

OS SABERES EM AÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA BÁSICA PROMOVENDO A APROXIMAÇÃO ENTRE ALUNOS E CONHECIMENTO

Sabrina Vieira de Almeida¹

Maisa Helena Altarúgio²

Resumo: O modo como professores interagem com seus alunos em suas práticas cotidianas, de forma intencional ou não, pode influenciar na aproximação ou no afastamento dos alunos em relação ao conhecimento e afetar os resultados da aprendizagem. Quando os professores interagem com os alunos, eles colocam seus saberes em ação. Esse artigo tem como objetivo geral compreender a relação entre os saberes mobilizados pelos professores nas interações com os alunos e como isso afeta a relação dos alunos com o conhecimento. Para tal, a pesquisa de Iniciação Científica, coletou e analisou narrativas de alunos e professores em uma instituição escolar de Educação Básica, em Santo André (SP), a partir das inquietações de uma aluna do Ensino Médio. Como resultado, demonstrou-se que o campo do “saber-ser” relacionado à afetividade, e o “saber-fazer”, refletido nas metodologias de ensino dos professores, são aspectos apreciados pelos alunos e que, de alguma forma os fazem se aproximar mais do conhecimento. Inferimos que a tomada de consciência desses resultados poderá contribuir com a otimização das interações entre os sujeitos e na obtenção de resultados mais satisfatórios no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-Chave: Saberes docentes, escola básica, relações interpessoais

Abstract: The way teachers interact with their students in their daily practices, whether intentionally or not, can influence students' approach or distance from knowledge and affect learning results. When teachers interact with students, they put their knowledge into action. This article's general objective is to understand the relationship between the knowledge mobilized by teachers in interactions with students and how this affects students' relationship with knowledge. To this end, the Scientific Initiation research collected and analyzed narratives from students and teachers at a Basic Education school institution, in Santo André (SP), based on the concerns of a high school student. As a result, it was demonstrated that the field of “knowing how to be” related to affectivity, and “knowing how to do”, reflected in teachers' teaching methodologies, are aspects appreciated by students and that, in some way, make them get closer to knowledge. We infer that becoming aware of these results can contribute to the optimization of interactions between subjects and in obtaining more satisfactory results in the teaching and learning process.

Keywords: Teaching knowledge, basic school, interpersonal relationships

¹Aluna do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio – sabrina.almeida54@etec.sp.gov.br

²Dra. Professora da Universidade Federal do ABC – maisa.altarugio@ufabc.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Este projeto nasce inspirado na experiência pessoal e na observação do cotidiano da escola básica por uma estudante do Ensino Médio, autora deste trabalho, onde se percebe claramente a influência das interações entre professores e alunos em suas práticas cotidianas, como fator que promove a aproximação ou afastamento dos alunos em relação ao conhecimento e, conseqüentemente, pode afetar os resultados de aprendizagem.

Os professores possuem características que os distinguem uns dos outros e que os tornam mais propensos a atraírem o alunado, seja por características pessoais, por saberes adquiridos em sua formação ou experiências acumuladas em seu campo de trabalho. Sendo o trabalho do professor de natureza relacional, que envolve a colaboração entre pessoas, subjetividades, ambiguidades, afetividades, cujos efeitos são imprecisos e imprevisíveis, é justamente nas interações cotidianas dos professores com os alunos em sala de aula que todos os seus saberes são mobilizados, ou seja, entram em ação (Tardif, 2010).

A esse respeito, Cunha (2012), por exemplo, cita que aspectos do “saber” (conteúdos de ensino, relação teoria e prática, linguagem e produção de conhecimento), do “fazer” (capacidade de planejamento, métodos de ensino, objetivos, avaliação) e do “ser e sentir” (prazer, entusiasmo, exigência, princípios e valores), são qualidades que se apresentam nas práticas pedagógicas de professores. De forma semelhante, Nóvoa (2009) elaborou uma trilogia de saberes necessários ao bom professor: saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades), saber-ser (atitudes) e, mais recentemente, Nóvoa destaca a necessidade do saber sentir (sentir-se como professor).

De forma intencional, ou não, entende-se que enquanto os professores realizam seu trabalho, o modo como interagem com o alunado, por meio de suas práticas pedagógicas cotidianas, está impregnado de saberes em ação, podendo resultar, por exemplo, no maior interesse dos alunos em relação ao conhecimento. Porém, não se trata de idealizar os professores, mas de trabalhar com a hipótese de pesquisa na qual a tomada de consciência sobre os saberes mobilizados pode ajudá-los a otimizarem as interações com seus alunos e ambos obterem resultados mais satisfatórios no processo de ensinar e aprender.

Este projeto vem atender ao interesse de investigar quais saberes mobilizados pelos professores na interação com os alunos são responsáveis pela aproximação dos alunos em relação ao conhecimento, tanto sob o ponto de vista dos alunos como dos professores.

