



## O que é uma boa aula para você? As respostas de discentes de um curso de pedagogia

Camila Silva Palhares Leite;<sup>1</sup> Flavia Raiane de Jesus Ramos<sup>2</sup>  
Marden de Padua Ribeiro;<sup>3</sup> Nayara Alves Teixeira<sup>4</sup>

Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Belo Horizonte

### Resumo

O presente trabalho trata de uma pesquisa realizada em curso de Pedagogia privado de Belo Horizonte. Tal pesquisa teve por objetivo levantar o perfil dos discentes do referido curso. Através de questionário estruturado contendo questões fechadas e abertas, a pesquisa pôde estabelecer esse levantamento a partir de três eixos estruturantes: pessoal, cultural e pedagógico. O foco aqui diz respeito às análises provenientes das respostas contidas no eixo pedagógico do questionário. Neste eixo, foi perguntado aos discentes o que compreendiam como uma aula “boa” e uma aula “ruim”. A questão foi aberta e o tratamento específico desse dado foi qualitativo, através da análise esmiuçada das respostas sob auxílio metodológico da análise de conteúdo. Foi possível perceber nas respostas dos discentes um determinado perfil de docência que compreendem. As análises das respostas foram embasadas principalmente nos aportes teóricos de Marcos Masetto e Paulo Freire.

**Palavras-chave:** Pedagogia; Aula; Análise de Conteúdo.

### Introdução

Levantar o perfil de estudantes de Pedagogia, futuros profissionais da educação, é de crucial importância, se quisermos compreender com mais profundidade quem são estes sujeitos que irão atuar, em futuro próximo, na formação de crianças e jovens. É desnecessário dizer da importância da Pedagogia para a sociedade, mas é importante ressaltar que a Pedagogia não se limita apenas ao ensino infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental, ao contrário, a atuação do pedagogo é mais ampla e abarca também outros espaços educativos, escolares ou não (BRASIL, 2006).

---

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia - FACISABH.

<sup>2</sup> Graduanda em Pedagogia - FACISABH. flaviaraianeramos@outlook.com.

<sup>3</sup> Doutorando em Educação – PUCMG/ FACISABH. mardendepadua@yahoo.com.br

<sup>4</sup> Graduanda em Pedagogia - FACISABH. alvesnayara@gmail.com



É neste contexto que se iniciou uma pesquisa, realizada em um curso de Pedagogia de Instituição privada de Belo Horizonte. Tal pesquisa teve por objetivo um levantamento do perfil destes discentes, através de um questionário estruturado que teve por objetivo contemplar todos os períodos do curso em questão. Tal levantamento ficou a cargo do grupo de pesquisa oriundo do curso e durante o ano de 2015, foram coletados os dados referentes aos questionários. Após a coleta, o grupo tem se debruçado nas análises provenientes dos dados, no intuito não só de problematizar os desafios referentes ao curso em si, como também socializar as conclusões com a comunidade científica de modo permitir o diálogo e a interação com outras pesquisas de temática semelhante.

O questionário foi dividido em três grandes eixos: pessoal, cultural e pedagógico. Tais eixos foram separados apenas por fins didáticos, tendo em vista que tais dimensões se interpenetram na subjetividade de cada um e não podem ser compreendidas de modo isolado. No eixo pessoal, foram levantadas questões como: idade, religião, moradia, profissão, gênero, etc. No eixo cultural foi pedido aos discentes que comentassem a frequência (frequentemente, raramente, nunca) com que participavam de eventos culturais (teatro, shows, comícios, demais eventos, feiras, etc.).

No último eixo do questionário, foco do presente artigo, denominado “pedagógico”, foram colocadas algumas perguntas objetivas, dentre as quais se destacam aqui: “o que é uma boa aula para você?”; “o que é uma aula ruim para você?”. Portanto, o recorte do presente artigo se trata justamente da análise das respostas destas questões, enfatizando a compreensão de uma boa aula, por parte dos discentes do curso. Tais questões estão contidas no eixo pedagógico do questionário estruturado elaborado pelo grupo de pesquisa.

Abordar a temática da aula para discentes do curso de Pedagogia é para nós uma questão crucial. Não queremos dizer aqui que a Pedagogia se limita a docência, pois concordando com Libâneo (2012) a base de um curso de Pedagogia não pode se reduzir a docência. A Pedagogia é o estudo amplo e complexo do fenômeno educativo. É desse modo que o autor compreende que todo trabalho docente é um trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. No entanto, a docência é



componente crucial nos cursos de Pedagogia, como pode ser observado nas Diretrizes Curriculares da Pedagogia de 2006.

