

# **AS AULAS DOS PROFESSORES: UM OLHAR PARA A PRÁTICA DE CADA UM** (Teacher's lessons: a view of each one's practice)

**Ana Luiza de Quadros**

Professora de Ensino de Química  
Departamento de Química – ICEX – UFMG  
[aquadros@qui.ufmg.br](mailto:aquadros@qui.ufmg.br)  
[ana.quadros@uol.com.br](mailto:ana.quadros@uol.com.br)

**Fabiano Narciso Paschoal**

IC - Departamento de Química – ICEX – UFMG

**Janaina Gonçalves Bouças**

IC - Departamento de Química – ICEX – UFMG

**Kileme Viegas Borges**

IC - Departamento de Química – ICEX – UFMG

**Marcos Vinicius Ribeiro**

IC - Departamento de Química – ICEX – UFMG

**Sarah Caroline L. Dionísio**

IC - Departamento de Química – ICEX – UFMG

## **Resumo**

Este trabalho é o resultado de uma investigação sobre as concepções que os professores de ensino superior têm sobre o papel do aluno, o papel do professor e o papel do conteúdo em suas aulas e o quanto cada uma delas define o seu ser professor. Para isso, foram convidados a narrar uma aula que estivesse presente em suas memórias de forma mais significativa. Observamos um predomínio da visão de que, no ensino superior, o professor fala e ao aluno cabe o papel de ouvinte. Apesar de muitas narrativas citarem os três fatores por nós investigados, professor, aluno e conhecimento, acreditamos que um maior equilíbrio entre esses fatores poderia melhorar, substancialmente, as aulas.

Palavras-chave: concepções de professores, narrativa, formação de professores

## **Abstract**

This work seeks to investigate the conceptions that university teachers have about the roles of students, of teachers and of the role of content in the lessons, as well as the extent to which each one of these factors influences the act of teaching of each teacher. This way, we invited the teachers to tell us about one lesson they remembered as most significant. We observed the predominance of the vision that, at university level, it is the teacher who speaks and the student plays the role of listener. Although many narratives have mentioned the three factors cited before, that is, the roles of teacher, student and knowledge, we believe that a better balance among these factors could improve the quality of the lessons.

Key-words: conceptions of teaching, narrative, formation of university teachers

## Introdução

A maioria dos cursos de graduação, como é o caso da Licenciatura em Química, tem em sua grade curricular muitas disciplinas e, algumas delas, dão ênfase à quantidade de conteúdos. Nos últimos anos tem havido críticas consideráveis ao conteudismo referendadas, principalmente, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Na versão 2005 dos PCN, encontramos que:

*as práticas curriculares de Ensino em Ciências Naturais são ainda marcadas, no país, pela tendência de manutenção do “conteudismo” típico a uma “transmissão-recepção” limitada à reprodução restrita do “saber de posse do professor” que “repassa” os conteúdos enciclopédicos ao aluno, tantas vezes considerado “tabula rasa” ou detentor de concepções que precisam ser substituídas pelas “verdades” químicas/científicas. (p. 5)*

A ênfase no conteúdo faz parte de um modelo tradicional de ensino, vigente desde um tempo em que o acesso ao conhecimento era restrito e, portanto, a população encontrava no professor sua melhor fonte de conhecimento. Hoje, com a multiplicação de livros, bibliotecas e, principalmente, com o advento das tecnologias de comunicação, o papel do professor necessita ser redimensionado.

Nesta perspectiva, começaram a ser valorizadas algumas teorias de concepção mais construtivistas, que consideram os conhecimentos prévios e a evolução dos mesmos, seja na linha epistemológica, sócio-histórica ou outras. Essas teorias contemporâneas de ensino e aprendizagem se fazem presentes no meio acadêmico. No entanto, as práticas dos professores nem sempre apontam para essas mudanças. O modelo de transmissão/recepção, apesar das críticas que vem sofrendo, ainda é usado pelos professores de maneira geral, incluindo os professores do ensino superior.

Sabemos que cada professor tem uma concepção própria do seu papel, do papel do aluno, do conhecimento, entre outras que envolvem o seu trabalho e que essas concepções foram construídas durante toda a sua vida escolar e na sua prática de professor em sala de aula. Conforme Dias e Cicillini,

*A identidade de ser professor(a)/formador(a), é dada pela composição de vários saberes: saberes sociais, históricos e culturais, mobilizados e construídos ao longo da história de vida pessoal; saberes acadêmicos, adquiridos no tempo e no espaço escolar, compreendendo a formação inicial e todo o movimento de busca de crescimento profissional na carreira docente; saberes profissionais, construídos nas relações de trabalho. (2005, p. 5)*

O professor, geralmente, constrói, ao longo de suas experiências com o ensino, um saber docente que se inicia já nos primeiros contatos com a escola como aluno, evolui ao longo dos cursos de formação profissional e ganha contornos mais nítidos nas muitas e variadas vivências que a atividade de professor lhe proporciona.