1.1 Objetivos

Este trabalho tem como objetivo geral compreender a relação entre os saberes mobilizados pelos professores nas interações com os alunos e como isso afeta a relação dos alunos com o conhecimento.

De forma específica, busca-se identificar o saber, o saber-fazer e o saber-ser em ação dos professores em suas práticas pedagógicas cotidianas, além de identificar os saberes em ação que promovem aproximação dos alunos em relação ao conhecimento, na perspectiva dos professores e dos alunos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. (Alguns) saberes necessários aos professores

Na literatura, é possível encontrar diversos autores e pesquisadores que estabeleceram, organizaram e categorizaram de várias formas os saberes necessários à prática dos professores. Não se trata de procurar definições precisas a respeito do que é saber docente, nem de enunciar todas as tipologias de saberes existentes, mas de apresentar aqui alguns desses autores cujas ideias foram estudadas e consideradas pertinentes à presente pesquisa.

Antes de citar alguns desses saberes, é importante pontuar que tal formalização se faz necessária em qualquer profissão. No caso da profissão professor, segundo Gauthier *et al* (1998), é preciso evitar ideias preconcebidas do tipo que para ensinar basta: conhecer o conteúdo, ter talento, ter bom senso e ter experiência. Assim, reduzem-se dois erros relacionados à formação docente onde temos um ofício sem saberes ou saberes sem ofício, onde ocorre o esvaziamento do contexto concreto de ensino e da sua complexidade. O que se pretende é um ofício feito de saberes, quando se somam os saberes de um professor real, com uma escola voltada para o desenvolvimento da autonomia, da abertura, da pesquisa, da cooperação e da solidariedade.

De acordo com Carvalho e Gil-Perez (2001), cada professor tem os seus próprios saberes, visto que eles são formados com os anos trabalhando na área, com as reflexões sobre sua prática, em sua formação profissional, com experiências pessoais, etc. Logo, entende-se que o conjunto desses saberes formam profissionais distintos, com diferentes maneiras de ensinar e que podem fazer o alunado se sentir mais próximo do conhecimento, ou não.

Cunha (2012), em sua obra “O bom professor e sua prática”, apresentou resultados de entrevistas semiestruturadas com professores de diversas áreas de ensino, onde observou que, no ato de educar, eles colocam em prática certos saberes todos os dias, categorizando-os da seguinte forma:

- O saber “ser” e “sentir-se”, que dizem respeito à relação que o docente estabelece com os sentimentos provenientes da prática educativa. Por exemplo, a forma como age em sala de aula, como trata os alunos e como se sente quando está ensinando;
- O próprio “saber” em si, que se refere ao domínio do conteúdo que será ensinado. Também está relacionado com as articulações entre a teoria e a prática
- O saber “fazer”, refere-se à forma como se ensina, como se avalia, como traça os objetivos de ensino. Envolve o planejamento, os materiais escolhidos para ensinar, as estratégias e metodologias utilizadas para que o aluno não se sinta desmotivado.

Numa linha próxima a de Cunha, Carvalho e Gil-Perez (2001), pesquisando no contexto do ensino das ciências, categorizaram os saberes necessários aos professores em três áreas:

- Saberes conceituais e metodológicos da área específica: embora seja muito importante, ele não se resume em apenas saber o conteúdo a ser ensinado, mas envolve saber como ele foi metodologicamente construído em seu campo de origem, seus problemas, interações e implicações tecnológicas e sociais;
- Saberes integradores: o domínio dos conteúdos permite ao professor planejar formas inovadoras e criativas de ensiná-los. Levantar problemas, romper com a aprendizagem memorística, considerar os conhecimentos prévios do aluno,

por exemplo, fazem parte do saber fazer com que os estudantes aprendam a argumentar, resolver conflitos através do diálogo e tomar decisões coletivas;

- Saberes pedagógicos: envolvem os saberes relativos ao gerenciamento do ambiente escolar, à interação entre professor e aluno, como também aos saberes relativos à sua própria profissionalização.

Para Paulo Freire (2015), o ato de educar, prática que facilita o aprendizado, deve despertar, aguçar e desenvolver o senso crítico dos educandos. O professor deve ensiná-los a analisar a realidade de forma metódica e crítica, de forma que possam desenvolver opiniões próprias que não sejam baseadas apenas no senso comum ou em “achismos”. Nesse sentido, ensinar não seria apenas a transferência de conhecimentos, mas sim a criação de ambientes onde o aluno possa pensar criticamente sobre a realidade, com o objetivo de que ele seja capaz de interferir nela posteriormente também. No entanto, é necessário salientar que não se pode ensinar de qualquer forma, o “ensinar” não existe sem o “aprender”, não há validade no ensino, se nada é aprendido, ou seja, mesmo que haja esforços para ensinar, se o que está sendo ensinado não está sendo aprendido, nada está sendo ensinado. Isso significa que é imprescindível que os educadores tenham em mente que, para que a sua prática seja eficiente, devem ter conhecimento sobre como exercer seus papéis no cotidiano.

