

PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES QUANTO ÀS PRÁTICAS DE ENSINO- APRENDIZAGEM UTILIZADAS PELO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Caius Barcellos de Pellegrini*

Ilse Abegg**

Tais Barcellos de Pellegrini***

Resumo: Esta pesquisa objetivou compreender a maneira como os estudantes percebem as práticas de ensino-aprendizagem utilizadas pelo professor no espaço escolar do curso técnico em zootecnia da modalidade sequencial do Instituto Federal Farroupilha (IFF). Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, que foi realizada em 2010, por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco estudantes entre 17 a 19 anos de idade. Na análise dos dados, observou-se que o conhecimento é transmitido mecanicamente, e o estudante predominantemente não é incentivado ao pensamento crítico, nem estimulado a buscar uma ação participativa nas aulas. Os recursos utilizados são preponderantemente expositivos e mais voltados à teoria; isso coloca o estudante na condição de expectador passivo e tende a não facilitar que este se aproprie de seu aprendizado. Por fim, entende-se que inexistência da inserção da educação dialógico-problematizadora e a falta de interação teórico-prático nas aulas por parte do professor podem influenciar de forma decisiva na aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Aprendizado. Aula. Mediador. Participação. Relação.

1 Introdução

A escola, hoje, passa por um processo de transformação, cujas exigências que lhe são atribuídas pelas estruturas sociais, familiares, morais e éticas, fazem com que cada vez mais as instituições exerçam um papel inovador (MICHELETTO, 2008). Segundo Freire (1987), os professores se inquietam por saber mais, pois descobriram a ineficiência dos métodos educacionais nos processos de ensino-aprendizagem.

Analisar as relações entre professor-estudante, na escola ou fora dela, demonstram que estas relações apresentam um caráter especial e marcante, mas traz

* Doutor em Zootecnia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Departamento de Metodologia do Ensino do Curso de Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica (UFSM).

** Doutora em Informática da Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Departamento de Metodologia do Ensino Curso de Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica (UFSM).

*** Mestre em Saúde Pública pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Departamento de Psicologia da UNISINOS.



uma inquietação atual na área da educação (FREIRE, 1987). Para Freire (1987) existem dois métodos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Um dos métodos é a educação bancária e o outro é a educação dialógico-problematizadora. Segundo esse autor, a educação bancária baseia-se na narração dos conteúdos, o que implicará no sujeito, o narrador, e os objetos pacientes ou ouvintes, os estudantes.

A tônica da educação bancária é narração, pela qual professor é o ser agente, cuja tarefa indeclinável é passar aos estudantes os conteúdos de sua narração. Além disso, esses conteúdos são retalhos da realidade e desconectados da totalidade, o que conduz os estudantes à memorização mecânica do conteúdo narrado e a verbosidade alienante. Dessa forma, o professor se mantém em posições fixas e invariáveis e será sempre o sujeito que sabe, enquanto os estudantes serão sempre os sujeitos que nada sabem. Por outro lado, à medida que a educação bancária minimiza a criatividade e estimula a ingenuidade dos estudantes, satisfaz aos interesses dos opressores, não provocando o desnudamento do mundo ou sua transformação. Estudantes distraídos e rebeldes apresentam dificuldades de aprendizagem o que pode levar a frustração e a revolta (SILVA; SANTOS, 2002).

Segundo Freire (1987), ao contrário da educação bancária, a educação dialógico-problematizadora é balizada na troca de conhecimentos; nela o ensino transcorre por um processo participativo e investigativo, no qual todos os envolvidos, professores e estudantes, são sujeitos da ação docente. Assim, segundo Freire (1996), o processo de ensinar e aprender exige pesquisa para uma melhor compreensão da realidade e, conseqüentemente, dos problemas que interferem no desenvolvimento da aprendizagem. Isso requer diálogo livre entre os sujeitos, para realizarem a validação do processo educativo (ELLIOTT, 1978). Portanto, o fundamento desta teoria educacional é o princípio organizativo, gerador e organizador da dinâmica dialógico-problematizadora, cuja origem se baseia nas visões de mundo tanto dos professores como dos estudantes. Para desencadear um processo de ensino-investigativo, faz-se necessário que o estudante tome para si sua aprendizagem, de maneira que esta se torne seu problema, para então estimulá-lo à elaboração de hipóteses e ao desenvolvimento de estratégias na procura de respostas adequadas ao problema (CARVALHO; LIMA, 1999). No processo de levantamento de hipóteses e desenvolvimento das estratégias de resolução dos problemas, cabe ao professor guiá-lo para a participação ativa de todos os envolvidos.

