

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

IONE ISHII

**O que os estudantes pensam e esperam de seus professores?**

Uma análise qualitativa das concepções de aprendizagem  
e de ensino de Estudantes do Nível Médio

São Paulo  
2010





IONE ISHII

**O que os estudantes pensam e esperam de seus professores?**

Uma análise qualitativa das concepções de aprendizagem  
e de ensino de Estudantes do Nível Médio

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação (Ensino de Ciências e Matemática) do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob a orientação da Profa. Dra. Myriam Krasilchik.

Universidade de São Paulo  
Faculdade de Educação

São Paulo - 2010

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

- 37.046  
I79q Ishii, Ione  
O que os estudantes pensam e esperam de seus professores? : uma análise qualitativa das concepções de aprendizagem e de ensino de estudantes do nível médio / Ione Ishii ; orientação Myriam Krasilchik. São Paulo : s.n., 2010.  
169 p. : il., grafs. tabs.  
Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Ensino de Ciências e Matemática) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.  
1. Ensino e aprendizagem 2. Formação de professores 3. Saberes do docente 4. Qualidade da educação 5. Estudantes de ensino médio – São Paulo, SP I. Krasilchik, Myriam, orient.
-

## Folha de Aprovação

Ione Ishii

O que os estudantes pensam e esperam de seus professores? - Uma análise qualitativa das concepções de aprendizagem e de ensino de Estudantes do Nível Médio.

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática

Aprovado em:

### Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_



Aos meus Pais,  
aos meus Irmãos,  
aos meus Amigos e a Todos,  
que apesar da distância,  
me apoiaram nessa jornada.



## **Agradecimentos**

À Professora Myriam, pela generosidade, confiança e incentivo inspiradores.

Ao Professor Nélio Bizzo pelo incentivo e sugestões apresentados na banca de qualificação.

Ao Professor Ulisses Ferreira de Araújo pelos comentários e sugestões apresentados na banca de qualificação.

À Faculdade de Educação da USP, pela oportunidade do curso de mestrado.

Aos meus amigos, professores e não professores, pelo apoio e motivação.

Aos alunos que me ensinaram tanto nesses anos de trabalho.





## Resumo

Em 1974, Marton e Säljö introduziram conceitos qualitativos para as posturas de aprendizagem de estudantes universitários, através de uma atividade de leitura. Os resultados mostraram a presença de duas posturas de aprendizagem para o cumprimento das atividades: uma delas denominada de profunda, onde os estudantes consegue estabelecer relações com o conhecimento prévio, compreendendo de forma profunda o significado do texto; a segunda, denominada de superficial, foi adotada por estudantes preocupados apenas em reter informações, sem que conseguissem estabelecer qualquer tipo de relação com outros conhecimentos. Inspirados por esse trabalho, outros autores começaram a avaliar a presença dessas posturas em diversos países, culturas e estruturas de ensino, e sempre verificaram a presença das posturas profunda e superficial, onde os estudantes profundos obtinham melhores resultados de aprendizagem. Em trabalhos de cunho qualitativo, como os desenvolvido por Biggs, outra categoria foi encontrada e denominada de estratégica. Os estudantes presentes nesse grupo, assumem motivações e estratégias para a obtenção de bons resultados escolares. Considerando as diferenças entre esses grupos de estudantes, procuramos, primeiramente, identificá-los dentre um grupo de 302 alunos da terceira série do Ensino Médio de uma Escola Pública da zona oeste da cidade de São Paulo. Inspirados pelo trabalho de Biggs e pela metodologia LPQ, desenvolvi um instrumento modificado para essa classificação. Identifiquei dez estudantes com postura profunda à aprendizagem (4 do diurno e 6 do noturno), 34 com postura estratégico-profunda (18 do diurno e 16 do noturno) e 258 indefinidos (170 do diurno e 88 do noturno). A partir da identificação dos estudantes profundos e estratégico-profundos, avaliou-se que qualidades são esperadas do bom professor por esses alunos. Os resultados mostram que os estudantes profundos valorizam um professor profissional comprometido, dedicado, com sólida formação específica e pedagógica, e que compreende as diferenças entre os estudantes, é atencioso, repetoso, amigável. Os demais estudantes, além das características anteriores, valorizam um rigor relacionado à disciplina e à exigência das atividades de avaliação.

**Palavras-chave:** abordagens à aprendizagem, abordagem profunda, abordagem superficial, concepções de ensino, qualidades do bom professor.



## Abstract

In 1974, Marton and Säljö introduced qualitative concepts to identify learning approaches in a reading situation with college students. The results showed two postures adopted to perform these activities: one called deep approach, in which students can establish relationships based in their prior knowledge, understanding the meaning of the text in a deeply and, a second one, called surface approach, which was assumed by students concerned just for withholding information, without relating with another knowledge. Inspired by this work, authors evaluated the presence of these attitudes in different countries, cultures and educational systems, and verified the presence of the deep and surface approaches, where deeper students achieved better results of learning . Considering a qualitative approach, as developed by Biggs, another category was found and defined as the strategic approach. The students of this group use motivations and strategies to get high scores in assessments. Considering the differences among these groups of students, as the first step, I identified in a group of 302 third graders students of a Public High School, located in the western side of city of Sao Paulo. Inspired by the work of Biggs and LPQ methodology, we developed a modified instrument for this classification. I identified ten students with deep approach to learning (4 in the daytime and 6 in the nighttime), 34 students with deep strategic approach (18 in the daytime and 16 in the nighttime) and 258 undefined students. From the deep and deep-strategic students' identification, we evaluated which qualities of good teacher are expected by these students. The results showed that deep students valued a professional teacher, committed, dedicated, highly qualified and pedagogic, that understand the differences between students, is attentive, court orders, friendly. And that other students, in addition to previous characteristics, are demand knowledge related to the content and the requirement of the evaluation activities.

**Key words:** Approach to learning, deep approach, surface approach, teaching's conception, characteristics of good teacher.



## Sumário

<b>1. Introdução .....</b>	<b>21</b>
<b>1.1. Motivações iniciais.....</b>	<b>21</b>
<b>1.2. Bons alunos e bons resultados .....</b>	<b>28</b>
<b>1.3. Abordagens, concepções e posturas ao aprendizado .....</b>	<b>30</b>
<b>1.3. Relações entre concepções de aprendizagem e de ensino.....</b>	<b>38</b>
<b>1.4. Objetivos.....</b>	<b>43</b>
<b>2. Procedimentos Metodológicos.....</b>	<b>44</b>
<b>2.1. Desenvolvimento do instrumento de coleta de informações .....</b>	<b>44</b>
2.1.1. Questionário sócio-econômico .....	44
2.1.2. Questionário sobre abordagens à aprendizagem .....	44
2.1.3. Impressões sobre o curso de Biologia.....	47
2.1.4. Questionário sobre as características do bom professor.....	47
<b>2.2. Aplicação do Instrumento .....</b>	<b>50</b>
<b>2.3. Classificação dos alunos para as concepções de aprendizagem.....</b>	<b>51</b>
2.3.1. Definição do critério “período” para a classificação dos estudantes .....	55
<b>2.4. Características do bom professor .....</b>	<b>56</b>
<b>2.5. Entrevistas.....</b>	<b>57</b>
<b>3. Resultados.....</b>	<b>59</b>
<b>3.1. Concepções de Aprendizagem dos estudantes .....</b>	<b>59</b>
<b>3.2. Características Sócioeconômicas .....</b>	<b>65</b>
3.2.1. Características pessoais.....	65
3.2.2. Características escolares .....	71
3.2.3. Fatores externos.....	74
<b>3.3. Como os estudantes percebem o curso de Biologia .....</b>	<b>78</b>

3.4. <i>Características do bom professor</i> .....	87
3.5. <i>Entrevistas</i> .....	96
4. <i>Considerações</i> .....	104
4.1. <i>Discussão</i> .....	104
4.2. <i>Considerações Finais</i> .....	115
5. <i>Referências</i> .....	118
6. <i>Apêndices</i> .....	122

## Lista de tabelas

Tabela 1 – Concepções de aprendizagem propostas por Entwistle (referência) e as características de cada sub-categoria. ....	45
Tabela 2 – Características gerais das motivações e estratégias de cada concepção de aprendizagem proposta por Biggs (1987). ....	46
Tabela 3 – Resultados do pré-teste, onde são apresentadas as características apontadas com maior frequência (mais de 85%) pelos estudantes, conforme sexo e concepções de aprendizagem. O “X” indica em que grupo são apontadas as características. ....	48
Tabela 4 – Estratégias e motivações que constituem as abordagens ao aprendizado. ....	51
Tabela 5 – Categorias das questões para as abordagens à aprendizagem; o número entre parênteses refere-se à ordem em que aparece no instrumento. ....	51
Tabela 6 – Relação entre o percentual de concordância, a somatória das respostas e a simbologia de classificação, para os estudantes do período diurno. ....	54
Tabela 7 – Relação entre o percentual de concordância, a somatória das respostas e a simbologia de classificação, para os estudantes do período noturno. ....	54
Tabela 8 – Exemplos de classificação dos estudantes para os perfis de aprendizagem, onde E – estratégia e M – motivação. (*) Não possível identificar o perfil de 43 alunos do período diurno, e 12 do período noturno. ....	54
Tabela 9 – Categorias e subcategorias para as características do professor. ....	57
Tabela 10 – Estudantes classificados de acordo com a Abordagem à Aprendizagem por sexo. ....	59
Tabela 11 – Estudantes classificados de acordo com a Abordagem à Aprendizagem por turno. ....	60
Tabela 12 – Perfil do estudante, de acordo com uma sub-escala para motivação (M) e estratégia (E) para a aprendizagem. ....	60
Tabela 13 – Distribuição da classificação dos estudantes para a abordagem à aprendizagem, considerando perfis exclusivos (Exc) ou predominantes (Pre). ....	61
Tabela 14 - Classificação das afirmações para as características do bom professor, de acordo	

com as proporções de concordância e as características do docente. ....	87
Tabela 15 – Principais respostas às afirmações sobre as características presentes no bom professor, de acordo com as abordagens à aprendizagem dos estudantes avaliados. ....	106
Tabela 16 – Síntese dos resultados obtidos para as características pessoais, impressões sobre o curso de Biologia e para as características do bom professor. ....	113



## Lista de gráficos

Gráfico 1 – Distribuição normal das somatórias das respostas às questões referentes à Estratégia Profunda, dos estudantes do período diurno. ....	53
Gráfico 2 – Comparação entre as idades dos estudantes.....	66
Gráfico 3 – Respostas à questão “Com quem mora?” .....	67
Gráfico 4 – Respostas à questão “O que costuma ler?”.....	69
Gráfico 5 – Respostas à pergunta “Como se diverte?.....	70
Gráfico 6 – Informações sobre o tipo de Ensino Fundamental .....	71
Gráfico 7 – Informações sobre o tipo de Ensino Médio. ....	72
Gráfico 8 – Informações sobre o período em que cursou o Ensino Médio.....	72
Gráfico 9 – Horas de estudo por semana .....	73
Gráfico 10 – Escolaridade Materna .....	74
Gráfico 11 – Escolaridade Paterna.....	75
Gráfico 12 – Informações sobre trabalho.....	76
Gráfico 13 – Informações sobre computadores.....	77
Gráfico 14 – Informações sobre acesso à internet.....	77
Gráfico 15 – Respostas à afirmação “Aprender Biologia é útil para minha vida”. ....	78
Gráfico 16 – Respostas à afirmação “Ao observar plantas e animais fora da escola relaciono com o que aprendi nas aulas de Biologia”. ....	79
Gráfico 17 – Respostas à afirmação “Consigo reconhecer o que estudo de Biologia na escola no meu dia a dia”. ....	80
Gráfico 18 – Respostas à afirmação “Aprendo melhor quando relaciono os assuntos estudados em Biologia com outras matérias”.....	81
Gráfico 19 – Respostas à afirmação “Acho que estudar Biologia é prazeroso”. ....	82
Gráfico 20 – Respostas à afirmação “Gosto de outras matérias, por isso me dedico menos ao estudo da Biologia”.....	83

Gráfico 21 – Respostas à afirmação “Gosto de procurar assuntos de Biologia na internet”. ..	84
Gráfico 22 – Respostas à afirmação: “Aprendo Biologia assistindo TV”. .....	85
Gráfico 23 – Respostas à afirmação: “Estudo Biologia apenas para concluir o Ensino Médio”. .....	86
Gráfico 24 – Respostas à afirmação I: “O bom professor gosta de dar aulas e tem autoconfiança”.....	88
Gráfico 25 – Respostas à afirmação II: “Tenho mais motivação para estudar quando o professor é atencioso com os alunos”.....	89
Gráfico 26 – Respostas à afirmação III: “Quando o professor respeita o aluno, a aula é mais interessante”. .....	89
Gráfico 27 – Respostas à afirmação IV: “As melhores aulas são aquelas em que o professor permite que os alunos façam perguntas”.....	90
Gráfico 28 – Respostas à afirmação V: “O bom professor sempre sabe a matéria”.....	91
Gráfico 29 – Respostas à afirmação VI: “Dependendo do professor, me dedico mais aos estudos”.....	92
Gráfico 30 – Respostas à afirmação VII: “O professor que mantém (impõe) disciplina consegue ensinar mais”.....	93
Gráfico 31 – Respostas à afirmação VIII: “Os alunos só estudam quando o professor é exigente nas avaliações”. .....	94
Gráfico 32 – Respostas à afirmação IX: “Os bons professores jamais dizem ‘não sei’”.....	95

### **Lista de Esquemas**

Esquema da organização do instrumento .....	49
Esquema da classificação dos estudantes.....	63
Esquema do instrumento aplicado e da sistematização dos dados .....	64

## 1. Introdução

### *1.1. Motivações iniciais*

A Escola é um espaço privilegiado para a “explosão” dos conflitos sócio-econômicos da Sociedade, seja pela possibilidade que os estudantes encontram nela para se manifestar, seja pela impossibilidade de fazê-lo. A sala de aula, hoje, é o ambiente onde os problemas do cotidiano escolar, e mesmo os sociais, são revelados em sua plenitude (como uma válvula de pressão dos conflitos sócio-econômicos). No contexto atual, os investimentos e as iniciativas de melhoria da Educação têm dificuldades de chegar à Escola, onde professores e estudantes têm cumprido papéis sociais possíveis dentro dessa instituição fragilizada e carente de atenção, e em que ainda “predominam práticas tradicionais baseadas na convicção de que o fundamental é apenas dar conteúdos” (Krasilchik, 2008). Com exceção de iniciativas pontuais em comunidades (onde a família participa do cotidiano escolar), de professores e/ou gestores (que desenvolvem projetos em suas Escolas a fim de diminuir a violência, por exemplo), pouco se tem feito em nível institucional para amparar o professor nos momentos em que seu trabalho é questionado e desvalorizado pela sociedade.

Dados recentes sobre a aprendizagem dos estudantes representam, sem dúvida, motivos de preocupação aos professores, aos pais, à sociedade e ao Estado. Os índices apresentados pelo governo federal em junho de 2008 sobre a qualidade da educação básica (IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) revelam os péssimos resultados de aprendizagem desse nível de ensino, confirmando dados e análises anteriores sobre qualidade de ensino no país. Mais uma vez, a responsabilidade por este quadro de déficit na educação é atribuída aos docentes e seus formadores (Krasilchik, 2004). Algumas iniciativas para a melhoria da educação básica propõem, através do estabelecimento de metas numéricas e investimentos em grandes projetos, atingir patamares educacionais que coloquem o país num nível menos alarmante, em termos de formação de seus alunos.

Quando iniciei o curso de graduação em Ciências Biológicas, no Instituto de Biociências – USP, não planejava seguir o magistério, pois via a carreira muito desvalorizada e penosa. No entanto, sou professora da rede pública do Estado de São Paulo há cerca de 15 anos. O que me permitiu seguir por este caminho foi o curso de Licenciatura na Faculdade de Educação – USP, que decidi fazer apenas para garantir mais um diploma. Havia uma expectativa negativa em relação ao curso de licenciatura, quanto à qualidade das disciplinas,

dos professores, à seriedade dos estágios e à própria carreira docente. Cursei as disciplinas exigidas, desenvolvi atividades de leitura e escrita, bem distintas daquelas propostas no Instituto de Biociências e me interessei por alguns assuntos, mas apenas por causa dos professores que ministravam os cursos. Apesar do pequeno interesse, concluí a licenciatura apenas com o intuito de conseguir os créditos. Se havia alguma qualidade no ensino, só percebi mais tarde.

No final da graduação “peguei” algumas aulas (já que minha bolsa de iniciação científica acabara e não tinha intenção de continuar o projeto que iniciara) e não “larguei” mais. Descobri o gosto pelo magistério, onde obtenho algumas poucas e importantes realizações, e muitas frustrações. A princípio entendia que as frustrações poderiam ser resultado do meu pouco empenho durante a licenciatura, e imaginava que, se eu tivesse me dedicado mais, teria mais respostas para os problemas e dificuldades que encontrava na sala de aula. Em 2001 voltei a estudar, iniciando o curso de Pedagogia nesta Faculdade com o objetivo de sanar essas falhas em minha formação pedagógica. Não alimentava expectativas em relação ao curso (queria apenas aprender) e, avaliando minha passagem pelo curso de licenciatura durante a graduação, percebi que uma das razões que poderiam ter promovido a expectativa negativa estava relacionada às diferentes formas de desenvolver o currículo no Instituto de Biociências e na Faculdade de Educação – talvez pela própria natureza do conhecimento. Reconheço que aprendi muito no curso de Pedagogia, e minha prática (penso) melhorou bastante, ou pelo menos está bem diferente quando comparada ao início da carreira. Não pude concluir o curso e, apesar de ter superado algumas das frustrações iniciais, outras surgiam.

Em 2003, assumi a função de Professora Coordenadora de uma Escola Estadual. Organizava as reuniões de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) com a intenção de fazer desse espaço uma oportunidade para o estudo e a discussão sobre questões educacionais presentes no cotidiano escolar – faltou apoio e orientação para o desenvolvimento dessas atividades. Em 2004, trabalhei na Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino Centro-Oeste, como ATP (Assistente Técnico Pedagógico) de Ciências e Biologia. Fui responsável pela coordenação e acompanhamento de projetos da Secretaria da Educação, como por exemplo: O Conhecimento Físico nas Séries Iniciais (em parceria com o LaPEF – FEUSP), Mão na Massa (em parceria com a Estação Ciência), Projeto Prevenção Também se Ensina, projetos relacionados à manutenção da saúde. Os encontros com Professores e Professores Coordenadores tinham o objetivo de introduzir as propostas, avaliar o encaminhamento para as escolas, acompanhar os avanços e resultados, socializar as dificuldades, apontar soluções.

A experiência foi mais uma vez desgastante, pois funções como essa são pouco reconhecidas e desviadas de seu objetivo principal para atender a questões burocráticas e políticas. Em 2005 retornei à sala de aula, e em 2007 ingressei no Programa de pós-graduação na Faculdade de Educação – USP. Hoje tenho outro olhar para o curso de Licenciatura: reconheço seu valor e a importância da (boa) formação dos professores. Sei que não há respostas ou fórmulas para diminuir ou acabar com as frustrações que encontrei em minha profissão, mas entendo que pelo aprofundamento da compreensão das questões educacionais se pode vislumbrar soluções e caminhos que contribuam para a melhoria tão almejada.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por exemplo, iniciou em 2008 a implantação da nova proposta curricular como parte da execução do Novo Plano Estadual de Educação. Este plano apresenta 10 metas (divulgadas no site do Governo do Estado de São Paulo – acesso em 06/02/2009) a serem cumpridas até 2010: (1) todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados, (2) redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série, (3) redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio, (4) implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio), (5) aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais, (6) atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado, (7) implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais, (8) programas de formação continuada e capacitação da equipe, (9) descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados, (10) programa de obras e melhorias de infraestrutura das escolas.

A mudança curricular faz parte de um plano de 10 ações para que as metas mencionadas sejam atingidas até 2010. São elas: implantação do Projeto Ler e Escrever, reorganização da Progressão Continuada, Currículo e Expectativas de Aprendizagem, Recuperação da Aprendizagem, Diversificação Curricular do Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental de 9 anos, Sistemas de Avaliação, Gestão dos resultados e políticas de incentivo, Plano de Obras e Investimento. Apesar de se tratar de um projeto ambicioso, com metas e ações definidas a serem cumpridas em prazo definido, com o objetivo de suprir as necessidades educacionais atuais, a proposta parece não ter adesão unânime dos docentes da rede estadual, como constato no cotidiano escolar através da fala de colegas professores, de alunos, de funcionários, e até dos gestores (Coordenação e Direção). Os professores reconhecem a necessidade e a importância de investimentos e apontam

aspectos positivos da proposta, como a unificação curricular, o investimento em materiais para professores e estudantes, mas criticam a forma como a proposta foi concebida e implantada, e a pouca autonomia para o desenvolvimento de atividades curriculares e extra-curriculares para suprir as necessidades específicas de cada comunidade escolar. Outro aspecto importante reconhecido pelos professores é a formação continuada e capacitação da equipe, citada entre as dez ações a serem implantadas pela Secretaria. Apesar de constituir uma ação que antecede ou colabora para a implantação de um projeto de mudanças na esfera educacional, teve início apenas no segundo semestre de 2009.

O projeto é um exemplo de como a maioria das decisões sobre Educação está restrita à cúpula administrativa. Um programa dessa magnitude, que envolveu toda a rede estadual de ensino, com metas e prazos a serem atingidos, talvez exigisse um projeto piloto que pudesse prever e amenizar os problemas da implantação, da estrutura, da organização, da qualidade do material didático produzido, dos conteúdos e atividades propostas, com maior participação dos professores e estudantes a fim de aproximar as mudanças curriculares às necessidades específicas da Escola.

Propostas como as apresentadas pela Secretaria da Educação estão baseadas no trabalho do professor: o currículo único, cadernos do professor, situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor, as atividades programadas, as sugestões de avaliação, orientações para a gestão da sala de aula, sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, interdisciplinares e extraclasse (*website* da Secretaria da Educação). O aluno, mais uma vez é apenas receptor, não sendo consideradas suas necessidades específicas, principalmente quando se pensa nas atividades propostas a serem desenvolvidas pelos professores em sala de aula – apesar das aulas e atividades dialogadas apresentadas nos Cadernos do Professor, os princípios do projeto não privilegiam as necessidades intrínsecas dos estudantes e de sua comunidade, como a necessidade de dar prioridade sobre alimentação saudável ao invés de sexualidade num determinado momento, não pela menor importância de um assunto sobre o outro, mas por sua relevância no momento da situação de aprendizagem.

Além disso, estudos mostram que o professor ocupa cerca de 85% das aulas com sua fala (explicando a matéria, dando as orientações para as atividades escolares, disciplinando), restando 15% para os períodos de organização, esclarecimento de dúvidas sobre tarefas e atividades – dificilmente sobre o conteúdo estudado, ou mesmo de silêncio (Krasilchik, 2004). Nesse contexto, não é possível avaliar as dúvidas, os entendimentos, a forma com que o aluno pode se expressar, e inclusive, seus progressos e dificuldades.

Se o eixo principal dos programas de melhoria da educação estivesse voltado para o foco da questão educacional - os estudantes - outras soluções poderiam ser encontradas. Talvez eles possam nos apontar qual(is) o(s) caminho(s) a seguir, que estratégias podem ser adotadas, que aspectos curriculares devem ser alterados, etc. O ensino centrado no estudante pode contribuir para mudanças significativas e positivas no seu aprendizado, uma vez que deixa de ser espectador e passa a atuar de forma ativa em seu processo de aprendizagem.

Mas que estudante devemos escutar? E que estudante desejamos formar? Como professora da rede pública de ensino, presencio no cotidiano escolar, vários depoimentos (formais e informais) de professores preocupados, principalmente com o baixo rendimento escolar dos estudantes. O desempenho insatisfatório é atribuído pelos docentes a diversos fatores, desde os problemas estruturais da escola, a indisciplina dos alunos, a ausência de conhecimentos prévios dos estudantes, a pouca ou nenhuma participação dos pais na vida escolar dos filhos, a implantação da progressão continuada, a falta de apoio da Coordenação e Direção no desenvolvimento de ações coletivas, à existência de poucos funcionários – como inspetores e bibliotecários, dentre outros motivos. Apesar de parecer uma discussão centrada nos estudantes, com o objetivo de melhorar a aprendizagem, ela não contribui para uma ação produtiva, pois não considera as necessidades dos alunos, e nem cogita a possibilidade de mudanças pedagógicas significativas. A própria estrutura das reuniões pedagógicas (HTPC) não favorece discussões que possibilitem reflexão sobre a ação docente de forma coletiva e profissional (como por exemplo, orientar e estimular a auto-avaliação do processo de ensino-aprendizagem pelos professores) uma vez que não há planejamento para esses encontros, objetivos a serem atingidos e o espaço acaba sendo utilizado para transmissão de recados.

A distância entre as necessidades dos estudantes e as possibilidades do desenvolvimento de um trabalho pedagógico comprometido com a aprendizagem tem contribuído para que os professores assumam uma postura alienada, eximindo-se totalmente da responsabilidade pela situação educacional atual. Assim, uma vez ou outra é possível presenciar comentários como: “fui formado(a) para dar aulas para bons alunos, não para alunos com problemas” (de aprendizagem, psicológicos, sociais, econômicos, etc). Este comportamento frente ao cerne das questões educacionais revela a (precária) contribuição dos cursos de formação inicial e continuada no amparo aos docentes para enfrentar e buscar soluções para as dificuldades do magistério.

Outros depoimentos que presencio normalmente versam sobre os rendimentos de alunos que eram considerados “excelentes” por alguns e “péssimos” por outros professores. A justificativa para as diferenças entre as avaliações dos estudantes pelos professores é atribuída

normalmente, a fatores exclusivamente pessoais, como empatia, solidariedade, bondade, generosidade, por parte do docente que testemunhava aspectos positivos nos discentes. Por outro lado, quando havia consenso em relação ao bom comportamento e desempenho dos estudantes, ou o extremo oposto – mau comportamento e baixo desempenho, essas características eram atribuídas exclusivamente aos componentes extrínsecos à escola, às características pessoais, como a índole, a influência de amigos, a formação anterior e à desestruturação da família. Tanto o sucesso dos estudantes, como o fracasso, nesses casos são atribuídos a fatores estranhos ao ambiente escolar.

Em casos de divergência, por exemplo, sobre o rendimento ou a postura discente, despertavam a indignação de alguns professores, principalmente quando alunos considerados “mal educados”, “preguiçosos” e até “indisciplinados” apresentavam bom rendimento em avaliações externas como simulados, SARESP, ENEM e até mesmo em exames vestibulares, como a FUVEST. Percebe-se aí uma diversidade de expectativas em relação aos estudantes: àqueles cumpridores das exigências escolares, disciplinados, prestativos, com bom comportamento, pouco questionadores, tidos como modelos de bons alunos, obteriam os melhores resultados vestibulares e outros processos avaliativos externos. Nesse caso, atribuiu-se à escola a função exclusiva de garantir aos alunos as condições para enfrentar esses processos de seleção e de avaliação. Por outro lado, para os estudantes questionadores, nem sempre cumpridores das normas disciplinares, mas que apresentam visões críticas sobre o ensino do professor, com maturidade para compreender o contexto da escola pública, restavam apenas as mais baixas expectativas, pois não se adequavam à vida escolar ou acadêmica. As divergências sobre os modelos de bom estudante apontado por professores, e de bons professores evidenciados pela dedicação dos estudantes às atividades escolares revelam diferentes expectativas de ensino e aprendizagem. As expectativas de aprendizagem desses professores indicam uma postura centralizadora e de transmissão do conhecimento, onde as relações interpessoais são limitadas e pouco produtivas. Os estudantes, por sua vez, esperam que o ensino ocorra num ambiente de liberdade, onde os professores os ouçam e considerem suas ideias e opiniões, numa relação para a promoção de debates francos e abertos durante as aulas. Essas diferenças podem gerar problemas no relacionamento entre docentes e discentes, além de prejudicar o processo educativo.

Meu interesse pelo tema deste trabalho começou ganhar forma durante o primeiro semestre no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação – USP, sob orientação da Profa. Dra. Myriam Krasilchik. As primeiras disciplinas (“Ensino e aprendizagem dos conceitos científicos em sala de aula”, com a Profa. Dra. Anna Maria de Carvalho, e



“Formação de Professores de Ciências”, com a Profa. Dra. Maria Lúcia Abib V. Santos) evidenciaram a necessidade de valorizar e centrar a discussão sobre a aprendizagem nos estudantes, em todos os níveis de ensino. Procuo amparo teórico nas concepções de aprendizagem profunda e superficial, apresentadas pela Profa. Myriam Krasilchik, e ampliadas no curso de “Metodologia do Ensino Superior”, onde os estudantes considerados profundos são aqueles que apresentam motivação intrínseca para o estudo, e o conhecimento tem significado para a vida e para o seu desenvolvimento como pessoa, através da adoção de estratégias eficientes; enquanto que os estudantes superficiais apresentam motivação extrínseca para o estudo, com a adoção de estratégias que satisfaçam as demandas escolares e acadêmicas mais imediatas. Como as concepções de aprendizagem são adotadas pelos estudantes de modo a satisfazer as expectativas em relação às situações de aprendizagem, é possível que ao compreender as expectativas dos estudantes em relação ao trabalho do professor, tanto sob o ponto de vista dos estudantes profundos como dos superficiais seja possível apontar caminhos para que os profissionais da educação possam atuar de forma mais eficiente no processo educacional. Entenda-se por eficiência a formação de estudantes com criticidade, interessados em ampliar sua visão de mundo, para o suprimento das necessidades individuais e sociais de uma sociedade realmente justa, ou seja, que desenvolvam formas profundas de compreender a aprendizagem.

Nesse sentido, a profissão docente requer uma proposta formativa relacionada com o projeto de educação que se pensa para o futuro, como a atual crise ambiental e a necessidade de se desenvolver sociedades justas e sustentáveis. Para isso é necessário formar professores como profissionais da educação, e não apenas da informação (Gil-Pérez, 2000). Considerar o estudante como ator principal de novas propostas pedagógicas passa a ser essencial, apenas pelo fato de que serão atores dessa sociedade. Assim sendo, o futuro docente deve ser capaz de compreendê-lo dentro de suas expectativas, necessidades e possibilidades futuras.

## ***1.2. Bons alunos e bons resultados***

Uma esclarecimento deve ser feito em relação ao que chamamos de bons alunos, ou alunos profundos. Considerando que a avaliação faz parte do processo de ensino e que colabora para o seu aperfeiçoamento, é evidente que bons alunos obtenham bons resultados nas avaliações escolares como indicação de aprendizagem. Além disso, o bom professor é aquele que tem expectativas elevadas em relação ao desempenho dos estudantes em suas avaliações, já que indicam a eficiência de seu trabalho.

Nesse sentido, o bom aluno é resultado de um processo de ensino eficiente, que faz da sua passagem pela Escola um período de crescimento pessoal, de valorização de suas qualidades e superação de dificuldades, para a constituição de um cidadão em busca de uma Sociedade justa, num processo profundo de formação ativa e contínua.

As avaliações, sejam elas qualitativas ou quantitativas, devem atender aos objetivos propostos para o curso. Assim, quanto melhor o desempenho do estudante nessas avaliações, maior número de objetivos foram alcançados. É esperado que os professores tenham expectativas elevadas quanto aos resultados de seus estudantes, uma vez que indicam o sucesso de seu trabalho, como seus procedimentos pedagógicos favoreceram o aprendizado de seus estudantes. Se, por algum motivo, as expectativas são antecipadamente baixas, pode-se perceber que a concepção de ensino está centrada no professor, onde ele explica bem, domina técnicas de ensino, e se o estudante não consegue bons resultados, o problema está no estudante. Não é o enfoque que desejamos para este trabalho. Nesse sentido, há situações em que o bom desempenho não é reflexo da aprendizagem, ou do cumprimento das metas planejadas. Por exemplo, se o estudante foi estimulado a memorizar informações (nomenclaturas ou datas) sem que outras relações pudessem ser estabelecidas, apesar da obtenção dos bons resultados, o conhecimento adquirido não colabora para o desenvolvimento das características esperadas para um bom aluno. A não ser, é claro, que o objetivo do ensino seja simplesmente a memorização das informações. Alguns estudos, como por exemplo em Portugal (Chaleta et al., 2007), revelam que a maioria dos estudantes universitários utiliza predominantemente posturas superficiais de aprendizagem, orientados para a reprodução de informações, fatos e ideias, muitas vezes descontextualizadas e sem significado para os estudantes.

Na Austrália, Zeegers (1999) comparou estudantes que ingressaram no ensino superior, curso de Ciências, imediatamente após o término do ensino secundário e estudantes

que não ingressaram imediatamente. Os resultados dessa pesquisa indicaram que os primeiros apresentaram posturas mais superficiais que os segundos. Comparando com trabalhos anteriores, onde os estudantes que não ingressaram imediatamente após o término do ensino secundário (intervalos de um ou dois anos) apresentaram mais motivação para a adoção de posturas mais profundas e significativas à aprendizagem. Para esse autor, a pressão imposta por um sistema de seleção de estudantes para o ingresso nas Universidades colabora para esses resultados. Nesse sistema, são considerados doze anos de avaliações, onde os estudantes devem acumular boas notas em avaliações, de cada uma das cinco áreas de estudo, para conseguir cursar a universidade escolhida – as notas de corte variam de ano a ano, de curso para curso, dentro da mesma instituição. Ao ingressar no curso universitário, os estudantes continuam utilizando as mesmas estratégias que utilizavam no ensino secundário, já que consideram uma continuidade do ensino secundário, postura que é reforçada pelas práticas adotadas pelas instituições de nível superior, com práticas pedagógicas encontradas no ensino secundário (desde as práticas de ensino até os tipos de avaliações aplicadas).

Assim sendo, é necessário que as avaliações estejam de acordo com os objetivos curriculares, e com os métodos utilizados pelo professor, de forma estimulem um processo profundo de aprendizagem. Biggs (1999), Chin et al. (2000), Raadt et al. (2005), Cano (2005) e Kell e Owen (2009) relacionam a obtenção de bons resultados à uma postura profunda dos estudantes em relação às atividades escolares. Para isso, é necessário um alinhamento das atividades de ensino desenvolvidas por professores aos objetivos do curso que, por sua vez, devem visar o estudante e não o conteúdo por si. A partir desse alinhamento, as atividades que o professor desenvolve em sala de aula seriam melhor compreendidas pelos alunos, que passariam a adotar posturas profundas à aprendizagem, e assim, melhores resultados.

### ***1.3. Abordagens, concepções e posturas ao aprendizado***

Em relação à terminologia adotada, é importante fazer uma ressalva sobre os termos utilizados neste trabalho. Originalmente, os autores denominam de *Approach to Learning* a forma pela qual os estudantes respondem a uma situação de aprendizagem, desencadeando estratégias com base em motivações para o aprendizado. A tradução literal de *approach*, de acordo com o dicionário *on-line Dictionary.com*, é “aproximação”; o dicionário *Webster’s student dictionary* define como “aproximar-se”, “iniciar uma abordagem”, “acessar”. Paiva (2007) utiliza o substantivo “abordagem” para indicar a forma pela qual os estudantes assumem uma atitude frente a uma situação de aprendizagem. No entanto, “abordagem”, de acordo com o dicionário Houaiss (versão *on-line*), refere-se ao ato ou efeito de abordar, ter um primeiro contato com um assunto, iniciar-se, e até a aproximação de duas embarcações – termos que parecem pouco adequados quando o assunto é aprendizagem. Para o desenvolvimento deste trabalho, adotei as expressões “abordagem ao aprendizado”, “concepções de aprendizagem” e “posturas ao aprendizado” como termos que possam traduzir a expressão *approach to learning*. No entanto, a discussão mais pormenorizada da adequação dos termos utilizados é necessária, uma vez que “abordagem”, “concepção” e “postura”, apesar de se adequarem numa primeira interpretação, podem estar se referindo a diferentes níveis de relação do indivíduo com a aprendizagem. Assim, o uso do termo *concepção* mostra uma visão teórica em relação à atividade de aprendizagem, como algo que deve estar na iminência de acontecer; a *abordagem* revela o início de uma ação; e *postura*, pode referir-se a ação propriamente dita.

Os estudos iniciais sobre os aspectos qualitativos da postura de aprendizagem assumida por estudantes foram apresentados há mais de 30 anos, por Marton e Säljö (1976), da Universidade de Gotemburgo, Suécia, através da análise dos resultados de uma atividade de leitura desenvolvida por estudantes universitários. Segundo os autores, atividades escolares como as avaliações, determinam motivações que, por sua vez, desencadeiam estratégias para o aprendizado, como consequência das expectativas criadas em relação à avaliação (tanto pelo método utilizado – questões abertas ou objetivas, quanto pela forma como os conteúdos são avaliados, por exemplo). Assim, os estudantes podem assumir uma ou outra concepção de aprendizagem (profunda ou superficial), de forma que possam responder às exigências percebidas por eles nessa avaliação. Ao adotar uma concepção profunda de aprendizagem, buscam mais informações, fazendo associações com conhecimentos prévios ou adquiridos; na

concepção superficial, utilizam apenas as informações que lhe são solicitadas explicitamente, através da memorização, sem relacionar com qualquer outro tipo de informação. Os autores afirmam, ainda, que os estudantes são capazes de assumir uma ou outra concepção de aprendizagem, por motivos intrínsecos e/ou extrínsecos, e fazem um alerta aos educadores: “pode-se afirmar que as demandas atuais do sistema de avaliação em nível escolar estejam sendo interpretadas por eles [estudantes] como a simples recordação da informação efetiva, como exigência principal, em detrimento de um nível mais profundo de compreensão”. (Marton e Säljö, 1976, tradução nossa)

Mais uma vez, destacamos que o nível profundo de aprendizagem é que o esperamos para nossos estudantes, pois além de representar a melhoria da qualidade de aprendizagem, considerando os objetivos de uma educação para o futuro, é nesse nível que os estudantes assumem uma postura crítica perante o conhecimento e a vida. A diferença em relação à abordagem superficial reside no grau de compreensão do material estudado, ou seja, uma concepção superficial está pautada na “reprodução de baixa elaboração da informação, que conduz a um discurso pouco integrado e com um nível reduzido de abstração” (Paiva, 2007). Além disso, vale lembrar que no processo de re-significação de conceitos, através de uma postura profunda de aprendizagem, o estudante apresenta a capacidade de (re) avaliar o próprio conceito existente, num processo metacognitivo, que lhe garante a adoção de estratégias eficientes e capazes de garantir níveis mais profundos de conhecimento. Trata-se de um mecanismo dinâmico e em constante transformação.

O uso dessa classificação tem sido utilizado frequentemente em países como Portugal, Austrália e Inglaterra para a identificação de estudantes e (re) orientação do trabalho escolar.

No ambiente escolar é possível, ainda, identificar estudantes que ainda não podem ser identificados em nenhuma das abordagens apresentadas anteriormente, e nem se trata de estudantes com problemas de saúde mental ou de qualquer tipo de distúrbio. São denominados como estudantes em “risco” por Caldeira (2000) e apresentam como característica elevada desmotivação e descompromisso em relação ao seu processo de aprendizagem, onde não percebem qualquer tipo de significado para sua presença no ambiente escolar. Ao contrário dos estudantes superficiais, que apesar relação superficial com o conhecimento, se esforçam em cumprir as atividades escolares, para os estudantes em “risco” a passagem pela Escola é desprovida de qualquer objetivos – intrínsecos ou extrínsecos –, configurando uma vida escolar não produtiva.

Para esses estudantes, em particular, a determinação dessas categorias de posturas à aprendizagem parece constituir um mecanismo eficiente para a monitoração da eficácia do

ensino, e para a adoção de estratégias de estudo mais eficientes para estes alunos. Dessa forma, é possível avaliar a qualidade de aprendizagem dos estudantes; indicar formas de trabalho interdisciplinar para orientação dos estudantes através da atuação de diferentes profissionais; e, principalmente, definir as melhores estratégias de ensino que promovam mudança no perfil do aluno para o aprendizado. Ao contrário do que se possa entender sobre a discriminação ou exposição das dificuldades desses estudantes, considerar as concepções de aprendizagem para classificar estudantes requer o fortalecimento do papel destes no processo de aprendizagem, já que suas motivações e estratégias para o aprendizado é que determinarão o rumo das medidas a serem tomadas.

Outros estudos passaram a avaliar de forma quantitativa a presença das posturas de aprendizagem apresentadas por estudantes de diferentes níveis de ensino e contextos de avaliação, de forma a verificar como os sistemas de ensino estimulam o desenvolvimento de posturas mais ou menos profundas. Zeegers (1999) organiza esses estudos em dois grupos: o primeiro baseado em teorias da cognição e aspectos da personalidade do indivíduo que determinam uma preferência por um estilo de aprendizagem; e o segundo grupo, que utiliza instrumentos desenvolvidos a partir de um referencial não teórico e de abordagens à aprendizagem observadas empiricamente para avaliar o processo de aprendizagem como uma combinação de estratégias cognitivas e motivação. Neste último grupo se enquadram os trabalhos de Entwistle, no Reino Unido, e Biggs, na Austrália, que verificaram a distribuição das concepções profunda e superficial em milhares de estudantes. Para isso desenvolveram instrumentos e determinaram critérios de classificação para as concepções de aprendizagem em diferentes populações de estudantes (Gibejls, 2005).

Os instrumentos desenvolvidos por Biggs (1987), SPQ (*Students Processes Questionnaire*) e o LPQ (*Learning Processes Questionnaire*), foram aplicados em estudantes de nível superior e médio, respectivamente, a fim de identificar estudantes profundos e superficiais. Para isso, o SPQ era constituído por um questionário de 42 itens, e o LPQ por 36 itens, a serem respondidos por estudantes de nível superior e médio, dentro de uma escala Likert de 1 a 5 pontos. Onde o (1) indica *o que nunca acontece* e o (5) indica *o que sempre acontece*. A partir do instrumento, os estudantes seriam classificados de acordo com suas motivações e estratégias para o aprendizado. O instrumento SPQ é disponibilizado comercialmente e muito utilizado para investigações das abordagens ao aprendizado de estudantes de diferentes campos do conhecimento, e em diferentes países: Inglaterra, Austrália, Ásia. Considerando a natureza deste trabalho, escolhemos o LPQ (disponível em versão on line) como instrumento inspirador no desenvolvimento da ferramenta de nossa

coleta de dados.

Trabalhos posteriores aos de Marton e Säljö (1976), apontaram resultados para a determinação de uma categoria “intermediária” entre as concepções profunda e superficial. Por exemplo, Biggs (1987) denominou essa categoria como concepção de rendimento (*achieving approach*). Entwistle juntamente com Ramsden (1983) desenvolveu e aplicou o ASI (*Approaches to Study Inventory*), em estudantes de nível superior e, da mesma forma que Biggs, detectou a existência da concepção estratégica de aprendizagem (*strategic approach*). Essa categoria intermediária (*achieving approach* ou *strategic approach*), proposta por esses autores, descreve um estudante motivado a atender às demandas escolares e acadêmicas, com o uso de mecanismos eficientes, como por exemplo, organização do espaço e do tempo, para a obtenção de bons resultados. Essas categorias intermediárias (de rendimento ou estratégica) podem estar mais próximas de uma concepção superficial ou profunda, dependendo do contexto de avaliação em que se encontra o estudante (Gibejls, 2005). Por isso, é necessário esclarecer que as concepções de aprendizagem não são categorias estanques e permanentes, ou seja, essa classificação é resultado da combinação de fatores (como os conteúdos abordados, o professor, os tipos de avaliações e outras demandas exigidas, o ambiente de aprendizagem) que variam em função do tempo e não necessariamente de forma linear e “crescente”.

Independentemente da denominação da categoria intermediária, as concepções profunda e superficial continuam sendo apontadas em diferentes estudos. Rosário et al (2004) avaliaram as posturas ao aprendizado de 561 estudantes secundários portugueses identificando a presença de estudantes profundos e superficiais, além daqueles denominados de “alto rendimento”. Esses autores defendem que não se trata de uma terceira abordagem ao aprendizado, já que “não está associada a nenhuma estratégia específica de aprendizagem depende, sobretudo, da natureza dos currículos escolares e requisitos do professor” (Wong *apud* Rosário et al., 2004). Caldeira (2000) compara a classificação proposta por Marton e Säljö com os estudos publicados por Entwistle, onde este autor demonstra a existência de quatro orientações para o estudo, onde duas são similares àquelas descritas na Universidade de Gotemburgo (superficial e profunda), e outras duas orientações que denominou de abordagem estratégica e a abordagem desorganizada. A abordagem estratégica (denominada de orientação para o sucesso) implica uma motivação para o sucesso, onde as ações adotadas pelo estudante revelam boa planificação do tempo e dos métodos de estudo. Já na abordagem desorganizada, o autor identifica o uso “patológico” de uma estratégia de aprendizagem, associado a atitudes negativas em relação ao estudo.

Para Marton (1976 e 1987) são as orientações e as atividades acadêmicas ou escolares exigidas do estudante, que desencadeiam nestes uma intenção para o aprender. Assim, um estudante que assume uma postura profunda para o aprendizado, elege uma estratégia que resultará numa aprendizagem com significado pessoal, seja para a leitura de um texto ou para o desenvolvimento de uma atividade. Nesse processo, o estudante desafia os pensamentos, argumentos e as certezas existentes ou apresentadas na atividade ou avaliação, procurando estabelecer relações entre os pensamentos do texto e entre estes e sua experiência pessoal. O estudante reorganiza o conhecimento, construindo uma estrutura própria.

Por outro lado, o estudante que assume uma concepção superficial, percebe o aprender como uma tarefa de motivação extrínseca, apenas uma obrigação. A estratégia que assume faz com que focalize apenas o texto, a memorização de maior número de fatos e idéias, sem se preocupar em estabelecer quaisquer tipos de relações.

Apesar da facilidade na compreensão dos termos profundo e superficial, diferentes autores descreveram outras categorias para as concepções de aprendizagem. Svensson (*apud* Paiva, 2007), por exemplo, identificou dois tipos de concepções para o aprendizado, que denominou de abordagem atomística e holística. Nessa classificação, a abordagem atomística é equivalente à concepção superficial, já que se caracteriza pela concepção quantitativa da aprendizagem, centrada no produto; e mostra-se útil para resolução de exercícios escritos ou exames centrados na reprodução de fatos, sem articulações ou relações com um todo. A abordagem holística, semelhante à concepção profunda, é adotada por estudantes que apresentam uma concepção qualitativa do processo de aprender, onde procura uma interpretação pessoal e hierárquica do assunto estudado, e na busca da compreensão da mensagem do autor.

A simplicidade dos conceitos “profundo” e “superficial”, adotados para este trabalho, não pode ser confundida com simplismo, o que geraria grandes equívocos. Em culturas asiáticas, por exemplo, como mostram trabalhos de Kember (2000) e Au & Entwistle (1999), “a memorização” praticada pelos “os alunos, numa concepção superficial, tende a centrar-se apenas na leitura de notas e aspectos particulares da informação, convenientemente com uma intenção de reprodução desse material, de forma fiel”. No entanto, a memorização não pode ser associada diretamente a uma postura superficial para o aprendizado, já que pode constituir uma estratégia para o aprendizado associada a uma motivação profunda, proporcionando resultados eficientes de aprendizagem. Em algumas disciplinas como Biologia, memorizar a nomenclatura de alguns órgãos ou organelas citoplasmáticas é essencial para o aprendizado, assim como a memorização correta de vocábulos quando se aprende uma língua estrangeira.



Se essa estratégia de memorização estiver associada a uma intenção profunda de aprendizagem, haverá o fortalecimento da compreensão do conteúdo, como por exemplo, o uso de termos corretos para a explicação de um fenômeno biológico, ou o uso de vocábulos precisos para uma comunicação eficiente num outro país.

Ainda, sob o aspecto da simplicidade, Webb (1997) faz críticas à utilização dos termos *profundo* e *superficial*, atribuído aos processos de aprendizagem, sob perspectiva pós-moderna e da filosofia da ciência, fazendo referência à suposta neutralidade da observação e interpretação do pesquisador, assim como da interpretação e construção dos resultados. Além disso, sugere que a natureza qualitativa da pesquisa é pouco desenvolvida, e questiona a validade do uso da metáfora na forma dicotômica, como se houvesse o “bom” e o “mau”, ou o “certo” e o “errado”. Finalmente, aborda a questão do poder no desenvolvimento do discurso sobre a educação superior.