É conhecida a crítica que Pimenta, Franco e Libâneo (2007), fazem às Diretrizes, pois entendem que esta Legislação resume a Pedagogia à docência e infelizmente não considera o estudo do fenômeno educativo, em todas as suas dimensões, compreendendo os elementos da ação educativa e sua contextualização. Reitera-se aqui, portanto que apesar de enfatizar essas duas questões referentes à docência, não defendemos aqui a Pedagogia como uma ciência limitada a essa questão. No caso da referida pesquisa, foi objetivo da mesma compreender como discentes do curso de Pedagogia compreendiam a docência, nomeadamente “aula”, e como adjetivariam esta docência. Masetto (2003) define aula como um grupo (coletivo) de pessoas que busca um objetivo comum: a aprendizagem através da análise de problemas, pesquisas, experiências, vivências, leituras, etc.

Por essa razão, os adjetivos “boa” e “ruim”, foram propositalmente colocados nas perguntas. Não foi nosso interesse perguntar “o que é uma aula para você?”. Não queríamos compreender o conceito dos discentes a respeito da aula, e sim, a compreensão que tinham incluído ali seus próprios juízos de valor, do que seria uma aula boa e ruim, a partir de suas construções teóricas, ideológicas e subjetivas adquiridas durante o curso e evidentemente fora dele, através de suas práticas profissionais. Assim, compreendemos que ao adjetivar a aula, os discentes acabam por fornecer sinais importantes a respeito de suas próprias concepções acerca da educação. É também por essa razão que essas perguntas foram abertas, ainda que tal opção metodológica implicasse em imenso trabalho para coletar e categorizar os dados provenientes de múltiplas e extensas respostas.

Existem diversos trabalhos que buscaram o levantamento do perfil de estudantes do curso de Pedagogia. Procurando na base de dados do Scielo, no Google Acadêmico e no Portal de Teses da CAPES, conseguimos encontrar, entre 2005 e 2015 mais de 25 trabalhos destinados especificamente a este levantamento de perfil. No entanto, em nenhum deles foi possível perceber o interesse em investigar e sondar a compreensão que estudantes de Pedagogia possuem em relação às aulas/docência. Desse modo,



defendemos aqui que tal questão problematizada em nosso questionário constitui um caráter relativamente original em relação a essas pesquisas coletadas. Por essa razão é que decidimos no presente trabalho enfatizar a análise dos dados referentes a essas duas complexas perguntas: “o que é uma boa aula para você?”; “o que é uma aula ruim para você?”

Dito isso, antes de aprofundarmos no recorte estabelecido para o presente artigo, é fundamental explicarmos de modo mais aprofundado os aportes metodológicos que nortearam a realização da pesquisa.

### **Aportes metodológicos.**

A pesquisa realizada pelo grupo é quantitativa (GIL,2002) e utilizou como técnica de coleta dos dados, o questionário estruturado. Para Lakatos e Marconi (2005), o questionário é constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito pelo pesquisado, de preferência sem a presença do pesquisador. Junto do questionário, deve ser enviada uma carta explicando a pesquisa e garantindo o anonimato do pesquisado. Apresenta como vantagens atingir maior número de pessoas simultaneamente; há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato; há menos risco de distorção pela não influência do pesquisador e há mais tempo para responder o questionário e em hora mais favorável.

Como limitações, podem ser apontadas a porcentagem pequena dos questionários que voltam; impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas; o desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos os questionários torna difícil o controle e a verificação; nem sempre é escolhido quem responde ao questionário, invalidando as questões (LAKATOS; MARCONI, 2005). No entanto, a utilização de um questionário foi a forma melhor encontrada devido também ao alto volume de alunos para responder, sendo que as questões não apresentavam uma complexidade que os demandasse dúvidas durante a resolução.

O questionário, assim, permitiu aos pesquisadores maior agilidade na tabulação dos dados ainda que nem todo ele fosse composto por questões fechadas. Para Gil (2002) não é muito comum este recurso (questões abertas) em questionários, pois justamente



dificulta-se para ordenar os dados, contudo, ainda assim optou-se por este tipo de questão em algumas perguntas, pois dariam uma dimensão mais exata do que se objetivava pesquisar. Os questionários foram aplicados durante o ano de 2015, nos turnos da manhã e da noite do curso de Pedagogia, de forma contínua.

Eram escolhidos pelos grupos de pesquisas, momentos específicos para sua aplicação, sempre com o consentimento da coordenação do curso e explicação prévia dos objetivos da pesquisa, também aos alunos. A aplicação partiu dos seguintes princípios: todos os períodos do curso de Pedagogia seriam contemplados, porém, apenas em uma ocasião, de modo que um período não tornará a responder o questionário no semestre seguinte. A participação não foi obrigatória, muito menos estimulada através de benefícios avaliativos. Ao todo, foram levantados 282 questionários, quase todos respondidos em sua totalidade, de modo que nenhum foi descartado integralmente pelo grupo de pesquisa. Vale dizer que o curso possui um total de sete períodos, totalizando três anos e meio de duração. O sétimo período não participou da pesquisa.

