

OS MODELOS DE ENSINO SOB A ÓPTICA DOCENTE EM ATUAÇÃO

Lorena Brenda Santos Nascimento | lohsantos02@gmail.com.br

Lia Machado Fiuza Fialho | lia_fialho@yahoo.com.br

Francisca Genifer Andrade de Sousa | geniferandrade@gmail.com

INTRODUÇÃO

Tomando como referência a instituição em que acompanhamos semanalmente através do projeto PIBID (Projeto de Bolsa de Iniciação à Docência), temos por objetivo apresentar a relação entre os principais modelos de ensino, atualmente executados, na perspectiva de alguns docentes atuantes na escola lócus da pesquisa, bem como suas compreensões em torno das práticas educativas, visto que desempenhando papel fundamental na mediação do aprendizado dos alunos inseridos nesse sistema, estão frequentemente precisando recorrer a vários métodos para desenvolver uma ação produtiva e que gere resultados em sala de aula.

Sabemos que traçar uma separação e avaliar os pontos positivos e negativos de cada concepção pedagógica não seria suficiente para desencadear uma mudança imediata nos processos educativos, portanto, a intenção aqui é compreender o que norteia cada instância, na qual vários educadores resolvem submeter sua prática, pode possibilitar uma visualização mais ampla e significativa sobre o que a atividade docente representa na escola pública supracitada que observamos.

Na intenção de compreender como os professores tem se posicionado diante dos modelos, diversas vezes impostos pela escola nos processos do ensino, partimos dos seguintes questionamentos para obter respostas condizentes à situação encontrada na instituição no período inicial de observação: Que tipo de prática o docente acredita desenvolver em sala? ; O que significa ser um professor tradicional e construtivista na sua percepção? ; Qual modelo seria, de fato, o melhor para trabalhar com os alunos?

Questionar, pesquisar, e fazer uso de ferramentas pedagógicas para prosseguir no ato de ensinar pode facilitar ao docente fazer uso de diferentes estratégias para executar uma ação democrática em sala diante dos discentes, geralmente repletos de incertezas,

inseguranças e dúvidas quanto ao seu papel como sujeito em processo de desenvolvimento cultural, social, político e intelectual.

METODOLOGIA

O presente artigo foi realizado mediante pesquisas de campo e, paralelamente, relatório descritivo do objeto de estudo, resultado de observações do cotidiano de uma escola pública do município de Fortaleza-Ce. Estas foram possíveis através do Projeto PIBID/CAPES/UECE, mencionado anteriormente. As percepções consistem na análise do grupo docente a respeito do assunto. Para tal, nos foi cedido o acesso ao Plano Político Pedagógico (PPP) da escola para verificação formal da proposta de ensino, até então adotada na instituição, assim como a consulta semanal aos planos de aula de alguns professores.

Vale salientar também que tivemos a oportunidade de vivenciar diversas experiências em sala de aula, nas turmas de ensino fundamental, como o desenvolvimento de atividades, projetos, simulados e avaliações, sendo essas as situações que permitiram visualizações específicas no que concerne à prática educativa executada neste ambiente. De tal maneira, traçamos um paralelo entre a fundamentação teórica dos seguimentos percebidos na conduta dos docentes atuantes nessa escola com a realidade em que vivenciamos.

As situações compartilhadas no decorrer do estudo não aconteceram por intermédio de entrevistas semiestruturadas, estas surgiram de maneira espontânea, conforme a nossa participação nas aulas e atividades da escola e da necessidade dos professores em comentar a situação da escola para nos atualizar dos acontecimentos, o que gerou, por conseguinte, impressões imediatas, socializadas e analisadas para posterior discussão.

Participar da realidade do ambiente escolar tornou-se uma experiência muito rica, pois, na medida em que lidamos com os acontecimentos presentes, sejam esses na sala de aula, no parque de recreação, hora da saída, ou ainda, nos momentos de encontros e desencontros dos professores no desenvolver da práxis educativa, observamos não apenas a rotina escolar dos sujeitos envolvidos neste espaço, mas também os problemas que a instituição enfrenta, percebendo as demandas e necessidades que geralmente permeiam a escola pública atualmente.