Para identificarmos as concepções que o professor da Licenciatura em Química tem a respeito de sua atividade profissional, na qual esteja implícito o seu próprio papel, o do aluno e o do conhecimento, solicitamos um depoimento de uma “boa” aula, na forma de narrativa. Nossa expectativa era encontrar, implícitas na história de cada um, suas concepções sobre a prática docente.

Em Bruner (1997) encontramos que o narrador, ao narrar uma história, não estará narrando qualquer história. Ele relatará aquilo que o marcou e que, portanto, o constituiu. Para esse autor, a narrativa é um modo de pensamento, uma vez que se apresenta como princípio organizador da experiência humana no mundo, do seu conhecimento sobre esse mundo e das trocas que mantém com o mundo. Segundo ele, a narrativa é uma forma de pensamento que expressa um saber.

A narrativa vem sendo muito valorizada em pesquisas em educação, que usam a história de vida para reconhecer os fatores que constituíram o professor e que o fizeram ser como ele é. Não se trata de uma simples história que alguém lembra e conta, mas lembranças que se mantiveram ao longo do tempo e que, por isso mesmo, evidenciam a significativa importância na vida de quem a narra. Em Lima (2005) encontramos que:

*A experiência narrada não coincide com o acontecimento que lhe deu origem, pois a experiência não é o que se passa ou o que acontece no decurso de nossas vidas, mas o que nos acontece, o que nos constitui fortemente e, por isso, marcamos de modo indelével. Quando se narra, não se narra o que aconteceu, mas aquilo que me aconteceu, que aconteceu pra mim. A experiência da narrativa faz parte, portanto, da constituição do sujeito. (p.47)*

Sobre a constituição do sujeito Lima ainda nos diz que

*As expectativas que se vão colecionando, os lugares de onde se vem e por onde se anda, a história familiar, os amigos que se fazem, outros tantos que se descartam, vão definindo, em cada um de nós um modo pessoal de ver o mundo e de viver nele. Tanto tecem nossa consciência como compõem nossos discursos. (p.48)*

É, portanto, na narrativa do professor, na história de uma aula memorável para ele, que esperamos identificar suas concepções. Cada professor tem sua história e cada história protagoniza alunas e alunos, livros, avaliações, alegrias, tristezas, inseguranças, frustrações etc. Cada história funciona como um indicador que atua inconscientemente, condicionando hábitos, definindo atitudes, determinando concepções, modos de agir em sala de aula, que não passaram por um processo de reflexão. Ao relatarem uma "boa" aula, poderão estar refletindo sobre ela e sobre os fatores que a fizeram ser especial, a ponto de ser escolhida e narrada. O saber do professor está também em como toma pelas mãos a condução do processo educativo, fazendo escolhas, deliberando sobre os processos educativos que usa, dando ou não voz aos alunos, ocupando com sua voz os mais diversos espaços da sala de aula etc.

A narrativa parece estar sendo usada de diferentes formas na pesquisa em educação, segundo alguns autores (Cunha 1997, Hart 2005). Ou ela é um relato do qual o pesquisador extrai os dados de análise ou um método de auto-análise, no qual o narrador reflete sobre o que narra, identificando aquilo que o subjetivou. Neste trabalho, usamos a narrativa mais como um instrumento de coleta de dados que nos permite identificar algumas concepções dos professores.

Buscamos, nas narrativas dos formadores de professores, os saberes que eles consideram importantes e que tornaram usuais na sua prática de sala de aula, os saberes que eles esperam que os alunos tenham e como esses saberes se conjugam na sala de aula. Parafrazeando Lima (2005, p.49), poderíamos dizer que *embora as aulas que nós lembramos sejam muitas, ninguém narra qualquer aula* quando for solicitado a narrar uma aula que tenha vivenciado e que o tenha encantado.

O resgate da memória de uma aula que o docente tenha vivenciado e a tenha julgado como uma boa aula está relacionado à busca de experiências vivenciadas pelo mesmo, levando a uma melhor compreensão dos significados construídos ao longo de sua formação e como eles contribuíram na constituição do professor que é. Acreditamos que, ao narrar uma aula, esse professor não estará apenas narrando um fato que aconteceu, mas aquilo que **lhe** aconteceu, ou seja, o que o marcou, o constituiu e auxiliou na formação de sua identidade profissional. Lima (2005 p.47) nos diz que *o sentido da experiência está naquilo que é narrável de um acontecimento, porque é o que nos passa.*

Pretendíamos estimular os professores, por meio da descrição de uma aula, a contar como eles se percebem no trabalho escolar, nas suas relações com os alunos, com o conteúdo e com o tempo/espaço da sala de aula. Mesmo que eles tenham relatado fatos corriqueiros, curiosos, interessantes, nenhuma utilidade eles teriam se não buscarmos neles a compreensão do fenômeno, do real, no cotidiano de muitas faces. Nele, o professor está inteiro: emoção, afeto, pensamento, comportamento... e na atividade reflexiva de uma aula pode estar o seu passado e o seu presente articulados no professor que é e no professor que será.