**TABELA 5** – Total de questionários

<b>Período</b>	<b>Questionários respondidos</b>
1 Noite	27
2 Noite	24
2 Manhã	32
3 Noite	17
4 Noite	50
4 Manhã	37
5 Noite	42
6 Noite	27
6 Manhã	27
<b>TOTAL</b>	<b>282</b>

Conforme já mencionado, o questionário estruturado se pautou por três eixos: pessoal, cultural e pedagógico. A parte pedagógica da pesquisa foi de cunho basicamente didático. Embora houvesse outras perguntas (motivo da escolha do curso, qual especialização pretende fazer, etc.) o foco do eixo foi estimular os graduandos a refletir sobre a docência. Nesse sentido, optou-se por adjetivar a noção de aula, dando-lhe características positivas e negativas. Foi intenção da pesquisa estimular os graduandos, futuros profissionais da educação, a comentar por escrito como concebem uma aula boa e ruim.



Reitera-se que adjetivar a concepção de aula (boa, ruim) não significa estimular os discentes a estereotipar determinado perfil de docente e sim, refletir didaticamente, à luz de percepções pedagógicas que possuem, como uma aula pode interferir no processo de ensino-aprendizagem e quais conceitos são fundamentais na execução da mesma.

Questões abertas em questionários oriundos de pesquisa quantitativa resultam em desafio aos pesquisadores. Tabular tais dados, filtrar o que é relevante, não é tarefa fácil. Por essa razão, a pesquisa se ancorou na análise de conteúdo de Bardin (2011) para a criação de categorias de análise que pudessem dar uma dimensão mais estruturada para a análise dos dados.

De acordo com Chizzotti (2008, p.113), a análise de conteúdo "visa decompor as unidades léxicas ou temáticas de um texto, codificadas sobre algumas categorias, compostas por indicadores que permitam uma enumeração das unidades, e a partir disso, estabelecer inferências generalizadoras". Ainda no que diz respeito à escolha da análise de conteúdos para análise e interpretação dos dados coletados, Gomes diz que:

[...] podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses). A outra função diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado. As duas funções podem, na prática, se complementar e podem ser aplicadas a partir de princípios da pesquisa quantitativa ou da qualitativa (GOMES, 2000, p. 74).

Segundo Bardin (2011, p.128), a análise de conteúdo possui três fases: a primeira seria uma análise prévia, que consiste em escolher os documentos que serão submetidos à análise, no intuito de formular hipóteses e objetivos visando " a elaboração de indicadores que darão sustentação à interpretação final". A segunda fase corresponde a exploração do material coletado, com o intuito de codificar e enumerar os dados coletados categorizando-os. E finalmente, a última fase refere-se ao tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação, sendo tarefa do pesquisador nesse momento, interpretar e apontar as inferências com base nas categorias levantadas na fase anterior. Segundo Bardin (2011), produzir uma inferência é condição essencial em análises de conteúdo.



Assim, a partir respostas nos questionários, às duas questões referentes às aulas, foi elaborado e sistematizado um conjunto de categorias de análise. Essa atividade “significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso” (GOMES, 2000, p. 70). Dessa maneira, as categorias foram estabelecidas em relação direta com os dados coletados, de modo a articular sempre a teoria com as respostas. Para Gomes

[...] Nem sempre a tarefa de formular categorias a partir dos dados coletados é simples. Às vezes, essa tarefa pode se transformar numa ação complexa e isso só pode ser ultrapassado com a fundamentação e a experiência do pesquisador. Por outro lado, a articulação das categorias configuradas a partir dos dados com as categorias gerais também requer sucessivos aprofundamentos sobre as relações entre a base teórica do pesquisador e os resultados por ele investigados (GOMES, 2000, p. 74).

Nesse sentido, entendemos que a pesquisa, embora quantitativa em sua essência, tratou especificamente essas respostas de modo qualitativo. Pois, mesmo diante de 282 respostas abertas, a pesquisa não se limitou a uma mera descrição desses dados. Ao contrário, se debruçou e aprofundou as análises, criando categorias, de modo a explorar o máximo possível de interpretação daquelas respostas. Portanto, nesse sentido entendemos que o tratamento dado a análise específica dessas respostas, foi qualitativo, com base em Gil (2002).

Utilizou-se como critério na elaboração das categorias, a ênfase nos termos que se repetiam nas respostas. Em outras palavras, concepções recorrentes nos questionários foram categorizadas e agrupadas de modo que, didaticamente, possa se compreender melhor as percepções dos graduandos. Tais categorias devem ser entendidas dentro de um todo pedagógico e jamais isoladas.