2.2. (Alguns) papéis do professor

Muitos professores não têm noção da influência que exercem na vida dos alunos, e algumas dimensões dessa influência vão muito além dos saberes que os professores necessitam para ensinar, tal como enunciado anteriormente. Lopes (2017) realizou um estudo onde destaca o papel do professor na sua interação com os alunos como um aspecto favorável ao estabelecimento de um clima de motivação e interesse pelos estudos. A interação por meio do diálogo, como preconiza Paulo Freire, por meio do qual o professor é mais um mediador do que um transmissor de conhecimentos, é fundamental para dar espaço para emergir o aluno protagonista, valorizado pelas suas experiências.

Ainda no campo das interações humanas, é inegável a importância da dimensão afetiva e do seu papel no desenvolvimento emocional e cognitivo humano,

na formação dos vínculos interpessoais e na relação dos alunos com o conhecimento.

Porém, apesar de toda a contribuição dos estudos já bem conhecidos (Piaget, Wallon, Vigotski) sabe-se que a maior parte do tempo e dos esforços empreendidos pelos professores na sua tarefa de planejar o ensino ainda estão concentrados nas dimensões cognitiva e intelectual do processo educativo (Pennachim; Altarugio, 2015). Dimensões relacionais e afetivas entre professores e seus aprendizes têm pouco valor quando se pensa em todos os fatores que envolvem a formação dos educandos.

Nesse sentido, estudos de Felden (2008) e Ribeiro (2008) constataram que os alunos demonstram ter mais interesse pelas disciplinas quando seus professores lhes fazem elogios, lhes incentivam e trocam ideias sobre suas vidas. Uma relação positiva com o professor, marcada por confiança, empatia, carinho e respeito, fomenta a aprendizagem, a autonomia e o desenvolvimento saudável dos alunos. Por outro lado, uma relação conflituosa com o professor, marcada por dependência, estresse, discordância e coerção, pode aumentar a probabilidade de fracasso escolar e refletir em comportamentos inadequados, como indisciplina e revolta (Valle; Williams, 2021).

Cunha (2012) ressalta, em suas observações sobre as práticas de “bons” professores, a preocupação com a influência do comportamento docente, refletido na forma como eles se esforçam em tornar suas aulas menos maçantes, em preservar o bom humor nas relações. Organizar o ambiente, promover situações que melhor respondam às expectativas dos alunos e cuidar da linguagem para que ela seja um veículo de compreensão da mensagem são valores reconhecidos por esses professores.

A partir do ponto de vista dos alunos, André (2021) fez um estudo sobre as relações professor-aluno numa escola situada no contexto angolano. O autor revela que o aparecimento de conflitos, embora seja algo natural no seio de uma comunidade, é importante que ele seja investigado em suas origens. O abuso de autoridade professoral, práticas de injustiça em sala de aula, excesso de medidas disciplinares punitivas são exemplos de situações que complicam a vida da escola. Entretanto, o engajamento na forma de evitar e de resolver esses conflitos,

baseados no diálogo, na negociação, na participação e na humanização dos serviços de educação, faz toda a diferença, segundo os alunos.

Uma outra perspectiva do papel do professor, que vai além da preocupação com as metodologias de ensino e as relações professor-aluno, leva em conta o papel social e político dos professores. Ruiz (2003) faz um estudo revisitando as ideias de Severino (2001), Gadotti (1998), Sacristán (1998), Paulo Freire e outros, destacando a importância da reflexão docente sobre o seu papel buscando os sentidos do ato de educar. A autora destaca a importância de os professores compreenderem que eles não podem agir de maneira neutra e distante das questões sociais, desvinculados da realidade, e que os alunos esperam que eles se posicionem, estejam dispostos ao diálogo, à problematização dos saberes.

Complementando essa perspectiva, Fuhr (2020) alerta sobre o papel do professor na sociedade contemporânea, considerando que a escola ainda representa o lugar de organização e controle assentada em uma ideologia de mercado. Além disso, o professor precisa estar ciente de sua participação em uma escola judicializada e medicalizada, e nesse sentido, refletir seu papel ético e seu compromisso com a responsabilidade social.

3 DESENVOLVIMENTO

3.1 Metodologia

A pesquisa, de cunho qualitativo, foi baseada no uso de entrevistas narrativas (Jovchelovich e Bauer, 2002). O uso da entrevista narrativa rompe com o esquema pergunta/resposta, definido pelas entrevistas formais, neste caso, o papel do entrevistador é lançar uma questão motivadora e deixar o entrevistado fazer a sua abordagem, definindo sua orientação de raciocínio e o caminho necessário para abordar o assunto.

Contar histórias é uma habilidade presente no ser humano independente do seu grau de escolaridade. Não há experiência humana que não possa ser escrita na forma de narrativa. Assim como mostra o artigo de Pachá e Moreira (2022), a técnica da entrevista narrativa, enfatiza o papel do entrevistador como aquele que convida e encoraja o entrevistado a contar uma história sobre um evento, um acontecimento ou sobre o objeto que se pretende investigar, apresentado dentro do

contexto do entrevistado, que considera os pontos que lhe parecem relevantes para a abordagem do assunto. A interação vai construindo significado, fazendo emergir percepções que antes da narrativa estavam escondidas ou não eram percebidas como relevantes.