Lima afirma que, ao narrar uma história, o professor vai à memória e extrai dela elementos que se organizam. Os acontecimentos narrados tornam-se parte de um processo de constituição do sujeito, que marcaram a experiência de professor à medida em que narra uma aula entre tantas outras silenciadas.

*O narrador, assim como o repentista, não improvisa tudo que narra. Ele recria o criado em função de um conjunto de lembranças, segundo seu projeto de dizer e das expectativas da audiência a que se dirige. (Lima, 2005, p.51)*

A narrativa foi o nosso instrumento de coleta de dados e a base material sobre a qual se assenta o trabalho com narrativas é a memória. Escrever sobre si é auto-revelar-se, é um recurso privilegiado de tomada de consciência de si mesmo. Optamos pela narrativa escrita entendendo que, ao escrever, o narrador tem um tempo maior para organizar o seu pensar, o que não aconteceria, na nossa opinião, na narrativa oral.

### **Por que esta pesquisa e não outra?**

Em pesquisa anterior<sup>1</sup> realizada com alunos do curso de Licenciatura em Química da UFMG, na qual os mesmos descreviam um professor presente de maneira significativa em suas memórias, chamou-nos a atenção que a relação professor/aluno foi bastante evocada pelos participantes da pesquisa. Ao tomarmos conhecimento dessa pesquisa, passamos a questionar mais o papel do professor para além do conteúdo que ministra.

---

<sup>1</sup> Quadros et all. Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória. Revista Ensaio, Vol 7 nº 01, 2005.

Assim, intencionamos verificar o que os professores consideram importante para que uma aula se desenvolva de maneira satisfatória. Outro aspecto de nosso interesse é identificar se, na concepção desses professores, uma boa aula está mais relacionada ao conteúdo, à participação e atenção dos alunos, ao aproveitamento do tempo etc; ou quais aspectos ele considera mais relevantes.

Já que a relação professor/aluno influencia na qualidade da aula, segundo visão dos alunos pesquisados anteriormente, interessou-nos conhecer a opinião dos professores do curso de graduação em Química da UFMG. Então, ao solicitarmos que descrevessem uma aula qualificada como “ideal”, objetivamos identificar os aspectos considerados importantes pelos professores e as concepções deles sobre ensino, aprendizagem, conteúdo, seu papel e o do aluno, entre outras.

### **Como organizamos a coleta de dados?**

Elaboramos um instrumento de coleta de dados no qual solicitamos a descrição de uma aula que o pesquisado tivesse presente na memória como uma “boa” aula. Solicitamos que, nessa narrativa da aula, estivessem explícitos os motivos que fizeram essa aula ser especial, incluindo alunos, conteúdo, enfim, todos os aspectos que tornaram a aula descrita melhor que as demais.

Entregamos esse instrumento a 54 professores do Departamento de Química da UFMG; recebemos de volta 35 instrumentos. Diante dessa solicitação, percebemos que alguns professores mostraram motivação, entusiasmo e disponibilidade em participar. Por outro lado, a maioria mencionou o fator tempo, o excesso de trabalho, que inclui, além das aulas, orientações, comissões, reuniões, pesquisa e todas essas atividades que fazem parte da vida de um professor. Percebemos, também, que essa narrativa exige um tempo de organização do próprio pensar. Os professores, ao serem convidados a participar, demonstraram um cuidado todo especial em se fazer entender, por perceberem que outros olhares estariam presentes na descrição da prática. Como informação complementar solicitamos o tempo de atuação como professor e a identificação, sendo esta última opcional.

### **Analisando as histórias de uma aula, narradas pelos professores.**

Ao termos em mãos as narrativas dos professores percebemos, inicialmente, que mesmo tendo deixado a identificação como opcional, apenas dois dos participantes não se identificaram. Isso pode significar uma certa confiança no trabalho proposto e uma predisposição em participar de atividades que visem discutir o ensino que praticamos. Ao entregarmos o instrumento de coleta de dados, tivemos o cuidado de explicar o trabalho e os nossos objetivos.

Nosso primeiro olhar foi sobre o tempo de serviço dos nossos pesquisados. O pesquisado com menor tempo de serviço está atuando há 05 anos como professor e, o com maior tempo, há 30 anos. Ao todo, encontramos 47% dos professores com tempo de magistério maior que 20 anos; 37,5% com um tempo que varia entre 10 a 19 anos e outros 15,5% com um tempo que varia de 05 a 09 anos.