Nesse sentido, a medida que os estudantes respondiam, utilizando termos próximos, como: “boa aula é que dialoga”, “interage”, “comunica com os alunos”, “usa os alunos na aula”, “interage de modo dinâmico”, faz os alunos participarem”, “usa do diálogo interativo”, a pesquisa optou por agrupar tais concepções e terminologias em uma categoria de análise que sintetizasse tais percepções. Assim, foi possível estabelecer as categorias-síntese das percepções dos discentes.

### **A percepção dos discentes: aula “boa”**



Como dito, definir o que é uma boa aula de uma ruim nos obriga a adjetivar uma questão que é por si só, relativa, pois dependerá sempre da concepção de aula e de educação que o sujeito possui. Por essa razão é que a pesquisa optou por essa terminologia, pois objetivou captar nas permanências, as noções que mais se repetiam acerca dessa questão. Acredita-se com isso, que é possível capturar sinais da própria compreensão que os discentes possuem a respeito da educação como um todo. Em outras palavras, o modo como distinguem uma boa aula de uma ruim, diz muito da forma como encaram a educação, com que objetivos e sob que influências teóricas ainda que indiretamente estabelecidas.

Alias, nesse ponto, foi curioso perceber que nenhum questionário, dos 282 respondidos, optou por citar algum teórico nesse momento. As perguntas eram abertas e ofereciam a oportunidade para que algum discente pudesse ainda que superficialmente, citar alguma referência teórica que o embasasse a responder o que seria uma aula boa ou ruim, mas isso não foi feito. Ainda assim foi possível perceber nas respostas, um arcabouço teórico indireto, possível de ser captado através da análise minuciosa das respostas.

Uma premissa teórica observada trata-se da constatação de que a resposta dos graduandos, em grande parte, inevitavelmente se amparou nos seus perfis de docentes construídos através das aulas que receberam na própria graduação. Isso ficou evidente nos exemplos dados através das respostas. Não raramente no momento em que definiam as características de uma boa aula, citavam exemplos de iniciativas vivenciadas no percurso da graduação, ainda que os nomes dos docentes fossem preservados por razões éticas. Sendo assim, aula boa e ruim para os graduandos é uma dimensão que exigiu deles, naturalmente, remeter às suas próprias preferências no curso. Ou seja, querendo ou não os docentes da graduação em certa medida se constituem como modelos/referências aos graduandos.

Ao responderem o que seria uma boa aula, foi possível perceber uma certa harmonia nas respostas em todos os períodos, do primeiro ao sexto. Pareceu haver um padrão de compreensão a respeito dessa questão. Tanto graduandos de períodos iniciais que ainda não haviam passado por disciplinas como “Didática”, ou as disciplinas voltadas a



Metodologias de Ensino, como os discentes de períodos derradeiros, responderam de modo bem parecido essa questão. Os gráficos abaixo ilustram essa questão:

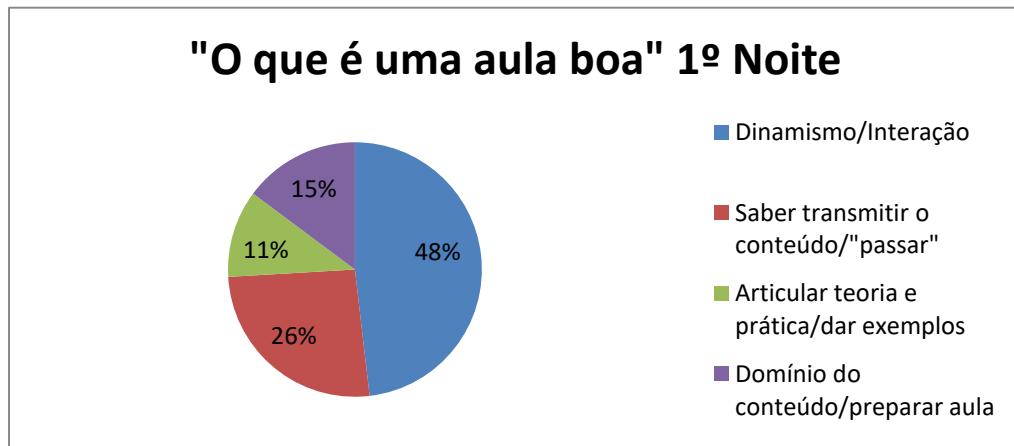


FIGURA 1. O que é uma aula boa 1 Noite.

