Sujeito 11).*

*Acredito que o aluno deve "descobrir" qual a melhor forma de absorver a matéria (Sujeito 12).*

Como se vê, em nenhum momento, levou-se em consideração o conhecimento prévio do aluno, a fim de que o docente pudesse auxiliá-lo a relacionar os novos conteúdos aos já existentes em sua estrutura cognitiva, tal como preconiza a Teoria Ausubeliana, cujo foco é levar o estudante a ter uma aprendizagem significativa. As respostas apenas mostram que ele aprende a absorver, a reproduzir o conhecimento.

Assim, é possível constatar que os pensamentos acerca da aprendizagem remetem a uma concepção de aprendizagem mecânica, segundo a qual o educando apenas cumpre as demandas escolares de ensino e acaba respondendo o que é esperado, ou seja, reproduz a informação passada. No entanto, ele muitas vezes apenas memoriza as informações e não consegue criar relações com as já existentes,

o que não gera uma aprendizagem significativa. Nessas afirmações, também é possível verificar que os sujeitos não levaram em consideração a relação professor-aluno na aprendizagem, deixando a responsabilidade de aprender a cargo deste último.

A seguir, outras respostas mostram que o educando é visto como o principal responsável por captar o conhecimento e fazer com que o ensino se torne aprendizagem:

*Seria pela vontade dele em aprender (Sujeito 9).*

*[...] acredito que cada um adquire o conhecimento que julga necessário para si mesmo (Sujeito 16).*

*Penso que o aluno que decidiu seu futuro busca conhecimento para atingir seu objetivo. Aquele aluno que não tem objetivo ou meta, precisa ser ajudado a criar seus desafios (Sujeito 18).*

Por mais que a disposição do aluno seja importante para que a aprendizagem significativa ocorra, ela não é suficiente por si só. Além disso, são fundamentais a interação social que ocorre entre professor e aluno (VYGOSTSKY, 1991), bem como o auxílio docente na organização das tarefas, que Moreira (1999) considera fundamentais, com base na Teoria Ausubeliana. Essas tarefas são apresentadas na subseção 4.3 deste trabalho e auxiliam o estudante a assimilar os novos conteúdos em sua estrutura cognitiva.

Ao analisar as entrevistas, também foi possível verificar que alguns participantes veem o professor como mediador (BECKER, 2006):

*[...] o professor é hoje um mediador, que incentiva e orienta o aluno a descobrir e construir o conhecimento (Sujeito 10).*

*O professor deve se envolver, participar do aprendizado, não deve somente transmitir, ou seja, repassar a matéria (Sujeito 14).*

Essa visão leva o educador a adotar uma prática pedagógica que auxilie o estudante a aprender de forma significativa. Nessa perspectiva, o professor não é o transmissor do conhecimento, tampouco o aluno é o principal responsável por transformar o ensino em aprendizagem.

### 7.2.2 Análise da Categoria: “O planejamento como forma de reorganização da atividade pedagógica”

Com base na interpretação da classe 2, foi possível constatar que os sujeitos da pesquisa planejam suas aulas semestralmente, tendo como foco os conteúdos a serem ministrados. Esse planejamento normalmente é feito antes do início dos semestres, sendo que alguns participantes o revisitam no decorrer das aulas para realizar readequações.

A seguir, transcrevem-se algumas respostas que comprovam essas constatações:

*É semestral, mas tem as alterações de acordo com a turma ou perfil dos alunos (Sujeito 5).*

*A cada semestre avalio qual aula que não gerou interesse aos alunos (Sujeito 7).*

*É reformulado com conteúdos atuais se o tema permitir (Sujeito 9).*

*O planejamento é realizado com a demanda de aulas, todos os semestres temos mudanças de cursos ou de unidades curriculares e vamos revisando e atualizando conforme a demanda de aulas que temos a frente (Sujeito 10).*

*Ele é revisto semestralmente (Sujeito 14).*

*Faço um planejamento no início do semestre e ao longo das aulas vou modificando, visto que dou várias aulas "repetidas" durante a semana (Sujeito 15).*

Quando as aulas são planejadas antes de conhecer os alunos e de sondar seus conhecimentos prévios, o professor baseia a sua prática pedagógica apenas nos conteúdos a serem ministrados. Uma aula planejada nessa perspectiva corre um grande risco de se tornar algo meramente expositivo. Isso porque, segundo Pimenta (2002), quando a aula não é construída em ação conjunta entre professor e aluno, ela se torna algo a ser dado e assistido, o que reflete uma educação bancária (FREIRE, 2020a, 2020b).

Mesmo revisitando o planejamento no decorrer do semestre, alguns participantes acabam levando em consideração questões que não são relevantes para o estudante ao reformularem suas aulas. Isso pode ser observado em algumas das seguintes respostas, relacionadas ao fato de o aluno interferir ou não no planejamento das aulas:

*Não, o aluno não interfere no meu planejamento (Sujeito 6).*

*Sim. Sempre coloco aos alunos a proposta pedagógica que pretendo aplicar, tanto das aulas quanto das atividades, bem como, dias que teremos filme (sempre pertinente ao tema) e outros combinados. Eles gostam e se sentem motivados de se sentirem parte do processo decisório de montagem do planejamento (Sujeito 7).*

*Sim, porque muitas vezes nós professores planejamos passar determinado conteúdo em uma quantidade de aulas, mas dependendo do desempenho dos alunos esse prazo deve ser revisto (Sujeito 13).*

*Não, mas me direciona para o próximo planejamento (Sujeito 14).*

*Sim, no momento que percebo a falta de interesse e de opiniões preciso rever meu planejamento e as vezes não é o assunto, é a maneira que abordo (Sujeito 19).*

Ainda que alguns sujeitos tenham afirmado que os estudantes interferem no seu planejamento, as questões levadas em consideração não estão ligadas ao perfil discente ou ao seu conhecimento prévio. O sujeito 13, por exemplo, revisita o planejamento para conseguir passar todo o conteúdo do semestre; já o sujeito 19 revê o planejamento a fim de tornar o conteúdo pré-estabelecido interessante ao aluno, mudando apenas a forma de abordar o assunto.

Nessas respostas, foi possível identificar que a interferência dos educandos é bem vaga, sendo focada mais no conteúdo. Além disso, mesmo revisitando os planejamentos no decorrer do semestre, alguns participantes acabam levando em consideração questões que não auxiliam tanto a aprendizagem, como já dissemos.

As próximas respostas contemplam de que modo o planejamento se relaciona com a aprendizagem do aluno:

*Tem relação com o conteúdo que a disciplina exige que se ensine (Sujeito 8).*

*[...] a preparação facilita a apresentação e a compreensão do aluno no momento da aula (Sujeito 17).*

*Encontros adequadamente planejados fazem o desempenho dos alunos melhorarem (Sujeito 18).*

Essas afirmações são um exemplo de como o planejamento de alguns sujeitos está mais ligado à apresentação dos conteúdos do que à aprendizagem. Assim,

bastaria que o professor realizasse uma exposição clara do conteúdo para que o aluno a absorvesse e aprendesse.

Ao planejar uma aula, é importante levar em consideração os valores culturais dos educandos, referentes aos conteúdos apresentados, pois isso auxilia a construção da aprendizagem (VYGOTSKY, 1991). Para tanto, é necessário que o professor conheça o perfil da sua classe antes de planejar as suas aulas.

A Teoria Ausubeliana, também defende a necessidade de conhecer os alunos antes de realizar o planejamento, uma vez que isso os ajuda a aprender de forma significativa. Segundo essa teoria, é preciso considerar os conceitos subsunçores do estudante a fim de que os novos conhecimentos sejam assimilados. Dito de outro modo, é preciso saber quais são os conhecimentos prévios do educando para que seja possível apresentar os novos conhecimentos, de modo que possam ser assimilados em sua estrutura cognitiva.

Outro problema de um planejamento baseado somente nos conteúdos é a dificuldade de o docente conseguir vincular o novo conhecimento à realidade dos estudantes. Freire (2020a) e Volkweiss *et al.* (2019) levantam a questão das aulas baseadas apenas em passar os conteúdos. Nelas, o professor deixa de ser protagonista de sua prática pedagógica, ao expor os conteúdos descontextualizados da realidade discente, de forma mecânica e fragmentada. Com isso, ele começa a pensar de forma mecânica, não crítica, e sua prática pedagógica dificilmente auxilia o desenvolvimento de alunos protagonistas, reflexivos e críticos, já que o próprio educador não adota essa prática protagonista, nem crítico-reflexiva.

Ademais, é preciso ter em mente que, algumas vezes, o planejamento inicial das aulas é realizado no início do semestre, com base nos conteúdos exigidos pelas instituições de ensino. A resposta a seguir mostra esse fato:

*Acho perda de tempo ter que entregar um planejamento de todas as aulas no início do semestre. Se já temos o conteúdo que deve ser ministrado ao longo do semestre, melhor é que o professor prepare e programe as aulas semana a semana. Assim, ele poderá fazer adaptações de acordo com o desenvolvimento do conteúdo (Sujeito 8).*

Na fala do sujeito 8, evidencia-se que algumas instituições ainda apresentam uma estrutura de ensino engessada, que facilita o caminho da educação bancária e dificulta a prática do professor que leva o educando a ter uma aprendizagem

significativa. Entretanto, como mostrado anteriormente, alguns participantes revisitam esse planejamento fazendo modificações na tentativa de auxiliar a sua atividade pedagógica.

Até o momento, foram apresentadas respostas referentes a professores que readaptam os seus planejamentos, embora levem em consideração questões não tão focadas no aluno. Contudo, alguns sujeitos revelaram que, ao visitar o planejamento, tentam reformular a aula tendo em vista a aprendizagem do estudante. As afirmações a seguir são exemplos dessa prática:

*É semestral, mas tem as alterações de acordo com a turma ou perfil dos alunos (Sujeito 1).*

*Minhas aulas são preparadas semanalmente e as desenvolvo de acordo com o desempenho da classe (Sujeito 8).*

Alguns ainda tentam relacionar os conteúdos ao mercado de trabalho, com vistas a desenvolver o saber técnico descrito por Barato (2002):

*O planejamento tem que estar alinhado às práticas de mercado (Sujeito 9).*

*[...] quando percebo que não estão assimilando ou correlacionando com o mercado, pode haver reformulação do planejamento (Sujeito 12).*

Nesta categoria, foi possível constatar que todos os participantes utilizam o conteúdo como base do planejamento inicial para suas aulas, porém a maioria revisita e readapta esse planejamento ao longo do semestre. Ainda assim, nem todos os que fazem a readequação consideram fatores importantes que levam o aluno a aprender; alguns promovem modificações na tentativa de tornar os conteúdos mais interessantes.