Dentre as narrativas, 07 não foram incluídas na análise porque contém a opinião dos

professores do que seja uma boa aula.. Como nosso objetivo era identificar as concepções a partir da descrição de uma aula específica que estivesse gravada na memória desses professores, o julgamento do que seria uma boa aula não nos foi útil. Outras 21 narrativas referem-se a aulas ministradas pelo próprio narrador e outras 07 tratam de aulas ministradas por outros professores, nas quais o narrador participou como aluno sendo, na maioria dos casos, aluno da pós-graduação.

Também nos preocupamos em reconhecer o nível de ensino da aula descrita. Uma das narrativas descreve uma aula de Ensino Fundamental, mais precisamente da 7ª série quando a então aluna parece ter descoberto a beleza da ciência, ao ver surgirem cores em um experimento simples realizado. É possível que essa aula tenha sido importante e esteja até hoje na memória da professora por ter despertado seu interesse pela ciência química e, provavelmente, ter exercido um papel preponderante na escolha da profissão. Duas outras narrativas tratam de aulas do Ensino Médio. A quarta narrativa considerada descreve uma experiência realizada junto a professores, num curso de atualização de professores do Ensino Médio. Das demais, 22 tratam de aulas realizadas na graduação e outras 4 narram aulas de pós-graduação.

Considerando que a narrativa seja um modo de contar, recorremos ao estudo de Bruner (1997) sobre autobiografias. Ao analisar a narrativa autobiográfica de membros de uma mesma família, o autor observa que há um tema dominante, por ter sido mencionado com mais frequência. Ele julga essa frequência com que determinado tema aparece como indicador de sentimentos e crenças, vinculados a determinados valores do grupo ou indivíduos que narram.

Assim, também consideramos, na nossa análise das narrativas de “boas” aulas, o fator que foi mais vezes mencionado pelos narradores. O fator para o qual o narrador deu mais destaque, usando mais tempo de sua narrativa, vamos chamar de ênfase. Alguns, em suas narrativas, mostraram claramente a ênfase ou o que tornou aquela aula importante.

Isso foi notado, por exemplo, numa narrativa na qual aparece a história de uma aula centrada no conteúdo, com a preocupação de explicar como iniciou, pra onde o conteúdo foi dirigido e como se chegou à conclusão. Outra narrativa cuja ênfase nos pareceu muito clara fala do trabalho do professor, de como o professor deve estar preparado para a aula, como o professor deve ocupar o quadro, distribuir o tempo da aula etc. Outros, entretanto, fazem um misto entre o trabalho do professor, a participação dos alunos e o conhecimento. Para essas últimas, usamos o fator que nos pareceu preponderante.

Por se tratar de uma aula que envolve o trabalho do professor, a presença de alunos e um conteúdo a ser trabalhado, esses três itens serão analisados. Das 28 narrativas usadas na análise, baseando-se na análise feita por Bruner (1997), classificamo-las em 4 categorias, de acordo com o tema dominante, ou seja, aluno, professor, conteúdo ou um equilíbrio entre estes três aspectos. Os resultados são apresentados no quadro abaixo:

Tabela 1: Ênfases encontradas nas narrativas dos professores

	<b>Ênfase presente na narrativa</b>	<b>Número de narrativas</b>
<b>a</b>	Equilíbrio entre os 3 itens	05
<b>b</b>	Participação dos alunos	07
<b>c</b>	Atuação do professor	08

<b>d</b>	Conteúdo/conhecimento trabalhado	08
----------	----------------------------------	----

### **a) Narrativas com equilíbrio entre os três itens**

Das cinco narrativas presentes na primeira categoria, duas delas mostram uma distribuição homogênea entre o papel do professor, do aluno e do conteúdo. Ambas tratam da criação de um ambiente interativo no qual um fato discutido fez surgir modelos teóricos de explicação, criados pelos próprios participantes e discutidos no conjunto. Nessas narrativas os alunos participaram ativamente da aula, o professor teve um papel muito importante na condução das discussões e o conhecimento trabalhado foi muito valorizado. Parece tratarem-se de aulas nas quais são possibilitadas visões mais epistemológicas de ciência e a construção de conhecimentos pelos alunos.

Uma delas, na qual a professora busca explicações para um fato criado em sala de aula, através de um experimento, ela cita:

*“... A discussão levou muitos alunos que tinham uma explicação já produzida a se questionarem e buscarem novas explicações... o conhecimento foi amplamente discutido pelos alunos, numa aula dialógica e democrática.”*

Nesse experimento, a explicação que era aparentemente simples para os alunos, mostrou-se extremamente complexa quando os mesmos começaram a ser questionados pela professora. Eles perceberam que a explicação que tinham sobre o fato não era segura e que, para entender esse fato e relacioná-lo com outros, teriam que buscar novas explicações. Isso criou um ambiente de apresentação/discussão de modelos, levando-os a pensar seriamente sobre a ciência com a qual estavam trabalhando.