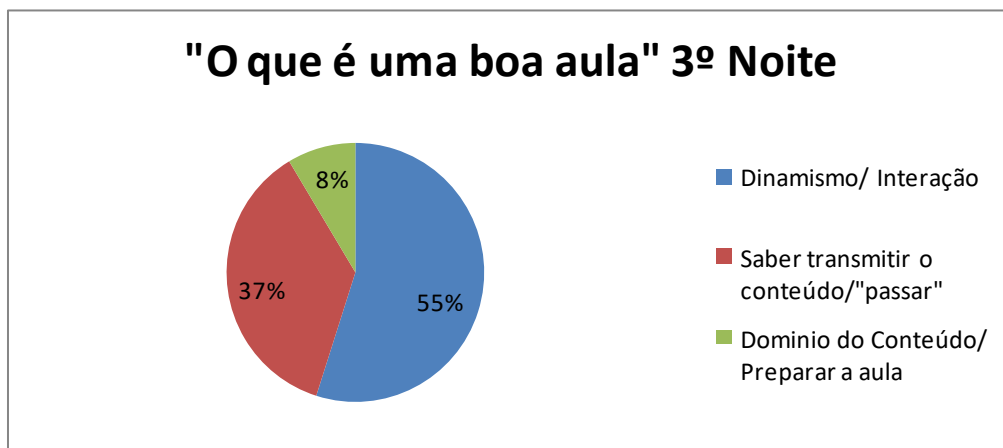
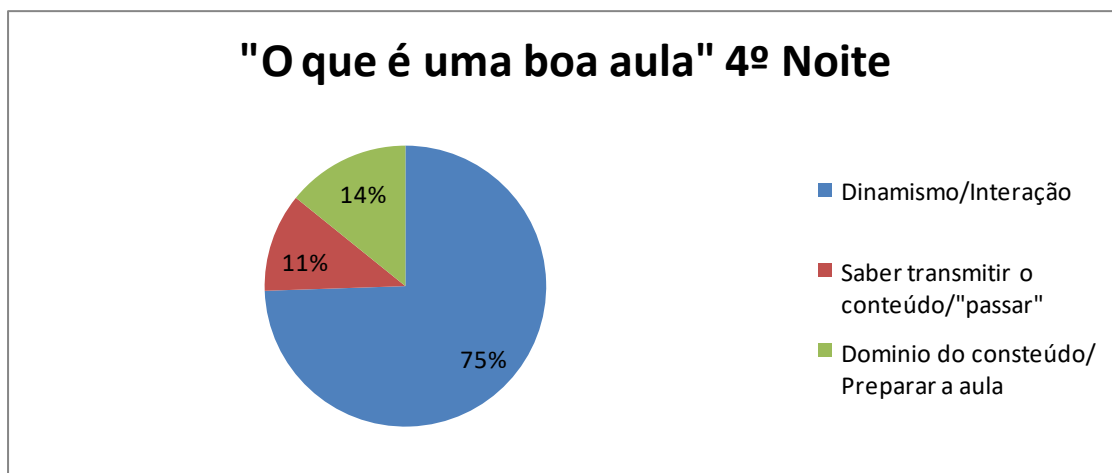
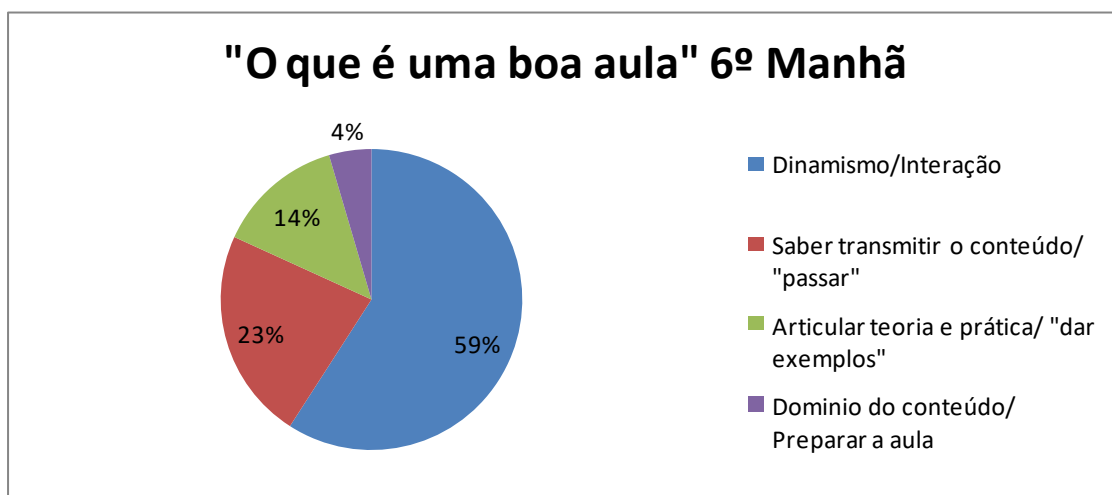


FIGURA 1. O que é uma boa aula 3 Noite.