### **7.2.3 Análise da Categoria: “Professor e aluno: atitudes iguais com intenções diferentes”**

A partir da interpretação da classe 3, foi possível constatar as atitudes que classificam o aluno como participativo na visão dos sujeitos desta pesquisa. Entretanto, antes de iniciar a análise, é preciso entender que o estudante já está participando somente por fazer parte da sala de aula. Apesar disso, a forma como se

dá está participação – passiva ou ativamente – é que afetará sua aprendizagem, conforme se mostrou na subseção 3.1 deste trabalho. Se o educando participa de forma passiva, fazendo apenas parte do grupo, provavelmente terá uma aprendizagem mecânica. Se participa de forma ativa, tomando parte do processo educacional e/ou tendo parte nele, provavelmente terá uma aprendizagem significativa.

Quando os professores desta pesquisa mencionam alunos participativos, referem-se a estudantes que, em sua visão, têm participação ativa. Isso porque, segundo Volkweiss *et al.* (2019), a palavra participação, na área de ensino, ainda não apresenta definição concreta na literatura, sendo vista como sinônimo de protagonismo. Como o presente trabalho se baseia na visão de Bordenave (1995), essa participação é aqui chamada de participação ativa, conforme se explicou na subseção 3.1.

A seguir, transcrevem-se algumas respostas sobre atitudes que, para os sujeitos desta pesquisa, demonstram que o aluno apresenta participação ativa:

*Participação com dúvidas, executando as atividades e trazendo soluções trazendo conteúdos extra aula (Sujeito 3).*

*Toda e qualquer atividade proposta e desenvolvida por ele (Sujeito 4).*

*Interagir com perguntas contando casos que acontecem com eles ou conhecidos e nas atividades (Sujeito 5).*

*Perguntas pertinentes ao conteúdo abordado (Sujeito 6).*

*Por meio de questionamentos dúvidas e curiosidades apresentações de casos pessoais, contão histórias e por meio das atividades (Sujeito 8).*

*Interagir na aula e realizar atividades (Sujeito 9).*

*Quando os alunos fazem perguntas relacionadas as aulas (Sujeito 10).*

*Realizar as atividades propostas tirar dúvidas demonstrar interesse durante a aula (Sujeito 11).*

*Realizando atividades propostas com apresentação de relatório (Sujeito 12).*

*Não ter outro interesse no momento, como conversas, distração no celular e navegação aleatória nos computadores. Perguntas sobre o tema, ânimo e atenção (Sujeito 16).*

*Interação no assunto abordado e dúvidas relacionadas (Sujeito 17).*

Para os professores, o educando participa de forma ativa quando realiza as atividades propostas em aula, tira dúvidas, faz perguntas, traz exemplos e contribuições acerca dos conteúdos apresentados. Entretanto, seria preciso que esses docentes identificassem mais a fundo esse tipo de participação, pois, às vezes, os estudantes têm essa atitude apenas por fazerem parte do grupo e por terem sido ações propostas pelo docente, tentando, assim, cumprir as demandas escolares. Responder a demandas pré-estabelecidas nem sempre é uma participação ativa do aluno, já que não houve uma construção conjunta do processo educacional.

Segundo Santos (2002), ações como fazer uma atividade, não fugir do assunto, escutar, obedecer e sentar são vistas por muitos docentes como sinal de participação ativa. Isso porque elas foram incorporadas pela prática pedagógica tradicional como sinônimo de participação ativa.

Ao mesmo tempo que os sujeitos esperam tais atitudes dos estudantes, eles manifestam as mesmas atitudes em suas aulas, com o intuito de envolvê-los, estimular a participação ativa e auxiliar na fixação dos conteúdos. Essa postura pode ser notada nas respostas seguintes, relacionadas ao modo como auxiliam o desenvolvimento da participação ativa dos alunos:

*Mediações, atividades, grupos, leituras (Sujeito 1).*

*Motivando-os, orientando, tirando dúvidas (Sujeito 4).*

*Slides com a teoria explicação oral vídeos ilustrativos e uma atividade para contemplar o conteúdo (Sujeito 5).*

*Realização de atividades criativas práticas e lúdicas aplicação e teste de novos conteúdos tecnologias softwares e plataformas (Sujeito 8).*

*Trazendo sempre perguntas e abrindo chance para dúvidas (Sujeito 9).*

*Através de perguntas e pedindo para contarem um fato ocorrido vivenciado por eles relacionado o conteúdo (Sujeito 10).*

*Sempre tento fazer perguntas que eles precisem argumentar expor suas opiniões e gosto de dinâmicas e atividades (Sujeito 11).*

*Fazendo perguntas sobre o conteúdo e dando a liberdade de expressarem suas opiniões (Sujeito 14).*

*Com materiais de apoio, incentivo brinco com eles, atividades lúdicas tento falar a língua que eles entendam (Sujeito 15).*

*Fazendo perguntas e trazendo provocações (Sujeito 19).*

*[...] apresentação do conteúdo, exemplos práticos e atuais com o cotidiano (Sujeito 17).*

*Fazendo perguntas e trazendo provocações (Sujeito 19).*

Tirar dúvidas, trazer exemplos, fazer perguntas e propor atividades já prontas, esperando que o estudante responda a essas ações, é apenas uma tentativa de inseri-lo em um processo pré-estabelecido. No entanto, colocá-lo no processo nem sempre faz com que o educando tome parte dele; o aluno pode apenas participar de forma passiva. Quando o professor faz perguntas para sondar a cultura e o conhecimento prévio do estudante em relação ao conteúdo a ser ministrado e, a partir disso, planejar – não de forma engessada – como o novo conhecimento será abordado em sala de aula, cria-se uma possibilidade maior de estimular o aluno a ter um papel ativo no processo educacional.

Durante a análise dos dados, foi possível constatar que as atitudes tomadas pelos professores durante as aulas são definidas no planejamento inicial e a revisão deste planejamento depende da resposta que os alunos têm referente a estas atitudes. Conforme algumas respostas abaixo:

*[...] a partir das dúvidas é questionamentos dos alunos vamos aprimorando nossas aulas (Sujeito 1).*

*Me baseio no plano de ensino da instituição com isso elaboro meus planos de aulas e as atividades que irei utilizar para cada conteúdo (Sujeito 11).*

*[...]revisões também semanais de acordo com as considerações exemplos e dúvidas apresentadas a cada aula (Sujeito 17).*

As ações registradas no planejamento com o intuito de provocar o envolvimento do aluno nem sempre resultam em uma participação ativa. Elas até podem despertar curiosidade e interesse, inserindo o educando no processo de forma passiva, mas isso não garante que ele tome posse do processo. Entretanto, se o estudante for colocado como protagonista da construção do seu processo de aprendizagem – por meio da construção de atividades junto ao professor e da tomada de posse do processo educacional –, provavelmente ele se tornará ativo e terá uma aprendizagem significativa.

Para que o docente tenha esse olhar mais atento sobre as suas ações pedagógicas e mais profundo sobre as atitudes dos alunos, é preciso que assuma a postura de professor reflexivo (SCHÖN, 1992).

## 8 PRODUTO

O Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul determina que, ao término do curso, o mestrando elabore dois produtos: o primeiro é a dissertação; o segundo é um produto educacional que figure como elo entre a pesquisa, o objeto e o ambiente investigado. Como produto educacional, será proposto o desenvolvimento de formações continuadas para professores da habilidade profissional técnica de nível médio, bem como para outros profissionais da área que se sintam motivados por essa proposta.

Analisando os dados coletados, foi possível observar a necessidade de aprofundar os temas discutidos neste trabalho, pois, por mais que os participantes entendam que o aluno deve ser inserido no processo de ensino, eles ainda esperam e incentivam atitudes que não garantem que esse estudante se torne ativo no processo educacional. Por conseguinte, isso pode resultar em uma educação bancária.

Dessa forma, a proposta de uma formação continuada levará os docentes a aprofundar seus conhecimentos acerca das especificidades da participação ativa e das possibilidades de incorporá-la às suas estratégias de ensino. O desenvolvimento dessa formação se dará por meio de reuniões baseadas em grupo de estudos e oficinas, que contarão com uma abordagem formativa colaborativa, com intervenção na ação-reflexão-ação. As diretrizes serão organizadas em três módulos:

### **Módulo 1: A participação em seu sentido mais amplo, passivo e ativo.**

Objetivo: Ampliar os conceitos teóricos desses profissionais, referentes à participação e suas diferentes intensidades.

Conteúdos desenvolvidos: Análise sobre o que se entende sobre participação. Observação e diferenças dos tipos de participação. Discussões sobre o modo como a participação do aluno pode auxiliar ou não na aprendizagem. A participação na prática pedagógica. Conceitos de participação ativa e passiva.

**Módulo 2: A participação do aluno na aprendizagem, Mecânica e Significativa.**

Objetivo: Refletir sobre uma prática pedagógica capaz de estimular tipos de participação diferentes no estudante, levando-o a ter uma aprendizagem mecânica ou significativa.

Conteúdos desenvolvidos: Análise do que se entende por aprendizagem mecânica e significativa na estrutura cognitiva. Reflexões sobre práticas docentes alinhadas a estratégias que geram diferentes tipos de participação. Conceitos referentes a aprendizagem mecânica e significativa.

**Módulo 3: Estratégias de Ensino no Planejamento das Aulas.**

Objetivo: Refletir sobre o planejamento das aulas, levando em consideração as estratégias de ensino desenvolvidas nos planos de aula.

Conteúdos desenvolvidos: Análise do que se entende sobre prática pedagógica que inclui o aluno. Reflexão sobre como é feito o planejamento de aula e o que é levado em consideração durante a sua construção. Discussão de melhores formas de montar um planejamento que inclua o aluno ativamente.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação tradicional tende a uma abordagem pedagógica behaviorista, o que faz com o professor conduza o estudante a uma educação bancária. Nesse modelo, o docente apenas transmite o conhecimento, e o aluno aprende de forma mecânica. Entretanto, alguns autores abordados nesta pesquisa, como Freire (2020a, 2020b), Vygotsky (1991) e Moreira (1999), assinalam que apenas decorar informações não gera aprendizagem. Isso porque, se o ensino não promover captação de significados na estrutura cognitiva do educando, em pouco tempo, ele acabará esquecendo o que estudou. Ainda segundo esses teóricos, a fim de auxiliar os estudantes a terem uma aprendizagem significativa, é preciso que o educador exerça uma prática pedagógica capaz de torná-los ativos na construção de seus processos educacionais.