Neste sentido, a educação dialógico-problematizadora afirma a dialogicidade e o caráter reflexivo, o que implica um constante ato de desvelamento da realidade pelo



professor. Quanto mais se problematiza com os estudantes, tendo esses como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, mais estimulados irão responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Assim a problematização pode provocar novas compreensões, novos desafios e processos de respostas.

Freire (1977) reforça que a educação profissional deve ser fundamentada através da problematização do estudante em suas relações com o mundo, possibilitando sua tomada de consciência da realidade, na qual e com a qual estão inseridos. O autor cita ainda, que o aprofundamento da tomada de consciência para a modificação da realidade provoca, com esta ação, a superação do conhecimento.

Para isso, o trabalho em grupo é de fundamental importância, pois contribui para a aprendizagem de convivência social, do respeito às ideias divergentes, da elaboração pessoal do conhecimento, etc. O indivíduo fica muito mais envolvido na aprendizagem em grupo, é solicitado a participar, a confrontar suas ideias com as dos outros (SILVA; SANTOS, 2002). Com relação à aprendizagem, Abreu e Masetto (1996) descrevem que essa deve estar relacionada com conhecimentos, experiências e vivências do estudante, permitindo-lhe formular problemas e questões de interesse, entrar em confronto experimental com problemas práticos relevantes, participar do processo de aprendizagem e transferir o que aprendeu para outras situações da vida. Toda aprendizagem é pessoal, mas, nas interações humanas, pode ser potencializada quando vem acompanhada do *feedback* imediato num processo contínuo. Toda aprendizagem precisa visar objetivos realísticos.

Neste sentido, este artigo tem o objetivo de compreender a maneira como os estudantes percebem as práticas de ensino-aprendizagem utilizadas pelo professor no espaço escolar do curso técnico diurno em zootecnia.

Esta pesquisa vem cumprir uma exigência de trabalho de conclusão em licenciatura do Curso de Formação de Professores da Educação Profissional e Tecnológica. Participaram do estudo cinco estudantes, com idade entre 17 a 19 anos, que cursam o técnico em zootecnia da modalidade sequencial diurno do Instituto Federal Farroupilha, Rio Grande do Sul. Os participantes foram escolhidos de forma aleatória, e foi utilizada a entrevista semiestruturada. Os depoimentos foram submetidos à análise de conteúdo temática (MINAYO, 2000). Foram realizadas três etapas desse processo de análise: a) pré-análise, que consistiu de organização do material e sistematização das ideias contidas nos relatos; b) descrição analítica, que correspondeu à



categorização dos dados em unidades de registros; c) interpretação referencial, que relacionou tratamento e interpretação dos dados. Tendo em vista a busca pela análise minuciosa do processo, de modo a configurar sua gênese social e as transformações do curso de eventos, optou-se neste artigo pela apresentação de alguns dados construídos com base no estudo da microgenética das interações que ocorreram durante as sessões estruturadas e gravadas em áudio (VYGOTSKY, 1987). Os sujeitos que participaram da pesquisa foram contatados e informados acerca dos objetivos da mesma, do caráter confidencial das informações obtidas e, só então, assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. As gravações das entrevistas em áudio foram minuciosamente transcritas e analisadas.

Depois de repetidas observações dos áudios e das leituras atentas das transcrições, foram selecionados para análise microgenética os episódios que, dado seu conteúdo, evidenciaram e permitiram a análise dos processos de significação dos estudantes. Os padrões interativos ali observados possibilitaram a análise do conteúdo dos dados coletados. A presente pesquisa denominou os participantes por letras maiúsculas: “E”, a fim de manter o anonimato dos sujeitos. A seguir, este artigo ilustra os episódios selecionados de cada estudante.