**FIGURA 1.** O que é uma boa aula 4 Noite.



**FIGURA 1.** O que é uma boa aula 6 Manhã.

Percebe-se claramente nos dados acima a harmonização nas respostas. Do primeiro ao sexto períodos, a questão da interação/dinamismo foi sempre o ponto mais lembrado na definição de uma boa aula. Os demais itens se condensam em torno da temática do conteúdo, mas com enfoques distintos. Ora abarcando a questão da qualidade na transmissão, ora enfatizando a articulação teoria e prática, passando também pela questão do domínio do conteúdo.

Tais termos são complexos e demandariam um aprofundamento ainda maior com os discentes no intuito de compreender com mais detalhes o que percebem por “domínio” de um conteúdo e o que seria essa questão do “saber passar” o conteúdo. É interessante



observar que essa expressão “saber passar” foi largamente utilizada e muitas vezes de forma isolada. As respostas se limitavam a seguinte afirmação: “boa aula é aquela em que o professor sabe passar o conteúdo”. Em outros casos, tal expressão esteve atrelada à dimensão da interação professor e aluno, sob vias dialógicas.

Transmitir um conteúdo, “saber passá-lo”, quando colocado de forma solta como foi em algumas respostas, nos remete a uma dimensão fortemente subjetiva, em que o discente não consegue explicar em detalhes o que é saber transmitir, mas ele consegue perceber essa transmissão na prática. Entendemos que em muitas respostas os discentes optaram por não verbalizar em detalhes o que seria essa transmissão, esse saber passar, por entenderem que tal afirmativa já basta. Em diálogo com demais respostas, mais detalhadas, infere-se que o saber passar está associado a um conjunto de fatores: dinamismo nas aulas, interação com os alunos, capacidade de articular os conteúdos às vivências dos discentes, elaboração de exemplos concretos que dizem da realidade dos estudantes, segurança e domínio no conteúdo transmitido e clareza na exposição.

Todos esses fatores estão embutidos na vaga expressão “saber passar o conteúdo”. Por essa razão nos chamou muita atenção justamente aquelas respostas que optaram por detalhar mais suas percepções, pois assim, ao estabelecer as minúcias nas características abordadas, pode-se perceber as escolhas feitas pelos discentes daqueles pontos cruciais em uma boa aula. Em outras palavras, nos interessa especialmente essas respostas mais específicas que dentro de um emaranhado múltiplo de fatores determinantes a uma boa aula, acabam por priorizar uns enquanto excluem outros. Tais escolhas e seleções são interessantes para se perceber um determinado perfil de docência que emerge.

É nesse sentido que a questão do dinamismo/interação aponta como a categoria central nas respostas. Chegar nessa categoria significou condensar percepções muito parecidas, que enfatizavam a capacidade do docente de interagir, de promover uma aula dinâmica com a participação de todos, de dialogar com os alunos, de “usar” os alunos nas aulas, de não “lecionar sozinho”, de não “palestrar”, de dar aula “conversando com os alunos”. O dinamismo nos dados sempre esteve atrelado a essa questão da interação dialógica, e não na postura em si do professor.



O modo pelo qual os graduandos retrataram essa categoria (dinamismo/interação) remete ao conceito de diálogo em Freire (1992,1996,2013). Embora nenhum questionário citou teórico algum e embora nem todos expressaram exatamente o termo "dialógico", ao explicarem o que entendem por dinamismo e interação, a noção de diálogo freireano pôde ser percebida. De acordo com os dados coletados, o dinamismo diz respeito à capacidade que o docente tem de interagir com a turma e não para a turma. Em outras palavras, essa interação aproxima o sujeito da aula, dialogando com ele, com sua realidade e com suas aspirações. Nesse sentido, os exemplos que aproximam o conteúdo à realidade dos alunos é uma estratégia crucial.

Os discentes demonstraram valorizar a aula expositiva desde que dialogada. Nesse sentido, valorizam a centralidade do docente no processo, mas não no viés da educação bancária nos moldes freireanos, cujo docente monopoliza a fala e o saber. Ao contrário, a aula expositiva valorizada é aquela dialogada, em que o docente dialogicamente exerce seu papel de diretividade nos termos de Freire (1992, 2013).

O diálogo para Freire (1992,1996,2013) é um princípio pedagógico, muito mais do que uma metodologia do fazer docente. Ele é teórico-metodológico na medida em que é um fundamento epistemológico mas também oferece saídas concretas ao docente mais voltados ao “como fazer”, não como uma receita pronta, mas como uma alternativa ao docente que queira estabelecer o diálogo em sua prática. A dialogicidade pressupõe escuta atenta ao outro e a crença naquele outro como um sujeito que tem o direito de dizer sua palavra.