Nessa categoria estão três outras narrativas sobre aulas de Química ministradas a outros cursos, nas quais o professor procura dar significado ao conhecimento químico desenvolvido, associando-o mais à área em que os alunos irão atuar. A disciplina de Química Geral faz parte do currículo de 14 diferentes cursos na UFMG. Em pesquisa realizada por QUADROS (2005) com alunos dos cursos de Engenharia de Produção e Engenharia de Minas, já foi possível perceber a resistência deles em relação às disciplinas oferecidas pelo Departamento de Química. E isso não deve ser diferente para os demais cursos que têm apenas a Química Geral oferecida pelo departamento.

Essas três narrativas descrevem aulas ministradas na disciplina de química geral oferecida a outros cursos. Ao que nos pareceu, essa tentativa bem sucedida de “dar significado” ao conhecimento trabalhado deu sentido aos seus trabalhos e se mostrou extremamente compensadora. Algumas vezes temos visto essa tentativa ser chamada de contextualização. Apesar de entendermos que há diferença entre “dar significado” e “contextualizar”, usamos o termo contextualização na tabela e para ele dirigimos nosso olhar.

A contextualização ganhou um novo sentido a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, lançados pelo MEC em 1999. Neles, conceitos como interdisciplinaridade, cidadania e contextualização foram chamados ao debate, em todas as áreas de ensino. As versões PCN em ação (2002), PCN em Debate (2004) e PCN versão 2005 (2005) reafirmam a importância dos conceitos, principalmente a contextualização. Através dela espera-se que os

conteúdos comumente trabalhados numa disciplina adquiram um novo significado e que a ciência, assim, seja vista como algo presente no contexto do aluno.

Numa das narrativas, a professora ressalta o imenso trabalho que teve na disciplina, ao contextualizar o conhecimento químico, relacionando-o com a área da engenharia. Ela cita:

*“... estas aulas ocuparam muito do meu tempo, por serem turmas grandes e o número de aulas pequeno [...] tive muito trabalho naquele semestre....não pretendo repetir...”*

Apesar de ter escolhido uma aula do curso de Engenharia para destacar como boa e de ter dito que considerou a experiência muito proveitosa, ela não pretende repeti-lo, pelo trabalho que teve durante o semestre. Temos claro que mudar a forma de atuar exige muita dedicação. E, contextualizar conhecimentos teóricos exige muito do professor. Não é um trabalho que deva ser feito individualmente. Se um grupo de professores se propusesse a pensar uma disciplina em termos de contextualização ou de re-significação, esse trabalho coletivo poderia gerar ótimos resultados e não ser tão estafante para um único indivíduo. Para melhorar o ensino, temos que começar a pensar coletivamente.

É interessante nos reportarmos a Bruner (1997), na sua análise da narrativa como relato do que não é o normal ou o corriqueiro. Segundo ele, há uma tendência a narrarmos acontecimentos que fugiram ao canônico e, enquanto relato, serem objeto de análise e entendimento do próprio narrador.

#### **b) Narrativas com ênfase na participação dos alunos**

Estão, na segunda categoria, os professores que relataram que os requisitos para uma boa aula começam pela participação efetiva dos alunos. A participação dos alunos foi vista, de maneira geral, como motivadora do trabalho do professor.

Em uma das narrativas incluídas nesta categoria, ficou claro que a aula se desenvolveu bem por que os alunos já conheciam o conteúdo ou estavam preparados para a aula e que isso produziu um ambiente de diálogo. É possível que, neste caso, o professor esteja considerando que a não participação dos alunos seja justificada pelo fato de não terem um preparo anterior. Neste caso, trata-se de um imaginário de “bom” aluno, que já leu sobre o conteúdo da aula, que já fez uma tarefa que supostamente é dele e que está em sala de aula apenas para tirar as dúvidas que tem sobre o assunto. Trata-se de um aluno “idealizado”, que todos gostaríamos de ter em nossas aulas, mas que, infelizmente, está distante da realidade com a qual convivemos.

Noutro relato, a professora dividiu a turma em grupos, distribuindo parte de um texto a cada grupo, mas pedindo a todos que lessem o texto na íntegra e se dedicassem mais à parte indicada a eles. Após descrever uma discussão que julgou muito produtiva, a professora cita:

*“...não sei se esta experiência se enquadra no relato de uma aula pois, afinal, eu não ministrei a aula como um todo.”*

Nesse caso a professora demonstrou insegurança quanto à aula escolhida como especial. Mesmo assim essa foi a aula relatada. Bruner (1997) associa a narrativa ao que se afasta do que este autor chama de canônico ou de comportamento cultural normal. Assim, o relato da professora, apesar da insegurança, considera uma aula que fugiu ao que, até então



ela considerava como normal. O autor acima cita que *a função de uma história é encontrar um estado intencional que atenua ou pelo menos torne compreensível um afastamento de um padrão cultural canônico*. Provavelmente, a professora selecionou essa aula com a intenção de tornar essa experiência mais compreensível a ela mesma. Claramente, o relato menciona um tipo de aula que não era comum em sua prática docente.

