

A EXPLICAÇÃO DO CONTEÚDO COMO ELEMENTO ESTRUTURANTE DA APRENDIZAGEM EFICAZ: NA VOZ DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM 2010. Marilda da Silva (UNESP/Araraquara); Elaine Cristina Scarlatto (UNESP/Araraquara); Mariana Calvanese Canela (UNESP/Araraquara). Eixo 1: Formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

INTRODUÇÃO

De acordo com Bernadete Gatti (1999), para a realização de uma pesquisa “[...] sempre estamos partindo de alguma ideia preliminar que de certa forma põe a investigação a caminho.” Neste momento partimos do texto *A Explicação do Conteúdo: elemento estruturante da aprendizagem eficaz* (SILVA 2002)ⁱ, cujos dados foram coletados no início dos anos de 1990. No referido estudo buscou-se compreender qual era o procedimento pedagógico considerado eficaz para a aprendizagem de conteúdos curriculares por alunos da então Habilitação para o Magistério. Os sujeitos da pesquisa em questão apontaram a “explicação do conteúdo” como sendo o procedimento pedagógico eficaz para a aprendizagem em sala de aula. Passados 20 anos será que ainda podemos afirmar que a “explicação do conteúdo” é para alunos o elemento estruturante da aprendizagem eficaz? Essa é a problemática desta pesquisa.

METODOLOGIA

A resposta a essa pergunta foi operacionalizada do seguinte modo: trata-se de um estudo de caso com abordagem quanti-qualitativa cujos sujeitos são 54ⁱⁱ alunos do Ensino Fundamental – Ciclos I e II pertencentes de duas escolas públicas, uma municipal e outra estadual, localizadas na cidade de Araraquara-SP. A opção pelos sujeitos, bem como pelas escolas obedeceram aos critérios: a) à concepção que reiteraremos sempre de que a educação deve ser pública, tendo em vista que é um direito universal, portanto, é nela que acreditamos que a universidade pública deve investir seus esforços; b) alunos que estivessem cursando, em 2010, o quinto e o nono anos do Ensino Fundamental, uma vez que os sujeitos que fizeram parte da pesquisa que inspira esta cursavam no início dos anos de 1990 o Ensino Médio, especificamente a Habilitação para o Magistério. No que diz respeito a opção pelo quinto e nono anos, propriamente ditos, a fizemos porque poderíamos ter o último ano de cada ciclo do Ensino Fundamental. Contaríamos com sujeitos, respeitando as diferenças de cada nível, com experiência com

diferentes professores e não com um professor, o que dá ao sujeito melhor espelhamento de práticas docentes.

O instrumento de coleta foi um questionário com perguntas abertas e fechadas. Optou-se por esse marteloⁱⁱⁱ em função dos objetivos propostos. Pois, segundo Bourdieu (1989, p. 26) o pesquisador deve:

[...] mobilizar todas as técnicas que, dada a definição do objeto, possam parecer pertinentes e que, dadas as condições práticas de recolha dos dados, são praticamente utilizáveis. [...] Em suma, a pesquisa é uma coisa demasiado séria e demasiado difícil para se tomar a liberdade de confundir a rigidez, que é o contrário da inteligência e da invenção, com o rigor [...] (BOURDIEU, 1989, p.26).

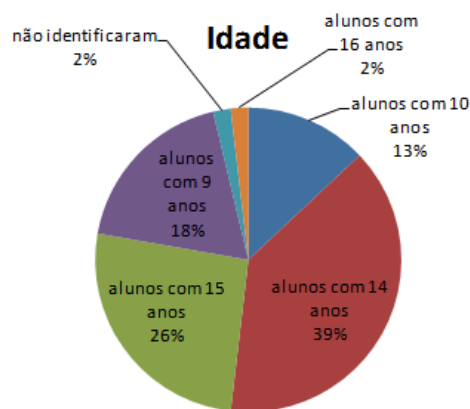
Ainda em consonância com Gatti (1999) acreditamos que a própria estrutura do questionário e a leitura decorrente devem ser condicionadas pela lógica da sua abordagem, pelas hipóteses e pelos valores que privilegiamos na consideração dos fenômenos sociais. Cabe ressaltar que ao elaborarmos as questões abertas privilegiamos perguntas indiretas para não condicionar as respostas dos sujeitos e estimulá-los a explicitar suas representações acerca dos procedimentos eficazes à aprendizagem. O roteiro do questionário contém dois tópicos: 1) Dados pessoais e 2) Características de 'bons professores'.

A análise dos dados foi efetuada por meio da técnica Análise de Conteúdo^{iv}, também conhecida como técnica de análise temática ou categorial, segundo Lawrence Bardin (2002). Esse procedimento aponta como pilar a presença ou a ausência de uma dada característica, na forma de temática e/ou categoria, em um conteúdo-fonte, neste caso, nas repostas de nossos sujeitos. Esse procedimento metodológico é muito potente para se compreender representações manifestas por meio da escrita.

