

**OS DISCURSOS DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE
SOROCABA-SP SOBRE AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS QUE
FUNDAMENTAM SUAS PRÁTICAS**

Anaí Helena Basso Alves*

Angélica Bellodi Sant'Ana Furlan**

Antônio Fernando Gouvêa da Silva***

Recebido: 07 nov. 2012

Aprovado: 15 fev. 2013

* Licenciada em Ciências Biológicas e Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED) pela UFSCar, Campus Sorocaba. Sorocaba, São Paulo, Brasil. E-mail: bassoanai@gmail.com.

** Licenciada em Ciências Biológicas e aluna especial do PPGEd UFSCar, Campus Sorocaba. Sorocaba, SP, Brasil. E-mail: angel_furlan@hotmail.com.

*** Professor Doutor em Educação. Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba. Sorocaba, São Paulo, Brasil. E-mail: gova@ufscar.com.

Resumo: Com o objetivo de identificar quais concepções pedagógicas estão presentes nos discursos dos educadores do ensino de ciências, o presente estudo consiste na coleta e sistematização de dados, a partir de entrevistas semi-estruturadas com educadores da rede pública do município de Sorocaba, sobre concepções e teorias educacionais que, segundo eles, orientam a prática educativa desenvolvida. Os referenciais teóricos para análise e sistematização dos dados foram selecionados a partir dos autores citados pelos entrevistados.

Palavras-chave: Discurso pedagógico. Concepções educacionais. Ensino de Ciências.

**THE WRITINGS OF SCIENCE TEACHERS OF PUBLIC SCHOOLS IN SOROCABA
(SP) ABOUT THE PEDAGOGICAL CONCEPTS THAT UNDERLIE THEIR
PRACTICES**

Abstract: In order to identify which concepts are present in the pedagogical discourse of the teachers of science education, this study consists and organize data from semi-structured interviews with educators in the city of Sorocaba public on concepts and theories educational, according to them, guide educational practice developed. The theoretical analysis and systematization of data were selected from the authors cited by respondents.

Key words: Pedagogical speech. Educational conceptions. Education of Sciences.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz parte da investigação desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação (GPTeFE), formado por professores, graduados das licenciaturas oferecidas pelo campus da UFSCar-Sorocaba e profissionais das redes de ensino, e está vinculado ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade, homologado nas instâncias internas da instituição.

Com o objetivo de investigar se há coerência entre as concepções pedagógicas presentes nos discursos dos professores de Ciências da rede pública da cidade de Sorocaba e as práticas pedagógicas que serão observadas, o presente trabalho centrou-se na análise das vozes de educadores dessa rede pública de ensino que, conforme identificado na pesquisa, entre outros teóricos, destacam a presença de Freire, Saviani e Vygoysky para justificar suas opções educacionais. Passaremos a fazer um breve apanhado desses autores.

Um dos referenciais teóricos mais relevantes para a caracterização das diferentes concepções pedagógicas presentes na escola pública brasileira é Dermeval Saviani (2003). O autor, fundamentado nas diferentes relações existentes entre educação, conhecimento e sociedade, identifica, inicialmente, nos discursos educacionais, dois grupos amplos de tendências pedagógicas: as teorias não-críticas e as teorias críticas do processo de ensino-aprendizagem.

O primeiro seria composto pela pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista, tendências educacionais que pressupõem que a sociedade contemporânea é harmoniosa em suas relações socioculturais e econômicas, e consideram que as dificuldades muitas vezes observadas, como a marginalidade, por exemplo, são distorções naturais e acidentais causadas por limites individuais e/ou pela ineficiência de políticas públicas inadequadas em promover o desenvolvimento social. Tais perspectivas pedagógicas compreendem a educação como prática cultural autônoma à sociedade, ou seja, não é condicionada social e historicamente, e trata-se de uma forma de superar essas distorções para alcançar o equilíbrio social, buscando manter a sociedade coesa ajustando e adaptando seus integrantes as problemáticas sociais.

OS DISCURSOS DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE SOROCABA-SP SOBRE AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS QUE FUNDAMENTAM SUAS PRÁTICAS

Posicionando-se de forma oposta a essas concepções, ainda segundo o autor, apresenta-se um grupo com perspectivas pedagógicas críticas, composto pela tendência crítico-reprodutivista e pela pedagogia histórico-crítica. Essas teorias concebem a sociedade como dividida entre classes e grupos sociais distintos, não sendo, portanto, igualitária e harmoniosa. Nessa perspectiva, a marginalidade é entendida como um fenômeno social ligado estruturalmente à exclusão inerente a essa organização social classista, e não como um infortúnio individual e ocasional, como pressupõe o primeiro grupo teórico.