Tendo em vista importância da participação ativa do aluno no processo educacional, o presente trabalho buscou compreender a constituição das práticas pedagógicas dos professores da habilidade profissional técnica de nível médio ao planejarem sua ação docente. Partindo dessa premissa, investigou-se de que forma esses professores consideram a participação ativa/passiva dos estudantes na constituição de suas práticas pedagógicas.

Na efetivação desta pesquisa, foram considerados os discursos de dezenove professores que atuam em cursos de habilitação profissional técnica de nível médio no estado de São Paulo. Para tanto, eles responderam, pelo Google Forms, a um questionário composto de perguntas abertas.

O objetivo geral do estudo foi compreender como os professores da habilidade profissional técnica de nível médio consideram a participação dos estudantes em suas práticas pedagógicas no processo de ensino aprendizagem. Em termos mais específicos, buscou-se: verificar o que eles compreendem como participação dos estudantes em suas aulas; identificar como elaboram suas práticas pedagógicas; identificar e discutir as estratégias que utilizam para envolver seus alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Acerca da compreensão dos sujeitos da pesquisa, no que tange à participação discente, em alguns momentos, foi possível constatar que a sua visão sobre o que seria um aluno que participa ativamente revela algumas atribuições de um educando cuja participação pode ser passiva. Isso porque a prática pedagógica desses

professores ainda é muito influenciada pela educação tradicional, na qual o processo educacional é centrado no professor. Esse aspecto ficou nítido ao se verificar como eles elaboram suas práticas pedagógicas.

Os planejamentos de suas aulas, nos quais definem as estratégias de ensino, são realizados antes do início do semestre. Vale ressaltar que muitos desses docentes sequer conhecem suas turmas e, mesmo assim, planejam suas práticas pedagógicas. Entretanto, é preciso levar em consideração que, muitas vezes, essa é uma exigência da instituição de ensino, que inclusive foi criticada por alguns participantes.

Assim, um planejamento semestral sem conhecer os alunos é algo que prende o professor aos conteúdos e faz com que promova uma educação bancária. Todavia, existe a possibilidade de revisitar esse planejamento no decorrer das aulas, e o docente pode fazer os ajustes necessários.

Ao analisar os dados, também foi possível constatar que muitos dos participantes revisitam os planejamentos com intuito de deixar as aulas mais interessantes e envolver os estudantes. Com isso, acreditam que o educando será inserido de forma ativa no processo educacional. Nesse sentido, esperam atitudes do aluno, vistas pela educação tradicional como as de um aluno participativo. Entretanto, tais atitudes às vezes são de estudantes que participam passivamente do processo.

As estratégias de ensino utilizadas pelos docentes para envolver seus alunos no processo educacional são muito semelhantes às respostas que esperam dos educandos, referentes à participação. Eles utilizam atividades, perguntas e exemplos traçados já no início do planejamento de suas aulas. Com essas estratégias, esperam que os estudantes realizem as atividades pré-estabelecidas, que deem exemplos sobre o assunto e que façam perguntas sobre o conteúdo, pois, para os sujeitos da pesquisa, esse é um sinal de participação ativa. No entanto, isso pode denotar que o educando está apenas fazendo parte do processo, ou seja, não significa de fato que esteja tomando o processo educacional para si, e construindo-o com o professor.

Planejar uma aula – e até mesmo readaptá-la – no decorrer do curso, sem levar em conta o conhecimento prévio do aluno e sua bagagem cultural sobre o assunto, pode até fazer com que ela se torne interessante, mas não garante a aprendizagem significativa. Se o planejamento da aula não contemplar estratégias de ensino que levem em consideração o perfil do estudante, dificilmente será possível envolvê-lo e gerar uma aprendizagem que se fixe em sua estrutura cognitiva,

A análise de dados igualmente revelou que alguns professores ainda se veem como o centro do processo educacional. Contudo, outros têm consciência da necessidade da construção conjunta professor-aluno nesse processo e sabem da importância de um professor mediador. Embora tenham tal consciência, em alguns momentos, esses docentes desenvolvem práticas ainda permeadas por uma educação bancária. Isso pode acontecer tanto em virtude da instituição de ensino, que define os conteúdos e os planejamentos de maneira engessada, quanto em razão dos resquícios de práticas educacionais tradicionais presentes em suas estratégias de ensino.

Nesse contexto, verificou-se a necessidade de as instituições de ensino auxiliarem os educadores na realização de planejamentos de forma semanal, ou seja, aula após aula. Ademais, é preciso promover formação de professores, a fim de aprofundar seus conhecimentos acerca do que vem a ser um aluno que toma posse do processo educacional, visto que apenas fazê-lo participar do processo não significa que está ativo, tampouco que aprenderá de forma significativa. Dessa forma, o docente poderá revisar o seu planejamento inicial levando em conta questões que realmente colaborem para inserir o educando de forma ativa na construção de seu aprendizado.

Em conclusão, o referencial teórico foi suficiente para a pesquisa, porém conforme assinalado por Volkweiss *et al.* (2019), ainda não há, na literatura da área educacional, uma definição concreta que distingue participação e protagonismo. Fora dessa área, foi possível encontrar Bordenave (1995), autor no qual Santos (2002) se baseou em seu trabalho e que também foi utilizado no presente estudo a fim de fundamentar o conceito de participação aqui adotado. Ficou evidente, portanto, a necessidade de expandir as pesquisas da área educacional, no sentido de classificar a participação e determinar quando ela é passiva e ativa, haja vista que nem todo tipo de participação confere protagonismo ao estudante. Além disso, a revisão integrativa apontou a escassez de trabalhos relacionados à participação discente em cursos técnicos.

Quanto às contribuições e ao alcance deste estudo, ele poderá auxiliar na formação de professores e equipes pedagógicas, no que tange ao desenvolvimento de práticas pedagógicas com vistas a uma aprendizagem significativa, considerando a participação ativa do aluno no processo educacional. Porém, é preciso lembrar que

a presente pesquisa se limitou a uma pequena amostra e, por essa razão, pode não representar toda a realidade.

Como produto final, foram propostas diretrizes para o desenvolvimento de uma formação continuada destinada a professores da habilidade profissional técnica de nível médio, bem como a outros profissionais da área que se sintam motivados a participar. Com isso, pretende-se aprofundar os conhecimentos dos docentes acerca das especificidades da participação ativa e das possibilidades de incorporá-la às suas estratégias de ensino.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, G. R. Ressignificação da formação do professor de ensino técnico-profissional: por uma prática reflexiva na reconstrução de sua identidade. **Revista Profissão Docente**, v. 9, n. 19, p. 114-132, 2009.
- ANDRADE, D. E. S. *et al.* Comportamentalismo, cognitivismo e humanismo: uma revisão de literatura. **Revista Semiárido De Visu**, Petrolina, v. 7, n. 2, p. 222-241, 2019.
- AUSUBEL, D.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BARROSO, D. A. **Saberes docentes: fundamentos da prática no ensino técnico**. Orientadora: Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza. 2019. 310 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Manaus, 2019.
- BECKER, F. Conhecimento: Transmissão ou Construção? *In*: HENRIQUES, M. M.; ALVES, M. L.; ANDRADE, Z. F. G. (org.). **Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Didática**. São Paulo: UNESP, 2006. p. 37-49.
- BEM, L. Y. *et al.* A teoria behaviorista e suas implicações na concepção e prática no contexto escolar. **Revista Semiárido De Visu**, Petrolina, v. 7, n. 2, p. 166-178, 2019.
- BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.
- BOUTIN, G. A relação entre professor-aluno no centro do processo educativo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 2, p. 343-358, 2017.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1 de 05 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 06 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRIGHENTE, M. F.; MESQUIDA, P. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, v. 27, n. 1, p. 155-177, 2016.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013a.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Porto Alegre: USCS, 2013b. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>. Acesso em: 23 maio 2021.

CARVALHO, A. M. P. O Ensino de Ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. *In*: CARVALHO, A. M. P. de. (Org.). **Ensino de Ciências por Investigação**. São Paulo: Cengage Learning, 2013. p. 1-20.

CHIAPETTI, R. J. N. Pesquisa de campo qualitativa: uma vivência em geografia humanista. **GeoTextos**, Bahia, v. 6, n. 2, p.139-162, dez. 2010.

COELHO, M. A.; DUTRA, L. R. Behaviorismo, cognitivismo e construtivismo: confronto entre teorias remotas com a teoria conectivista. **Caderno de Educação**, n. 49, p. 51-76, 2018.

COLONI, S. M. C. *et al.* Prática Pedagógica na Educação Profissional de Nível Médio em Enfermagem. **Cogitare enferm**, v. 21, n. 1, p. 1-9, 2016.

DARROZ, L. M. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, n. 2, p. 577-580, maio/ago. 2018.

DICIO. **Dicionário Online de Português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em: 10 fev. 2021

DILLI, L. M. As implicações das teorias de Vygotsky para uma aprendizagem significativa. **Revista Didática Sistêmica**, v. 8, p. 141-152, 2008.

ECHELHI, S. D. A motivação como prevenção da indisciplina. **Educar**, Curitiba: UFPR, n. 32, p. 199-213, 2008.

FELDMANN, M. G. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FRASSON, F. **Aprendizagem significativa conceitual, procedimental e atitudinal na educação alimentar e nutricional, no ensino fundamental, por meio de multiplicidade representacional**. 2016. 171 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

JUNIOR, R. S. S. A aprendizagem significativa vista por um olhar diferenciado. **REFCaIE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa**, v. 3, n. 3, p. 133-138, 2016.

LABURÚ, C. E. Níveis de significados da aprendizagem científica do estudante: em direção à elaboração de um instrumento analítico inspirado em uma leitura peirceana. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, Espírito Santo, v. 04, n. 01, p. 192-222, jun. 2014.

LOPES, R. C. S. A Relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem. **Obtido A**, v. 9, n. 1, p. 1-28, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015.

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percurso**, p. 149-171, 2012.

MORAIS, J. M.; SOUZA, A. P.; COSTA, T. A relação teoria e prática: investigando as compreensões de professores que atuam na educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 12, p. 111-124, 2017.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**: a teoria e textos complementares. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1999.

NÉBIAS, C. Formação dos conceitos científicos e práticas pedagógicas. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 3, n 4, p. 133 – 140, 1999.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

PERES, M. R. *et al.* A formação docente e os desafios da prática reflexiva. **Educação**, v. 38, n. 2, p. 289-303, 2013.

PIANA, M. C. A Pesquisa de Campo In: PIANA, M. C. A. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Editora Unesp, 2009. p. 167-210.