3.1.1 Escolha da amostra

A pesquisa foi feita com alunos do terceiro ano do Ensino Médio integrado ao Técnico em Química, em uma escola técnica localizada no município de Santo André (SP). A seleção da amostra contou com 12 alunos e alunas voluntários(as) da turma da pesquisadora. Como o foco da pesquisa é identificar quais são os saberes dos professores que aproximam os alunos do conhecimento, a amostra selecionada considerou alunos e alunas que demonstravam, de uma forma ou outra, estar envolvidos e motivados nas aulas. Um aluno motivado “revela-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, insistindo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços (...) Manifesta entusiasmo na execução das tarefas e brio relativo aos seus desempenhos e resultados” (Lourenço e Paiva, 2010, p. 139).

Em seguida foi feita a seleção de professores que se disponibilizaram a participar da pesquisa, que ministravam aula no Ensino Médio regular e que, em algum momento, deram aula para a turma que está sendo investigada. Houve esforços para escolher docentes cujas práticas cativavam os alunos de alguma forma. Além disso, os 4 professores escolhidos foram citados pelos alunos e alunas nas entrevistas.

3.1.2 Coleta de dados

Antes de começar a entrevista narrativa em si, foram coletados alguns dados preliminares sobre os sujeitos, que posteriormente facilitariam compreender os resultados obtidos. Aos professores perguntamos as disciplinas ministradas, tipos de instituição (escola técnica, faculdade, ensino regular) onde lecionavam, tempo de magistério e formações acadêmicas. Dos alunos, levantamos a idade e se repetiram de ano alguma vez.

A entrevista narrativa se iniciou com uma pergunta motivadora elaborada pelo entrevistador que, no caso dos alunos e alunas, foi: “Você poderia me contar sobre um momento em aula em que você se sentiu motivado?” E no caso dos professores

e professoras foi: “O/A Sr(a) poderia me contar sobre um momento em aula em que foi possível perceber que os alunos estavam motivados?” As respostas foram registradas em áudio e transcritas.

3.1.3. Análise das entrevistas

Em seu livro, Jovchelovich e Bauer (2002) apresentam formas de analisar as entrevistas narrativas. Uma dessas formas ocorre através da “análise estruturalista”, que consiste em sintetizar as narrativas em trechos onde identificamos as ações, os efeitos e o contexto que une esses elementos. Neste trabalho, organizamos esses elementos construindo tabelas separadas para cada entrevistado. A respeito das entrevistas com os professores e professoras, categorizamos os elementos em: ações do/a professoro/a (as ações), reações dos/as alunos/as (os efeitos), intenções/expectativas dos/as professores/as (o contexto/situações de aprendizagem). Também informamos os dados preliminares sobre os sujeitos, como exemplificado na Tabela 1:

Tabela 1 – Extrato da análise estruturalista do Professor 2 (P2)

P2 - professor de Química Geral, Química Orgânica e EACN (estudos avançados em ciências da natureza). Leciona há 25 anos.		
Intenções/ expectativas	Ações do/a professor/a	Reação dos/as alunos/as
Procurar fazer os/as alunos/as entenderem os efeitos da solubilidade e da temperatura nas reações químicas de uma forma mais lúdica.	Prática experimental de formação do cristal de alúmen.	A turma se mobilizou para arrecadar dinheiro e comprar os reagentes.

Fonte: A autora

Em relação às entrevistas dos alunos, também foram construídas tabelas individuais, onde o contexto foi identificado como a disciplina; as ações continuaram sendo denominadas “ações do/a professor/a” e os efeitos como “reações do/a aluno/a”, como mostra a Tabela 2.

Tabela 2 – Extrato da análise estruturalista da Aluna 4

Aluno 4		
Matéria	Ações do/a professor/a	Reação dos/as alunos/as
Química Geral	Discorreu sobre as mulheres negras na ciência.	“Me interessava”; “Senti que me identificava”

Fonte: A autora

Com essas tabelas prontas, foi possível identificar os saberes que entravam em ação nas práticas educativas dos/as professores/as, de acordo com a perspectiva de Cunha (2012): “saber”, “saber ser” e “saber fazer”. As discussões sobre os resultados foram realizadas com base nas referências que foram citadas em nosso artigo e serão apresentadas no próximo tópico.

3.2 Resultados e Discussão

É importante salientar que não estamos preocupados, em nossa pesquisa, em encontrar o professor ideal, nem as práticas ideais, mas sim, identificar dentro da prática cotidiana e real, as boas práticas que aproximam os alunos do conhecimento.