Nosso objetivo, reitera-se, foi apreender qual procedimento didático é mais valorizado pelos referidos sujeitos, tendo em vista a eficácia para a aprendizagem, por parte deles, em sala de aula.

RESULTADOS

Os questionários permitiram-nos algumas informações que nos possibilitam uma leitura das características pessoais de nossos sujeitos:



Os estudantes que possuem 9 ou 10 anos pertencem ao 5º ano do Ciclo I; aqueles com 14, 15 ou 16 estão no 9º ano do Ciclo II e 2% não responderam. Reconhecemos nos dados, também, que não há altos índices de repetência entre nossos sujeitos. Fato que prevíamos, tendo em vista a implantação do Regime de Ciclos com Progressão Continuada (RCPC) que impossibilita a retenção do aluno por aproveitamento dentro do período compreendido pelos ciclos^v. Nesse sentido perguntamos: será que esses alunos estão avançando em termos de conhecimento à medida que avançam do Ciclo I para o Ciclo II? Essa pergunta fundamenta-se no fato de que ao analisarmos nossas fontes percebemos que as respostas das perguntas abertas continham graves erros ortográficos, evidentemente, partindo do pressuposto que a aquisição da norma culta é, sobretudo, de responsabilidade da escola. Acreditamos que esses erros evidenciam um sério problema na alfabetização desse grupo. Para maiores esclarecimentos, abaixo apresentamos alguns excertos que compõem tal problema:

Professora elas são legaus mais algumas são agresivas bravas e gritam que bate forte a porta e bate de régua nos alunos. (Sujeito A26 – 5º ano).

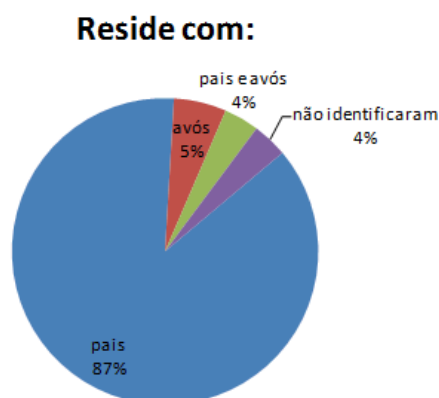
Encinar os alunos o conteúdo do ano em que esta. Não gosto do professor que não saiba explicar e que lote a louza e não vem nas aulas (Sujeito A04 – 9º ano).

Não gosto daquele que não tem autoridade sobre o aluno por que si não ninguém respeita ele. (Sujeito A26 – 9º ano).

Nesse sentido, a análise das respostas dadas às perguntas abertas confirma, por exemplo, a hipótese de Bourdieu (1998) sobre os efeitos da escola pública hodierna: o sistema de ensino amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, reúne as aparências da “democratização” com a permanência da realidade reprodutivista. Ou seja,

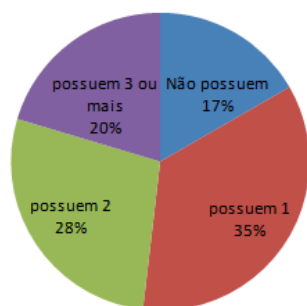
para muitos alunos houve uma democratização do acesso ao ensino, todavia, não houve democratização do ensino de boa qualidade, em geral, as nações não democratizaram a qualidade da escola.

Um dado que consideramos também importante para compreender o grupo trata-se do tipo de seu agrupamento familiar.



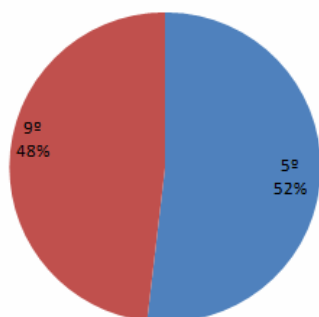
É possível verificar que uma parcela significativa dos sujeitos moram com o que denominaram pais. Esses certamente são os principais responsáveis pelos valores que os jovens-sujeitos adquiriram acerca da escolarização. Contudo, levando em conta as diferentes formas em que a família brasileira estrutura-se Tessaro (2004) nos adverte que não podemos pensar que somente o modelo de família nuclear é capaz de transmitir os valores da escolarização a seus filhos. Segundo ela professores frequentemente têm recorrido á esta concepção errônea a fim de justificar o fracasso escolar de muitas crianças. Neste estudo, a maioria dos alunos que não moram com os pais, 5%, apresentaram respostas semelhantes aqueles que moram com os pais no que diz respeito às características de um 'bom professor'. Portanto, concordamos com Tessaro: outros modelos familiares também podem e vêm transmitindo a valorização escolar às suas crianças. Além disso, nossos sujeitos fazem parte de famílias pequenas, em geral o grupo tem de dois a um irmão, além de termos vários filhos único.