PIMENTA, S. G.; LEA, G. C. A. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 29, n. 4, p. 318-325, mar. 1995.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, p. 94-181, jan./ abr. 2007.

SANTOS, J. C. **Participação ativa e efetiva do aluno no processo ensino-aprendizagem como condição fundamental para a construção do conhecimento**. 2002. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

SENAC. [Site institucional]. Disponível em: <https://www.sp.senac.br/sobre-o-senac>. Acesso em: 08 maio 2021.

SOUZA, M. A. Prática Pedagógica: conceito, características e inquietações. *In: ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE COLETIVOS ESCOLARES E REDES DE PROFESSORES QUE FAZEM INVESTIGAÇÃO NA SUA ESCOLA*, 4., 2005, Lajeado. **Anais eletrônicos...** Lajeado: 2005. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Maria-Antonia-De-Souza-2/publication/242390174\\_PRATICA\\_PEDAGOGICA\\_CONCEITO\\_CHARACTERISTICAS\\_E\\_INQUIETACOES/links/5de3ded3299bf10bc33749a1/PRATICA-PEDAGOGICA-CONCEITO-CARACTERISTICAS-E-INQUIETACOES.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Maria-Antonia-De-Souza-2/publication/242390174_PRATICA_PEDAGOGICA_CONCEITO_CHARACTERISTICAS_E_INQUIETACOES/links/5de3ded3299bf10bc33749a1/PRATICA-PEDAGOGICA-CONCEITO-CARACTERISTICAS-E-INQUIETACOES.pdf). Acesso em: 25 de maio de 2021.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In: NÓVOA, A. Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, v. 16, n. 1, 2015.

SOUZA, J. P. S. **Contribuições e desafios da Aprendizagem Baseada em Projetos em um curso Técnico em Marketing**. 2019. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2019.

TEIXEIRA, A. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. 5. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.

TEIXEIRA, F. M., SOBRAL, A. C. M. B. Como novos conhecimentos podem ser construídos a partir de conhecimentos prévios: um estudo de caso. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 3, p. 667-677, 2010.

VASCONCELOS, C.; PRAIA, J. F.; ALMEIDA, L. S. Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v.7, n.1, p. 11-19, jun. 2003.

VERDUM, P. L. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?. **Educação Por Escrito**, v. 4, n. 1, p. 91-105, 2013.

VIANNA, C. E. S. Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira. **Janus**, Lorena, v. 3, n. 4, p. 129-138, 2006.

VOLKWEISS, A. *et al.* Protagonismo e participação do estudante: desafios e possibilidades. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, jan.-jun. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Editora Ltda., 1991.

## ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a),

você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de São Caetano do Sul (USCS), de acordo com as exigências da Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Antes de você responder às perguntas relacionadas ao estudo, apresentaremos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para sua leitura e anuência.

Seja bem-vindo(a)!



### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE: A relação entre a prática docente e a participação estudante". O objetivo do estudo é compreender como os professores da habilidade profissional técnica de nível médio consideram a participação dos estudantes em suas práticas pedagógicas no processo de ensino aprendizagem. O pesquisador responsável por essa pesquisa é Vangisla Costa Lionel, mestranda da Universidade de São Caetano do Sul (USCS).

Convidamos você a responder este questionário com duração de aproximadamente 30 minutos, sobre o que você entende como educação, aprendizagem e participação dos alunos e como isso influencia na sua prática pedagógica. O acesso ao questionário somente ocorrerá após você ter dado o seu consentimento para participar neste estudo. Você poderá contribuir para essa pesquisa ao responder às questões. Contudo, você não deve participar contra a sua vontade. Os dados serão arquivados por 5 anos no computador pessoal do pesquisador responsável.

A pesquisa envolve risco mínimo de possível desconforto ao responder alguma pergunta do questionário proposto. Caso isso ocorra, você tem a liberdade para não responder; interromper a pesquisa; fazer pausas; ou cancelar a sua participação a qualquer momento. Em todos esses casos você não será prejudicado, penalizado ou responsabilizado de nenhuma forma. Como benefício, este estudo contribuirá para o

desenvolvimento da relação professor-aluno-conteúdo, tendo como objetivo final a realização de uma proposta de orientação para os professores em relação ao envolvimento dos estudantes em suas aulas.

Os resultados do estudo poderão ser apresentados ou publicados em eventos, congressos e revistas científicas. Garantimos que a sua privacidade será respeitada, assim como o anonimato e o sigilo de suas informações pessoais. O pesquisador poderá contar para você os resultados da pesquisa quando ela terminar, se você quiser saber.

Você não receberá pagamentos por ter respondido ao questionário. Todas as informações obtidas por meio de sua participação serão de uso exclusivo para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador responsável. Caso a pesquisa resulte em dano pessoal, o ressarcimento e indenizações previstos em lei poderão ser requeridos pelo participante.

Em caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável pelo estudo, Vangisla Costa Lionel, que pode ser encontrado pelo e-mail: [vangisla@gmail.com](mailto:vangisla@gmail.com)

Este estudo foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de São Caetano do Sul (USCS). O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos e a segurança de participantes de pesquisa. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, ou se estiver insatisfeito com a maneira como o estudo está sendo realizado, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de São Caetano do Sul, situado na Rua Santo Antonio, 50 – 2º andar, Bairro Centro, São Caetano do Sul (SP), telefone (11) 4239-3282, e-mail: [cep.uscs@adm.uscs.edu.br](mailto:cep.uscs@adm.uscs.edu.br). Durante a pandemia COVID-19 este atendimento é exclusivo por e-mail.

Caso clique no ícone sobre “aceitar participar da pesquisa”, você responderá o questionário do estudo em questão e permitirá que estes dados sejam divulgados para fins científicos ou acadêmicos, sendo mantido em sigilo a sua identidade. Também declara que está ciente dos propósitos e procedimentos do estudo e que teve oportunidade de avaliar as condições informadas sobre a pesquisa para chegar à sua decisão em participar deste estudo. Caso comprovado que esta pesquisa em

questão produza dano pessoal, indenizações e ressarcimentos poderão ser requeridos pelo participante (Resolução CNS nº. 466 de 2012, Art. 17, II).

Você tem o direito a ter acesso aos resultados da pesquisa. Caso queira, basta solicitar através do e-mail: vangisla@gmail.com

Você poderá baixar cópia deste Termo de Consentimento em caso de interesse ou enviar mensagem direta para Vangisla Costa Lionel solicitando o mesmo. Recomendamos que você guarde em seus arquivos uma cópia deste documento. Acesse este [link](#) para o seu download.

Desde já agradecemos!

Aceita participar dessa pesquisa? \*

Sim, li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aceito participar da pesquisa.

## ANEXO II – Corpus

\*\*\*\* \*subj\_01 \*Q\_1  
no presencial muito mais, nas aulas\_remotas muito menos.

\*\*\*\* \*subj\_01 \*Q\_2  
exemplos que eles trazem, relações que eles estabelecem, conteúdos que eles leem e dividem com o grupo.

\*\*\*\* \*subj\_01 \*Q\_3  
mediações, atividades, grupos, leituras.

\*\*\*\* \*subj\_01 \*Q\_4  
aproximar o conteúdo dos alunos.

\*\*\*\* \*subj\_01 \*Q\_5  
sim, a comunicação\_não\_verbal é fundamental, o tom de voz, os gestos, acredito que a atuação do professor é um dos elementos que mais fazem falta nas aulas\_remotas.

\*\*\*\* \*subj\_01 \*Q\_6  
de mediador.

\*\*\*\* \*subj\_01 \*Q\_7  
criar o ambiente para que as aulas\_remotas possam aprender\_a\_aprender.

\*\*\*\* \*subj\_01 \*Q\_8  
tempo, repetição e reflexão.

\*\*\*\* \*subj\_01 \*Q\_9  
o processo\_de\_aprendizagem é tarefa coletiva, criar possibilidades sociais para que o aluno possa se desenvolver.

\*\*\*\* \*subj\_01 \*Q\_10  
com estímulos e contato com a prática, levantando hipóteses, errando.

\*\*\*\* \*subj\_01 \*Q\_11  
primeiro com exemplos, depois fazendo e errando, depois relacionando com outros conteúdos e por fim aplicando o conhecimento na sua vida.

\*\*\*\* \*subj\_01 \*Q\_12  
ele é reformulado constantemente a partir do momento que vamos aplica\_lo.

\*\*\*\* \*subj\_01 \*Q\_13  
sim, a partir das dúvidas é questionamentos dos alunos vamos aprimorando nossas aulas.

\*\*\*\* \*subj\_01 \*Q\_14  
na teoria e na prática.

\*\*\*\* \*subj\_01 \*Q\_15  
com o roteiro do processo\_de\_aprendizagem, como o aluno aprende é como a aula é estruturada.

\*\*\*\* \*subj\_01 \*Q\_16  
com o acolhimento, com o cuidado, na construção de uma relação que está aberta para o erro sem julgamento.

\*\*\*\* \*subj\_02 \*Q\_1  
sim. gosto muito da técnica\_em\_sala ou aula\_invertida.

\*\*\*\* \*subj\_02 \*Q\_2  
interação em sala\_de\_aula, opinião de todos, participação verbal.

\*\*\*\* \*subj\_02 \*Q\_3  
procuro deixar perguntas e respostas abertas para discussão.

\*\*\*\* \*subj\_02 \*Q\_4  
deixar que ele seja o protagonista.

\*\*\*\* \*subj\_02 \*Q\_5  
certeza. sendo o mais didático possível.

\*\*\*\* \*subj\_02 \*Q\_6  
de grande importância. sou enfermeira, cuido de vidas, e deixo claro que vida é única. cuidar de cada um, como se fosse seu ente querido.

\*\*\*\* \*subj\_02 \*Q\_7  
deixar que ele acredite na sua capacidade. inserindo cada um, com sua importância.

\*\*\*\* \*subj\_02 \*Q\_8

mostrar os seus valores e seus recursos.

\*\*\*\* \*suj\_02 \*Q\_9

acredito que sim, para uma resposta positiva de conhecimento e prazer.

\*\*\*\* \*suj\_02 \*Q\_10

hoje com a tecnologia, infinitas possibilidades. mas, precisamos inserir a leitura e o valor das campanhas. exemplo, reciclagem, saber ouvir, cuidar do meio ambiente, palestras, entre outras.

\*\*\*\* \*suj\_02 \*Q\_11

ele buscaria qual o seu maior interesse e desenvolveria esta habilidade.

\*\*\*\* \*suj\_02 \*Q\_12

reviso diariamente, precisamos estimular o conhecimento. no decorrer do bimestre.