Entwistle (1997) rebate as críticas apresentadas por Webb afirmando que as teorias pós-modernas que endossa são extremamente relativistas e não são vistas como colaboradoras para o desenvolvimento educacional. Além disso, enfatiza que um dos objetivos do ensino superior é a necessidade do desenvolvimento crítico, ou do “raciocínio relativista” (*“relativistic reasoning”*) (Perry apud Entwistle, 1997). Para este autor, o uso da metáfora (profundo/superficial) tem como objetivo apenas delimitar e simplificar o campo onde ocorre a aprendizagem, tanto para o estudante, como para os professores, de forma que estes sejam capazes de adotar métodos de trabalho para que os alunos assumam posturas mais profundas à aprendizagem. Quando Marton utilizou os termos “profundo e superficial” quis encontrar formas de representar a sistematização do pensamento, a fim de compreender como as pessoas interpretam aspectos da realidade. Assim, criou a metáfora profundo/superficial e constituiu um estudo denominado de fenomenografia.

O termo *“approach”* por si só é uma simplificação, que implica a resposta ao conteúdo e à percepção da demanda de uma tarefa específica em determinada situação acadêmica ou escolar. Dessa forma, não pode ser considerada uma “simples” metáfora, pois é derivada de um corpo coerente de evidências empíricas que podem ser usadas para informar pensamentos sobre ensino e aprendizagem (Entwistle, 1997). Encontrar caminhos que colaborem para que resultados mais satisfatórios possam ser alcançados, tanto em nível superior como no nível da educação básica, não exclui a exploração de outros; mas não se pode negar que o uso dos conceitos de aprendizagem profunda e superficial tem colaborado para o desenvolvimento de atividades educacionais renovadas e para a reconceitualização do ensino, como é evidenciado por pesquisas em diferentes continentes, por mais de três décadas. E por isso, não pode ser

simplesmente desacreditada.

Além da validade do conceito, da simplicidade e universalidade dos termos profundo e superficial, Entwistle reforça a importância que se tem dado à melhoria da educação superior. Destaca que em pesquisas qualitativas, os testes de validade devem descrever a realidade de forma a reconhecê-la. E isso torna a metáfora mais poderosa.

Segundo Paiva (2007), a metáfora utilizada para representar a dicotomia (profundo/superficial) na forma pela qual os estudantes assumem uma concepção para o aprendizado tem sido utilizada por mais de três décadas pelas seguintes características, já exemplificadas: (i) por estar em acordo com as idéias construtivistas; (ii) pela simplicidade e força como metáfora; e (iii) pela validade do conceito.

A adoção de uma concepção de aprendizagem por um estudante não é uma escolha simples e unilateral. Ela é resultado da relação de diversos fatores, como por exemplo, o ambiente de aprendizagem, as expectativas em relação a um curso e aos professores, as avaliações. A organização do espaço e tempo escolar, como lembra Paiva (2007), podem desmotivar os estudantes, de modo que estes deixam de enfrentar as tarefas escolares através de uma concepção profunda e passam a cumprir as tarefas através de uma concepção superficial ou estratégica. Dessa forma, é importante lembrar que a adoção de abordagens ao aprendizado são respostas dos alunos às exigências percebidas em seus ambientes educativos (Biggs, 1987)

Vários modelos foram propostos para delimitar precisamente as concepções de aprendizagem (profundo, estratégico e superficial), mas se mostraram pouco eficientes nesse sentido. Em todos os estudos analisados, duas categorias extremas são perseverantes: profunda e superficial. Como já dito anteriormente, muitos autores admitem que a concepção estratégica possa se relacionar mais com uma concepção profunda ou superficial, dependendo do ambiente de aprendizagem e da percepção que o estudante tem sobre a atividade em questão. A combinação entre as concepções de aprendizagem revela um *continuum*, apontado por Marton (1976). Quando se adota os critérios para as categorias de concepções de aprendizagem deve-se considerar a alta plasticidade como resposta ao conjunto formado pelo ambiente de aprendizado, conhecimento prévio sobre o assunto estudado, e à existência ou não de motivações intrínsecas – objetivos escolares e acadêmicos definidos, a existência de uma pressão externa de avaliação e cumprimento de currículos, às expectativas em relação aos professores e ao curso.

A literatura mostra que os estudos sobre as Concepções dos Estudantes à Aprendizagem se organizaram em duas linhas: (i) a Fenomenografia (observado em trabalhos

de Säljö, Marton, Trigwell e Prosser) e (ii) a Teoria dos Sistemas e Construtivismo (como nos trabalhos de Biggs, Boulton-Lewis, Dart, Entwistle e Watkins). A primeira linha de estudo refere-se a uma análise qualitativa a partir da experiência do aluno, ou seja, como a “aprendizagem deve ser tida como uma modificação qualitativa no modo como o sujeito observa, ensaia, compreende e conceitualiza uma determinada parcela do mundo que o rodeia” (Paiva, 2007). A segunda linha de estudo analisa de forma quantitativa os mecanismos que possibilitam modificar o processo de aprendizagem, levando em consideração o conteúdo da aprendizagem, o contexto específico e as características dos alunos. A tentativa de mesclar essas duas linhas de estudo, apesar de metodologicamente separadas, contribuíram para o estudo das concepções de aprendizagem dos alunos neste trabalho.

### ***1.3. Relações entre concepções de aprendizagem e de ensino***

Uma vez elencadas as concepções de aprendizagem adotadas por estudantes como resultado das motivações e estratégias assumidas por eles, dadas as percepções sobre o ambiente de aprendizagem, as avaliações e tarefas a serem cumpridas, é possível estabelecer relações com as expectativas dos estudantes em relação ao trabalho docente. Para isso, é importante mencionar as possíveis concepções de ensino identificadas entre os docentes, para que possam ser relacionadas posteriormente.

Trigwell, Prosser e Waterhouse (1999) realizaram os primeiros estudos que mostraram as relações entre as concepções de ensino e as concepções de aprendizado. Neste trabalho, apresentaram diferenças qualitativas entre os resultados de aprendizagem quando se utiliza diferentes tipos de concepções para o ensino. Os autores identificaram cinco diferenças qualitativas nas concepções de ensino adotadas por professores, com estratégias focadas:

- no professor com a intenção de transmitir informações aos estudantes
- no professor com a intenção de que os alunos adquiram os conceitos da disciplina
- na interação aluno-professor, com a intenção de que os alunos adquiram os conceitos da disciplina
- no aluno, com o objetivo de que os alunos desenvolvam suas concepções
- no aluno, onde os estudantes mudam suas concepções.

O estudo foi realizado com 3956 estudantes e 46 professores, dos cursos de física e química, utilizando-se duas escalas para a concepção ao ensino: ITTF (*information transmission / teacher focused*) (transmissão da informação/focado no professor) e CCSF(*conceptual change / student focused*) (mudança conceitual/focado no estudante) – tradução nossa. De modo geral, verificou-se que os professores que se enquadravam na concepção para o ensino ITTF encorajavam a postura superficial de aprendizagem pelos alunos. Por outro lado, a concepção de ensino CCSF pode levar a processos profundos de aprendizagem. Atingir níveis profundos de aprendizagem implica em: maior percepção do ambiente de aprendizagem; os alunos experimentaram uma “boa aula” onde o professor apresenta uma postura de *feedback* em relação ao aluno, pois há um esforço para a compreensão das dificuldades dos estudantes e a superação destas; motivação para os estudos e para a expressão do que pensam os estudantes. Os autores ressaltam, ainda, que quando o foco do ensino está no assunto que o professor está ensinando, o conhecimento prévio do

aluno não é considerado e os professores passam a ser simples transmissores de informação e fatos, enquanto os alunos se tornam bons anotadores de informações, assumindo uma postura superficial de aprendizagem. Por outro lado, quando o foco do ensino está nas atividades, onde o que importa é o que o estudante está fazendo e aprendendo, o professor é um encorajador do aprendizado sob um aspecto profundo, e é ele que determina o tempo para a interação entre os pares e a discussão dos problemas encontrados. Nesse contexto, o professor avalia a mudança conceitual, provoca o debate, questiona as idéias dos estudantes e desenvolve uma relação dialógica com os estudantes, de forma que estes passam a adotar abordagens cada vez menos superficiais de aprendizagem. Para isso, os autores lembram que, para que os professores passem a focar seu trabalho nas atividades desenvolvidas pelos estudantes e não em sua performance durante a aula, é necessário que façam uma auto-avaliação e mudanças dos seus conceitos de ensino e aprendizagem.

Para verificar a relação entre as posturas para a aprendizagem e os diferentes cursos de graduação e, portanto, diferentes concepções de ensino, Laird *et al.* (2005 e 2008) verificou como os ambientes de aprendizagem favorecem a adoção de diferentes concepções de aprendizagem. Os cursos estudados foram classificados em três dimensões:

- dura (*hard*), engloba campos do conhecimento com maior grau de consenso e metodologia; e leve (*soft*), engloba campos do conhecimento com menor grau de consenso;
- pura (*pure*), onde há criação do conhecimento; e aplicada (*applied*), onde o conhecimento é aplicado em outros campos;
- biológica (*life*), focado em organismos; e não-biológica (*non-life*), focado em coisas não-vivas.

Estudos anteriores a este mostravam que as disciplinas leves (*soft*) proporcionam mais a adoção de concepções profundas que as disciplinas duras (*hard*), pois nelas são mais “comuns” as discussões e a busca de perspectivas críticas através da promoção de atividades que utilizam a análise e a síntese. Por outro lado, as disciplinas duras encorajam a memorização e a aplicação dos conceitos estudados, promovendo a adoção de concepções superficiais com maior frequência. Os resultados obtidos por esses autores indicam, porém, que essas diferenças não são absolutas. Parece haver docentes em todas as áreas que enfatizam atividades que promovam a adoção de concepção profunda para o aprendizado em suas aulas, pois os resultados mostram algumas habilidades desenvolvidas por alunos dos cursos duros (*hard*) que apontam para uma concepção profunda de aprendizagem. Embora

haja a diferenciação entre as disciplinas, todas têm interesse em promover a adoção de concepções profundas de aprendizagem pelos estudantes, já que está positivamente relacionada com elevados índices de rendimento em todas as áreas do conhecimento. Além disso, para algumas áreas, como as duras (*hard*), o aumento da mecanização dos meios de produção, exige uma formação superior voltada para o desenvolvimento de habilidades que possibilitem a solução de problemas/situações com o objetivo de melhorar a eficiência do trabalho – ou seja, os alunos do ensino superior devem ser capazes de resolver problemas de alta complexidade de modo eficiente

Outro trabalho que procurou estabelecer relações entre as concepções de ensino e aprendizagem foi o apresentado por Gibels *et al.* (2005). A análise dos resultados quantitativos das avaliações de 133 alunos de uma escola de direito europeia, utilizando a metodologia de PBL (*Problem Based Learning*) mostrou que há diferenças entre homens e mulheres quanto às concepções de aprendizagem adotada. Além disso, pessoas mais velhas adotam concepções profundas com maior frequência que os mais novos. No entanto, os autores não estabeleceram relações entre o uso de concepções profundas e a obtenção de resultados elevados em avaliações como estas utilizadas neste trabalho, provavelmente por que o enunciado das questões não foi suficiente para influenciar a natureza das respostas dos estudantes. Para os autores, a percepção do método de avaliação pelo estudante parece ser um fator de importância na adoção da concepção de aprendizagem.

Outra linha de pesquisa acompanhou as mudanças curriculares e as transformações nas concepções de aprendizagem de estudantes. Reid *et al.* (2005) propuseram avaliar como a alteração curricular do curso de medicina da Universidade de Edimburgo promoveu uma mudança na aprendizagem dos estudantes. Anteriormente ao desenvolvimento da pesquisa, o relatório “*Tomorrow Doctors*” do *General Medical Council* dizia que os alunos de medicina dessa Universidade estavam sobrecarregados com informações pontuais e não havia o estímulo à promoção de uma compreensão crítica do material ou assunto estudado, como um todo. A partir do pressuposto de que o ambiente de aprendizagem influencia a concepção de aprendizagem adotada pelos estudantes, propuseram a adoção de um currículo com objetivos de aprendizagem constituídos de acordo com a taxonomia SOLO (*Structure of Observed Learning Outcomes*) de Biggs (1982), para os alunos do segundo ano do curso de medicina, com a utilização de PBL. A metodologia de ASSIST (*Approaches to Study Skills Inventory for Students*) de Entwistle foi utilizada para avaliar o efeito das mudanças curriculares sobre a aprendizagem dos alunos. Os resultados obtidos nesse estudo mostraram a presença de altos índices de aprendizagem profunda e estratégica, e baixa para superficial. Esse resultado era

esperado, uma vez que os alunos passam por processos de seleção baseados na performance acadêmica. Vários fatores podem explicar esses resultados, como por exemplo, as características pessoais dos estudantes, o tamanho da amostra avaliada, e o fato de que os estudantes já apresentavam altos índices para a concepção profunda e não sofreram influência pela alteração curricular.

Na Austrália, MacFarlane et al. (2006) mostraram que atividades que enfatizam o processo, que envolvem a resolução de problemas e o teste de hipóteses (com base em objetivos bem definidos, com o adequado e contínuo acompanhamento de professores) promovem o desenvolvimento de estudantes com tendência a adotar uma postura profunda para o aprendizado, ou seja, tendem a ter consciência do processo de aprendizagem (aprender para compreender), têm engajamento e envolvimento com seu aprendizado, são independentes e autônomos, apresentam confiança, estão em busca de mudança e crescimento. Em seu trabalho ressalta a importância de um trabalho coletivo, com a participação dos colegas e acompanhamento do professor, como forma de garantir a motivação em busca do sucesso do trabalho a ser desenvolvido. O educador não aparece mais como um instrutor, e sim como um parceiro. Os autores reconhecem, ainda, que nem todos os alunos se dedicam a um trabalho que envolva uma concepção profunda (as atividades envolviam a observação de comportamentos de animais; os estudantes poderiam não se interessar por animais ou não gostar do trabalho num contexto independente). Além disso, entendem que apesar dos esforços para criar um ambiente de aprendizagem apropriado, a procura por uma concepção de aprendizado profunda pode permanecer inalterada devido às experiências de aprendizagem do passado e outros fatores (intrínsecos) que estão além das possibilidades do professor ou da Escola.

Em Portugal, Paiva (2007) identificou as concepções de aprendizagem adotadas por alunos de escolas secundárias, nas disciplinas de História e Biologia. Foram identificadas, da mesma forma que em trabalhos já citados, duas concepções de aprendizagem: profunda e superficial. Associadas a essas concepções de aprendizagem, a autora identificou duas concepções de ensino adotadas pelos professores que participaram da pesquisa: transmissiva e compreensiva. Essas concepções de ensino estão de acordo com a classificação proposta por Trigwell et al. (1994), onde a primeira é focada no professor e no seu papel transmissor de informações, e na segunda, o foco de ensino é o aluno, onde se deseja que ele tenha uma compreensão holística do assunto estudado. A análise dos resultados da pesquisa mostra que os alunos que optam por uma concepção profunda de aprendizagem, são os que possuem professores que utilizam em sua estratégia docente uma concepção de ensino compreensiva, e

estes alunos estão relacionados com os melhores resultados escolares. Ao mesmo tempo, a autora verificou a incongruência no relato de alguns professores sobre suas concepções de ensino e abordagens de ensino, principalmente em professores de Biologia. Por isso, destaca a importância de analisar qualitativamente as concepções de ensino de professores, já que podem advir daí informações valiosas para a formação de professores, para a compreensão dos processos de estudo utilizados pelos alunos, para estimular o desenvolvimento de práticas de aprendizagem mais significativas, portanto, profundas.



#### ***1.4. Objetivos***

Dada a complexidade dos problemas que permeiam a Escola, pensar em soluções é uma necessidade urgente e permanente. Geralmente, é a busca por resultados mais satisfatórios de aprendizagem que norteia essa demanda. Neste trabalho, a perspectiva de ensino considera os estudantes protagonistas de sua aprendizagem, como resultado de um processo de ensino intencional e efetivo.

Considerando que as mesmas concepções de aprendizagem tem sido identificadas em diferentes países, culturas e níveis de ensino (básico e superior), por mais de trinta anos, e que os estudantes adotam uma postura profunda ou superficial à aprendizagem para atender às demandas acadêmicas ou escolares, através de motivações e estratégias específicas, fica evidente que a Escola tem participação crucial na constituição desse perfil de aprendizagem e na possibilidade da adoção de uma ou outra abordagem ao aprendizado.

Ao se considerar as posturas ao aprendizado adotadas por estudantes, sejam elas superficiais, estratégicas ou profundas, é possível entender a complexidade das necessidades dos estudantes, visto que é esperado que haja diferenças entre as expectativas de alunos das diferentes abordagens, em relação ao trabalho do professor e ao papel da Escola em sua formação.

Este trabalho pretende, através da identificação das diferentes abordagens à aprendizagem de 302 estudantes da terceira série do Ensino Médio de uma Escola Estadual da zona oeste da cidade de São Paulo, verificar diferenças entre as percepções e expectativas, principalmente em relação ao curso de Biologia e às qualidades do bom professor. Serão destacadas as perspectivas dos estudantes profundos e estratégico-profundos, uma vez que as características desses grupos, em nosso entendimento, podem contribuir para a formação de cidadãos que atuarão para a construção de uma Sociedade mais justa.

Através da aplicação de um instrumento para o levantamento de dados, da análise dos seus resultados e de informações de entrevistas com alunos devem revelar o que esperam de um bom professor e das relações no interior da Escola que garantiriam um melhor desempenho nas atividades escolares.

Assim sendo, este trabalho se propõe a contribuir para a formação inicial e continuada de docentes, de forma que estes procurem assumir concepções compreensivas de ensino para o desenvolvimento das posturas de aprendizagem profundas e estratégico-profundas pelos estudantes em atividades escolares.

## **2. Procedimentos Metodológicos**

### ***2.1. Desenvolvimento do instrumento de coleta de informações***

O instrumento utilizado para a coleta de informações consistiu um questionário organizado em duas partes: condições sócio-econômicas dos estudantes e abordagens à aprendizagem e ao ensino (Apêndice A). Dessa forma, pretende-se traçar perfis dos estudantes e relacioná-los com suas expectativas em relação ao ensino e à aprendizagem.

#### *2.1.1. Questionário sócio-econômico*

A primeira parte do instrumento apresentava quatorze questões sobre aspectos sócio-econômicos, inspiradas no questionário do manual da FUVEST de 2005. Adaptações foram feitas após pesquisa realizada em 2007, de modo que outras informações, como atividades culturais, intenções de continuidade dos estudos fossem acrescentadas.

#### *2.1.2. Questionário sobre abordagens à aprendizagem*

A segunda parte, além de questões sobre a abordagens à aprendizagem, apresentava itens sobre características do bom professor. As respostas fornecidas pelos alunos representam o grau de concordância para as afirmações apresentadas no instrumento. As informações para as abordagens à aprendizagem e para as características do bom professor foram tabuladas e analisadas separadamente.

O instrumento ASSIST (*Approach and Study Skills Inventory for Students*) (de Entwistle - versão *on-line*) e o Manual do LPQ (*Learning Process Questionnaire*) de Biggs (1987) inspiraram a elaboração de instrumento com características próprias para meus objetivos, o que permitiu classificar os estudantes de acordo com suas concepções de aprendizagem.

Entwistle considera a existência de três concepções de aprendizagem, e cada uma delas organizadas em subcategorias, indicadas no instrumento ASSIST, com as características apontadas na Tabela 1.

Tabela 1 – Concepções de aprendizagem propostas por Entwistle (referência) e as características de cada sub-categoria.

<i>Concepção de Aprendizagem</i>	<i>Características</i>
PROFUNDA	Busca de significado Relação de idéias Uso de evidências Interesse por idéias
ESTRATÉGICA	Organização do estudo Administração do tempo Preocupação com as demandas de avaliação Rendimento Monitoramento eficiente
SUPERFICIAL /APÁTICA	Falta de objetivo/propósito Memorização não relacionada Preocupação limitada ao cumprimento do currículo Medo do fracasso

A ampliação das categorias “concepções de aprendizagem”, indicadas inicialmente por Marton e Säljö (1976) é também observada em trabalho de vários autores. A diferença entre as classificações propostas por este autor e por Entwistle está na denominação da categoria intermediária entre a profunda e superficial. Biggs utiliza o termo “rendimento” (*achieving*) e no manual do LPQ indica a possibilidade de se encontrar entre os alunos seis categorias para as concepções de aprendizagem: *profundo, rendimento profundo, de rendimento, rendimento superficial, superficial e baixo rendimento*. Paiva (2007) utiliza a denominação desta categoria como de “alto-rendimento” no lugar de “estratégico”, onde o estudante estratégico é aquele que consegue, através de sua motivação e meios de ação, alcançar bons resultados escolares, ou seja, adquirir um aprendizado profundo e ao mesmo tempo, ter bom desempenho nas avaliações escolares. No entanto, como aponta Biggs, nem sempre a forma de atuação do estudante pode gerar bons resultados, já que depende, também, do tipo de avaliação, dos objetivos curriculares, da prática pedagógica, da concepção de ensino dos professores e dos estudantes, entre outros fatores. Por isso, optei por utilizar o termo “estratégico” e as possíveis combinações com as demais categorias (estratégico-profundo e estratégico-superficial) como correspondentes à categoria “rendimento” e suas combinações (*rendimento profundo, de rendimento, rendimento superficial e baixo rendimento*) propostas por Biggs. Assim sendo, o estudante que for classificado como sendo portador de uma concepção de aprendizagem estratégica, pode apresentar motivações e estratégias profundas ou superficiais, determinadas por suas percepções sobre os mecanismos de avaliação e sobre o ambiente de aprendizagem. Daí a possibilidade de um estudante apresentar concepções de

aprendizagem *estratégico-superficial* ou *estratégico-profundo*.

Para a classificação dos estudantes neste trabalho, de acordo com suas abordagens à aprendizagem, a metodologia apresentada por Biggs pareceu mais apropriada por sua consistência e objetividade, pois analisa o tipo de motivação e estratégia adotada pelos estudantes para se traçar o perfil da concepção de aprendizagem, como indicado na Tabela 2.

Tabela 2 – Características gerais das motivações e estratégias de cada concepção de aprendizagem proposta por Biggs (1987).

<i>Concepção de Aprendizagem</i>	<i>Motivação</i>	<i>Estratégia</i>
Superficial	Procura atingir o que é solicitado minimamente; está entre falhar e trabalhar mais do que o necessário.	É limitado ao objetivo de atingir o essencial e reproduzi-lo no percurso da aprendizagem.
Profundo	Tem interesse no assunto que se quer aprender, para desenvolver competências em assuntos acadêmicos.	É baseada em descobrir formas de compreender o que se está lendo; estabelecer relações com conhecimentos anteriores.
Estratégico	É voltado para a realização e para a auto-estima através da competição; e para a obtenção de melhores resultados, mesmo que o assunto não seja de seu interesse.	É voltada para a organização do tempo e do espaço de trabalho; a leitura de todas as sugestões, agendamento, se comporta como um “modelo de estudante”.

Assim um estudante pode ser classificado após a análise de suas motivações e estratégias, ou seja, quando um estudante apresenta motivação e/ou estratégia para o aprendizado profundo, associado à motivação e/ou estratégias negativas para as questões superficiais ou estratégicas, é classificado como aluno profundo (Apêndice D).

Na fase inicial desta pesquisa, realizada em 2007, seis professores (da mesma Escola Estadual onde foi realizada a aplicação do instrumento para os estudantes) foram convidados a responder o mesmo questionário apresentados aos estudantes durante a primeira sondagem. O resultado mostrou que, no geral, há convergências entre o que é apresentado pelos autores estudados e pelos professores consultados no que diz respeito às características de aprendizagem profunda, ou seja, esperam que o conhecimento seja adquirido de modo profundo e que reflita no desempenho do estudante nas avaliações escolares. No entanto, algumas características apontadas pelos professores para que os estudantes tenham um bom aprendizado, estavam relacionadas à uma expectativa de cumprimento de tarefas e obtenção de bons desempenhos nas avaliações propostas, sem que houvesse qualquer relação com uma aprendizagem verdadeiramente profunda. Essas concepções de ensino, explicitadas na prática docente, leva o estudante a compor um perfil do que é esperado e do que pode realmente

cumprir dessas exigências escolares. As semelhanças e as diferenças entre o que é esperado dos estudantes pelos professores e as concepções de aprendizagem e ensino apontadas pela literatura contribuíram para a elaboração do instrumento utilizado nesta pesquisa.

### *2.1.3. Impressões sobre o curso de Biologia*

No instrumento aplicado, nove das trinta e uma questões sobre aprendizagem faziam referência ao curso de Biologia e colaboraram para estabelecer relação com o curso de Biologia e as expectativas dos estudantes. Os itens procuraram explorar aspectos sobre o reconhecimento de conceitos em situações do cotidiano, sobre o estabelecimento de relações entre esses conceitos da Biologia e com o de outras áreas do conhecimento, do uso de ferramentas de pesquisa para suprir possíveis curiosidades pessoais (como a internet), e da “utilidade” do estudo da Biologia.

### *2.1.4. Questionário sobre as características do bom professor*

Na etapa inicial desta pesquisa realizada em 2007, o instrumento para caracterizar o bom professor foi aplicado meses após o primeiro questionário e coincidiu com um movimento de greve de professores, o que prejudicou a participação dos estudantes. Para evitar desencontros dessa natureza, para a coleta de informações realizada em 2009, as questões sobre as características do bom professor foram introduzidas no questionário para a classificação dos estudantes, de forma que um único instrumento foi aplicado.

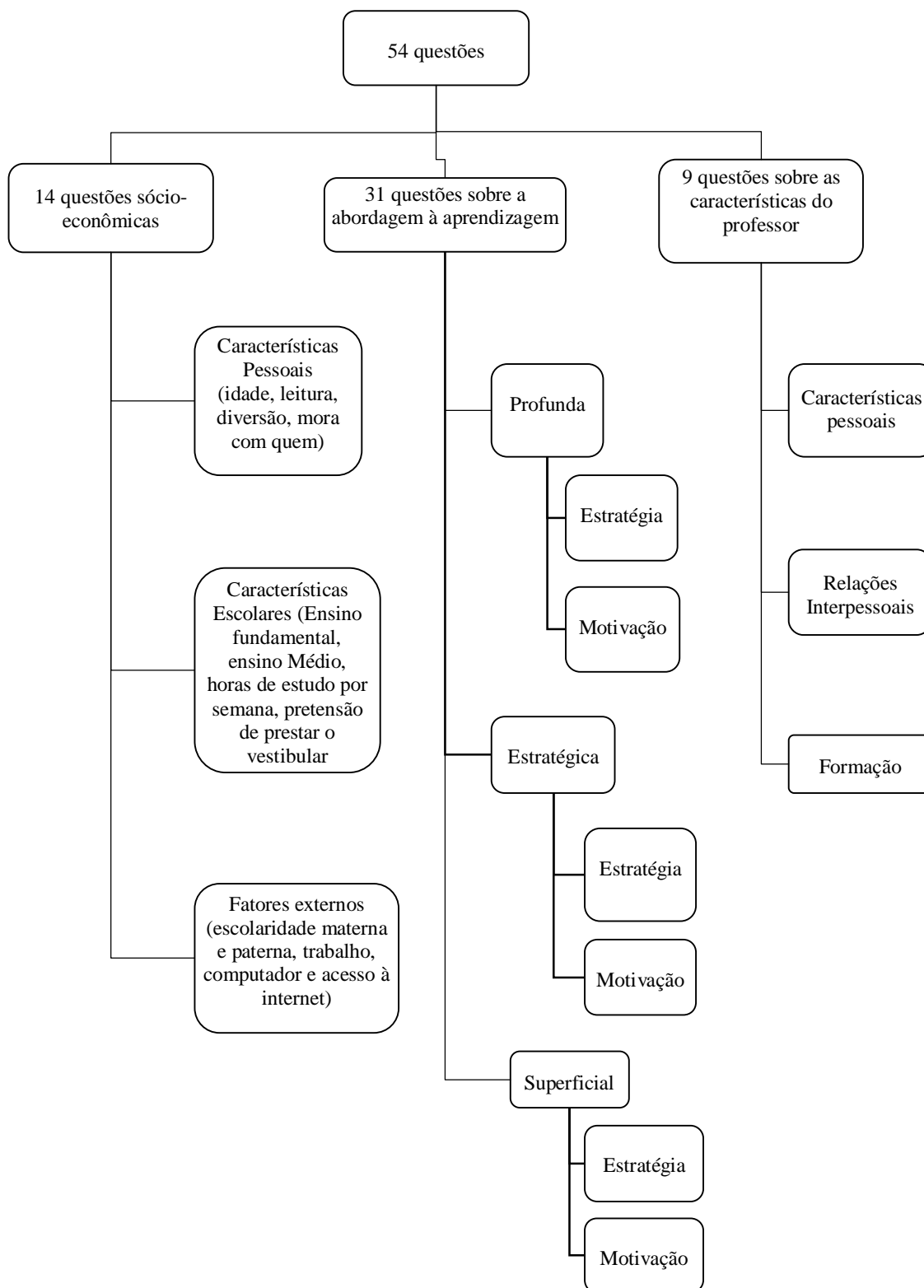
As características do professor apontadas na etapa inicial com maior concordância e discordância entre os grupos de estudantes classificados, serviram de inspiração para o desenvolvimento do instrumento. As características apontadas foram organizadas de acordo com o sexo do estudante, uma vez que a literatura indica diferenças significativas entre alunos e alunas.

Tabela 3 – Resultados do pré-teste, onde são apresentadas as características apontadas com maior frequência (mais de 85%) pelos estudantes, conforme sexo e concepções de aprendizagem. O “X” indica em que grupo são apontadas as características.

<i>CARACTERÍSTICAS</i>		<i>Profundos e Estratégico-Profundos</i>		<i>Estratégicos-superficiais e Superficiais</i>	
		<i>ELES</i>	<i>ELAS</i>	<i>ELES</i>	<i>ELAS</i>
FORMAÇÃO	Permite que os alunos façam perguntas	X	X	X	X
	Sabe o conteúdo	X	X	X	X
	Cria ambientes agradáveis	X	-	-	-
	Aumentou seu interesse pela matéria	X	-	-	-
	É exigente nas avaliações	X	-	X	-
	Dá explicações claras	-	X	-	-
	Usa bons exemplos para explicar conceitos	-	X	-	-
	É valioso para minha formação	-	X	-	-
	Está bem preparado	-	-	X	-
	Aumentou minha compreensão de mundo	-	-	X	-
É organizado	-	-	-	X	
QUALIDADE PESSOAL	É dinâmico	-	X	-	-
	Tem auto-confiança	-	-	X	X
	Gosta de dar aulas	-	-	X	X
RELAÇÕES INTERPESSOAIS	Sabe se comunicar com os alunos	X	-	X	-
	Respeita os alunos	X	X	X	X
	Preocupa-se com o aprendizado dos alunos	X	-	X	-
	Impõe disciplina	-	-	X	-

A seguir apresento, no item 2.1.5, um esquema da organização do instrumento para facilitar a compreensão de sua estrutura.

*Esquema da organização do instrumento*



## ***2.2. Aplicação do Instrumento***

Considerando os resultados obtidos no pré-teste, realizado no final do segundo semestre de 2007 com 72 estudantes da terceira série (matutino) do Ensino Médio, as dificuldades apresentadas pelos alunos na compreensão de algumas questões ou termos utilizados no instrumento, as possibilidades de análise das informações e as considerações da banca do exame de qualificação, desenvolvi novo questionário para o levantamento de informações sobre as concepções de ensino e aprendizagem. Nessa etapa da pesquisa, realizada em junho de 2009, participaram 302 estudantes da terceira série do Ensino Médio (192 do período diurno e 110 do período noturno) de uma escola pública da zona oeste de São Paulo. No período diurno, as atividades escolares ocorrem das 7h às 12h20min; no período noturno, as atividades escolares se iniciam às 19h e são finalizadas às 23h.

A aplicação do questionário, no período diurno, foi realizada durante as aulas cedidas por uma colega de Educação Física. As turmas se acomodaram no próprio ginásio e, apesar da precariedade das instalações pela falta de carteiras ou mesas para que os alunos pudessem apoiar os questionários, pareciam empenhados em respondê-los de forma completa. Mesmo conhecendo a maioria dos estudantes das turmas do matutino, já que fui sua professora durante primeira série do Ensino Médio, apresentei-me, expliquei o objetivo da pesquisa e o questionário a ser respondido. Não houve, naquele momento, nenhum protesto ou dúvidas em relação à aplicação do questionário – alguns estudantes me procuraram posteriormente para saber informações dos resultados dos questionários. Durante a aplicação do instrumento, algumas questões surgiram em relação à forma como poderiam responder, como por exemplo, se na primeira parte relativa às características sócio-econômicas, poderia haver mais de uma alternativa correta, ou se na segunda parte, poderia haver rasuras. À medida que essas dúvidas apareciam, procurei melhorar a apresentação para a próxima turma. No período matutino foram coletadas informações de seis turmas de terceira série, totalizando 192 estudantes.

No período noturno a aplicação ocorreu durante minhas aulas (para as quatro turmas de terceira série do Ensino Médio), onde introduzi o questionário explicando os objetivos da pesquisa. Não houve dúvidas ou questionamentos sobre a aplicação do instrumento. Os alunos faltosos desse turno puderam responder em aulas posteriores, totalizando 110 estudantes desse período.



### 2.3. Classificação dos alunos para as concepções de aprendizagem

Considerando que cada abordagem ao aprendizado (profunda, estratégica ou superficial) é resultado da associação entre uma motivação e uma estratégia adotada pelo estudantes:

Tabela 4 – Estratégias e motivações que constituem as abordagens ao aprendizado.

<i>Associação entre:</i>	<i>Abordagem</i>
Estratégia profunda Motivação profunda	Profunda
Estratégia para a obtenção de resultados Motivação para a obtenção de resultados	Estratégica
Estratégia superficial Motivação superficial	Superficial

fez-se a classificação das 31 afirmações do instrumento referentes à abordagem à aprendizagem (Tabela 5).

Tabela 5 – Categorias das questões para as abordagens à aprendizagem; o número entre parênteses refere-se à ordem em que aparece no instrumento.

	<i>Estratégia (para a obtenção de resultados)</i>	<i>Motivação</i>
Abordagem	Superficial Aprendo melhor quando faço vários exercícios sobre o mesmo assunto. (8) Tenho dificuldade de decorar um assunto que não entendo. (17) Quando me preparo para uma prova, procuro memorizar o maior número de informações que foram dadas em sala de aula. (11) Discussões tomam muito tempo. É melhor quando o professor dá aula. (25)	Gosto de outras matérias, por isso me dedico pouco ao estudo da Biologia. (9) O que aprendo na escola não tem relação com a realidade. (10) Aprendo mais nas aulas teóricas que nas aulas práticas. (14) As aulas práticas gastam muito tempo para dar pouco conteúdo. (28)
	Estratégica Procuo fazer uma revisão da aula em casa, todos os dias, para não ficar tudo para a véspera da prova. (4) Estudo a Biologia necessária apenas para concluir o ensino médio. (5) Aprendo melhor quando estudo sozinho (a). (12) Em casa, procuro organizar o local onde vou estudar, e estabeleço horários mais ou menos regulares de estudo. (15) Estudo com antecedência e cumpro os prazos de entrega de trabalhos para tirar boas notas. (21) Procuo estudar com mais atenção temas do vestibular. (24) Estudar com meus colegas e fazer atividades em grupo facilitam o meu aprendizado (39)	Só estudo para tirar boas notas (19)

(continua)

(continuação)

	Estratégia (para a obtenção de resultados)	motivação
Profunda	<p>Sei que aprendi quando consigo desenvolver novas idéias sobre assuntos que eu já conhecia. (3)</p> <p>Gosto de procurar assuntos de Biologia na internet.(18)</p> <p>Consigo reconhecer o que estudo de Biologia na escola no meu dia a dia. (20)</p> <p>As provas não medem o que realmente aprendi. (22)</p> <p>Procuo os professores fora da sala de aula para conversar sobre os assuntos tratados em sala de aula e mesmo outros assuntos.(23)</p> <p>Aprendo melhor quando relaciono os assuntos estudados em Biologia com outras matérias.(26)</p> <p>Aprendo Biologia assistindo TV. (29)</p> <p>Gosto quando na aula há troca de idéias entre alunos e professores. (30)</p> <p>As questões das provas não têm relação com os assuntos mais importantes tratados em sala de aula. (34)</p> <p>Aprendi algo quando sou capaz de usar a informação em diversas situações da minha vida. (35)</p>	<p>Quando aprendo me desenvolvo como pessoa.(7)</p> <p>Aprender Biologia é útil para minha vida. (16)</p> <p>Acho que estudar Biologia é prazeroso. (32)</p> <p>Ao observar plantas e animais relaciono com as aulas de Biologia. (37)</p> <p>Expresso minhas dúvidas e idéias mesmo que não sejam aceitas por todos.(38)</p>

As respostas obtidas pela aplicação do instrumento foram transformadas em escala numérica, onde: 5 – concordo totalmente; 4 – concordo parcialmente; 3 – não concordo nem discordo; 2 – discordo parcialmente; e 1 – discordo totalmente.

Para cada categoria de questões (relacionada à motivação e estratégia) calculou-se a somatória das respostas de modo que, para cada estudante, foram obtidos seis valores distintos: somatória das respostas para as questões de motivação profunda, estratégia profunda, motivação estratégica, estratégia estratégica, motivação superficial e estratégia superficial.

A seguir, determinou-se a distribuição normal da somatória das respostas de todos os estudantes para cada grupo de questões, já que a abordagem ao aprendizado não é constituída por categorias determinadas linearmente numa escala pré-concebida, há variações de população para população. Por isso, a necessidade de avaliar como essas abordagens se apresentam nos estudantes consultados. A elaboração dos histogramas foi realizada através do programa MiniTab, versão 15.1.0.0, 2006, como mostra o exemplo a seguir e os gráficos do Anexo.

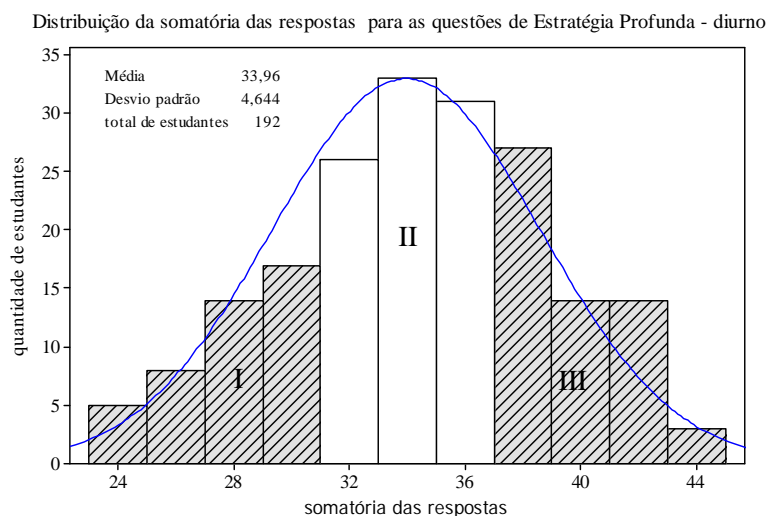


Gráfico 1 – Distribuição normal das somatórias das respostas às questões referentes à Estratégia Profunda, dos estudantes do período diurno.

A distribuição normal das respostas permitiu a identificação de 3 faixas percentuais:

- I. 30% de estudantes com os menores valores para as somatórias – corresponde aos estudantes com menor concordância para essa categoria de questões.
- II. entre 31 e 70% dos valores médios das somatórias – não há um perfil preciso para essa característica.
- III. 30% de estudantes com os maiores valores para as somatórias – corresponde aos estudantes com maior concordância para essa categoria de questões.

Aos estudantes que se enquadram na faixa III foi atribuído um valor positivo (+) para essa categoria de questões; àqueles da faixa II, um valor negativo (-); e aos que apresentam uma somatória entre 31 e 79% (faixa II), já que não se enquadram nessa categoria nem positivamente, nem negativamente, receberam um valor “0”. A partir da determinação das faixas percentuais de concordância, foi possível construir quadros de conversão para determinar a postura à aprendizagem de cada estudante.

Tabela 6 – Relação entre o percentual de concordância, a somatória das respostas e a simbologia de classificação, para os estudantes do período diurno.

DIURNO	Faixas percentuais de concordância	Somatória das respostas para as categorias de questões						Símbolos		
		estratégia		motivação		estratégia			motivação	
		PROFUNDA		ESTRATÉGICA		SUPERFICIAL				
	71 a 100%	> 37	> 19	> 18	> 10	> 16	> 11	+		
	31 – 70%	31 a 36	16 a 18	15 a 17	8 - 9	13 - 15	8 - 10	0		
	0 a 30 %	< 30	< 15	< 14	< 7	< 12	< 7	-		

Tabela 7 – Relação entre o percentual de concordância, a somatória das respostas e a simbologia de classificação, para os estudantes do período noturno.

NOTURNO	Faixas percentuais de concordância	Somatória das respostas para as categorias de questões						Símbolos		
		estratégia		motivação		estratégia			motivação	
		PROFUNDA		ESTRATÉGICA		SUPERFICIAL				
	71 a 100%	> 38	>21	> 17	> 9	> 16	> 11	+		
	31 a 70%	31 - 37	18 - 20	14 - 16	7 - 8	13 – 15	7 - 10	0		
	0 a 30 %	< 30	< 17	< 13	< 6	<12	< 6	-		

Para cada estudante, então, foi possível identificar o tipo de motivação e estratégia que caracterizam sua postura à aprendizagem nessa etapa da vida escolar (Apêndice D).

Tabela 8 – Exemplos de classificação dos estudantes para os perfis de aprendizagem, onde E – estratégia e M – motivação. (\*) Não possível identificar o perfil de 43 alunos do período diurno, e 12 do período noturno.

alunos	Abordagem						perfil
	profundo		estratégico		superficial		
	E	M	E	M	E	M	
A10	+	+	-	-	0	-	Profundo
H21	+	+	0	0	0	0	Profundo
A23	0	+	+	0	0	-	Estratégico-profundo
A4	-	0	0	0	+	+	Superficial
A21	0	0	+	+	+	+	Estratégico-superficial
A20	0	0	0	0	0	0	Não identificado (*)

Os resultados mostram que no período noturno há maior percentual de estudantes profundos (5,5%), sendo um rapaz e cinco moças. No matutino, foram encontrados quatro estudantes profundos (2,1%), sendo um aluno e três alunas.

Nem todas as categorias de questões apresentaram uma distribuição normal ideal, onde “picos” aparecem fora da curva de distribuição (Apêndice C). Como esses “picos” se encontram na faixa II, onde se classificam o maior número de estudantes – a resposta oferecida pelos estes é a que mostra nenhum tipo de perfil para o aprendizado (nenhuma ação ou reação típica, que pudesse configurar o perfil do estudantes) – e, como o objetivo dessa construção gráfica é identificar as respostas que mostram posicionamentos de concordância e discordância para as afirmações referentes ao aprendizado, foram considerados as faixas percentuais extremas para a identificação do perfil do estudante.

Para atender aos objetivos desse trabalho, foram considerados as informações de três grupos de estudantes: os profundos, os estratégico-profundos e os indefinidos. Este último grupo é composto por estudantes que apresentam características superficiais, estratégicas e até profundas, mas de forma não exclusiva em seu perfil de aprendizagem, como será discutido mais adiante.

### *2.3.1. Definição do critério “período” para a classificação dos estudantes*

Há indicações na literatura de que diferenças significativas são encontradas entre sexo e idade dos estudantes. Diversos autores utilizam perfis por idade e separados por sexo, para analisar as diferenças entre os perfis de aprendizagem dos alunos. No entanto, as amostras, geralmente, são constituídas por cerca de mil estudantes por faixa etária, onde cada gênero compreende um grupo de aproximadamente quinhentos estudantes.

Inicialmente, os estudantes haviam sido separados por sexo para que se pudesse determinar os perfis de classificação. No entanto, os primeiros estudantes a serem identificados como profundos, pela experiência de ter lecionado para tais alunos, não correspondiam às características comuns em tal categoria de abordagem à aprendizagem. Além disso, a quantidade de estudantes com abordagem profunda para a aprendizagem pareceu numerosa, mesmo considerando a população estudada como sendo maior que aquela

acompanhada na pesquisa inicial. Por esses motivos, outros parâmetros foram analisados para melhor definição do grupo de estudantes a serem considerados: por idade (17 e 18 anos), por sexo e turno, por turno, por idade e turno, por idade e sexo. As comparações foram feitas pelas médias e desvios padrões das respostas de cada grupo de questões. (Apêndice B)

O critério que apresentou melhor intervalo de dados para a determinação dos estudantes profundos foi por turnos: diurno (matutino) e noturno, uma vez que são dois grupos que apresentam mais diferenças entre os valores das médias e menores desvios padrões, simultaneamente.

Considerando as médias das somatórias das respostas e o desvio padrão para cada distribuição, não foram observadas diferenças significativas entre os sexos e as idades (17 e 18 anos), uma vez que a diferença entre as idades é muito pequena para que se pudessem identificar perfis específicos para cada faixa etária. (Apêndice B).

#### ***2.4. Características do bom professor***

As questões sobre as características do bom professor foram agrupadas em três categorias: formação acadêmica, qualidades pessoais e relações interpessoais. Cada categoria, inspirada no trabalho de Loadman (1976), foi reorganizada de acordo com subcategorias que possibilitam melhor caracterização do professor, como mostra a tabela a seguir.

A opção pela utilização dessa classificação possibilitou o entendimento inicial de quais aspectos (de formação, das relações que estabelece com os alunos, e das características pessoais) do professor e de sua prática são valorizados por estudantes com diferentes concepções de aprendizagem. As comparações foram feitas entre as respostas dos estudantes com concepção profunda, estratégico-profunda e os estudantes indefinidos (superficiais, estratégicos, estratégicos-superficiais) e apresentadas através de gráficos, que serão apresentados no capítulo referente aos Resultados.

Tabela 9 – Categorias e subcategorias para as características do professor.

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Questões do instrumento aplicado</i>
FORMAÇÃO	Concepção de ensino	As melhores aulas são aquelas em que o professor permite que os alunos façam perguntas. O professor que mantém (impõe) disciplina consegue ensinar mais. Os alunos só estudam quando o professor é exigente nas avaliações.
	Comunicação	O bom professor sempre sabe a matéria. Os bons professores jamais dizem “não sei”.
	Conhecimento; formação continuada	Os bons professores jamais dizem “não sei”.
RELAÇÕES INTERPESSOAIS	Suporte e apoio aos estudantes	Quando o professor respeita o aluno, a aula é mais interessante. Dependendo do professor, me dedico mais aos estudos. O professor que mantém (impõe) disciplina consegue ensinar mais
	Facilidade no relacionamento	Tenho mais motivação para estudar quando o professor é atencioso com os alunos.
CARACTERÍSTICAS PESSOAIS	dedicação	O bom professor gosta de dar aulas e tem auto-confiança.

## 2.5. Entrevistas

Foram entrevistados quinze estudantes (Apêndice E), dos quais sete classificados como profundos exclusivos, cinco estratégico-profundos exclusivos, um estratégico-superficial exclusivo, um superficial exclusivo, um que não participou da primeira etapa da aplicação do instrumento. Para a realização das entrevistas com os estudantes profundos do período diurno, combinamos por correspondência eletrônica (*email*), datas e horários para os encontros – todos foram entrevistados. Os estudantes profundos do período noturno foram entrevistados em horário que antecede as aulas (por volta das 18 horas), combinado previamente. No entanto, por causa de atrasos e desencontros, dois estudantes profundos não foram entrevistados. As entrevistas com estudantes estratégico-profundos e os indefinidos foram feitas de acordo com a disponibilidade destes nos horários combinados com os estudantes profundos, tanto para o período diurno quanto para o noturno.

As entrevistas semi-estruturadas tiveram como objetivo identificar concordâncias e discrepâncias quanto à sua classificação, entre aspectos do professor observados nos questionários aplicados, desde a formação do professor, as relações interpessoais e as características pessoais apontadas pelos estudantes.

Onze entrevistas foram gravadas em formato MP3 e sua utilização na pesquisa autorizada, desde que os estudantes não fossem identificados nominalmente. Quatro das entrevistas não foram gravadas, mas foram organizadas a partir de anotações feitas durante a

entrevista.

No segundo semestre de 2009, uma ex-aluna minha (Aluna C), também oriunda da escola pública, há cerca de 6 anos, agora graduanda do Curso de Ciências Biológicas, no Instituto de Biociências/USP, entrou em contato para realizar estágio do curso de Metodologia do Ensino de Ciências Biológicas, do curso de Licenciatura da FEUSP. Como se trata de uma estudante que atingiu resultados raros para aqueles da escola pública, é esperado que apresente características profundas ou estratégico-profundas para o aprendizado. Por isso, foi entrevistada, de modo a contar sua trajetória escolar, o papel da escola no seu processo formativo, e as características que identifica nos bons professores.