As concepções críticas, identificadas por Saviani, entendem, portanto, que escola, sociedade e as instituições responsáveis pelas políticas públicas são instâncias inter-relacionadas. A educação, ao fazer parte de uma totalidade social marcada por diferentes interesses de classes, é também responsável por práticas de discriminação social geradoras da marginalização no ambiente escolar, pois o processo de ensino-aprendizagem busca reproduzir a organização social excludente e antidemocrática.

Também baseadas em princípios marxistas críticos, encontram-se os pressupostos político-filosóficos da Teoria Crítica¹, que fundamentam as diretrizes educacionais progressistas da pedagogia freireana que, embora apresente diferenças relevantes em relação às perspectivas teórico-práticas sugeridas por Saviani (2003), ambas identificam esses interesses das classes hegemônicas em tentar perpetuar uma educação que busca legitimar as desigualdades sociais vigentes em uma sociedade capitalista. Tais interesses implícitos às práticas educacionais conservadoras foram denominados de currículo oculto por Apple (1982).

Por se fundamentarem em correntes teórico-filosóficas distintas, as teorias educacionais críticas e não críticas possuem formas diferentes de compreender a realidade e o papel sociocultural do processo de ensino-aprendizagem.

As tendências pedagógicas críticas possuem uma influência filosófica do materialismo histórico-dialético que postula na organização dos homens em sociedade a responsabilidade pela produção material, cultural e social, visando à produção e reprodução das condições necessárias à existência, de acordo com determinado contexto histórico.

¹ O que é concebido por Teoria crítica, possui várias definições, a que adotaremos aqui se refere ao legado da escola de Frankfurt.

Para Marx, isso se dá a partir da práxis, ou seja, reflexão da realidade para, através de abstrações, atingir um plano elaborado de compreensão e posterior modificação concreta (PIRES, 1997). Assim, o homem produz sua condição concreta de vida, e ao fazê-lo, por meio da práxis, produz-se a si mesmo, construindo o conhecimento de acordo com o contexto histórico e não dado, pré-determinado ou descoberto por seres iluminados. Como destaca Oliveira (2008, p. 53), [...] ver o mundo e a realidade social [...] transpassada pelas possibilidades históricas de percepção do mundo pelo sujeito e pela sociedade [...], que somente o faz com os projetos, ideologias e recursos científicos de sua época histórica.

Cabe ainda destacar que a partir da influência filosófica materialista histórica dialética alguns teóricos, como Vygostky e Freire, encontraram no construtivismo sociointeracionista uma forma de explicar como se dá o processo de ensino-aprendizagem se contrapondo à posição que defende a transmissão unidirecional de conhecimentos como a única forma de promover a aprendizagem. Para Vygostky, a construção de conhecimento se dá através das relações sócio-históricas que o indivíduo estabelece ao longo de sua vida, daí, pois, o termo sócio-interacionismo, “[...] uma dinâmica onde a ação ou o discurso do outro causam modificações na forma de pensar e agir, interferindo no modo como a elaboração e a apropriação do conhecimento se consolidarão” (OLIVEIRA, 2004, p. 03).

Na perspectiva também sociointeracionista de Freire, o diálogo e a contextualização são exigências epistemológicas para a construção do conhecimento, um processo por meio do qual a realidade é o objeto de mediação entre educador e educando (FREIRE, 1987). Para ele, educador e educando, ambos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, constroem, a partir de suas visões de mundo conflituosas entre si, um conhecimento crítico e contextualizado de acordo com a sua realidade existencial para que contradições sociais, historicamente construídas, possam ser problematizadas e superadas. A problematização em Freire pode ser entendida dentro do processo de ensino como um questionamento a partir das contradições da realidade do sujeito, buscando uma compreensão dessa realidade concreta de maneira mais consciente para poder agir sobre ela, transformando-a. Ao agir sobre a realidade, o sujeito também se transforma, passando a diagnosticar novos problemas a serem superados, num processo sucessivo. Para ele, “[...] ao problematizar-lhes uma situação concreta, eles [educandos] começam a, perceber que, se a análise desta situação se vai aprofundando, terão de desnudar-se de seus mitos, ou afirmá-los” (p. 97), ou seja, é a partir

OS DISCURSOS DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE SOROCABA-SP SOBRE AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS QUE FUNDAMENTAM SUAS PRÁTICAS

deste processo problematizador que os indivíduos passam a compreender os limites de seus saberes para, posteriormente, superá-los.