DISCUSSÃO

As teorias relacionadas à prática construtivista geralmente defendem que a mesma não consiste em normas ou regras, mas sim numa articulação de ideias que postas em prática, tem por objetivo respeitar o ritmo do aluno, assim como suas individualidades no processo de aprendizagem. Iniciada por Jean Piaget (1896-1980), numa concepção interacionista, que o define como sendo a teoria do desenvolvimento do conhecimento, resultando este, da interação do indivíduo com o meio, acredita que o progresso cognitivo do aluno irá ocorrer a partir do contato direto do sujeito com o ambiente externo. O pensamento construtivista prioriza o educando, e acredita que ao invés do professor, é ele mesmo (sujeito em formação), o indivíduo fundamental para o processo de ensino e aprendizagem (CARVALHO, 2011).

Um modelo construtivista de educação afirma que o aluno deve ser o sujeito principal do processo de ensino e aprendizagem. O professor será o mediador da ação e o aluno, o mediado, que irá desenvolver a aprendizagem a partir da interação com o meio (NIEMANN; BRANDOLI, 2012). O conhecimento por sua vez, não será ofertado ao educando, mas este deve, a partir das interações estabelecidas, ir se desenvolvendo. Conforme exposto por Fernando Becker, (1994):

Construtivismo significa isto: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento (BECKER, 1994).

Um dos principais argumentos para o não uso desta corrente teórica na ação do ensino, segundo alguns professores da rede de ensino lócus da pesquisa, é que o comportamento dos alunos não facilita a adoção de uma metodologia pautada nesse princípio, visto que o controle da sala ficaria totalmente comprometido. Percebemos, nesse enfoque, que a noção de construtivismo ao olhar desses docentes limita o significado e prática dessa corrente, atribuindo falta de direção e organização no manejo da turma, como

se a sua proposta carregasse “liberdade desmedida” dos alunos como definição. Segundo El-Hani (1999):

A teoria construtivista da aprendizagem tem como consequência o requisito de que os conteúdos sejam ensinados de tal maneira que, em cada contexto particular, a probabilidade do envolvimento ativo dos aprendizes seja maximizada, dado que, quando isto ocorre, é mais provável que eles tenham sucesso no trabalho intelectual necessário para a reconstrução do significado. (El-HANI, 1999, p. 3-4).

Sobre tal parecer, fica nítido o objetivo real de uma prática construtiva para o progresso intelectual do aluno, pois a asserção desse movimento não restringe o papel do professor como mediador responsável por guiar os alunos e permitir que estes participem da aula de forma livre e não organizada, mas muito pelo contrário, exige do mesmo a administração da sala e a confiança da turma na aplicação desses conceitos. O aluno, neste aspecto, é sujeito autônomo para produzir seus conhecimentos, mas não isolado de tudo e de todos. A interação entre ele e o docente deve ser dialógica, portanto, enquanto um assume papel de protagonista, o outro atua como mediador dessa ação (VILLANE, 1997). Sua construção, nesse sentido, também precisa ser coletiva e compartilhada.

Traçando um paralelo em relação ao modelo construtivista, quando pensamos em uma educação tradicional aqui no Brasil, é natural lembrarmos a história de nosso passado, os primeiros contatos com um princípio de ensino que fosse, de fato, voltado para a aprendizagem do indivíduo. Podemos dizer que os Jesuítas foram um pontapé importante, ainda que o seu objetivo real fosse catequizar os índios e introduzi-los na crença cristã. Ainda assim, não se pode negar que isso também foi uma iniciativa importante para o primeiro contato com uma educação, que mais adiante, seria instaurada, embora que a passos lentos.