Baseado em nossas leituras, foi possível perceber a ampla gama de saberes envolvidos na formação dos professores para o exercício do seu papel na escola atual. Ficou claro que não basta aos professores saber o conteúdo a ser ensinado, pois são muitos os fatores que interferem na prática cotidiana dos nossos professores. Diferentemente da maioria dos professores que acredita que saber o conteúdo é o mais importante para ser um bom professor (Carvalho e Gil-Pérez, 2001).

3.2.1 Os saberes nas práticas dos professores e professoras

As narrativas dos professores demonstram que eles mobilizam diversos conhecimentos que dizem respeito ao “saber”, “saber ser” e “saber fazer” (Cunha, 2012). Compilamos na Tabela 3 os saberes assim categorizados para os 4 professores e professoras.

Tabela 3 – Categorização dos saberes dos professores

Professor	Saber	Saber Fazer	Saber Ser
P1 – Professora De Espanhol	18 anos de experiência; 1 graduação, 1 pós-graduação; tem experiências com diferentes formas de ensino; incentivada a pensar em atividades diferentes pela diretora de uma escola	Propõe trabalhos em grupo; estimula a criatividade e a participação da turma	Sente-se livre para trabalhar como achar adequado; mente aberta; ousada; atenta aos sentimentos dos alunos; flexível; dá liberdade para os alunos criarem
P2 – Professor De Química	25 anos de experiência; 1 técnico, 1 bacharel, 1 licenciatura, 1 mestrado; lecionou em várias escolas; tem amplo conhecimento dentro da área de formação	Propõe atividades em grupo; utiliza bastante a estratégia de dramatização; solicita que os/as estudantes pesquisem	Sente-se livre para trabalhar como achar adequado; Preocupado (em pensar em atividades práticas que permitam que o aluno pratique o que foi aprendido); Preocupado (em fazer os alunos verem a importância das aulas práticas); ousado
P3 - Professora De Artes	21 anos de experiência; 1 Técnico, 2 graduações, 1 licenciatura; 3 especializações; atriz; artista; experiência diversa na profissão de professora;	Propõe trabalhos em grupo; incentiva a pesquisa; organiza trabalhos com a intenção conectar conteúdo escolar à realidade do/a estudante; disponibiliza	Sente-se livre para trabalhar como achar adequado; consciente sobre a realidade; ousada; humilde

	incentivada a estudar desde criança pela família	recursos para os/as estudantes pesquisarem	
P4 - Professor De Geografia	15 anos de experiência na área; experiências em diferentes níveis de ensino; 1 Bacharelado, 3 Licenciaturas, 1 Pós-graduação; experiência diversa no magistério; motivado a participar de projetos desde criança	Propõe trabalhos em grupo; aproxima o conteúdo da realidade do/a estudante; estimula a criatividade e a participação da turma; trabalha com repertório sociocultural; trabalha com propostas desafiadoras	Sente-se livre para trabalhar como achar adequado; atento à realidade dos/as alunos/as; flexível; ousado; mente aberta; aberto/disponível ao/a aluno/a

Fonte: A autora

Estando os/as professores/as entre 15 e 25 atuando na profissão docente, todos/as eles/as são detentores de pelo menos dois tipos de saberes, segundo Tardif (2010), o saber da *formação acadêmica* e o *saber da experiência*. Os saberes da formação acadêmica, ou *saberes disciplinares e curriculares*, são saberes externos ao professor, ou seja, são saberes sobre os quais ele não tem controle, pois são predeterminados em sua forma e conteúdo, legitimados por outros e incorporados às práticas docentes nas disciplinas e programas escolares. Compete apenas ao professor apropriar-se deles durante a sua formação.

Já os *saberes experienciais*, são aqueles que se originam da prática cotidiana e validados por ela. São a cultura docente em ação. Esses saberes geram, segundo Tardif (2010), certezas particulares, entre elas, a confirmação da sua própria capacidade de ensinar e de atingir um bom desempenho em sua profissão. A experiência pode ser entendida como uma aprendizagem para o professor, na medida em que ele filtra o que lhe serve ou não.

Fazem parte dos saberes dos professores também, os saberes adquiridos na família, no ambiente de vida e nas formações anteriores à universidade. São exemplos desses saberes os trazidos por P3 (incentivada a estudar desde criança

pela família) e P4 (motivado a participar de projetos desde criança). Parte das concepções dos professores sobre ensinar são herdadas da história escolar e familiar (Tardif, 2010).

Todas as diversas fontes de aquisição de saberes, assim como o trabalho docente, constituem o professor, bem como modificam o trabalhador e sua identidade, ou seja, o seu “saber trabalhar” ou “saber ensinar”. Esse “saber ensinar”, segundo Tardif (2010), não é fruto apenas de um sistema cognitivo, ele é *existencial*. O professor pensa “com a vida” emocional, afetiva e interpessoal, como demonstram os trechos das entrevistas:

P3: “Eu tenho uma sorte (...) eu venho de uma família que tem muito professor. (...) Então, pra mim, estudar sempre foi algo muito divertido e gostoso, prazeroso, porque a minha família propiciou isso, então acho que eu também devo ter alguma coisa dentro de mim que me faz gostar”.