Deste modo, o papel da educação é formar um cidadão consciente de sua realidade social e política para que possa atuar na tomada de decisões e possíveis transformações.

Por outro lado, as teorias não críticas estão baseadas em pressupostos filosóficos idealistas e positivistas que se fundamentam na visão de que “[...] a origem da realidade no mundo das ideias e não na forma como a sociedade produz sua existência” (OLIVEIRA, 2008, p. 435), ou seja, o que sentimos e percebemos no mundo concreto é uma interpretação limitada e imperfeita do mundo das ideias, sendo o conhecimento algo verdadeiro e imutável.

Sendo o conhecimento verdadeiro, imutável e justificado em si, deve apenas ser adquirido pelos educandos para que se tornem profissionais preparados para o mercado de trabalho, caracterizando assim um ensino tecnicista. Deste modo, o objetivo dessa educação é formar o cidadão-trabalhador que contribua para a sociedade, uma vez que retorna a ela os investimentos públicos destinado aos seus estudos.

De acordo com Gomes (2010), os cursos de ensino técnico se destacam como base para boas oportunidades de emprego às classes subalternas, mas a real intencionalidade é de formar indivíduos para a mão de obra barata. Esses, ao se dirigirem ao mercado de trabalho logo após terminarem o ensino médio ou concomitante a ele, deixam de competir com as classes dominantes às vagas para o ensino superior, que será composto por uma minoria privilegiada, mantendo assim o sistema de desigualdade.

Além disso, nessa transmissão de conhecimentos o professor é visto como o detentor do saber e o aluno como um indivíduo passivo e acrítico. O educando é ainda culpabilizado pela ineficiência de um processo de ensino-aprendizagem descontextualizado, que o considera incapaz de aprender os conteúdos. Deste modo, um ensino que contemple o cotidiano dos educandos e a sua realidade concreta, tem sido visto por esses educadores como uma prática inviável, uma vez que estão inseridos num sistema tradicional de educação conteudista, cujo currículo é pré-determinado por profissionais alheios ao contexto escolar.

Um obstáculo recorrentemente observado no discurso de educadores é a argumentação de que o importante está no resgate do que há de melhor em cada teórico da educação, independentemente de suas diferenças em relação aos objetivos político-pedagógicos da educação. Apesar das divergências filosóficas existentes entre as teorias críticas e não-críticas (SAVIANI, 2003), muitos educadores assumem um discurso em que a fundamentação de suas

práticas se dá a partir da tentativa de combinação de concepções educacionais antagônicas - críticas e não críticas - realizando assim certo ecletismo pedagógico, nos dizeres de Oliveira (2008), ou seja, tem suas práticas fundamentadas em princípios pedagógicas oriundos de distintas bases teórico-filosóficas que, muitas vezes, defendem interesses antagônicos e metodologias divergentes.

Ainda de acordo com Lênin (apud OLIVEIRA, 2008), esta pode ser uma prática impossível de ser conseguida, pois ou se lê a realidade a partir de uma concepção idealista (pelo qual a explicação da realidade se sustenta nas ideias), ou se lê esta como oriunda das formas objetivas de sua existência (neste caso as coisas dão origem às ideias). Esses educadores que tentam mesclar diferentes concepções pedagógicas acabam realizando uma prática tradicional, positivista e idealista. Oliveira (2008, p. 26) corrobora com esta questão apontando que “ao tentar se apresentar como ecléticas, as referidas alternativas, acabam caindo em concepções idealistas da realidade” e, portanto, apenas buscam novas justificativas para as práticas educativas tradicionais.

Diante desse cenário, o presente estudo buscou identificar em quais concepções pedagógicas os professores da rede pública de ensino do município de Sorocaba-SP se fundamentam para organizar suas práticas educativas a fim de responder à seguinte questão investigativa: “Qual concepção pedagógica ou teoria educacional os professores da rede pública de ensino utilizam como orientação para organizar suas práticas?”.