### 3. Resultados

#### 3.1. *Concepções de Aprendizagem dos estudantes*

A literatura indica diferenças importantes entre os sexos e as idades dos estudantes, tanto em nível médio quanto no nível superior (Biggs, 1987; McCune et al., 2000; Caldeira, 2000; Cano, 2005; Nieto et al., 2007); outros indicam, ainda, que estudantes com postura profunda passam a assumir posturas cada vez mais superficiais no decorrer da educação superior (Biggs, 1987; Watkins, 2001; Zeeger, 1999). A comparação entre idades, provavelmente pela pequena diferença entre as faixas etárias consideradas, não apresentou diferença significativa para as abordagens de aprendizagem (Apêndice B).

Quando os resultados foram organizados de acordo com o sexo, destacavam-se estudantes “profundos” que não se enquadravam nos critérios para esse perfil de aprendizagem (pela minha experiência em sala de aula), e aumentavam o tamanho desse grupo de estudantes de forma duvidosa.

Tabela 10 – Estudantes classificados de acordo com a Abordagem à Aprendizagem por sexo.

Sexo	Profundos	Estratégico-profundos	Indefinidos
Feminino (181)	12 (6,6%)	18 (9,9%)	151 (83,4%)
Masculino (121)	7 (5,8%)	13 (10,7%)	101 (83,5%)
Totais (302)	19 (6,3%)	31 (10,3%)	252 (83,4%)

É possível que, ao considerar apenas o sexo ou a idade, as informações obtidas possam esconder diferenças importantes entre os horários escolares, mesmo se tratando da mesma Escola. Além disso, não se pode deixar de considerar as particularidades do ensino nos períodos estudados, seja pela estrutura, carga horária, disposição e motivação para o estudo.

Fazendo a comparação entre os períodos (diurno e noturno), diferenças significativas são evidenciadas, como pode ser melhor visualizado na seguinte tabela:

Tabela 11 – Estudantes classificados de acordo com a Abordagem à Aprendizagem por turno

Sexo	Profundos	Estratégico- profundos	Indefinidos
Diurno (192)	4 (2,1%)	18 (9,4%)	170 (88,5%)
Noturno (110)	6 (5,5%)	16 (14,5%)	88 (80,0%)
Totais (302)	10 (3,3%)	34 (11,3%)	258 (85,4%)

Dentre os dez estudantes com abordagem profunda à aprendizagem, destaca-se que só um estudante do sexo masculino foi encontrado para cada período. Dentre os estudantes estratégico-profundos, no período diurno foram encontradas 15 alunas e 3 alunos; e para o período noturno, 8 alunas e 8 alunos.

É importante destacar que o manual LPQ de John Biggs, inspiração para a produção do instrumento desse trabalho, tem como objetivo identificar as posturas à aprendizagem dos estudantes e, a partir desses resultados, indicar estratégias para diminuir as dificuldades de aprendizagem identificadas entre os estudantes. A partir desses resultados, o autor fornece ações para melhorar a organização do trabalho escolar, seja pela seleção de estratégias pedagógicas que possam diminuir as dificuldades de aprendizagem, seja pela mudança de postura do professor em sala de aula, ou ainda, por um acompanhamento extraclasse por outros profissionais, como psicólogos ou terapeutas, ou até pela mudança do currículo escolar.

Nessa classificação, além das categorias para a abordagem ao aprendizado citadas no início desse trabalho, o autor identifica outras, como mostra a Tabela 12.

Tabela 12 – Perfil do estudante, de acordo com uma sub-escala para motivação (M) e estratégia (E) para a aprendizagem.

alunos	Abordagem						perfil
	profundo		estratégico		superficial		
	E	M	E	M	E	M	
A24	-	-	0	0	+	-	Superficial (predominante)
D23	0	0	0	0	+	+	Superficial (exclusivo)
C25	+	+	0	0	0	+	Profundo (predominante)
H21	+	+	0	0	0	0	Profundo (exclusivo)
E28	+	0	+	+	+	-	Estratégico (predominante)
D24	-	0	+	+	-	-	Estratégico (exclusivo)

As diferenças entre os perfis exclusivo e predominante referem-se à forma como o estudante se coloca frente às situações de aprendizagem. Assim, um estudante com postura *profunda exclusiva* indica a adoção dessa forma de abordagem em todas as situações de aprendizagem, enquanto que o estudante *profundo predominante* adota essa postura com

menor intensidade, podendo apresentar indícios superficiais ou estratégicos para situações de aprendizagem diversas.

Considerando esses aspectos, procurou-se classificar os 302 estudantes para as abordagens ao aprendizado e suas nuances, *exclusivo* e *predominante* (Apêndice D). Dessa classificação, obtém-se que:

Tabela 13 – Distribuição da classificação dos estudantes para a abordagem à aprendizagem, considerando perfis exclusivos (Exc) ou predominantes (Pre).

Perfil	ABORDAGEM À APRENDIZAGEM									
	Profunda		Estratégica				Superficial			
	Exc	Pre	profunda		Para obtenção de resultados		superficial		Exc	Pre
	Exc	Pre	Exc	Pre	Exc	Pre	Exc	Pre	Exc	Pre
Matutino	4 (2,1%)	19 (9,9%)	18 (9,4%)	12 (6,3%)	4 (2,1%)	3 (1,0%)	40 (20,8%)	24 (12,5%)	16 (8,3%)	9 (4,7%)
Noturno	6 (5,5%)	6 (5,5%)	16 (14,5%)	7 (6,4%)	2 (1,8%)	8 (7,3%)	26 (23,6%)	12 (10,9%)	12 (10,9%)	3 (2,7%)

Não foi possível identificar a abordagem para a aprendizagem (nem sob os aspectos de exclusividade e predominância) de 43 estudantes do período diurno (22,4%) e 12 estudantes do período noturno (10,9%) (Apêndice D). Esses dados podem indicar que esses alunos respondam às situações de aprendizagem de forma muito diversificada, não assumindo uma postura à aprendizagem única ou predominante. É provável que estes estudantes apresentem predominância de algum tipo de postura ao aprendizado no cotidiano escolar, mas de forma instável, ou seja, variando conforme sua compreensão dos objetivos a serem alcançados na tarefa – neste caso, responder ao questionário. Aqui, o estudante pode ter assumido posturas diferenciadas para cada item do questionário, não identificando um único objetivo para o instrumento.

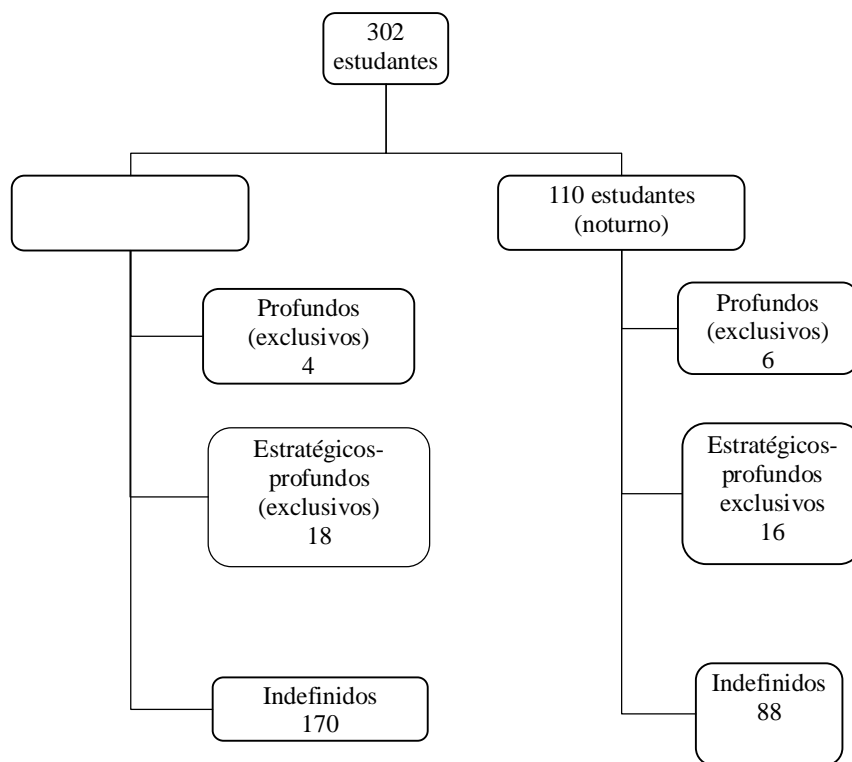
A literatura não faz referências a estudantes não identificados como estes aqui apresentados. No entanto, estudantes com valores negativos para abordagem estratégica e nulos para abordagem profunda e superficial, ou ainda, positivo para a abordagem superficial, nulo para abordagem profunda e negativa para a estratégica merecem atenção especial. São estudantes em “risco” que não se envolvem com as atividades escolares, têm medo de falhar, mas não conseguem desenvolver ou realizar as atividades escolares como os demais, e não superam as dificuldades, desenvolvendo até doenças psicossomáticas Caldeira (2000). Biggs (1987) destaca a importância do trabalho docente – apesar de citar a necessidade do envolvimento de outros profissionais – que envolve, neste caso, o olhar individualizado do

progresso do aluno, sem comparação com os estudantes indefinidos, além do incentivo e da motivação para que consiga melhorar sua própria imagem de estudante e fazer da sua passagem pela Escola uma experiência mais produtiva.

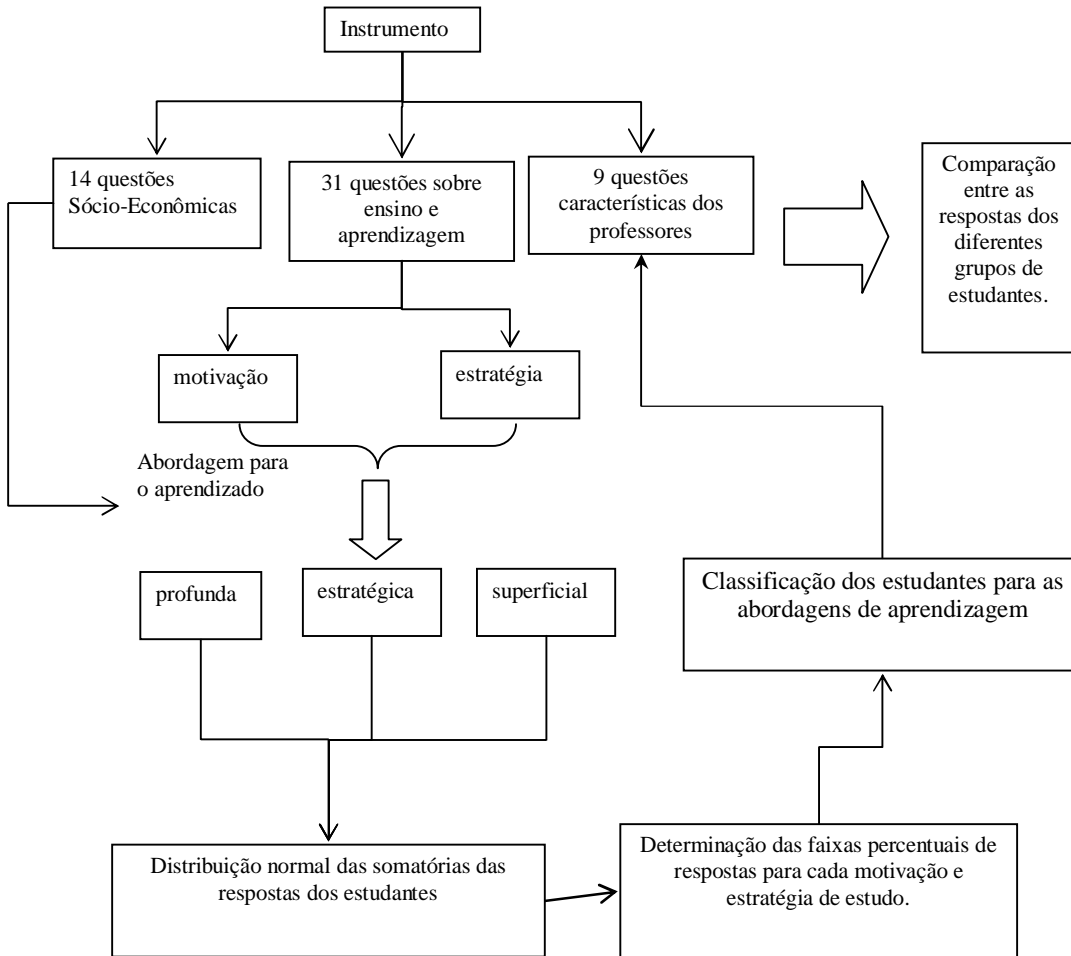
Apesar da inspiração do nosso trabalho a partir das perspectivas propostas por Biggs, não se pretende aqui, indicar procedimentos que transformem as abordagens de aprendizagem dos estudantes avaliados. A perspectiva desse trabalho é, a partir do olhar de estudantes profundos e estratégico-profundos, identificar as qualidades do bom professor.

Frente às nuances da classificação e à impossibilidade de classificar todos os estudantes, serão considerados os resultados de três grupos: os profundos (exclusivos), os estratégico-profundos (exclusivos) e os indefinidos. Neste último estão os profundos e estratégico-profundos predominantes, os estratégicos, estratégico-superficiais, os superficiais e suas nuances (exclusivo e predominante), além dos não identificados. Dessa forma, as comparações entre os grupos poderão apontar para as características dos estudantes com adotam as posturas profunda e estratégico-profunda em todas as situações de aprendizagem, sem as “contaminações” de estudantes que possam apresentar “vestígios” superficiais ou estratégicos.

Os itens 3.2 e 3.3 mostram esquemas que indicam a classificação obtida para os 302 estudantes e a organização dos resultados obtidos pela aplicação do instrumento, respectivamente.

*Esquema da classificação dos estudantes*

*Esquema do instrumento aplicado e da sistematização dos dados*



### ***3.2. Características Sócioeconômicas***

Assumir uma postura para o aprendizado não é resultado apenas das experiências escolares. A família, os amigos, o trabalho dentre outros, são fatores externos à escola que podem promover situações de aprendizagem diferentes do ambiente escolar, mas que podem apresentar motivações e estratégias importantes para os estudantes. A análise dos dados sócio-econômicos dos estudantes verifica-se algumas características que destacam os estudantes profundos e estratégico-profundos dos demais.

Para a análise das informações sócio-econômicas obtidas dos 302 estudantes, foram considerados três grupos de estudantes, de acordo com sua abordagem à aprendizagem: (i) profunda, (ii) estratégico-profunda e (iii) indefinidos (que incluem os profundos predominantes, estratégico-profundos predominantes, estratégicos, estratégico-superficiais, superficiais e não identificados), como já citado anteriormente. Mais uma vez, a opção por considerar apenas esses três grupos de alunos levou em consideração a necessidade de identificar características marcantes dos estudantes profundos exclusivos e estratégico-profundos exclusivos que poderiam indicar aspectos relevantes para essa pesquisa.

Os dados obtidos foram convertidos em gráficos e organizados da seguinte forma: (1) características pessoais (idade, com quem mora, o que gosta de ler, como se diverte); (2) escolares (informações sobre o ensino fundamental e médio, horas dedicadas ao estudo, pretensão de continuar os estudos); (3) externas (grau de instrução dos pais, trabalho, acesso à computadores e internet). Foram considerados os valores inteiros para a apresentação e discussão dos resultados.

#### ***3.2.1. Características pessoais***

As informações sobre a idade dos estudantes não fornecem dados que possam caracterizar os perfis de aprendizagem, já que as diferenças encontradas entre as idades não são capazes de caracterizar diferenças marcantes entre os grupos de estudantes.

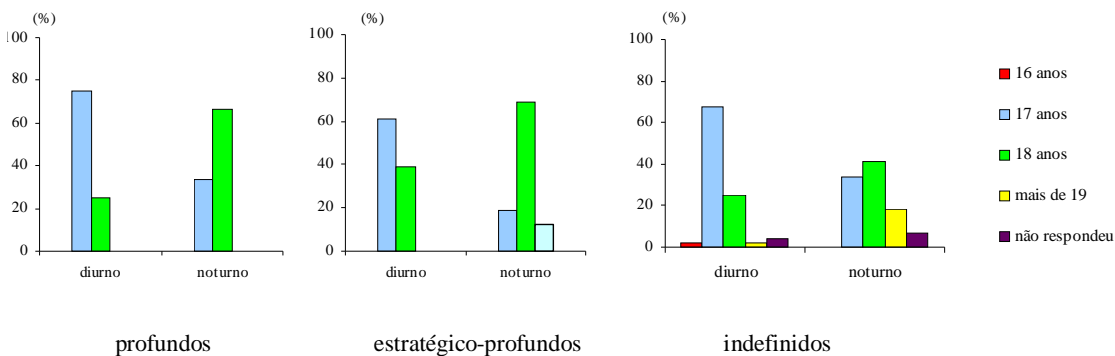


Gráfico 2 – Comparação entre as idades dos estudantes.

De modo geral, algumas diferenças podem ser identificadas: os estudantes do diurno, não importa em que categoria, apresentam maior número de estudantes com 17 anos (entre 60 e 75%), enquanto que no período noturno, a maior parte dos estudantes tem 18 anos (entre 40 e 69%).

Para perceber como é a estrutura familiar dos alunos, eles responderam à questão “Com quem mora?”. Para essa questão foram consideradas as seguintes possibilidades: morar com os pais e os irmãos, com os pais, com os pais e outros parentes (tias, tios, avós, avôs, etc.), apenas com a mãe ou com o pai, com a mãe e outro parente, com o pai e outro parente, e apenas com outros parentes.

Em todos os grupos de estudantes se destaca uma organização familiar constituída pelos pais e irmãos: dentre os profundos, 50% no diurno e 33% no noturno; dentre os estratégico-profundos, 56% no diurno e 50% no noturno; e dentre os indefinidos, 49% no diurno e 43% no noturno.



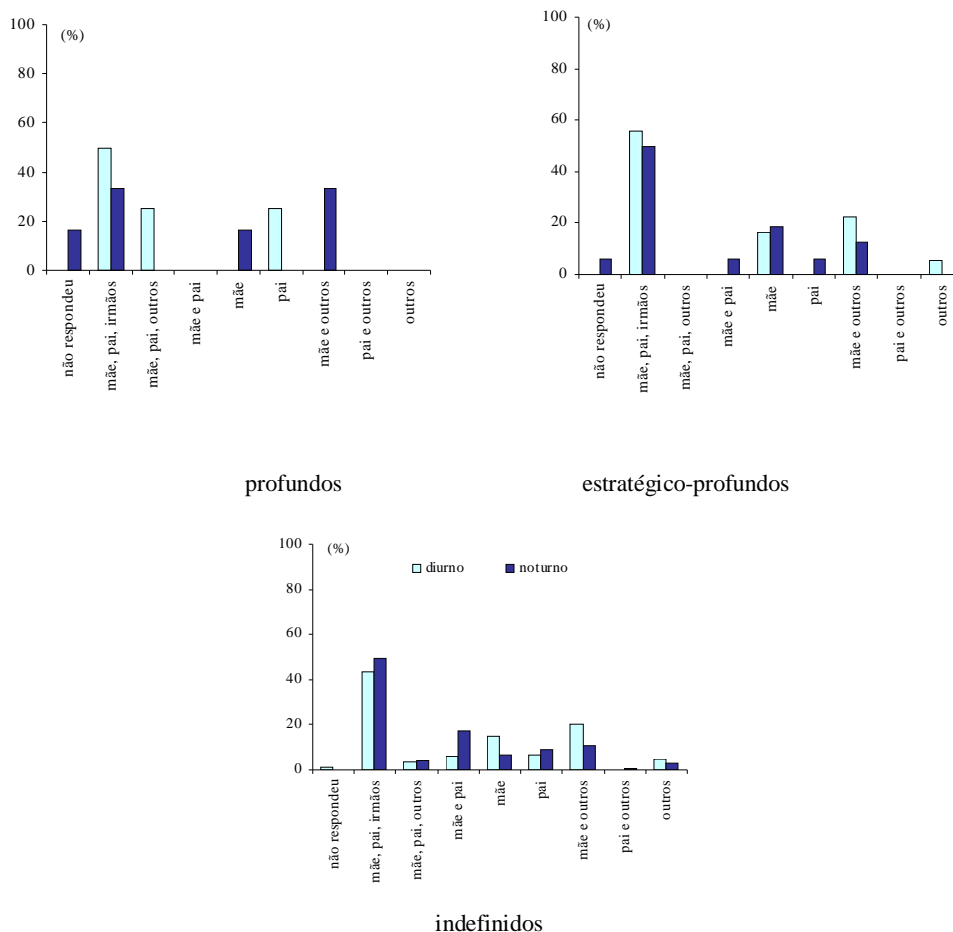


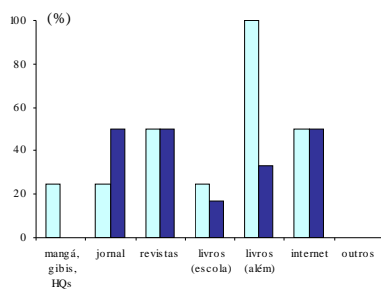
Gráfico 3 – Respostas à questão “Com quem mora?”

Proporcionalmente, os demais estudantes profundos e estratégico-profundos indicam uma organização familiar menos “tradicional” que os indefinidos, onde moram apenas com a mãe (profundos, 17% no diurno; estratégico-profundos, 17% no diurno e 19% no noturno), e com a mãe e outros parentes (profundos, 33% no noturno; estratégico-profundos, 22% no diurno e 12% no noturno). Ainda, dentre os estudantes profundos, 25% dos estudantes do diurno moram apenas com o pai.

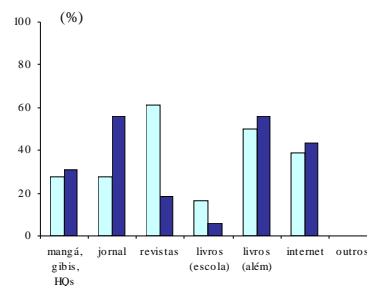
Quanto à leitura, os estudantes demonstram, de modo geral, interesse por literatura de várias naturezas: mangás, jornais, revistas, livros indicados pela escola, livros além dos escolares, internet. As diferenças entre os grupos avaliados está na quantidade de indicações para cada tipo de literatura. Destaca-se que todos os estudantes profundos do diurno apontam livros não indicados pela Escola como leitura habitual. Os estudantes profundos do período noturno indicam esse tipo de leitura em proporção menor (33%) que o identificado dentre os

estudantes do diurno, mas é um valor maior de indicações que aquela exigida e indicada pela Escola (17% para o noturno e 25% para o diurno). A leitura do jornal também é apontada pelos estudantes profundos do período noturno (56%) em maior proporção que os do período diurno (28%). As revistas são lidas por 50% dos estudantes do diurno e do noturno, assim como para a internet. Para os estudantes estratégico-profundos, destaca-se a leitura do jornal para os estudantes do noturno (56%) e as revistas para os estudantes do diurno (61%)– na maioria das vezes relacionada às informações sobre esportes para os alunos e informações sobre comportamento para as alunas. Nesse grupo, os livros não indicados pela escola também se destacam: 50% para o diurno e 56% para o noturno. A internet é citada por 39% dos estudantes do diurno e 44% dos estudantes do noturno; os mangás são citados por 28% dos estudantes do diurno e 31% do noturno. Dentre os estudantes indefinidos, de modo geral, há indicações para todas as possibilidades de literatura, mas em proporções menores que dos grupos anteriores: mangás, 27% para o diurno e 26% para o noturno; jornais, 31% para o diurno e 46% para o noturno; revistas, 33% para o diurno e 41% para o noturno; livros não indicados pela escola, 48% para o diurno e 50% para o noturno; e internet, 40% para o diurno e 41% para o noturno. Nesse grupo, os estudantes leem apenas uma ou duas fontes literárias, enquanto que nos anteriores, os alunos indicavam mais do que pelo menos três das fontes.

Evidencia-se, ainda, que nos três grupos analisados, os livros indicados pela Escola são os que apresentam menor interesse dos estudantes: para os profundos 25% no diurno e 17% no noturno; para os estratégico-profundos, 17% no diurno e 6% no noturno; para os não identificados, 19% no diurno e 11% no noturno. A baixa motivação por essa leitura pode representar desafios a seres superados, como por exemplo, a necessidade do estabelecimento de relações (históricas, sociais, biológicas) que promovam a contextualização desse tipo de leitura e assim, maior interesse e valorização da literatura.



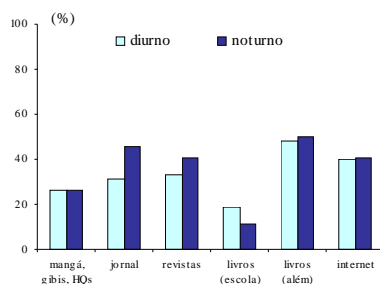
profundos



estratégico-profundos

(continua)

(continuação)



indefinidos

Gráfico 4 – Respostas à questão “O que costuma ler?”.

O lazer em todos os grupos de estudantes é apresentado com importância, com mais indicações para os estudantes profundos do período diurno. Esse grupo de estudantes apontam maior variedade nas formas de lazer do que os outros grupos, revelando um estudante que, apesar de preocupado profundamente com as questões escolares, inclui em sua rotina atividades extra-escolares de forma intensa e diversificada, o que lhe permite contato com experiências de várias naturezas, ampliando seu repertório de estratégias que respondam a situações de aprendizagem diversificadas. Não é possível aferir se é a característica profunda que faz os estudantes buscarem o lazer, ou se é a possibilidade da participação de atividades diversificadas que contribui para o desenvolvimento das características desse grupo.

Em todas as categorias avaliadas, os amigos aparecem em destaque: para os profundos, 100% no diurno e 83% no noturno; para os estratégico-profundos: 94% no diurno e 81% no noturno; e para os estudantes indefinidos, 83% no diurno e 70% no noturno. O cinema é a segunda indicação de lazer onde: para os profundos, 100% no diurno e 50% no noturno; para os estratégico-profundos, 83% no diurno e 56% no noturno; e para os estudantes indefinidos, 57% no diurno e 43% no noturno. A música aparece em seguida onde: para os profundos, 100% no diurno e 50% no noturno; para os estratégico-profundos, 67% no diurno e 94% no noturno; e para os estudantes indefinidos, 72% no diurno e 53% no noturno. A TV é citada com menor frequência: para os profundos, 75% no diurno e 33% no noturno; para os estratégico-profundos, 72% no diurno e 56% no noturno; e para os estudantes indefinidos, 49% no diurno e 35% no noturno.

“Sair com os amigos” indica a necessidade da inserção do indivíduo num grupo com o qual se identifica, onde as possibilidades de relacionamento entre os jovens são mais importantes do que as circunstâncias em que ocorrem essas saídas. Ou seja, mesmo sem

planejamento prévio, os jovens se encontram para conversar, trocar experiências e até participar de alguma atividade cultural, mas são os laços de amizade que se destacam nesses apontamentos. Pode-se, ainda, relacionar com a formação da identidade, do auto-conhecimento e da troca de experiências.

No período noturno, verifica-se que os estudantes estratégico-profundos se divertem mais que os do período diurno apontando como principais formas de lazer “ouvir música”, seguido de “sai com os amigos” e da “prática de esporte”. Como é um período constituído em sua maioria por estudantes trabalhadores, é esperado que o tempo disponível para o lazer seja restrito e não compatível com o de outros jovens trabalhadores. Além disso, é importante destacar o cansaço da dupla jornada (estudo e trabalho), onde o lazer relaciona-se com a necessidade da reposição das energias.

O grupo dos estudantes indefinidos é o que apresenta menor proporção para as formas de lazer indicadas, sugerindo que para esse grupo, o lazer é pouco diversificado. Nesse grupo, a maioria dos estudantes apontam até três formas de lazer, enquanto que nos grupos anteriores as indicações eram maiores do que três.

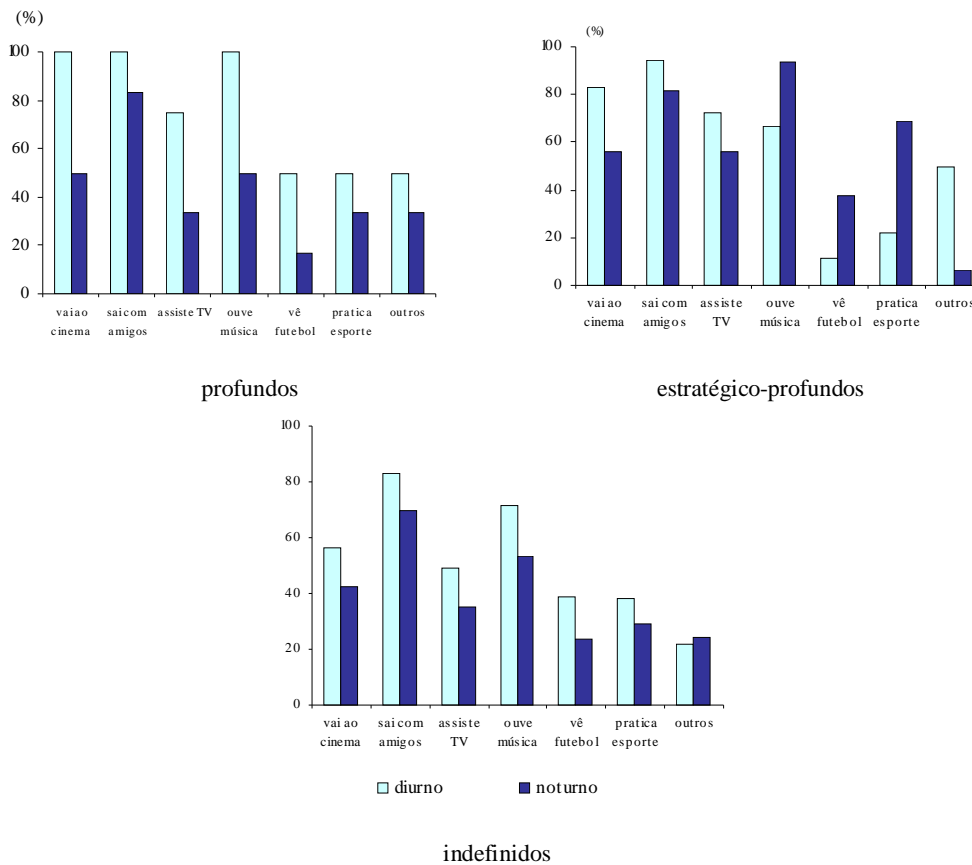


Gráfico 5 – Respostas à pergunta “Como se diverte?”.

Mais uma vez não é possível dizer se é a postura ao aprendizado que leva à busca por formas de lazer, ou se é da possibilidade de participar de atividades extraescolares que colabora para o desenvolvimento de uma determinada postura à aprendizagem – assunto que pode ser explorado em futuras pesquisas. De modo geral, pode-se dizer que o contato com experiências diversificadas está relacionada com o melhor entendimento das situações de aprendizagem e das possibilidades de respostas a elas.

### 3.2.2. Características escolares

A maior parte dos estudantes avaliados realizaram os estudos no nível Fundamental em Escola Pública, e uma pequena proporção de estudantes estratégico-profundos e dos demais estudaram em escola particular. O Ensino Médio também foi cursado pela maioria dos estudantes (mais de 90%) em escola pública. Nesse nível de ensino, os estudantes do período diurno dificilmente migram para outro turno, enquanto que os estudantes do noturno são provenientes de diversos períodos, ou seja, a mobilidade é maior para esse grupo.

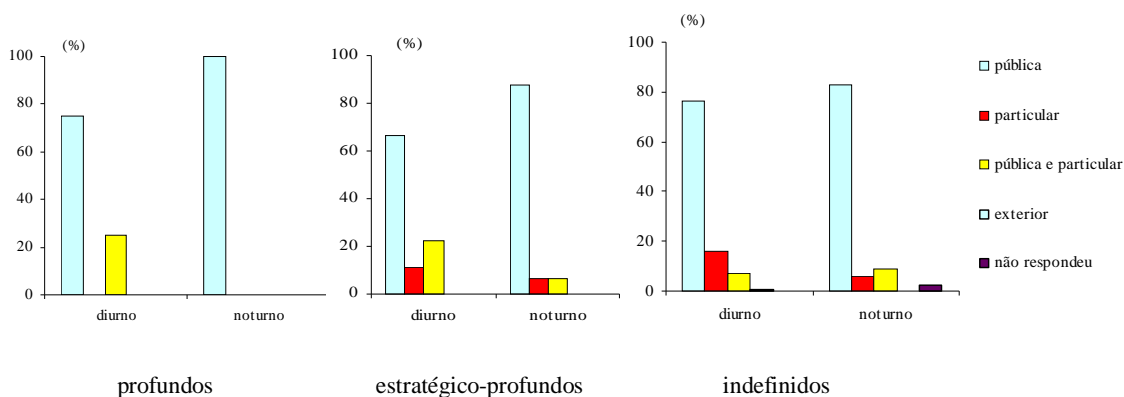


Gráfico 6 – Informações sobre o tipo de Ensino Fundamental

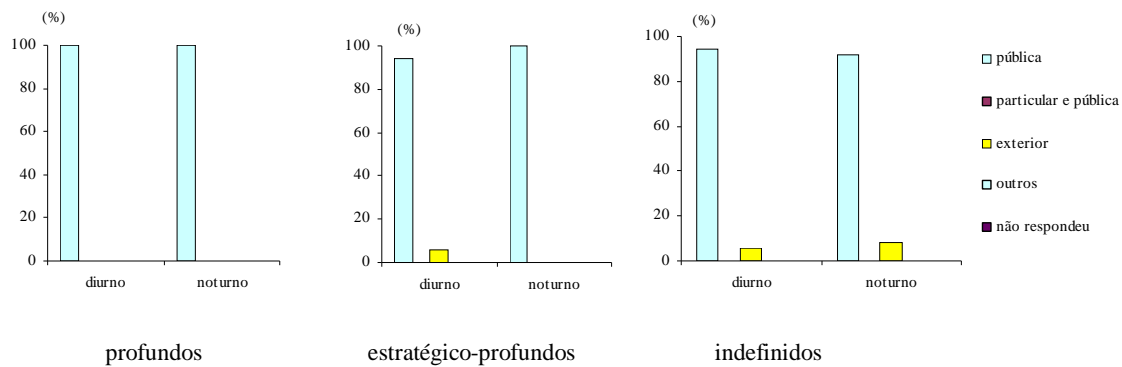


Gráfico 7 – Informações sobre o tipo de Ensino Médio.

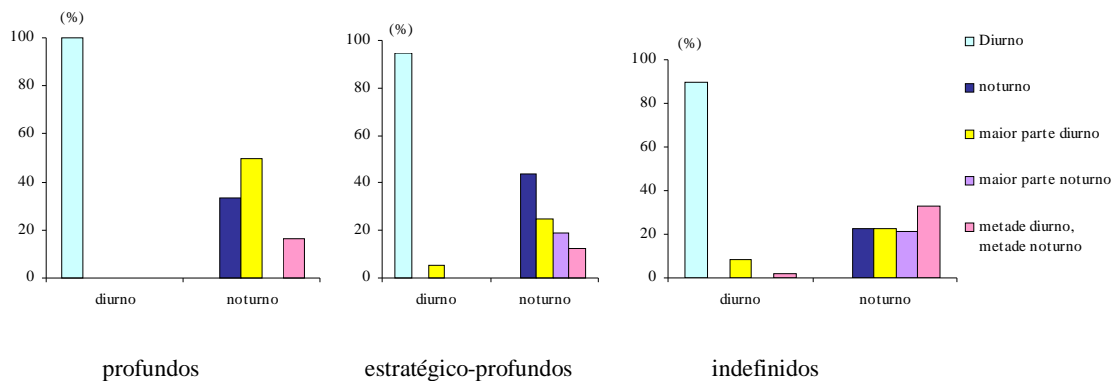


Gráfico 8 – Informações sobre o período em que cursou o Ensino Médio

Os estudantes que dedicam mais horas de estudo por semana são os profundos seguidos dos estudantes estratégico-profundos. Comparando esses dados com as informações anteriores sobre as práticas de leitura, o lazer e as entrevistas, apesar de parecer difícil conciliar todas as atividades apontadas, os estudantes parecem organizar bem a realização das atividades: há dias e horários específicos para o estudo, para a prática de esportes, para o lazer, dentre outros. Não foi possível identificar como ocorre e quem faz essa sistematização: os responsáveis (pais ou tutores), o próprio estudante ou se uma combinação entre ambos. No entanto, o apoio familiar está presente, seja nas concessões para as práticas extra-escolares, no financiamento dessas atividades (para despesas com condução, alimentação, e para a própria atividade) ou no acompanhamento do rendimento escolar.

Destaca-se, de modo geral, que os estudantes dedicam até cinco horas semanais para o estudo: no período diurno varia entre 50 e 70% (50% dos profundos, 61% dos estratégico-

profundos, 70% dos estudantes indefinidos); e no período noturno varia entre 50 e 75% (50% dos profundos, 75% dos estratégico-profundos e 73% dos estudantes indefinidos).

Os alunos profundos apresentam maior dedicação aos estudos, onde no diurno 25% afirmam estudar entre 5 e 10 horas semanais, e 25% entre 11 a 15 horas semanais. No período noturno, 33% se dedicam de 11 a 15 horas semanais aos estudos, e 17% afirmam se dedicar mais do que 20 horas por semana.

Os estudantes estratégicos-profundos apresentam perfis diferenciados para os períodos diurno e noturno: no diurno, 22% se dedicam de 5 a 10 horas semanais, 6% de 11 a 15 horas semanais e 11% mais de 20 horas por semana. Para os estudantes do noturno, 25% se dedicam de 5 a 10 horas semanais.

Os estudantes indefinidos, são os que menos se dedicam ao estudo. Para o período diurno, 15% se dedicam de 5 a 10 horas, 3% de 11 a 15 horas, 3% de 15 a 20 horas, 5% mais de 20 horas e 2% não responderam. No período noturno, 16% afirmam dedicar de 5 a 10 horas semanais, 2% de 11 a 15 horas semanais, 3% de 15 a 20 horas semanais, 3% mais de 20 horas e 1% não respondeu.

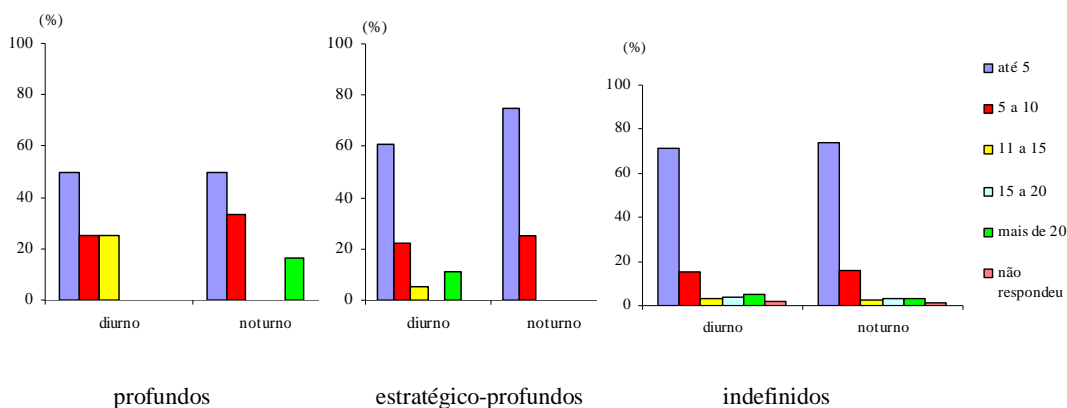


Gráfico 9 – Horas de estudo por semana

Alguns resultados parecem não corresponder ao perfil de estudante obtido, dando a impressão de que no grupo dos estudantes indefinidos, há mais dedicação aos estudos. No entanto, é nesse grupo que estão os estudantes classificados como estratégicos (e todas as suas combinações) e os não identificados. Os estratégicos apresentam como característica a organização e a preocupação em cumprir as atividades de modo eficiente; os estudantes não identificados, colaboram para a obtenção de respostas esperadas pelo aplicador. Além disso, não ficou esclarecido – na própria questão ou durante a aplicação do instrumento – o

significado desse período de “estudo”, que poderia incluir cursos extracurriculares (de inglês, cursinho, teatro, música), dedicação às tarefas escolares (pesquisa, leitura, trabalhos em grupo) ou mesmo estudar os conteúdos ensinados em sala de aula.

Outro aspecto importante a se destacar é que quase todos os estudantes consultados (mais de 93%) pretendem fazer um curso superior e participar de exames vestibulares no final do ano.

### 3.2.3. Fatores externos

Dentre os fatores que podem influenciar as abordagens de aprendizagem assumidas pelos estudantes está o nível de escolaridade dos pais. Verifica-se diferenças significativas entre a escolaridade materna e paterna.

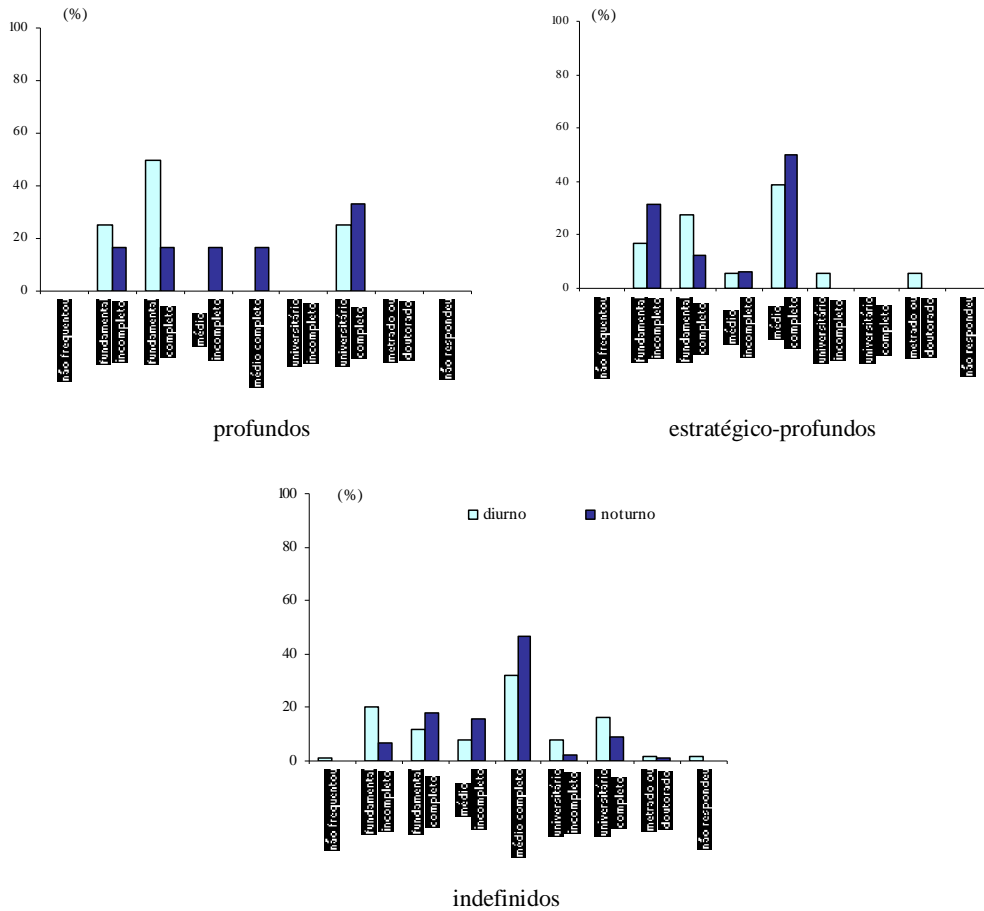


Gráfico 10 – Escolaridade Materna



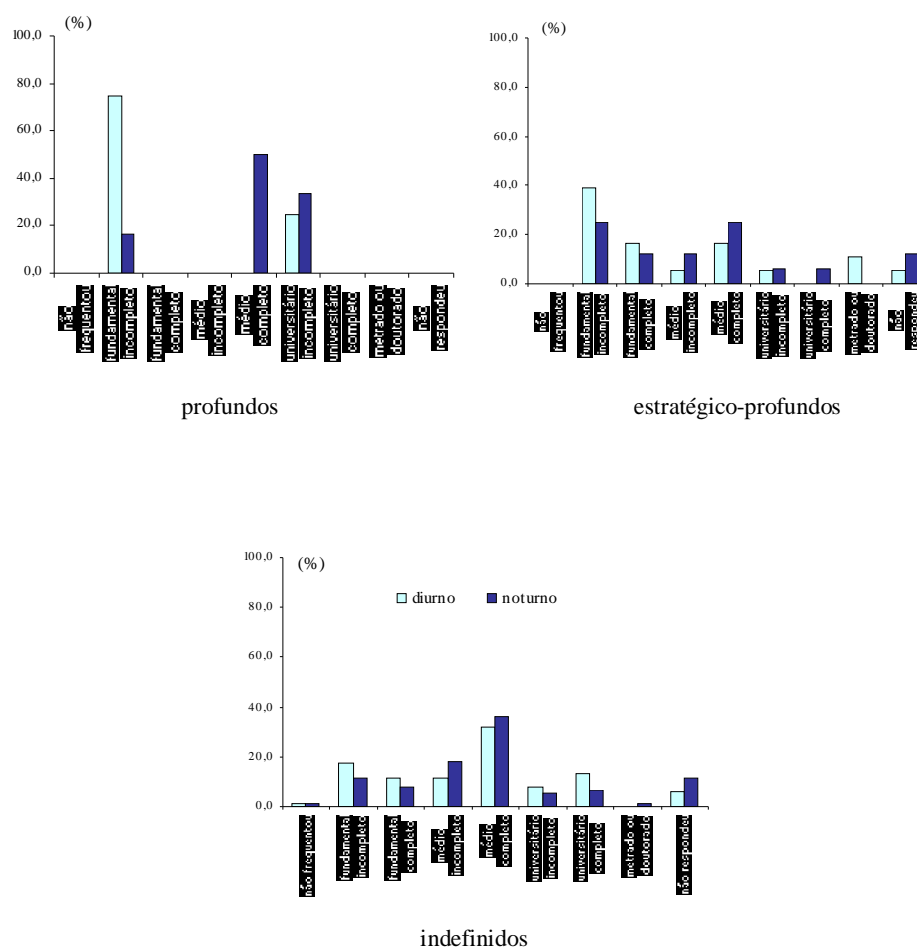


Gráfico 11 – Escolaridade Paterna

Entre os estudantes profundos, de modo geral, há maior proporção de pais com nível superior (25% no diurno e 33% no noturno, tanto para os pais quanto para as mães). Além disso, há, também, maior proporção de pais com nível fundamental completo (para as mães de 50% estudantes do período diurno e 17% do noturno) e fundamental incompleto (para os pais de 75% estudantes do período diurno e 17% do noturno).

Os pais dos estudantes estratégico-profundos têm escolaridade variada, onde se destacam pais com Ensino Médio completo (para as mães de estudantes 39% do diurno e 50% do noturno; para pais de 17% do diurno e 25% do noturno); e pais com Ensino Fundamental incompleto (para as mães de 17% do diurno e 31% do noturno; e para os pais de 39% do diurno e 25% do noturno).

A maioria dos pais dos estudantes indefinidos possuem escolaridade até o Ensino

Médio (32% para o diurno e 36% para o noturno), com alguns alcançando o Ensino Superior (13% para o diurno e 7% para o noturno) e a pós-graduação (par 1% apenas no noturno). É ainda neste grupo que se nota o desconhecimento do grau de escolaridade, principalmente em relação aos pais: 6% para o diurno e 11% para o noturno.

Quanto ao trabalho, os estudantes do período diurno são os que menos trabalham: 75% dos profundos, 61% dos estratégico-profundos e 66% dos estudantes indefinidos não trabalham. Os que trabalham o fazem em regime de meio-período (22% dos estratégico-profundos e 15% dos estudantes indefinidos), ou em regime semi-integral (25% dos profundos, 17% dos estratégico-profundos e 5% dos estudantes indefinidos).

Entre os estudantes do período noturno há maior proporção de estudantes trabalhadores, sendo que não trabalham 17% dos profundos, 6% dos estratégico-profundos e 21% dos estudantes indefinidos. Aqueles que trabalham desenvolvem atividades sob diferentes regimes, sendo a maioria em tempo integral (50% dos profundos, 56% dos estratégico-profundos e 39% dos estudantes indefinidos). Outro regime de trabalho apontado pelos estudantes é o semi-integral onde: 33% são profundos, 13% são estratégico-profundos e 22% pertencem ao grupo dos estudantes indefinidos.