\*\*\*\* \*suj\_02 \*Q\_13

sim, no decorrer das aulas vejo a necessidade de mudanças.

\*\*\*\* \*suj\_02 \*Q\_14

artigos, livros relacionados, notícias\_atuais.

\*\*\*\* \*suj\_02 \*Q\_15

sim. é um feed\_back diário com o planejamento não pode ser engessado.

\*\*\*\* \*suj\_02 \*Q\_16

totalmente. é uma troca constante de aprender\_a\_aprender.

\*\*\*\* \*suj\_03 \*Q\_1

sim. são extremamente participativos, talvez pelas aulas serem práticas e dinâmicas.

\*\*\*\* \*suj\_03 \*Q\_2

participação com dúvidas, executando as atividades e trazendo soluções, trazendo conteúdos extra aula.

\*\*\*\* \*suj\_03 \*Q\_3

buscando as opiniões deles, dando a eles voz sobre a aula.

\*\*\*\* \*suj\_03 \*Q\_4

tem que ter uma parceria professor\_aluno. o professor não pode ser o detentor das informações.

\*\*\*\* \*suj\_03 \*Q\_5

sim. dou liberdade para que eles possam participar das aulas. não gosto e nem trabalho com aulas\_robotizadas.

\*\*\*\* \*suj\_03 \*Q\_6

o mediador.

\*\*\*\* \*suj\_03 \*Q\_7

criar cenários para que os alunos passem a pensar fora\_da\_caixa.

\*\*\*\* \*suj\_03 \*Q\_8

motivação, ampliar sua visão\_de\_mundo.

\*\*\*\* \*suj\_03 \*Q\_9

depende dos professores estimularem e os alunos estarem motivados.

\*\*\*\* \*suj\_03 \*Q\_10

ampliando sua visão para além da realidade de onde vivem.

\*\*\*\* \*suj\_03 \*Q\_12

é semestral, mas tem as alterações de acordo com a turma ou perfil dos alunos.

\*\*\*\* \*suj\_03 \*Q\_13

totalmente. eles digam o ritmo das aulas.

\*\*\*\* \*suj\_03 \*Q\_14

tento trazer aulas diversificadas.

\*\*\*\* \*suj\_03 \*Q\_15

sim. sempre vou mapeando o perfil dos alunos para criar estratégias diversificadas de aprendizagem.

\*\*\*\* \*suj\_03 \*Q\_16

trabalho em parceria. se não houver essa parceria dos dois lados, não existe prática\_pedagógica.

\*\*\*\* \*suj\_04 \*Q\_1sim, realizando as atividades propostas, trabalho com projetos.

\*\*\*\* \*subj\_04 \*Q\_2  
toda e qualquer atividade proposta e desenvolvida por ele.

\*\*\*\* \*subj\_04 \*Q\_3  
sim, informo que a participação dele é a única forma de aprender, ensino técnico é praticar.

\*\*\*\* \*subj\_04 \*Q\_4  
propor resoluções de problemas, elaboração de simulação de atividades reais.

\*\*\*\* \*subj\_04 \*Q\_5  
sim, motivando os, orientando, tirando dúvidas.

\*\*\*\* \*subj\_04 \*Q\_6  
como orientadora do processo.

\*\*\*\* \*subj\_04 \*Q\_7  
apresentar os conteúdos de forma estimulante e apresentando a importância para vida profissional.

\*\*\*\* \*subj\_04 \*Q\_8  
vontade, interesse, necessidade.

\*\*\*\* \*subj\_04 \*Q\_9  
sim, pois se ele não se propor o aprendizado não acontece.

\*\*\*\* \*subj\_04 \*Q\_10  
pelo estímulo e orientação para ampliar o aprendizado.

\*\*\*\* \*subj\_04 \*Q\_11  
não, cada um tem o seu.

\*\*\*\* \*subj\_04 \*Q\_12  
sim, revisado mensalmente.

\*\*\*\* \*subj\_04 \*Q\_13  
não.

\*\*\*\* \*subj\_04 \*Q\_14  
em técnicas modernas, metodologias ágeis, e também de acordo com o conteúdo a ser trabalhado, uso uma ou outra estratégia.

\*\*\*\* \*subj\_04 \*Q\_15  
sim, pois uma aula bem trabalhada gera um bom aprendizado.

\*\*\*\* \*subj\_04 \*Q\_16  
muito, pois com empatia a relação ensino\_ aprendizado acontece melhor.

\*\*\*\* \*subj\_05 \*Q\_1  
em partes sim. participam, pouco, interagindo contando suas experiências.

\*\*\*\* \*subj\_05 \*Q\_2.  
interagir com perguntas, contando casos que acontecem com eles ou conhecidos e nas atividades.

\*\*\*\* \*subj\_05 \*Q\_3  
slides com a teoria, explicação oral, vídeos ilustrativos e uma atividade para contemplar o conteúdo.

\*\*\*\* \*subj\_05 \*Q\_4  
buscar dinamizar a aula. mesclando e alternando recursos e métodos. não ficar no mesmo método. não cair numa rotina que tornam às aulas chatas.

\*\*\*\* \*subj\_05 \*Q\_5  
sim. a forma de explicar e também de envolver a atenção dele.

\*\*\*\* \*subj\_05 \*Q\_6  
descreveria como um facilitador das informações, um tradutor dos conceitos e das informações. eles poderiam ter todas as informações nos dias\_de\_ hoje pesquisando sozinhos, porém nossa experiência e vivência faz com que eles entendam as informações.

\*\*\*\* \*subj\_05 \*Q\_7  
estimular, motivar tanto os alunos como ele próprio.

\*\*\*\* \*subj\_05 \*Q\_8  
interesse. e quem gera o interesse, na minha opinião, são os professores. claro, que isso não é uma regra.

\*\*\*\* \*subj\_05 \*Q\_9  
sim. depende dele estar interessado e o professor de gerar o interesse.

\*\*\*\* \*suj\_05 \*Q\_10  
pesquisando.

\*\*\*\* \*suj\_05 \*Q\_11  
para mim seria por meio do processo de amadurecimento do aluno em aprender\_a\_aprender.

\*\*\*\* \*suj\_05 \*Q\_12  
a cada semestre avalio qual aula que não gerou interesse aos alunos.

\*\*\*\* \*suj\_05 \*Q\_13  
sim. sempre coloco aos alunos a proposta pedagógica que pretendo aplicar, tanto das aulas quanto das atividades, bem como, dias que teremos filme, sempre pertinente ao conteúdo, e outros combinados. eles gostam e se sentem motivados de se sentirem parte do processo decisório de montagem do planejamento.

\*\*\*\* \*suj\_05 \*Q\_14  
no aprendizado dos anos e também por meio do conhecimento das necessidades diferentes de cada geração.

\*\*\*\* \*suj\_05 \*Q\_15  
sim. pelo feed\_back dos próprios alunos.

\*\*\*\* \*suj\_05 \*Q\_16  
justamente como citado anteriormente, professor pra mim é um facilitador de informações, concordo com Piaget quando ele diz, o professor não ensina ele desperta vontade do aluno aprender.

\*\*\*\* \*suj\_06 \*Q\_1  
relativo. depende muito da disciplina. quando envolvem cálculos, normas de leis do interesse deles, costumam ser muito participativos. quando são conteúdos essencialmente teóricos, é difícil conseguir a participação dos alunos.

\*\*\*\* \*suj\_06 \*Q\_2  
perguntas pertinentes ao conteúdo abordado.

\*\*\*\* \*suj\_06 \*Q\_3  
propondo um problema para que eles encontrem uma solução.

\*\*\*\* \*suj\_06 \*Q\_4  
no meu caso, preciso aprender como utilizar as chamadas metodologias\_ativas e a trabalhar com projetos.

\*\*\*\* \*suj\_06 \*Q\_5  
acho que os alunos ficam muito mais receptivos quando o conteúdo ensinado é viciado pelo professor na vida\_profissional.

\*\*\*\* \*suj\_06 \*Q\_6  
importante na preparação dos alunos exercerem sua atividade\_profissional.

\*\*\*\* \*suj\_06 \*Q\_7  
como atuo no ensino\_técnico, sinto muita falta nos alunos em conhecimentos básicos de leitura e interpretação de textos, bem como conhecimento de matemática básica. portanto, investiria na preparação e formação do professor de ensino fundamental e também na melhoria do aprendizado dos alunos. já para os professores do ensino\_técnico é importante a formação\_continuada em conteúdo que ajudem a prender a atenção dos alunos.

\*\*\*\* \*suj\_06 \*Q\_8  
motivação, incentivo e conscientização que a educação abre portas para o crescimento social e econômico. percebo muitos alunos, mesmo cursando ensino\_superior descrentes que aprender não é importante.

\*\*\*\* \*suj\_06 \*Q\_9  
aprendizagem depende da interação professor\_aluno. o conteúdo precisa ser interessante para prender a atenção do aluno.

\*\*\*\* \*suj\_06 \*Q\_10  
através de diálogos e práticas. para que aprender equação do segundo grau se ele não vê utilidade na aplicação do conteúdo. há também alunos que já sabem o querem e, para esses, pouco importa saber conceitos de orações subordinadas, uma vez que para dirigir um caminhão isso não é relevante.

\*\*\*\* \*suj\_06 \*Q\_11

não. posso explicar como funciona comigo. se não vejo utilidade no conteúdo, não me interessa em aprender.

\*\*\*\* \*subj\_06 \*Q\_12

acho perda\_de\_tempo ter que entregar um planejamento de todas as aulas no início do semestre. se já temos o conteúdo que deve ser ensinado ao longo do semestre, melhor é que o professor prepare e programe as aulas. semana\_a\_semana. assim, ele poderá fazer adaptações de acordo com o desenvolvimento do conteúdo. minha experiência mostra que mesmo tendo disciplinas iguais e mais de uma sala\_de\_aula ao longo do semestre, preciso fazer adaptações aos conteúdos porque a heterogeneidade dos alunos não permite avanço igual ao do conteúdo. minhas aulas são preparadas semanalmente e as desenvolvo de acordo com o desempenho dos alunos.

\*\*\*\* \*subj\_06 \*Q\_13

sim. quando percebo que a maioria não consegue acompanhar o conteúdo, dou um ou dois passos\_para\_atrás e começo de forma diferente.

\*\*\*\* \*subj\_06 \*Q\_14

no meu conhecimento, experiência e bibliografia disponível.

\*\*\*\* \*subj\_06 \*Q\_15

não. tem relação com o conteúdo que a disciplina exige que se ensine.