2 Percepção dos estudantes sobre a aula do professor

Objetivou-se saber a opinião dos alunos sobre a maneira como os professores ministram suas aulas, se estes procuram incentivar o pensamento crítico dos alunos ou, por outro lado, se transmitem o saber de forma unilateral. Neste estudo, verificou-se, no relato dos entrevistados, que o conhecimento é transmitido mecanicamente, onde o aluno muitas vezes não é incentivado ao pensamento crítico nem estimulado a ter uma ação participativa nas aulas.

O E1 relatou sobre a aula:

“[...] tem aulas de muita teoria, isso é muito cansativo a aula neste sentido. Deveriam relacionar aulas teóricas com aulas práticas” (E1).

Quanto à participação do estudante em aula, observou-se no relato do E2.

Participo das aulas adequadamente, porque as minhas dúvidas eu pergunto. A minha participação é estimulada por alguns. A participação das aulas é realizada quando o professor pergunta. Se ele não perguntar eu fico quieto. Eu gostaria que os professores fossem mais abertos e que associassem a teoria com a prática para que fosse concretizado o conhecimento (E2).



Verificou-se a postura de passividade do aluno diante do professor. Se este não pergunta, o aluno fica quieto e não participa da aula. Essa postura tende a ser a “mais normal” quando deveria ser o contrário. Para Freire (1997) o estudante deveria estar ativo todo tempo, participando, questionando, pois um sujeito em situação de aprendizagem deve ser curioso. Por isso, há a necessidade de o professor planejar aulas que proporcionem e incentivem a participação ativa dos estudantes, com atividades de estudo que requerem atitudes questionadoras para sua resolução. Ao analisar as relações professor-estudante, Elliott (1978) e Freire (1987) estudaram a educação dialógico-problematizadora, a qual está balizada nos fundamentos do diálogo e da problematização. Assentado nestes fundamentos, o ensino passa a ser um processo participativo e investigativo, no qual todos os envolvidos, professores e estudantes, são sujeitos da ação docente. Num clima de liberdade, o estudante motivado a aprender interessa-se pelo que faz, confia em sua própria capacidade, trabalha com mais dedicação, produz mais e consegue alcançar seus objetivos.

Conforme Silva e Santos (2002), se o professor possibilita um clima de liberdade em sala de aula, é necessário que cultive algumas qualidades, como autenticidade, apreço, aceitação, confiança e compreensão empática. O estudante aceito pelo professor manifesta entusiasmo e interesse na realização das atividades escolares, tornando-se responsável diante de qualquer atividade. Por outro lado, métodos didáticos, que possibilitam a livre participação do estudante, a discussão e a troca de ideias com os colegas e a elaboração pessoal do conhecimento de diversas matérias, contribuem de forma decisiva para a aprendizagem dos estudantes (SILVA; SANTOS, 2002).

Observou-se neste estudo que a participação ativa do estudante nas aulas é facilitada de acordo com a forma que o professor faz a explanação do conteúdo. Aulas caracterizadas pela demonstração através de slides por um período muito longo de tempo podem se tornar entediadas e prejudicam a atenção e a aprendizagem do aluno: “[...] eu fico boiando e não entendo o que ele ensina daquele jeito, fica muito tempo com vários slides, eu acho isso muito cansativo” (E1).