Paulo Freire, num diálogo com Ira Schor (1986), ao falar das mudanças e dos medos que acompanham a prática de um professor na sala de aula, ressalta a necessidade de enfrentar um *status quo* já instaurado. Ambos afirmam que o professor não precisará enfrentar seus medos se sua prática for sempre a mesma prática tradicional de seus mestres. A insegurança ou o medo são sentimentos que acompanham o professor que se propõe a mudanças e transformações.

Dois narrativas falavam de uma mudança de foco não programada. Nelas, os professores haviam preparado determinada aula e, de maneira quase intuitiva, re-direcionaram o conteúdo, o que fez com que estas aulas acontecessem de maneira agradável e produtiva, a ponto de serem escolhidas para o relato. Destacamos a fala abaixo:

*“... Percebi que os assuntos tratados na última aula tinham mais afinidades com o curso dos alunos despertando, assim, o interesse deles. Mudei, então, o conteúdo inicialmente previsto da minha aula para dedicar mais tempo aos assuntos vistos na última aula...”*

Nesta fala o professor percebe que os alunos estão interessados num assunto mais voltado à área de interesse deles, já que não eram alunos de Química. Assim, o professor resolve abandonar a programação feita e mudar totalmente o foco da aula. E é exatamente a ousadia de mudar que confere a essa aula um caráter diferente, a ponto dela ser considerada especial. Novamente, reportamos ao livro “Medo e Ousadia”, no qual Paulo Freire argumenta, junto com Ira Schor, sobre a coragem do professor em modificar o seu ensino, associado aos medos que esse ato naturalmente carrega. Aqui também vemos um relato que se distancia do canônico ou “normal” tratado por Bruner.

Todos os relatos de aulas que estão nesta categoria usam a maior parte do texto para exemplificar o papel do aluno naquela aula selecionada. Ou o aluno se mostra apto a discutir sobre os conceitos trabalhados naquela aula ou ele é capaz, através de intervenções, de direcionar a aula para aquilo que mais o interessa.

### **c) Narrativas cuja ênfase está na atuação do professor**

Na terceira categoria estão as aulas descritas com ênfase no trabalho do professor e são, a maior parte, narrativas de quando eram alunos, ou seja, das aulas de outro professor. Por isso, na maioria das vezes em que o trabalho do professor é destacado, está se falando de outro professor e não de si próprio. Isso acontece em falas como:

*“... além do professor apresentar excelente oratória...”*

*“...ofereceu exemplos interessantes do assunto exposto..”*

*“aulas bem preparadas, interessantes, bem explicadas [...] despertando a atenção e cativando os alunos”*

*“...tinha um domínio exemplar do discurso, da teoria e dos fenômenos tratados...”*

*“... usava linguagem simples, sempre rica em exemplos, imagens e experiências próprias”*

Ficou clara, para nós, a valorização dada ao trabalho do professor, quando relatam sobre a capacidade argumentativa, a forma como desenvolveu o assunto da aula, ao seu preparo prévio, entre outros aspectos citados.

Nesta categoria também estão alguns professores que descrevem suas próprias aulas e que a centram na postura, preparação e capacidade intelectual do professor. Numa das falas o professor procurou justificar a aula selecionada, afirmando:

*“... considero uma boa aula quando consigo ensinar de maneira mais simples possível, levando os alunos a gostarem e a quererem aprender mais do conteúdo em questão. Por isso preparo o conteúdo antecipadamente, planejando de forma que se desenvolva adequadamente e que eu possa sanar as dúvidas que possam surgir...”*

A preocupação com o preparo intelectual do professor também ficou evidente em outra narrativa, que destacamos:

*“penso que o professor, antes de participar de qualquer aula, deve estudar cuidadosamente o tópico a ser exposto e verificar se não existe nada, ainda, obscuro [...] qualquer sinal de insegurança será rapidamente percebido pelos alunos e a aula poderá ficar comprometida”.*

Nesta narrativa podemos perceber a preocupação do professor em ministrar adequadamente o conteúdo. Mas, também julgamos que a visão de ciência que está sendo transmitida pode estar muito mais próxima de ciência como “verdade” do que de uma construção humana histórica. Talvez, fosse produtivo o aluno perceber que a ciência não tem respostas prontas para tudo e que, por isso mesmo, é preciso que continuemos a estudá-la.

Por outro lado, neste mesmo grupo encontramos uma narrativa que demonstrou exatamente o contrário. Nela, a ciência é destacada como capaz de dar um novo sentido ao que o aluno vê ao seu redor, a partir do momento em que é levado a pensar diferente sobre o mundo concreto.

*“... sem ter qualquer necessidade de se apoiar irracionalmente em noções pré-estabelecidas sobre a natureza, de jargões de livro-texto, nem de criticamente despejá-las sobre as mentes atentas dos alunos.”*

Todas as narrativas desta categoria centram a descrição no professor, no seu preparo, na sua forma de atuação na aula etc.