\*\*\*\* \*subj\_06 \*Q\_16

quando percebo que não consigo atingir os objetivos da disciplina, procuro um modo diferente de transmitir o conteúdo.

\*\*\*\* \*subj\_07 \*Q\_1

sim, participando das discussões.

\*\*\*\* \*subj\_07 \*Q\_2

interagir na aula e realizar atividades.

\*\*\*\* \*subj\_07 \*Q\_3

pergunto se já conheciam o conteúdo e exponho a sua importância.

\*\*\*\* \*subj\_07 \*Q\_4

tornar a aula dinâmica.

\*\*\*\* \*subj\_07 \*Q\_5

demonstrando o lado prático do conteúdo na vida\_profissional.

\*\*\*\* \*subj\_07 \*Q\_6

sou uma intermediadora entre os conteúdos do mundo do trabalho e o acadêmico.

\*\*\*\* \*subj\_07 \*Q\_7

mostrar a importância do conteúdo na vida do aluno e não deixar que ele pense que é um conteúdo sem importância.

\*\*\*\* \*subj\_07 \*Q\_8

é preciso que o aluno tenha vontade própria de aprender

\*\*\*\* \*subj\_07 \*Q\_9

depende do quanto ele se interessa em aprender.

\*\*\*\* \*subj\_07 \*Q\_10

por diversos meios, tanto tecnológicos quanto verbais em aula.

\*\*\*\* \*subj\_07 \*Q\_11

seria pela vontade dele em aprender.

\*\*\*\* \*subj\_07 \*Q\_12

é reformulado com conteúdos atuais se o conteúdo permitir.

\*\*\*\* \*subj\_07 \*Q\_13

de acordo com o perfil da turma irá influenciar a abordagem que farei com menos ou mais profundidade.

\*\*\*\* \*subj\_07 \*Q\_14

em procedimentos atuais no mercado de trabalho

\*\*\*\* \*subj\_07 \*Q\_15

o planejamento tem que estar alinhado às práticas de mercado.

\*\*\*\* \*subj\_07 \*Q\_16

se a relação não for harmoniosa, ambos perdem o interesse, tem que haver uma boa relação.

\*\*\*\* \*subj\_08 \*Q\_1

sim, por meio de questionamentos (dúvidas e curiosidades), apresentações de casos pessoais (contão histórias) e por meio das atividades.

\*\*\*\* \*suj\_08 \*Q\_2

a participação é, para mim, a interação efetiva do aluno com a aula. sendo que toda ação do aluno que envolva o assunto, com professor ou coma turma, sinaliza o interesse e envolvimento do aluno com a aula.

\*\*\*\* \*suj\_08 \*Q\_3

realização de atividades criativas, práticas e lúdicas. aplicação e teste de novos conteúdos, tecnologias, softwares e plataformas.

\*\*\*\* \*suj\_08 \*Q\_4

tempo de preparo das aulas e atividades, aprendizado contínuo de novas tecnologias, carisma e empatia.

\*\*\*\* \*suj\_08 \*Q\_5

sim, se o professor não estiver aberto para ouvir o aluno ele não será capaz de cobrar a atenção do mesmo.

\*\*\*\* \*suj\_08 \*Q\_6

fundamental, pois o professor é hoje um mediador, que incentiva e orienta o aluno a descobrir e construir o conhecimento.

\*\*\*\* \*suj\_08 \*Q\_7

estar disposto a sair da zona de conforto e buscar a melhoria contínua. buscar compreender as necessidades dos alunos e se adequar a ela.

\*\*\*\* \*suj\_08 \*Q\_8

estar disposto a sair da zona de conforto e buscar a melhoria contínua. entender as diferentes realidades corporativas e sociais e aprender com elas.

\*\*\*\* \*suj\_08 \*Q\_9

sim, o aluno é o objeto central do processo\_de\_ensino\_aprendizagem e depende dele que o processo seja realizado de forma produtiva e plena. sem interesse real do aluno o professor terá grande dificuldade em motivá\_lo, perdendo o foco e atenção dos demais alunos.

\*\*\*\* \*suj\_08 \*Q\_10

por meio do conhecimento teórico e da prática efetiva dos novos conhecimentos e habilidades.

\*\*\*\* \*suj\_08 \*Q\_11

o processo ocorre a partir da descoberta da teoria, sobre o conceito de roteirização de cargas dentro do modal logístico rodoviário, a partir de uma ampla apresentação e discussão sobre o assunto partimos então para prática no qual o aluno poderá criar diferentes roteiros de entregas por meio de plataformas\_profissionais como my\_maps da google e calcular o preço de custo dos fretes junto com o tempo de entrega de todas as mercadorias. resumindo teoria e prática de forma equilibrada.

\*\*\*\* \*suj\_08 \*Q\_12

o planejamento é realizado com a demanda de aulas, todos os semestres temos mudanças de cursos ou de unidades\_curriculares e vamos revisando e atualizando conforme a demanda de aulas que temos a frente.

\*\*\*\* \*suj\_08 \*Q\_13

sim, todas as aulas são adaptadas aos interesses e as necessidades da turma.

\*\*\*\* \*suj\_08 \*Q\_14

na criatividade e na inovação, acredito que toda aula precisa ser diferente da anterior isso faz com que eu procure novas práticas e estratégias de ensino.

\*\*\*\* \*suj\_08 \*Q\_15

sim, meu planejamento cria o fio condutor no qual o conteúdo será ensinado e assimilado pelos alunos.

\*\*\*\* \*suj\_08 \*Q\_16

turmas que colaboram com o professor e com a aula tendem a ter um clima mais leve e bem\_humorado trazendo mais confiança para realização de novas

atividades e exercícios permitindo que o professor experimente novas práticas ainda não testadas.

\*\*\*\* \*suj\_09 \*Q\_1

sim, com muitas perguntas.

\*\*\*\* \*suj\_09 \*Q\_2

não deixar ninguém quieto e ocioso.

\*\*\*\* \*suj\_09 \*Q\_3

trazendo sempre perguntas e abrindo chance para dúvidas.

\*\*\*\* \*suj\_09 \*Q\_4

sempre preparar suas aulas.

\*\*\*\* \*suj\_09 \*Q\_5

sim, atrai a atenção.

\*\*\*\* \*suj\_09 \*Q\_6

participação e interação mútua.

\*\*\*\* \*suj\_09 \*Q\_7

tem que amar o que estudou e fazer com perfeição.

\*\*\*\* \*suj\_09 \*Q\_8

observar atentamente se realmente aprendeu.

\*\*\*\* \*suj\_09 \*Q\_9

não, depende de um conjunto é mais do professor.

\*\*\*\* \*suj\_09 \*Q\_10

ensinando para o aluno como se pesquisa.

\*\*\*\* \*suj\_09 \*Q\_11

a interiorização do conhecimento é o quanto professor demonstra a importância de cada conteúdo trazido por outros estudiosos.

\*\*\*\* \*suj\_09 \*Q\_12

o plano inicia pelo nível de percepção de cada turma, então elaboro as atividades como sala\_de\_aula.

\*\*\*\* \*suj\_09 \*Q\_13

depende, se houver algo que não entendeu por algum motivo em particular.

\*\*\*\* \*suj\_09 \*Q\_14

com base nas necessidades da turma.

\*\*\*\* \*suj\_09 \*Q\_15

sim, a partir do momento que os alunos avançam.

\*\*\*\* \*suj\_09 \*Q\_16

não.

\*\*\*\* \*suj\_10 \*Q\_1. sim. realizando exercícios e participando das aulas com questionamentos.

\*\*\*\* \*suj\_10 \*Q\_2

quando os alunos fazem perguntas relacionadas as aulas.

\*\*\*\* \*suj\_10 \*Q\_3

através de perguntas e pedindo para contarem um fato ocorrido vivenciado por eles relacionado o conteúdo.

\*\*\*\* \*suj\_10 \*Q\_4

incentivando a participação dos mesmos.

\*\*\*\* \*suj\_10 \*Q\_5

sim, mostrando a realidade do mercado.

\*\*\*\* \*suj\_10 \*Q\_6

de suma importância.

\*\*\*\* \*suj\_10 \*Q\_7

utilizar ferramentas diversificadas.

\*\*\*\* \*suj\_10 \*Q\_8

que ele participe das aulas, que faça as atividades propostas e que dedique um tempo para o estudo.

\*\*\*\* \*suj\_10 \*Q\_9

não só do aluno, mas do professor também.

\*\*\*\* \*suj\_10 \*Q\_10

pela leitura e troca de experiência com a turma.

\*\*\*\* \*suj\_10 \*Q\_11

acredito que o aluno deve descobrir qual a melhor forma de absorver a conteúdo.

\*\*\*\* \*subj\_10 \*Q\_12

baseado em planos e programas educacionais, sendo reformulado no decorrer do bimestre.

\*\*\*\* \*subj\_10 \*Q\_13

não diretamente, mas quando percebo que não estão assimilando ou correlacionando com o mercado, pode haver reformulação do planejamento.

\*\*\*\* \*subj\_10 \*Q\_14

no mercado e na necessidade de aprendizado .

\*\*\*\* \*subj\_10 \*Q\_15

sim, pois deve estar de acordo com a necessidade de aprendizado dos mesmos.

\*\*\*\* \*subj\_10 \*Q\_16

pela troca de experiência.

\*\*\*\* \*subj\_11 \*Q\_1

sim, meus alunos sempre foram bastante participativos e sempre aceitaram as atividades propostas.

\*\*\*\* \*subj\_11 \*Q\_2

realizar as atividades propostas, tirar dúvidas, demonstrar interesse durante a aula.

\*\*\*\* \*subj\_11 \*Q\_3

sempre tento fazer perguntas que eles precisem argumentar, expor suas opiniões e gosto de dinâmicas e atividades.

\*\*\*\* \*subj\_11 \*Q\_4

conquistar a atenção do aluno, fazer uma aula dinâmica e que não seja cansativa a quem está assistindo.

\*\*\*\* \*subj\_11 \*Q\_5

claro, com certeza. o professor é a principal peça na aplicação do conhecimento, é por meio dele que o aluno tem acesso às informações, se for cansativo o aluno jamais ficará envolvido pela aula.

\*\*\*\* \*subj\_11 \*Q\_6

fundamental, acredito que o professor deve conquistar a atenção do aluno, fazendo que ele enxergue a importância daquele conteúdo para seu desenvolvimento acadêmico e profissional.

\*\*\*\* \*subj\_11 \*Q\_7

se atualizar, estar sempre atento aos sinais de aprendizagem ou não aprendizagem do aluno, o professor deve ter sempre várias formas de abordar o conteúdo, já que cada um aprende de uma maneira diferente.