Conforme Barbosa (2008), dentro de uma concepção pedagógica contemporânea, a educação é concebida como vivência de experiência múltipla e variada, tendo em vista o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social dos estudantes. Para esse autor, os conteúdos são instrumentos utilizados para ativar e mobilizar os esquemas mentais operatórios de assimilação tornando o estudante ativo, dinâmico e sujeito que participa da construção do seu próprio conhecimento. Assim, a



utilização de recursos e inovações proporcionados pelas tecnologias digitais, o indivíduo encontra-se cercado de aparatos tecnológicos que causam interesse e, conseqüentemente, o uso dessas novidades passa a se intensificar nas práticas de ensino-aprendizagem (SILVA; SILVA NETO, 2008). Conhecidas também como Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), as tecnologias digitais podem ser assim definidas conforme Masetto (2000, p. 152):

Por novas tecnologias em educação, estamos entendendo o uso da informática, do computador, da internet, do CD-ROM, da hipermídia, da multimídia, de ferramentas para educação a distância – como chats, grupos ou listas de discussão, correio eletrônico etc. – e de outros recursos de linguagens digitais de que atualmente dispomos e que podem colaborar significativamente para tornar o processo de educação mais eficiente e mais eficaz.

Dessa forma, a inclusão das tecnologias no dia a dia das pessoas, estudante e professor têm assumido papéis diferentes daqueles antes típicos. O primeiro tem adotado uma postura ativa em que a coautoria, o autodidatismo, a pró-atividade e a colaboração são aspectos centrais. Já o segundo, enquanto aquele que por muito tempo foi visto como o único detentor do saber, agora, atua como mediador, facilitador, incentivador e animador do estudante no processo de formação (SILVA; SILVA NETO, 2008). Nesse sentido, para esses autores as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) precisam ser inseridas como mais um recurso mediador e não apenas para diversificar os processos de exposição nas aulas.

Assim, os planejamentos com inserção das TIC não podem permanecer no modelo transmissão-recepção de conteúdos, mas precisam conter atividades de estudo para que potencialize a participação dos estudantes. Vallin (2007) ressalta que entre as possíveis contribuições das TIC: desfrutar de programas e softwares que atraem a atenção do estudante, provocando interatividade, participação e interesse do aprendiz; exercitar a criatividade através da mescla de softwares de texto, apresentação, vídeo, áudio, imagens e link; construir e compartilhar conhecimentos através de enciclopédias on-line, livres e colaborativas; comunicar, interagir, trocar experiência e exercitar a coletividade através de fóruns de discussão, salas de bate-papo e listas de discussão e possibilidade de criação e modificação ágeis dos conteúdos, entre outras atividades. Isso se verificou no relato do estudante: “Aulas mais revezadas com práticas e teorias se tornariam mais eficientes. Gostaria que fossem expostos vídeos aplicativos à prática que assim facilitariam o aprendizado. Gostaria que fossem aulas diversificadas.” (E1)



Corroborando com isso, sabe-se que os recursos disponíveis no Portal do Professor,¹ representado pelas animações e simulações, poderiam dinamizar as aulas pelo alto grau de interatividade que podem proporcionar. Além disso, a diversificação das atividades para os estudantes (desenvolvimento de projetos de ensino e pesquisa, produção de vídeos, programas de rádio), sempre numa perspectiva dialógico-problematizadora, também possibilita maior relação teoria-prática e, conseqüentemente, envolvimento ativo dos estudantes.

Ribeiro et al. (2007) corroboram com essa ideia, pois destacaram que potencialização do trabalho escolar tanto por meio da utilização quanto da criação de recursos tecnológicos, o que significa que, além de consumidores, os estudantes e professores também podem ser produtores de tecnologias. Segundo esses autores, entre as diferentes tecnologias já existentes e utilizadas nos projetos de aprendizagem, os estudantes produziram suas próprias aplicações, as quais cumpriram importante papel no desenvolvimento de competências e construção de conhecimentos interdisciplinares e contextualizados. Entre as inovações, destacam-se *blogs*, *home pages* da escola, fotologs, maquetes, jornal impresso e virtual, mapas, tabelas e gráficos demonstrativos, radioescola, registros fotográficos, composições musicais, cinema e teatro, entre outras atividades.

Mesmo que o uso e a aplicação de tecnologias ainda não seja uma prática incorporada por todos os estudantes e professores, os projetos demonstram que esses recursos foram importantes, entre outros aspectos, para tirar o estudante da condição de expectador passivo e ser o protagonista de sua aprendizagem, dando maior significado ao apreendido e contextualizando a prática com a teoria estudada (RIBEIRO et al., 2007).