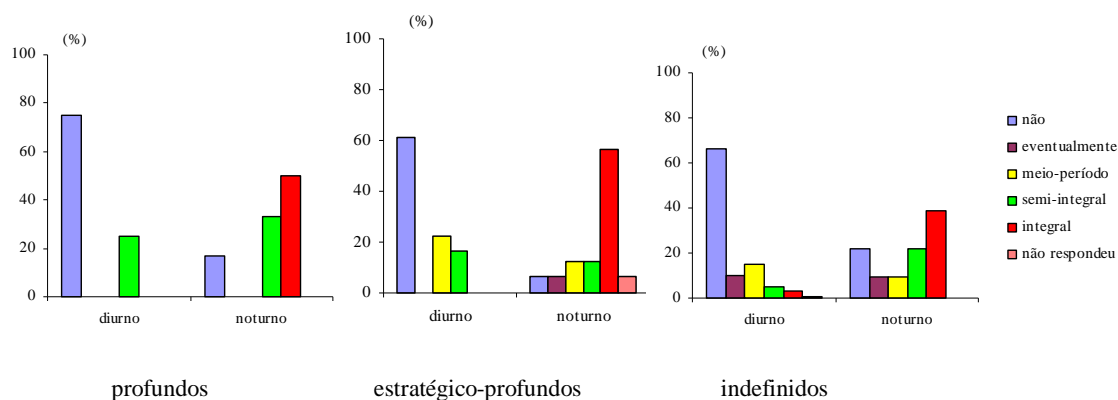


Gráfico 12 – Informações sobre trabalho

Em geral, a porcentagem de estudantes que não possuem computadores em casa é baixa, destacando-se os estudantes do noturno (33% dos profundos, 19% dos estratégico-profundos e 7% dos estudantes indefinidos). A maioria dos estudantes tem pelo menos um computador em casa: no período diurno são 75% dos profundos, 67% dos estratégico-profundos e 67% dos estudantes indefinidos. No período noturno são: 50% dos profundos, 63% dos estratégico-profundos e 70% dos estudantes indefinidos.

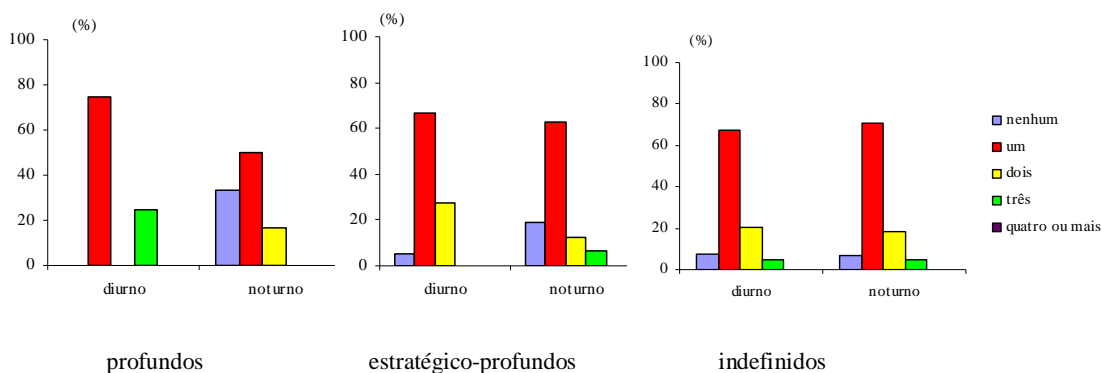


Gráfico 13 – Informações sobre computadores

São poucos os estudantes que não acessam a internet: no diurno 6% dos estratégico-profundos e 5% dos estudantes indefinidos. No período noturno, 12% dos estratégico-profundos e 8% dos estudantes indefinidos afirmam não ter acesso à internet. Todos os estudantes profundos acessam a internet semanalmente.

Em relação ao tempo de conexão, o grupo dos estudantes indefinidos dedica maior proporção de tempo de acesso à internet (mais de 10 horas por semana): 39% para o diurno e 35% para o noturno. Seguidos pelos profundos, onde 25% são do diurno e 33% do noturno; e os estratégico-profundos onde 22% dos alunos do diurno e 19% do noturno, ficam conectados mais de 10 horas semanais.

Para o intervalo de 5 a 10 horas por semana, que corresponde a mais ou menos uma hora e meia de acesso por dia, os estudantes indefinidos, mais uma vez se destacam: são 27% dos estudantes do diurno e 22% do noturno. Em seguida, os estudantes profundos, sendo 25% do diurno e 17% do noturno. Os estudantes estratégico-profundos são representados por 22% do diurno e 12% do noturno.

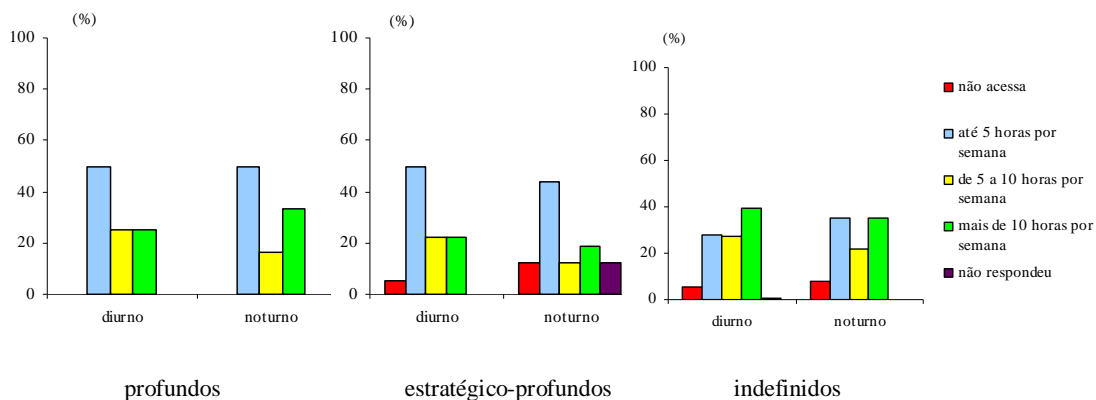


Gráfico 14 – Informações sobre acesso à internet

Esses dados mostram que o acesso à internet não está vinculada à existência de computadores em casa, já que isto não implica na existência de conexão doméstica. O acesso à internet pode se dar em locais onde a internet é gratuita (em estabelecimentos públicos, por exemplo) ou em estabelecimento privados, como “cybercafé” e “lan-house”.

### 3.3. Como os estudantes percebem o curso de Biologia

No instrumento, dentre os 31 itens sobre aprendizagem e ensino, nove fazem referência ao curso de Biologia. As respostas obtidas foram organizadas de acordo com os perfis à aprendizagem dos grupos de estudantes e com os períodos (diurno e noturno), e tabuladas nos gráficos apresentados a seguir. Para a apresentação e discussão dos resultados, serão considerados os valores inteiros e totais para concordância parcial e total, assim como para os valores de discordância.

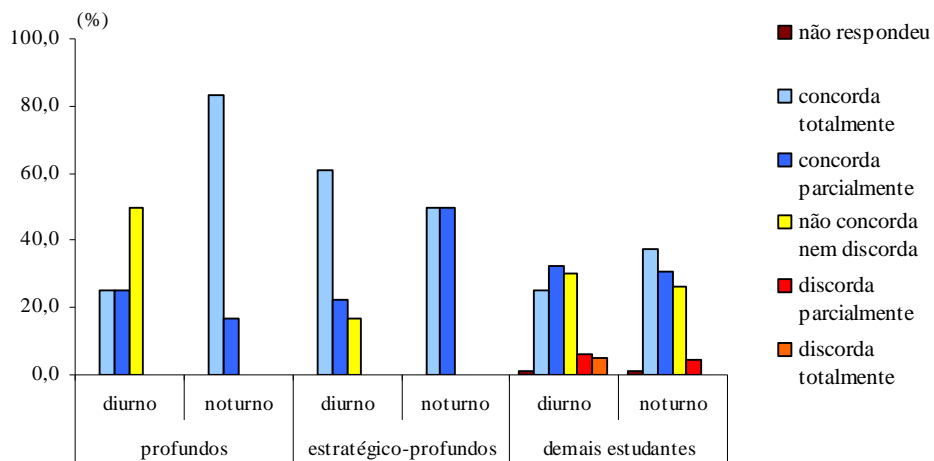


Gráfico 15 – Respostas à afirmação “Aprender Biologia é útil para minha vida”.

A afirmação que apresentou maior concordância foi “Aprender Biologia é útil para minha vida”, principalmente para os estudantes profundos (100% no noturno e 50% no diurno) e estratégico-profundos (100% no noturno e 83% no diurno). Dentre os profundos, ainda, 50% dos estudantes do diurno não consideram essa afirmação nem verdadeira nem falsa, e o mesmo para 17% dos estratégico-profundos do diurno. Esse resultado, inicialmente, não confirma as características esperadas para os estudantes profundos. No entanto, o

conhecimento que os estudantes profundos assimilam, não precisam ter uma utilidade prática para a vida. Já os estudantes estratégicos, que buscam resultados, um conhecimento que pode ter aplicação em sua vida é mais significativo.

Uma pequena parcela do grupo dos estudantes indefinidos discorda da afirmação, 10% dos estudantes do diurno e 5% dos estudante do noturno. Como esse grupo apresenta estudantes superficiais, espera-se que o aprendizado não esteja relacionado nem com uma aplicação prática ou a satisfação de uma curiosidade pessoal, ou que se aplique ao objetivo de atingir bons resultados escolares. Os estudantes estratégicos, estratégico-superficiais respondem pela concordância observada nesse grupo.

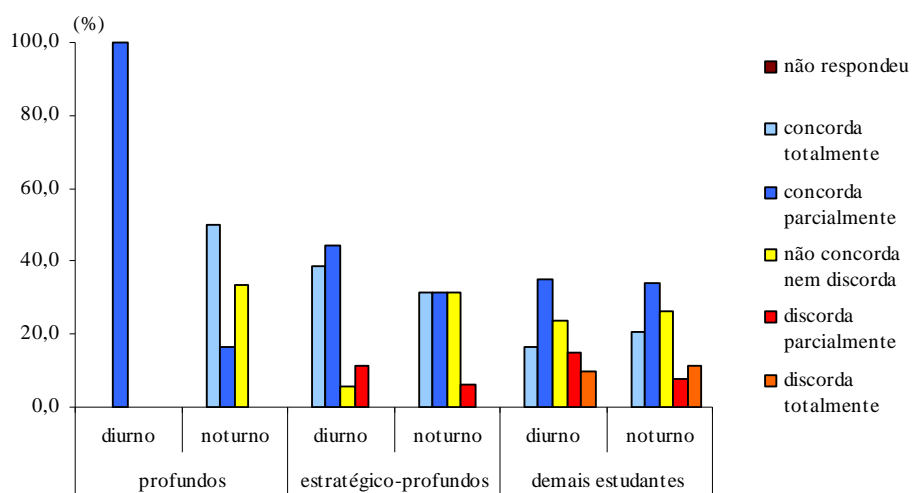


Gráfico 16 – Respostas à afirmação “Ao observar plantas e animais fora da escola relaciono com o que aprendi nas aulas de Biologia”.

Por outro lado, a afirmação “Ao observar plantas e animais fora da escola relaciono com o que aprendi nas aulas de Biologia”, mostra diferenças entre os grupos de estudantes. Todos os estudantes profundos do diurno e 67% do noturno concordam com a afirmação, e uma parte dos estudantes do noturno não consideram a afirmação nem verdadeira nem falsa (33%). Os estudantes estratégico-profundos concordam em 83% (diurno) e 75% (noturno), e apresentam alguma discordância para essa afirmação: 11% para o diurno e 6% para o noturno; e não concordam, nem discordam 6% no diurno e 31% no noturno.

Apesar do grupo dos estudantes indefinidos apresentar maior discordância para essa afirmação, onde 15% são do diurno e 19% para o noturno, ainda é grande a concordância para essa afirmação: 51% para o diurno e 55% para o noturno. Há ainda os que não concordam,

nem discordam da afirmação: 23% para o diurno e 26% para o noturno.

Essas respostas indicam que uma parte dos estudantes não profundos tem dificuldades de estabelecer relações entre o que é tratado em sala de aula com o seu cotidiano. Apesar da afirmação referir-se a uma transposição de conhecimento da sala de aula para o ambiente (como aspectos morfológicos, ecológicos, fisiológicos ou evolutivos), é para os estudantes profundos que a relação se estabelece de forma mais direta, como era esperado. Da mesma forma, para os estudantes indefinidos, estabelecer uma relação entre a sala de aula e o mundo pode ser menos frequente.

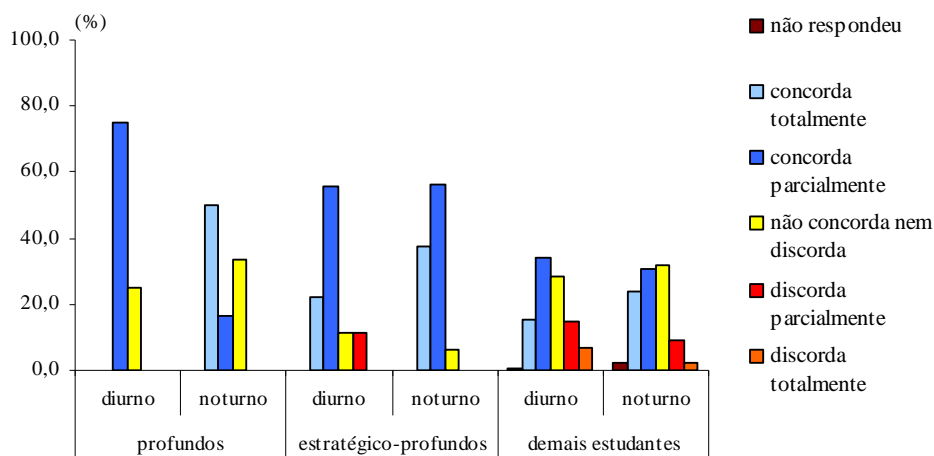


Gráfico 17 – Respostas à afirmação “Consigno reconhecer o que estudo de Biologia na escola no meu dia a dia”.

A afirmação “Consigno reconhecer o que estudo de Biologia na escola no meu dia a dia” mostra que, para os estudantes profundos, apesar de concordar com a afirmação (75% do diurno e 67% do noturno), consideram-na de pouca importância. O reconhecimento de conteúdos ou conceitos aprendidos em sala de aula parece não ser significativo para esse grupo, principalmente para os estudantes do noturno (25% do diurno e 33% do noturno não concordam nem discordam dessa afirmação).

Os estudantes estratégico-profundos concordam com a afirmação, com 78% para o diurno e 63% para o noturno. Nesse grupo, 11% do diurno discordam da afirmação, e 11% (diurno) e 6% (noturno), não concordam nem discordam da afirmação.

Os estudantes indefinidos mostram uma concordância para essa afirmação (60% para o diurno e 54% para o noturno), e uma certa discordância de 22% para o diurno e 11% para o noturno).

De modo geral, considerando todos os grupos de estudantes, “reconhecer” é mais

usual que “relacionar”. No entanto, os dados dos estudantes profundos mostram que para esse grupo, “relacionar” é mais frequente que “reconhecer”.

Outra afirmação que evidencia essa dificuldade em relacionar conhecimentos é “Aprendo melhor quando relaciono os assuntos estudados em Biologia com outras matérias”.

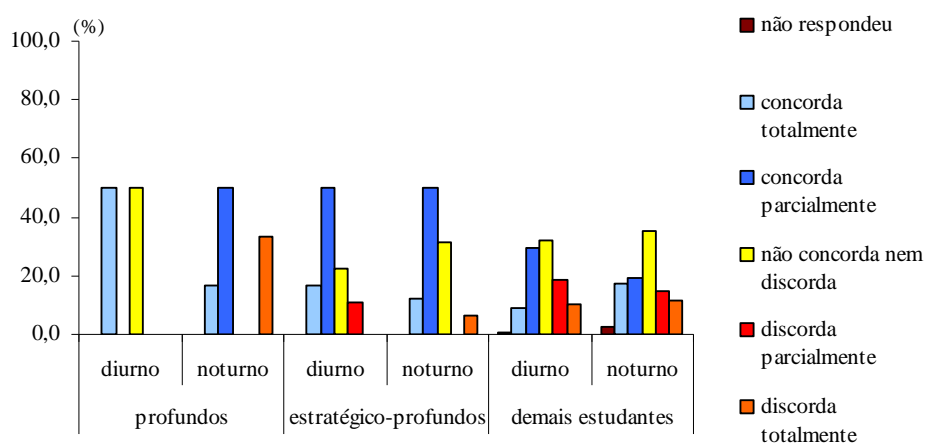


Gráfico 18 – Respostas à afirmação “Aprendo melhor quando relaciono os assuntos estudados em Biologia com outras matérias”.

O gráfico mostra que o estudo da Biologia é pouco relacionado com outras áreas do conhecimento. O grupo dos estudantes profundos (diurno e noturno) é o que apresenta maior variedade nas respostas. Apesar de concordarem com a afirmação (50% do diurno e 67% do noturno), 50% dos estudantes do diurno não concordam, nem discordam da afirmação, enquanto que 33% dos alunos profundos do noturno discordam totalmente.

Os estudantes estratégico-profundos concordam com a afirmação (67% do diurno e 62% do noturno), mas apresentam certa discordância (11% do diurno discordam parcialmente e 6% do noturno discordam totalmente). Ainda neste grupo, 22% do diurno e 31% do noturno não concordam nem discordam da afirmação.

O grupo dos estudantes indefinidos apresenta menor concordância (38% para o diurno e 36% para o noturno) e maior discordância (28% para o diurno e 26% para o noturno) dessa afirmação. Os estudantes que não concordam nem discordam dessa afirmação totalizam 32% para o diurno e 35% para o noturno.

Esses dados mostram que estabelecer relações entre os conteúdos estudados em Biologia com o cotidiano e com outras áreas do conhecimento é menos frequente que o reconhecimento dos conceitos aprendidos em sala de aula.

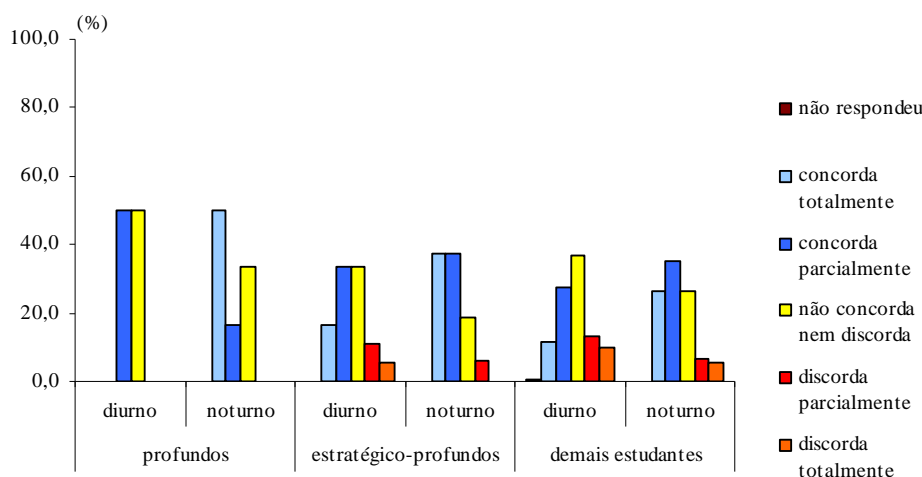


Gráfico 19 – Respostas à afirmação “Acho que estudar Biologia é prazeroso”.

Sobre os aspectos de como os estudantes encaram o curso de Biologia, a afirmação “Acho que estudar Biologia é prazeroso” mostra diferenças marcantes entre os grupos de estudantes. Destaca-se o fato de que os estudantes profundos não apresentam discordância a essa afirmação, onde 50% do diurno e 67% do noturno concordam com a afirmação, e 50% do diurno e 33% do noturno não concordam nem discordam dessa afirmação.

Os estudantes estratégico-profundos e os estudantes indefinidos apresentam pequena discordância para essa afirmação: os primeiros com 17% no diurno e 6% no noturno, e os segundos com 33% no diurno e 12% no noturno. A proporção de concordância é maior: para os estratégico-profundos, 50% no diurno e 69% no noturno; e para os estudantes indefinidos, 36% no diurno e 35% no noturno.

Não concordam e nem discordam dessa afirmação, dentre os estratégico-profundos, 33% do diurno e 19% do noturno, e dentre os estudantes indefinidos, 37% do diurno e 26% do noturno.

Esses resultados parecem evidenciar uma das características dos estudantes profundos, que encaram o aprendizado como algo que contribua para sua formação pessoal, algumas vezes de forma prazerosa. Como estudantes estratégicos e superficiais apresentam outras formas de encarar o aprendizado é esperado que em alguns aspectos discordem da afirmação.



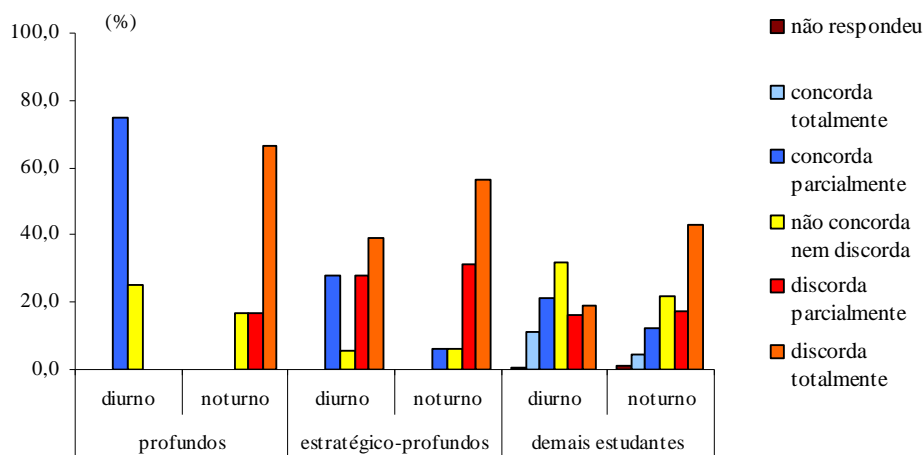


Gráfico 20 – Respostas à afirmação “Gosto de outras matérias, por isso me dedico menos ao estudo da Biologia”.

Para essa afirmação é possível identificar diferenças marcantes entre os grupos de estudantes. Os estudantes profundos do diurno representam o grupo de maior concordância (75%), enquanto que nos outros grupos a concordância não ultrapassa os 32% (estratégico-profundos: 28% diurno e 6% noturno; estudantes indefinidos: 32% diurno e 17% noturno). A discordância é alta para esse item: 83% dos profundos (noturno); 67% dos estratégico-profundos diurno e 88% para o noturno; 35% dos demais estudante diurno e 60% do noturno.

Esses resultados mostram que a dedicação dos estudantes profundos às disciplinas pelas quais se interessam não está relacionada à obtenção de bons resultados, já que são alunos bem sucedidos em todas as disciplinas. Essa dedicação pode estar relacionada a um aprendizado profundo, à busca de outros significados para além do que é tratado em sala de aula. Os resultados de discordância observados entre os estudantes profundos do noturno podem indicar uma coincidência entre o interesse pela disciplina e a compreensão profunda dos conhecimentos aprendidos. Por outro lado, a discordância apresentada pelo grupo dos estudantes indefinidos, não representa, necessariamente, a preferência por outras disciplinas, ou que se dediquem mais aos estudos já que gostam da disciplina. Indica apenas que, para esses últimos estudantes, a dedicação maior ou menor não está relacionada com o fato de se interessar por uma disciplina ou área do conhecimento, mas à obtenção de resultados satisfatórios.

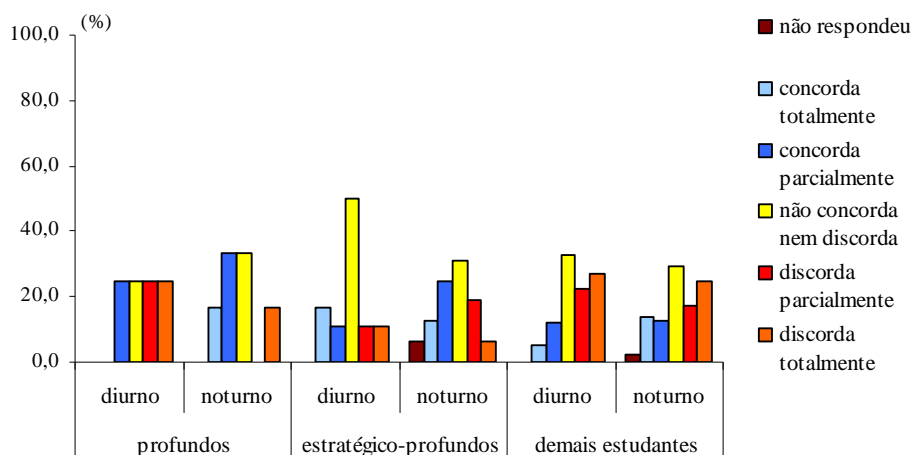


Gráfico 21 – Respostas à afirmação “Gosto de procurar assuntos de Biologia na internet”.

O interesse mais uma vez está mostrado nessa afirmação. O que se pode observar é que não é uma afirmação onde haja uniformidade nas respostas. O grupo que apresenta o perfil de respostas mais uniforme é o dos estudantes indefinidos. Nesse grupo, a discordância é maior: 59% para o diurno e 42% para o noturno; enquanto que 18% do diurno e 26% do noturno concordam com a afirmação.

Dentre os estratégico-profundos, 22% do diurno e 25% do noturno discordam da afirmação e 25% do diurno e 50% do noturno concordam com ela. Para os profundos, há 50% de discordância no diurno e 17% no noturno. A concordância para esse grupo é de 50% no diurno e no noturno.

A proporção daqueles que não concordam nem discordam da afirmação varia: para os profundos é 25% no diurno e 33% no noturno, para os estratégico-profundos é 50% no diurno e 31% no noturno, para os estudantes indefinidos, 33% no diurno e 29% no noturno.

Assim, os estudantes mostram que a busca de informações através da internet tem pouca relação com os conhecimentos tratados em sala de aula – por exemplo, não são solicitados e orientados a desenvolver pesquisa através de ferramentas da internet. Esses resultados são muito próximos ao que é observado para a próxima afirmação: “Aprendo Biologia assistindo TV”.

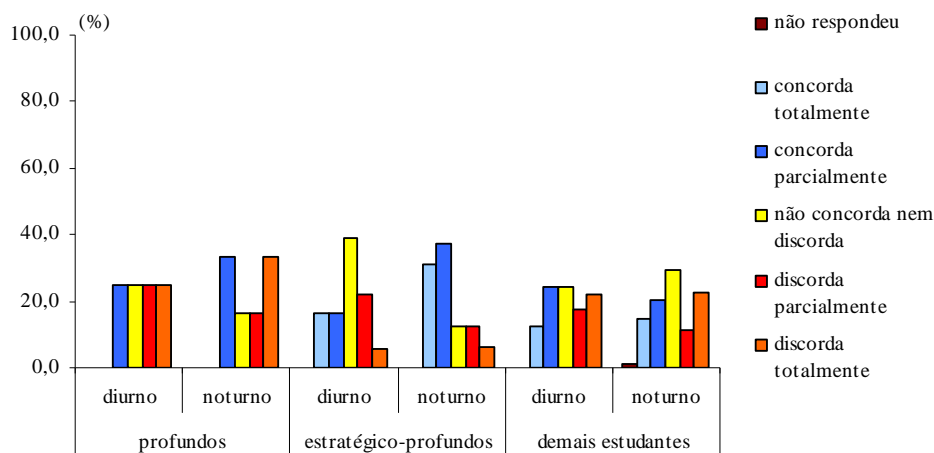


Gráfico 22 – Respostas à afirmação: “Aprendo Biologia assistindo TV”.

Neste caso, o grupo que apresenta maior discordância é o dos estudantes profundos: 50% para o diurno e para o noturno. Os estudantes estratégico-profundos discordam em 28% para o diurno e 19% para o noturno. O grupo dos estudantes indefinidos apresenta discordância de 39% no diurno e 34% no noturno.

A concordância é maior entre os estudantes estratégico-profundos: 33% no diurno e 70% no noturno. Dentre os profundos a concordância é de 25% no diurno e 33% no noturno. Os estudantes indefinidos apresentam concordância de 36% no diurno e 35% no noturno.

A porcentagem daqueles que não concordam nem discordam varia: para os profundos são 25% no diurno e 17% no noturno; para os estratégico-profundos, 39 e 12%; e para os demais, 24 e 29%.

Apesar do número crescente de programas e documentários voltados aos seres vivos e às informações e campanhas sobre saúde em geral disponíveis na TV (aberta ou fechada), os resultados mostram que a maioria dos estudantes não estabelecem relações com o conteúdo trabalhado em sala de aula, ou não assistem a esses programas.

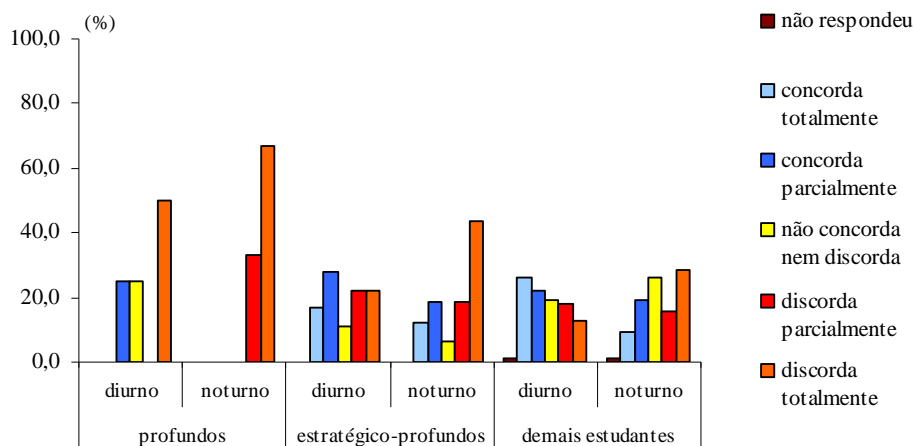


Gráfico 23 – Respostas à afirmação: “Estudo Biologia apenas para concluir o Ensino Médio”.

A afirmação “Estudo Biologia apenas para concluir o Ensino Médio” é a que apresenta maior discordância entre os grupos de estudantes considerados, onde para os profundos apresentam discordância de 50% para o diurno e 100% para o noturno se encontram nessa categoria. Para os estratégico-profundos, 44% no diurno e 63% no noturno; e para os estudantes indefinidos, 31% do diurno e 44,3 do noturno.

Quanto à concordância, os profundos apresentam 25% para o diurno e 0% para o noturno; os estratégico-profundos têm 44% para o diurno e 31% para o noturno; e os estudantes indefinidos, 48% para o diurno e 28% para o noturno.

Não concordam nem discordam dessa afirmação: dentre os profundos, 25% do diurno e 0% do noturno; dentre os estratégico-profundo, 11% do diurno e 6% do noturno; e dentre os estudantes indefinidos, 19% do diurno e 26% do noturno.

De modo geral, são os estudantes do grupo dos “demais” que apresentam maior proporção de concordância, que corresponde ao que é esperado, principalmente, de estudantes superficiais, estratégico-superficiais e de posturas de aprendizagem não identificadas. Para esses estudantes, o papel da escola ou do conhecimento tem como objetivo apenas cumprir uma necessidade burocrática para conseguir cumprir os requisitos para o Ensino Médio. Os estudantes estratégico-profundos e profundos, de modo geral, discordam em maior proporção uma vez que o propósito do aprendizado ganha outro sentido para esses dois grupos. Os profundos percebem o conhecimento como forma de ampliar e aprofundar seus conhecimentos e satisfazer curiosidades pessoais; e os estratégico-profundos, entendem o aprendizado como uma forma de atingir bons rendimentos, ter bom desempenho, para que a

conclusão do Ensino Médio seja alcançada com mérito – o que não é característico dos estudantes superficiais e estratégico-superficiais.

### 3.4. Características do bom professor

As nove afirmações do instrumento que indicavam características do bom professor foram classificadas em categorias de acordo com sua formação, as relações interpessoais e as características pessoais, e considerando o grau de concordância, foram classificadas e organizadas da seguinte tabela.

Tabela 14 - Classificação das afirmações para as características do bom professor, de acordo com as proporções de concordância e as características do docente.

	Afirmações	Classificação
I	O bom professor gosta de dar aulas e tem auto-confiança.	Características pessoais → dedicação
II	Tenho mais motivação para estudar quando o professor é atencioso com os alunos.	Relações interpessoais → Facilidade no relacionamento
III	Quando o professor respeita o aluno, a aula é mais interessante.	Relações interpessoais → Suporte e apoio aos estudantes
IV	As melhores aulas são aquelas em que o professor permite que os alunos não façam perguntas.	Formação → Concepção de ensino
V	O bom professor sempre sabe a matéria.	Formação → Comunicação
VI	Dependendo do professor, me dedico mais aos estudos.	Relações interpessoais → Suporte e apoio aos estudantes
VII	O professor que mantém (impõe) disciplina, consegue ensinar mais.	Formação → Concepção de ensino Relações interpessoais → Suporte e apoio aos estudantes
VIII	Os alunos só estudam quando o professor é exigente nas avaliações.	Formação → Concepção de ensino
IX	Os bons professores jamais dizem “não sei”	Formação → Comunicação; conhecimento; formação continuada

Para atender às necessidades de identificar atributos dos estudantes profundos e estratégico-profundos exclusivos que os destaquem em relação aos estudantes indefinidos, foram considerados, mais uma vez, três grupos de estudantes: profundos (exclusivos), estratégico-

profundos (exclusivos) e os estudantes indefinidos (profundos e estratégico-profundos predominantes; estratégicos, estratégico-superficiais, superficiais exclusivos e predominantes, e aqueles não identificados).

Foi calculada a porcentagem de concordância e discordância, de cada estudante, para as afirmações do instrumento. Os valores obtidos (incluir tabela com valores nos anexos?), organizados por grupos de estudantes (profundo, estratégico-profundo e os indefinidos) e por turnos (diurno e noturno), estão tabulados nos gráficos a seguir.

As primeiras (I, II, III e IV) afirmações foram as que apresentaram maior porcentagem de concordância (total e parcial) para todos os grupos de estudantes, indicando que são características importantes para o professor.

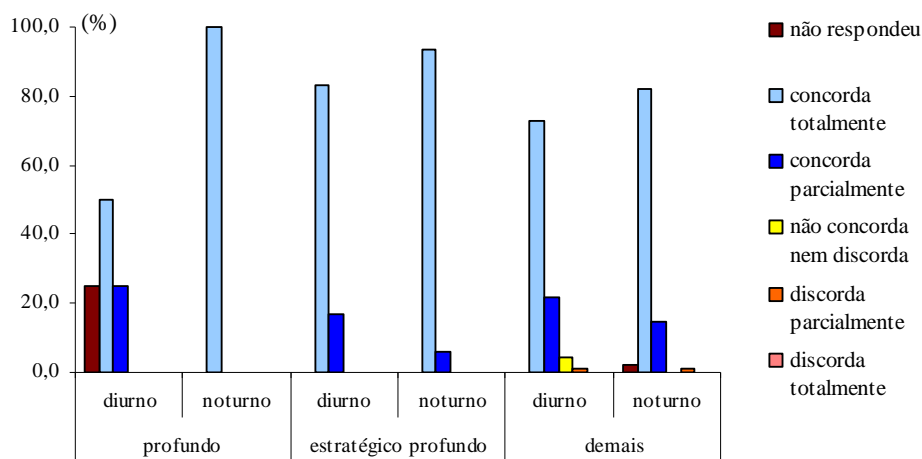


Gráfico 24 – Respostas à afirmação I: “O bom professor gosta de dar aulas e tem autoconfiança”.

Dessas afirmações, a primeira refere-se à dedicação do docente ao seu trabalho, ou seja, ao compromisso que estabelece com sua profissão e com os estudantes que esperam de seu professor paixão pelo trabalho que realiza. Para essa afirmação, 100% dos estudantes estratégico-profundo, tanto do diurno quanto do noturno, concordam com a afirmação. Os estudantes profundos também apresentam alta proporção de concordância, onde no noturno totalizam 100% e no diurno, 75%. O grupo dos estudantes indefinidos apresenta baixíssima discordância (1% para cada período).

As afirmações II e III referem-se à forma como o professor se relaciona com os estudantes, pela proximidade de consegue estabelecer com eles e o suporte e apoio à sua trajetória escolar.

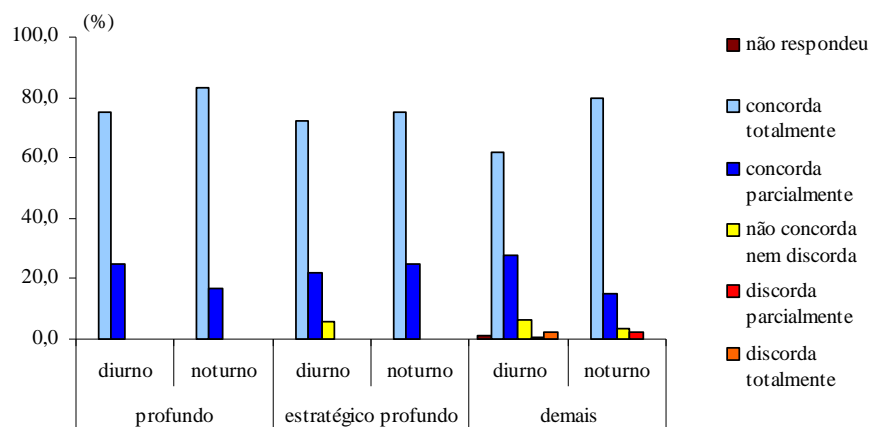


Gráfico 25 – Respostas à afirmação II: “Tenho mais motivação para estudar quando o professor é atencioso com os alunos”.

A afirmação citada no gráfico acima mostra que a capacidade do professor manter uma relação em que demonstra sua preocupação com os estudantes é uma característica importante para todos os estudantes: 100% dos estudantes profundos (diurno e noturno); 94% dos estudantes estratégico-profundos do diurno e 100% do noturno; e dentre os estudantes indefinidos, 90% do diurno e 84% do noturno concordam com essa afirmação.

A atenção apontada pelos estudantes revela a capacidade do bom professor em se aproximar, característica citada também nas entrevistas. É enfatizado que não significa a necessidade do estabelecimento de amizade, mas é a demonstração sincera de interesse pelos estudantes, a sua valorização pelos professores que ajuda a manter e desenvolver sua motivação para o estudo.

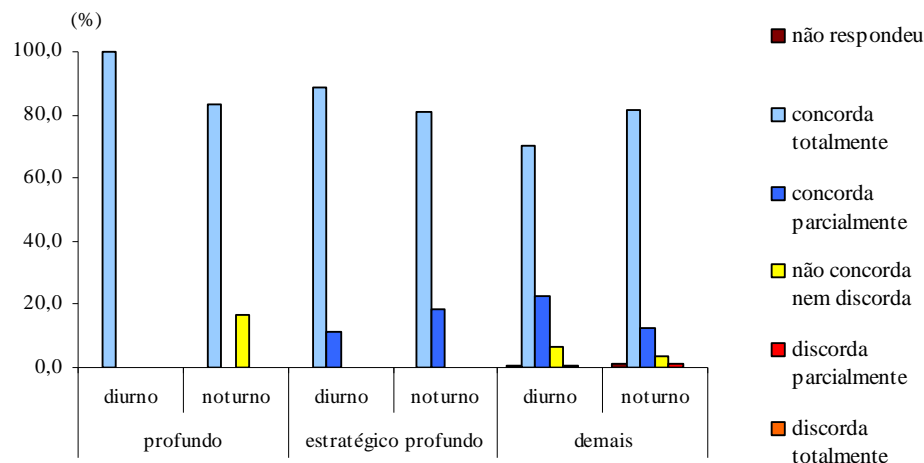


Gráfico 26 – Respostas à afirmação III: “Quando o professor respeita o aluno, a aula é mais interessante”.

Para a afirmação III, a concordância aparece de formas diferentes: os estudantes profundos concordam em 100% para o diurno e 83% para o noturno, onde 17% não concordam nem discordam dessa afirmação. Os estudantes estratégico-profundos concordam com a afirmação em 100% para o diurno e para o noturno. Os estudantes indefinidos apresentam baixíssima discordância, onde 92% do diurno e 94% do noturno concordam, 6% do diurno e 3% do noturno não concordam nem discorda, e apenas 0,6% e 1% discordam da afirmação.

Tanto o respeito quanto a atenção dizem respeito à forma como os docentes estabelecem relações com os estudantes, de forma verdadeiramente interessada e motivadora, onde o professor busca realizar seu trabalho de modo eficiente. As entrevistas revelam que, apesar da preocupação e da proximidade, os professores são autoridades: chamam à atenção, querem dar suas explicações, mas ao mesmo tempo, querem entender os comportamentos, as angústias dos estudantes.

Para as afirmações com grande concordância, apenas a IV está relacionada à postura do professor, que entende o ensino e a aprendizagem como um processo ativo, permitindo a participação dos estudantes durante a aula.

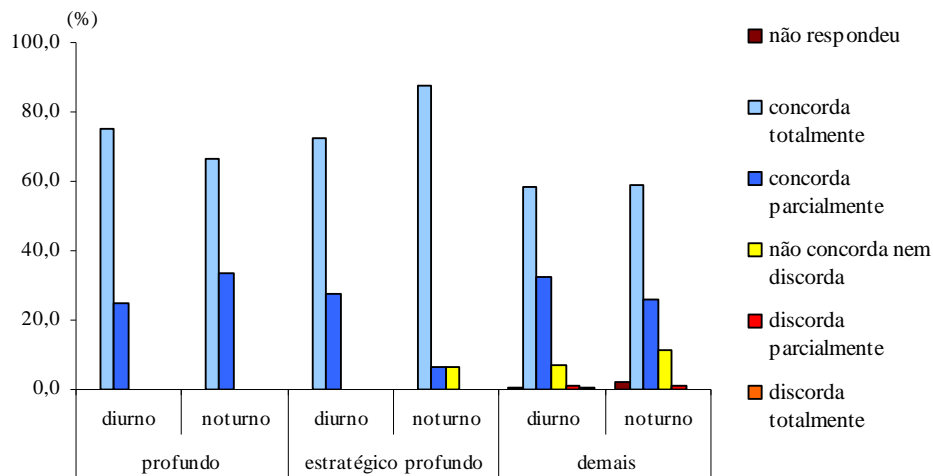


Gráfico 27 – Respostas à afirmação IV: “As melhores aulas são aquelas em que o professor permite que os alunos façam perguntas”.

Nessa afirmação, os estudantes profundos e estratégico-profundos concordam quase totalmente: 100% para os profundos (diurno e noturno) e para os estratégico-profundos do diurno e 94% do noturno. Nos estudantes indefinidos, 86% do diurno e 85% do noturno concordam, 7%



do diurno e 11% do noturno não concordam nem discordam, e uma pequena discordância é verificada: 1% para o diurno e noturno.

Apesar de relacionar-se com a concepção que o professor tem sobre o processo de ensino e aprendizagem, esta afirmação refere-se às características citadas anteriormente, que indicam como característica essencial no bom professor conseguir estabelecer relações francas e preocupadas com o estudante, e garantir sua aprendizagem.

As demais afirmações apresentam graus diferentes de concordância e discordância dentre os grupos de estudantes considerados.

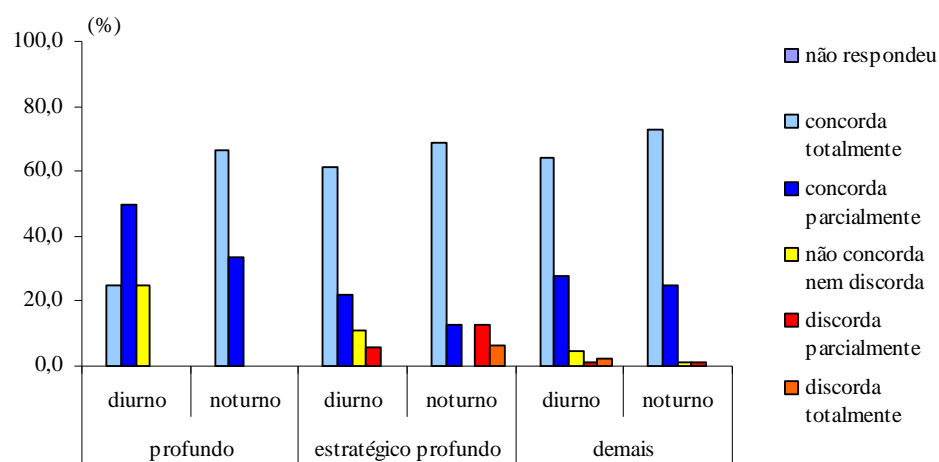


Gráfico 28 – Respostas à afirmação V: “O bom professor sempre sabe a matéria”.

Para a afirmação V (“O bom professor sempre sabe a matéria”) é possível visualizar graus de concordância diferenciados. Dentre os estudantes profundos do diurno a concordância é maior no período noturno (100%) e menos no período diurno (75%), onde 25% não concordam nem discordam da afirmação. Uma pequena discordância é apontada por estudantes estratégico-profundos (6% no diurno e 19% no noturno), que é maior que a indicada pelos estudantes indefinidos (4% no diurno e 1% no noturno). Tem conhecimento é uma característica valorizada pelos estudantes, como é esperado.

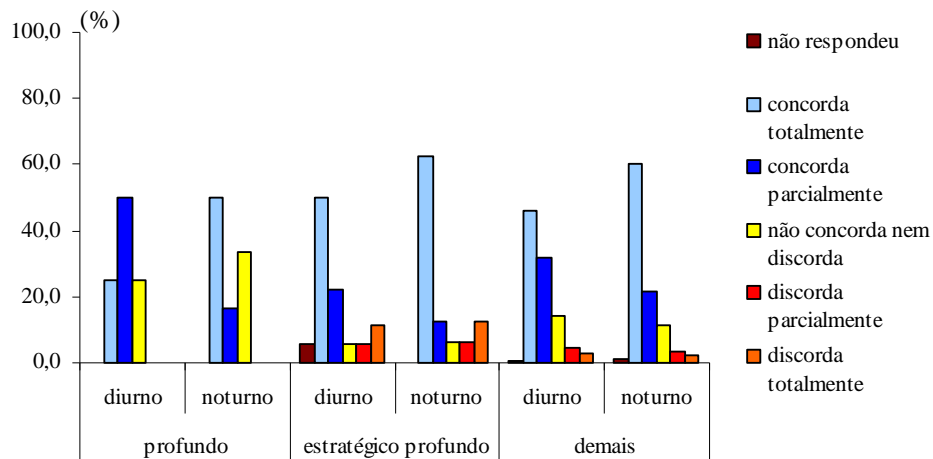


Gráfico 29 – Respostas à afirmação VI: “*Dependendo do professor, me dedico mais aos estudos*”.

A afirmação VI indica que a dedicação aos estudos está relacionada à forma como professores e estudantes estabelecem uma relação de trabalho (pedagógico), apesar de se observar uma pequena discordância entre os estudantes estratégicos. Outro aspecto importante a destacar é o fato de aparecer em todos os grupos, estudantes que “não concordam nem discordam” dessa afirmação, em maior proporção entre os estudantes profundos: 25% para o diurno e 33% para o noturno; para os estratégico-profundos, 6% para o diurno e para o noturno; e para os estudantes indefinidos, 14% para o diurno e 11% para o noturno.

A discordância entre os estratégico-profundos é de 17% para o diurno e 19% para o noturno; para os estudantes indefinidos é 7% no diurno e 6% no noturno. Dentre os profundos não há discordância.

Mais uma vez, é a capacidade do professor em estabelecer relações com os estudantes que se destaca nessa afirmação. O grupo com maior discordância inclui os estratégico-profundos, característica que se enquadra dentro do que é esperado para estudantes que visam obter bom desempenho na vida escolar.

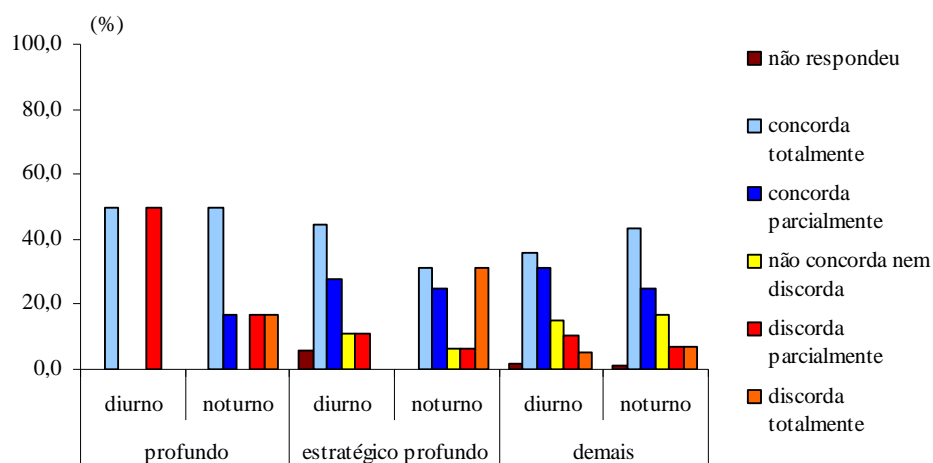


Gráfico 30 – Respostas à afirmação VII: “O professor que mantém (impõe) disciplina consegue ensinar mais”.