O diálogo é libertador justamente porque pressupõe a interação entre sujeitos sob as mesmas condições e não submetidos às distinções hierárquicas.É emancipador pois possibilita o dizer da sua palavra. O diálogo não anula a diretividade do docente, como assevera Freire (1992, 2013). Não se trata de um espontaneísmo, cuja aula sem nenhum direcionamento se constitui em um diálogo livre entre docentes e alunos.

Para Freire (1992, 1996) a necessidade de direção e diretividade-autoridade nos processos educativos nunca significou prepotência, autoritarismo ou arrogância por parte do educador ou de qualquer liderança (inclusive, intelectual). Para Scocuglia



(1999, p.91) é “importante colocar, a princípio, a defesa da diretividade do processo educativo, por parte de Freire, como uma das marcas da progressão das suas propostas epistemo-pedagógicas”. Para Freire (1985, p.76) é "fato incontestável que a natureza do processo educativo é sempre diretiva" ou seja, o educador tem papel distinto do educando, embora deva estar aberto à sua própria reeducação.

Em outra obra, *Medo e Ousadia*, escrita em parceria com Ira Shor, Paulo Freire sintetiza sua concepção a respeito da diretividade não neutra, mas jamais dogmática:

Aceitar a natureza diretiva da educação. Existe uma diretividade na educação que nunca lhe permite ser neutra. Temos que dizer aos alunos como pensamos e por que. Meu papel não é ficar em silêncio. Tenho que convencer os alunos do meu sonho, mas não conquistá-los para meus planos pessoais. (FREIRE; SHOR, 1986, p.187)

A diretividade, nesse ponto, para Freire e Shor (1986) responsabiliza o professor sempre pelo início do processo e ao fazê-lo, escancara suas escolhas e seus objetivos, tornando assim impossível a neutralidade e desvela a politização do ato educativo. Nos questionários analisados, esse componente político, crítico do papel da aula praticamente inexistiu. Curioso notar que as boas aulas no viés dos discentes, assumiam como já dito, todo o caráter de interação dialógica, de domínio do conteúdo por parte do docente, de diretividade no processo, mas raramente a questão da criticidade foi lembrada. Faz-nos inferir que os futuros profissionais da educação não valorizam de modo substantivo o papel da criticidade no que vem a ser uma boa aula. Nesse sentido, certamente se distanciam do referencial freireano.

Os dados corroboram essa diretividade dialógica como um exemplo do que os discentes consideram uma boa aula. Se percebidos em conjunto com outras categorias, a interação dialógica é valorizada em conjunto com outros prismas que dizem, em última instância, do papel central dado à transmissão (saber passar), da importância de se “dominar” o conteúdo. Assim, por um lado, a concepção dos discentes é tradicional se entendida no sentido de que o papel do docente como transmissor é algo já retratado na Paidéia grega. Por outro lado, foge do tradicionalismo de viés autoritário que marcou algumas pedagogias que centralizavam no docente a aula, através de um monopólio da fala e do saber. Em outras palavras, aula boa para os discentes é aquela em que o docente não perde sua diretividade, mas a exerce de forma interativa-dialógica, com os alunos e não



para eles, enxergando-os como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem e não como meros depósitos de conhecimento.

A importância da questão do domínio do conteúdo e do preparo da aula, no âmbito do ensino superior, é condição essencial do docente nesse nível de ensino, segundo Masseto (2003). A docência seja ela no ensino superior ou no básico, pressupõe sempre que o professor tenha sua aula planejada e se prepare com rigor de modo a transmitir o conhecimento sem equívocos conceituais, atento às pesquisas mais recentes de seu campo de saber e consciente da importância de relacionar aquele conhecimento transmitido aos fatores do cotidiano.

Essa dimensão é acolhida nas respostas dos questionários a partir de expressões como: “aula boa é aquela em que o professor domina o conteúdo”, “prepara a aula e mostra segurança”, “está atualizado e demonstra dominar o tema”, “passa a impressão de que domina aquele assunto”. Masseto (2003) enfatiza que no âmbito do ensino superior, os alunos, em tese, possuem maior compreensão crítica para julgar a aula do professor e por essa razão são mais exigentes e observadores, o que impõe ao docente deste nível de ensino um cuidado ainda maior no preparo de sua aula.