METODOLOGIA

A pesquisa preliminar foi orientada por uma abordagem qualitativa e envolveu quatro professores de Ciências e de Biologia de escolas públicas representativas da cidade de Sorocaba-SP. As escolas onde as entrevistas foram realizadas oferecem Ensino Fundamental e Médio, sendo uma estadual e a outra municipal. Para a coleta de dados, realizaram-se entrevistas semi-estruturadas com os educadores, resgatando para a análise falas relativas às concepções de ensino e aprendizagem dos profissionais de educação.

Segundo Chizzotii (1995), a perspectiva qualitativa de investigação, via entrevistas semi-estruturadas, permite a identificação de contradições presentes nas falas dos sujeitos que possuem um conhecimento tácito, muitas vezes restrito à prática de senso comum, que se limita a uma concepção de vida orientada apenas por ações individuais. Esse tipo de pesquisa

OS DISCURSOS DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE SOROCABA-SP SOBRE AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS QUE FUNDAMENTAM SUAS PRÁTICAS

permite ainda compreender a cultura de uma comunidade e seu pensamento acerca de uma problemática.

Além disso, através da entrevista cria-se uma relação de interação que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que se apresentam como o principal dado a ser resgatado pela entrevista (ANDRÉ; LUDKĚ, 1986).

As entrevistas seguiram um roteiro aberto² e elaborado a partir de questões oriundas de discussões e reflexões geradas durante a participação dos pesquisadores nos encontros do GPTeFE, com a preocupação de garantir um diálogo livre e franco em que houvesse a possibilidade dos entrevistados explanarem suas ideias e reflexões de forma articulada. Ou seja, através de um roteiro com questões norteadoras pré-desenvolvidas, o entrevistado tem liberdade para expressar sua opinião em uma conversa aberta e, ao mesmo tempo, o entrevistador direciona sua coleta de informações pertinentes à análise da problemática.

Como método para desencadear o processo de investigação, foram apresentadas aos entrevistados duas situações-emblemáticas que envolviam descrições de diferentes práticas pedagógicas. A primeira³, pautada numa perspectiva tradicional de educação, e a segunda⁴ fundamentada na concepção crítica de ensino em que se partia da realidade do educando em busca de promover uma reflexão contextualizada e transformadora da mesma. Essa distinção

² Para esse roteiro foram elaboradas questões norteadoras, como: “Para você, qual o objetivo da educação?”; “Em qual teoria educacional você se fundamenta para elaborar suas práticas educativas?”; “Como esta teoria educacional influencia em sua prática?”; “Que método de ensino utiliza para melhorar a aprendizagem de seus alunos?”.

³ Aula Poluição: A partir da exigência do currículo da escola onde trabalha, uma professora de ciências organizou a seguinte aula sobre poluição para 5ª series/ 6º anos: Atividade 1: Inicialmente os alunos farão uma pesquisa sobre tipos de poluição e suas causas; Atividade 2: Os alunos apresentarão o resultado das pesquisas e, em seguida, o professor utilizando um texto de apoio, explicará oralmente os tópicos: O que é poluição? Como elas interferem na vida da população? Como os cidadãos devem combatê-las? Atividade 3: Os alunos, após a explicação, deverão se unir em duplas para confeccionar cartazes conscientizadores sobre poluição. Tais cartazes serão avaliados pelo professor e a eles será atribuída uma nota.

⁴ Aula Poluição: Observando os alunos em aula, uma professora de ciências ouviu a seguinte frase: “Lá onde moro tem muito lixo nos córregos e terrenos. Tá tudo poluído. Se cada um fizesse sua parte e plantasse uma árvore não teria esse problema”. A partir dessa fala a professora organizou a seguinte aula: Atividade 1 (Problematização inicial): O que você faz com lixo que produz na sua casa? Para onde ele vai? De que forma o lixo que encontramos nós córregos afeta a sua vida e de sua família? Por quê? Atividade 2 (Aprofundamento teórico): Nesta parte, o professor a partir das respostas dadas pelos alunos escreveria um texto que tivesse por objetivo superar a visão trazida na fala. Neste texto haveria como o conceito de poluição foi construído pela sociedade, os tipos de poluição, os problemas trazidos com ela e as alternativas criadas pela sociedade para esse problema; Atividade 3 (Problematização final): Qual a função do saneamento básico e quem é responsável por ele? De quem é a responsabilidade pela destinação correta do lixo que produzimos? Explique. Quais são os deveres de cada um em relação ao lixo que produz? E quais os deveres do poder público com relação ao lixo? Como podemos criar alternativas para a destinação do lixo?