Entendemos como educação tradicional uma prática fundamentada pela transmissão de conteúdos no decorrer dos anos. Para muitos, é considerada muito rígida e centrada no professor e cabe ao aluno escutar. “Na concepção tradicional, o homem é considerado como um homem acabado, “pronto” e o aluno um “adulto em miniatura” que precisa ser atualizado”. (MIZUCAMI, 1986). Trata-se de uma educação rígida sob o olhar de muitos pais e estudantes, onde notamos, muitas vezes, o frequente acúmulo de conteúdos a serem estudados (REVISTA ÉPOCA, 2011). A regra e a disciplina também são fortes

características do tradicionalismo nas escolas, segundo a interpretação de alguns professores à respeito desse modelo de ensino.

A partir de nossa experiência no projeto PIBID, observamos que a escola municipal de ensino fundamental, na qual estamos inseridos, recorre a uma prática tradicional acreditando ser essa uma fonte segura na aprendizagem, embora, não se possa negar, que várias mudanças já deixaram para trás o estilo rígido de modelo conservador real tão natural há décadas. Atualmente, as instituições educacionais possuem demandas distintas, e as novas propostas para esse ensino têm enfatizado a necessidade de executar uma prática conscientizadora, valorizando também o posicionamento crítico do indivíduo, conforme explicita a própria LDB (1996, p. 9), Título I, Art. 1º: ‘A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.’”

Observando a maneira como alguns professores desenvolvem sua prática em sala de aula, percebemos que os dois modelos dificilmente são aplicados de maneira isolada e única pelos mesmos. Em não poucos casos os educadores recorrem a várias estratégias, numa busca constante por resultados satisfatórios de acordo com as situações desencadeadas e as necessidades de cada turma, que carrega consigo uma particularidade distinta.

O ideal é aplicar os pontos positivos de cada método, ou seja, um cenário no qual o professor conhece e domina o conteúdo a ser ministrado e os alunos utilizam o senso crítico. Neste processo de ensino e aprendizagem, a participação ativa do professor e do aluno é fundamental para se alcançar os objetivos. Claro que não somente por meio de comparações, mas com reflexões para formação da cidadania, relacionando passado e presente, ampliando a formação cultural e não esquecendo as concepções de mundo e de sociedade que queremos vivenciar e construir com os alunos. (HOFSTAETTER, 2011).

Em outro momento, ao acompanhar uma sala de 4º ano fundamental, notamos que os alunos de fato mostram um interesse maior quando o professor inova nas aulas e utiliza instrumentos que geralmente não são vistos além da lousa, pincel e o livro didático. Isso atrai a atenção dos mesmos, que determinados a aprender, usufruem de maneira mais significativa o conteúdo proposto. No entanto, existe ainda uma preocupação por parte dos educadores a respeito da disciplina e organização em sala. Muitos afirmam ter dificuldades em aplicar uma aula numa perspectiva construtivista devido às posturas inadequadas dos

alunos, e acreditam que mesclar os dois seguimentos, executando algumas de suas características, ser o mais compensatório.

Apesar dos desafios enfrentados para investir numa prática que valorize o aluno como um todo, é fundamental que o docente tenha contato com os diferentes estilos do educar para moldar sua postura em sala, sempre buscando meios para otimizar seus conhecimentos e aplicá-los de maneira igualitária e produtiva, reconhecendo suas limitações e aprimorando suas ações no processo de inserção do educando no contexto escolar. Só assim, o aluno será capaz de investir no seu aprendizado e demonstrar interesse pelos conteúdos trabalhados:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o aluno que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (FREIRE, 1970, p. 39).

Vale destacar que a metodologia adotada pelo professor em sala de aula, seja ela construtivista, tradicional, ou qualquer outra, trata-se de uma iniciativa crucial para a promoção e efetivação da aprendizagem do discente incluído no sistema de ensino. Portanto, percebemos o quão se faz indispensável que o educador, ao planejar as aulas e tomar conhecimento das particularidades da turma em que atua, opte por um direcionamento condizente com as necessidades formativas dos alunos, apostando em métodos que facilitem o processo de aquisição do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, fica clara a compreensão de que, por mais inovadores que sejam os argumentos construtivistas, ainda há uma forte crença no método tradicional, compreendido por parte de muitos professores da instituição em questão, como o método mais seguro e que obtém frequentemente resultados considerados satisfatórios. Mesmo considerando a prevalência de um ensino tradicional, também presenciamos momentos em que os alunos já chegavam na sala de aula desestimulados e sem interesse no saber.