3 Interação professor-estudante

Nos relatos sobre a existência de conflitos na relação estudante-professor, os quais objetivaram entender a interação entre os sujeitos, pode-se verificar claramente que os estudantes respeitam o professor como educador, mas existem contradições porque em uma das falas dos estudantes entrevistados pode-se verificar indícios de conflitos: “Os colegas se dispersam em aula e acabam atrapalhando o aprendizado dos

¹ Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>.



outros [...] o professor não toma uma atitude de repreensão para resolver o problema” (E1).

Isso, por um lado, mostra que existe um desrespeito velado dos estudantes em relação ao professor quando existe uma perturbação nesse ambiente. Por outro lado, o professor não planeja atividades que possam despertar o interesse destes estudantes para evitar tais comportamentos. Ao mesmo tempo, aqueles “incomodados” com a situação não têm atitudes dialógico-problematizadoras para resolver o problema e, mesmo não concordando e se sentindo prejudicados, não questionam a “falta de atitude” do professor. Isso pode ser explicado pela ideia de que ser professor é possuir uma função quase sublime, sendo que as pessoas devem lhe admirar por ser aquele que estudou bastante, ser o mestre e o possuidor do conhecimento a ser transmitido.

Há muitos estudantes que não estão a fim e atrapalham o aprendizado dos que querem aprender. Muito barulho prejudica a atenção nos assuntos demonstrados. A atenção dos alunos parte da educação de cada aluno e os professores se sentem constrangidos de chamar a atenção. (E1)

O professor, como orientador de estudantes em sala de aula, deve manter o diálogo entre os sujeitos, mas manter o controle da turma com autoridade de forma educada, responsável e respeitável. Freire (1997) relata que a educação dialógico-problematizadora implica ou exige a presença de professores e estudantes criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Por outro lado, o bom senso da autoridade do professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, exigindo a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo, mas significa que está desempenhando o papel de educador (FREIRE, 1997).

Em sala de aula, a atuação do professor tem sido caracterizada pela postura negligente, mas é importante considerar que o professor e o estudante estão inseridos numa sociedade onde vêm ocorrendo várias transformações em relação aos valores, comportamentos e pensamentos. Atualmente as relações entre as pessoas vêm sendo marcadas por desrespeito, egoísmo e falta de valores como, por exemplo, compaixão e igualdade. É neste cenário social que o professor vem procurando exercer sua função de educador e formador de opiniões. Nesse sentido, a atuação daquele que ensina pode estar sendo influenciada pela situação social de crise moral, em que os estudantes não valorizam o respeito nem procuram estabelecer vínculos sadios e propícios para o bem



aprender. Outro fator que pode influenciar são as péssimas condições físicas e a falta de materiais didáticos nas escolas, que corroboram com as dificuldades encontradas pelo professor na atuação educacional.

4 Práticas de ensino-aprendizagem

Essa categoria trata dos métodos e estratégias que são utilizadas pelo professor na sala de aula para proporcionar o aprender dos alunos. Com relação ao desenvolvimento das aulas, observou-se a inexistência da interação entre a teoria e a prática. O E3 respondeu o seguinte:

A facilitação do aprendizado é colaborado pela interação do professor com os alunos, onde o professor chama cada aluno para a aula. O aprendizado é facilitado pela associação de uma linguagem menos técnica associado com a realidade do aluno, de modo que facilita a relação da teoria e prática. A explicação muito teórica do professor dificulta o aprendizado (E3).

A resposta do aluno mostra o que ele entende por uma aula expositiva e pouco dialógica, demonstrando a disposição para o diálogo e a participação ativa, assim como a necessidade do desenvolvimento de aulas que valorizem os conhecimentos prévios (do senso comum), com linguagem menos técnica e exemplos advindos da realidade do estudante. Além disso, o estabelecimento de uma relação teórica-prática dos conhecimentos científicos torna-se necessário.