A afirmação VII (“O professor que mantém (impõe) disciplina consegue ensinar mais”) apresenta maior diversidade de respostas, onde os que mais concordam são os estudantes indefinidos: dentre os profundos, 50% do diurno e 67% do noturno; dentre os estratégico-profundos, 72% do diurno e 75% do noturno; e dentre os estudantes indefinidos, 78% do diurno e 82% do noturno. No geral, é observada maior discordância, onde os profundos apresentam 50% para o diurno e 33% para o noturno, os estratégico-profundos apresentam 11% para o diurno e 37% para o noturno e para estudantes indefinidos apresentam 7% para o diurno e 6% para o noturno.

É importante destacar como os estudantes interpretaram a palavra “disciplina”, que pode estar relacionada a uma rotina de estudos ou atividades, onde as expectativas dos estudantes já estejam consolidadas. Ou ainda, pode se referir às atitudes do professor como autoridade na sala de aula, na manutenção da ordem e na determinação das atividades escolares a serem desenvolvidas. Apesar da disciplina ser uma característica importante, a exigência nas avaliações é apontada de outra forma, como mostram os dados para a próxima questão: “Os alunos só estudam quando o professor é exigente nas avaliações”.

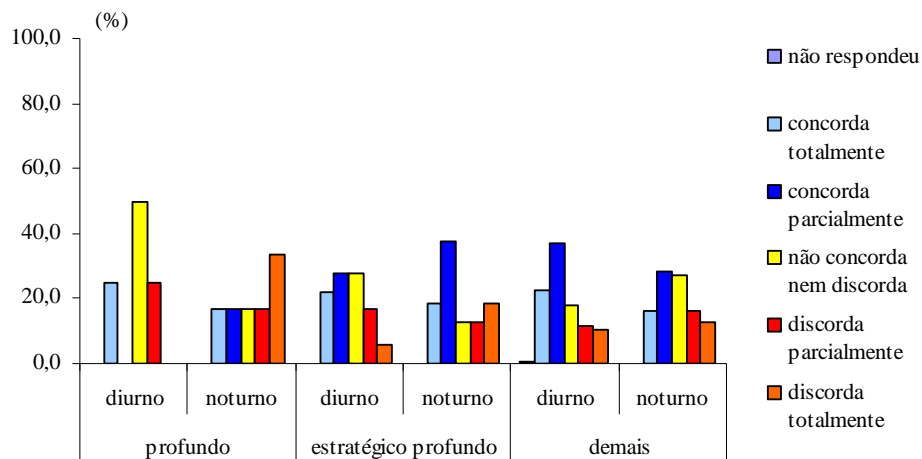


Gráfico 31 – Respostas à afirmação VIII: “Os alunos só estudam quando o professor é exigente nas avaliações”.

A concordância para a afirmação VIII (“Os alunos só estudam quando o professor é exigente nas avaliações”) é de: 25% para os estudantes profundos do diurno e 33% para o noturno; 50% para os estudantes estratégico-profundos do diurno e 56% para o noturno; e 60% para os estudantes indefinidos do diurno e 44% para o noturno. Observa-se maior discordância em relação às afirmações anteriores: 25% dos profundos do diurno e 50% do noturno; 22% dos estratégico-profundos do diurno e 31% do noturno; e 22% dos estudantes indefinidos do diurno e 28% do noturno. Não concordam nem discordam da afirmação: 50% dos profundos do diurno e 17% do noturno; 28% dos estratégico-profundos do diurno e 12% do noturno; e 18% dos estudantes indefinidos do diurno e 27% do noturno.

A concordância com a afirmação VIII está relacionada com o próprio perfil de estudantes estratégicos: é através da identificação da exigência dos professores que conseguem organizar as estratégias para ter bom desempenho. Para os estudantes profundos, a afirmação refere-se a uma característica não tão significativa, com maior discordância dentre os estudantes do noturno – fato que pode estar relacionado com as características do ensino noturno (alunos que trabalham, falta de tempo para dedicação às atividades escolares, cansaço, etc.). A exigência dos professores, relacionada à maior demanda de atividades escolares (avaliações, pesquisas), pode ser exaustiva para os estudantes do noturno e que, dependendo da forma como é realizada, não resultará em aprendizado significativo para esse grupo de estudantes.

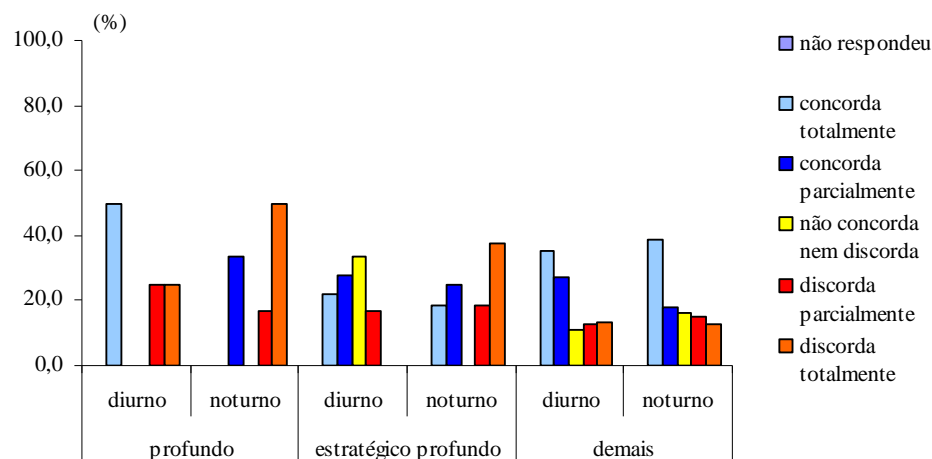


Gráfico 32 – Respostas à afirmação IX: “Os bons professores jamais dizem ‘não sei’”.

Para a afirmação IX (“Os bons professores jamais dizem ‘não sei’”), que se refere às características do professor, concordam com a afirmação: 50% dos profundos do diurno e 33% do noturno; 50% dos estratégico-profundos do diurno e 44% do noturno; 62% dos estudantes indefinidos do diurno e 57% do noturno. Discordam dessa afirmação: 25% dos profundos do diurno e 50% do noturno; 22% dos estratégico-profundos do diurno e 31% do noturno; e 22% dos estudantes indefinidos do diurno e 28% do noturno. Não concordam e discordam da afirmação: nenhum estudante profundo, 33% dos estratégico-profundos apenas do diurno e 11% dos estudantes indefinidos do diurno e 16% do noturno.

A afirmação IX é a que apresenta maior discrepância nas respostas apresentadas pelos estudantes. Talvez seja importante destacar que, apesar da afirmação V (“O bom professor sempre sabe a matéria”) indicar elevado grau de concordância pelos grupos de estudantes, a verbalização do “conhecimento” do professor pode ser mais importante do que o conteúdo que o professor realmente domina. Nesse caso, é a comunicação estabelecida que pode evidenciar a maior ou menor importância dessa característica.

### 3.5. Entrevistas

As entrevistas, organizadas por abordagem à aprendizagem (estudantes profundos, estratégico-profundos e indefinidos) e transcritas, encontram-se no Apêndice E. Elas trouxeram informações importantes que confirmam as características esperadas para os perfis de cada grupo de estudantes, e algumas discrepâncias em relação ao que era esperado.

A primeira característica que diferencia os grupos de estudantes (profundos, estratégico-profundos dos demais) é a forma como responderam às questões propostas: os alunos profundos apresentaram respostas mais elaboradas, com detalhes, sequência cronológica de fatos que justificam a resposta. Os estudantes indefinidos, sejam eles estratégicos ou superficiais, apresentaram respostas mais simples, diretas, sem a preocupação com ordem cronológica ou justificativas.

Quando os estudantes profundos explicam a opção por uma carreira ou por uma trajetória de vida, a sequência cronológica de como ocorreram os eventos que antecedem a decisão é característica comum:

“eu entrei na ginástica por brincadeira, tal, aí comecei a gostar. Sabe? Uma paixão pelo esporte. Então, daí foi crescendo, crescendo e como eu comecei muito tarde a ginástica, entendeu. E tipo, eu tenho muito limites na ginástica por ter começado tarde, físico mesmo. Porque querendo ou não, é genético, sabe? Tem gente que nasce com facilidade. Por um lado, por ter muita dificuldade eu sempre tive aquela visão: eu quero treinar pra competir e tal, mas para ser técnica. Pra poder aprender e ter experiência e passar para os meus atletas no futuro.” (Aluna A10)

“primeiro eu queria fazer direito. Mas aí eu falei ‘não é muito minha praia fazer direito tal’. Aí eu pensei em fazer administração. Mas eu não gosto muito de número, matemática. Aí eu falei vou fazer o que eu gosto, gosto de mexer no computador, eu gosto de criar essas coisas assim, programa. Gosto de mexer, faço bastante gambiarra no computador, aí eu falei ‘ah, eu vou fazer isso’. Procurei um desses cursos de computação que mexe com informática, que fosse minha cara, que eu gostasse. Achei designer digital, que é fazer site, é criar logotipo, e a trabalhar com a área de propaganda, publicidade e propaganda, trabalhar com público assim, eu gosto bastante.” (Aluna C14)

“Nossa se eu for contar... Quando eu era pequeno eu queria ser astronauta. Aí depois eu quis... não antes de astronauta eu queria ser policial. Aí depois eu quis ser astronauta, nossa aí teve uma fase que cada mês eu mudava. Teve uma época que eu queria direito. Aí teve uma outra que eu queria geologia, depois engenharia florestal, gestão ambiental, e engenharia ambiental.” (Aluno E12)

Por outro lado, estudantes estratégicos e superficiais mostram menor elaboração na verbalização das opções que realizou:

[Sobre a decisão pelo curso de turismo] “Ahh na verdade não decidi né, é o que, é a primeira assim, primeira, como se fala (pausa). Não é que eu decidi, é que vou ver isso aí né, tem mais a ver comigo, eu acho que é isso aí, não achei outro por enquanto.” (Aluna A8)

“Meu sonho é na verdade é fazer fotografia da moda, então eu sempre estudei fotografia, e agora que eu vi que eu vou ter que fazer moda, fazer os cursos que está dando certo, então eu comecei a estudar, estudar, estudar, estudar estudar pra moda.” (Aluno H19)

“Eu queria prestar alguma coisa na área de RH. Porque me interesse por essas coisas de cartão de ponto, pagamento.” (Aluna I7)

“Eu decidi desde quando fiz meu primeiro curso de informática. Quando vi que gostava da área. A partir daí, fui fazendo, trabalho na área, também, então... Pra mim ficou mais fácil.” (Aluno J4)

(...) “sempre quis [ser médica]... desde que eu me entendo assim, eu sempre quis.” (Aluna F24)

Para os estudantes profundos, a opção é cercada por significados, ou por uma associação a uma mudança de visão sobre o mundo, sobre a escola ou sobre si mesmo.

(...) “Aí eu percebi também, que a ginástica não é só aquela parte esportiva. Não sei, acho que todos os esportes são. A ginástica mesmo, é uma lição assim. Eu todo dia estou aprendendo alguma coisa, assim. Em relação mais ao psicológico assim, de vencer, de ter medo, de passar por obstáculos, de administrar a sua vida, de você ter que se dedicar umas cinco horas de sua vida por dia naquilo mais os estudos. Então, eu acho que eu tenho uma visão diferente do que eu tinha. Então, quero eu decidi fazer educação física porque eu gosto mesmo do esporte. Acho importantíssimo assim na vida”. (aluna A10)

“A escola é fácil né. Quando a gente chega no terceiro ano e vê que tem que fazer faculdade, tem que arranjar emprego, tem que correr atrás de tudo, a gente ahh, tipo, acaba bantendo na nossa porta, a gente cresce. ou a gente cresce ou...” (Aluna C14)

“Eu já tive mais expectativas [ser jogador de futebol] (risos). Porque até semana passada eu estava jogando no Corinthians. Aí eu fui dispensado de lá. Aí agora eu tenho esperanças, mas é difícil por causa da idade. E eles já querem mais novinho. E agora estou focando mais no estudo.” (Aluno E12)

Para os estudantes indefinidos, não há referências sobre mudanças de visões sobre a escola, sobre si mesmo ou sobre a vida. Com exceção do aluno H 19, que apresenta características próximas à de um estudante profundo:

“Acho que eu mesmo, que meu sonho na verdade era ser designer quando eu era menor, então eu comecei a aprender umas técnicas de designer, só que nessas técnicas, eu percebi que eu gostava mais da parte fotográfica, designer fotográfico, então eu comecei pesquisar sobre fotografia, eu vi que fotografia era uma coisa legal que, eu sempre gostei também de tirar fotos, e quando, tenho

umas amigas que são modelos e coisas assim, então eu comecei a me influenciar por elas, as coisas de revistas, todas essas conversas”. (Aluno H19)

Quanto à Escola, os alunos profundos apresentam, normalmente, uma visão crítica sobre as condições de ensino, onde a preocupação não se concentra apenas na figura do professor:

“Porque a escola” (...) “acaba fechando no estudo”. (...) [No curso de Sociologia] “acaba trazendo o mundo de fora pra cá. Tem gente que só vive aqui na escola. Só vive esse mundinho. Então acho que estimular as pessoas a ver o mundo mais assim, sabe, mais aberto.” (Aluna A10)

“Porque na escola é mais rígido né, professor-aluno. Lá [no cursinho] eles são professores, amigos, e eles dão bastante dicas pra gente: ó gente faz isso e tal, vocês estão entendendo não sei o quê. Aqui na escola não. É mais professor, aluno, mais rígido: senta direito, não faz isso, não faz aquilo. Lá tem mais uma certa liberdade do que aqui na escola.” (Aluna C14)

“Não que a gente não aprenda, que a gente aprenda menos, mas é que tem gente que não sabe lidar com a escola” (Aluna C14)

(...) “se os alunos colaborassem mais. Não só da parte dos professores, mas os alunos também, os alunos cobram muito, mas não fazem sua parte também...” (Aluna C14)

(..) “teve um aluno que não sabia o que que era FUVEST” (...) “Achei uma pena” (...) “Às vezes a escola fica atrás [escondida]”. (Aluno E12)

(...) “no terceiro ano, a escola deveria dar mais apoio, ter umas coisas mais diferentes, umas palestras sobre profissões, umas coisas mais interessantes sabe, pra incentivar mais a gente a fazer faculdade, essas coisas” (...) “alguns professores lembram, sempre falam assim, é o ano de vestibular e tudo. Mas acho que às vezes os professores cansam, às vezes não tem muita gente interessado” (Aluna H21)

(...) “geralmente os professores não costumam motivar muito você. Assim, eu vejo um lado muito negativo a respeito dos professores.” (...) “Não é só ficar enando qu o ensino é ruim, você acaba levando isso pra você.” (...) “ O papel fundamental [para melhorar a escola] é da direção, é dos professores”. (Aluno I20)

“É uma deficiência que a escola tem. Fica um buraco, que o cursinho tenta tapar em um ano, pra quem vai prestar o vestibular” (...) “Acho que é má administração” (...) “Pela falta de recursos para algumas matérias. No caso Biologia, aqui na escola a gente não tem um laboratório.” (Aluna J14)

“Acho que tem muitos professores que precisam de uma orientação psicológica”. (...) “Tem gente que” (...) “não teve uma orientação de como deve lidar com o jovem ou com a criança, com um aluno em geral. Parece que não tem didática, principalmente.” (Aluna J14)

Os estudantes profundos ao apresentar os problemas da escola, conseguem sugerir possíveis formas de solucionar esses problemas, principalmente os estudantes do período



noturno.

(...) “chamar algum palestrante de outras escolas, de lugares conceituados. Ou até mesmo, solicitar da direção alguma coisa referente, delas mesmo, pra conversar com os professores pra meio que... sei lá, parece que eles não veem índices, gráficos de como está o ensino hoje em dia. Sabe? Por exemplo, a direção convida os professores do noturno, pra mostrar o que está sendo aproveitado na escola, o que está sendo feito de bom, mostrando tanto os pontos positivos quanto os negativos. E aí, nisso, dá uma visão pros professores do que falta melhorar, do que melhorou. E do que eles podem fazer, trazendo solução pra eles.” (Aluna J14)

“Saber conversar com o aluno, saber colocar rédia neles, assim na sala... amar a profissão, ter uma boa comunicação com o aluno, acho que ...é isso.” (Aluna C14)

Eu acho que deve gostar da profissão, saber o que esta falando, e saber explicar também que acho isso muito importante. (...) que o professor aprende dar aula. Porque é uma profissão né, e toda profissão a gente aprende um pouco (risos). (Aluna H21)

Os estudantes indefinidos, sejam eles estratégicos ou superficiais, em geral, não apresentam a mesma visão crítica da escola, e atribuem os problemas ao professor e/ou alunos. E a solução, normalmente, está relacionada à mudança de comportamento dos próprios alunos.

(...) “acho que a escola pública não tem aquele ensino forte. [pausa] Acho que lá [escola particular] os professores são mais exigentes, né” (...) “Pelo menos quando eu estudava assim, os professores falavam que tinham que o aluno tinha que se esforçar, que o pai estava pagando a escola ali e não era a toa para o filho né, então o aluno era meio que obrigado a estudar.” (Aluna A8)

“Todos [os professores] estariam dispostos [a ajudar nos estudos]” (...) “talvez tenha alguma rixa, alguma coisa”. (...) “Ele [o professor] olha de uma forma totalmente diferente, às vezes finge que não escuta, mas sempre que eu precise dele ele foi lá para me ajudar etc.” (Aluno H19)

(...) “a gente classifica os professores por nível: recém-formado – ele se importa totalmente com os alunos, os alunos gostam, eles continuam, se os alunos não gosta, eles para por ali e tenta fazer uma coisa legal. Aí depois eles vão evoluindo, chega em uma fase mais profissional, eles já estão se importando mais com o aprendizado realmente do aluno, formando eles. E tem a fase do professor, que ele já está quase se aposentando, que ele passa o que tiver que te passar, e quem tiver se importando, que se importe”. (Aluno H19)

“Ele [professor] começa a falar do nada, não fala o que que é, e já vai explicando do jeito dele”. (...) “Porque eles querem ser muito.” (...) “quer se engrandecer na sala, que fez faculdade disso e daquilo e ficam falando, jogando indireta pra gente, que a gente não vai ser ninguém.” (Aluna F24)

“Era a melhor [escola] do bairro e agora está um lixo, mudou a diretora, a diretora não aparece na escola, de vez e quando, quando ela quer, ela entra meio dia e sai meio dia e meio.” (...) “Sem diretor...a escola não tem organização nenhuma mais...é isso.” (...) “A gente, vai fazer desde o começo do ano a gente

não tem professor de Filosofia. Antes das férias veio um, ai, agora a gente não tem mais, toda sexta a gente sai mais cedo, e eles não falam nada pra gente.” (Aluna F24)

“Tem professor que tenta ser amigo, e acaba perdendo o controle sobre a sala. A sala usa do fato da amizade, pra virar bagunça.” (Aluna I7)

Os bons professores são motivadores, seja por sua energia, por seu método de trabalho, pela forma como expõem sua vontade de trabalhar; é visto como profissional, já que possui saberes específicos que podem ser aprendidos e desenvolvidos.

“Acho que tanto na escola como em qualquer outra atividade, quando você está na frente de quem você tem que ensinar, no caso os alunos, eu acho que você tem que esquecer, anular o fisicamente, ou qualquer coisa assim. Anular. É como se fosse um todo, e passar aquilo como se ninguém soubesse nada. Então eu quero sempre tentar pensar assim, de fazer mesmo assim, ter atitudes de tentar entender os ser humano.” (Aluna A10)

“Porque ele [professor de Sociologia], ao mesmo tempo em que consegue ser amigo de todo mundo, ele consegue deixar a sala inteira calada durante a aula inteira. E ele dá a aula dele pra todo mundo entender. Eu não sei que dom que ele tem, que ele consegue fazer isso. Mas assim, todo mundo gosta dele, todo mundo sabe tudo da aula dele. Eu acho que ele é um exemplo de professor.” (Aluna I7)

“Acho que em primeiro lugar paciência. Acho que a maior virtude do professor é a paciência. Porque está lidando com várias pessoas, com temperamentos diferentes, então acho que a paciência já é um grande passo para conseguir lidar com as coisas, com as pessoas, com as ideias diferentes. Então acho que isso ajuda bastante.” (Aluno J4)

“ [o bom professor] conversa com a gente, ensina muito bem, explica direito, não tô falando... não tem uma amizade... mas, ri com a gente sabe... tudo isso.” (Aluna F24)

“Ninguém é igual a ninguém. E é complicado você ensina uma coisa para um pessoa e a outra não entende, aí você acaba pegando no pé daquela pessoa que não entende. E você esquece de tentar mudar a forma de passar aquilo. Porque é difícil. Eu acho que tem uma hora em que você tem que parar e pensar: eu tenho que mudar o jeito de ensino, senão o negócio não flui.” (Aluna A10)

É possível que estudantes passem por diferentes experiências de aprendizagem e resistam às tentativas de sucumbir a menores expectativas e piores resultados? Ou será sempre o ambiente o fator determinante da postura de aprendizagem? Em que medida é possível fazer com que um estudante possa assumir posturas profundas em sua trajetória escolar?

Em sua entrevista, a Aluna C descreve a trajetória escolar, as motivações e as estratégias que a trouxeram até a graduação em Ciências Biológicas no IBUSP, e revelam uma postura profunda para a aprendizagem – como era esperado.

[A escola do ensino fundamental] “Era pública também, estadual, aí fui para lá [Paiva]. E no segundo ano tinha o convênio do Paiva com o cursinho Etapa. Eles distribuíram acho que uns 10 ou 15 convites para escola, para selecionarem os melhores alunos, com os melhores históricos, para fazer a prova de bolsa. (...) Eu não tinha noção do que era. Mas aí como a maioria das pessoas que foram fazer a prova eram da minha sala, eram minhas amigas, eu consegui uma bolsa integral do cursinho para fazer durante o terceiro ano.

Estudante de escola pública (tanto para o ensino fundamental como o médio), sempre apaixonada pelos seres vivos, relata de que desde pequena se interessa por assuntos ligados à Biologia. A decisão por essa carreira, como descreve, foi influenciada pela Escola – cita um evento importante que ocorreu na primeira série do Ensino Médio quando, ao introduzir o tema Origem da Vida e descrever o Experimento de Redi [sobre a origem das moscas em pedaços de carne em putrefação], não respondi a todas as perguntas naquele momento, e ela intrigada, queria saber de onde vinham as moscas. A partir daí, percebeu que esse conhecimento não bastava, ela queria saber mais. Por causa do seu desempenho, conseguiu bolsa integral para fazer um cursinho de grande renome. Apesar do esforço, ela tinha consciência, desde a primeira aula de Matemática no cursinho, de que naquele momento não tinha condições de passar no vestibular, sua formação precária no Ensino Público não havia oferecido tudo que precisava para conseguir uma vaga na Universidade de São Paulo.

“Eu lembro que nas primeiras aulas de matemática do cursinho a gente tinha uma coisa bem simples: inequações. Eu não tinha aprendido isso, eu lembro que um dia que eu cheguei em casa e comecei chorar desesperada para minha mãe: "mãe eu não sei fazer inequação, era para eu ter aprendido isso no fundamental e não aprendi, como eu vou passar no vestibular se eu não sei fazer uma coisa tão básica assim?". Nossa, eu falei tem muita coisa para aprender, muita mesmo, eu me dedicava exclusivamente ao cursinho: final de semana, a gente fazia simulado, mesmo no domingo. Sempre estudando, estudava o tempo todo. Mas já fui fazer a prova consciente do resultado que eu ia ver depois.” [não foi aprovada nesse ano]

“Eu acho que a maior influência foi você, foi no, foram as, foi no primeiro ano, as suas primeiras aulas você falava de origem da vida. E eu te perguntava das moscas. Aquilo mexeu tanto com a minha curiosidade, me provocou tanto, que eu falei "nossa eu quero saber mais do que isso". Porque aquilo ali não era suficiente ainda para mim, que eu tinha que ir além daquilo, queria saber mais do que aquilo. Também eu lembro, eu era bem pequena ainda, e clonaram a ovelha Dolly. Nossa aquilo, foi ali que eu conheci a genética.”

Não conseguiu passar da primeira fase da FUVEST. O ano seguinte foi marcado por uma dedicação exclusiva aos estudos, impulsionada por uma motivação extraordinária, que

resultou em aprovação – sua classificação geral revelou o quanto se dedicou a este objetivo: ficou em terceiro lugar.

“Não passei nem na primeira fase, nem na primeira fase eu passei.”

“Aí depois, em seguida já do vestibular, eu me matriculei de novo no cursinho e comecei a fazer um estudo sozinha em casa, mesmo nas férias. Já para ir revisando, me preparando para voltar pro cursinho e voltar pensando que eu tinha que passar dessa vez. Era tudo ou nada. Eu me matriculei de manhã no cursinho. Era até uma aula a mais: eram 6 aulas de manhã.”

“Pensei que eu já tinha uma base, e já no primeiro simulado eu já fui com uma nota bem melhor do que antes. Fazia 6 aulas de manhã, saía e almoçava rapidinho, voltava para o cursinho, sentava, começa a estudar era umas duas da tarde, e estudava até as 8 da noite direto. Ia para casa, às vezes ainda estudava mais um pouco antes de dormir. Gastava todo o meu tempo com isso, a minha vida parou naquele ano só para eu fazer o cursinho. No final do ano veio a prova eu já estava confiante. Fiz a prova. Saí e tinha certeza. Encontrei com minha amiga, e falei assim "olha, eu passei, eu senti que eu passei". Eu não tenho dúvidas porque eu fiz a prova como eu fiz todas as provas do cursinho o ano todo. Eu não senti dificuldades, então eu acho que eu consegui superar todas as dificuldades. Eu passei, já na primeira fase eu estava em terceiro lugar na classificação. Passei com uma nota bem alta, mesmo assim "não posso relaxar" tem a segunda fase. Continuei estudando no mesmo ritmo para a segunda fase. Fiz as provas para segunda fase, e pensei: "eu acho que eu passei, mas sempre fica aquele medinho, será que eu zerei a redação, será que eu fugi do tema aquelas coisas". Ficou aquele tempo todo de ansiedade. Chegou o dia de sai o resultado, eu fui lá ver, eu tinha passado, tinha mantido a minha classificação passei em terceiro lugar. Eu não esperava isso. Eu não tinha a pretensão de passar entre as primeiras, eu tinha a pretensão de passar.”

Seu objetivo inicial não é seguir o magistério. Atualmente faz iniciação científica no Departamento de Biologia do IBUSP, e tem planos de seguir a vida acadêmica. No entanto, pela oportunidade, resolveu cursar a Licenciatura. Lembrou de professores de sua vida escolar, oriundos da Universidade, que justificaram sua presença na Escola Pública como forma de devolver à Sociedade os custos de sua formação – e ressalta que seria uma questão de justiça que ela, se por acaso viesse a lecionar, tivesse boa formação pedagógica para proporcionar àqueles que se encontram numa situação em que ela já esteve, os benefícios de uma formação sólida.

“É um tipo que curso que compra um e leva dois, então vamos fazer. E também, e eu falei: ‘talvez eu tenha que dar aula um dia’ e eu quero ter uma noção de pedagogia, da licenciatura mesmo, porque eu acho que é, seria acho que injusto você chegar e dar aula só porque você quer ganhar o seu dinheiro. Tem que pensar que ali tem alunos, que foram, que foi uma coisa que um dia eu fui, que pode ter ali, pelo menos dois ou três, uma Camila ou uma Erica ali, perdida no meio, que tá precisando de uma ajuda. Então é uma forma de retribuição também, devolver, o que, porque aqui, a Universidade

sobrevive porque a sociedade paga os seus impostos, é uma forma de retribuição.”

No entanto, sente que o curso de Licenciatura “deixa a desejar”. O sentimento de desmotivação parece impregnado nos estudantes e nos professores – constatou em alguns cursos que fez até agora.

“Eu não fiz muitas matérias ainda, mas o que deu para sentir é que tem muita desmotivação entre os alunos.” (...) “Eu acho que eu também eu não tenho muito interesse, eu poderia me dedicar mais à licenciatura, mas eu penso mais no curso de bacharelado. E também dos professores, eles não são muitos exigentes assim, eles sabem de todos esses problemas, mas ele não cobram, não dão um jeito de impedir isso, e a coisa vai passando.”

Ao mesmo tempo, lembra de atitudes de professores do Ensino Médio que a fazem acreditar que é possível realizar um bom trabalho: ser persistente, não desistir dos alunos, ter uma boa formação.

(...) “o aluno gostar daquele professor e achar ‘nossa esse professor é um cara legal’, é muito subjetivo”

“ele [professor de português] pegou uma receita de bolo: “tô”, “do que que fala esse texto”, a menina “não sei”. Ele “como não sabe?” e ele falou que ficou ali com a menina o tempo todo, até ela falar “ai o tema é “bolo de chocolate” sabe, uma coisa, ele forçou, ele não desistia, ele insistia, numa coisa, professor insistente acho que é muito bom. É uma qualidade, professor que não desiste.”

Quando pergunto sobre o que ela pensa sobre a Escola atual, se identifica semelhanças e diferenças com a sua experiência escolar ela diz: “me faz lembrar que eu não quero isso pra mim. É muito desgastante, muito desmotivador”. Não encontrou, nas turmas que acompanhou durante o estágio, alunos com quem se identificasse, que quisessem algo a mais.

## 4. Considerações

### 4.1. Discussão

Em 2007, 72 estudantes da terceira série do Ensino Médio (da mesma Escola Pública onde ocorreu a pesquisa em 2009) foram classificados para as abordagens ao aprendizado. O questionário utilizado como pré-teste colaborou para adequação de itens, tabulação dos dados e organização das informações do instrumento aplicado em 2009. Nesse primeiro momento, observou-se que as expectativas em relação ao trabalho do professor são comuns para todos os grupos de estudantes (profundos, estratégico-profundos, estratégico-superficiais e superficiais). A congruência mais importante e que merece destaque, é a unanimidade sobre a possibilidade dos estudantes participarem da aula ou de outras atividades escolares, identificado pela afirmação “permite que os alunos façam perguntas”. Além dessa característica, ter domínio do conhecimento específico é atributo indispensável na visão dos estudantes para o bom professor, apontado na afirmação “sabe o conteúdo”.

Em 2009, novo instrumento foi aplicado, como já descrito nos procedimentos metodológicos, para 302 estudantes da terceira série do Ensino Médio, dos períodos diurno e noturno de uma Escola Pública da zona oeste da cidade de São Paulo.

Apesar de definidos os critérios (motivação e estratégia para o aprendizado) utilizados para a classificação dos alunos para as posturas à aprendizagem, é preciso considerar variáveis que possam influenciar a população estudada, lembrando, mais uma vez, que se trata de uma escala contínua de perfis. Nesse grupo de estudantes não puderam ser identificados 43 (22,4%) do diurno e 12 (10,9%) do noturno. A dificuldade em classificar os estudantes pode estar relacionada ao fato de que os alunos aprendem a identificar “pistas” ou “dicas” de como resolver tarefas escolares a fim de atingir o objetivo esperado, ou seja, ser bem sucedido durante sua vida escolar. O sucesso obtido nem sempre está de acordo com a forma com que o jovem realmente encara as situações de aprendizagem, ou o que sabe e pensa sobre um determinado assunto, mas ele acaba realizando a tarefa de uma forma que satisfaça uma demanda pessoal ou institucional.

(...) “quando faz prova, acho que a gente estuda mais. Um trabalho você pode copiar, que eles [professores] não veem.” (Aluna J)

“Eu me empenhava mais, e agora sou meio desligada assim, não que eu tire notas ruins, mas sou meio desligada.” (aluna F24)

“Ah, porque tipo, eu estudo, eu estudo mas não com vontade entendeu, eu estudo porque eu sei que eu preciso ser alguém na vida entendeu, estudo por obrigação mesmo.” (Aluna A8)

Responder ao instrumento, no ambiente escolar, sob certos aspectos, pode ser considerado uma tarefa escolar. Apesar das considerações iniciais apresentadas durante a sua aplicação, muitos estudantes revelaram posturas superficiais, fornecendo as respostas esperadas pelo aplicador em muitos itens do questionário; em outros, podem ter respondido de forma franca, mesmo que não atendessem às expectativas do aplicador. De qualquer forma, predominou uma atitude superficial para a atividade, e talvez deveriam ser classificados para esse grupo de estudantes.

Isso pode indicar a competência da Escola em mostrar aos estudantes o que é esperado dele ou para ele – mesmo que não concorde com isso –, e a forma que deve fazê-lo. O aluno aprende que é necessário uma adequação da sua postura às demandas escolares, onde mobiliza os “mecanismos” (estratégias) para ser bem sucedido. Através dessa perspectiva, alguns estudantes conseguem identificar e responder mais prontamente a essas demandas, enquanto outros, demoram a identificá-las. Outros, ainda, apesar de identificar os objetivos da tarefa escolar não conseguem utilizar estratégias eficientes, obtendo resultados não satisfatórios.

Apesar da possibilidade de transitar entre uma categoria e outra de abordagem à aprendizagem, espera-se que o estudante, após onze anos de educação básica (Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio), já tenha condições de assumir uma postura de aprendizagem mais próxima à estratégica ou profunda, à medida que amadurece, vivencia experiências de aprendizagem e conhece o funcionamento da Escola. Na perspectiva deste trabalho, a impossibilidade de classificar o estudante de acordo com um perfil exclusivo ou predominante, pode indicar que a Escola, em geral, tem reforçado a adoção de posturas superficiais à aprendizagem em detrimento de posturas mais profundas.

Um aspecto que contribui para isso é a ausência de um ambiente de aprendizagem organizado, que possibilite ao estudante desenvolver motivações, adotar e experimentar estratégias para conseguir ser bem sucedido no ambiente escolar. Não é apenas a falta do ambiente físico, mas também do desenvolvimento de propostas pedagógicas contínuas que ofereçam condições para que aumente e diversifique seu repertório de respostas às demandas escolares, seja pelo estabelecimento de relações entre o que é conhecido e o que é novo, e

com as experiências pessoais (Entwistle, 1990; Ramsden, 1988), seja pela possibilidade de manifestar suas opiniões e ideias num ambiente que estimule sua participação, sem cobranças quantitativas sobre o conteúdo, onde o professor cria um clima de liberdade para o debate franco e aberto (Krasilchik, 2004).

Apesar do número significativo de estudantes que não puderam ser classificados, a identificação de estudantes profundos e estratégico-profundos tanto para o diurno quanto para o noturno, indica a possibilidade de compreender como a Escola e o trabalho docente tem colaborado para a formação desses alunos e quais as expectativas destes em relação aos professores.

Sobre as características do bom professor apontadas pelos alunos há semelhanças e as diferenças apresentadas pelos diferentes perfis de estudantes que merecem destaque. Na Tabela 15 apresento um levantamento dos principais aspectos observados nas respostas oferecidas pelos estudantes para as características do bom professor – resultados já apresentados no capítulo anterior. As afirmações estão organizadas de acordo com o grau de concordância apresentado pelos grupos de estudantes.

Tabela 15 – Principais respostas às afirmações sobre as características presentes no bom professor, de acordo com as abordagens à aprendizagem dos estudantes avaliados.

	<i>Afirmação (questionário)</i>	<i>Classificação da afirmação</i>	<i>Respostas dos estudantes</i>
I	“O bom professor gosta de dar aulas e tem autoconfiança”	Característica pessoal do professor, relacionada à sua dedicação ao magistério.	Apresentou maior grau de concordância em todos os grupos – baixíssima discordância dentre os estudantes indefinidos.
II	“Tenho mais motivação para estudar quando o professor é atencioso com os alunos”	Refere-se às relações interpessoais, onde o professor tem facilidade em estabelecer um relacionamento	Foi apontada como característica importante do bom professor, principalmente entre os estudantes profundos e estratégicos-profundos do noturno, com alguma discordância dentre os estudantes indefinidos.
III	“Quando o professor respeita o aluno, a aula é mais interessante”	Refere-se às relações interpessoais, onde o professor oferece suporte e apoio aos estudantes	Foi apontada como característica importante do bom professor, com 100% de concordância dos estudantes profundos e estratégico-profundos do diurno, com baixíssima discordância dentre os estudantes indefinidos.
IV	“As melhores aulas são aquelas em que o professor permite que os alunos façam perguntas”	Relacionada com a formação, refletindo sua concepção de ensino	Apesar da importância apontada por todos os grupos de estudantes, uma pequena discordância aparece dentre estudantes indefinidos e também é possível notar que uma parte desses estudantes indicam essa característica como não “relevante” na determinação do bom professor, já que indicam que “não concordam nem discordam” dessa afirmação.
V	“O bom professor sempre sabe a matéria”	Relacionada à formação do professor, e à forma como comunica seu conhecimento	Apesar da concordância apontada por todos as categorias de estudantes, percebe-se que maior importância é dada pelos estudantes indefinidos. Pequena discordância é evidenciada dentre os estratégicos-profundos (diurno e noturno) e 25% do estudantes profundos não concordam nem discordam dessa afirmação.

(continua)



(continuação)

	<i>Afirmção (questionário)</i>	<i>Classificação da afirmação</i>	<i>Respostas dos estudantes</i>
VII	“O professor que mantém (impõe) disciplina consegue ensinar mais”.	Relacionada à formação do professor e sua concepção de ensino. Refere-se, também, às relações interpessoais, onde o professor oferece suporte e apoio aos estudantes.	A característica apontada na afirmação apresenta diferentes graus de concordância dentre os grupos de estudantes. A categoria onde há maior convergência entre os períodos é a dos estudantes indefinidos. Os estudantes profundos, principalmente do período noturno indicam como característica importante no bom professor. Os estudantes profundos do período diurno se dividem entre os que indicam como característica importante e os que discordam da afirmação.
VIII	“Os alunos só estudam quando o professor é exigente nas avaliações”.	Relacionada à formação do professor e sua concepção de ensino.	Os estudantes profundos são os que mais discordam da afirmação, principalmente no noturno. Para os estudantes indefinidos é uma característica importante, apesar de expressiva discordância por parte dos estudantes do período noturno. Para os estudantes superficiais predominantes, há diferenças entre os estudantes do período diurno e noturno: os estudantes do período noturno discordam dessa afirmação.
IX	“Os bons professores jamais dizem ‘não sei’”	Relacionada à formação do professor, e à forma como se comunica.	É a afirmação que apresenta maior grau de discordância entre os estudantes profundos e estratégicos-profundos. Os estudantes indefinidos apresentam maior grau de concordância para essa afirmação.

Dentre as semelhanças destaco a dedicação do professor à sua profissão como característica de maior concordância, o que mostra o reconhecimento por todos os estudantes da legitimidade da autoridade docente, que serviria de elemento motivador ao estudo. Essa dedicação é evidenciada através do prazer ou paixão pelo magistério e por seu preparo intelectual, que é apresentado ao estudante como o “gosto pelas aulas” e a “segurança e confiança” que demonstra em seu trabalho.

Outra característica importante é o estabelecimento de boas relações interpessoais que podem desencadear maior motivação e dedicação dos estudantes às atividades escolares e à busca de bons resultados. O respeito e a atenção do professor em relação aos alunos, apontados pelos estudantes na Tabela 15, indica a importância da percepção das individualidades dos estudantes, seja por suas qualidades ou dificuldades de aprendizagem, para maior envolvimento com o ambiente escolar. Nesse sentido, Krasilchik e Marandino (2004) indicam que, dentre as diretrizes para o desenvolvimento de um aprendizado dinâmico e relevante, a disposição dos educadores para o estabelecimento de novas relações interpessoais enriquecem as situações de aprendizagem, pois permitem que os estudantes emitam suas opiniões e ideias, sem a imposição das suas sobre as deles, a fim de contribuir para a formação de uma população mais participativa e atuante na sociedade.

As entrevistas também evidenciam essa característica, destacando que não se trata do

estabelecimento de relações de amizade, mas do reconhecimento do indivíduo e da sua inserção na Escola.

“a nossa professora de matemática, nossa coordenadora, acho que é a que a gente mais gosta. Assim, ela pára e fala. Teve uma vez que ela conversou com nossa sala: "olhas vocês estão tendo um comportamento ruim com os professores, está tendo muita reclamação; então não quero que vocês façam isso, isso sabe". A gente conversou, a gente falou o que achava errado dos professores com a gente e ela falou para gente se por no lugar dos professores e tal. Acho que ela é a professora que a gente mais tem afinidade”. (Aluna C14 - profundo)

“Quero dizer que tem professores que se destacam mais assim né, que ensinam melhor, mas, tem uns que, não sei se são fracos, mas que, não consegue tem o controle da sala, sabe. Às vezes eles sabem, mas não consegue controlar a sala, aí a gente não consegue aprender direito”. (Aluno E12 - profundo)

(...) “em primeiro lugar, nunca desmotivar o aluno. Entendeu? Sempre buscar a melhor maneira de passar uma aula dinâmica. Entendeu? Hoje em dia o que eu percebo: os alunos do período noturno chegam muito cansados do trabalho. E a sua atenção é do ser humano, entendeu? Eles chegam cansados e não conseguem mais aquela atenção naquilo que estão fazendo. Eu buscaria bastante aula dinâmica. Tirar um pouco só lousa, cópia, lousa.. Fazer com que as aulas fiquem um pouco mais interessantes, que prenda mais um pouco a atenção do aluno, né. E outra, nunca desmotivar o aluno, sempre tá buscando a melhor maneira do aluno entender que ele consegue fazer, entendeu?” (Aluno I20 - profundo)

“Acho que em primeiro lugar paciência. Acho que a maior virtude do professor é a paciência”. (...) “Porque está lidando com várias pessoas, com temperamentos diferentes, então acho que a paciência já é um grande passo para conseguir lidar com as coisas, com as pessoas, com as ideias diferentes. Então acho que isso ajuda bastante”. (Aluno J4 – estratégico-profundo)

(...) “[o professor de Sociologia] conversa com a gente, ensina muito bem, explica direito, não tô falando... não tem uma amizade... mas, ri com a gente sabe... tudo isso”. (Aluna F24 – superficial)

Os estudantes estratégicos mostram que, preocupados com os resultados escolares, esperam do professor atitudes que os motivem a desenvolver e assumir estratégias eficientes para sua boa trajetória escolar. Para eles, o ensino está centrado no professor, que têm o conhecimento e a autoridade capazes auxiliá-los na aprendizagem. Nesse sentido, o docente deve manter a disciplina no ambiente escolar, além de prover os estudantes de conhecimento e estratégias que o façam alcançar os objetivos esperados. Apesar do caráter prático dessa postura, o professor pode atuar de modo a proporcionar abordagens mais profundas para as atividades propostas aos estudantes.

A afirmação IX (“Os bons professores jamais dizem ‘não sei’”) evidencia diferenças importantes entre os estudantes profundos e estratégico-profundos dos indefinidos. Espera-se que os estudantes profundos e estratégico-profundos tenham motivação e utilizem estratégias

eficientes para o aprendizado, onde o professor não é o centro do processo. Além disso, o aprendizado tem um significado maior: o estudante espera mudanças pessoais, que o levem para um nível maior de compreensão. Dessa forma, vislumbra o processo de aprendizagem como algo contínuo e que precisa ser aprimorado. O professor, como profissional do ensino e da aprendizagem, é o exemplo disso: ele admite que “não sabe”. Essa postura, associada a uma motivação para a mudança e a uma estratégia de estudo eficiente, levaria o estudante/professor, a novos níveis de compreensão. Pode-se dizer, então, que os estudantes profundos e estratégico-profundos esperam que seus professores sejam estudantes da mesma forma que eles, em outro nível. A estudante J14 dá indícios em sua entrevista. Entende que os professores devem estar atentos a informações sobre a situação educacional atual e procurar soluções para os problemas.

(...) [deveriam] “chamar algum palestrante de outras escolas, de lugares conceituados. Ou até mesmo, solicitar da direção alguma coisa referente, delas mesmo, pra conversar com os professores pra meio que... sei lá, parece que eles não veem índices, gráficos de como está o ensino hoje em dia. Sabe?” (...) “Por exemplo, a direção convida os professores do noturno, pra mostrar o que está sendo aproveitado na escola, o que está sendo feito de bom, mostrando tanto os pontos positivos quanto os negativos. E aí, nisso, dá uma visão pros professores do que falta melhorar, do que melhorou. E do que eles podem fazer, trazendo solução pra eles”.

Por outro lado, essa qualidade mostra, também, sólida formação pedagógica, no sentido de que o professor sabe que papel deve desempenhar no processo educativo, como provocador de situações de aprendizagem e não apenas transmissor de conhecimento.

Os resultados evidenciam que, apesar da importância das características de relacionamento para a criação de um ambiente mais propício ao aprendizado, são as características relacionadas à formação inicial do professor que se mostram mais importantes para os estudantes que consideram a aprendizagem uma possibilidade de mudança pessoal. As diferenças entre os períodos diurno e noturno estão associadas à forma como se dá o relacionamento entre professor e aluno. Os alunos do período noturno são trabalhadores (a maioria desenvolvendo atividades em período integral), muitos devem ter responsabilidades financeiras importantes, chegam à escola cansados e, por isso, demandam uma relação diferente daquela associada aos estudantes do diurno. Além disso, é formado por estudantes que não estudaram exclusivamente no noturno, mas que assumiram uma postura diferenciada pela necessidade de trabalhar. Sob esse aspecto, as necessidades desse grupo se distanciam do grupo do diurno, uma vez que aspiram por espaços de participação, por atividades diferenciadas e maior dose de motivação, pois a dupla jornada (trabalho e escola)

pode ser bastante exaustiva.

O depoimento da Aluna C, além de emocionante – em alguns aspectos me identifiquei com ela, revelou problemas importantes na formação inicial de professores. Além da desmotivação citada pela estudante, tanto de professores e alunos da Licenciatura, as características que aponta para ser um bom professor parecem ser atributos apenas pessoais. Além disso, percebe que há diferenças entre a Escola que conheceu e a Escola atual. Cita que, em seu “tempo” (cerca de 6 anos atrás), também havia alunos desmotivados e pouco interessados, no entanto, havia também, grupos de estudantes motivados e interessados em algo mais. E que esses grupos eram facilmente identificados nas diferentes turmas da Escola.

“Eu não vejo ali um aluno que eu olhe e fale assim, ‘é um pouco parecido comigo ou com algum colega meu’”.

“Claro que no Paiva também tinha um pessoal largado né, e tinha mesmo e não estava nem aí para nada. Mas tinha um grupo, em cada sala, em cada sala do Paiva, tinha o seu grupo ali, que se destacava na sala. E ali eu não consegui, é claro que eu fui em poucas aulas, mas eu não consegui enxergar isso.”

Isso pode indicar que, além de todos os problemas apontados até agora, a atual organização escolar não permite que estudantes como ela se destaquem ou se manifestem em seus desejos e anseios. A Escola acaba excluindo ou até discriminando os estudantes que poderiam vir a dar significado e motivação para o desenvolvimento de um trabalho mais elaborado e efetivo, privilegiando estudantes superficiais em detrimento dos estudantes profundos.

Perry (1988) descreve que as dificuldades de aprendizagem de estudantes não estão relacionadas à falta de motivação para o estudo, ou a falta de habilidades ou de competências – estão mais relacionadas à forma como eles encaram o conhecimento. Esse autor tem procurado desmistificar conceitos sobre ensino e aprendizagem, promovendo mudanças nas (pré) concepções dos estudantes, que manifestam visões absolutistas e descontextualizadas sobre o conhecimento e passam para uma visão relativista, onde o conhecimento é dinâmico e incerto, e a verdade pode ser apenas provisória.

Nesse sentido, a diversidade metodológica no processo educativo deve ser encarada como fator essencial para a compreensão dos mecanismos de aprendizagem que o estudante pode utilizar, e qual sua relação com o conhecimento. Assim, as dificuldades seriam encaradas

sob diversos ângulos, permitindo a visualização de diferentes soluções, o que é apontado por vários estudantes em suas entrevistas.

(...) “uma conscientização, primeiro com os professores, depois, meio que uma repaginada nas regras da escola, e precisava de alguém para motivar, sabe? Tanto professor quanto aluno.” (Aluna J14)

“Claro que o aluno – não vou me colocar na posição de vítima, e dizer que eu não tenho papel fundamental, claro. O papel fundamental é da direção, é dos professores.” (Aluno I20)

(...) “que o professor aprende dar aula. Porque é uma profissão né, e toda profissão a gente aprende um pouco.” (Aluna H21)

(...) “se os alunos colaborassem mais. Não só da parte dos professores, mas os alunos também, os alunos cobram muito, mas não fazem sua parte também...que pode sim.” (Aluna C14)

Ninguém é igual a ninguém. E é complicado você ensina uma coisa para um pessoa e a outra não entende, aí você acaba pegando no pé daquela pessoa que não entende. E você esquece de tentar mudar a forma de passar aquilo. Porque é difícil. Eu acho que tem uma hora em que você tem que parar e pensar: eu tenho que mudar o jeito de ensino, senão o negócio não flui. (Aluna A10)

Além da diversificação dos métodos, os estudantes apontam que o preparo para a sala de aula é essencial. Seja em sua formação (“o professor aprende a dar aula”), seja por uma formação continuada (“os professores não estudam os índices?”), seja por uma qualidade pessoal.