As aulas expositivas, muitas vezes sem inovação, se tornavam cansativas sob o olhar dos discentes, no entanto, é importante ressaltar que tal condição não é fruto exclusivo de uma concepção tradicional como enfoque de ensino. A posição do professor nesse sentido ganha um peso particular, e o modo como a sua práxis é submetida também pode acarretar em consequências negativas, daí a importância de atentar para a formação desses profissionais que estão diretamente ligados a educação e construção social do indivíduo.

Neste enfoque, também se destaca a grande importância que a escola dá ao acompanhamento pedagógico voltado em demasia para as avaliações externas, visto que estando frente a essa realidade, constatamos que muito ainda precisa ser feito para que o sistema de ensino, principalmente na esfera pública, desenvolva metodologias juntamente com o corpo docente para que a prática educativa também se faça fundamental para a vida do aluno, considerando que a sua realidade fora dos muros da escola, também faz parte dos conhecimentos que o mesmo constitui na sociedade.

Acreditamos que um posicionamento que representa, de fato, os estudantes, deve estar ligado ao interesse de aprendizado dos mesmos, e principalmente ao comprometimento da escola e dos educadores envolvidos, em fazer uma educação que desperte o desejo de continuar aprendendo, valorizando instrumentos internos e externos, trazendo vivências reais das práticas cotidianas vivenciadas fora do espaço escolar, buscando assim, meios para interagir de forma inovada, em consonância com o ensino introduzido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECKER, Fernando. O que é construtivismo? Série Ideias n. 20. São Paulo: FDE, 1994. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php?t=011>. Acesso em: 19. Jun. 2015.

CARVALHO, Frank Viana. O Construtivismo e Jean Piaget. Junho de 2011. Acesso em: <http://frankvcarvalho.blogspot.com.br>. Acesso em: 25 Nov. 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB** Lei nº 9394/96.

EL-HANI, Charbel Niño, BIZZO, Nelio Marco Vicenzo. **Formas de construtivismo:** teoria da mudança conceitual e construtivismo contextual. II Encontro nacional de pesquisa em educação e ciências, 1999. Disponível em: <<http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/iienpec/Dados/trabalhos/A06.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

XIV ECHE – ENCONTRO CEARENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
IV ENHIME – ENCONTRO NACIONAL DO NÚCLEO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO
FORTALEZA – CE | 17 a 19 de Setembro de 2015 | ISSN XXXX XXXX

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOFSTAETTER, Andréa. **Escola Tradicional**, 2011. Disponível em: <<http://cristianEbertolotto.blogspot.com.br>>. Acesso em: 25. Out. 2014.

MIZUCAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: As abordagens do processo. Abordagem Tradicional**. São Paulo: EPU, 1986.119p.p.7-18

NIEMAN, F, de A; BRANDOLI, F. Jean Piaget: um aporte teórico para o construtivismo e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática. IX ANPED SUL. 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/770/71>>. Acesso em: 19. Jun. 2015.
PIAGET, 1986-1980.

REVISTA ÉPOCA. **Ensino tradicional: O ponto fraco do ensino forte**. Agosto de 2011. Disponível em: <<http://www.educacionista.org.br>>. Acesso em: 27 Nov. 2014.

VILLANE, Alberto, PACCA, Jesuina Lopes de Almeida. **Construtivismo, conhecimento científico e habilidade didática no ensino de ciências**. Revista faculdade de educação, São Paulo, v. 23, n. 12, Jan./Dec. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100011&script=sci_arttext>. Acesso em: 17 Jul. 2015.