P4: “Há uma professora que acho que também merece destaque, ela fazia essas coisas na escola, antes de ela se aposentar, porque a gente se encontrou e eu falei pra ela, o professor que eu sou hoje, é inspirado em você”.

O saber-fazer dos professores está ligado a uma rotina, à formação de hábitos. De acordo com Giddens (1987), as rotinas são meios de gerir a complexidade das situações e diminuir o investimento cognitivo do professor diante dos acontecimentos. Interpretamos que a ideia de propor atividades em grupo, citada pelos 4 professores e professoras, por exemplo, deve se constituir em uma rotina de trabalho para eles/elas. Assim como estimular a criatividade e a participação são para P1 e P4; e utilizar estratégias que aproximem os conteúdos da realidade ou cotidiano dos/as alunos/as, para P3 e P4.

Durante as entrevistas, quando a pesquisadora inqueriu os sujeitos sobre como surgem as ideias de aulas práticas ou de atividades, ou seja, as origens do “saber fazer”, para três, dos quatro docentes entrevistados, foi o incentivo que eles receberam para promover essas atividades “diferenciadas”. Essas “atividades diferenciadas”, segundo Carvalho e Gil-Pérez (2001), fazem parte dos saberes integradores dos professores. Contudo, os autores reforçam que para planejar formas inovadoras e criativas de ensinar é imprescindível que os professores dominem os *Saberes conceituais e metodológicos da área específica*.

Entendemos que esse “saber fazer” dos sujeitos tem relação profunda com um aspecto do “saber ser” citado pelos 4 professores e professoras, que é o sentimento de liberdade para exercerem suas práticas educativas como acharem melhor. O “saber fazer” estimular a criatividade dos alunos, como citado e categorizado aqui, só é possível quando se tem espaço e liberdade. Nesse sentido, Paulo Freire (2011) dizia que sem essas condições a escola sucumbirá à padronização, à mecanização e à alienação.

Dentro do escopo do “saber ser”, destacamos nas narrativas certas atitudes dos professores e professoras em relação aos alunos e alunas, como por exemplo, a mente aberta; a ousadia; a atenção aos sentimentos, à realidade e às opiniões dos alunos além da postura flexível. Todas essas atitudes, de uma forma ou outra, foram muito valorizadas por eles/elas em suas entrevistas. Para ilustrar, as falas de P1 e P4 nos mostram ousadia, mente aberta e flexibilidade mediante a percepção da realidade.

P1: “Na pandemia, logo que nós voltamos, (...) eu levei os alunos todos para o refeitório (...) porque lá era ao ar livre. Aí alguém passou e falou ‘Nossa, mas como você deu aula ali? Você não tem lousa, nem livro’. Eu falei: ‘Então, às vezes a gente precisa fazer algo diferente, nem sempre a aula precisa de uma lousa, de uma televisão, celular.’ Às vezes você pode usar ali o que você tem de recurso”.

P4: “É o filho que conhece o professor, o professor conhece pai, conhece mãe, vivencia essa realidade, quando tudo isso funciona, a escola caminha legal e é quando o aluno se sente parte ‘A escola me contempla, a escola me enxerga, eu faço parte, o professor tá me vendo, me enxergando, a minha vivência é importante, tanto é que ela tá virando tema da aula’.

As posturas e atitudes de P1 e P4 vão ao encontro da visão de Paulo Freire (2015) sobre o ato de educar, pois, para ele, o professor deve ensinar os alunos a analisarem a realidade de forma metódica e crítica, ao mesmo tempo, ajudam os alunos a perceberem a importância de trazer para sala de aula, temas que correspondem as vivências dos seus alunos. O ato de educar que facilita o aprendizado, desperta, aguça e desenvolve o senso crítico permite que o discente seja capaz de interferir na realidade posteriormente também.

3.2.2 A visão dos alunos e das alunas

Foi perceptível nas narrativas, que os 12 alunos e alunas se sentem mais motivados nos seguintes casos: quando têm uma relação positiva com o professor (um “saber ser”) e quando o professor relaciona a matéria ao cotidiano (um saber-fazer). De forma geral, não foram muitos os/as alunos/as que destacaram o próprio “saber” em si dos professores e professoras, como compilado na Tabela 4 a seguir:

Tabela 4 – Categorização dos saberes dos professores (segundo os alunos)

Saber	Saber Fazer	Saber Ser
Sabe vários assuntos; está sempre atualizada; conhece bem a matéria que leciona	Realiza esforços para transmitir o conhecimento, em especial, relacionar ao cotidiano; ajuda os/as alunos/as a aplicar o que foi aprendido por meio de exercícios, aulas práticas e trabalhos; sabe explicar; usa estratégias que fogem da rotina	Relação professor - aluno positiva; dá liberdade ao aluno; percebe e valoriza o potencial do aluno

Fonte: A autora

O “saber ser” dos/as professores/as comentados pelos/as alunos/as, revelaram o tipo de relação construída entre eles/elas e os/as professores/as que mais apreciam. Apareceram nas entrevistas expressões como: “respeito mútuo”; “o professor me acolheu”; “foi paciente”; “se preocupa”; “não impõem medo”; “pensa no aluno”. A importância de manter uma relação positiva com o professor, marcada por confiança, empatia, carinho e respeito é um tema estudado por Felden (2008) e Ribeiro (2008) e torna-se clara nos seguintes trechos:

A3: “Daí ele me chamou e falou pra mim que eu tenho potencial, que eu me daria bem, que eu tenho bons pensamentos. Isso me motivou a estudar mais.”