não foi revelada, afim de que os educadores entrevistados expressassem suas opiniões acerca de cada uma delas, sem a influência do pesquisador. Os entrevistados deveriam analisar as duas propostas e justificar qual delas se caracterizava como uma aula mais proveitosa e que mais se aproximava de sua própria prática pedagógica. Dessa forma, buscamos caracterizar melhor o discurso dos educadores coletados durante a entrevista. Foram as falas orais sobre o exercício profissional e as similaridades por eles observadas com as situações-emblemáticas apresentadas que permitiu uma análise das diferentes concepções pedagógicas.

As informações coletadas possibilitaram a interpretação e análise das concepções de ensino e de aprendizagem que orientavam as práticas pedagógicas desses educadores. Foram esses discursos que serviram de base para a construção das compreensões e das reflexões sobre a questão que orienta a presente pesquisa.

RESULTADOS, SUA INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO

A presença dos autores anteriormente mencionados pode ser percebida em várias falas dos educadores⁵, as quais foram analisadas, buscando identificar se são críticas - e neste caso, em qual autor está fundamentada, Saviani ou Freire – se são críticas construtivistas de Vygotsky, se são não-críticas ou se expressam um ecletismo pedagógico (OLIVEIRA, 2008).

A partir dos dados coletados e sua posterior análise, pode-se afirmar que a maioria das falas obtidas apresenta uma concepção não-crítica de educação, na qual o objetivo de formar um cidadão-trabalhador e transmitir conhecimentos foram recorrentemente explicitados. Vamos às falas:

A escola deve educar e ensinar para formar cidadão (...). A educação deve servir para que estes entendam o objetivo de estar dentro de uma escola para adquirir conhecimentos e aprender cada vez mais (...). O aluno deve aprender mais, pois ele deve aprender a gostar de estudar, para ser um bom cidadão e profissional. (Professor A)

A escola deve preparar o aluno para o mercado de trabalho, além de torná-lo cidadão. (Professor B)

Pra mim o EJA não forma nada. No ano que vem o EJA aqui na escola vai acabar porque dá prejuízo para o governo, entende? A dona de casa que está estudando aqui vai se formar e vai voltar a ser dona de casa, não vai dar um retorno para a sociedade, por isso não vai mais ter EJA. E isso é uma verdade, não é? Não tem retorno. (Professor C)

⁵ Para garantir o anonimato dos professores, e esses foram denominados no presente trabalho como A, B, C e D.

OS DISCURSOS DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE SOROCABA-SP SOBRE AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS QUE FUNDAMENTAM SUAS PRÁTICAS

Os comentários presentes nas falas dos professores (A, B e C) remetem ao conceito, já mencionado na introdução deste estudo, de preparar os educandos para ingressar no mercado de trabalho. A ideia de formar um cidadão-trabalhador é proveniente de uma política nacional de ensino que, na década de 70, voltou-se à formação de mão de obra que contribuísse para o desenvolvimento econômico do país, reorientando os currículos escolares com disciplinas profissionalizantes (KRASILCHIC, 1987), levando os sujeitos a uma visão equivocada sobre as implicações sociais da ciência e da tecnologia. Frente à demanda desenvolvimentista dos meados do século XX no Brasil, o objetivo do ensino passou a ser o de adaptar os sujeitos às necessidades geradas pelo novo contexto socioeconômico, procurando transformar educador e educando em objetos de uma educação que visava à formação de indivíduos deslumbrados com a promessa de emprego, deturpando o papel social da educação, que é o de formar cidadãos que possam atuar na tomada de decisões frente aos problemas e contradições sociais de sua realidade concreta, transformando-a.

Além disso, é possível perceber que a professora A valoriza os conteúdos escolares e parte do pressuposto cognitivista de que os alunos “adquirem” o conhecimento oferecido pelo educador e, portanto, não o concebe como um processo epistemológico em que educador e educando utilizam a realidade como mediadora.

Foi possível identificar também poucas falas nas quais estão presentes alguns elementos da concepção crítica que, após análise, puderam ser classificadas de acordo com os conceitos de Vygotsky, Saviani e Freire.