As entrevistas exemplificam bem a importância do contato com a diversidade de métodos: estudantes profundos apresentaram em suas respostas maior elaboração, maior criticidade ao apontar os problemas da Escola, e na proposição de possíveis caminhos para amenizar as questões apontadas. Esse perfil está de acordo com o que se espera desses estudantes, uma vez que dentre suas características pessoais se destacam itens relacionados à maior experiências extra-curriculares – seja por atividades esportivas, culturais ou de aprendizado (cursos de inglês, curso técnico ou cursinho).

A precariedade da Escola, então, não se limita à falta de material, falta de funcionários, falta de professores, dentre outros. Associado a essas carências, a Escola não prepara o estudante para a aprendizagem profunda, realmente significativa para sua vida. Não é que o ensino ou a aprendizagem não tenham significado, como para adquirir um diploma – que de qualquer forma é identificado em entrevistas e no cotidiano escolar. O estudante não tem ou não conhece os instrumentos que lhe possibilitem alcançar seu objetivo, já que não consegue assumir posturas estratégicas ou profundas à aprendizagem. Aprendizagem, segundo Ramsden

(1988), deve ter como objetivo permitir que o estudante seja capaz de resolver problemas inéditos para ele, de reconhecer “o poder e a elegância dos saberes de determinada área” e ser capaz de aplicar o que aprendeu em classe para os problemas externos à sala de aula.

Além disso, o uso habitual de mecanismos superficiais faz com que o estudante aprenda as formas equivocadas de ensino e de aprendizagem (Ramsden, 1988), ou seja, acha que a aprendizagem pode ocorrer sob determinada forma, já que obtém um resultado positivo (é eficiente: tem boas notas e é promovido). Algumas características apresentadas pelos estudantes sobre o bom professor dão indícios dessa confusão, principalmente pelos estudantes classificados como estratégicos-superficiais (exclusivos e predominantes), e nas entrevistas.

“Acho que o ensino a noite não é muito bom. Por exemplo, ano passado, quando vim pra noite, vi coisas que eu já tinha visto no começo do ano. Então tá um pouco atrasado. A avaliação muda, já não tem mais provas, já é tudo trabalho, trabalho, trabalho. Você perde um trabalho... Sabe, não tem dia pra dar trabalho, eles e pronto, se você perdeu você já está sem nota.” (Aluna J)

“Tipo o aluno faz uma lição, aí o professor não dá outra chance dele fazer, e dá ponto negativo, acho que isso aí tinha que, né, repensar, eu acho isso. (...) [o professor é ruim] pela matéria né, o que ele passa. (...) É né, mas não tem aquela exigência né, lá [na escola particular] você tem que estudar porque seu pai, pai sofre para pagar a escola e tal, aqui [escola pública] não né.” (Aluna A8)

Dentre os estudantes profundos, são os alunos do noturno (H21, I20, J14 e J16) que apontam problemas na escola para além da sala de aula, não apenas da relação com o professor (como indicam os demais entrevistados). Apontam questões administrativas, de formação inicial e continuada, de motivação dos docentes. Essa última característica estaria relacionada à própria motivação dos alunos, inclusive deles, a frequentar e ter melhor desempenho na escola.

Os estudantes indefinidos, em geral, apontam como foco dos problemas a relação conflituosa entre professor e aluno. É justamente da intervenção nessas relações que podem surgir as oportunidades de uma melhor aprendizagem e a motivação para estudar, segundo esses alunos. Os estudantes profundos e estratégico-profundos dão exemplos de intervenções, como o reconhecimento e respeito pelas diferenças entre os estudantes, a possibilidade de comunicação e, acima de tudo, acreditar que os estudantes podem progredir.

Uma análise geral de todos os resultados obtidos revela perfis diferenciados para os grupos de estudantes, principalmente em relação às expectativas para o curso de Biologia e as qualidades do bom professor (Tabela 16).

Tabela 16 – Síntese dos resultados obtidos para as características pessoais, impressões sobre o curso de Biologia e para as características do bom professor.

	Profundos		Estratégico-profundos		Indefinidos	
	diurno	noturno	diurno	noturno	diurno	noturno
Características pessoais	17 anos	18 anos	17 anos	18 anos	17 anos	18 anos
	Mães, pais e irmãos	Mães pais e irmãos	Mães pais e irmãos	Mães, pais e irmãos	Mães, pais e irmãos	Mães, pais e irmãos
	Leem livros não indicados pela escola, revistas e internet	Leem jornais e revistas e internet	Leem revistas, livros não indicados pela escola e internet	Leem livros não indicados, jornais e internet	Leem livros não indicados, internet	Leem livros não indicados, jornais e internet
	Sai com amigos, vai ao cinema e ouve música	Sai com amigos, vai ao cinema e ouve música	Sai com amigos, vai ao cinema, assiste TV	Ouve música, sai com amigos, pratica esportes	Sai com amigos, ouve música, vai ao cinema	Sai com amigos, ouve música, vai ao cinema
	EF público	EF público	EF público	EF público	EF público	EF público
	EM diurno	EM noturno, diurno	EM público, diurno	EM público, noturno	EM público, diurno	EM público, diu/not
	Estuda até 5h	Estuda até 5h	Estuda até 5h	Estuda até 5h	Estuda até 5h	Estuda até 5h
	Mães fund completo	Mães univ completo	Mãe médio completo	Mãe médio completo	Mãe médio completo	Mãe médio completo
	Pais fund incompleto	Pais médio completo	Pai fund incomp	Pai EF incomp;EM compl	Pai médio completo	Pai médio completo
	Não trabalha	Trabalho integral	Não trabalha	Trabalho integral	Não trabalha	Trabalho integral
	1 computador em casa	1 computador em casa	1 computador em casa	1 computador em casa	1 computador em casa	1 computador em casa
	Internet até 5h/semana	Internet até 5h/semana	Internet até 5h/semana	Internet até 5h/semana	Internet mais de 10h	Internet até 5h
	Curso de Biologia	É útil para a vida	É útil para a vida	É útil para a vida	É útil para a vida	É útil para a vida
Plantas e animais		Plantas e animais	Plantas e animais	Plantas e animais	Plantas e animais	Plantas e animais
Biologia no dia a dia		Biologia no dia a dia	Biologia no dia a dia	Biologia no dia a dia	Biologia no dia a dia	Biologia no dia a dia
-		Relaciona com outras matérias	Relaciona com outras matérias	Relaciona com outras matérias	Relaciona com outras matérias	Relaciona com outras matérias
-		Estudar é prazeroso	Estudar é prazeroso	Estudar é prazeroso	Estudar é prazeroso	Estudar é prazeroso
Gosto de outras matérias		-	-	-	-	-
-		-	-	-	-	-
-		Procuro na internet	-	-	-	-
-		Aprendo vendo TV	-	Aprendo vendo TV	-	-
-		-	-	-	Só para concluir o EM	-
Bom professor	Gosta de dar aulas e é auto-confiante	Gosta de dar aulas e é auto-confiante	Gosta de dar aulas e é auto-confiante	Gosta de dar aulas e é auto-confiante	Gosta de dar aulas e é auto-confiante	Gosta de dar aulas e é auto-confiante
	Prof atencioso	Prof atencioso	Prof atencioso	Prof atencioso	Prof atencioso	Prof atencioso
	Prof respeita	Prof respeita	Prof respeita	Prof respeita	Prof respeita	Prof respeita
	Permite perguntas	Permite perguntas	Permite perguntas	Permite perguntas	Permite perguntas	Permite perguntas
	Sabe a matéria	Sabe a matéria	Sabe a matéria	Sabe a matéria	Sabe a matéria	Sabe a matéria
	Dependendo do prof, me dedico	Dependendo do prof, me dedico	Dependendo do prof, me dedico	Dependendo do prof, me dedico	Dependendo do prof, me dedico	Dependendo do prof, me dedico
	-	Prof mantem disciplina	Prof mantem disciplina	Prof mantem disciplina	Prof mantem disciplina	Prof mantem disciplina
	-	-	É exigente	É exigente	É exigente	É exigente
	-	-	Jamais dizem não sei	Jamais dizem não sei	Jamais dizem não sei	Jamais dizem não sei

Não há diferenças significativas em relação ao perfil sócioeconômico dos grupos avaliados, com exceção do tempo de acesso à internet: é maior entre os estudantes indefinidos. No entanto, não indicam que esta seja a principal fonte de leitura, parece que se trata de uma atividade voltada para o lazer (jogos, relacionamentos, música, filmes).

Em relação ao curso de Biologia, de modo geral, os estudantes afirmam conseguir reconhecer os conceitos biológicos em outras situações do cotidiano, e até estabelecer relações com outras áreas do conhecimento. Mas é importante entender como ocorrem essas relações. O único grupo em que os estudantes revelam preferências por outras disciplinas é o dos alunos profundos, e ao mesmo tempo não relacionam com o prazer em aprender. Poderia-se dizer que são constatações que não se adequam ao perfil de estudante profundo, no entanto, é preciso entender em que contexto isso se dá. Ao revelar que têm preferências por outras disciplinas, não significa que não se dediquem ao estudo daquelas não preferidas, uma vez que, a possibilidade de relacionar com outros conhecimentos só pode haver com a dedicação a diferentes áreas do conhecimento. Quando os estudantes superficiais revelam que estudar pode ser prazeroso, isso não significa que esse sentimento seja comum para o estudo de modo geral, já que a questão fazia referência apenas ao curso de Biologia – talvez esteja indicando apenas uma simpatia por essa matéria. Além disso, é neste grupo de estudantes que o estudo da Biologia, como das outras disciplinas, está relacionado à conclusão do Ensino Médio.

Os estudantes profundos e estratégico-profundos do noturno revelam, em especial, que utilizam a internet e os programas de TV para aprender Biologia. Acredito que isso seja uma característica relacionada à forma como organiza o tempo para as atividades culturais e de lazer. Quando assiste a um programa de TV, e o assunto tem algum significado para o estudante, seja pelo reconhecimento de conceitos aprendidos na escola, ou pela relação com conhecimentos de outras áreas, volta sua atenção para o programa e, provavelmente, adquire novas informações e constrói outras e novas relações entre conceitos.

O bom professor também apresenta semelhanças e diferenças entre os grupos estudados. Todos os estudantes consideram características essenciais no professor o profissionalismo (compromisso, dedicação, domínio do conhecimento específico e pedagógico), e a compreensão das diferenças entre os estudantes (atencioso, repetoso, amigável). No entanto, os estudantes superficiais e estratégico-profundos incluem nesse rol uma postura mais rígida em relação à manutenção da disciplina (à ordem em sala de aula) e à exigência nas avaliações muito mais proeminente que entre os estudantes profundos – talvez relacionada a instrumentos de avaliação mais tradicionais como provas e testes. Outra característica distinta, é que os estudantes profundos não se incomodam com o fato do



professor confessar sua ignorância, o que não é observado nos outros grupos.

Percebe-se então, que o professor indicado pelos estudantes profundos apresenta como principais características o profissionalismo, a percepção e o entendimento das diferenças entre os níveis de aprendizagem dos estudantes. Apesar dessas características também serem apontadas pelos outros grupos de estudantes, verifica-se que não é pela força ou exigência nas avaliações que o professor consegue ensinar. Krasilchik (1988) já indicava para os cursos de formação de professores a necessidade de preparo para uma “tradução pedagógica”, onde o conhecimento do professor implica a compreensão de “um conjunto de alternativas, de modalidades didáticas e recursos para poder atender a alunos e diferentes conhecimentos, faixas etárias e níveis de desenvolvimento”. Dessa forma, o bom professor apresenta uma postura franca em relação ao conhecimento, admitindo que não é dono do saber, mas que possui o conhecimento necessário para garantir o processo de aprendizagem, a partir do que ouve dos estudantes, entende o que dizem, o que fazem e o que não conseguem dizer e fazer.

#### ***4.2. Considerações Finais***

Ressalto que a proposta deste trabalho não é criação de novas categorias para a classificação dos estudantes. Após extensa pesquisa bibliográfica, ainda não encontrei trabalhos que utilizem a perspectiva do estudante para avaliar o trabalho do professor a partir das concepções de aprendizado como apresentado até o momento, o que abre vertentes para outros estudos originais que ampliem o conhecimento e a análise do processo.

A classificação dos estudantes de acordo com suas posturas para a aprendizagem, serviu de parâmetro para identificar que características são importantes no bom professor, sob a perspectiva dos estudantes profundos e estratégico-profundos – já que estes apresentam abordagens à aprendizagem eficientes e mais próximas do que se espera de um estudante com autonomia intelectual e que pode assumir as responsabilidades da vida adulta, preocupado com o futuro da Sociedade.

Em auto-avaliações que realizo em meu trabalho docente, os estudantes do Ensino Médio são convidados a atribuir uma nota pelo seu desempenho durante o ano letivo ou semestre. A maior parte dos estudantes relaciona as notas ao seu comportamento, “por não ter bagunçado”, “não ter conversado”, “ter copiado a lição”. Tenho pensado sobre essa questão, e talvez a

mudança para o termo *aprendizado* ao invés de *desempenho* traga mais sucesso. Mas é intrigante perceber que o estudante relaciona seu desempenho nas atividades escolares com atitudes disciplinares e não de aprendizado. Mais uma vez se evidencia que as questões disciplinares têm tido mais destaque que as questões de aprendizagem no ambiente escolar.

Considerando a complexidade dos problemas enfrentados atualmente na Escola Pública, a necessidade de espaços para a manifestação dos estudantes é evidente e recorrente nas entrevistas. Como estudantes profundos, estratégicos e superficiais apresentam formas diferentes de encarar as situações de aprendizagem, seja pela motivação que apresentam, seja pela estratégia que utilizam para atingir seus objetivos, saber ouvi-los requer conhecimento de suas características de aprendizagem e análise de suas posturas visando aprimorar as estratégias de ensino tendendo para formar alunos profundos.

Quando um estudante profundo cita a necessidade de melhorar a comunicação entre professores e alunos, não significa que esteja indicando esse caminho da mesma forma que um estudante superficial ou estratégico. Uma dúvida de um estudante profundo pode revelar aspectos importantes sobre o ensino, pela natureza com que procura compreender o conhecimento. Muitas vezes, não atingir níveis profundos de compreensão sobre um determinado assunto pode revelar procedimentos pedagógicos pouco eficientes para isso. Um estudante superficial, pela natureza da sua relação com o conhecimento, ao manifestar dúvidas, o fará num nível superficial, propondo formas de trabalho docente que contribuiriam apenas para esse nível de aprendizagem. A precisão com que se interpreta essas informações dos alunos deve ser considerada.

O ensino centrado no estudante, requer atenção especial para seu conhecimento prévio, suas expectativas, suas qualidades e dificuldades, além da compreensão de como se dá a sua relação com o conhecimento. Para isso, a comunicação entre professor e aluno deve ser eficiente e estimuladora, visando a compreensão profunda do conhecimento. Avaliar os procedimentos que levam a esse caminho, significa reavaliar os objetivos do ensino e, se necessário, modificá-los.

Como professora, constatar a presença de estudantes com características profundas e estratégico-profundas para a aprendizagem não é extraordinário, visto que, no cotidiano escolar não é difícil identificá-los dentre os demais. No entanto, o que predomina entre os docentes é que essas características devem ser inatas ou extrínsecas ao processo de ensino e, portanto, não podem ser ensinadas. Compreender como os estudantes profundos e estratégico-profundos percebem a escola, os professores, as aulas, indica que não se trata de característica que não possa ser desenvolvida. Ou seja, significa que a Escola deve e consegue proporcionar

momentos em que esses jovens aprendem. E o professor é, sem dúvida, o profissional que desencadeia os mecanismos, os estímulos, as motivações que podem resultar em aprendizado profundo.

Este trabalho pretende colaborar para outras pesquisas que visem a preparação de professores profissionais, com sólida formação específica e pedagógica, comprometidos, dispostos e sensíveis para o estabelecimento de relações interpessoais de qualidade, a fim de compreender as necessidades e especificidades dos estudantes. Para isso, espero que o uso dos dados deste trabalho sejam utilizados em cursos de formação de professores, e que as pesquisas sobre o assunto auxiliem a conhecer:

- de modo profundo os (pré) conceitos dos estudantes sobre assuntos específicos e a sua relação com o conhecimento;
- as percepções dos estudantes sobre o ambiente em que a aprendizagem ocorre (desde a disposição da sala de aula, uso do laboratório, do livro didático, até as avaliações).
- e promover estratégias educativas que colaborem para a mudança conceitual do estudante acerca de um assunto e do próprio conhecimento, a fim de estimular a adoção de posturas mais profundas para o aprendizado, e de percepções profundas da sua aprendizagem.

Dessa forma, esse profissional poderá estimular, intencionalmente e de modo otimista, o aprendizado profundo e a ampliar forma como o estudante compreende o mundo.

Impregnada pelo cotidiano escolar e por todos os seus problemas, ainda não tenho todas as respostas que gostaria. O que talvez seja impossível. Mas, ao fim desta jornada, sinto-me revigorada para outros e novos desafios.

## 5. Referências

- AU, C.; ENTWISTLE, N. Memorisation with understanding in approaches to studying: cultural variante or response to assessment demands? *Paper presented at the European Association for Research on Learning and Instruction Conference*, Gothenburg, Agosto, 1999. Disponível em: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001728.htm> (acesso em 15/02/2010)
- BIGGS, J. B. Learning Process Questionnaire Manual. Student Approaches to Learning and Studying. *Australian Council for Educational Research*, Hawthorn, 1987.
- BIGGS, J. B.; COOLIS, K.F. Evaluating the quality of learning: the SOLO taxonomy (structure of the observed learning outcome). *New York, Academic Press*, 1982.
- BIGGS, J. B. What the Students Does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, vol 18, n. 1, 1999.
- BOULTON-LEWIS, G.M.; SMITH, D.J.H.; McCRINDLE, A. R.; BURNETT, P. C.; CAMPBELL, K.J. Secondary teachers' conceptions of teaching and learning *Learning and Instruction*, 11, p. 35-51, 2001.
- CALDEIRA, P. Z. (2000), Evolução das Orientações para o Estudo em Estudantes do Ensino Superior, In: *ANAIS - Educação e Desenvolvimento 2000 da Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento (2000)*; Disponível em : [http://www.fedap.es/congreso\\_santiago/trabajos/c180.htm](http://www.fedap.es/congreso_santiago/trabajos/c180.htm) (acesso em 07/01/2009).
- CANO, F. Epistemological beliefs and approaches to learning: Their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 75, p. 203-221, 2005.
- CHALETA, M.; GRÁCIO, L.; ROSÁRIO, P. Aprendizagem no ensino superior – a relação entre cognição, os sentimentos e a motivação dos estudantes. In: Trindade, V., Trindade, N., Cadeias, A.A. (Orgs.). *A Unicidade do Conhecimento*. Évora: Universidade de Évora, Portugal, 2007.
- CHIN, C.; BROWN, D.E. Learning in Science: a comparison of deep and surface approaches. *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 37, n.2, p 109-138, 2000.

ENTWISTLE, N. Contrasting Perspectives on Learning. In: MARTON, F., HOUNSELL, D., (org.) *The Experience of Learning*. Edinburg: Scottish Academic Press Limited, 1997.

ENTWISTLE, N. Introduction: changing conceptions of learning and teaching. In: ENTWISTLE, N (ed.) *Handbook of educational ideas and practices*. London: Routledge, 1990.

ENTWISTLE, N. Reconstituting approaches to learning: A response to Webb. *Higher Education*, 33, 213-218, 1997.

ENTWISTLE, N. Scoring key for the Approaches and Study Inventory for Students (ASSIST). Disponível em: <http://www.etl.tla.ed.ac.uk/questionnaires/ASSIST.pdf> (acesso em 09/02/2010).

GIJBELS, D.; VAN DE WATERING, G.; DOCHY, F.; VAN DEN BOSSCHE, P. The relationship between students' approaches to learning and the assessment of learning outcomes . *European Journal of Psychology of Education*, vol. XX, n.4, p. 327-341, 2005.

GIL-PÉREZ, D.; VILCHES, A.; EDWARDS, M.; ABIB, M.L. V. dos S. Las concepciones de los profesores de ciências brasileños sobre la situación del mundo , *Investigações em Ensino de Ciências*, vol 5 (3), 213-236, 2000.

KELL, C.; OWEN, G. Approaches to learning on placement: the students' perspective. *Physiotherapy Research International*, vol. 14, n. 2, p. 105-115, 2009.

KEMBER, D. Misconceptions about the learning approaches, motivation and study practices of Asian students. *Higher Education*, 40, 99-121, 2000.

KRASILCHIK, M. *Prática de Ensino de Biologia*. Editora da Universidade de São Paulo, 4ª edição, 2004.

KRASILCHIK, M. O papel da prática de ensino nos cursos de licenciatura. In: CARVALHO, A.M.P.de (coord.), *A formação do professor e a prática de ensino*, Livraria Pioneira Editora, São Paulo, 1988.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. *Ensino de Ciências e Cidadania*. Editora Moderna, São Paulo, 2004.

KRASILCHIK, M. Formação de professores para o Ensino Médio. In: *Registros da 60ª Reunião Anual da SBPC*, 13 a 18 julho de 2008, UNICAMP, Campinas, São Paulo. Disponível em: [www.sbpnet.org.br/livro/60ra/textos/MR-MyriamKrasilchik.pdf](http://www.sbpnet.org.br/livro/60ra/textos/MR-MyriamKrasilchik.pdf) (acesso em 10/08/2009)

LAIRD, T.F.N.; SCHWARZ, M.J.; SHOUP, R.; KUH, G.D. Disciplinary Differences in Faculty Members' Emphasis on Deep Approaches to Learning In: *Paper presented at the Annual Meeting of the Association for Institutional Research, May 14*, 18 de maio, 2005.

LAIRD, T.F.N.; SCHWARZ, M.J.; SHOUP, R.; KUH, G.D. The effects of discipline on deep approaches to student learning and college outcomes. *Research in Higher Education*, 49, p. 469-494, 2008.

LOADMAN, W. E. Identifying characteristics of the ideal professor: an application of multidimensional scaling. *Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education (60<sup>th</sup>, San Francisco, California, April 19-23*, 1976.

MACFARLANE, G.R.; MARKWELL, K. W.; DATE-HUXTABLE, E.M. Modelling the research process as a deep learning strategy. *Journal of Biology Education*, vol. 41 n. 1, winter 2006.

McCUNE, V.; ENTWISTLE, N. The deep approach to learning: analytic abstraction and idiosyncratic development. *Paper apresentado na Innovations in Higher Education Conference*, 30 de agosto a 2 de setembro, Helsinki, Finlândia, 2000.

FUVEST (Fundação Universitária para o Vestibular). *Manual do candidato* (2005). Disponível em: <http://www.fuvest.br/vest2005/manual/man2005.pdf> (acesso em 20/04/2007)

MARTON, F.; SÄLJÖ, R. Approaches to Learning. In: MARTON, F., HOUNSELL, D., ENTWISTLE, N. (org.) *The Experience of Learning*. Edinburg: Scottish Academic Press Limited, 1997.

MARTON, F.; SÄLJÖ, R. On Qualitative Differences in Learning — 2: Outcome as a function of the learner's conception of the task. *Brit. J. Educ. Psych.* 46, p. 115-27, 1976.

- NIETO, M.C.R.; MONTEMAYOR, V.M.P.; CRUZ, J.E.E. Aproximación al aprendizaje: punto de vista del estudiante. *Revista de la Educación Superior*, outubro-novembro, ano XXXVI, vol. 4, n. 144, p. 99-110, 2007.
- PAIVA, M. O.A. de . Abordagens à Aprendizagem e Abordagens ao Ensino: Uma aproximação à dinâmica do aprender no Secundário . *Tese de doutoramento em Educação – Área de Especialização de Psicologia da Educação*, Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia, Portugal, 2007.
- PERRY, S.G. Different worlds in the same classroom. In: RAMSDEN, P. *Improving Learning – New Perspectives*, Kogan Page, London, 1988.
- RAADT, M.; HAMILTON, M.; LISTER, R.; TUTTY, J. Approaches to leaning in computer programming students and their effect on success. *Paper apresentado na 2005 HERDSA Conference*, 3 a 6 julho, 2005, University of Sydney, Australia.
- RAMSDEN, P. Studying learning: improving teaching. In: RAMSDEN, P. *Improving Learning – New Perspectives*, Kogan Page, London, 1988.
- REID, W.A.; DUVALL, E.; EVANS P. Can we influence medical students' approaches to learning? *Medical Teacher*, vol 27, issue 5, p. 401- 407, August 2005.
- ROSÁRIO, P.; ALMEIDA, L.S.; NÚÑEZ, J.C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J.A. Abordagem dos alunos à aprendizagem: análise do construto. *Psico-USF*, vol. 9, n.2, p. 117-127, jul/dez, 2004.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO – SÃO PAULO. [www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br)
- TRIGWELL, K.; PROSSER, M.; & WATERHOUSE, F. Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70, 1999.
- WEBB, G. Deconstructing deep and surface: Towards a critique os phenomenography. *Higher Education*, 33, 195-212, 1997.
- ZEEGERS, P. Student learning in science: a longitudinal study using de Biggs SPQ . *HERDSA – Annual International Conference*, Melbourne, 12 – 15 julho, 1999.

**6. Apêndices**



## APÊNDICE A – Instrumento utilizado para a coleta de dados.

Caro Aluno,

*Este questionário tem por objetivo levantar informações sobre como os alunos encaram o aprendizado e os estudos. É importante que as informações dadas sejam verdadeiras, pois os resultados podem indicar novos caminhos para desenvolver um bom trabalho na escola. Deixe um comentário no final do questionário, pois ele também é importante para este estudo.*

Obrigada pela colaboração, Ione  
(contato: ione.bio@uol.com.br)

Nome: ..... email:

Idade (em 31/12/2009): ..... Sexo: ..... Série: .....

Nessas primeiras questões, você pode marcar mais de uma resposta quando for necessário.

### Onde fez o ensino fundamental?

- a) em escola pública (Municipal ou Estadual)
- b) em escola particular
- c) no exterior (qualquer tipo de escola)
- d) outros: .....

### Quantas horas você estuda por semana (fora da escola)?

- a) zero a 5 horas
- b) 5 a 10 horas
- c) 11 a 15 horas
- d) 15 a 20 horas
- e) mais de 20 horas

### Onde você estudou o ensino médio?

- a) só em escola pública (Estadual)
- b) em escola particular e pública
- c) no exterior (qualquer tipo de escola)
- d) outros: .....

### Mora com quem?

- a) Mãe
- b) Pai
- c) Irmãos? Quantos? .....
- d) Outros: .....

### Em que período você estudou o ensino médio?

- a) diurno (só manhã ou só tarde)
- b) noturno
- c) maior parte diurno
- d) maior parte noturno
- e) metade no diurno, metade no noturno

### Você trabalha?

- a) não
- b) eventualmente
- c) em meio-período (até 20 horas semanais)
- d) tem tempo semi-integral (de 21 a 32 horas semanais)
- e) em tempo integral (mais de 32 horas semanais)

### Sua mãe estudou até que série?

- a) não frequentou escola
- b) Ensino Fundamental incompleto
- c) Ensino Fundamental completo
- d) Ensino Médio incompleto
- e) Ensino Médio completo
- f) Universitário incompleto
- g) Universitário completo
- h) Mestrado ou Doutorado

### Quantos computadores há em sua casa?

- a) nenhum
- b) um
- c) dois
- d) três
- e) quatro ou mais

### Seu pai estudou até que série?

- a) não frequentou escola
- b) Ensino Fundamental incompleto
- c) Ensino Fundamental completo
- d) Ensino Médio incompleto
- e) Ensino Médio completo
- f) Universitário incompleto
- g) Universitário completo
- h) Mestrado ou Doutorado

### Você acessa a Internet?

- a) não
- b) até 5 horas por semana
- c) 5 a 10 horas por semana
- d) mais de 10 horas por semana

### Pretende fazer um curso superior?

- a) sim
- b) não
- c) não sei

### Que curso gostaria / pretende fazer? Em que faculdade?

.....  
.....

### O que você costuma ler?

- a) mangá, gibi, histórias em quadrinhos
- b) jornal. Qual (is)? .....
- b) revistas. Qual (is)? .....
- c) livros (somente os indicados pela escola)
- d) livros (além dos indicados pela escola)
- e) sites da internet. Cite alguns: .....
- f) outros. Quais? .....

### Como você se diverte?

- a) vai ao cinema
- b) sai com amigos
- c) assiste TV
- d) ouve música
- e) vê futebol
- f) pratica esporte. Qual? .....
- g) outros. Quais? .....

Considere as afirmações a seguir e assinale com um "X" a resposta que mais se aproxima de seu entendimento sobre ela.

		Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo Parcialmente	Discordo totalmente
1	As melhores aulas são aquelas em que o professor permite que os alunos façam perguntas.					
2	Quando o professor respeita o aluno, a aula é mais interessante.					
3	Sei que aprendi quando desenvolvo novas idéias sobre assuntos que eu já conhecia.					
4	Procuro fazer uma revisão da aula em casa, todos os dias, para não ficar tudo para a véspera da prova.					
5	Estudo Biologia apenas para concluir o ensino médio.					
6	Dependendo do professor, me dedico mais ao estudo.					
7	Quando aprendo me desenvolvo como pessoa.					
8	Aprendo melhor quando faço vários exercícios sobre o mesmo assunto.					
9	Gosto de outras matérias, por isso me dedico menos ao estudo da Biologia.					
10	O que aprendo na escola não tem relação com a realidade.					
11	Quando me preparo para uma prova, procuro memorizar o maior número de informações dadas em sala de aula.					
12	Aprendo melhor quando estudo sozinho (a).					
13	O professor que mantém a disciplina em sala (impõe disciplina) ensina mais.					
14	Aprendo mais nas aulas teóricas que nas aulas práticas.					
15	Em casa, procuro organizar o local onde vou estudar, e estabeleço horários mais ou menos regulares de estudo.					
16	Aprender Biologia é útil para minha vida.					
17	Tenho dificuldade em decorar um assunto que não entendo.					
18	Gosto de procurar assuntos de Biologia na internet.					
19	Só estudo para tirar boas notas.					
20	Consigo reconhecer o que estudo de Biologia na escola no meu dia a dia.					
21	Estudo com antecedência e cumpro os prazos de entrega de trabalhos para tirar boas notas.					
22	As provas não medem o que realmente aprendi.					
23	Procuro os professores fora da sala de aula para conversar sobre a matéria e mesmo outros assuntos.					
24	Procuro estudar com mais atenção temas do vestibular.					
25	Discussões tomam muito tempo. É melhor quando o professor dá aula expositiva.					
26	Aprendo melhor quando relaciono os assuntos estudados em Biologia com outras matérias.					
27	O bom professor gosta de dar aulas e tem auto-confiança.					
28	As aulas práticas gastam muito tempo para dar pouco conteúdo.					



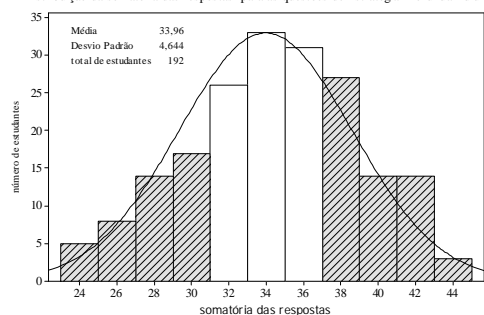
APÊNDICE B – Comparação entre os critérios para a classificação dos estudantes.

			período		sexo		Sexo e período				Sexo e idade				Idade e período				idade	
Abordagem			Diurno	Noturno	♀	♂	♀	♀	♂	♂	♀	♀	♂	♂	17	17	18	18	17 a	18 a
							diurno	noturno	diurno	noturno	(17)	(18)	(17)	(18)	diurno	noturno	diurno	noturno	17 a	18 a
PROFUNDA	estratégica	Média	<b>34</b>	<b>34,7</b>	34,5	33,9	34,1	35,1	33,7	34,1	34,2	34	32,2	32,9	33,8	34,5	34,1	34,8	33,9	34,5
		DP	<b>4,6</b>	<b>6</b>	5	5,5	4,6	5,6	4,8	6,7	4,4	5,3	6,8	8,8	4,5	5,5	5,1	6,8	4,8	6
	Motivação	Média	<b>18,4</b>	<b>19,7</b>	19	18,6	18,6	19,9	18,1	19,5	18,4	19	17,5	17,6	18,2	18,7	18,6	20,1	18,3	19,4
		DP	<b>3,2</b>	<b>3,2</b>	3,1	3,4	3	3,2	3,5	3,1	3	3	4,6	4,9	3,3	2,9	3,0	3,6	3,2	3,4
ESTRATÉGICA	estratégica	Média	<b>17,1</b>	<b>16,6</b>	17,2	16,4	17,3	17	16,6	16	17,3	17,3	15,7	16,1	16,9	16,3	17,1	16,2	16,8	16,6
		DP	<b>3,2</b>	<b>3,4</b>	3,2	3,4	3,1	3,5	3,4	3,3	2,8	3,6	4,3	4,5	3,2	3,1	3,2	3,8	3,2	3,6
	Motivação	Média	<b>10</b>	<b>8,8</b>	9,5	9,7	10	8,6	10,1	9	10,1	9,7	9,7	9,7	10,0	9,2	9,9	8,5	9,9	9,2
		DP	<b>2,5</b>	<b>2,6</b>	2,5	2,7	2,3	2,4	2,6	2,8	3,1	2,7	3,2	3,1	2,4	2,4	2,5	2,7	2,4	2,7
SUPERFICIAL	estratégica	Média	<b>15,6</b>	<b>15,9</b>	15,9	15,4	16	15,8	15,1	16,1	15,7	16,4	14,6	14,4	15,4	16,2	15,8	15,2	15,6	15,5
		DP	<b>2,4</b>	<b>2,9</b>	2,4	2,9	2,4	2,4	2,4	3,5	2,4	2,2	3,2	4	2,4	2,5	2,4	3,2	2,5	2,8
	Motivação	Média	<b>10,4</b>	<b>9,5</b>	10	10,2	10,2	9,6	10,6	9,4	10,1	10,7	10,3	10,5	10,2	9,6	10,8	9,7	10,1	10,2
		DP	<b>3</b>	<b>3,3</b>	3,2	3,1	3,1	3,3	2,8	3,4	3,1	3,2	3,3	3,6	3,1	3,4	3,0	3,4	3,1	3,2

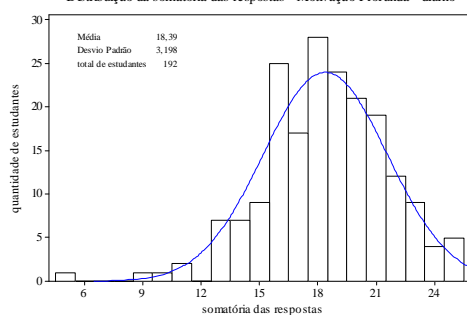
## APÊNDICE C – Distribuição normal das respostas dos estudantes, de acordo com a abordagem à aprendizagem, por período.

### Abordagem profunda

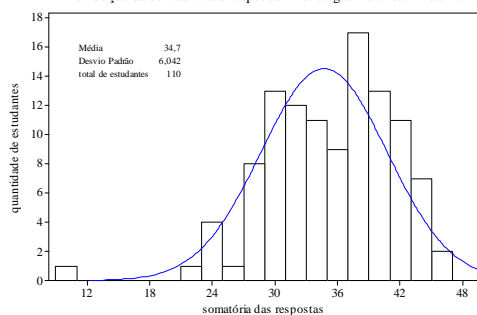
Distribuição da somatória das respostas para as questões de Estratégia Profunda - diurno



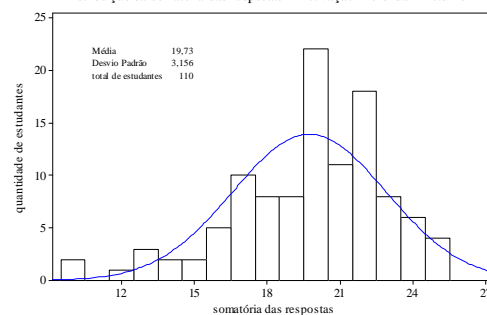
Distribuição da somatória das respostas - Motivação Profunda - diurno



Distribuição da somatória das respostas - Estratégia Profunda - Noturno

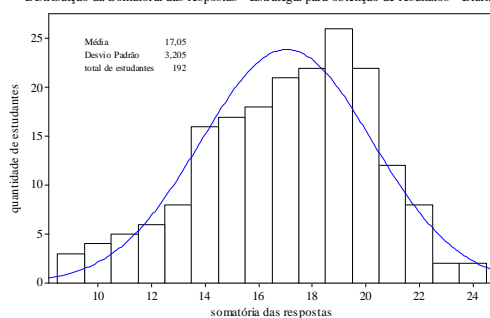


Distribuição da somatória das respostas - Motivação Profunda - Noturno

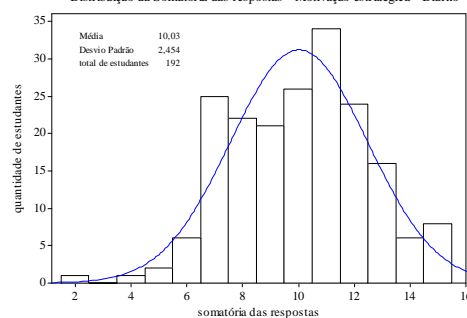


### Abordagem estratégica

Distribuição da Somatória das respostas - Estratégia para obtenção de resultados - Diurno

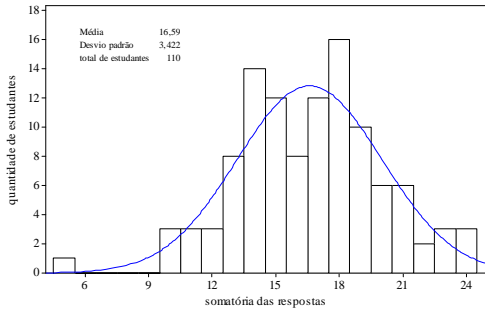


Distribuição da Somatória das respostas - Motivação estratégica - Diurno

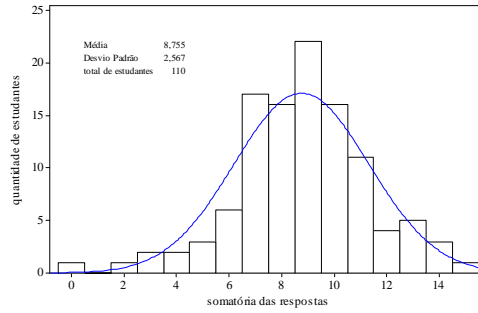


## Abordagem estratégica

Distribuição da somatória das respostas - Estratégia para obtenção de resultados - noturno

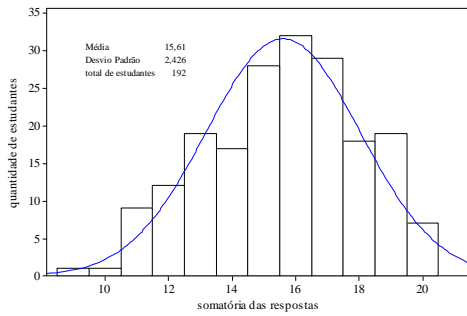


Distribuição da somatória das respostas - Motivação estratégica - Noturno

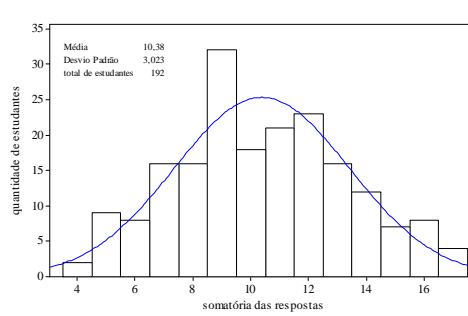


## Abordagem superficial

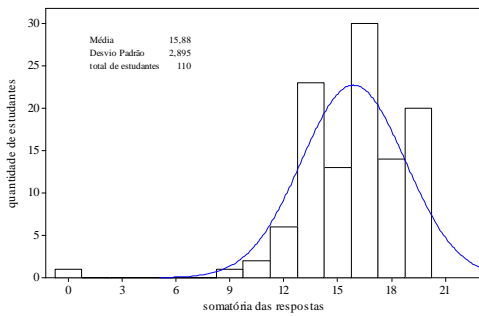
Distribuição da somatória das respostas - Estratégia Superficial - Diurno



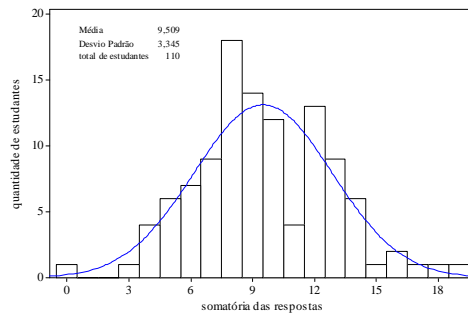
Distribuição da somatória das respostas - Motivação Superficial - Diurno



Distribuição da somatória das respostas - Estratégia Superficial - Noturno



Distribuição da somatória das respostas - Motivação superficial - Noturno



APÊNDICE D – Classificação dos estudantes conforme a abordagem à aprendizagem.

E – estratégia; M – motivação;

(+): mais de 70% de respostas que concordam com esse item;

(0): entre 31 e 60% de respostas que concordam com esse item;

(-): menos de 30% de respostas que concordam com esse item.

PROFUNDO EXCLUSIVO													
MATUTINO							NOTURNO						
estudantes	Profundo		Estratégico		Superficial		estudantes	Profundo		Estratégico		Superficial	
	E	M	E	M	E	M		E	M	E	M	E	M
A10	+	+	-	-	0	-	H21	+	+	0	0	0	0
C14	0	+	0	0	0	0	I25	0	+	0	-	-	-
E12	0	+	0	-	-	-	I26	0	+	0	0	0	0
F25	+	+	0	-	-	0	J14	+	0	0	0	0	-
							J16	0	+	0	0	0	0
							I20	-	+	-	0	0	-
total: 4 estudantes (2,1%)							total: 6 estudantes (5,5%)						

ESTRATÉGICO PROFUNDO EXCLUSIVO													
DIURNO							NOTURNO						
estudantes	Profundo		Estratégico		Superficial		estudantes	Profundo		Estratégico		Superficial	
	E	M	E	M	E	M		E	M	E	M	E	M
A23	0	+	+	0	0	-	G1	+	+	0	+	0	0
A3	0	+	+	0	-	0	H30	+	+	+	0	-	0
A31	+	+	0	+	0	0	H7	0	+	+	+	-	0
A8	0	+	-	+	0	-	H8	0	+	0	+	-	0
B22	+	+	0	+	0	0	I23	0	+	0	+	0	0
B7	0	+	0	+	0	0	I7	+	+	+	+	0	-
C19	0	+	+	0	-	0	J3	+	0	+	0	0	0
C26	+	+	-	+	-	-	J5	+	0	-	+	-	0
C8	+	0	+	-	0	-	G12	+	+	+	-	0	-
D13	0	+	0	+	0	-	H1	0	+	0	+	0	0
D30	0	+	+	+	0	0	H19	+	0	+	+	-	-
D34	+	+	0	+	0	0	H29	+	+	+	-	-	0
E18	+	+	+	0	0	0	H33	+	+	+	0	0	0
E21	+	0	+	+	-	-	I14	+	+	+	+	0	-
E5	+	0	+	+	0	-	J4	0	+	+	0	0	0
F17	0	+	0	+	0	0	J19	0	+	0	+	0	0
F31	0	+	+	+	-	0							
F8	+	+	+	-	-	0							
total: 18 alunos (9,4%)							total: 16 alunos (14,5%)						

E – estratégia; M – motivação;

(+): mais de 70% de respostas que concordam com esse item;

(0): entre 31 e 60% de respostas que concordam com esse item;

(-): menos de 30% de respostas que concordam com esse item.

PROFUNDO PREDOMINANTE													
MATUTINO							NOTURNO						
estudantes	Profundo		Estratégico		Superficial		estudantes	Profundo		Estratégico		Superficial	
	E	M	E	M	E	M		E	M	E	M	E	M
A13	+	+	0	+	+	0	G16	+	+	0	+	+	0
A2	+	+	+	-	+	-	I2	+	+	0	+	+	0
A6	+	+	+	-	+	-	J9	0	0	-	0	-	-
B10	+	+	0	-	+	-	J20	+	+	+	0	+	0
B15	+	+	+	0	+	-	G7	0	0	0	0	-	0
B20	+	+	-	+	-	+	H14	0	0	0	-	0	-
B28	+	+	0	-	+	-							
B8	+	+	-	0	+	0							
C2	+	+	0	-	+	0							
C24	+	+	+	0	+	0							
C25	+	+	0	0	0	+							
D10	+	+	0	+	0	+							
E11	+	+	0	0	0	+							
E29	+	+	+	0	+	0							
E30	+	+	0	+	+	-							
F27	0	0	-	-	-	-							
F5	+	+	+	0	+	0							
D7	0	0	0	-	0	-							
E3	0	0	0	-	-	0							
total: 19 alunos (9,9%)							total: 6 alunos (5,5%)						

ESTRATÉGICO PROFUNDO PREDOMINANTE													
DIURNO							NOTURNO						
estudantes	Profundo		Estratégico		Superficial		estudantes	Profundo		Estratégico		Superficial	
	E	M	E	M	E	M		E	M	E	M	E	M
B1	+	+	+	+	-	+	H12	0	0	+	-	0	-
B23	0	0	+	+	-	0	H16	+	+	+	0	+	0
C10	0	0	+	0	-	0	H23	+	+	+	0	+	-
C16	0	0	+	0	0	-	H31	+	+	+	0	+	0
C20	+	+	+	+	0	+	I19	+	+	0	+	+	-
C7	+	+	+	+	+	0	J18	+	+	+	-	+	0
D14	0	0	-	+	-	0	J2	+	+	+	0	+	0
D28	+	+	+	+	+	0							
E23	0	0	0	+	0	-							
F1	+	+	+	+	0	+							
F32	0	0	0	+	0	-							
F33	+	+	+	+	+	0							
total: 12 alunos (6,3%)							total: 7 alunos (6,4%)						



E – estratégia; M – motivação;

(+): mais de 70% de respostas que concordam com esse item;

(0): entre 31 e 60% de respostas que concordam com esse item;

(-): menos de 30% de respostas que concordam com esse item.

SUPERFICIAL EXCLUSIVO													
DIURNO							NOTURNO						
abordagem							abordagem						
estudantes	Profundo		Estratégico		Superficial		estudantes	Profundo		Estratégico		Superficial	
	E	M	E	M	E	M		E	M	E	M	E	M
A4	-	0	0	0	+	+	I5	0	0	-	0	+	+
D23	0	0	0	0	+	+	I17	-	-	0	0	+	+
F24	0	0	0	-	+	+	H15	0	-	-	0	+	+
D3	0	0	0	-	+	-	H22	0	-	-	0	+	+
D32	0	-	-	-	+	-	J26	-	0	0	-	+	-
B12	0	0	-	0	+	0	I11	0	-	-	0	+	-
D1	0	0	0	-	+	0	J17	0	0	-	-	+	0
E24	0	0	0	0	+	0	J22	-	0	0	-	+	0
F7	0	0	-	-	+	0	I4	0	0	-	-	+	0
B17	-	-	0	0	+	0	I22	0	-	-	0	+	0
D25	0	-	-	-	+	0	G20	-	-	0	-	0	+
F29	0	-	0	0	+	0	I1	0	-	-	-	0	+
D31	-	0	0	0	-	+							
A18	0	0	0	-	0	+							
D18	0	-	0	-	0	+							
D2	-	-	0	0	0	+							
total: 16 alunos (8,3%)							total 12 alunos (10,9%)						

SUPERFICIAL PREDOMINANTE													
DIURNO							NOTURNO						
abordagem							abordagem						
estudantes	Profundo		Estratégico		Superficial		estudantes	Profundo		Estratégico		Superficial	
	E	M	E	M	E	M		E	M	E	M	E	M
A11	+	0	0	+	+	+	G14	+	-	0	+	+	+
A24	-	-	0	0	+	-	J25	-	+	0	-	+	+
B3	0	+	+	0	+	+	H17	0	-	-	0	0	0
C1	-	+	0	+	+	+							
C12	0	+	0	+	+	+							
C28	+	0	0	+	+	+							
C31	-	-	0	0	0	-							
C32	0	+	0	0	+	+							
E31	0	-	-	-	0	0							
total: 9 alunos (4,7%)							total: 3 alunos (2,7%)						

E – estratégia; M – motivação;

(+): mais de 70% de respostas que concordam com esse item;

(0): entre 31 e 60% de respostas que concordam com esse item;

(-): menos de 30% de respostas que concordam com esse item.