#### **d) Narrativas que evidenciam o conteúdo/conhecimento**

Na quarta categoria estão as narrativas cujas aulas foram descritas em termos de conteúdo. O professor só aparece como o organizador da aula e o aluno apenas como o “ouvinte” dessas aulas. Outros, que foram além dos conteúdos, afirmam que o assunto tratado em sala de aula deve ser de interesse do aluno, para que eles participem das aulas tornando-as melhores.

Há descrições de metodologias, de artifícios usados, para que o aluno assimile um determinado conhecimento que, pelo que entendemos, é visto como extremamente

importante. Provavelmente, nesta categoria estão aqueles professores que, dificilmente, abrem mão de conteúdos e cujas aulas temos chamado de “conteudistas”.

Já vimos, anteriormente, que o imaginário de “aluno ideal” se faz presente entre os professores. Poderíamos dizer que o imaginário de “conteúdo ideal” também se faz presente. Um episódio<sup>2</sup> que já faz parte da conduta de uma rede de televisão há algum tempo e que se passa quase totalmente em uma escola, mostra claramente o imaginário de aluno ideal. Normalmente, o professor expõe o assunto em poucas palavras e faz perguntas sobre o mesmo. Imediatamente, vários alunos levantam a mão e “disputam” o direito de responder. Esse é um imaginário presente e trabalhar nessa perspectiva, certamente, resultará em frustração para o professor.

Ao *imaginário* está o papel que atribuímos com natural, ou seja, como aquilo que faz parte do cotidiano. No caso da educação, atribuímos papéis ao professor, ao aluno e ao conteúdo, que julgamos que sejam os “normais”. Mas, é importante destacar que Castoriadis (1981) chama a atenção para essa criação de imaginário. Segundo ele, os aspectos que temos considerado naturais não são, na verdade, tão naturais assim. Uma sociedade está em constante transformação e aquilo que “naturalizamos” certamente se tornará ultrapassado ou não mais possível. O professor, como transmissor de conhecimentos, assume uma postura que precisa ser revista, já que outras necessidades se fazem presentes na sociedade. O aluno, cuja dedicação era exclusivamente com o estudo, também (e infelizmente!) não conta mais com essa disponibilidade total.

### **E... finalmente**

Percebemos, pela análise das narrativas, que a maioria dos professores pesquisados ainda usa, em suas aulas, o modelo de transmissão/recepção, preparando-se bem para essa tarefa. Com algumas boas exceções, eles não demonstraram considerar os conhecimentos prévios dos alunos, a construção do conhecimento em detrimento da memorização e nem a participação ativa dos discentes em suas aulas.

Essa análise não surpreendeu o grupo de alunos que dela participou, pois as aulas narradas coincidem com aquelas assistidas por eles no curso de graduação em Química, que as consideram muito conteudista, cabendo ao aluno o mero papel de espectador.

Um aspecto que merece ser destacado é o fato de uma parcela dos docentes já possuir uma prática pedagógica influenciada por concepções de ensino-aprendizagem mais modernas, que levam em conta a participação dos alunos e a contextualização dos assuntos abordados, visando dar significado aos conceitos trabalhados. Nas narrativas, esses professores revelam-se satisfeitos com os resultados e consideram que, ao inovar, propiciaram um ambiente de aprendizagem mais efetiva.

Pelo que percebemos, o traço mais forte do perfil do professor é o de gerenciador da aula e transmissor de conhecimentos. Ao que parece, de forma geral, predomina a visão de que, nas instituições de ensino, o professor fala e o aluno escuta. As concepções de ensino-aprendizagem elucidadas nesta pesquisa indicam que o aluno é visto, ainda, como um sujeito passivo, que não interage com o conhecimento e, simplesmente, recebe as informações de seu

---

<sup>2</sup> Programa “Malhação”, da rede Globo.

professor, que deve estar preparado para fazê-lo.

Os docentes demonstram esperar uma postura mais ativa dos alunos em sala de aula, uma preparação prévia para essas aulas e uma dedicação maior. Mas, nem sempre demonstram preocupação com aquilo que o aluno sabe ou pensa em relação a determinado conceito. Segundo Vigotski, o papel da escola e do professor é o de trabalhar com a Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, a partir daquilo que o aluno sabe fazer sozinho (concepções prévias) até aquilo que o aluno será capaz de fazer com a ajuda de outro, sendo esse outro o professor ou os próprios colegas. Envolver mais os alunos em uma aula, saber o que eles pensam sobre determinado assunto e como explicam um determinado fato, pode fazer a diferença. Não podemos garantir que esta seja a solução para que os alunos se mostrem mais interessados, mas é uma possibilidade que nos parece viável.