Conheço várias teorias, mas gosto muito de algumas teorias de Vygotsky. Uma delas é que aprendizagem é importante para o desenvolvimento e que tem que ocorrer a interação social. (Professor A)

Eu sempre procuro relacionar minhas aulas com o cotidiano dos alunos seguindo o planejamento. (Professor A)

A mais proveitosa é esta proposta 2, porque nela se abrangeu um assunto vivenciado pelos alunos que foi bem esclarecedor para aquela situação. (Professor A)

A partir da primeira fala da educadora A, pode-se inferir que ela fundamenta sua prática educativa a partir da teoria de Vygotsky. Para o autor, o processo de construção do conhecimento se dá através da interação do sujeito historicamente situado com o ambiente sociocultural onde vive (MARQUES; OLIVEIRA, 2005), o que se confirma no trecho em que a entrevistada afirma: “[...] tem que ocorrer a interação social”.

Na perspectiva vygotskyana, a educação deve ter como referência a experiência de vida do sujeito. Como afirma Garcia (2001, p. 04),

Uma implicação importante é a de que o aprendizado humano é de natureza social e é parte de um processo em que a criança desenvolve seu intelecto dentro da intelectualidade daqueles que a cercam (Vygotsky, 1978). De acordo com Vygotsky, uma característica essencial do aprendizado é que ele desperta vários processos de desenvolvimento internamente, os quais funcionam apenas quando a criança interage em seu ambiente de convívio.

O conceito de “cotidiano”, assim como “assunto vivenciado pelos educandos”, presente ainda na segunda fala da educadora, também se encontra nas obras de Freire (1987). Para o autor, é preciso contemplar o contexto ou cotidiano sociocultural vivenciado pelos educandos, utilizando a realidade como ponto de partida para a seleção de conteúdos e organização de sua prática educativa.

Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da situação ou da ação política, acrescentemos. O que temos de fazer na verdade é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia [...] É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. (FREIRE, 1987, p. 49-50 – grifos nossos)

No entanto, a mesma educadora, professora A, em sua segunda fala, entende a realidade apenas como ponto de chegada do processo de ensino-aprendizagem, ilustrando um conteúdo pré-determinado, meramente relacionando os conhecimentos da aula com o cotidiano de seus alunos.

Cabe destacar que Saviani (1983), embora também não tome como ponto de partida a prática social, experiências e vivências do educando no processo de ensino-aprendizagem, considera o conteúdo científico veiculado pela escola como fundamental para a compreensão das temáticas, presentes no cotidiano da comunidade. Fusari (1990), fundamentado em Saviani, corrobora apontando:

A aula, por sua vez, deve ser concebida como um momento curricular importante, no qual o educador faz a mediação competente e crítica entre os alunos e os conteúdos do ensino, sempre procurando direcionar a ação docente para: estimular os alunos via trabalho curricular, ao desenvolvimento da percepção crítica da realidade e de seus problemas (p. 04 – grifos nossos).

OS DISCURSOS DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE SOROCABA-SP SOBRE AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS QUE FUNDAMENTAM SUAS PRÁTICAS

Desta forma, é possível dizer que o sentido de “cotidiano” utilizado pela educadora se aproxima, em parte, ao adotado por Saviani, na perspectiva de ser a visão de mundo do educador a única referência a ser contemplada para a seleção de conteúdos programáticos para uma determinada realidade vivenciada.

Portanto, embora essa educadora apresente falas com conceitos fundamentados nas propostas pedagógicas críticas, ela pode ser considerada defensora de um discurso com características do ecletismo pedagógico (OLIVEIRA, 2008), uma vez que se fundamenta em diversos autores com pressupostos epistemológicos e concepções divergentes.

Assim como ela, os outros educadores entrevistados (professor B, C e D) também apresentam um discurso pouco coerente em relação aos referenciais pedagógicos mencionados, como se observa a seguir:

Problematizar é sempre legal, porque assim desperta o interesse e eles [os alunos] ficam quietos. Dar ou escrever texto eu acho legal, porque assim eles ficam quietos. A minha [aula] se aproxima com essa segunda [proposta pedagógica crítica]. Acho que sempre dá pra seguir a aula a partir de uma fala [significativa]⁶ sim. (Professor B)

O conceito de problematização presente na fala da educadora é definido por Freire como uma exigência epistemológica para a análise crítica de uma realidade conflituosa e contraditória. Deste modo, a partir do recorte da fala da professora B, é possível notar que o discurso da educadora apresenta idéias contraditórias, visto que ela diz que sua prática educativa se aproxima da segunda proposta de aula apresentada - a qual se encontra referenciada em uma perspectiva crítica de educação -, mas preocupa-se mais em dominar e silenciar o alunado que em efetivar um método problematizador de ensino, ao afirmar que “problematizar é legal, porque assim desperta o interesse e eles ficam quietos”.