ESTRATÉGICO SUPERFICIAL EXCLUSIVO													
DIURNO							NOTURNO						
estudantes	Profundo		Estratégico		Superficial		estudantes	Profundo		Estratégico		Superficial	
	E	M	E	M	E	M		E	M	E	M	E	M
A21	0	0	+	+	+	+	G18	0	0	+	+	+	-
A27	0	0	-	+	0	+	G19	-	0	0	+	+	+
A28	0	-	+	+	+	+	G2	-	-	+	+	0	+
A29	0	0	+	+	0	+	G21	0	0	+	+	+	+
A33	0	0	-	+	+	+	G4	0	-	+	+	+	0
A7	0	0	0	+	+	+	H18	0	0	0	+	0	+
B13	0	0	0	+	+	+	H2	0	-	-	+	+	+
B18	0	0	0	+	+	0	H3	0	0	+	0	+	0
B25	-	0	+	+	+	+	H4	0	0	+	0	+	0
B4	-	0	0	+	0	+	H5	0	0	+	0	0	+
C17	0	0	+	0	+	-	I12	0	-	0	+	0	+
C27	-	-	+	-	0	+	J23	0	-	+	+	0	+
C6	0	0	+	-	+	-	J24	0	0	-	+	+	+
D11	-	0	+	+	0	+	J6	-	0	+	+	+	0
D12	0	-	+	0	+	+	G15	-	-	+	+	+	0
D15	0	0	0	+	+	+	G22	-	-	-	+	+	+
D20	0	0	+	-	+	0	H10	0	-	0	+	+	+
D21	0	0	+	+	+	-	H32	0	-	0	+	0	+
D22	0	-	+	+	0	+	I8	0	0	0	+	+	0
D26	-	0	+	0	+	+	I10	-	-	0	+	+	0
D29	0	0	+	-	0	+	I16	0	0	+	0	+	-
D33	-	0	+	+	+	+	I18	-	0	-	+	+	-
D5	0	0	+	+	+	+	I24	0	-	+	0	+	0
D6	0	0	0	+	+	-	J8	-	0	+	+	+	+
E1	-	0	+	+	0	+	J10	0	0	0	+	+	+
E10	0	-	+	-	+	0	J15	-	-	+	+	0	+
E13	0	0	+	+	+	+							
E17	0	0	+	0	+	0							
E19	0	-	-	+	0	+							
E20	0	0	0	+	+	0							
E32	-	-	+	+	0	+							
E4	0	0	+	+	0	+							
E9	0	-	-	+	+	+							
F10	0	0	0	+	0	+							
F11	0	0	+	0	+	+							
F15	-	0	-	+	-	+							
F22	0	0	0	+	0	+							
F3	-	0	-	+	0	+							
F30	0	0	0	+	-	+							
F4	0	0	+	+	+	+							
total: 40 alunos (20,8%)							total: 26 alunos (23,6%)						

ESTRATÉGICO SUPERFICIAL PREDOMINANTE													
DIURNO							NOTURNO						
estudiantes	Profundo		Estratégico		Superficial		estudiantes	Profundo		Estratégico		Superficial	
	E	M	E	M	E	M		E	M	E	M	E	M
A12	-	+	0	+	0	+	G6	-	-	-	+	0	0
A14	0	+	+	+	+	+	G24	+	0	+	+	+	+
A22	-	0	0	+	0	0	G5	0	+	+	+	+	+
A30	+	-	+	+	+	+	G8	-	-	0	+	0	0
A5	+	0	+	+	+	+	H13	-	-	+	+	0	0
B11	0	+	+	+	+	+	H26	+	0	+	+	+	+
C13	0	+	+	+	+	+	G11	+	0	+	+	+	+
C23	0	+	+	+	+	+	H25	+	0	+	+	+	+
C5	+	-	+	+	+	+	I6	-	0	0	+	0	0
C9	0	-	+	+	0	0	I21	0	+	+	+	+	+
D16	-	+	+	+	+	+	J7	-	0	0	+	0	0
D17	0	-	+	+	0	0	G17	0	+	+	+	+	+
D8	0	+	+	+	+	+							
D9	0	-	0	+	0	0							
E14	0	+	+	+	+	+							
E15	-	-	+	+	0	0							
E16	-	-	+	+	0	0							
E7	+	0	+	+	+	+							
E8	-	+	-	+	+	+							
F14	-	+	+	+	+	+							
F23	0	+	+	+	+	+							
F26	-	-	+	+	0	0							
F6	0	-	-	+	0	0							
F9	0	+	+	+	+	+							
total: 24 alumnos (12,5%)							total: 12 alumnos (10,9%)						

ESTRATÉGICO EXCLUSIVO													
DIURNO							NOTURNO						
estudiantes	Profundo		Estratégico		Superficial		estudiantes	Profundo		Estratégico		Superficial	
	E	M	E	M	E	M		E	M	E	M	E	M
A17	-	0	-	+	-	0	I3	0	0	+	+	0	0
D24	-	0	+	+	-	-	J13	0	0	0	+	0	0
E2	0	-	-	+	-	0							
E26	0	0	0	+	0	0							
total: 4 alumnos (2,1%)							total: 2 alumnos (1,8%)						

ESTRATÉGICO PREDOMINANTE													
DIURNO							NOTURNO						
estudiantes	Profundo		Estratégico		Superficial		estudiantes	Profundo		Estratégico		Superficial	
	E	M	E	M	E	M		E	M	E	M	E	M
C3	0	+	+	+	0	+	I13	+	0	+	+	+	0
C4	0	+	+	+	+	0	G9	0	+	+	+	+	0
E28	+	0	+	+	+	-	G10	0	+	+	+	+	0
							G23	0	+	+	+	+	0
							H27	+	0	+	+	+	0
							I15	0	+	+	+	+	0
							J21	+	0	+	+	+	0
							J27	0	+	+	+	+	-
total: 3 alumnos (1,0%)							total: 8 alumnos (7,3%)						

ABORDAGEM NÃO IDENTIFICADA													
DIURNO							NOTURNO						
estudantes	Profundo		Estratégico		Superficial		estudantes	Profundo		Estratégico		Superficial	
	E	M	E	M	E	M		E	M	E	M	E	M
A20	0	0	0	0	0	0	J12	0	+	0	+	0	+
B16	0	0	0	0	0	0	H6	0	+	+	0	0	+
C29	0	0	0	0	0	0	G13	0	+	+	0	+	0
F21	0	0	0	0	0	0	H20	0	+	+	0	+	0
E25	0	+	0	+	0	+	J11	0	+	+	0	+	0
C15	0	+	0	+	-	+	H9	-	-	-	-	-	-
F2	0	+	0	+	-	+	H24	+	+	+	0	+	+
A15	0	+	0	+	+	0	H28	+	+	+	+	+	+
A16	0	+	0	+	+	-	I9	+	+	+	-	+	+
A25	0	+	0	+	+	0	J1	+	+	+	+	+	+
B24	0	+	0	0	+	-	G3	+	+	+	+	+	+
C21	0	+	0	+	+	0	H11	+	+	+	+	+	+
F18	0	+	0	+	+	0							
E27	0	+	-	0	0	+							
D4	0	+	-	0	+	0							
F16	0	+	+	-	0	+							
A1	0	+	+	-	+	-							
B21	0	+	+	-	+	0							
B6	0	+	+	0	+	0							
C30	0	+	+	0	+	0							
E6	-	-	0	0	0	-							
C11	-	0	-	-	0	-							
B9	-	+	+	-	0	+							
D19	-	+	+	0	0	+							
A9	-	+	+	-	+	0							
B14	+	+	0	+	+	+							
B2	+	+	0	+	+	+							
B26	+	+	0	+	+	+							
F12	+	+	0	+	+	+							
A26	+	0	-	+	+	0							
C22	+	0	+	-	+	0							
A19	+	+	+	+	+	+							
A32	+	+	+	+	+	+							
B19	+	+	+	+	+	+							
B27	+	+	+	+	+	+							
B5	+	+	+	+	+	+							
C18	+	+	+	+	+	+							
D27	+	+	+	0	+	+							
E22	+	+	+	+	+	+							
F13	+	+	+	-	+	+							
F19	+	+	+	+	+	+							
F20	+	+	+	+	+	+							
F28	+	+	+	+	+	+							
total: 43 alunos (22,4%)							total: 12 alunos (10,9%)						

## APÊNDICE E – Entrevistas

*Aluna A10 - Profundo exclusivo - 17 anos*

*Esse ano faz cursinho?*

Não. Estudo de manhã e de tarde eu treino. Faço ginástica olímpica.

*E você pensa em prestar vestibular esse ano?*

Pretendo. Pretendo fazer FMU, porque eu ganhei uma bolsa de estudos lá, por causa da ginástica. Então eu pretendo fazer o ENEM de qualquer forma, e pretendo fazer a prova e passar na prova, fazer FMU.

*E você está estudando para essa prova?*

Mais ou menos (risos e pausa). Eu to pegando o que tem mais na escola, to tentando me dedicar um pouco mais que o normal na escola, assim, é meio difícil por causa do treinamento. Mas to tentando me dedicar mais na escola, e vamos ver o que vai dar...

*O que você vai prestar?*

Educação Física.

*Pretende ser professora?*

Primeiramente pretendo fazer Educação Física para ser técnica, como já estou no meio do esporte, assim, na parte esportiva. Já pra dar aula e ter meu dinheiro, o meu sustento e tal. Aí, mais pra frente, se eu conseguisse fazer Psicologia, na FMU, eu também queria pra poder trabalhar como psicóloga, fazer psicologia do esporte e tal.

*E quando você decidiu tudo isso?*

Acho que (pausa) de ser técnica, eu decidi acho que ... Assim, eu entrei na ginástica por brincadeira, tal, aí comecei a gostar. Sabe? Uma paixão pelo esporte. Então, daí foi crescendo, crescendo e como eu comecei muito tarde a ginástica, entendeu. E tipo, eu tenho muito limites na ginástica por ter começado tarde, físico mesmo. Porque querendo ou não, é genético, sabe? Tem gente que nasce com facilidade. Por um lado, por ter muita dificuldade eu sempre tive aquela visão: eu quero treinar pra competir e tal, mas para ser técnica. Pra poder aprender e ter experiência e passar para os meus atletas no futuro. Aí eu percebi também, que a ginástica não é só aquela parte esportiva. Não sei, acho que todos os esportes são. A ginástica mesmo, é uma lição assim. Eu todo dia estou aprendendo alguma coisa, assim. Em relação mais ao psicológico assim, de vencer, de ter medo, de passar por obstáculos, de administrar a sua vida, de você ter que se dedicar umas cinco horas de sua vida por dia naquilo mais os estudos. Então, eu acho que eu tenho uma visão diferente do que eu tinha. Então, quero eu decidi fazer educação física porque eu gosto mesmo do esporte. Acho importantíssimo assim na vida.

*Desde quando você pratica ginástica?*

Desde os 11, dos 11 para os 12 anos.

*E você acha que essa mudança aconteceu logo quando você começou a praticar ginástica? Ou foi depois?*

Não foi depois. Porque eu comecei brincando. Mais naquela coisa de que é um esporte diferente, é um esporte que não tem bola, sabe. Aí foi evoluindo assim, foi...

*E você acha que isso ajuda seu desempenho na escola?*

Muito. Não só na escola, mas na vida.

E você sente diferença entre você e seus colegas em relação a isso?

De uma certa forma sim. Às vezes, me sinto inferior porque não dá tempo de fazer alguma coisa de trabalho de escola, eles fazem mais tranquilos do que eu. Eu tenho que correr muito atrás. Eu sempre

to meio correndo atrás de tudo, fazendo tudo em cima da hora.

*Mas é mais por uma falta de tempo, ou por uma incapacidade?*

Não, falta de tempo. Tenho certeza absoluta. Essa é a parte negativa. A parte positiva é que tem coisas que a visão é muito fechada, eles têm uma visão muito quadrada das coisas assim. Que eu tenho mais aberta, sou mais flexível em muitas coisas.

*Essa visão que você tem vem só do esporte, ou você acha que a escola colaborou de alguma forma?*

Não, acho que são os dois juntos. Acho que é a união. Se eu só fizesse o esporte também não estaria bom. Se eu só treinasse e deixasse a escola, muito daquilo do segundo plano eu.. não eu não teria evolução também. Porque até uma técnica um dia me falou assim: era de manhãzinha, a gente começou a treinar e eu errava, errava, errava. E ela falava: Ana, tenta se concentrar. Daí ela falou, o que você faz quando você acorda? Eu disse, nada... me troco tal e venho. Ela disse, tenta ler um livro antes. Tenta ler um pedacinho, alguma coisa. E eu pensei nisso e fiz. É totalmente diferente. Parece que a mente não acorda. Acho também que, pelo fato de, não sei explicar o por quê, mas acho que a mente tem que trabalhar, entendeu? E na ginástica é 100% cabeça. Então, ou você trabalha a mente, e aí os seus limites diminuem. Mesmo fisicamente. Então, se eu não tivesse a escola, lá eu não ia evoluir nada, entendeu? É muito raciocínio de técnica.

*Fico imaginando seus colegas que não têm uma atividade esportiva como você. Como a escola poderia ajudá-los da mesma forma que o esporte ajuda você?*

Eu acho que tem como ajudar estimulando. Estimulando a prática, entende. Mas eu acho que (pausa), acho que é mais de estímulo, fazer com que as pessoas procurem. Não o esporte. É que o esporte é mais uma coisa de ser, pelo fato das pessoas dizerem que ajuda na saúde e tal. Tirando esse lado assim, da ciência, eu acho que estimular também o esporte, mas não só o esporte, também outras coisas. Porque a escola também, a maioria, acaba fechando no estudo assim. Ah, porque tem que estudar matemática, isso e isso e aquilo. Sim, isso é o básico. Agora estimular, que nem a sociologia. Você entra numa sala que tem sociologia, o pessoal, é todo mundo assim fissurado. Então é uma coisa que sai, acaba trazendo o mundo de fora pra cá. Tem gente que só vive aqui na escola. Só vive esse mundinho. Então acho que estimular as pessoas a ver o mundo mais assim, sabe, mais aberto.

*E você pretende, pelo menos num momento da sua vida, ser professora, não é?*

Com certeza.

*Você já tem em mente que tipo de professora você gostaria de ser? Que tipo de atitudes quer ter, por exemplo?*

Penso em dar treinos de ginástica (pausa). Por experiência própria, eu não vou ligar se a pessoa tem limites ou não, se a pessoa é capaz de fazer as coisas ou não. Eu vou pensar assim, se ela quer fazer. Acho que tanto na escola como em qualquer outra atividade, quando você está na frente de quem você tem que ensinar, no caso os alunos, eu acho que você tem que esquecer, anular o fisicamente, ou qualquer coisa assim. Anular. É como se fosse um todo, e passar aquilo como se ninguém soubesse nada. Então eu quero sempre tentar pensar assim, de fazer mesmo assim, ter atitudes de tentar entender os ser humano. Ninguém é igual a ninguém. E é complicado você ensina uma coisa para um pessoa e a outra não entende, aí você acaba pegando no pé daquela pessoa que não entende. E você esquece de tentar mudar a forma de passar aquilo. Porque é difícil. Eu acho que tem uma hora em que você tem que parar e pensar: eu tenho que mudar o jeito de ensino, senão o negócio não flui.

*Você será uma ótima professora!*

Risos, tomara!

*Aluna C14 - Profundo Exclusivo - 17 anos*

*Você vai prestar vestibular esse ano?*

Sim.

*Pra que?*

Pra designer digital na anhembi morumbi, designer de interface gráfica no senac, e pra PUC de Sistemas de Informação.

*E quando que você decidiu por essas carreiras?*

Foi ano passado, primeiro eu queria fazer direito. Mas ai eu falei "não é muito minha praia fazer direito tal". Aí eu pensei em fazer administração. Mas eu não gosto muito de número, matemática. Aí eu falei vou fazer o que eu gosto, gosto de mexer no computador, eu gosto de criar essas coisas assim, programa. Gosto de mexer, faço bastante gambiarra no computador, ai eu falei "ah, eu vou fazer isso". Procurei um desses cursos de computação que mexe com informática, que fosse minha cara, que eu gostasse. Achei designer digital, que é fazer site, é criar logotipo, e a trabalhar com a área de propaganda, publicidade e propaganda, trabalhar com público assim, eu gosto bastante.

*E você está estudando pro vestibular?*

Sim, eu faço curso pré-vestibular no cursinho.

*Onde você faz?*

Eu faço um cursinho de esquerda dos professores, é de alunos da USP. Aqui na Consolação.

*Esta gostando?*

Muito, os professores explicam, muito muito bem.

*É todo dia?*

Não, é só de sábado, que todo dia eu não posso, faço outros cursos: faço inglês na semana, tenho que cuidar da minha irmã. Então não dá pra fazer, faço só no sabado, fico o dia inteiro lá.

*É puxado né?*

É bastante, mas é divertido, a gente aprende bastante coisa sim. Porque aqui na escola a gente ficou um tempo sem alguns professores, de química assim, de até, biologia. A professora ficou o ano só numa matéria. A gente, então está revisando bastante coisa lá.

*Mas você está aprendendo ou só esta fazendo revisão? O que você acha?*

A gente está aprendendo coisa nova e faz uma revisão, assim, lembrar coisas que eu já aprendi aqui na escola.

*E você vai fazer o ENEM também?*

Vou porque aí eu posso entrar no PROUNI porque o meu curso só tem em faculdade particular infelizmente, ai eu tenho que correr atrás.

*E você estuda aqui há quanto tempo?*

Acho que faz mais de cinco anos, uns quatro cinco anos.

*Desde de que série?*

Desde a sétima série.

*E antes você estuda aonde?*

Eu estudava no (nome da escola).

*É escola pública ou particular?*

Pública

*E além da questão dos professores que ensinam mais tudo, você vê outra diferença entre cursinho e escola?*

Sim, é o modo de falar com a gente. Porque na escola é mais rígido né, professor aluno. Lá eles são professores, amigos, e eles dão bastante dicas pra gente: ó gente faz isso e tal, vocês estão entendendo não sei o quê. Aqui na escola não. É mais professor, aluno, mais rígido: senta direito, não faz isso, não faz aquilo. Lá tem mais uma certa liberdade do que aqui na escola.

*Você acha que isso faz o cursinho dá uma vantagem?*

Ah, sim, porque, acho que assim, a gente fica mais descontraído né.

*Aprende mais assim?*

Isso. Não que aqui a gente não aprenda, que a gente aprenda menos, mas é que tem gente que não sabe lidar com certo a escola assim, pelo menos a minha sala né. Minha sala é o pior terceiro.

É...tem a fama do pior terceiro, então, fica difícil os professores com a gente

*Me dá um exemplo, não entendi...*

Assim... é, tem uns professores na nossa sala que eles são meio que excluídos, eles falam para as paredes, porque nossa sala realmente ignora, nossa sala, tá, daí, a sala fica conversando.

*Porque você acha que isso acontece?*

Bom, porque minha sala já vem com os alunos mais bagunceiros. E tem muita gente que não tem interesse, realmente não quer. Então não vou dar atenção, não estou nem ai. Nossa sala fala demais, acho que é problema de toda sala, mas a nossa sala fala muito, ela quer falar o tempo todo assim. E ela não gosta de dar o braço a torcer pra nenhum professor. Esse é o problema da nossa sala.

*Como assim não gosta de dar o braço a torcer?*

A nossa sala sabe que está errado, mas ela quer justificar esse errado para ficar certo assim, muitas vezes a vice diretora, a diretora vai na nossa sala, e o pessoal tenta justificar, mas nossa sala sabe que ela está errada, mas ela quer justificar para parecer certa assim.

Mas tem muitas vezes que os professores também pegam pesado assim, e a nossa sala já, já entra em crise já, todo mundo, que é aquele negócio de sociedade, todo mundo é unido, então mexeu com um, mexeu com todos.

*E tem professor que consegue não falar com a parede e falar com o aluno?*

Tem, o nossa professora de matemática, nossa coordenadora, acho que é a que a gente mais gosta. Assim, ela pára e fala. Teve uma vez que ela conversou com nossa sala: "olhas vocês estão tendo um comportamento ruim com os professores, está tendo muita reclamação; então não quero que vocês façam isso, isso sabe". A gente conversou, a gente falou o que achava errado dos professores com a gente e ela falou para gente se por no lugar dos professores e tal. Acho que ela é a professora que a gente mais tem afinidade.

*Surtiu efeito essa conversa?*

Sim, com o professor de física, que a gente... nossa a gente brigava muito com ele. A gente, a nossa sala fica muito mais quieta na aula dele, o pessoal presta atenção. Quem não quer prestar atenção não presta, dorme, mas quem quer aprende, então ele consegue dar aula. Antes não conseguia, agora ele consegue. A professora de inglês a gente está dando mais atenção pra ela; a professora de geografia também: a gente presta mais atenção na aula dela.

*Você acha que foi por causa dessa conversa inicial com a professora?*

Sim, foi por causa dessa conversa inicial que a professora, acho que abriu os olhos da sala.

*E você acha que a turma como um todo também tem planos como você ou não?*

Acho assim, metade da nossa sala tem plano de prestar vestibular, a outra metade não, assim creio eu.



*Porque você acha que tem gente que não tem planos de prestar o vestibular?*

Porque assim, não presta atenção na aula, fica conversando, fica escutando música, mexendo no celular, então...

*E você no meio da bagunça consegue prestar atenção, aprender?*

Em algumas coisas sim, em outras não. Física, por exemplo, como a gente ficou um tempo sem ter aula, é, ele passando agora eu tento prestando atenção ao máximo, aí eu consigo. Química, o problema é que ela cobra coisa que a gente não sabe, e tem nossa sala a bagunça, que fica meio difícil de organizar as idéias, então tem que ir lá, "professora... não entendi, não sei o que" vem e explica pra gente e tal.

*E lá no cursinho você acha que está te ajudando a se entender melhor?*

Tá sim, porque eu estou aprendendo matéria que eu não tinha aprendido antes, que eu consigo estudar matérias que eu estou aprendendo agora. Então dá para fazer uma ponte, eu entendo: "ah, é por isso que, eu tenho que fazer isso, isso e isso", por isso que...

*Você acha que você mudou quando começou a fazer o cursinho assim?*

Sim, eu acho que até eu fiquei até mais adulta assim, tipo... É, tem que estudar, tem que fazer vestibular, tem que cuidar da minha casa, tem que arranjar emprego, tem que fazer milhões de coisas assim, acho que eu amadureci bastante.

*Você acha que antes você não tinha tanta visão das coisas assim?*

Não, não, hoje até na escola. A escola é fácil né. Quando a gente chega no terceiro ano e vê que tem que fazer faculdade, tem que arranjar emprego, tem que correr atrás de tudo, a gente ahh, tipo, acaba bantendo na nossa porta, a gente cresce. ou a gente cresce ou...

*Você acha que se você não tivesse fazendo cursinho não ia acontecer isso?*

Não, não ia ter mudança de tanto...não ia.

*Mas você acha que um dia pode fazer isso sem a necessidade do cursinho ou você acha que não, tem que ter alguma coisa a mais?*

Acho que assim até pode assim, se os alunos colaborassem mais. Não só da parte dos professores, mas os alunos também, os alunos cobram muito, mas não fazem sua parte também...que pode sim.

*Se uma amiga sua fosse ser professora, ou um amigo ei pedisse para você um conselho "o que eu preciso fazer para ser um bom professor" o que você falaria pra ele?*

Eu perguntaria: "Você ama mesmo muito muito a profissão?". Olha, olha a nossa sala como exemplo. De como você pode pegar sala desse tipo, mas se você ama mesmo a profissão, vai em frente, corre atrás. Você não precisa ser professor de escola, tem vários outros tipos, de, para ser professor, e, mas se você ama mesmo, não vai ser uma sala que vai impedir.

*Porque você acha que tem algum professor seu que não ama a profissão?*

Não, acho que todos amam sim, porque todos, mesmo com a bagunça na sala relutam, "ó gente, tem que fazer isso, tem prova, tem que aprender, isso cai no vestibular, isso cai no ENEM, isso cai em tal".

*Mas você acha que amar a profissão não é suficiente para ser um bom professor?*

Não, não é tudo.

*Então o que ele precisa desenvolver, o que precisa fazer?*

É uma comunicação com os alunos, saber falar com os alunos para os alunos prestarem atenção, não adianta ser só ser linha dura, e os alunos "ai meu Deus esse professor, não quero aprender nada". Tem que saber conversar, não ser amigo do aluno, mas" vamos fazer isso direito, gente vamos conversar, eu sou assim tal, eu gosto do meu planejamento assim tal, vamos colaborar". Aí a gente tem melhores notas, melhor desempenho. Saber conversar com o aluno, saber colocar rédia neles, assim na sala... amar a profissão, ter uma boa comunicação com o aluno, acho que ...é isso.

**Aluno E12 - Profundo exclusivo - 18 anos**

*Vai prestar vestibular esse ano?*

Sim, pra Engenharia Ambiental.

*Está estudando?*

Estou.

*Como você está estudando? Faz cursinho?*

Não, eu não faço. Mas eu tento estudar sozinho esse ano, aí caso eu não consiga passar esse ano, ano que vem vou fazer cursinho.

*E esse ano, como você está estudando?*

(pausa) É que eu jogo futebol também, né. Aí quando não tem futebol, eu tenho curso de inglês. E normalmente eu estudo à noite, assim, quando eu chego.

*E como você faz?*

O que me ajuda bastante é o computador. O Google. Eu coloco alguma coisa que eu não sei e aparece já, é rápido. O computador, os livros. Eu uso bastante os manuais do Guia do Estudante, sabe? Que tem uns bons resumos de tudo. Aí eu tento fazer os meus resuminhos, escrevo nos meus cadernos.

*E você faz isso com que frequência?*

Todo dia eu estudo.

*E você joga futebol todo dia?*

Jogo futebol de terça, quinta e de fim de semana quando tem os jogos. E o curso de inglês eu faço segunda e quarta.

*É uma semana agitada. E você joga por algum clube?*

É no chute inicial corinthians.

*Mas então você não pretende continuar jogando, ainda quer fazer engenharia...*

Eu já tive mais expectativas (risos). Porque até semana passada eu estava jogando no corinthians-itaquera. Aí eu fui dispensado de lá. Aí agora eu tenho esperanças, mas é difícil por causa da idade. E eles já querem mais novinho. E agora estou focando mais no estudo.

*Em que faculdade que tem Engenharia Ambiental?*

Tem na USP de São Carlos, na UNESP de Rio Claro e Presidente Prudente, e na PUC de Campinas.

*Quando você tem alguma dúvida enquanto estuda, pergunta pra alguém na escola?*

Normalmente eu anoto no caderno e pergunto para os professores.

*E os professores ajudam você, assim, sempre atendem você?*

Sim.

*E na sua casa, tem alguém que ajuda?*

Tem. É, irmã da minha madrinha e a minha madrinha também, elas me ajudam.

*Como é que elas te ajudam, elas são professoras?*

Não, uma é formada em direito e jornalismo e a outra é, fez medicina. Elas ajudam no possível né, o que elas sabem.

*Vai prestar o enem também?*

vou...o enem e o "pasusp"

*Está estudando?*

Ah rã, eu fico fazendo bastante perguntas sabe, simulados passados.

*Você fica refazendo?*

É...tem, nossa tem muitas, aí eu pego dos livros, tem as perguntas de vestibular...ai vou tentado fazer.

*E como é que você está se saindo, você está confiante?*

Estou na média.

*O que significa isso?*

Você acerta um pouquinho mais que a metade, pouquinho menos.

*Qual matéria que tem mais dificuldade?*

Química.

*Porque você acha que química esta mais difícil?*

Porque o ano passado a gente nem teve professor direito de química .

*Mas das outras matérias você acha que na escola teve uma boa base?*

Sim. (pausa)

Quero dizer que tem professores que se destacam mais assim né, que ensinam melhor, mas, tem uns que, não sei se são fracos, mas que, não consegue tem o controle da sala, sabe. Às vezes eles sabem, mas não consegue controlar a sala, aí a gente não consegue aprender direito.

*O que é um professor forte ou um professor fraco, você quis dizer?*

Professor forte é aquele que, acho que todos os professores tem o conhecimento né, mas é aquele que tem o controle da sala, professor forte.

*O fraco até pode saber a materia, mas não tem o controle?*

Isso.

*Se um amigo seu, ou amiga sua fosse falar assim "Quero ser professora", aí pergunta para você assim "o que é preciso fazer para ser um bom professor",*

*o que vocêalaria para ele, o que ele precisa aprender ou desenvolver?*

Perder a timidez.

*Não pode ser tímido?*

É não pode ser tímido, é, saber ter o controle, da voz né, para você falar, não pode falar muito baixo, nem muito alto, falar na média né... e estudar.

*Você sempre quis fazer engenharia ambiental?*

Nossa... já mudei tanto.

*O que você queria antes?*

Nossa se eu for contar.

Quando eu era pequeno eu queria ser astronauta. Aí depois eu quis... não antes de astronauta eu queria ser policial. Aí depois eu quis ser astronauta, nossa aí teve uma fase que cada mês eu mudava.

Teve uma época que eu queria direito

Aí teve uma outra que eu queria geologia, depois engenharia florestal, gestão ambiental, e engenharia ambiental.

*Os 4 últimos são muito parecidos, geologia, engenharia florestal, gestão ambiental e o que fez você gostar dessa area?*

É, mexer com meio ambiente.

*Você gostou de trabalhar, de entender o meio ambiente?*

É

*Você lembra quando que você tomou essa decisão, esse gosto? Quando foi? Foi no ensino fundamental, foi no médio?*

Foi no médio.

*Você acha que hoje, comparando você com um aluno lá do ensino fundamental, é o mesmo aluno?*

Não. (pausa)

Hoje eu, sou mais curioso...me interessei mais pelas coisas

*O que aconteceu para você achar que ficou mais curioso, sentir mais curioso?*

Acho que eu amadureci um pouco né. Antigamente eu fazia as lições, tirava boa notas. Mas era muita decoreba, para falar a verdade, e hoje eu quero mais aprender mesmo.

*Você acha que a escola colaborou para que você mudasse a sua curiosidade, ou foi uma coisa assim sua mesmo?*

Acho que foi minha.

*Você acha que todo mundo da sua sala compartilha isso com você ou não, são poucas pessoas, sabe que nem você teve uma história, foi mudando, isso faz você estudar mais, você acha que na sua sala acontece a mesma coisa ou são poucas pessoas?*

Acho que são poucas pessoas.

*Porque você acha que isso acontece?*

Por causa da informação e da educação né.

*É..De cada um?*

Que nem a pergunta, teve uns dias aí na sala, que, teve um aluno que não sabia o que que era Fuvest.

*E você achou isso o que?*

Ahhh...Achei uma pena né. (pausa)

Porque, eu poderia ajudar ele né, FUVEST, aí eu falei pra ele.

Ai ele falou que, ai ele, acho que ele se tocou né...falou: "Ah, eu vou ver isso, vou fazer a inscrição"

*Isso foi falha de quem? Quem que falhou ai?*

Acho que ele e a escola né.

*Então a escola, ela dá informação?*

É mais assim, não falar assim, às vezes a escola fica atrás, e quem tem interesse olha, por exemplo o "Pasusp" tem muita gente que nem sabe o que é, porque tem o cartaz lá, e às vezes a pessoa olha assim né.

***Aluna H21 - Profundo exclusivo - 17 anos***

*Você vai prestar vestibular esse ano?*

Eu acho que não. Eu vou fazer só o ENEM.

*Você vai fazer o ENEM porquê?*

Então, pra mim ver como que está mesmo o conhecimento assim, que eu não tenho certeza ainda do que vou fazer de faculdade...mas eu comecei a trabalhar esse ano que é para justamente ano que vem eu ficar pagando cursinho, quero fazer cursinho para entrar na faculdade mais preparada né.

*E você tem ideia do que você quer fazer?*

Não...eu já pensei tantas coisa, mas eu já descartei todas.

*O que você já pensou?*

Eu já pensei em jornalismo, aí começou essa história de jornalismo não precisa mais de diploma para ser jornalista. Aí eu já desiludi, já pensei também em engenharia ambiental, mas também já estou descartando, já pensei em psicologia já, muitas coisas mais, até agora nenhuma que eu gosto mesmo que eu ia fazer sabe.

*A escola de alguma forma ajudou você a desistir ou escolher ou não, é sempre por coisa que acontece fora da escola?*

Eu acho que é mais por coisa que acontece fora da escola, porque pela escola.. (pausa)

*Você acha que a escola não dá suporte para nada disso, não te orienta, não te apóia ou não te dá inspiração?*

Não...eu acho que não.

*Você acha que seria bom a escola ter?*

Ah, com certeza, acho que principalmente quem está no colegial, assim no terceiro ano, a escola deveria dar mais apoio, ter umas coisas mais diferentes, umas palestras sobre profissões, umas coisas mais interessantes sabe, pra incentivar mais a gente a fazer faculdade, essas coisas, eu acho que...

*Mas não tem nenhum professor toque no assunto, ou lembrem os alunos?*

Ah, sim tem, alguns professores lembram, sempre falam assim, é o ano de vestibular tudo. Mas acho que as vezes os professores cansam, às vezes não tem muita gente interessado.

*E porque você acha que não tem gente interessada?*

Não sei... não sei explicar... não sei explicar porque que não tem interesse (risos)... mas parece que ninguém mais tem interesse sabe, em ficar estudando, em correr atrás das coisas.

*Você sempre teve interesse?*

Assim, eu vou confessar que esse ano eu estou bem. Não sei explicar, é, não me concentro mais nos estudos sabe? No ano passado, até o ano passado eu era bem focada nos estudos, eu estudava bastante mesmo tudo, mas esse ano não sei devido procurar emprego, essas coisas, acho que me distraiu bastante pra estudar...é isso.

*Se uma amiga sua ou um colega falasse para você "eu quero ser professor" o que você acha que essa pessoa tinha que desenvolver ou ter para ser considerado um bom professor?*

Primeiro eu acho que precisa gostar muito do que faz, porque eu vejo muito professor que chega nas salas, e não tem vontade sabe, parece que esta desanimado de estar dando aula. Parece que chega com uma cara de tipo "ai que saco", "não gostaria de estar aqui", "que inferno de vida". Aí os alunos já não tem muita vontade de estudar né, e ainda chega um professor com essas características desse jeito assim, ai nada vai para frente né. Eu acho que deve gostar da profissão, saber o que esta falando, e saber explicar também que acho isso muito importante.

*Como é que você acha que ele aprende isso, ou não aprende?*

Ah...que o professor aprende dar aula.

Porque é uma profissão né, e toda profissão a gente aprende um pouco (risos).

*E você acha que se a escola pudesse melhorar em algum aspecto, além dessa questão da profissão, que você acha que ela deveria melhorar? O que que está faltando?*

Primeira coisa, não sei como mas, alguma forma chamar mais o interesse dos alunos a estudar, porque isso esta faltando muito. Não sei, os alunos estão muito desmotivados, ninguém quer mais aprender sabe, vem pra escola porque tem que vir, é uma coisa assim "ah, todo mundo vai pra escola, eu também tenho que ir". É uma coisa mais "empurrada", ninguém fala assim, eu vou para escola para estudar, ninguém fala isso. Acho que é mais interesse, não só dos alunos, acho que dos professores tem que ter, é assim, boa vontade de dar aula de, tentar trazer os alunos para escola, entendeu...e muita falta de administração também ...da escola.

*Você tem ideia do que a escola poderia oferecer que atraísse o aluno?*

Olha...não sei...não faço idéia (risos).

*Porque você acha que é difícil?*

Primeiro passo, eu acho que é os professores ter assim, não são todos, tem várias pessoas, tem professores, eu acho que da uma boa aula sabe, que sabem explicar que chamam a atenção dos alunos. Os alunos ficam focados na aula e tudo. Mas tem professor que chega com tanta má vontade, que não traz...não dá interesse, eu acho que é mais assim, a maioria dos professores que dá aula tem que ter vontade de ensinar.

**Aluno I20 - Profundo exclusivo - 17 anos**

*Você trabalha?*

Trabalho.

*Você estuda além da escola? Faz algum curso?*

Eu faço, fazia um curso aos sábados, que agora eu já conclui.

*Curso de quê?*

Curso de técnicas bancárias.

*Você trabalha em que?*

Trabalho como menor aprendiz no Banco Nossa Caixa.

*E você está gostando?*

Gosto.

*Ano que vem você pretende estudar?*

Pretendo. Pretendo fazer faculdade.

*De quê?*

RH.

*E você está estudando pra fazer o vestibular?*

To, to sim. To estudando, não faço cursinho nem nada, mas estudo em casa.

*Como é que você estuda em casa?*

Geralmente quando tenho um tempo livre assim, quando não tenho muita coisa assim do dia a dia, da semana, procuro pegar um livro, tentar entender alguma coisa. O que eu não entendo procuro perguntar pra minha irmã, que também entende de alguma coisa. Às vezes ela consegue me explicar.

*O que sua irmã faz?*

Ela trabalha num escritório de contabilidade.

*Então você estuda coisas relacionadas à contabilidade...*

Não, não. Estudo coisas no âmbito geral, que ela já aprendeu

*E quando você tem dúvidas que sua irmã não consegue resolver?*

Ah, eu sei lá... às vezes eu pulo a questão, né... ou tento perguntar pra alguém mais próximo.

*Na escola você nunca pediu ajuda?*

Na escola não.

*Por quê?*

(pausa) Porque geralmente os professores não costumam motivar muito você. Assim, eu vejo assim um lado muito negativo a respeito dos professores. Eu acho que eles já chegam na sala, e eles dentro deles já tem uma desmotivação muito grande. Ao invés deles dizerem que “vocês conseguem”, eles já dizem que você não consegue, que o ensino é ruim, né. Isso não deixa de ser fato. Mas que isso poderia ser mudado, de não pensar em sair desse problema. Pensar em sair desse problema. Não é só ficar pensando que o ensino é ruim você acaba levando isso pra você.

*Você acha que isso é comum?*

*Você acha que seus colegas têm projetos como você, de continuar estudando?*

Com certeza. A grande maioria sim.

*E eles estudam como você? Você conhece colegas que fazem como você?*

Conheço sim, conheço colegas que estão fazendo cursinho, conheço pessoas que ficam o dia inteiro no cursinho no fim de semana, entendeu. Pegam os livros mesmo pra estudar, pessoas que estão afim de prestar a FUVEST. Pessoas que estão super-empenhadas. O período da noite é um período que já tem mais contato com a responsabilidade pelo fato de já trabalhar, entendeu? Então eles já estão pensando no futuro. Diferente do período da manhã, que ainda vai se adaptar a essas responsabilidades.

*Você acha então, que é comum, pelo menos na sua sala? Tem várias pessoas que fazem isso?*

É super comum. Várias pessoas fazem isso.

Inclusive eu acho que a grande maioria pensa da seguinte forma: eu não consegui aprender o que eu precisava aprender no ensino médio, então vou ter que buscar um cursinho, entendeu, pra pegar tudo aquilo que não consegui. Justamente pelo fato dessa demonstração que você tem.

*O que você acha que poderia acontecer na escola pra melhorar isso? Você acha que é algo individual? Que é mais coletivo?*

Eu acho que é um pouco dos dois.

Creio eu que é um pouco dos dois, sim. Claro que o aluno – não vou me colocar na posição de vítima, e dizer que eu não tenho papel fundamental, claro. O papel fundamental é da direção, é dos professores.

*Você sempre pensou assim? Ou houve algum momento em que você sentiu uma mudança em seu pensamento?*

*Você sempre teve projetos?*

Não, é no passado tinha projetos de mais estudar que trabalhar, né. Só que conforme fui vendo as necessidades, acabei começando a trabalhar, e aí que eu fui...foi no mercado de trabalho que vi o que eu realmente gostava, com o que posso me dar melhor na vida.

*Se você comparar o primeiro ano com o terceiro ano, você acha que houve mudança?*

Eu acho que mudei bastante, que tenho muito mais maturidade.

*Se um colega seu fosse ser professor, e ele pedisse um conselho: eu queria ser um bom professor. O que você acha que ele teria que fazer ou ser?*

Eu acho que assim, em primeiro lugar, nunca desmotivar o aluno. Entendeu? Sempre buscar a melhor maneira de passar uma aula dinâmica. Entendeu? Hoje em dia o que eu percebo: os alunos do período noturno chegam muito cansados do trabalho. E a sua atenção é do ser humano, entendeu? Eles chegam cansados e não conseguem mais aquela atenção naquilo que estão fazendo. Eu buscaria bastante aula dinâmica. Tirar um pouco só lousa, cópia, lousa.. Fazer com que as aulas fiquem um pouco mais interessantes, que prenda mais um pouco a atenção do aluno, né. E outra, nunca desmotivar o aluno, sempre tá buscando a melhor maneira do aluno entender que ele consegue fazer, entendeu?

*Mas a motivação sempre passa por sair da lousa e do giz?*

(pausa) Claro que sim... a pessoa sempre tem que ter aquela vontade de aprender. Sempre tem os casos daqueles que não estão interessados em aprender. Você pode fazer a aula mais maravilhosa possível. Vai ter casos sim, que não vai dar. Mas eu creio que a grande maioria vai ter outra ideia. Vai ter um aprendizado mais rápido com uma aula mais dinâmica. Eu acredito que a aula mais na prática ensina muito mais que só na teoria.



***Aluna J14 - Profundo exclusivo - 17 anos***

*Vai prestar vestibular esse ano?*

Vou.

*Pra que curso?*

Estou entre dois cursos: Geografia e Biologia.

*E está fazendo cursinho?*

To.

*Quando você faz?*

Faço aos sábados, intensivão, no Instituto Henfil.

*E você trabalha durante a semana?*

Trabalho.

*No sábado é o dia inteiro?*

É o dia inteiro.

*Vai prestar ENEM?*

Vou também.

*E o que você está achando do cursinho?*

Eu gosto. O cursinho é bem legal. Eles dão bastante apoio pra gente. Auxiliam bastante.

*Você acha que está aprendendo mais no cursinho, ou está sendo uma revisão?*

Eu to vendo muita coisa nova no cursinho. Coisa que eu não vi nesses três anos de ensino médio, e estou vendo no cursinho.

*E você acha que isso acontece por quê?*

(pausa) Ah, sei lá. É uma deficiência que a escola tem. Fica um buraco, que o cursinho tenta tapar em um ano, pra quem vai prestar o vestibular.

*E você tem alguma ideia do por que desse buraco?*

(pausa longa) Acho que é má administração.

*Você acha que tem escola que consegue dar conta de todo o conteúdo do ensino médio?*

Eu acho que tem escolas que conseguem.

*O que poderia ser feito na escola para diminuir esse buraco?*

(pausa) Ah, talvez uma conscientização, primeiro com os professores, depois, meio que uma repaginada nas regras da escola, e precisava de alguém para motivar, sabe? Tanto professor quanto aluno.

*Como seria essa conscientização dos professores?*

Sei lá, chamar algum palestrante de outras escolas, de lugares conceituados. Ou até mesmo, solicitar da direção alguma coisa referente, delas mesmo, pra conversar com os professores pra meio que... sei lá, parece que eles não veem índices, gráficos de como está o ensino hoje em dia. Sabe?

Por exemplo, a direção convida os professores do noturno, pra mostrar o que está sendo aproveitado na escola, o que está sendo feito de bom, mostrando tanto os pontos positivos quanto os negativos. E aí, nisso, dá uma visão pros professores do que falta melhorar, do que melhorou. E do que eles podem fazer, trazendo solução pra eles.

*O que os professores fazem que demonstram pra você que não se faz isso na escola? Ou que o*

*professor não participa desse tipo de atividade?*

Na forma como ele dá aula é bem visível; na forma como ele trata os alunos; como ele explica a matéria. É visível que o cara não tá interessado em dar aula, que ele não tá nem aí pra você, e que ele vai passar apenas o que é meio que obrigado pra ele. Mas pra ajudar você, não.

*E como a má administração pode interferir na sala de aula?*

(pausa) Pela falta de recursos pra algumas matérias. No caso Biologia, aqui na escola a gente não tem um laboratório que é grande coisa pra poder fazer aulas práticas. Acho que se tivesse melhor administração do dinheiro, sei lá, do que é preciso pra isso seria bem melhor. Por exemplo, pra Biologia e pra outras matérias também, que a gente poderia ter recursos, mas não tem.

*E essa visão que você tem da escola, aprendeu na escola? Ou a partir de outro aprendizado?*

Não, foi aqui na escola mesmo.

*E como a escola, apesar de tão precária, como você descreveu, colaborou para que você tenha uma visão crítica como essa?*

(pausa). Não sei se eu fui muito generalizada quando falei aquilo. Porque tem matérias que não. Tem professores, assim, que são ótimos. Acho que talvez, como não é o primeiro ano que eu faço cursinho, já tem uns quatro anos que faço cursinhos, sempre fiz. E a gente vê, né. Além de ver fora, aqui dentro dá pra perceber. Talvez não tenha sido tanto pela escola que eu tenha conseguido ver isso...

*Mas você acha que ela tem uma participação?*

Tem, tem. Não é horrível a escola (risos).

*Se um amigo ou amiga quisesse ser professor, o que você acha que deveria fazer para ser um bom professor?*

Acho que ela deveria se empenhar na.. (pausa), na formação das aulas que ela vai dar. Sei lá, fazer um esqueminha das aulas. Mesmo que seja um esquema simples, e eficaz, funciona. Ela consegue resumir a matéria, cumprir o que ela tem que passar no ano letivo.

*Então você acha que é o conteúdo que deve ser considerado?*

Isso, mas o professor também, posso falar? Acho que tem muitos professores precisam de uma orientação psicológica. Porque não é possível, professora. Tem gente que parece que na faculdade, na graduação que ele não teve uma orientação de como ele deve lidar com o jovem ou com a criança, com um aluno em geral. Parece que ele não tem didática, principalmente. Tem muito professor. Isso eu diria pra essa amiga, tem que ter didática.

***Aluna J16 - Profundo exclusivo - 18 anos***

(entrevista não gravada, os dados são baseados em anotações feitas durante a entrevista)

Pretende prestar vestibular esse ano, para Administração e Comércio Exterior.

No primeiro semestre estava fazendo cursinho, aos sábados, em período integral.

Achava o cursinho mais relaxante que a escola, já que não tem provas ou trabalhos, mas se sentia perdida e conheceu pessoas mais inteligentes.

No segundo semestre parou o cursinho, pois não estava conseguindo conciliar o trabalho com o estudo. Mas faz curso de inglês.

Acha que o período noturno é mais vago que o diurno. O conteúdo abordado é menor, metade do diurno.

Além disso, acha que o noturno é discriminado, poderia ser igual ao diurno.

Os problemas do noturno também são responsabilidade dos alunos.

Não teve Português esse ano.

E teve dificuldades com algumas disciplinas, por exemplo, em Sociologia, não conseguia prestar atenção, mas procurou o professor, conversou com o professor, até imaginou que o professor não entenderia.

Em outras disciplinas, não procurou o professor, como em Física, Matemática, História, pois acha que tem que haver uma disponibilidade do professor.

Entende que a relação entre professor e aluno é para além da sala de aula.

O bom professor deve abrir espaço para as dúvidas em sala de aula, deveria haver mais discussão, não só matéria, misturar outros assuntos, para que se torne menos “massante”, principalmente à noite, por causa dos alunos que trabalham.

Nas disciplinas em que não teve desempenho satisfatório, diz que o professor se esforçava, mas não prestava atenção. O professor ficava frustrado, não faz mais nada, e perde 3 ou 4 alunos que ainda prestavam a atenção.

**Aluna A8 - Estratégico-profundo exclusivo - 17 anos**

*Você trabalha?*

No momento não.

*O que você faz a tarde?*

Fico na net só, no computador.

*E o que você fica fazendo na net?*

Msn, orkut, trabalho também né.

*Você pensa em continuar estudando?*

Sim.

*O que você queria fazer, faculdade, curso técnico?*

Queria fazer faculdade.

*De que?*

Turismo.

*E você está estudando para o vestibular?*

Não.

*Mas você pretende prestar esse ano?*

Esse ano.

*E se você não passar o que você vai fazer?*

Eu não sei né...vou tentar de novo.

*Mas você pretende fazer um cursinho?*

Pretendo fazer um curso técnico.

*Onde?*

Então, não sei...estou indecisa

*É porque você quer ou porque alguém falou para você fazer?*

Não é que...eu estou...não sei ainda mesmo...o que eu quero.

*Mas imagina que você prestou e não passou, que curso técnico você gostaria de fazer?*

Curso técnico?...ah de arte.

*E imagina que você fez turismo. Com o que você gostaria de trabalhar ?*

Ahh com...excursões assim.

*Organizar excursões?*

É...viagens

*Pra que tipo de lugar?*

Ahhh, para outros países né, mundo afora.

*Desde quando você decidiu fazer turismo?*

Ahh na verdade não decidi né, é o que, é a primeira assim, primeira, como se fala (pausa). Não é que eu decidi, é que vou ver isso ai né, tem mais a ver comigo, eu acho que é isso ai, não achei outro por enquanto.