\*\*\*\* \*subj\_11 \*Q\_8

os conceitos envolvidos naquele conteúdo, sou contra decorebas e provas muito objetivas, prefiro saber o que o aluno absorveu do conteúdo, por meio de atividades argumentativas e apresentações de trabalho.

\*\*\*\* \*subj\_11 \*Q\_9

sim, a aprendizagem ela ocorre quando ambas as partes envolvidas participam desse processo, o professor e o aluno possuem papéis diferentes no processo de aprendizagem, mas nada acontece se uma das partes não ter interesse ou se dedicar a que ela ocorra.

\*\*\*\* \*subj\_11 \*Q\_10

absorvendo conceitos, pesquisando, elaborando atividades e praticando o conteúdo aprendido em aula.

\*\*\*\* \*subj\_11 \*Q\_11

acredito que a interiorização do conhecimento acontece quando o aluno absorve aquela informação dada, passa a compreender o que o conceito aborda, sem decorar, mas aprendendo do que aquilo se trata.

\*\*\*\* \*subj\_11 \*Q\_12

planejo sempre de acordo com o plano de ensino da instituição que eu atuo, com isso faço minha programação para conseguir cumprir o que precisa ser ensinado. geralmente se vejo que a programação atrasou ou que algum

conceito ainda precisa ser revisto, eu mexo no planejamento para que aquele conteúdo seja melhor compreendido.

\*\*\*\* \*subj\_11 \*Q\_13

sim, porque muitas vezes nós professores planejamos ensinar determinado conteúdo em uma quantidade de aulas, mas dependendo do desempenho dos alunos esse prazo deve ser revisto.

\*\*\*\* \*subj\_11 \*Q\_14

como disse anteriormente, me baseio no plano\_de\_ensino da instituição, com isso elaboro meus planos\_de\_ aulas e as atividades que irei utilizar para cada conteúdo.

\*\*\*\* \*subj\_11 \*Q\_15

sim, se eu não planejar bem, acabo percebendo que o aluno vai perdendo interesse na aula, interferindo até mesmo em sua frequência no curso.

\*\*\*\* \*subj\_11 \*Q\_16

eu sempre fui um professor que tento ter uma boa relação com meus alunos, afinal acredito que a relação professor\_aluno não deve ser somente em questão de conteúdo, mas uma relação de respeito, consideração e reciprocidade.

\*\*\*\* \*subj\_12 \*Q\_1

sim, realizando atividades propostas com apresentação de relatório.

\*\*\*\* \*subj\_12 \*Q\_2

questionar, realizar atividades. participar das resoluções das realizações de projetos.

\*\*\*\* \*subj\_12 \*Q\_3

contextualizados atividades com aplicações no dia\_a\_dia.

\*\*\*\* \*subj\_12 \*Q\_4

planejamento da aula, uma excelente aula bem planejada e contextualizada sempre prende dos alunos.

\*\*\*\* \*subj\_12 \*Q\_5

sempre, o aluno percebe quando o professor tem interesse em ensinar e faz seu trabalho com propriedade.

\*\*\*\* \*subj\_12 \*Q\_6

o professor deve se envolver, participar do aprendizado, não deve somente transmitir, ou seja, repassar a conteúdo.

\*\*\*\* \*subj\_12 \*Q\_7

conquistar o aluno, tornar o aluno receptivo, com vontade de aprender.

\*\*\*\* \*subj\_12 \*Q\_8

interesse, vontade de aprender, finalidade para o aprendizado e estar receptivo.

\*\*\*\* \*subj\_12 \*Q\_9

sim, só aprende de verdade quem tem interesse.

\*\*\*\* \*subj\_12 \*Q\_10

praticando, aplicando os conhecimentos adquiridos.

\*\*\*\* \*subj\_12 \*Q\_11

sim, a partir do momento que ele abstrai o conhecimento ele consegue reproduzir ou seja colocar em prática.

\*\*\*\* \*subj\_12 \*Q\_12

ele é revisto semestralmente.

\*\*\*\* \*subj\_12 \*Q\_13

não, mas me direciona para o próximo planejamento.

\*\*\*\* \*subj\_12 \*Q\_14

na proposta do curso.

\*\*\*\* \*subj\_12 \*Q\_15

sim, ele vai influenciar na vida\_profissional dele.

\*\*\*\* \*subj\_12 \*Q\_16

é uma relação colaborativa.

\*\*\*\* \*subj\_13 \*Q\_1

sim. como dou aulas de gastronomia, a participação se faz necessária para um aprendizado de qualidade.

\*\*\*\* \*suj\_13 \*Q\_2

fazer os preparos, tirar o máximo de dúvidas possíveis.

\*\*\*\* \*suj\_13 \*Q\_3

minha atividade é prática, portanto, muitas vezes, os próprios alunos já possuem o interesse pelo envolvimento. quando não há, tento delegar tarefas para que ele faça.

\*\*\*\* \*suj\_13 \*Q\_4

primeiramente, é necessário conhecimento sobre o que se está ensinando. outra parte importante é conseguir mostrar ao aluno como aquilo será utilizado no dia\_a\_dia.

\*\*\*\* \*suj\_13 \*Q\_5

certamente. caso o professor não esteja muito vontade, os alunos também não estarão.

\*\*\*\* \*suj\_13 \*Q\_6

o papel do professor é de extrema importância para que haja um direcionamento nos estudos.

\*\*\*\* \*suj\_13 \*Q\_7

buscar sempre conteúdos atualizados, atuar dinamicamente dentro da sala\_de\_aula e sempre tentar envolver os alunos na maior parte possível das aulas.

\*\*\*\* \*suj\_13 \*Q\_8

interesse do mesmo. por mais que se tente, se o aluno não estiver interessado, não há muito o que se fazer.

\*\*\*\* \*suj\_13 \*Q\_9

sim. por mais que haja um esforço do professor, nem sempre o aluno se identificará com a conteúdo e ou professor. além disso, não adianta ficar preso só ao que o professor fala, é preciso que o aluno vá além em suas pesquisas.

\*\*\*\* \*suj\_13 \*Q\_10

através de pesquisas e buscando referências.

\*\*\*\* \*suj\_13 \*Q\_11

no meu caso, com prática. o ensino da gastronomia tem que existir a prática e a teoria em conjunto.

\*\*\*\* \*suj\_13 \*Q\_12

faço um planejamento no início do semestre e ao longo das aulas vou modificando, visto que dou várias aulas repetidas durante a semana.

\*\*\*\* \*suj\_13 \*Q\_13

sim. costumo sempre abrir para os alunos para que eles digam o que gostariam de aprender dentro de um determinado conteúdo.

\*\*\*\* \*suj\_13 \*Q\_14

conhecimento prévio e o dia\_a\_dia com os alunos. cada turma é independente.

\*\*\*\* \*suj\_13 \*Q\_15

sim. busco sempre trabalhar com as técnicas mais importantes da gastronomia, técnicas essas que possibilitam o aluno de aplicar em diferentes preparos e evoluir a partir daí.

\*\*\*\* \*suj\_13 \*Q\_16

sempre busco ter uma relação mais próxima com os alunos. ao meu ver, quanto mais confortáveis os alunos estiverem em sala\_de\_aula mais aprenderão.

\*\*\*\* \*suj\_14 \*Q\_1

sim contribuem com discussões e comentários.

\*\*\*\* \*suj\_14 \*Q\_2

participar das discussões do conteúdo de aula .

\*\*\*\* \*suj\_14 \*Q\_3

fazendo perguntas sobre o conteúdo e dando a liberdade de expressarem suas opiniões.

\*\*\*\* \*suj\_14 \*Q\_4

ter domínio sobre o conteúdo aplicado e conhecer sua sala\_de\_aula, seus alunos.

\*\*\*\* \*suj\_14 \*Q\_5  
procuro dar exemplos do que ensino trazendo para uma prática isto envolve o aluno.

\*\*\*\* \*suj\_14 \*Q\_6  
o professor é parte do aprendizado do aluno.

\*\*\*\* \*suj\_14 \*Q\_7  
estimular o aluno ao interesse do que ensina.

\*\*\*\* \*suj\_14 \*Q\_8  
ter estímulo que o envolva em parte aluno.

\*\*\*\* \*suj\_14 \*Q\_9  
em parte aluno, em parte professor.

\*\*\*\* \*suj\_14 \*Q\_10  
a partir de metodologias que desperte o seu interesse.

\*\*\*\* \*suj\_14 \*Q\_11  
não sei explicar, mas acredito que cada um adquire o conhecimento que julga necessário para si mesmo.

\*\*\*\* \*suj\_14 \*Q\_12  
sigo o plano proposto pela base tecnológica, mas faço alterações ao longo do semestre de acordo com a necessidade de aprendizado da sala\_de\_aula.

\*\*\*\* \*suj\_14 \*Q\_13  
sim de acordo com suas dificuldades de aprendizado do aluno.

\*\*\*\* \*suj\_14 \*Q\_14  
no nível de aprendizado da sala\_de\_aula.

\*\*\*\* \*suj\_14 \*Q\_15  
sim se precisam de maior entendimento e mais e exercícios ou explicações não sigo em frente contínuo até que se sintam seguros para ir em frente.

\*\*\*\* \*suj\_14 \*Q\_16  
sim, quando professor e aluno têm sintonia a prática flui melhor.

\*\*\*\* \*suj\_15 \*Q\_1  
alguns sim outros não, não é proporcional. tenho em média uns 750 alunos. apesar de fazer uso de ma e seguir a linha de auzubel, existem vários problemas que envolvem essa questão, interesse, estrutura.

\*\*\*\* \*suj\_15 \*Q\_2  
interagir, sair sabendo.

\*\*\*\* \*suj\_15 \*Q\_3  
com materiais de apoio, incentivo, brinco com eles, atividades lúdicas. tento falar a língua que eles entendam.

\*\*\*\* \*suj\_15 \*Q\_4  
uma melhor formação do professor, estrutura e recursos pedagógicos, vontade de querer ensinar. o professor também deve estar motivado.

\*\*\*\* \*suj\_15 \*Q\_5  
sim, somos responsáveis pelo aprendizado.

\*\*\*\* \*suj\_15 \*Q\_6  
elemento fundamental que faz acontecer.

\*\*\*\* \*suj\_15 \*Q\_7  
ter condições de dar sua aula.

\*\*\*\* \*suj\_15 \*Q\_8  
motivação e que ele queira aprender.

\*\*\*\* \*suj\_15 \*Q\_9  
acredito e exerço a linha de auzubel.

\*\*\*\* \*suj\_15 \*Q\_10  
se divertindo.