Quantidade de irmãos



Assim, o gráfico mostra que 80% possui 2 irmãos ou menos. Por fim, o próximo gráfico mostra a distribuição dos alunos nos respectivos anos.

Ano

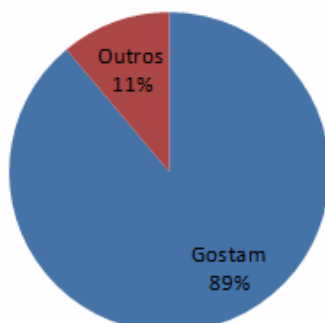


É possível visualizar que não há grande diferença entre o número de alunos das duas turmas que responderam aos questionários, uma vez que 28 alunos pertencem ao Ciclo I (52%) e 26 ao Ciclo II (48%). Isso implica dizer que nosso grupo tem equilíbrio quantitativo nas respostas. O que é bastante desejável em pesquisas como esta.

Então, podemos dizer que grande maioria de nossos sujeitos mora com o que denominaram pais e pertencem a famílias pequenas. Essa condição, certamente, no contexto brasileiro é favorável ao grupo por muitas razões. Essa situação confortável aparece no fato de que também grande maioria possui a idade desejável para a seriação ideal nos anos de escolarização que correspondem ao Ensino Fundamental em nosso país. Contudo, desafortunadamente, os dados mostraram que a escrita desse grupo, no que se refere à aquisição da norma culta por meio da escola, não é satisfatória. Esse dado nos é demasiadamente importante, pois poderemos verificar o que sujeitos que não estão, ainda, devidamente alfabetizados consideram como

sendo o procedimento didático eficaz à aprendizagem dos saberes escolares. A seguir verificaremos essa questão.

Alunos que gostam dos professores que “explicam o conteúdo”



Lembre-se que o roteiro do instrumento de coleta, no que se refere às perguntas abertas, dizia respeito às razões que levavam os sujeitos a gostarem de um professor. Abaixo apresentamos alguns exemplos das respostas^{vi} que resultaram no gráfico 5.

Todos professores são ótimos eles dão os estudos todos direitinho se a criança não entender eles explicam tudo de novo eles tem até o prazer de explicar tudo porque eles falam que eles estão aqui para ensinar. (Sujeito A09 – 5º ano).

Um professora que ensina que explique. (Sujeito A19 – 5º ano).

A P1 por que ela explica as coisas bem direitinho, e eu acho ela muito legal. (Sujeito A22 – 5º ano).

Aquele professor que explica varias vezes que não extresa fácil [...] (Sujeito A06 – 9º ano).

Que explique a aula faça correção e não ligue só para a parte da frente pois também tem o fundão. (Sujeito A14 – 9º ano).

Que explica as matérias, não gosto daquele que só passa na lousa textos e não explica nada. (Sujeito A22 – 9º ano).

Aquele que explica e que você consegue entender. (Sujeito A23 – 9º ano).

Português. Porque ela explicava muito bem, dava atividades e tarefas. (Sujeito A24 – 9º ano).

Observe, no gráfico, que foi elaborado por respostas semelhantes às acima transcritas, que para 89% dos alunos ‘bom professor’ é aquele que ‘explica a matéria’. Ao responder que gostam dos professores que ‘explicam a matéria’

podemos dizer que nossos alunos-sujeitos evidenciam que a ‘explicação do conteúdo’ é um potente instrumento didático-pedagógico.

Outrossim, acreditamos que essa representação do ato de ensinar na sala de aula, por parte dos alunos-sujeitos, pode nos levar a crer que o grupo reconhece que a explicação do conteúdo é um excelente procedimento didático-pedagógico para se ensinar e se aprender os conteúdos escolares. O curioso desses dados está também no fato de que esses alunos nunca tiveram informação sobre procedimentos didáticos (e nem poderiam) e sabem identificar aquele que seria o melhor para sua história de escolarização, estando nos Ciclos I e II do Ensino Fundamental e, ainda, apresentam problemas de aprendizagem. A pergunta que ficará sem resposta neste estudo é: como e por que essa representação, do ato de ensinar e aprender, foi construída pelo grupo investigado, levando em conta, sobretudo, que 89% afirmam a mesma coisa?

Considerações Finais

Ao fim e ao cabo podemos dizer que passados 20 anos (1990 – 2010) a “explicação do conteúdo” permanece desejada pelos alunos e, neste caso, nem se tratam de futuros professores como foi o caso da pesquisa que inspirou esta. O que professores podem dizer sobre estes dados?