Também observamos, nas narrativas, que o conhecimento é bastante valorizado, a ponto de, algumas vezes, não se conseguir abrir mão de um determinado conteúdo. A valorização do conhecimento é importante, mas não apenas o conhecimento “puro”. Entendê-lo dentro de um determinado contexto é de extrema importância. Nesse sentido é que evidenciamos os relatos que tratam de experiências que chamamos de “contextualizadas”.

Apesar de termos dividido a nossa análise sobre as ênfases em três grandes grupos: aluno, professor e conhecimento, percebemos que os três estão presentes na maioria das narrativas. Os professores deixaram claro que é necessário considerar os três aspectos. Mas o ensino poderia ser mais produtivo se houvesse um equilíbrio maior entre os três.

Nesta pesquisa nos preocupou a concepção de ensino que os professores estão passando para seus alunos, futuros professores. Trata-se de uma visão conteudista e pouco reflexiva. É o trabalho de alguns professores do curso somado às disciplinas de formação mais pedagógica, nas quais procura-se introduzir teorias contemporâneas de ensino e aprendizagem e aguçar a reflexão dos futuros docentes, que demonstram uma preocupação maior com a formação dos futuros professores. Apesar de termos percebido o esforço de muitos, julgamos que a contextualização, a re-significação de conceitos, os conhecimentos prévios e outros poderiam se fazer mais presentes.

A narrativa nos permitiu evidenciar que os professores relatam suas aulas enfatizando aquilo que consideram relevante numa aula, mas também relatam aquilo que significa um desvio do seu trabalho normal. Nesse caso, a narrativa identifica mais o que não é o trabalho usual do professor, a medida em que ele seleciona, como relato, aquilo que não corresponde às suas crenças e concepções, ou seja, aquilo que Bruner (1999) chamou de desvio do canônico (comum).

Acreditamos que esta pesquisa provocou a reflexão nos professores sobre as aulas que ministram. Mas, ao analisarmos as narrativas dos professores, acabávamos refletindo sobre o nosso próprio trabalho e no que ele se diferencia ou se aproxima de determinados relatos. Também se tornou instigante produzirmos conhecimento no coletivo. As análises feitas em grupo permitiram uma construção mais discutida sobre a prática e sobre as crenças de cada um de nós participantes.

A pesquisa na prática docente pode contribuir, em muito, para avaliar a eficácia do trabalho do professor em sala de aula. Para que o professor reflita sobre a sua própria prática é necessário que ele se insira na pesquisa educacional. Nesse sentido, o envolvimento dos

alunos neste trabalho foi um aprendizado novo para eles. Perceberam que o ato de avaliar e auto-avaliar deve ser constante. Pensar na prática pode levar a reconhecer as próprias concepções abrindo, assim, possibilidade de mudanças. Ensinar é um grande desafio e a “aula ideal” que buscamos estará sendo construída ao longo do percurso profissional de cada um de nós.

Acreditamos que uma próxima etapa poderia envolver a discussão com os sujeitos das narrativas sobre o percurso da sua própria história. Esse exercício poderia explorar compreensões e sentimentos ainda não percebidos, que viriam a esclarecer melhor as crenças e concepções.

### **Referências Bibliográficas:**

BRASIL/MEC-*Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL/MEC-*PCN + Ensino Médio: orientações complementares aos PCN*. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL/MEC-*PCN Ensino Médio em debate*. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL/MEC-*PCNEM versão 2005*. (versão preliminar). Brasília: Ministério da Educação. 2005.

BRUNER, J. *Atos de Significação*. POA: Artes médicas, 1997.

CASTORIADIS, C. e BENDICT, D. C. *Da Ecologia à autonomia*. Lisboa: Centelha, 1981.

CUNHA, M. I. – Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. In: *Revista da Faculdade de Educação*, Vol 23, nº 1-2, São Paulo. Jan./Dec. 1997.

DIAS, F. R. N. E CICILLINI, G. A. – Pela Narrativa Dialógica.....Os movimentos de constituição de formação de professores a partir do interior da escola. *25ª ANPED*. Publicada em: [www.anped.org.br/25/posteres/fatimarezendenavesdiasp08.rtf](http://www.anped.org.br/25/posteres/fatimarezendenavesdiasp08.rtf). Acessado em 18 de novembro de 2005.

FREIRE, P. e SHOR, I.-*Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1986.

HART, Paul. Narrativas, conhecimentos e metodologias emergentes na pesquisa em educação ambiental: questões de qualidade. In: GALIAZZI, M.C. & FREITAS, J.V. (org.) *Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental*. Ijuí: Unijuí, 2005.

LIMA, M. E. C. C.-*Sentidos do trabalho: a educação continuada de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

QUADROS, A. L. et all-A Química e suas disciplinas no curso de Engenharia: investigando o olhar dos alunos. Bauru/SP, *Anais do V ENPEC*, 2005.

VIGOTSKI, L. S.-*Pensamento e Linguagem* (trad. Jefferson Luiz Camargo). São Paulo: Martins Fontes, 1993.