A questão da interação dialógica acaba fazendo uma ligação com todas as outras categorias apontados em todos os períodos: facilidade para transmitir o conteúdo (saber passar); articular teoria e prática por meio de exemplos; e domínio do conteúdo. Em outras palavras, o docente que interage é o mesmo que transmite seu conteúdo de forma eficaz, articula com a realidade e domina seu conteúdo a ser transmitido. Os discentes se mostraram muito atentos ao fato de que interação não se trata de algo superficial e raso, não se trata do professor interagir por meio de "casos" e "piadinhas", ambas comentadas nos questionários de forma crítica. A interação, na análise dos dados, foi percebida no âmbito da transmissão do saber e não no espontaneísmo interativo, que transforma a aula em uma conversa agradável, mas de pouco substrato teórico, ou, nas palavras de um questionário específico: “em uma conversa de comadres, sem conteúdo nenhum”.

Imaginamos que ao captar a percepção de discentes de um curso de Pedagogia do que venha a ser boa aula, diz algo do perfil de docente que pretendem ser. Não há sentido

em valorizar como uma boa aula os aspectos da interação dialógica, do domínio do conteúdo e na própria prática profissional, se constituir como um docente que contenha atributos opostos. Por outro lado, sabemos que as contradições entre o que se diz e o que se faz são até certo ponto comuns no campo educacional, mas ainda assim reitera-se aqui a crença de que tais respostas indiquem, ao menos, uma tendência de futuros profissionais da educação a se tornarem docentes que conciliem a interação dialógica com seus futuros alunos, sem se descuidar da diretividade do docente e de sua responsabilidade no preparo de uma aula que possua substrato teórico sem deixar de articular com as vivências daqueles que interagem.

### **Considerações finais**

Foi objetivo deste artigo analisar as respostas que discentes de Pedagogia deram para a questão: o que é uma boa aula para você? Decidimos não analisar as respostas referentes às concepções de uma aula ruim, entendendo que ao responderem o que entendem por boa aula, estava ali embutida, no sentido oposto, a compreensão de uma aula ruim. Conseguimos perceber nos dados essa coerência. Por essa razão enfatizamos as percepções que futuros profissionais da educação possuem do que seria uma boa aula.

Reiteramos aqui que não queremos com isso reduzir a Pedagogia à docência, e sim, ressaltar essa importante temática na visão de seus estudantes. Toda pesquisa bem como toda técnica de coleta de dados carrega em si, suas imprecisões e desafios. Procuramos nos cercar metodologicamente de um bom embasamento teórico-metodológico para diminuir ao máximo as lacunas que podem ocorrer em pesquisas típicas das ciências humanas. Desse modo, demos tratamento qualitativo a esses dados, inseridos em uma pesquisa quantitativa mais ampla. Coletar várias questões abertas nos exigiu o recurso da análise de conteúdo para criação de categorias.

É curioso perguntar ao discente de um curso de Pedagogia o que ele compreende por aula boa. Curioso por que, como aluno, tal estudante passou toda sua educação básica e superior assistindo aulas, de múltiplas formas. Mas o próprio estudante será um pedagogo e muito provavelmente atuará na docência. Sendo assim, as aulas que



assistem ganham outro componente: a observação sistemática das condutas de seus docentes de modo a lhes servirem de algum tipo de estímulo.

Os discentes ao construir suas respostas, moldam também o perfil de docente que almejam ser, embora esta equação não garanta uma concretude da prática. Mas ilustra em forma de pista, uma concepção de professor idealizada. Mesmo variando os períodos, houve conforme já analisado, uma razoável harmonia nas respostas.

Categorizar as respostas abertas por um lado possibilita uma análise mais didática dos dados, por outro, tende a fragmentar algo que precisa ser compreendido como um todo. Assim, salientamos que no aspecto total das respostas, houve uma espécie de identidade docente percebida nos dados: uma boa aula seria aquela em que o professor consegue interagir dialogicamente com a turma, sem perder sua diretividade, isto é, seu papel de liderança do processo, ainda que tal papel não signifique uma liderança autoritária e centralizadora. O docente, dessa forma, deve dominar seu conteúdo e transmiti-lo, não pode abdicar esse papel, mas não pode deixar de fazê-lo sem a participação de seus estudantes, estabelecendo um diálogo com eles, e não para eles.

É dessa forma que a aula boa foi compreendida entre discentes de diferentes períodos de um curso privado de Pedagogia de Belo Horizonte. De forma otimista, consideramos salutar tais respostas e esperamos que sejam compreensões que se transformem em práticas efetivas quando estes mesmos passarem para sua prática profissional.

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Tradução: Luis Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p.11.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

FRANCO, Maria Amélia. LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.





FREIRE, Paulo. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez, 1985.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e Ousadia** – O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 33.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, métodos e criatividade. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.** Campinas, vol.27, n.96, p.843-876, 2006.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. 4<sup>a</sup>. Reimpressão; Editora Sammus editorial; São Paulo, 2003.