Há muito viemos afirmando que a “explicação do conteúdo” é uma ferramenta didático-pedagógica que depende ontologicamente do capital cultural adquirido pelo professor: antes, durante e depois de sua formação (SILVA, 2004, 2006; SCARLATTO e SILVA, 2008, 2009). A propósito da aquisição de capital cultural por parte dos professores Bianchini (2005), Sambugari (2005), Penna (2007), Carlindo (2009), Sampaio (2009), dentre outros, revelam que atuais professores não detêm os conhecimentos necessários ao exercício da função docente de boa qualidade porque possuem baixo capital cultural incorporado, de acordo com as idéias de Pierre Bourdieu.

Nosso otimismo bourdieusiano aliado aos dados apresentados neste estudo nos levam, mais uma vez, a eleger a “explicação do conteúdo” como elemento estruturante da aprendizagem eficaz, ou seja, fundamental ao processo educativo de boa qualidade. Para que tal elemento seja incorporado e efetivado por professores faz-se necessária a aquisição de capital cultural por parte dos mesmos. Por ora enfatizamos que a grande maioria dos 54 alunos-sujeitos das duas escolas públicas investigadas valorizam, almejam e reivindicam conhecimento escolarizado. Por que será que os dados de

nossos estudos não são utilizados adequadamente para a melhoria da escola pública brasileira?

Neste estudo, coloca-se em luz mais um paradoxo da educação em nosso país: alunos sabem como se deve ensinar com sucesso na sala de aula e professores, parece, não têm a mesma percepção, formação e aplicação do procedimento didático-pedagógico que levaria a isso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições, 2002.

BIANCHINI, N. **As ausências de conhecimentos manifestos na formação de professoras-alunas de curso normal superior**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GATTI, B. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, SP, p. 63-79, 1999.

FERREIRA, M. P. **Concursos, Ingresso e Profissão docente: um estudo de caso dos professores de história (São Paulo, 2003 – 2005)**. Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2006.

PENNA, M. G. DE O. **Professor de séries iniciais o ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: posições sociais e condições de vida e trabalho**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SAMBUGARI, M. R. Do N. **Socialização de professoras em atividades de educação continuada**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.

SAMPAIO, W. B. A. **O efeito de histeresis na constituição do habitus linguístico do professor de língua portuguesa**. 2009. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

SCARLATTO E. C.; SILVA M. A Educação Complementar em Araraquara – SP: uma oportunidade de reestruturação do habitus para as classes populares. **Revista Educação UFSM**, Santa Maria, v.33, n.2, p.353–364, maio/ago., 2008.

SETTON, M. G. J. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 20, p. 60-70, Maio/Jun./Jul./Ago. 2002.

SILVA, M. Explicação do conteúdo: elemento estruturante da aprendizagem eficaz. **Cadernos de Pesquisa**, n.115, p.195-205, mar.2002.

SILVA, M. **Metáforas e entrelinhas da profissão docente**. São Paulo: Thompson, 2004.

SILVA, M. **O eu pessoal e o eu profissional uma mesma construção**. 2006. Tese (Tese de Livre-Docência) – Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2006.

SILVA, M.; SCARLATTO, E. C. Violência em meio escolar no Brasil: uma alternativa formativa para professores e futuros professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. V.4, n.03, 2009.

SOUZA, R. M. Q. **Regime de Ciclos Com Progressão Continuada nas Escolas Públicas: um cenário para o estudo dos impactos das mudanças educacionais na capital cultural e hábitos dos professores**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

TESSARO, A. **Estigma e preconceito como expressões da exclusão escolar: uma questão na formação de professores?** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2004.

ⁱ Esta pesquisa foi publicada pela Revista Cadernos de Pesquisa, como consta nas Referências Bibliográficas.

ⁱⁱ Neste estudo não levamos em conta a questão de gênero dos sujeitos. Portanto, os resultados não foram desdobrados por tal critério.

ⁱⁱⁱ Gatti (1999) nos alerta que os instrumentos de coleta de dados são para o pesquisador como uma pá para um pedreiro ou martelo para um marceneiro. Dessa forma nos mostra que os instrumentos, por mais eficazes que sejam, dependem dos propósitos e habilidades dos pesquisadores.

^{iv} A análise de conteúdo, segundo as proposições de Lawrence Bardin (2002) refere-se a “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” Trata-se de uma técnica recorrentemente utilizada por pesquisadores da área de ciências humanas, dentre eles, os estudiosos da educação.

^v No Estado de São Paulo a adoção do RCPC foi regulada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) por meio da deliberação CEE N. 9/97 e sua implantação na Rede de Ensino Pública Estadual deu-se a partir de 1998. De acordo com essa política, a retenção dos alunos por série foi substituída pela possibilidade de reclassificação dos alunos ao final de cada ano letivo no interior dos Ciclos no Ensino Fundamental com duração de quatro anos cada. (SOUZA, 2005).

^{vi} Transcrevemos literalmente as respostas dos sujeitos.