\*\*\*\* \*suj\_15 \*Q\_11  
essa pergunta é muito ampla, mas vamos tentar. para o aluno se conhecer, buscar melhorar e muito complicado. cabe aí uma interferência externa, o professor.

\*\*\*\* \*suj\_15 \*Q\_12  
a adequação é diária, apesar da programação semestral da instituição. ajustes e adequações são contínuas.

\*\*\*\* \*suj\_15 \*Q\_13  
sim, dúvidas e adequações de exemplos.

\*\*\*\* \*suj\_15 \*Q\_14  
artigos, livros, pensadores, situação atual da sociedade.

\*\*\*\* \*suj\_15 \*Q\_15  
sim, a preparação facilita a apresentação e a compreensão do aluno no momento da aula.

\*\*\*\* \*suj\_15 \*Q\_16  
de forma contínua reavalio o apresentado no semestre para tentar facilitar e melhorar a compreensão dos meus alunos e minha também.

\*\*\*\* \*suj\_16 \*Q\_1  
sim. percebo suas motivações, interesses e disposição para atividades em sala\_de\_aula e em casa.

\*\*\*\* \*suj\_16 \*Q\_2  
não ter outro interesse no momento, como conversas, distração no celular e navegação aleatória nos computadores. perguntas sobre o conteúdo, ânimo e atenção.

\*\*\*\* \*suj\_16 \*Q\_3  
com descobertas, associação dos conteúdos à vida\_profissional e conteúdos atuais e de interesse deles.

\*\*\*\* \*suj\_16 \*Q\_4  
vontade. valorização. remuneração adequada. recursos pedagógicos. incentivos da escola.

\*\*\*\* \*suj\_16 \*Q\_5  
sim. as aulas remotas deixaram isso escancarado. o professor presente média e conduz os alunos na construção da aprendizagem.

\*\*\*\* \*suj\_16 \*Q\_6  
papel de mediador e orientador. o professor mostra os caminhos. o aluno descobre.

\*\*\*\* \*suj\_16 \*Q\_7  
envolver os alunos. associar o conteúdo à atividade\_profissional. criar um ambiente de colaboração e amizade.

\*\*\*\* \*suj\_16 \*Q\_8  
vontade dele, que pode ser criada ou estimulada.

\*\*\*\* \*suj\_16 \*Q\_9  
sim. professor e aluno são atores no processo do ensino\_aprendizagem.

\*\*\*\* \*suj\_16 \*Q\_10  
pesquisa, interesse, estímulo e utilidade.

\*\*\*\* \*suj\_16 \*Q\_11  
penso que o aluno que decidiu seu futuro busca conhecimento para atingir seu objetivo. aquele aluno que não tem objetivo ou meta, precisa ser ajudado a criar seus desafios.

\*\*\*\* \*suj\_16 \*Q\_12  
me preparo quando sei que conteúdo trabalharei e sim, ajusto o planejamento ao longo do curso, sem, porém, perder o foco ou a essência.

\*\*\*\* \*suj\_16 \*Q\_13  
sim. pelas suas respostas e comportamentos.

\*\*\*\* \*suj\_16 \*Q\_14  
na turma. conhecimentos\_prévios, meio de onde vivem, necessidades, objetivos.

\*\*\*\* \*suj\_16 \*Q\_15  
sim. encontros adequadamente planejados fazem o desempenho dos alunos melhorarem.

\*\*\*\* \*suj\_16 \*Q\_16  
as respostas anteriores tratam disto. sou de opinião que a avaliação das reações dos alunos, o interesse e a colaboração nas aulas dão sinais sobre as práticas\_pedagógicas.

\*\*\*\* \*suj\_17 \*Q\_1

sim, interação durante as aulas e apresentação de dúvidas e esclarecimentos quanto ao conteúdo abordado.

\*\*\*\* \*subj\_17 \*Q\_2

interação no assunto abordado e dúvidas relacionadas.

\*\*\*\* \*subj\_17 \*Q\_3

apresentando o conteúdo a ser abordado antecipadamente, apresentando correlações com o conteúdo e suas aplicações práticas.

\*\*\*\* \*subj\_17 \*Q\_4

clareza na apresentação do conteúdo, exemplos práticos e atuais com o dia\_a\_dia.

\*\*\*\* \*subj\_17 \*Q\_5

sim, pois a forma de apresentação e clareza, são parte importante do professor na tratativa os alunos.

\*\*\*\* \*subj\_17 \*Q\_6

o professor tem um papel de suma importância, pois é necessário preparar o conteúdo, mesmo que trivial ou corriqueiro. é necessário estar preparado para abordar o conteúdo com a maior esclarecimento possível.

\*\*\*\* \*subj\_17 \*Q\_7

preparar o material de forma mais interessante ao público (alunos) afim de tornar o aprendizado mais leve e interessante.

\*\*\*\* \*subj\_17 \*Q\_8

ser claro e objetivo no conteúdo abordado, tornando simples e fácil absorção.

\*\*\*\* \*subj\_17 \*Q\_9

sim, há a necessidade de estimular o aluno para que ele tenha curiosidade sobre o conteúdo e maior interesse no conteúdo.

\*\*\*\* \*subj\_17 \*Q\_10

identificando as aplicações práticas de utilização do conteúdo abordado.

\*\*\*\* \*subj\_17 \*Q\_11

sim, trazendo o exemplo prático de cada conteúdo abordado. fixando assim a memória rotineira da identificação das aplicações dos estudos.

\*\*\*\* \*subj\_17 \*Q\_12

utilizo um planejamento semanal, com revisões também semanais de acordo com as considerações, exemplos e dúvidas apresentadas a cada aula.

\*\*\*\* \*subj\_17 \*Q\_13

sim, de acordo com as dúvidas, exemplos e considerações apresentadas a cada aula.

\*\*\*\* \*subj\_17 \*Q\_14

e metodologia prática e ágil de absorção de informação.

\*\*\*\* \*subj\_17 \*Q\_15

sim, pois o planejamento é revisto a cada aula conforme a absorção do conteúdo.

\*\*\*\* \*subj\_17 \*Q\_16

na influência das necessidades individuais de modelos de interação, apresentação, explicação ou textos similares, nesta relação individualizada fica mais prático o direcionamento do modelo proposto.

\*\*\*\* \*subj\_18 \*Q\_1

participam trazendo exemplos, questionando, fazendo pesquisa, etc.

\*\*\*\* \*subj\_18 \*Q\_2

suas colocações pertinentes aos assuntos tratados ou aos que se correlacionam.

\*\*\*\* \*subj\_18 \*Q\_3

falando o menos possível, solicitando que escrevam, desenhem, recortem, falem, etc. situações que façam eles se movimentarem.

\*\*\*\* \*subj\_18 \*Q\_4

primeiro entender o que esta falando, depois ter experiências no assunto, traçar paralelos com o dia\_a\_dia.

\*\*\*\* \*subj\_18 \*Q\_5

sim. minha motivação e a quantidade de informações transversais que trago.

\*\*\*\* \*suj\_18 \*Q\_6  
já obtive depoimentos da importância das discussões que provoquei e foi reverberada para questionamentos da vida do aluno.

\*\*\*\* \*suj\_18 \*Q\_7  
dar condição para que o aluno de importância para aquele assunto, tornando\_o significativo.

\*\*\*\* \*suj\_18 \*Q\_8  
um clima favorável, na escola, na sociedade e em casa.

\*\*\*\* \*suj\_18 \*Q\_9  
depende de muitos fatores.

\*\*\*\* \*suj\_18 \*Q\_10  
a partir do momento que ele vê sentido naquilo que ele está vendo e complementa o que ele de alguma maneira já sabia.

\*\*\*\* \*suj\_18 \*Q\_11  
ah pra mim é quando o assunto que estamos discutindo engata em uma ideia que ele tinha sobre e elabora de forma sistemática com sentido.

\*\*\*\* \*suj\_18 \*Q\_12  
elabora sempre no começo e reelabora, praticamente a cada aula.

\*\*\*\* \*suj\_18 \*Q\_13  
sim. no momento que percebo a falta de interesse e de opiniões preciso rever meu planejamento e as vezes não é o assunto é a maneira que abordo.

\*\*\*\* \*suj\_18 \*Q\_14  
nos meus conhecimentos e nas minhas habilidades.

\*\*\*\* \*suj\_18 \*Q\_15  
sim. a partir da verificação da aprendizagem prossigo para outras etapas, caso o contrário ocorra retomo com outras abordagens e estratégias.

\*\*\*\* \*suj\_18 \*Q\_16  
a relação construída com a turma de maneira geral possibilita a aproximação e participação dos alunos e das práticas pedagógicas.

\*\*\*\* \*suj\_19 \*Q\_1  
sim. são muito ativos nas discussões e no compartilhamento de informações nas aulas e nos grupos de alunos.

\*\*\*\* \*suj\_19 \*Q\_2  
manifestações de assuntos relacionados ao conteúdo de aula.

\*\*\*\* \*suj\_19 \*Q\_3  
fazendo perguntas e trazendo provocações.

\*\*\*\* \*suj\_19 \*Q\_4  
ter propósito. o que está sendo ensinado precisa fazer sentido e encontrar relação com a prática deles.

\*\*\*\* \*suj\_19 \*Q\_5  
com certeza. gosto de contar história das minhas vivências como profissional e isso estimula os mesmo a contar também.

\*\*\*\* \*suj\_19 \*Q\_6  
me vejo como uma orientadora.

\*\*\*\* \*suj\_19 \*Q\_7  
estar atualizado e conhecer a prática.

\*\*\*\* \*suj\_19 \*Q\_8  
tem que fazer sentido e ter propósito.

\*\*\*\* \*suj\_19 \*Q\_9  
sim. o aluno precisa se deixar envolver.

\*\*\*\* \*suj\_19 \*Q\_10  
através da curiosidade.

\*\*\*\* \*suj\_19 \*Q\_11  
não consigo.

\*\*\*\* \*suj\_19 \*Q\_12  
sim. sigo o plano de aula, mas atualizo as aulas com os últimos acontecimentos.

\*\*\*\* \*suj\_19 \*Q\_13  
sim. quando traz ou pede algum conteúdo relevante.

\*\*\*\* \*suj\_19 \*Q\_14

no perfil da turma.

\*\*\*\* \*suj\_19 \*Q\_15

sim. se vejo que o caminho que estou seguindo não está agregando para a maioria, mudo o meu planejamento.

\*\*\*\* \*suj\_19 \*Q\_16

a minha prática está diretamente relacionada ao aprendizado. então, se precisar mudar mil vezes para que o aluno tenha entendimento, mudarei.