A4: “Eu tava me sentindo mal porque eu tava cansada. Não prestei atenção na matéria, aí eu cheguei no final da aula eu fui falar com o [professor] que eu não tinha entendido nada. Eu ia pedir para ele ajudar, mas eu comecei a chorar. Eu senti que ele acolheu os meus

sentimentos de angústia e foi sensível ao que eu tava sentindo no momento e me ajudou.”

A10: “Ele [o professor] sempre tentou entender o que estava acontecendo. Ele se preocupa muito com a saúde dos alunos. Essa preocupação atrai porque você sabe que pode contar com ele se acontecer algo. Essa interação é importante pra ter uma relação mais agradável.”

Segundo Felden (2008) e Ribeiro (2008), os discentes demonstram ter mais interesse pelas disciplinas quando seus professores lhes fazem elogios, lhes incentivam e trocam ideias sobre suas vidas. Estudos asseguram que a afetividade é importante para a aprendizagem cognitiva dos alunos, pois é pela via afetiva que a aprendizagem se realiza. Fica evidente que os estudantes apreciam mais as disciplinas ministradas por professores com os quais se relacionam melhor, pois a conduta desses profissionais influencia a motivação, a participação e a dedicação aos estudos. Motivar um estudante, então, não é uma questão de técnica, mas depende da relação que se estabelece com esse sujeito (Ribeiro, 2010).

Contudo, Pennachin (2013), depois de estudar aspectos da expressão afetiva entre estudantes e seus professores, a autora conclui que a formação acadêmica realmente não abre espaço para que o futuro professor reflita sobre seu papel relacional, sobre as emoções que advêm do contato com os alunos, sobre aquilo que extrapola a questão metodológica ou didática.

A liberdade de escolha também foi bastante valorizada pelos alunos. Gabrielli e Pelá (2004), destacam que entre os aspectos subjetivos do professor mais valorizados pelos alunos, além da não discriminação, são as posturas não autoritárias. É o caso de A2 e A3:

A2: “Na aula de EACN eu peguei um trabalho sobre carros, automóveis elétricos. Eu gosto muito de carro, eu vou querer me aprofundar mais no assunto. Acho interessante esse ponto da gente poder escolher o que a gente vai falar. A atividade me deixou bem interessado no trabalho em si, porque os outros a gente acaba fazendo por obrigação”.

A3: “Ele [o professor] te dava liberdade pra fazer trabalhos mais diferentes e elaborados que você podia usar mais a sua criatividade, isso ajudava bastante você se esforçar.”

As narrativas dos alunos e das alunas também estava bastante repleto de exemplos de “saber fazer”. As estratégias “diferenciadas”, e especialmente aquelas que comportam uma conexão entre os conteúdos curriculares e a vida ou elementos presentes no cotidiano dos estudantes, foram bem pontuadas, como podemos ver nos trechos destacados abaixo:

A1: “Ela [a professora] retoma os conteúdos do passado, então isso ajuda muito, porque ela começa do básico e depois vai passar os exercícios mais difíceis. Isso me ajuda muito”.

A10: “Foi algo que a gente se divertiu fazendo e que valeu a pena. (...) acho que o mais marcou foi aquele da estação. Foi o trabalho que a gente fez no terminal sobre o ‘Subway Surf’. Foi uma interação gostosa, a gente se divertiu gravando e editando o vídeo, apesar de ser um trabalho foi algo muito revigorante.”

A8: “Essa aula do vídeo do bolo foi um dia muito aleatório que o [professor] falou pra gente fazer bolo e passou um vídeo sobre bolo. Aí eu pensei: ‘Uma coisa de química que dá pra fazer em casa e comer, melhor ainda.’ Me fez pensar muito mais sobre a química que tem no nosso dia a dia.”

A11: “A aula de geometria das moléculas com o [professor]. Primeiro que foi uma surpresa na hora que ele chegou com balinhas de goma. A gente tinha feito pesquisa [sobre geometria das moléculas, em química] e achou que não ia entender, mas ficou mais fácil quando a gente juntou essa pesquisa que a gente tinha feito com a prática das balinhas de goma.”