*Onde é que você viu que tinha a ver com você?*

Ahhh, que realiza assim excursões, mexe com coisas de viagens, conhece pessoas novas e eu gosto dessas coisas.

*E na faculdade como você acha que será? Acha que vai gostar de tudo que vai ter lá,? Por exemplo na escola, você gosta de todas as matérias?*

Não.

*Você acha que na faculdade será assim também ou não?*

Ahh..acho que vai né, só que vai ser um pouco mais exigente a faculdade.

*Você acha que a faculdade é mais exigente que a escola? porque?*

Ahh..porque dali da faculdade você vai ser alguém na vida né, vai se formar.

*E na escola não?*

Na escola sim né, só que a escola da tipo o primeiro passo, e a faculdade da mais que o primeiro passo.

*Quando você acha que a escola não é exigente com você?*

Ahh, eu acho assim, que a escola pede muito do aluno, fazer lição essas coisas, só que ela não fica ali no pé do aluno pra...

*como assim, me dá um exemplo?*

(silêncio da aluna). Acho que foi a professora de matemática.

*O que ela fez?*

Não ..ela só tipo avisou né, que se não corresse atrás, tipo essas coisas, era para os outros ficar né, de recuperação.

*Mas foi bom ou foi ruim?*

Foi bom

*Foi bom? Porque foi bom?*

Ahh...Eu segui o que ela falou e corri atrás né, senão não passava de ano.

*Imagina que uma amiga sua quisesse ser professora, e perguntasse pra você: "(nome) o que eu preciso fazer para ser uma boa professora", o que você acha que ela deveria ser assim, fazer?*

Eu acho que ela deveria ser tipo uma pessoa, que escutasse bem os alunos, as opiniões dos alunos, é, não ser tão exigente, igual tem alguns professores né e apoiar o aluno.

*Mas você não disse que ser exigente é bom?*

É...bom, é disse, o lado bom e ruim né.

*Ahh qual que é o lado ruim?*

Que enche o saco (risos).

*E apoiar o aluno significa o que?*

Ahhh ...tipo...como que fala é...ahh tipo...não sei o que podia falar... a palavra agora é ... (pausa).

Tipo o aluno faz uma lição, ai o professor não dá outra chance dele fazer, e dá ponto negativo, acho que isso ai tinha que, né, repensar, eu acho isso.

*Você acha que não precisa ser assim?*

É..Acho que se o professor tipo, ouvisse mais o aluno, desse mais chance para ele as coisas seriam melhores .

*Mas porque seriam melhores assim?*

Ahh não sei, porque o aluno ia fazer por onde né, por ele e pela escola.

*E você sabe me dizer quando o professor é ruim, que características que ele tem?*  
(pausa) pela matéria né, o que ele passa.

*Mas é por causa da matéria ou porque ele não sabe explicar?*  
Porque não sabe explicar.

*Há quanto tempo você estuda aqui no (nome da escola)?*  
Vai fazer 3 anos já.

*3 anos? Você estudava aonde antes?*  
No colégio (nome da escola).

*Onde fica?*  
Fica ali no km 15 da Raposo

*É escola pública ou particular?*  
Não....é particular

*Você estudou lá desde a sét, desde a primeira série?*  
Desde o primeiro

*Ahhh, então você estudo da primeira a oitava no particular, ai depois você veio para cá no (nome da escola)?*  
Isso.

*Sentiu diferença quando veio para o Fernão?*  
Senti.

*O que por exemplo?*  
Há tipo, os alunos na sala assim, tipo, eu convivia com seis alunos na sala, no Fernão quando eu cheguei eram 40 na sala...grande diferença né.

*Você sentia dificuldade...não?*  
Não...lá eu sentia...aqui não

*Ahhh é? Que tipo de dificuldade você sentia lá?*  
Lá...a dificuldade sim de entender matematica

*Aqui você achou mais fácil então?*  
Sim.

*É? Mas porque você acha aqui mais fraco? O que que é?*  
Acho que aqui é mais fraco.

*Você acha que se você tivesse continuado em uma outra escola particular, você acha que seria mais puxado para você?*  
Eu acho.

*Por que você acha que seria assim?*  
Ahh, ahh não sei, acho que a escola publica não tem aquele ensino forte né. (pausa). Acho que lá os professores são mais exigentes né

*O que que eles exigem?*

Pelo menos quando eu estudava assim, os professores falavam que tinham que o aluno tinha que se esforçar, que o pai estava pagando escola ali e não era a toa para o filho né, então o aluno era meio que obrigado a estudar.

*E na escola pública não é assim?*

É né, mas não tem aquela exigência né, lá você tem que estudar porque seu pai, pai sofre para pagar a escola e tal, aqui não né.

*Mas tem alunos aqui que estudam bastantes não é?*

Ahh tem...um monte.

*Porque você acham que eles estudam bastante?*

Porque eles se preocupam com os filhos (?)

*Você é desse grupo ou é você é do outro grupo?*

sou do outro (risos).

*Porque você acha que você faz parte do outro?*

Ah, porque tipo, eu estudo, eu estudo mas não com vontade entendeu, eu estudo porque eu sei que eu preciso ser alguém na vida entendeu, estudo por obrigação mesmo.

*Você acha que se a escola fosse diferente você estudaria mais?*

Ai não...não sei ... acho que não... isso vai de pessoa né..não vai da escola.

*Você tem irmãos?*

Tenho...uma

*Ela esta em que série?*

Esta na terceira série

*E você acha que ela já tem jeito para estudar ou de não gostar muito?*

Não...ela tem jeito...ela passou da segunda para a terceira direto.

*E ela gosta da escola?*

Ela gosta...ama estudar

*Na idade dela você gostava tambem ou não?*

Na idade dela...não..(risos)

*Também já não gostava? Desde pequena?*

Desde pequena.

*Você acha que é mesmo de nascença?*

Ahhh eu acho.

*A pessoa nasce assim?*

É.

***Aluno H19 - Estratégico-profundo exclusivo - 17 anos***

*Você vai prestar vestibular esse ano?*

Pretendo.

*Para qual curso?*

Pra moda.

*Você está estudando?*

Sempre estudei (risos). Meu sonho é na verdade é fazer fotografia da moda, então eu sempre estudei fotografia, e agora que eu vi que eu vou ter que fazer moda, fazer os cursos que está dando certo, então eu comecei a estudar, estudar, estudar, estudar estudar pra moda.

*E para o vestibular você esta estudando?*

Ah, o necessário.

*Como é que você estuda, como que é o necessário pra você?*

Bom, eu leio os livros que eu sei que vão cair, tem uma professora antiga minha que me acompanha na internet, porque eu sempre faço uma redação para ela, pra ela corrigir pra ver se esta ficando legal, que ela realmente me treina...ê internet (risos).

*E na escola você procura os professores, ou só essa professora que te ajuda?*

Ah, quando surge alguma dúvida eu procuro, as vezes assim, os meus amigos que eu sei que eles, às vezes entendem, ou quando tem alguma dúvida, realmente eu pergunto pro professor.

*Tem professor com quem você sabe que não pode contar para tirar dúvidas, ou você acha que todos estariam dispostos a ajudar?*

Todos estariam dispostos, mesmo talvez assim, tenham talvez tenha alguma rixa alguma coisa, mas nada que impeça porque o trabalho do professor é ensinar o aluno.

*Porque você acha que tem rixa?*

O professor de física... (pausa)

Talvez pelo jeito que ele olha a gente, lá do, lá do meu grupinho.

*Como assim?*

Ele olha de uma forma totalmente diferente, as vezes finge que não escuta, mas sempre que eu precisei dele ele foi lá para me ajudar e etc.

*Mas isso você acha que de alguma forma te impede de ter mais contato com ele?*

Sim.

*E se você não conseguir entrar nesse ano, como é que você vai fazer?*

Vou tentar de novo, de novo, de novo até eu conseguir.

*E que faculdade você vai tentar?*

Eu vou tentar prestar o SENAC, porque é o mais próximo.

*Você vai fazer o ENEM também?*

Vou, dia 03.

*Esta estudando?*

Não...eu vou na sorte mesmo.

*Você acha que quem te influenciou a decidir por essa carreira, foi alguém da família, da escola, da tv, como é que foi isso?*

Acho que eu mesmo, que meu sonho na verdade era ser designer quando eu era menor, então eu comecei a aprender umas técnicas de designer, só que nessas técnicas, eu percebi que eu gostava mais



da parte fotográfica, designer fotográfico, então eu comecei pesquisar sobre fotografia, eu vi que fotografia era uma coisa legal que, eu sempre gostei também de tirar fotos, e quando, tenho umas amigas que são modelos e coisas assim, então eu comecei a me influenciar por elas, as coisas de revistas, todas essas conversas.

*A escola, de alguma maneira, influenciou você nessa sua decisão ou não? Não precisa ser essa escola...*

Hã...a do...teve, já teve.

*Você lembra quando?*

Ano passado...tive um professora que ela sabia que eu gostava de fotografia, eu conversava muito com ela, ela também é uma das minhas amigas hoje, e, pensando nisso, até aquele jornal da escola, sugeri que os professores passassem uma aula sobre fotografia, ela preparou uma aula totalmente diferente do que estava pedindo, passou para as salas, inclusive eu a Angela. Essa professora passou uma aula totalmente diferenciada sobre fotografia, para de repente fazer uma pesquisa, pra gente entrar mesmo no assunto.

*Você achou que isso foi muito bom pra você?*

Foi, foi ótimo.

*Foi só para você ou para seus colegas também?*

Pelos que se interessavam foi ótimo.

*E porque você acha que tem gente que não se interessa?*

Porque realmente eles falam que vão pra escola, "ah, eu vou para escola, porque minha mãe me obriga".

*E o que a escola poderia fazer para despertar talvez um objetivo nesses alunos?*

Chegar, pra conversar com eles, e ver o que eles estão sentindo falta na escola, acho que seria uma idéia bacana, porque às vezes eles procuram uma coisa na escola que não vêem, tipo uma forma de, até uma forma assim de descontrair, fazer um dia, só pra, tipo uma conversa legal, entre professor e aluno. O professor chegar, eu sei que não é permitido, talvez, mas o professor entrar nessa coisa de jovens, falar de uma forma bem jovial, uma forma que a galera sabe, que nem aqueles filmes americanos, que tem aquelas professoras que desistem de tudo e resolvem entrar na onda dos alunos, eu acho que seria interessante.

*Então se uma pessoa que você conhece, decidiu ser professora, e quisesse uma ajuda para ser uma boa profissional, uma boa professora ou um bom professor, você acha que isso seria uma característica importante?*

Seria uma característica, e uma outra que eu percebi já, que a gente classifica os professores por nível: recém-formado - ele se importa totalmente com os alunos, os alunos gostam, eles continuam, se os alunos não gostam, eles param por ali e tentam fazer uma coisa legal. Aí depois eles vão evoluindo, chega em uma fase mais profissional, eles já estão se importando mais com o aprendizado realmente do aluno, formando eles. E tem a fase do professor, que ele já está quase se aposentando, que ele passa o que tiver que te passar, e quem tiver se importando, que se importe.

*E você acha que isso acontece porque?*

Não sei.

*Mas você acha que isso sempre acontece?*

É uma coisa que eu já reparei em muitos professores, não chegam a ser todos, mas em muitos realmente.

***Aluna I7 - Estratégico-profundo exclusivo - 18 anos***

*Vai prestar vestibular esse ano?*

Esse ano não, mas pretendo no ano vem, no segundo semestre.

*E vai prestar para que curso?*

Eu queria prestar alguma coisa na área de RH. Porque me interessa por essas coisas de cartão de ponto, pagamento.

*Desde quando você tem esse interesse?*

Desde o ano passado, quando comecei a trabalhar. No meu trabalho, o que achei mais legal foi a área de RH.

*E você vai estudar por conta? Como vai fazer?*

Antes de fazer a prova, pretendo procurar saber mais sobre a área, se é mesmo o que eu quero e (pausa).

*Mas você está se preparando para o vestibular?*

Não... sinceramente não.

*E você já pensou sobre isso?*

Já.

*Está planejando?*

Ah, planejar eu planejo. Procurar estudar mais, pra tentar fazer a prova, pra ter mais chance de passar. E como a prova que pretendo fazer é pra uma faculdade de graça, pra FATEC, pode ser uma prova mais difícil, pode complicar um pouco mais a minha vida.

*E você pensa em estudar sozinha? Ou vai fazer cursinho?*

Não, vou estudar sozinha. Porque a maioria dos cursinhos é pago. Não é a toa que quero fazer na FATEC, porque é de graça.

*E vai prestar o ENEM esse ano?*

Vou.

*E pra FATEC conta a nota do ENEM?*

(pausa) Sabe que eu não sei te responder... Eu creio que não. Porque eu vi uma reportagem na televisão dizendo que muitas faculdades não iam aderir à nota do ENEM. Então eu acho que a FATEC deve estar inclusa. Tenho 90% de certeza.

*E se um amigo ou amiga quisesse ser professor, e viesse pedir um conselho pra ser um bom professor, o que você diria?*

Ah, (pausa). Eu? Bom, se fosse uma pessoa da minha sala, eu diria pra se espelhar no professor de Sociologia.

*Por quê?*

Porque ele, ao mesmo tempo em que consegue ser amigo de todo mundo, ele consegue deixar a sala inteira calada durante a aula inteira. E ele dá a aula dele pra todo mundo entender. Eu não sei que dom que ele tem, que ele consegue fazer isso. Mas assim, todo mundo gosta dele, todo mundo sabe tudo da aula dele. Eu acho que ele é um exemplo de professor. Ele é amigo, ele se dedica, sabe, ele procura entender os alunos. Assim, por exemplo, ele conversa com a gente, sobre qualquer coisa. Quando ele vê que a gente está triste, ele vem e pergunta: “o que está acontecendo?”, “não fica assim”... Ele é bem amigo da gente. Acho que no caso dele é um ponto positivo. Agora tem uns professores que acabam tendo isso como um ponto negativo. Tem professor que tenta ser amigo, e acaba perdendo o controle sobre a sala. A sala usa do fato da amizade, pra virar bagunça.

*E por que você acha que há essa diferença?*

(pausa) Acho que, sei lá, o professor de sociologia, consegue ser legal e ser rude ao mesmo tempo. Sabe, consegue impor respeito. Ele não deixa a gente ter liberdade demais. Sabe, ele consegue impor limites pra gente. Tem professores que eles vão embora, não consegue impor limites. E assim, acho que acaba, o aluno acha que pode fazer o que quiser.

#### ***Aluno J4 - Estratégico-profundo exclusivo - 18 anos***

*Pretende prestar vestibular esse ano?*

Esse ano não. Só no ano que vem.

*E para qual curso?*

Tenho pensado em Engenharia da Computação na Unicamp, é o que ultimamente tenho cobiçado.

*E está estudando?*

To, to um pouco assim...

*Como você estuda?*

Ah, eu leio bastante. Procuro ler e (pausa)... Ler textos, livros, literatura, pra tentar captar um pouco mais da mensagem que está sendo passada no texto. E textos históricos também, que tenho mais facilidade.

*Além de história e literatura, está estudando matemática, física, química, biologia?*

(risos) Matemática até cheguei a tentar, mas depois desisti, porque eu não conseguia sozinho. Então a gente estuda com o meu chefe, que é bom em matemática, e quando tem tempo ele me passa algumas coisas. Mas mais o que é difícil.

*Você vai fazer cursinho?*

(pausa) pretendo...

*Quando você decidiu seguir essa carreira?*

Eu decidi desde quando fiz meu primeiro curso de informática. Quando vi que gostava da área. A partir daí, fui fazendo, trabalho na área, também, então... Pra mim ficou mais fácil.

*E você acha que a Escola colaborou de alguma forma na sua decisão?*

Sim, colabora, sim. Aproveitando bem o tempo, você estando a fim de adquirir alguma coisa, você consegue pegar sim...

*Você acha que é regra ou tem exceções?*

Acho que é regra geral. Tem muitas coisas dentro da escola que dependem da gente mesmo.

*Se um amigo seu quisesse ser professor, o que você acha que ele deveria ter para ser um bom professor?*

Acho que em primeiro lugar paciência. Acho que a maior virtude do professor é a paciência.

*Por que precisa ter paciência?*

Porque está lidando com várias pessoas, com temperamentos diferentes, então acho que a paciência já é um grande passo para conseguir lidar com as coisas, com as pessoas, com as ideias diferentes. Então acho que isso ajuda bastante.

*Além da paciência, alguma outra característica?*

Bom, deve ter, mas agora não está vindo a minha cabeça.

*Então você acha que os problemas que ocorrem na sala de aula é pela falta de paciência?*

Sim, muitas vezes sim, imagino que sim.

*E das outras vezes?*

Acho que é o aluno que extrapola mesmo.

### ***Aluna F24 - Superficial exclusivo - 17 anos***

*Você vai prestar vestibular esse ano?*

Não sei ainda.

*E o ENEM você vai prestar?*

Vou.

*Está estudando para o ENEM?*

Não.

*E que como você acha que vai ser o seu desempenho?*

Não faço a mínima idéia.

*Ano que vem o que você pretende fazer?*

Cursinho.

*Onde você pensa fazer?*

Ou no objetivo ou no cursinho da Poli.

*Que curso você pensa em fazer?*

Medicina.

*Então você pretende fazer cursinho durante o dia, estudar bastante?*

É... o ano que vem só estudar.

*Seus pais vão pagar o cursinho, já estão sabendo disso?*

Minha mãe.

*E a tarde você faz o que?*

Agora eu estou trabalhando a tarde.

*Você trabalha em que?*

Em um escritório.

*Trabalha de que horas até que horas?*

Da uma as seis.

*Você tem alguma expectativa em relação ao cursinho ano que vem?*

Como assim expectativa? Ah, vou fazer cursinho e vou tentar o ano que vem mesmo entrar em alguma faculdade.

*Você acha que vai aprender alguma coisa muito diferente da escola?*

Não assim, porque eu tenho amigas fazem então, e eu sei que nada é tão diferente.

*O que elas falam para você?*

Não, que aprende as mesmas coisas que aprende na escola.

*Então você acha que você vai aprender as mesmas coisas?*

É só mais um ano que você estudar, na verdade.

*Como é que você se avalia; você acha que é uma boa aluna, uma aluna regular, uma aluna meio ruim?*

Mais ou menos... quando eu estudo sim.

*Mais ou menos é uma aluna regular, é isso?*

É.

*Vai passar de ano?*

Vou.

*Que matéria que está difícil?*

Química, Física que eu não entendo nada.

*Mas você não entende porque você tem uma dificuldade, ou por causa do professor, ou por causa da aula?*

De mim e do professor.

*Mas você acha que você já tem uma dificuldade, e o professor também colabora?*

Ele começa a falar do nada, não fala o que que é, e já vai explicando do jeito dele.

*E você não tira dúvida com ele?*

(a aluna acena negativamente com a cabeça).

*Se uma amiga sua falasse assim: "Eu quero ser professora", que conselho você daria para ela, o que ela precisa fazer?*

Estudar né.

*Tem que estudar? Que mais?*

Só.

*Você acha que o bom professor é aquele que.....?*

E não ser que nem uns professores daqui, né.

*Como assim?*

Ahh, uns professores aí que tem.

Porque eles querem ser muito.

*Muito o que?*

Eles, quer se engrandecer na sala, que fez faculdade disso e daquilo e ficam falando, jogando indireta pra gente, que a gente não vai ser ninguém.

*Quando os professores fazem isso o que acontece com os alunos?*

É quando eles, é só um professor aqui, quando ela faz isso, só faz com que a gente da sala, são todos da sala, fiquem com raiva dele.

*Isso dificulta o aprendizado?*

Não, tem alguns que não atrapalham em nada, mas, quem não se da bem com ela...

*Vamos pensar ao contrário então, vamos pensar numa boa professora, não precisa falar quem que é*

*né, vai falar assim, que características que tem esse bom professor para você dizer assim "não...ele é um bom professor"?*

Ah, conversa com a gente, ensina muito bem, explica direito, não tô falando... não tem uma amizade... mas, ri com a gente sabe... tudo isso.

*Como assim ri com a gente?*

Não, conversa só.

*Então, se essa sua amiga quisesse ser professora, você falaria para ela assim: olha tem que conversar com os alunos, tem que estudar, ensinar bem, tem que explicar direito, ai isso vai fazer dela uma boa professora né?*

Tá bom.

*Desde quando você quer ser médica?*

Ah, sempre quis... desde que eu me entendo assim, eu sempre quis.

*Você estuda aqui desde quando?*

Desde a quinta série.

*Então você conhece a escola muito bem. Você acha que dá quinta série para cá você mudou?*

Hum. (a aluna faz sinal positivo com a cabeça).

*O que aconteceu com você dá quinta série para cá?*

Eu me empenhava mais, e agora sou meio desligada assim, não que eu tire notas ruins, mais sou meio desligada.

*O que aconteceu com a escola?*

Virou um lixo.

*Porque você acha isso?*

Era a melhor do bairro e agora está um lixo, mudou a diretora, a diretora não aparece na escola, de vez e quando, quando ela quer, ela entra meio dia e sai meio dia e meio.

*E você acha que isso faz a escola ficar ruim?*

Lógico.

*Porque o que fica faltando?*

Sem diretor...a escola não tem organização nenhuma mais...é isso.

*E isso pode ter colaborado então?*

A gente, vai fazer desde o começo do ano a gente não tem professor de Filosofia.

Antes das férias veio um, ai, agora a gente não tem mais, toda sexta a gente sai mais cedo, e eles não falam nada pra gente.

***Aluna I23 - Estratégico-profundo exclusivo - 17 anos***

(parte da gravação foi perdida, mas aspectos importantes da entrevista foram anotados)

Pretende prestar vestibular para Administração, pois considera uma carreira promissora e está relacionado com seu atual emprego numa agência bancária.

Sobre a relação entre professor e aluno, ela diz que não vê diferenças entre o que os estudantes chamam de “bons” e “maus” professores.

Acha que o desempenho do professor está relacionado à atitude do aluno em sala de aula. Muitas vezes os alunos deveriam procurar saber o que o “mau” professor realmente quer. Os alunos tem que dar a “chance” para que o professor possa se aproximar deles. Muitas vezes isso não acontece. O professor também precisa sentir confiança de que ele pode se aproximar dos estudantes.

Essa distância faz os alunos terem vergonha de perguntar para o professor aquilo que ele já explicou.

***Aluno I16 - Estratégico-superficial exclusivo - 19 anos***

(entrevista não gravada)

Não pretende prestar vestibular esse ano.

Mas está se preparando para o próximo ano, quando pretende prestar para Licenciatura em Química. Pensa em ser professor desde o Ensino fundamental, quando pensava em ser professor de Português. A partir da 8ª série, começou a se interessar por Ciências, e no Ensino Médio, seu interesse aumentou por Química.

Estuda em casa, aos sábados e domingos, por 3 ou 4 horas diárias. Costuma resolver questões da FUVEST, do livro de prova da PM.

Quando tem dúvidas, procura pelos professores na escola, principalmente aqueles que tem maior intimidade.

Mesmo que não seja seu professor, como é o caso de História, facilita a relação.

Quer ser professor por: tem facilidade de ensinar para os colegas, é tímido mas gosta de dar explicações. Acha que o magistério pode melhorar essa característica pessoal.

Quanto às características que precisa desenvolver para ser um bom profissional, estão: ter segurança quanto ao conteúdo (acha que às vezes não fala com precisão/certeza, e isso é que conta como crédito para o aluno); e melhorar as relações com os estudantes (ser rude, “não rola”).

Essas conclusões obteve pelo que vê em sala de aula.

Outra característica importante é a pontualidade (quando o professor falta, os alunos não dão crédito para o professor).

Repetiu o primeiro ano, e acha que foi válido. Se não tivesse repetido, não daria tanto valor.

Na 7ª série (em outro estado), colegas grávidas que desistiam de estudar. Isso despertou seu interesse pelo magistério, pois acha que a educação poderia reverter esse quadro.

*Aluna J (não respondeu o instrumento) - 17 anos*

*Vai prestar vestibular esse ano?*

Pretendo.

*Pra que curso?*

Para engenharia civil.

*E você faz cursinho?*

Não.

*Então você estuda sozinha?*

(risos) Também não, só na escola mesmo.

*E se você não passar esse ano, o que vai fazer?*

Nossa, (risos), não sei.

É que to confiando que vou passar, mesmo porque acho que não é difícil.

*Em que faculdade pretende prestar?*

Eu ia prestar no Mackenzie, mas como lá não tem no noturno, só no diurno, e eu trabalho, vou prestar na Anhembí.

*E quando é a prova?*

A prova (pequena pausa), acho que é agora em dezembro. É que não fiz a inscrição ainda, mas é até o dia 17.

*E o ENEM você vai prestar?*

O ENEM eu vou.

*O ENEM conta para o Anhembí-Morumbí?*

Conta, é assim, só se você entrar com o Prouni, a nota mesmo acho que não vai contar.

*E desde quando você decidiu que gostaria de fazer Engenharia civil?*

Acho que faz um ano...

*Por que? O que aconteceu?*

Desde pequena eu quis ser médica, assim, mas ficou muito longe. Pra eu alcançar ia ser muito trabalho. Aí eu comecei a ver essa área. Meu cunhado está na área de arquitetura, tá quase ali, aí eu pensei, vou fazer. Me dou bem com matemática também.

*E pra professora de matemática, você costuma perguntar coisas a mais, ou é só da aula mesmo?*

(pausa) No noturno é só da aula mesmo. Quando estudava de manhã, acho que me interessava mais, perguntava mais.

*Por que você acha que há essa diferença?*

(longa pausa) Acho que o ensino a noite não é muito bom. Por exemplo, ano passado, quando vim pra noite, vi coisas que eu já tinha visto no começo do ano. Então tá um pouco atrasado.

*Então é por isso que você acha que não é tão bom quanto de manhã?*

Hum, também.

*O que mais?*

(pausa) A avaliação muda, já não tem mais provas, já é tudo trabalho, trabalho, trabalho. Você perde um trabalho... Sabe, não tem dia pra dar trabalho, eles e pronto, se você perdeu você já está sem nota.



*Você acha que não dá pra aprender com nota, só com avaliação?*

(pausa) Não... dá pra aprender com trabalho. No trabalho você lê ali. Alguns professores exigem bastante que você leia. (pausa). Mas acho que de manhã, quando faz prova, acho que a gente estuda mais. Um trabalho você pode copiar, que eles (professores) não veem.

*Então quando o professor dá prova, está forçando o aluno a estudar? E isso é melhor pro aluno?*

(longa pausa) Não sei... talvez seja, não sei.

*E se um amigo ou amiga resolva ser professor, e te pergunte o que precisa fazer para ser um bom professor. O que você diria?*

(pausa) Não sei, tem muitos professores que a gente presta muita atenção na aula e cria muita amizade com o aluno. Talvez quando o professor cria amizade com o aluno, fica mais fácil pra ele dominar a sala, e passar o que quer passar. Tem exemplos de professores assim. O professor, também, tem que passar (conteúdo). Tem professor que chega e não passa nada realmente. Tem que se esforçar.

*O que significa se esforçar?*

Estudar, passar a matéria que ele tem que passar. Não é, pegar um dia, ditar um texto, no outro dia, nem terminou de ditar o texto, a gente fala e o professor não está nem aí.

### *Aluna C – 21 anos*

*Quantos anos você tem hoje? Tenho 21 anos.*

*Como foi sua trajetória escolar e (agora) acadêmica?*

Eu tinha feito o ensino fundamental numa outra escola, perto da minha casa, onde o ensino médio era só no noturno, e eu não queria estudar no noturno. Minha mãe me achava muito pequenininha para estudar no noturno também. Acho que uma vizinha que tinha estudado no Paiva, falou "vai para lá que é bom". Eu fui para lá sem pretensão nenhuma.

*Essa escola de ensino fundamental também era pública?*

Era pública também, estadual, aí fui para lá [Paiva]. E no segundo ano tinha o convênio do Paiva com o cursinho Etapa. Eles distribuíram acho que uns 10 ou 15 convites para escola, para selecionarem os melhores alunos, com os melhores históricos, para fazer a prova de bolsa. E essa prova de bolsa é um pouco diferenciada. Não é um concurso geral. Eles levam em conta o seu histórico, eles fazem uma pesquisa com seus colegas, eles pedem para você indicar os dois colegas que você acha mais esforçados da sua escola, os mais estudiosos. Uma parte humana, não era só a prova em si. E a prova eu fui fazer eu não sabia mais de 50% da prova. Eu não tinha noção do que era. Mas aí como a maioria das pessoas que foram fazer a prova eram da minha sala, eram minhas amigas, eu consegui uma bolsa integral do cursinho para fazer durante o terceiro ano. Eu e uma amiga. Nesse segundo ano o Paiva fechou, eu tive que ir para outra escola. Eu fui para o Sabóia de Medeiros, essa Escola fica na Granja Julieta, eu fazia o Ensino Médio de manhã, terceiro ano, e a tarde era o cursinho. O terceiro foi traumático para mim porque primeiro eu fui forçada a sair da escola, tive que me separar de amigas que eram muito apegadas. E a escola, o nível da escola era bem pior, os alunos eram bem diferentes dos meus colegas antigos, eu ia para aula de manhã só para ter presença, porque mesmo eu não fazendo nada, as minhas notas surgiam, e surgiam notas boas no meu histórico, não sei como. Os professores faziam aquela aprovação automática sem vergonha nenhuma, sem escrúpulos nenhum.

*E você sabia, percebia isso?*

Eu percebia isso. Às vezes não tinham provas, só tinha trabalhos, e às vezes algum colega era só pedir para colocar o nome, tipo se tinha nota, às vezes nota máxima. Tinha um professor que ele falava para as paredes, ele não se importava se a sala estava uma zona, ele parecia autista, não se importava com o que acontecia ao redor dele. Eu usava esse tempo da escola, para fazer os exercícios do cursinho, e como minha amiga que fazia o cursinho também estava junto, a gente sentava junto fazia os exercícios, lia as apostilas, ia aprendendo, o que a gente deveria estar aprendendo ali, e o que a gente não tinha aprendido nos dois primeiros anos do ensino médio. Mas a tarde eu ia para o cursinho, era outro esquema, era outro ambiente, eu gostava mais, eu me dedicava mais. No final do ano veio o vestibular, mas eu já sabia que eu não tinha chance ainda de passar, que eu não estava preparada e aquele ano de cursinho foi um ano condensado dos meus três anos do ensino médio. Tive contato com muita parte do conteúdo que eu não tinha conhecimento mesmo, não tinha noção que isso existia. Eu lembro que nas primeiras aulas de matemática do cursinho a gente tinha uma coisa bem simples: inequações. Eu não tinha aprendido isso, eu lembro que um dia que eu cheguei em casa e comecei chorar desesperada para minha mãe: "mãe eu eu não sei fazer inequação, era para eu ter aprendido isso no fundamental e não aprendi, como eu vou passar no vestibular se eu não sei fazer uma coisa tão básica assim?". Nossa, eu falei tem muita coisa para aprender, muita mesmo, eu me dedicava exclusivamente ao cursinho: final de semana, a gente fazia simulado, mesmo no domingo. Sempre estudando, estudava o tempo todo. Mas já fui fazer a prova consciente do resultado que eu ia ver depois.

*E você não passou na primeira vez?*

Não passei nem na primeira fase, nem na primeira fase eu passei.

*E depois?*

Aí depois em seguida já do vestibular, eu me matriculei de novo no cursinho e comecei a fazer um estudo sozinha em casa, mesmo nas férias. Já para ir revisando, me preparando para voltar pro cursinho e voltar pensando que eu tinha que passar dessa vez. Era tudo ou nada. Eu me matriculei de manhã no cursinho. Era até uma aula a mais: eram 6 aulas de manhã. Pensei que eu já tinha uma base, e já no primeiro simulado eu já fui com uma nota bem melhor do que antes. Fazia 6 aulas de manhã, saía e almoçava rapidinho, voltava para o cursinho, sentava, começa a estudar era umas duas da tarde, e estudava até as 8 da noite direto. Ia para casa, às vezes ainda estudava mais um pouco antes de dormir. Gastava todo o meu tempo com isso, a minha vida parou naquele ano só para eu fazer o cursinho. No final do ano veio a prova eu já estava confiante. Fiz a prova. Saí e tinha certeza. Encontrei com minha amiga, e falei assim "olha, eu passei, eu senti que eu passei". Eu não tenho dúvidas porque eu fiz a prova como eu fiz todas as provas do cursinho o ano todo. Eu não senti dificuldades, então eu acho que eu consegui superar todas as dificuldades. Eu passei, já na primeira fase eu estava em terceiro lugar na classificação. Passei com uma nota bem alta, mesmo assim "não posso relaxar" tem a segunda fase. Continuei estudando no mesmo ritmo para a segunda fase. Fiz as provas para segunda fase, e pensei: "eu acho que eu passei, mas sempre fica aquele medinho, será que eu zerei a redação, será que eu fugi do tema aquelas coisas". Ficou aquele tempo todo de ansiedade. Chegou o dia de sai o resultado, eu fui lá ver, eu tinha passado, tinha mantido a minha classificação passei em terceiro lugar. Eu não esperava isso. Eu não tinha a pretensão de passar entre as primeiras, eu tinha a pretensão de passar.

*Parabéns! O que você acha que aconteceu? Por que que você acha que você teve esse resultado?*

Porque eu me dediquei exclusivamente, eu não pensava em outra coisa na vida a não ser o vestibular, era o tempo todo.

*O que te motivava a pensar tanto no vestibular?*

Porque eu queria muito passar, eu tinha colocado isso como um objetivo de vida. É uma escolha de vida, eu quero ter essa vida, eu não quero ter a vida que outros colegas meus que estudaram comigo estão tendo. Estão longe de uma faculdade. Minhas amigas tem filhos, casadas, já com 18 anos de idade. Não, não é isso que eu quero. Eu não quero trabalhar com outro emprego, eu quero ter uma formação, eu gosto disso, de Biologia, eu sempre gostei e eu quero fazer, e eu quero fazer na melhor universidade que tem, então eu tenho que me dedicar, e eu me dedicava.

*E desde quando você tem essa determinação?*

Eu acho que eu sempre fui assim, desde pequena, eu sempre fui sempre muito encanada com a escola, desde pequenininha. Lembro que quando eu estava na primeira série, teve uma prova que a professora deu um errado e eu fiquei indignada com aquilo: "eu não posso errar".

*Quando você decidiu que você queria fazer Biologia?*

Esta carreira eu não sei, acho que desde pequena mesmo. Quando eu era criança adorava assistir aqueles programas da TV Cultura que falava de animais, aqueles programas da BBC, tinha o Gato Zap, sabe aquele que falava dos bichos. Eu adorava aquilo, nossa, adorava eu ia para a casa da minha avó que tinha (parte da gravação perdida).

*Então você acha que desde sempre você quis seguir essa carreira?*

Sempre, sempre, sempre me interessei... No ensino médio eu vi que, as minhas amigas tinham problemas "o que que eu vou fazer de cursos", faziam testes, e psicólogos. Eu falava "meu, eu sempre quis, eu nunca parei para pensar assim, na hora de fazer a inscrição de vestibular, ah é isso mesmo que eu quero?". Eu nunca, nunca tive esse problema. A questão de escolher a USP, eu falei assim, eu quero fazer a melhor, a faculdade que tem os melhores recursos, tem o status, tem você ser da USP, e, eu sempre quis assim.

*E você acha que em algum momento, apesar de você já saber desde de pequena o que gostaria de fazer, acha que em algum momento a escola colaborou para você realmente decidir "olha, não, isso aqui realmente é o que eu quero", ou você acha que não, a escola nunca influenciou nisso?*

Com certeza, com certeza. Eu acho que a maior influência foi você, foi no, foram as, foi no primeiro ano né, as suas primeiras aulas você falava de origem da vida. E eu te perguntava das moscas. Aquilo mexeu tanto com a minha curiosidade, me provocou tanto, que eu falei "nossa eu quero saber mais do que isso". Porque aquilo ali não era suficiente ainda para mim, que eu tinha que ir além daquilo, queria saber mais do que aquilo. Também eu lembro, eu era bem pequena ainda, e clonaram a ovelha Dolly. Nossa aquilo, foi ali que eu conheci a genética. Porque pra mim Biologia antes era bichinho e planta, pra mim era aquilo. Minha mãe fala que eu dizia que eu ia trabalha com as onças pintadas na Amazônia, quando eu era

pequena. Eu nem lembro que eu falava isso, aí quando eu descobri esse outro lado da biologia, esse lado diferente, biologia molecular, da tecnologia, coisas assim de ponta, que vem surgindo agora, que vem surgindo aí, que não tem tanta fama fora da vida acadêmica, então, fui me apaixonando mais, tendo mais certeza.

*Vamos pensar nas suas colegas então que não tinham essa paixão:, será que a escola colabora de alguma forma para elas tomarem uma decisão ou você acha que não?*

Para elas tomarem?

*Por exemplo essa sua amiga que também conseguiu a bolsa, não sei exatamente o que ela foi fazer se ela passou ou não?*

Ela passou.

*O que que ela foi fazer?*

Ela fez um ano de cursinho a mais que eu, ela está fazendo Engenharia Civil na Poli, eu lembro que ela tinha passado por várias carreiras. Primeiro ela começou com Ciências Contábeis, depois ela mudou para Administração, foi passando por várias, até chegar na Engenharia. Mas isso depois que ela já tinha saído da escola, eu não sei se teve uma influência da escola por parte dela. Sei que ela gostava muito das aulas de matemática, de física. Gostava mais daquilo.

*Mais isso não necessariamente influenciou na escolha da carreira.*

Não, eu acho que não, acho que foi mais independente mesmo da escola, a não ser pelo gosto dela pela matemática.

*E você acha que a escola tem essa função de ajudar o aluno a descobrir o que ele gostaria de fazer, ou você acha que não, isso é coisa particular dele?*

Acho que pode ajudar, não pode querer definir, que ele vai fazer isso ou aquilo, eu acho que ajuda bastante. Porque é um contato que a gente tem com as grandes disciplinas, o pessoal que gosta de matemática e física, fala: "você pode gostar de física mesmo, matemática mesmo, ou engenharia, informática", o pessoal que gosta da Biologia vai para a área da saúde, o pessoal de história, geografia, português, talvez Direito ou Letras, dá uma direcionada a escola, pode dar uma direcionada.

*E porque você está fazendo licenciatura agora?*

Eu entrei na faculdade pensando em não fazer a licenciatura, eu falei "vou fazer o bacharelado só por 4 anos, vai mais rápido, eu já entro na minha pós o quanto antes, e não quero saber de licenciatura. Pela minha experiência na escola, eu falei assim "acho que eu não vou ser feliz fazendo isso". Mas aí ao longo do curso, eles vão falando "é bom fazer. Em algum momento vocês vão ter que dar aula, porque tem aquele período entre mestrado e doutorado você não tem bolsa, você tem que pagar a sua república e quem vai pagar?". Eles falam "vai fazer, não custa nada". E eles estão, pelo menos na Biologia, eles estão tentando melhorar o curso de licenciatura, tornar o curso mais atraente, tentar mostrar o que que pode ser bom na licenciatura, que não é aquilo que todo mundo fala, que é ruim dar aula.

Eu falei: eu já estou lá. É um tipo que curso que compra um e leva dois, então vamos fazer. E também, e eu falei: talvez eu tenha que dar aula um dia e eu quero ter uma noção de pedagogia, da licenciatura mesmo, porque eu acho que é, seria acho que injusto você chegar e dar aula só porque você quer ganhar o seu dinheiro. Tem que pensar que ali tem alunos, que foram, que foi uma coisa que um dia eu fui, que pode ter ali, pelo menos dois ou três, uma Camila ou uma Erica ali, perdida no meio, que tá precisando de uma ajuda. Então é uma forma de retribuição também, devolver, o que, porque aqui, a Universidade sobrevive porque a sociedade paga os seus impostos, é uma forma de retribuição.

Eu tive um professor também no primeiro ano, o professor E de português, que ele tinha se formado aqui na USP, tinha feito uns alguns cursos já, ela falava que ele poderia estar trabalhando, numa empresa, ganhando super bem, porque ele tinha uma boa formação, mas ele falou assim "eu já gastei tanto dinheiro público, já gastaram tanto com a minha formação que eu não consigo ter a consciência tranquila de não devolver isso de alguma forma; e a forma que eu encontro é trabalhar na rede pública, dar aula para vocês, que foram seus pais que bancaram a minha formação". Então eu acho que para fazer uma coisa, dar uma aula no mínimo descente para os alunos é uma forma de fazer justiça.

*E o que você está achando do curso?*

Olha o curso deixa muito a desejar. Eu não fiz muitas matérias ainda, mas o que deu para sentir é que tem muita desmotivação entre os alunos. Boa parte, pelo menos das turmas que eu entrei, tem muita gente já na pós-graduação, esta fazendo a licenciatura, deixou para depois. Faltam muito, fogem dos estágios, não se interessam por nada da aula, não correm atrás. Eu acho que eu também eu não tenho muito interesse, eu poderia me dedicar mais à licenciatura, mas eu penso mais no curso de bacharelado. E também dos professores, eles não são muitos exigentes assim, eles sabem de todos esses problemas, mas ele não cobram, não dão um jeito de impedir isso, e a coisa vai passando.

*Você tem feito o estágio comigo, tem visto como é lá no I. Como é que você pensa, a escola é a mesma que você estudou, ela mudou? melhorou? piorou?*

Em relação ao Paiva, completamente diferente.

*O que que é diferente? é o espaço físico? é a estrutura?*

Acho que tudo, é espaço físico, as salas são muito apertadas, claustrofóbico mesmo, e os alunos também. Eu não vejo ali um aluno que eu olhe e fale assim, "é um pouco parecido comigo ou com algum colega meu".

Claro que no Paiva também tinha um pessoal largado né, e tinha mesmo e não estava nem ai para nada. Mas tinha um grupo, em cada sala, em cada sala do Paiva, tinha o seu grupo ali, que se destacava na sala. E ali eu não consegui, é claro que eu fui em poucas aulas, mas eu não consegui enxergar isso. E no Paiva você entrava na sala e você percebia que tinha um grupo ali diferenciado.

*E isso faz você pensar o que?*

Isso me faz pensar, que eu volto o pensamento que eu tinha antes de fazer a licenciatura "não, dar aula não, é muito desmotivador". Quando você chega com uma idéia de fazer uma coisa, mas você é não é bem recebido, você não consegue fazer do jeito que você queria, e é uma frustração total.

*Porque por exemplo, vou tentar te ajudar, acho que na sua formação, na escolar e acadêmica, tiveram bons professores e maus professores. Os bons você deve ter aproveitado muito bem, os maus você também aproveitou. Mas com certeza os bons, eles colaboraram mais, e eu queria que você apontasse que características esses professores tinham para você dizer "olha, esse é um bom professor"?*

Já fizeram essas perguntas para a gente na matéria que eu faço, várias vezes, "o que que é um bom professor?". A professora com quem eu fiz estágio aqui no aplicativo também perguntou no primeiro dia "o que que vocês acham que é um bom professor?". E é uma pergunta difícil de responder, porque a gente sabe identificar um bom professor, mas definir um bom professor é difícil.

*Não sei se as características precisam estar presente em todos, mas escolha um modelo, que faça você pensar: eu gostaria de ser como ele se eu fosse uma professora.*

Essa relação, assim, de aluno e professor, o aluno gostar daquele professor e achar "nossa esse professor é um cara legal", é muito subjetivo. Às vezes tem uma questão pessoal mesmo, afetiva do aluno com o professor, mas eu acho que, meus bons professores, eu só lembro que eu gostava era quando tinha disciplina na sala, porque... (pausa)

*Você acha que a disciplina imposta pelo professor, tem que dar um berro "vamos ficar quietos"?*

Tinham professores que impunham respeito pelo medo. Alguns é pelo medo, mas se você não entrar na sala eu vou fechar a porta você vai para a diretoria, porque não pode ficar no corredor. Ai todo mundo entrava bonitinho na sala e ficava quieto.

*E é desse professor que você estou falando?*

É tem esse tipo, tem dois tipos, tem esse professor que quer a disciplina pelo medo, pela ameaça. Ele ameaça e o aluno fica quieto, mas isso não significa que o aluno está quieto porque esta prestando atenção, ele está quieto só para não ser punido.

Mas tem professor que consegue a disciplina sem dar um berro, só chega fala bom dia e começa a sua aula. É ele, o jeito que ele dá esse aula faz a atenção do aluno, que o aluno deixa de lado tudo que poderia atrapalhar e tirar a concentração dele

*Então o ponto importante é a disciplina?*

Não só a disciplina, porque eu lembro da professora N, que ela deixava a gente sentar em grupo, e a sala ficava fazendo a maior zona. Mas estava todo mundo fazendo, porque ela cobrava, ela tinha um pouco assim da punição. Ela deixava isso um pouco claro, se não fizer vai se dar mau depois. Mas ela conseguia, o jeito que ela deixava a gente fazer assim, a confiança que ela depositava nos alunos, pra se virarem. Porque ela dava a lista de exercício e mandava a gente fazer. Assim, a sala ficava disciplinada, tinha aquele barulho, mas tava todo mundo fazendo, não era porque tava todo mundo enganando a professora.

E eu acho que aquele professor que sabe valorizar os pontos, a boa qualidade dos alunos. Porque tem professores que às vezes fazem questão de apontar seus defeitos para a sala. Acho que é desmotivador, e pode atrapalhar o aluno, começa a ver como uma coisa má, e por mais que o professor seja bom, ele não vê isso de uma maneira boa.

Não vai te marcar positivamente, eu lembro que isso aconteceu comigo com o professor E.

Foi numa das primeiras aulas, ele ia começar a falar de redação e dissertação né, aí ele fez uma pergunta e eu comecei a responder de um jeito, eu estava meio atrapalhada. Mas eu sabia o que eu poderia falar depois, mas ele me interrompeu ali, na primeira frase errada que ele ouviu ele me interrompeu sabe, e aquilo me deixou possessa "como que ele fala assim comigo, quem ele pensa que ele é para falar assim comigo!".

Mas depois eu fui dando um jeito de provar para ele que era completamente o contrário, do que ele tinha, a impressão que ele tinha tido de mim, a um ponto dele chegar um dia, ele tinha feito isso na frente de todo mundo. E sempre tem aqueles colegas que não gostam muito de você e ficam felizes quando você toma uma bronca do professor. Mas aí aos poucos eu fui tentando ganhar a confiança dele, conquistando aos poucos, ao ponto que um dia ele chegou na sala, ele pegou, ele gostava muito de analisar os alunos, ele fazia isso mesmo, na cara dura, ele analisava, "você é do tipo que vai terminar o ensino médio, vai trabalhar no McDonalds, vai fazer isso". Ele falou assim "mas a camila e eu olho pra ela eu vejo ela numa universidade, mas não em qualquer universidade, eu vejo ela numa universidade pública", aí ele falou "porque ela tem o perfil dos alunos, de universidade pública".

*E ele estava certo?*

Ele estava certo, aí ali eu falei assim, agora você deu o braço a torcer né, acho que ele nem lembrava do que ele tinha feito comigo. Mexeu muito comigo, pisou no meu calo, ele vai ver.

(parte não gravada)

*Que característica então você acha que ele tinha para as pessoas pra dizer carrasco?*

Eu acho, uma coisa que eu gostava dele, é que ele, é a história do carrasco dele mesmo, porque ele forçava sabe. Eu lembro que ele contou de uma experiência que ele tinha tido com uma menina do noturno do Paiva mesmo, que ele trabalhando textos eu acho. Tinha dado o texto, e tinha pedido para falarem qual era o assunto, o tema do texto. Ninguém conseguia falar. Ele pegou uma menina e falou assim "senta aqui do meu lado", aí ele falou assim "do que que fala esse texto".

Dai ele pegou uma receita de bolo "tô", "do que que fala esse texto", a menina "não sei". Ele "como não sabe?" e ele falou que ficou ali com a menina o tempo todo, até ela falar "aí o tema é "bolo de chocolate" sabe, uma coisa, ele forçou, ele não desistia, ele insistia, numa coisa, professor insistente acho que é muito bom. É uma qualidade, professor que não desiste.

eu já vi muito professor, que o aluno faz uma pergunta, e ele responde, mas o aluno continua não entendendo, mas o aluno não diz que não entendeu, porque o aluno tem medo de perguntar mais de uma vez. Ele percebe, aquela ruguinha na testa, mas finge que não viu.

Tem professor que não, que, não entendeu, explica mil vezes se for preciso arruma *n* exemplos, mas não fica, pode perder a aula toda, mas vai saber que aquele aluno ali entendeu aquele ponto da matéria, professor persistente, teimoso mesmo.

*C, é estudante de graduação, no curso de Ciências Biológicas – IBUSP. No segundo semestre de 2009, realizou estágio comigo numa escola pública da zona sul de São Paulo.*