Por outro lado, isso nos leva a concluir que as aulas práticas são mais relacionadas com as questões da realidade de vida e do mundo do trabalho vivenciados pelo indivíduo, ao mesmo tempo em que as aulas teóricas são afastadas da realidade. Nesse sentido, retomamos a postura do diálogo e da problematização do conhecimento, em sua indiscutível reação com a realidade concreta, para melhor compreendê-la, explicá-la e transformá-la.

Assim, o papel do professor não é encher o estudante de conhecimento, de ordem técnica ou não, mas sim de proporcionar, através da relação dialógica professor-estudante, a organização de um pensamento correto entre ambos (FREIRE, 1977). Para esse mesmo autor, o conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua transformação sobre a realidade, o que demanda uma busca constante do conhecimento e implica invenção e reinvenção entre sujeitos. Além disso, Freire (1977) desenvolve a prática da libertação, a qual delimita que o conceito de educar e educar-se são tarefas daqueles que têm consciência de que pouco

sabem e, assim, podem chegar a saber mais para transformar seu pensar. Nesse contexto, as práticas de ensino-aprendizagem inseridas na problematização dos assuntos discutidos em aula associados à realidade dos estudantes são confirmados pelos diálogos dos E3 e E4.

Uma aula ideal seria aquela que todos conseguissem aprender a matéria sem levar dúvidas. Seria associado a exemplos do conhecimento dos alunos, com interação e questionamentos. A inclusão de dados atualizados, fotos e a inserção da realidade complementaríamos uma boa aula. (E3)

Uma aula ideal seria uma dissertativa, interativa com perguntas dos alunos. De modo que explique e responda as perguntas, mas que insira os alunos nos temas com perguntas. Desenvolva aulas práticas relacionadas com a teoria. (E4)

Uma aula ideal é aquela que tem teoria e exemplos práticos. Em relação ao professor é estar aberto à participação do estudante, estimular a exposição de dúvidas, perguntas e questionamentos sobre o assunto que está sendo trabalhado em sala de aula. Isso poderia levar os estudantes a se motivarem a aprender mais. Passar o conhecimento na direção vertical do professor para o aluno deveria ser substituído pela ideia da inexistência de lugares hierárquicos, onde o conhecimento possa circular de forma homogênea e horizontal.

Vázquez (1967) ressaltou relações de autonomia e dependências mútuas entre teoria e prática, em que a primeira depende da segunda na medida em que a prática é fundamento da teoria. De um lado, existem teorias específicas que não apresentam relação nenhuma com a atividade prática. Por outro lado, outra ideia passa pela condição indispensável para que a teoria sirva a prática, se antecipe a ela e acabe por influir sobre a mesma. Conforme esse autor, a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática, ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, pode-se isolar um do outro. Assim, o estudante deve entender que as relações entre teoria e prática estão interligadas nas aulas.

Por outro lado, o professor deve estar atento para que a atividade de ensino esteja conectada com atividade de ensino-aprendizagem, propicie a aquisição do pensamento teórico-científico e, por consequência, a ampliação do desenvolvimento mental dos estudantes.



5 Conclusões

O ensino dialógico-problematizador, associado ao planejamento das atividades de estudo através dos recursos das tecnologias de informação e comunicação, leva à participação ativa dos estudantes. No entanto, esta prática não foi constatada nessa pesquisa. Observou-se que, na maioria das falas dos estudantes entrevistados, estes tendem a não participar ativamente do processo de aprendizagem. Isso pode ser explicado pelo fato de existir pouco incentivo por parte do professor em realizar aulas diversificadas, as quais valorizem a crítica e a exposição das ideias dos estudantes. Além disso, prevalecem métodos curriculares que não auxiliam positivamente no processo de ensino, devido, principalmente, à existência de jornadas de trabalho excessivas, más condições físicas e técnicas (instalações precárias, falta de equipamentos eletrônicos, laboratórios, entre outros) para realização de uma aula criativa e dinâmica.