Sabendo que problematizar é uma etapa do processo dialógico em Freire, essa educadora compreende a problematização proposto pelo autor? A “problematização” citada pela professora não estaria esvaziada de significado crítico, caracterizando assim um jargão pedagógico? Como evitá-lo?

⁶ Falas significativas são aquelas que expressam limites explicativos sobre o real, cujo objetivo da prática pedagógica será então superar esses limites. Levar tal conhecimento à reflexão e à criticidade é uma exigência ética que se impõe a um educador-pesquisador. Silva (2004, p. 36) denomina “[...] fala significativa da comunidade as falas dos diferentes segmentos escolares que trazem a denúncia de algum conflito ou contradição vivenciado pela comunidade local e que expressa uma determinada concepção, uma representação do real”.

Apreender a realidade de forma contextualizada, problematizá-la no sentido de superar limites nas visões de mundo, selecionar conteúdos relevantes e coerentes com as situações vivenciadas e planejar ações transformadoras do real são pressupostos de uma prática pedagógica que toma a criticidade em sua concretude, como seu referencial teórico-metodológico. Caso tais diretrizes pedagógicas não sejam assumidas na organização programática, torna-se impossível caracterizar uma educação como fundamentada na teoria crítica.

CONCLUSÕES

O presente trabalho evidenciou que as práticas educativas dos professores entrevistados estão fundamentadas em diversas concepções e teorias educacionais e que as mesmas influenciam em seus posicionamentos político-pedagógicos, interferindo na forma como organizam, sistematizam e conduzem o processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de cada uma das falas dos entrevistados se relacionarem a uma determinada teoria educacional, de modo geral, todos os educadores se mostraram ecléticos no discurso legitimando, segundo Oliveira (2008), um posicionamento pedagógico tradicional.

A partir das análises da presente pesquisa, pode-se concluir que os dados coletados apontam como demanda um novo estudo com uma análise comparativa que investigue em que medida as práticas desses educadores são coerentes com as visões críticas e não-críticas presentes em suas falas. A meta dessa nova investigação seria apresentar possíveis alternativas para desencadear processos de formação de professores que os levem a superar o ecletismo observado, adotando uma opção política consciente dos objetivos e intencionalidades da concepção de educação que acredita ser de melhor qualidade para seus educandos.

OS DISCURSOS DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE SOROCABA-SP SOBRE AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS QUE FUNDAMENTAM SUAS PRÁTICAS

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A.; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- APPLE, M., W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- CHIZZOTTI, Antonio **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FUSARI, J. C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Ideias**, São Paulo, n. 8, p. 44-58, 1990.
- GARCIA, R. J. Biografia do autor de pensamento e linguagem. In: VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Ebooksbrasil, 2001. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>>. Acesso em: 13 jan. 2012.
- GOMES, C. G. de S. **O currículo na educação em ciências a partir do pensamento de Paulo Freire**. 84 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas) - Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba, 2010.
- KRASILCHIK, Myriam. A evolução no ensino das ciências no período 1950-1985. In: **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: EPU, 1987.
- MARQUES, L. P.; OLIVEIRA, S. P. P. Paulo Freire e Vygotsky: reflexões sobre a educação. In: **COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE**, 5. , 2005, Recife.
- OLIVEIRA, E. da S. G. et al. O processo de aprendizagem em uma perspectiva sócio-interacionista... Ensinar é necessário, avaliar é possível. **Anais ABED, 2004**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/171-TC-D4.htm>>. Acesso em: 5 jan. 2012.
- OLIVEIRA, M. A. de. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de educação do campo: do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno**. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.
- PIRES, M. F. C. Materialismo histórico dialético e a educação. **Interface - Comunicação, Saúde**, Educação, Botcatu, SP, v.1, n.1, 1997.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 19. ed. São Paulo. Cortez, [1983] 2003.
- SILVA, A. F. G. da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.