Cunha (2012) ressalta, em suas observações sobre as práticas de “bons” professores, um aspecto do “saber-fazer” que é a preocupação com a influência do comportamento docente, refletido na forma como eles se esforçam em tornar suas aulas menos maçantes, cuidar da linguagem para que ela seja um veículo de compreensão da mensagem, são valores reconhecidos por esses professores. Notou-se que sete entre os doze alunos entrevistados relataram se sentirem motivados quando o professor tem esse tipo de preocupação.

4 CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS

O presente estudo buscou, por meio de entrevistas com professores e alunos de Ensino Médio, perceber os saberes mobilizados pelos professores em sua prática educativa cotidiana capazes de aproximar o aluno do conhecimento. Essa aproximação se faz essencialmente por meio do “saber ser” dos professores e se revela na narrativa dos alunos e das alunas quando eles/elas se sentem motivados/as, ou seja, quando conseguem criar, participar, se sentir valorizado no processo de ensino e aprendizagem. E do “saber fazer” dos/as professores/as, quando, por meio de estratégias inovadoras e criativas, conseguem, de acordo com os/as alunos/as, conectar conteúdos e vida cotidiana.

Não é sempre evidente para os professores e professoras que suas ações estejam reverberando nos alunos e nas alunas de acordo com intenções e expectativas de ambos. Isso, porque é raro que as escolas adotem procedimentos claros e abertos de avaliação e autoavaliação entre corpo docente e alunado. Não se trata, novamente, de atingirmos um ideal de professor e de aluno. Trata-se de

estar aberto para um olhar honesto, de abraçar um desejo de melhorar a profissão de professor, de melhorar suas condições de trabalho com os alunos.

Acreditamos que a tomada de consciência de professore/as e alunos/as sobre os resultados dessa pesquisa pode ajudá-los a otimizarem as interações entre ambos e assim alcançarem resultados mais satisfatórios no processo de ensinar e aprender. É nesse sentido e com essa expectativa que levaremos nosso trabalho para escola que a originou.

No entanto, este trabalho abre espaço para aprofundamentos, especialmente a partir da diversificação da amostra para que ela compreenda mais turmas, os demais anos do Ensino Médio e escolas que não sejam técnicas. Outro fator interessante de ser pesquisado, seria as diferenças no ensino e na aprendizagem que ocorrem entre o Ensino Médio Regular e o Ensino Médio Integrado a Cursos Técnicos.

5 REFERÊNCIAS

ANDRÉ, E.B. O que dizem os alunos sobre os conflitos decorrentes de sua relação com os professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e231789, 2021. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147231789>. Acesso em 01 abr. 2024.

CARVALHO, Anna Maria; GIL-PÉREZ, Daniel. O saber e o saber fazer do professor. In: CASTRO, Amélia D.; CARVALHO, Anna Maria P. (Org.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001. P. 107-124.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. Campinas: Papirus, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Editora Paz & Terra, Rio de Janeiro e São Paulo, Brasil, 2015.

FELDEN, E.L. Universo escolar: o lugar da afetividade no processo de ensinar e aprender. In: **Anais do 14º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Porto Alegre, 2008.

FUHR, Ingrid Lilian. O professor e sua responsabilidade na sociedade contemporânea. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 32, n. esp., p. 199-203, jun. 2020. https://doi.org/10.22409/1984-0292/v32_i-esp/38852. Acesso em 01 abr. 2024.

GAUTHIER, C et al. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

JOVCHELOVICH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER M. W., GASKELL G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

LOPES, R. C. S. A relação professor-aluno e o processo ensino aprendizagem. **Dia a dia e educação**, v. 9, p. 1534-8, 2017. Disponível em www.diaadiaeducacao.pr.gov.br. Acesso em 01 abr. 2024.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

PACHÁ, P.; MOREIRA, L.V.C. Entrevista narrativa como técnica de pesquisa. **Synesis**, v. 14, n. 1, p. 157-168, jan/jul 2022.

PENNACHIM, F. A. V.; ALTARUGIO, Maisa Helena. Psicanálise e Educação: pensando a formação docente para o século XXI. **Revista Iberoamericana de Educación (Online)**, v. 67, n. 1, p. 27-41, 2015. <https://doi.org/10.35362/rie671262>. Acesso em 01 abr. 2024.

RIBEIRO, M. L. A afetividade no bojo dos currículos de formação de professores. In: **Anais do 14º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, Porto Alegre, RS, 2008

ROMAÑA, M. A. **Pedagogia do drama: 8 perguntas & 3 relatos**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2004.

RUIZ, M.J.F. O papel social do professor: uma contribuição da filosofia da educação e do pensamento freireano à formação do professor. **Revista Iberoamericana de Educación (online)**. no 33, p. 55-70, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

VALLE, J.E.; WILLIAMS, L.C.A. Engajamento Escolar: Revisão de Literatura Abrangendo Relação Professor-Aluno e Bullying. **Psicologia Escolar e do Desenvolvimento**. Psic.: Teor. e Pesq., n. 37, 2021 DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e37310>. Acesso em 01 abr. 2024.