Observou-se, nos resultados desta pesquisa, que as aulas são baseadas na fragmentação dos segmentos teoria-prática na atuação educacional. O estímulo do professor em ministrar aulas práticas relacionadas com as questões da realidade de vida do próprio estudante poderia proporcionar melhor desempenho e motivação na aprendizagem dos alunos. Neste sentido, a postura de diálogo do professor e do estudante para “aprender” e “conhecer” deveria estar conectada e interligada à realidade concreta do estudante, a fim de que este possa obter uma melhor compreensão e ter condições de buscar a transformação da realidade.

É importante que o planejamento do professor relacione conhecimentos científico-tecnológicos com conhecimentos prévios e com realidade concreta dos estudantes, ou seja, que o ensino esteja vinculado com o mundo do estudante. Dessa forma, torna-se possível romper com a visão de que os conhecimentos científicos estão apenas relacionados com as aulas teóricas e expositivas, sem vínculos com a prática (dicotomizando teoria-prática).

PERCEPTIONS OF STUDENTS AS THE TEACHING-LEARNING PRACTICES USED BY TEACHER AT VOCATIONAL AND TECHNICAL EDUCATION

Abstract: This research aimed to understand how students perceive the teaching-learning practices used by teacher in the school's technical sequential course in animal science from Federal Institute Farroupilha, RS. This was a qualitative research that was conducted in 2010, through semi-structured interviews with five students between 17-19 years of age. In analyzing the results showed that knowledge is transmitted mechanically, where predominantly the student is not encouraged critical thinking, not encouraged to pursue a participatory action in the classroom. The methods used are mainly expository and more targeted on theory, this puts the student in the condition of passive viewer and tends not to make it easier for this to take ownership of their learning. Finally, it is understood that absence of insertion of education dialogical-problem and absence of interaction in the theoretical and practical classes by teacher can influence decisively on student learning.

Keywords: Learning. classroom. mediator. participation. relationship.

Referências

ABREU, Maria Cecília; MACETTO, Tânia. **O professor universitário em sala de aula: prática e princípios teóricos**. São Paulo, MG, 1996.

BARBOSA, Jane Rangel Alves. A Avaliação da Aprendizagem como Processo Interativo: Um Desafio para o Educador. **Democratizar**, v. 2, n. 1, 2008.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa; LIMA, Maria Barbosa. Comprovando a necessidade dos problemas. In: ATAS DO II ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2. 1999. Valinhos: IENPEC, 1999.

ELIOTT, Jhon. What is action research in schools? **Journal of Curriculum Studies**, v. 10, n. 4, p. 355-357, 1978.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

MASETTO, Marcos Tarciso. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: _____. MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12 ed. Campinas: Papirus, 2000. 173p.



MICHELETTO, Ingrid Barbosa Pereira. **Ação-reflexão-ação: processo de formação continuada**. Curitiba, 2008. Disponível em:

<http://www.deplae.ufpr.br/SemanaSetor/Arquivos/paineisaprovadosrefeitos_PDF/INGRID%20BARBARA%20PEREIRA%20MICHELETTO.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2000.

RIBEIRO, Antônia; CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza Machado Gomes. In: RIBEIRO, Antonia; CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza Machado Gomes. (Org.). **Tecnologias na sala de aula: uma experiência em escolas públicas do ensino médio**. Brasília: UNESCO, MEC, 2007.

SILVA, Andreia Catarina; SANTOS, Roseane Moreira. **Relação professor-aluno Uma reflexão crítica dos problemas educacionais**. 2002. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e Educação) - Universidade da Amazônia - UNAMA, Belém, 2002.

SILVA, Katiuce Ferreira; SILVA NETO, Sertório Amorim. **O processo de ensino aprendizagem apoiado pelas tic's: repensando práticas educacionais**. Disponível em: <http://ketiuce.hdfree.com.br/TDAE/Artigo_Ketiuce.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2010.

VALLIN, Celso. **Escola, projetos e novas tecnologias**. Disponível em: <http://www.escola2000.org.br/pesquisa/texto/textos_art.aspx?id=69>. Acesso em: 20 nov. 2010.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofía de La praxis**. Mexico City: Grijalbo, 1967.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Imaginación y el arte en la infancia**. Cidade do México: Hispánicas, 1987a (texto de 1930).